

ISSN 1816-5435  
ISSN (online) 2224-8935

№ 1 / 2018

международный научный журнал  
International Scientific Journal

[www.psyjournals.ru/kip](http://www.psyjournals.ru/kip)

культурно - историческая  
ПСИХОЛОГИЯ



cultural - historical  
PSYCHOLOGY

*Международный научный журнал*

*International Scientific Journal*

**Культурно-историческая психология**

**2018. Т. 14. № 1**

---

Cultural-Historical Psychology

2018. Vol. 14, no. 1

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



# Содержание

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития <i>Е.О. Смирнова, А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленкова, И.А. Рябкова</i> .....	4
Как дети понимают здоровье и болезнь: размышления с точки зрения теории социальных представлений <i>М.-А. Эм, Л. Дани, Н.В. Дворянчиков, И.Б. Бовина</i> .....	15
Шутка как нарративный текст и инструментальное средство развития межличностного взаимопонимания <i>М.М. Елфимова</i> .....	23
Личностное развитие и качество уединения <i>С.А. Ишианов, Е.Н. Осин, В.Ю. Костенко</i> .....	30
Майкл Томаселло versus Алексей Николаевич Леонтьев: диалог во времени <i>Е.Ю. Федорович, Е.Е. Соколова</i> .....	41

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Культурно-исторический подход к исследованию взаимосвязи эмоций и педагогических практик в процессе профессионального становления учителя английского языка <i>Ф.С. Рамос</i> .....	52
Обучение грамотности в особом социальном и культурном контексте: создание новых социальных практик детьми и их матерями <i>Х.М. Мендес</i> .....	59
Анализ функциональной организации психосемантической системы семейной целенаправленности <i>Н.В. Нозикова</i> .....	65
Влияние манипулятивных установок на особенности ментализации пациентов с шизотипическими расстройствами <i>Е.Т. Соколова, К.О. Андреюк</i> .....	78

## ПСИХОТЕРАПИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

Культурно-исторический подход как инструмент исследования травмы среди беженцев в Европе <i>Г. Уомерсли, Л. Клотцер</i> .....	87
--	----

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ

Адаптация исследовательского инструментария к новым культурным контекстам (на примере исследования коллективных эмоций вины и стыда в России) <i>Л.К. Григорян, А.А. Хапцова, О.В. Полуэктова</i> .....	98
Краткий дифференциальный тест перфекционизма: проверка кросс-культурной устойчивости факторной структуры и психометрических характеристик <i>А.А. Золотарева</i> .....	107

## ВЫГОТСКОВЕДЕНИЕ

Лев Выготский: кто мы, откуда и куда? (К вопросу о национально-религиозной идентичности) <i>В.С. Собкин, Т.А. Климова</i> .....	116
---	-----

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

«Культурная психология» Л.С. Выготского в оптике Спинозы и Маркса <i>А.Д. Майданский</i> .....	126
---	-----

# Contents

## THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Relationship between Play Activity and Cognitive Development in Preschool Children <i>E.O. Smirnova, A.N. Veraksa, D.A. Bukhalenkova, I.A. Ryabkova</i> .....	4
How Kids Understand Health and Illness: Some Reflections from and for the Theory of Social Representations <i>M.-A. Aim, L. Dany, N.V. Dvoryanchikov, I.B. Bovina</i> .....	15
Joke as Narrative Text and Instrument for Developing an Understanding of Interpersonal Relationships <i>M.M. Elfimova</i> .....	23
Personality Development and the Quality of Solitude <i>S.A. Ishanov, E.N. Osin, V.Yu. Kostenko</i> .....	30
Michael Tomasello versus Alexei Leontiev: A Dialogue in Time <i>E.Yu. Fedorovich, E.E. Sokolova</i> .....	41

## EMPIRICAL RESEARCH

Becoming an English Teacher: A Historical-Cultural Study of the Interrelationship between Emotions and Pedagogical Practices inside the Classroom <i>F.S. Ramos</i> .....	52
Literacy Practices of Children and Their Mothers in a Specific Social and Cultural Context: Generating New Social Practices <i>J.M. Méndez</i> .....	59
Analyzing the Functional Organization of Psychosemantic System of Purposefulness in Families <i>N.V. Nozikova</i> .....	65
Influence of Manipulative Attitudes on Mentalization in Patients with Schizotypal Disorders <i>E.T. Sokolova, K.O. Andreyuk</i> .....	78

## PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOCORRECTION

Using Cultural-Historical Theory to Explore Trauma among Refugee Populations in Europe <i>G. Womersley, L. Kloetzer</i> .....	87
---	----

## METHODS AND TECHNIQUES OF RESEARCH

The Challenges of Adapting a Questionnaire to a New Cultural Context: The Case of Studying Group-Based Guilt and Shame in Russia <i>L.K. Grigoryan, A.A. Khaptsova, O.V. Poluektova</i> .....	98
Brief Differential Perfectionism Inventory: Checking Cross-Cultural Stability of the Factor Structure and Psychometric Characteristics <i>A.A. Zolotareva</i> .....	107

## VYGOTSKOLOGY

Lev Vygotsky: Who Are We? Where Do We Come From and Where Are We Heading For? (On the Question of National and Religious Identity) <i>V.S. Sobkin, T.A. Klimova</i> .....	116
---	-----

## SCIENTIFIC LIFE

L.S. Vygotsky's "Cultural Psychology" through the Lens of Spinoza and Marx <i>A.D. Maidansky</i> .....	126
---	-----



**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ**  
**THE PROBLEM OF DEVELOPMENT**

## **Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития**

**Е.О. Смирнова\***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*smirneo@mail.ru*

**А.Н. Веракса\*\***,

ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,  
*veraksa@yandex.ru*

**Д.А. Бухаленкова\*\*\***,

ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,  
*d.bukhalenkova@inbox.ru*

**И.А. Рябкова\*\*\*\***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*ibaladinskaya@gmail.com*

Целью данного исследования является изучение связи различных аспектов совместной игры и особенностей познавательного развития в старшем дошкольном возрасте. В исследовании приняли участие 56 детей в возрасте 5–6 лет (29 мальчиков и 27 девочек), воспитанники старших групп детских садов г. Москвы. В статье подробно описаны основные параметры проведенного наблюдения игровой деятельности (анализировались показатели замещения, реализации замысла и игрового взаимодействия). Анализ полученных результатов выявил наличие двух корреляционных плеяд. Первая показывает значимые связи между умением составлять рассказ и многими показателями игры, связанными с развитием внутреннего плана действия и образного мышления (устойчивостью игрового замысла, предметным замеще-

**Для цитаты:**

*Смирнова Е.О., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Рябкова И.А.* Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 4–14. doi:10.17759/chp.2018140101

**For citation:**

Smirnova E.O., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Ryabkova I.A. Relationship between Play Activity and Cognitive Development in Preschool Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 4–14. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140101

\* *Смирнова Елена Олеговна*, доктор психологических наук, профессор МГППУ, научный руководитель Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: smirneo@mail.ru

\*\* *Веракса Александр Николаевич*, доктор психологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Россия. E-mail: veraksa@yandex.ru

\*\*\* *Бухаленкова Дарья Алексеевна*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Россия. E-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

\*\*\*\* *Рябкова Ирина Александровна*, педагог-психолог Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: ibaladinskaya@gmail.com

*Smirnova Elena Olegovna*, PhD in Psychology, Professor, Academic Supervisor of the Moscow City Center of Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: smirneo@mail.ru

*Veraksa Alexander Nikolaevich*, PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: veraksa@yandex.ru

*Bukhalenkova Daria Alexeevna*, PhD Student, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

*Ryabkova Irina Alexandrovna*, Educational Psychologist at the Moscow City Center of Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology & Education. E-mail: ibaladinskaya@gmail.com

нием, замещением игрового пространства, организующим взаимодействием и уровнем идеи). В центре второй корреляционной плеяды находится развернутость идеи в игре, которая оказалась связана со способностью понимать эмоции другого, произвольностью познавательных процессов и зрительной памятью. Полученные данные показывают наличие двух источников развития в игре, один из которых связан с наглядно-образным мышлением, а другой — с взаимодействием с партнерами по игре.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, игра, произвольность, когнитивное развитие, понимание эмоций.

## Relationship between Play Activity and Cognitive Development in Preschool Children

**E.O. Smirnova,**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*smirneo@mail.ru*

**A.N. Veraksa,**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
*veraksa@yandex.ru*

**D.A. Bukhalenkova,**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
*d.bukhalenkova@inbox.ru*

**I.A. Ryabkova,**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*ibaladinskaya@gmail.com*

The aim of this study is to explore the relationship between cooperative play and cognitive development in preschool age. The study involved 56 children aged 5–6 years (29 boys and 27 girls) of Moscow kindergartens. The article describes the main parameters of the observations of peer play (indicators of substitution, implementation of plan, play interaction). Analysis of the results revealed the presence of two correlation pleiades. The first one shows significant relationships between a child's ability to draw up a story and different play aspects associated with the development of the internal action plan and visual thinking (sustainability of play plot, subject substitution, substitution of playing space, organizing character of interaction, level of ideas). The second correlation pleiade centers around the unfolding of the play idea which is linked with the ability to understand emotions of others, with self-regulation of cognitive processes, and with visual memory. The obtained data show the presence of two sources of development in child play: one is associated with visual-imaginative thinking, and the other with partner interaction.

**Keywords:** preschool age, play, self-regulation, cognitive development, understanding emotions.

Тема связи сюжетной игры с важнейшими показателями психического развития является одной из центральных для отечественной детской психологии. Ее основатели (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) сформулировали и развернули тезис о сюжетно-ролевой игре как ведущей деятельности дошкольника. Исследования, выполненные под их руководством, показали, что все важнейшие новообразования дошкольного возраста зарождаются и первоначально развиваются *в игре*. Игровая деятельность влияет на формирование *произвольности поведения и всех психических процессов* — от элементарных до самых сложных. Игра оказывает влияние на *умственное развитие* дошкольника — действуя с предметами-заместителями, ребенок начинает оперировать в мыслимом, условном пространстве. Постепенно игровые

действия сокращаются, и ребенок начинает действовать во внутреннем, умственном плане. Таким образом, игра способствует тому, что ребенок переходит к *мышлению в плане образов и представлений*. Кроме того, в игре, выполняя различные роли, ребенок становится на разные точки зрения и начинает видеть предмет с разных сторон, что способствует развитию децентрации — важнейшей мыслительной способности человека, позволяющей представить другой взгляд и встать на другую точку зрения. Игра имеет решающее значение для развития *воображения*.

*Общение дошкольника со сверстниками* разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играв вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого ребенка, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные

планы. Огромное значение игры для развития всех психических процессов и личности ребенка в целом дало основание считать, что именно эта деятельность является в дошкольном возрасте *ведущей*. Однако все это относится к полноценной сюжетно-ролевой игре, к той ее форме, которую Д.Б. Эльконин называл полной или развитой формой игры [13].

Отмеченные выше связи игры с разными аспектами развития были получены более полувека назад, когда такая форма игры рассматривалась как норма. Настоящее время, по свидетельству многих педагогов и психологов, характеризуется снижением уровня развития игры [10; 11; 12] и увеличением ее вариативности [9; 10]. Индивидуальные особенности игры различных детей существенно различаются, у многих игра остается крайне примитивной, а у некоторых эта деятельность вообще вытесняется другими занятиями.

Результаты исследований, проведенных за последние 20–30 лет, которые должны были свидетельствовать о связи игры с различными показателями психологического развития детей, не всегда были успешны и зачастую противоречили друг другу [22]. Большинство исследований убедительно показывают, что более низкий уровень интеллектуального развития дошкольников связан с более низким уровнем ролевой игры [17; 22; 23]. В то же время, например, связи между формированием феноменов сохранения и уровнем развития игры обнаружено не было [22]; умение детей находить выход из сложных ситуаций оказалось в большей степени связано не с сюжетно-ролевой игрой, а с уровнем развития предметной игры [16; 27; 28]. Также довольно противоречивы и непоследовательны данные корреляционных и экспериментальных исследований связи игры с социальными навыками детей и развитием теории сознания [22]. Недавнее исследование Г. Вега и коллег [33] показало отсутствие связи социальной компетентности старших дошкольников с наблюдаемыми показателями свободной игры. При этом существует множество исследований, показавших, что более высокий уровень развития сюжетно-ролевой игры связан с умением детей старшего дошкольного возраста составить рассказ, придумать историю [26; 32].

Важным направлением в изучении игры за рубежом является выявление ее связи с развитием регуляторных функций [14; 25]. Несколько исследований показали, что дети с более развитой саморегуляцией выстраивают более позитивные отношения со сверстниками в игре [19; 24], вместе с тем, в нескольких недавних исследованиях связь между выполнением детьми методик на диагностику регуляторных функций и наблюдением за свободной игрой не была выявлена [15; 20]. Однако недавнее исследование игры, регуляторных функций у детей дошкольного возраста, проведенное О. Зига [35], показало, что уровень интеллекта не связан с развитием ролевой игры, тогда как такой компонент регуляторных функций, как рабочая память, оказался связан с умением организовать игру, а умение фантазировать в игре оказалось связано с развитием способности к саморегуляции деятельности.

В данной ситуации очень важно выяснить, сохранилось ли влияние игры на становление основных

показателей детского развития. Кроме того, сама игра имеет сложную структуру и включает разные аспекты, которые могут по-разному быть связанными с показателями развития. Задачей настоящей работы было установление возможных взаимозависимостей между различными аспектами игры и показателями познавательного развития современного дошкольника.

Поскольку целью работы было выявление связей между различными показателями игры и познавательного развития у детей, методический инструментальный исследования включал два блока: 1) оценка уровня развития игры и 2) комплекс методик, выявляющих особенности познавательного развития.

### Методика оценки различных аспектов игровой деятельности

Задачей работы было выявление связей отдельных аспектов игры с показателями развития. В этой связи важно было представить по возможности дифференцированную картину сюжетной игры, выделив наиболее существенные ее моменты. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, ключевой характеристикой игры является создание воображаемой ситуации, т.е. замещение воображаемых предметов и событий реальными [4]. Поэтому в качестве важнейшей характеристики сюжетной игры рассматривались наличие и уровень игровых замещений.

Замещение в игре может происходить на разном уровне. Наиболее простым вариантом является *предметное замещение*, т.е. использование одного предмета в качестве другого. Характерным и распространенным вариантом является также замещение своего Я, т.е. игровое перевоплощение, которое обычно связывают с игровой ролью [13]. Однако позиция ребенка в игре может быть не только ролевой, но и режиссерской, когда дети разыгрывают сюжеты с игрушками, и реальной, когда они проигрывают какое-либо событие «от своего имени» («мы прилетели в космос», или «мы попали в джунгли»). Поэтому в данном исследовании используется термин не ролевое, а *позиционное замещение*.

Создаваться и замещаться могут не только предметы и роли, но и целостные *игровые пространства*, моделирующие реальность. Создание и смысловая дифференциация игрового пространства («здесь дом, а там лес»), наделение смыслом пространства и разделение его на нужные по сюжету зоны происходит обычно после 5 лет и свидетельствует о достаточно высоком уровне развития игры.

Помимо замещения, важнейшим показателем игры является *взаимодействие детей*, которое в сюжетной игре, как известно, разворачивается на двух уровнях: организующем (обсуждение и организация игры, согласование ее хода) и внутриигровом (общение с игровыми позициями).

Кроме этих достаточно традиционных показателей игры, мы выделили еще один новый аспект анализа игры, призванный сместить акцент с отдельных показателей на целостную характеристику игровой деятельности. В центр этой целостности был положен *замысел*

игры, который определялся как идея, воплощаемая в игре [9]. Замысел можно понимать как некий устойчивый образ, воплощаемый в игровых действиях, причем этот образ может касаться разных аспектов игры. В отечественной традиции психологии игры таким образом выступает образ ролевого поведения [13], который определяет действия ребенка. Однако в качестве такого образа в игре может выступать не только роль, но и какое-то интересное для детей действие, вокруг которого выстраивается вся активность. Игровой замысел может совпадать с разветвленным сюжетом, или системой правил, которая развивается в игре. Наконец замыслом игры может быть волнующая тема, которая настойчиво воспроизводится. Объединяющим моментом для этих игр является устойчивая игровая идея, которая определяет и направляет игровые действия.

Такая идея отражает значимые переживания или представления ребенка, которые он изображает в игре и которые, по сути, являются ее содержанием. Эти переживания и представления могут разворачиваться на разном уровне обобщения, иметь разную степень развернутости и по-разному воплощаться в игровых действиях. Наконец, содержание игр может иметь разную степень устойчивости, что отражает их субъективную значимость для ребенка. В соответствии с этим характер игрового замысла оценивался на основе следующих показателей:

1) уровень идеи — то, что ребенок озвучивает как содержание игры (это может быть отдельное предметное замещение, взаимодействие с партнерами или история);

2) развернутость — насколько подробно ребенок раскрывает свою идею партнерам;

3) реализация — насколько полно воплощается выказанная идея в игровых действиях ребенка;

4) устойчивость игровой идеи — выступающая как показатель ее значимости, эмоциональной вовлеченности в игру. Данный показатель свидетельствует о том, что у ребенка существует соподчинение мотивов. Значимость личного переживания подчиняет игровые действия и побочные линии игры. Хаотичная, не структурированная игра, напротив, свидетельствует об отсутствии «весомой» идеи, вокруг которой строится игра.

Таким образом, анализ включал следующие блоки: 1) уровень замещения (предметное, позиционное, пространственное); 2) взаимодействие (организующее и внутриигровое); 3) игровой замысел (уровень идеи, развернутость, реализация идеи и устойчивость игровой идеи). Данные показатели оценивались в условных баллах — от 0 (полное отсутствие) до 3 (яркая степень выраженности).

Приведем количественные значения данных показателей, использованные в исследовании:

### 1. Игровые замещения

**Предметное замещение** — использование одних предметов вместо других, использование воображаемых предметов. Данный параметр оценивался по следующей шкале:

0 — предметное замещение отсутствует;

1 — функциональное использование предметов в игре — использование игрушек-копий или предметов в

соответствии с их прямым назначением (на стуле сидят, палочки выступают в качестве палочек и т. д.);

2 — использование заместителей на основе их сходства с предметом (палочка может стать градусником или деревом);

3 — конструирование игровых предметов (например, из палки и ленты создается удочка, из желудя, фольги и лент — конфеты).

**Позиционное замещение**, т. е. замещение своего Я другой позицией, позиционная установка в игре, которая может быть реальной (разыгрывание сюжета без принятия роли, например: «как будто мы делаем ремонт», «как будто мы переезжаем»), ролевой или режиссерской. Позиционное замещение оценивалось следующим образом:

0 — нет игровой позиции;

1 — реальная игровая позиция;

2 — ролевая позиция;

3 — режиссерская позиция.

**Пространственное замещение** — создание и смысловая дифференциация игрового пространства. Наделение смыслом пространства и разделение его на нужные по сюжету зоны свидетельствует о высоком уровне развития игры.

Замещение реального пространства условным оценивалось в соответствии со следующей шкалой:

0 — пространство никак не учитывается в игре;

1 — функциональное использование элементов пространства (например, ковров, мебели и др.);

2 — моделирование игрового места (например, создание домика, магазина, пещеры с сокровищами), вокруг которого разворачивается игровой сюжет, остальные места не обозначаются;

3 — смысловое разделение пространства на зоны, среди которых выделяются не только дома и места действия, но и дополнительные пространства, между которыми разворачивается игровое действие (здесь густой лес, а здесь полянка с цветами, остановка, дорога и т. д.).

**2. Взаимодействие** (как организующее игру, так и внутриигровое)

**Взаимодействие, организующее игру** — предложения и ответы на них, обсуждения, совместное планирование игры. При оценке взаимодействия, организующего игру, использовалась следующая шкала:

0 — попытки взаимной организации игры отсутствуют, параллельная или индивидуальная игра;

1 — взаимодействие на уровне «пустых» предложений, которые не реализуются в игре;

2 — реализация одной идеи: один ребенок предлагает игру, а второй соглашается; такие игры легко распадаются в случае конфликта идей;

3 — согласование двух и более разных идей, в том числе изначально противоречивых; в таких играх дети способны объединять самые неподходящие друг другу идеи в общий сюжет.

**Внутриигровое взаимодействие** (ролевой диалог, совместные действия и взаимодействия, обусловленные сюжетом или ролью). Такое взаимодействие не обязательно связано с ролью, поскольку дети могут общаться с реальными позициями в игровой



ситуации (сюжете). Для оценки этого параметра были введены следующие градации:

- 0 — внутриигровое взаимодействие отсутствует;
- 1 — общий сюжет, но параллельная игра;
- 2 — случайная «встреча», контакт; такое взаимодействие обычно носит кратковременный характер, не имеет продолжения или развития;
- 3 — закономерный, обусловленный сюжетом и ролями контакт; взаимодействие, обусловленное общей игровой договоренностью, а не строго регламентированная речь или игра по сценарию.

### 3. Игровой замысел

**Уровень идеи** оценивался следующим образом:

- 0 — идея не высказана вслух ни в виде игрового предложения, ни в виде пояснения для другого;
- 1 — замысел ограничивается переименованием, включая название «живого существа» (например, глядя на бусы: «Это змея»);
- 2 — замысел связан с ролевым замещением, в том числе посредством игрушки (например, те же бусы: «Я — змея... Я греюсь на солнышке»);
- 3 — идея связана с внутриигровым взаимодействием (роль—роль), т. е. ребенок стремится играть с партнером в коллективную игру, взаимодействовать, а не просто перевоплощаться в другой образ или придумывать историю (например, «Давай, ты — король, я — королева, а Тася — принцесса?», или «Мы с Катей — мамы, а Петя с Наташей — наши дети»);
- 4 — идея обобщается до события или обстоятельства (например, «Я как будто в Волшебном Лесу», «Давай в больницу?»).

**Развернутость идеи** отражает степень ее детализированности, т. е. насколько подробно ребенок раскрывает свою идею:

- 0 — идея не высказана вслух ни в виде игрового предложения, ни в виде пояснения для другого;
- 1 — идея высказана односложно, свернуто (например, «Это змея», «У нас авария», «Я — принцесса»);
- 2 — идея высказывается в виде планирования на один шаг вперед или общего рисунка действия («Давай, ты заплакала?», «Пора обедать!»);
- 3 — идея представляет собой планируемую цепочку действий («Давай, мы пошли в лес и заблудились?», или «Костя пригласил меня на свидание. Мне пора, я поехала»);
- 4 — в качестве игровой идеи выступает история, развернутый сюжет, в котором достаточно отчетливо можно выделить начало, середину и конец (например, «Давайте, я давным-давно попал в эти джунгли на самолете? Самолет разбился, все умерли, а я остался здесь один? И бродил здесь, жил все это время. А теперь сюда приехали вы — ловцы, вы ловите все живое и узнали, что я здесь живу. И хотите меня поймать, а я от вас убегаю, давайте?»).

**Воплощение идеи** — насколько точно воплощается высказанная идея, соотношение задуманного (вербального общения) и сделанного. Этот параметр отражает действительную сторону содержания игры, непосредственно игровые действия, но в связке с озвученной идеей. Если вербального отражения игры совсем нет, то этот параметр не оценивается.

Воплощение идеи оценивалось следующим образом:

- 0 — не реализуется;
- 1 — идея редуцируется до сжатого, урезанного вида;
- 2 — идея воплощается довольно точно, небольшие «потери» или добавления в замысел не меняют общей линии задуманного;
- 3 — идея существенно обогащается, благодаря новым, не запланированным действиям, замысел становится богаче в процессе игры;
- 4 — все идеи обязательно воплощаются, «работают» на изначальный замысел, в том числе те, что предлагаются другими участниками игры, касаются совсем других тем, обусловленных другими формами активности и, на первый взгляд, нарушают логику игры.

**Устойчивость замысла** оценивалась следующим образом:

- 0 — игровая идея отсутствует;
- 1 — смена рядоположенных идей;
- 2 — среди прочих есть одна или несколько идей, собирающих вокруг себя значительную часть активности ребенка;
- 3 — большинство возникающих идей организуются в общую игру, хотя могут быть отдельные, не связанные идеи, в большей или меньшей степени определяющие действия;
- 4 — единый игровой замысел организует все действия ребенка.

Напомним, что устойчивость игрового замысла напрямую связана с эмоциональной значимостью для ребенка.

Поскольку игра протекает чрезвычайно динамично, и в процессе наблюдения дети успевают поиграть во множество разных игр, показать всевозможные способы построения игры (например, побывать и в ролевой, и в режиссерской позиции, высказать идеи на разных уровнях и с разной степенью развернутости), то каждый параметр фиксировался с точки зрения самой высокой оценки. Например, ребенок использует много предметов-заместителей по сходству (3 балла), но один раз конструирует нужный для игры предмет — в таком случае он получит 4 балла по предметному замещению. И так относительно всех параметров: в итоге анализа ставился самый высокий балл даже в том случае, когда он не был преобладающим в оценке игры ребенка.

Аналогичным образом оценивались устойчивость замысла и уровень идеи (присваивался самый высокий балл), в то время как критерии развернутости и воплощения игровой идеи зависели от оценки уровня идеи. Так, если самым сложным вариантом идеи оказывалось ролевое взаимодействие («Я буду пират, а ты — мой пленник. Я тебя захватил в бою»), то фиксировался самый высокий балл именно по параметру развернутости (в данном случае 3 — планируемая цепочка действий). То же для критерия воплощения игровой идеи.

### Процедура исследования игры

Исследование представляло собой констатирующий эксперимент: в игровой комнате моделировалась предметная среда, после чего испытуемым предлагалась свободная игра в этой комнате. Задачей диагностики было выявление способности к самостоятельной игре, свободной от предложений взрослых или

образов, воплощенных в игрушках. В связи этим диагностическая ситуация не предусматривала активного участия взрослого и игрушек, несущих определенный образ. Среди материалов, предлагаемых детям были полифункциональные, «открытые» материалы: *ткани разной фактуры, валик из ткани, прищепки, веревки, ленточки, тесемки, резинки, бревнышки и палки, деревянные кольца, вкладыши-стаканчики, каштаны, шишки, картонные коробки разных размеров и т. п.*

Все эти материалы располагались в зоне доступа детей. Затем в комнату приглашалась 2–4 ребенка, которым взрослый предлагал поиграть, пока он будет занят своими делами, но в случае необходимости может помочь. После этого экспериментатор демонстрировал занятость (делал вид, что пишет).

Длительность наблюдения за одной подгруппой детей в среднем составляла 40 минут.

### Методики изучения познавательной сферы дошкольников

Для анализа познавательной сферы были выделены 3 главных направления:

1. социальный интеллект;
2. когнитивное развитие (невербальный интеллект, рабочая память);
3. развитие произвольности.

При выборе методического инструментария мы стремились выбирать наиболее валидные, проверенные методики, которые широко используются как в нашей стране, так и за рубежом. Многие из указанных ниже методов являются русскоязычными версиями субтестов нейropsychологического комплекса NEPSY-II [21], основанного на культурно-историческом подходе, представленном в работах А.Р. Лурии. Выбранные из комплекса субтесты были дополнены рядом часто применяемых отечественных методик, направленных на выявление тех же способностей ребенка. Рассмотрим конкретный методический инструментарий, использованный в исследовании.

#### **Методики, направленные на диагностику уровня развития социального интеллекта и эмоционально-личностной сферы ребенка**

1. «Test of Emotion Comprehension» (сокращенно — ТЕС) [29] — направлен на изучение способности детей понимать эмоции других людей в различных ситуациях.
2. Тест тревожности Р. Теммла, М. Дорки, В. Амена [6], в котором дошкольник должен выбрать нужное лицо (радостное или печальное), соответствующее жизненной ситуации, в которой оказался ребенок на картинке.

#### **Методики, направленные на измерение когнитивного развития**

1. «Цветные прогрессивные матрицы Равена» [30] — измеряют невербальный интеллект.
2. «Memory for Designs» (NEPSY-II) — измеряет уровень развития зрительной памяти ребенка.
3. «Sentences Repetition» (NEPSY-II) — выявляет уровень развития вербальной памяти ребенка.

4. Субтесты NEPSY-II — определяют развитие памяти у детей, были дополнены двумя отечественными методиками «10 слов» [3] и «10 предметов» [5].

5. Методика «Самое непохожее» [3] — позволяет изучить развитие восприятия и мышления у детей.

6. Методика «Систематизация» [7] — показывает степень сформированности у дошкольника таких действий логического мышления, как сериация и классификация.

7. Методика «Исключение предметов» (другое название «Четвертый лишний») [2] — также направлена на диагностику интеллектуального развития ребенка и позволяет выявить способность ребенка к обобщению и классификации.

8. Методика «Схематизация» [7] — отражает уровень овладения ребенком действиями наглядного моделирования: при выполнении заданий ребенок использует условно-схематическое изображение в качестве образца или правила, и для достижения положительного результата ему необходимо строго следовать заданной последовательности ориентиров. Таким образом, при выполнении данного задания задействованы процессы восприятия, наглядно-образного мышления, произвольного внимания и регуляции своей деятельности ребенком.

9. Методика «Понимание смысла сюжетных картинок» [1] — позволяет определить уровень развития способности определять последовательность событий (т. е. выявлять причинно-следственные связи) и составлять связный рассказ.

#### **Методики, направленные на диагностику уровня произвольности поведения и когнитивных процессов**

1. «Inhibition» (NEPSY-II) — состоит из двух проб: первая — на называние геометрических фигур, а вторая — на торможение. Результаты выполнения ребенком данной методики (количество допущенных ошибок и время, потраченное на выполнение каждой из проб) позволяют определить уровень развития процессов переключения и сдерживания.

2. «Dimensional Change Card Sort» (DCCS) [34] — представляет собой несколько заданий на сортировку карточек по разным признакам, что помогает определить уровень развития когнитивной гибкости у ребенка.

### Характеристика выборки

В исследовании участвовали 56 воспитанников из трех московских садов в возрасте 5–6 лет (старшая группа), среди них 29 мальчиков (51,8%) и 27 девочек (48,2%).

### Результаты корреляционного анализа между отдельными компонентами игры и показателями познавательного развития

Рассмотрим, как соотносятся друг с другом результаты выполнения детьми данных психологических ме-

тодик и показатели игры. В табл. 1 представлены только значимые результаты корреляционного анализа.

Прежде всего следует отметить, что результаты многих использованных методик на познавательное развитие не коррелировали с показателями игры. Так, результаты методик, выявляющих уровень развития восприятия и мыслительных действий («Матрицы Равена», «Систематизация», «Четвертый лишний»), оказались не связанными ни с одним из выделенных нами показателем игры. Такая традиционная характеристика игры, как принятие роли (позиционное замещение), также не коррелировала с результатами диагностических методик.

В то же время, анализ данной таблицы позволяет увидеть достаточно сложные связи между показателями игры и психического развития, среди которых выделяются *две явных корреляционных плеяды*. В центре первой — умение составить рассказ, в центре второй — развернутость игрового замысла (идеи). Рассмотрим данные связи подробнее.

**Умение составить рассказ** (т. е. выстраивать последовательность событий и установить причинно-следственные связи) оказалось тесно связанным с несколькими показателями игры, среди которых: устойчивость игрового замысла, предметное замещение, замещение игрового пространства, организующее взаимодействие и уровень идеи. Все эти связи представляются вполне закономерными.

**Предметное замещение** оценивалось исходя из того, какое место занимает предмет в сюжетосложении ребенка. Наиболее высокие оценки по этому параметру получали дети, конструирующие нужный предмет в соответствии со своей задумкой, т. е. самостоятельно создающие средство игры. Очевидно, самостоятельная продуктивная деятельность, служащая целям игры, связана с умением устанавливать и удерживать связи между игровым действием и не-

обходимым для него предметом, продумывать и развивать сюжет.

**Замещение игрового пространства** предполагает способность к дифференциации пространства, способность к созданию и обозначению смысловых зон, что также связано с сюжетосложением. Так, например, играя в древних людей, жизнь которых связана с охотой, рыболовством и собирательством, приготовлением еды, ночным отдыхом, мальчики делили пространство на лес, реку, пещеру, костер (отдельно от жилья), постепенно в их игре появилось поле, которое они пахали плугом. Такой сложный состав действий и разворачивание сюжета требуют разделения пространства на смысловые зоны, т. е. сложного пространственного замещения.

**Взаимодействие, организующее игру**, оценивалось исходя из того, насколько детям удается согласовать и совместить в одной игре разные (иногда противоположные) замыслы. Например, одна девочка хочет играть в дочку-матери, а другая — в Фей Винкс и они конфликтуют из-за выбора темы игры. Одна из них придумывает, как объединить оба желания: «мама уложит дочку спать, и к ней во сне прилетят феи — так она тоже станет феей. Таким образом, необходимость обнаружить связь между отдельными действиями или историями прямо связана с умением придумать рассказ.

**Уровень идеи**, понимаемый как озвученное содержание игры, также косвенно связан с умением составлять рассказ. Простое переименование предмета не предполагает стоящей за ним истории, как и для ролевого переименования история совсем не обязательна. В то же время для межличностного взаимодействия нужно общее поле деятельности, задающее смысл этому взаимодействию (например, роли доктора и больного предполагают, что кто-то заболел, в свете чего и будет строиться сюжет). Предложенные обстоятельства в игре тем более требуют от ребенка способности владеть ходом действия хотя бы в общих чертах.

Таблица 1

**Связи аспектов игровой деятельности и результатов выполнения детьми психологических методик (r-коэффициент корреляции Спирмена, p- уровень значимости)**

Показатели познавательного развития	r P	Внутриигровое взаимодействие	Взаимодействие, организующее игру	Предмет, уровень замещения	Пространство, уровень замещения	Уровень идеи	Развернутость идеи	Устойчивость замысла
Понимание эмоций (ТЕС)	r p	0,355 0,008					0,315 0,019	
Вербальная память (SR)	r p			0,350 0,009				
Зрительная память (10 картинок)	r p						0,355 0,029	
Inhibition, название, время	r p						-0,273 0,042	
Тревожность	r p					-0,317 0,017		
Схематизация	r p							0,338 0,044
Самое непохожее	r p				0,330 0,043			
Умение составить рассказ	r p		0,425 0,008	0,636 0,000	0,379 0,019	0,485 0,002		0,478 0,002



Наконец, связь умения составить рассказ с устойчивостью замысла ( $r=0,478$ ,  $p=0,002$ ) представляется особенно важной, поскольку отражает, с одной стороны, способность к удержанию общего контекста разворачивания событий, к выстраиванию целостного сюжета, а с другой — субъективную значимость игровой идеи, которую ребенок сохраняет длительное время.

Таким образом, можно сказать, что умение составлять рассказ коррелирует со многими показателями игры, связанными с развитием внутреннего плана действия и образного мышления, когда нужно преодолеть влияние ситуативных воздействий, удержать и развить замысел.

Все это требует достаточно развитого воображения и речи. Характерно, что уровень предметного замещения оказался связанным с вербальной памятью (субтест «Sentence Repetition»:  $r=0,350$ ,  $p=0,009$ ). Эта связь вполне объяснима. В основе предметного замещения лежит отрыв значения от предмета, т. е. оно всегда опосредствовано словом. Наиболее высокие оценки по данному параметру получали те дети, которые конструировали нужный предмет или использовали заместители по сходству. Низкие баллы получали дети, которые использовали предметы в соответствии с их прямой функцией (камешек в качестве камня, ленту повязывали на волосы и т. п.). В обоих случаях требуется удержание смысла слова и установление содержательных связей. Интересно, что экспериментальная оценка уровня идеи имеет отрицательную корреляцию с уровнем тревожности ( $r= -0,334$ ,  $p=0,013$ ). Этот результат показывает, что высокая тревожность снижает творческую активность в игре и тормозит процесс порождения игрового замысла.

Центром другой корреляционной плеяды оказался такой показатель игры, как **развернутость идеи в игре**. Развернутость идеи чаще всего служит цели коммуникации, поскольку замысел игры обычно разворачивается *для кого-то*. Необходимость быть понятым имеет высокую ценность в коллективной игре, чем, видимо, обусловлена корреляция этого параметра с другими показателями.

Высокий коэффициент корреляции выявлен между показателями развернутости идеи и результатами методики ТЕС на понимание эмоций ( $r=0,315$ ,  $p=0,019$ ). Данная методика выявляет способность представить переживание персонажа в конкретных ситуациях и определить возникающие в ней чувства. Она выявляет уровень развития эмоционального интеллекта, то есть представлений детей о различных эмоциях, возникающих в определенных ситуациях, понимание причин их возникновения и умение ребенка представить и определить чувства другого человека, попавшего в конкретную ситуацию. Данное умение, безусловно, помогает ребенку построить взаимодействие с другими участниками игры.

Закономерно, что результаты выполнения детьми методики ТЕС связаны с *внутриигровым взаимодействием* ( $r=0,377$ ,  $p=0,005$ ), в основе оценки которого находится контакт между детьми. Важной характеристикой такого контакта является гибкость в рамках договоренности — с одной стороны, это всегда предсказуемость (например, ролевое отношение), с другой —

спонтанность (реагирование в соответствии с ситуацией и активностью партнера). Напомним, что взаимодействие внутри игры оценивалось через легкость и устойчивость контактов — спонтанность общения из игровых позиций, что требует гибкого и быстрого эмоционального реагирования, высокой чувствительности по отношению к эмоциональному состоянию партнера по игре. Игровое взаимодействие требует понимания и предвидения эмоциональных реакций других, что обеспечивает чувство безопасности, необходимое для контактов с ними, поэтому связь методики ТЕС с внутриигровым взаимодействием вполне объяснима.

Игровое взаимодействие требует также произвольного поведения и внимания к действиям и состояниям другого. Характерно, что выявлена связь между показателем когнитивной гибкости (методика «Inhibition»,  $r= -0,270$ ,  $p=0,046$ ) и оценкой развернутости идеи. Это может свидетельствовать о том, что способность к разворачиванию идеи в игре связана с высоким уровнем саморегуляции когнитивных процессов, иными словами, данный результат показывает связь произвольности и игры.

Эта связь подтверждается еще одним фактом: устойчивость игрового замысла коррелирует с показателями методики «Схематизация» ( $r=0,338$ ,  $p=0,044$ ). Напомним, что при выполнении заданий данной методики ребенок использует условно-схематическое изображение («письмо») в качестве образца или правила. Для достижения положительного результата необходимо удерживать заданную последовательность ориентиров. Таким образом, методика «Схематизация» используется не только для определения уровня развития наглядно-образного мышления, но и для выявления произвольности дошкольника. В сочетании с результатами методики «Inhibition» данная связь может свидетельствовать о том, что произвольность когнитивных процессов проявляется в игре в показателях устойчивости и развернутости идеи.

Таким образом, различные параметры игрового взаимодействия оказались связаны с показателями эмоционального интеллекта и когнитивной регуляции у детей дошкольного возраста.

## Обсуждение результатов

Полученные результаты во многом являются неожиданными и представляют несомненный интерес с нескольких точек зрения.

Прежде всего, интересно, что параметры игры оказались не связанными со многими методиками, выявляющими уровень развития психических функций («Матрицы Равена», «Систематизация», «Четвертый лишний»). Данный результат может косвенно свидетельствовать о том, что свободная сюжетная игра дошкольников связана с использованием формальных умственных операций (классификация, сериация и др.) каким-то сложным, не прямым образом.

В то же время выявлена высокая корреляция такого ключевого показателя игры, как «устойчивость замысла» с показателем методики «Схематизация». Эта связь



вполне ожидаема, поскольку игра относится к символично-моделирующим видам деятельности (Л.А. Венгер), а методика «Схематизация» направлена на определение способности к опосредствованию своих действий знаками и символами — успешное решение задания прямо связано со способностью удерживать цель и опосредовать свои действия образцом. Таким образом, эта методика выявляет развитие произвольности. Аналогичная способность проявляется и в устойчивости игровой идеи, с той существенной разницей, что в игре работает и мотивирует действия *собственный образ* поведения, субъективно значимый для ребенка, а в методике «Схематизация» образец и правила действия предлагаются извне. Но в обоих случаях обнаруживается способность к удержанию цели действия и общего контекста разворачивания событий. Характерно, что устойчивость игрового замысла коррелирует с показателем методики «Понимание смысла сюжетных картинок», где также требуется удержание целостной ситуации и ее последовательное разворачивание. Представляется важным, что способность к выстраиванию целостного сюжета (составление рассказа) и к опосредствованию («Схематизация») связаны и с показателем устойчивости игрового замысла, который отражает субъективную значимость игровой идеи. Эту связь можно рассматривать как одно из выражений «единства аффекта и интеллекта». Наличие чего-то эмоционально значимого (события, переживания, явления и пр.) порождает одновременно и сильные аффективные переживания, а значит, и потребность их проиграть, и внутренний образ, целостное представление во внутреннем плане, что позволяет удерживать целостность ситуации и вложить свой смысл в предлагаемые задания. Выявленная связь может свидетельствовать о том, что в игре отражаются и проявляются не только интеллект и фантазирование, но и значимые мотивы ребенка, которые удерживаются, объективируются в игровых действиях и подчиняют себе ситуативные сиюминутные побуждения. Напомним слова Выготского о том, что началом и источником игры являются «обобщенные аффекты»: «Сущность игры в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов» [4, с. 204], а такие аффекты рождают устойчивые представления, внутренние действия и образы, т. е. воображение. И напротив, там, где «...мы имеем дело с недоразвитием аффективной сферы, игра не развивается» [4, с. 204].

Интересно, что такой важнейший с точки зрения отечественной психологии аспект сюжетной игры, как принятие роли (позиционное замещение), оказался не связанным ни с одним показателем развития. Возможно, это можно объяснить тем, что для оценки позиционного замещения было выбрано неправильное основание: реальная, ролевая и режиссерская позиция не должны рассматриваться в единой шкале, каждую из этих позиций следовало бы рассматривать отдель-

но. В отличие от этого показатели игрового замысла (уровень идеи, развернутость и устойчивость) обнаружили связь с некоторыми результатами диагностических методик (здесь обнаружено 7 значимых корреляций). Это может говорить о том, что такую целостную характеристику, как замысел (т. е. наличие ключевой идеи), можно рассматривать как важнейшую характеристику сюжетной игры, отражающую ее субъективно значимое для ребенка содержание.

Результаты анализа выявили наличие двух корреляционных плеяд, их можно рассматривать в качестве своеобразных центров сюжетной игры, которые различаются своим содержанием и обслуживающими их психологическими процессами.

Центром первой плеяды является «Умение составить рассказ» (т. е. выстраивать последовательность событий и устанавливать причинно-следственные связи). Этот показатель тесно связан с несколькими показателями игры, среди которых: устойчивость игрового замысла, предметное замещение, замещение игрового пространства, организующее взаимодействие, уровень идеи. Все эти связи представляются вполне закономерными, поскольку данные аспекты игры требуют работы наглядно-образного мышления, которая происходит во внутреннем плане, а именно — построения логической последовательности событий, активного использования и создания игровых замещений (как предметных, так и пространственных), согласования своих замыслов с партнерами.

В центре второй корреляционной плеяды находится «развернутость идеи», которая оказалась связанной со способностью понимать эмоции другого, а также зрительной памятью и произвольностью познавательных процессов. Напомним, что развернутость идеи служит цели коммуникации, поскольку замысел игры адресован кому-то другому, включенному в игру. Для развития и поддержания игры важно объяснить свой замысел партнерам, устанавливать контакт и сотрудничать в процессе разворачивания замысла.

Таким образом, полученные данные могут говорить о наличии двух слоев и двух источников игры, один из которых связан с наглядно-образным мышлением, второй — с взаимодействием с партнерами по игре. Интересно, что показатели «развернутости идеи» и «составления рассказа» оказались не связанными между собой, хотя, казалось бы, они очень близки по характеру действий. По-видимому, разворачивание замысла игры, направленное на партнеров, и составление рассказа по картинкам имеют разную психологическую природу и отражают различные составляющие сюжетной игры.

Выделенные слои в равной мере необходимы для сюжетной игры, хотя их выраженность может быть различной у разных детей.

#### Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 16-18-00073.

#### Funding

The paper was supported by the Russian Science Foundation, grant #16-18-00073.

Литература

1. Белопольская Н.Л. Методики исследования познавательных процессов у детей 4–6 лет. М.: Когито-Центр, 2008. 24 с.
2. Белопольская Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика: руководство по использованию. 3-е изд., стереотип. М.: Когито-Центр, 2009. 26 с.
3. Венгер Л.А., Агаева Е.Л., Бардина Р.И., Бروفман В.В., Булычева А.И., Бурлакова И.А., Венгер Н.Б., Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В., Рудовская И.А., Холмовская В.В. Психолог в детском саду. М.: ИНТОР, 1995. 64 с.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. М.: ЭКСМО, 2004. 200–223 с.
5. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология: учебник. М.: Гардарики, 2000. 255 с.
6. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб.: Речь, 2002. 176 с.
7. Холмовская В.В., Венгер Н.Б. Диагностика степени овладения действиями наглядно-образного мышления // Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. М.: Педагогика, 1978. С. 111–132.
8. Короткова Н.Я. Сюжетная игра дошкольника. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2016. 256 с.
9. Рябкова И.А. Построение игрового замысла в сюжетной игре дошкольника // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 28–37.
10. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 15–23.
11. Смирнова Е.Р., Гударева О.В. Игра и произвольность современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 91–103.
12. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 92–98.
13. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1976. 304 с.
14. Blair C, Razza R.P. Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten // Child Development. 2007. Vol. 78. P. 647–663. doi:10.1111/J.1467-8624.2007.01019.X
15. Carlson S., White R.E., Davis-Unger A. Evidence for a relationship between executive function and pretense representation in preschool children // Cognitive development. 2014. Vol. 29. P. 1–24. doi:10.1016/j.cogdev.2013.09.001.
16. Cheyne J.A., Rubin K.H. Playful precursors of problem solving in preschoolers // Developmental Psychology. 1983. Vol. 19. P. 577–584. doi:10.1037/0012-1649.19.4.577
17. Dunn L., Herwig J.E. Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full-day preschool // Child Study Journal. 1992. Vol. 22. P. 23–38.
18. Elias C.L., Berk L.E. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? // Early Childhood Research Quarterly. 2002. Vol. 17. P. 216–238. doi:10.1016/S0885-2006(02)00146-1
19. Fantuzzo J., Sekino Y., Cohen H. An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start children // Psychology in the Schools. 2004. Vol. 41. P. 323–336. doi:10.1002/pits.10162
20. Kelly R., Hammond S., Dissanayake C, Ihsen E. The relationship between symbolic play and executive function in

References

1. Belopol'skaya N.L. Metodiki issledovaniya poznavatel'nykh protsessov u detei 4–6 let [Research methods of cognitive processes in children 4–6 years]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2008. 24 p.
2. Belopol'skaya N.L. Isklyuchenie predmetov (Chetvertyi lishnii): Modifitsirovannaya psikhodiagnosticheskaya metodika: Rukovodstvo po ispol'zovaniyu. Izd. 3-e, stereotip [Exception items (The Fourth one): Modified psychodiagnostic methods: a Guide to use. Ed. 3rd, stereotype]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2009. 26 p.
3. Venger L.A., Agaeva E.L., Bardina R.I., Brofman V.V., Bulychева A.I., Burlakova I.A., Venger N.B., D'yachenko O.M., Lavrent'eva T.V., Rudovskaya I.A., Kholmovskaya V.V. Psikholog v detskom sadu [Psychologist in kindergarten]. Moscow: INTOR, 1995. 64 p.
4. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka. Game and its role in the mental development of the child]. *Psikhologiya razvitiya rebenka [Psychology of child development]*. Moscow: EKSMO, 2004, pp. 200–223.
5. Martsinkovskaya T.D. Detskaya prakticheskaya psikhologiya: uchebnik [Children's practical psychology: a textbook]. Moscow: Gardariki, 2000. 255 p.
6. Dermanova I.B. Diagnostika emotsional'no-nravstvennogo razvitiya [Diagnosis of emotional-moral development]. Saint Petersburg: Rech'yu, 2002. 176 p.
7. Kholmovskaya V.V., Venger N.B. Diagnostika stepeni ovladeniya deistviyami naglyadno-obraznogo myshleniya. [Diagnosis of the degree of mastery of the actions of the visual-figurative thinking]. In Venger L.A., Kholmovskaya V.V. (ed.), *Diagnostika umstvennogo razvitiya doshkol'nikov [Diagnostics of mental development of preschool children]*. Moscow: Pedagogika, 1978, pp. 111–132.
8. Korotkova N.Ya. Syuzhetnaya igra doshkol'nika [Sociodramatic preschool play]. Moscow: LINKA-PRESS, 2016. 256 p.
9. Ryabkova I.A. Postroenie igrovogo zamysla v syuzhetnoi igre doshkol'nika [Construction of game design in story game preschool child]. *Voprosy psikhologii [Approaches to Psychology]*, 2016, no. 4, pp. 28–37. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Psikhologicheskie osobennosti igrovoi deyatel'nosti sovremennykh doshkol'nikov [Psychological features of modern gaming activities of preschool children]. *Voprosy psikhologii [Approaches to Psychology]*, 2013, no. 2, pp. 15–23. (In Russ., abstr. in Engl.)
11. Smirnova E.R., Gudareva O.V. Igra i proizvol'nost' sovremennykh doshkol'nikov [Play and the arbitrariness of contemporary preschool children]. *Voprosy psikhologii [Approaches to Psychology]*, 2004, no. 1, pp. 91–103. (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Smirnova E.O. Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii [Play in the modern preschool education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2013, no. 3, pp. 92–98. (In Russ., abstr. in Engl.)
13. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of the play]. Moscow: Pedagogika, 1976. 304 p.
14. Blair C, Razza R. Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 2007. Vol. 78, pp. 647–663. doi:10.1111/J.1467-8624.2007.01019.X
15. Carlson S., White R.E., Davis-Unger A. Evidence for a relationship between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive development*, 2014. Vol. 29, pp. 1–24. doi:10.1016/j.cogdev.2013.09.001.
16. Cheyne J.A., Rubin K.H. Playful precursors of problem solving in preschoolers. *Developmental Psychology*, 1983. Vol. 19, pp. 577–584. doi:10.1037/0012-1649.19.4.577

- young children. *Australasian // Journal of Early Childhood*. 2011. Vol. 36. P. 21–28.
21. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007.
22. Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., Palmquist C.M. The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence // *Psychological Bulletin*. 2013. Vol. 139(1). P. 1–34.
23. Lloyd B., Howe N. Solitary play and convergent and divergent thinking skills in preschool children // *Early Childhood Research Quarterly*. 2003. Vol. 18. P. 22–41. doi:10.1016/S0885-2006(03)00004-8
24. Mikami A.Y. The importance of friendship for youth with attention-deficit/hyperactivity disorder // *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2010. Vol. 13. P. 181–198.
25. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis // *Cognitive Psychology*. 2000. Vol. 41. P. 49–100. doi:10.1006/cogp.1999.0734
26. Mottweiler C.M., Taylor M. Elaborated roleplay and creativity in preschool age children // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2014. Vol. 8(3). P. 277–286. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036083>
27. Pellegrini A. The role of play in human development. NY: Oxford University Press, 2009.
28. Pellegrini A., Gustafson K. Boys' and girls' uses of objects for exploration, play, and tools in early childhood // *The nature of play: Great apes and humans / A. Pellegrini & P. Smith (Eds.)*. NY: Guilford Press, 2005. P. 113–135.
29. Pons F., Harris P.L. Test of Emotion Comprehension. Oxford: Oxford University Press, 2000.
30. Raven J., Raven J.C., Court J.H. Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 2: The coloured progressive matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1998.
31. Smith P.K. Children and play. England: Wiley-Blackwell, 2010.
32. Trionfi G., Reese E. A good story: Children with imaginary companions create richer narratives // *Child Development*. 2009. Vol. 80. P. 1301–1313. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01333.x
33. Veiga G., Neto C., Rieffe C. Preschoolers' free play – connections with emotional and social functioning // *International Journal of Emotional Education*. 2016. Vol. 8(1). P. 48–62.
34. Zelazo P.D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children // *Nature Protocols*. 2006. Vol. 1. P. 297–301.
35. Zyga O. The Act of Pretending: Play, Executive Function, and Theory of Mind in Early Childhood [Электронный ресурс]. 2016. 76 p. [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=case1467391080](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=case1467391080) (дата обращения 15.11.2017).
17. Dunn L., Herwig J.E. Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full-day preschool. *Child Study Journal*, 1992. Vol. 22, pp. 23–38.
18. Elias C.L., Berk L.E. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 2002. Vol. 17, pp. 216–238. doi:10.1016/S0885-2006(02)00146-1
19. Fantuzzo J., Sekino Y., Cohen H. An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start children. *Psychology in the Schools*, 2004. Vol. 41, pp. 323–336. doi:10.1002/pits.10162
20. Kelly R., Hammond S., Dissanayake C., Ihsen E. The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 2011. Vol. 36, pp. 21–28.
21. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007. 228 p.
22. Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., Palmquist C.M. The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 2013. Vol. 139(1), pp. 1–34.
23. Lloyd B., Howe N. Solitary play and convergent and divergent thinking skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 2003. Vol. 18, pp. 22–41. doi:10.1016/S0885-2006(03)00004-8
24. Mikami A.Y. The importance of friendship for youth with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2010. Vol. 13, pp. 181–198.
25. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 2000. Vol. 41, pp. 49–100. doi:10.1006/cogp.1999.0734
26. Mottweiler C.M., Taylor M. Elaborated roleplay and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2014. Vol. 8(3), pp. 277–286. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036083>
27. Pellegrini A. The role of play in human development. NY: Oxford University Press, 2009. 278 p.
28. Pellegrini A., Gustafson K. Boys' and girls' uses of objects for exploration, play, and tools in early childhood. The nature of play: Great apes and humans. Pellegrini A. (eds.). NY: Guilford Press, 2005, pp. 113–135.
29. Pons F., Harris P. Test of Emotion Comprehension. Oxford: Oxford University Press, 2000.
30. Raven J., Raven J.C., Court J.H. Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 2: The coloured progressive matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1998. 73 p.
31. Smith P.K. Children and play. England: Wiley-Blackwell, 2010. 268 p.
32. Trionfi G., Reese E. A good story: Children with imaginary companions create richer narratives. *Child Development*, 2009. Vol. 80, pp. 1301–1313. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01333.x
33. Veiga G., Neto C., Rieffe C. Preschoolers' free play – connections with emotional and social functioning. *International Journal of Emotional Education*, 2016. Vol. 8(1), pp. 48–62.
34. Zelazo P.D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 2006. Vol. 1, pp. 297–301.
35. Zyga O. The Act of Pretending: Play, Executive Function, and Theory of Mind in Early Childhood. [Electronic Master's Thesis or Dissertation], 2016. 76 p. URL: [rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=case1467391080](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=case1467391080)



# How Kids Understand Health and Illness: Some Reflections *from* and *for* the Theory of Social Representations<sup>1</sup>

**Marie-Anastasie Aim\***,

University of Aix-Marseille, Aix-en-Provence, France,  
*marie-anastasie.aim@univ-amu.fr*

**Lionel Dany\*\***,

University of Aix-Marseille, Aix-en-Provence, France,  
*lionel.dany@univ-amu.fr*

**N.V. Dvoryanchikov\*\*\***,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*dvorian@gmail.com*

**I.B. Bovina\*\*\*\***,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*innabovina@yandex.ru*

The purpose of the article is twofold: 1) to argue about utility and advantages of the social representational perspective applied to the field of health and illness in case of children, 2) to discuss the potential and fertility of cultural-historical psychology for the development of the theory of social representations (SRs). The studies concerning the children's understanding of health and illness are analysed. The limitations of the perspective to study mental representations of health and illness are revealed. The relevance and the potential of the theory of SRs on the problem of children's understanding of health and illness are discussed. The article reviews the four main theoretical approaches to SRs analysis. It is highlighted that genesis of the SRs is a zone of proximal development (or better to say *zona blizhaishego razvitiya*) of the theory of SRs. The final part of the article dwells on the main points of the cultural-historical psychology in order to reveal some insights for the development of the theory of SRs.

## For citation:

Aim M.-A., Dany L., Dvoryanchikov N.V., Bovina I.B. How Kids Understand Health and Illness: Some Reflections from and for the Theory of Social Representations. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 15–22. (In Engl., abstr in Russ). doi: 10.17759/chp.2018140102

## Для цитаты:

Эм М.-А., Дани Л., Дворянчиков Н.В., Бовина И.Б. Как дети понимают здоровье и болезнь: размышления с точки зрения теории социальных представлений // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 15–22. doi: 10.17759/chp.2018140102

\* *Aim Marie-Anastasie*, PhD student, University of Aix-Marseille, Laboratory of Social Psychology, Aix-en-Provence, France. E-mail: *marie-anastasie.aim@univ-amu.fr*

\*\* *Dany Lionel*, Research Director, Professor, University of Aix-Marseille, Laboratory of Social Psychology, Aix-en-Provence, France. E-mail: *lionel.dany@univ-amu.fr*

\*\*\* *Dvoryanchikov Nikolay Viktorovich*, PhD in Psychology, Dean, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: *dvorian@gmail.com*

\*\*\*\* *Bovina Inna Borisovna*, Doctor of Psychology, Professor, Department of Clinical and Forensic Psychology, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: *innabovina@yandex.ru*

*Эм Мари-Анастаси*, аспирант, Лаборатория социальной психологии, Университет Экс-Марселя, Экс-ан-Прованс, Франция. E-mail: *marie-anastasie.aim@univ-amu.fr*

*Дани Лионель*, профессор, руководитель исследований, Лаборатория социальной психологии, Университет Экс-Марселя, Экс-ан-Прованс, Франция. E-mail: *lionel.dany@univ-amu.fr*

*Дворянчиков Николай Викторович*, кандидат психологических наук, декан, факультет юридической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *dvorian@gmail.com*

*Бовина Инна Борисовна*, доктор психологических наук, профессор, кафедра клинической и судебной психологии, факультет юридической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *innabovina@yandex.ru*

<sup>1</sup> This article is a part of the research project supported by RGNF (16-26-08001 a) and FMSH



**Keywords:** health, illness, corporeality, children and adolescents, theory of SRs, theoretical approaches to SRs analysis, cultural-historical psychology, interiorisation, development.

---

## Как дети понимают здоровье и болезнь: размышления с точки зрения теории социальных представлений

**М.-А. Эм,**

Университет Экс-Марселя, Экс-ан-Прованс, Франция,  
*marie-anastasia.aim@univ-amu.fr*

**Л. Дани,**

Университет Экс-Марселя, Экс-ан-Прованс, Франция,  
*lionel.dany@univ-amu.fr*

**Н.В. Дворянчиков,**

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*dvorian@gmail.com*

**И.Б. Бовина,**

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*innabovina@yandex.ru*

Предлагаемая статья преследует двойную цель: с одной стороны, показать преимущества использования теории социальных представлений при изучении того, как дети понимают здоровье и болезнь; с другой — обсудить потенциал культурно-исторической психологии для развития теории социальных представлений. В работе анализируются исследования по представлениям детей о здоровье и болезни, обсуждаются ограничения подхода, выстроенного в соответствии с идеями Ж. Пиаже, демонстрируется уместность использования теории социальных представлений, учитывающей полиморфность здоровья и болезни, явлений, находящихся на пересечении биологического, психологического и социально-культурного измерений. Обозначаются четыре основных теоретических подхода к анализу социальных представлений. Рассматриваются идеи культурно-исторической психологии, утверждается, что вопрос генезиса социальных представлений — это своего рода зона ближайшего развития теории социальных представлений. И решить этот вопрос возможно обращаясь к идеям культурно-исторической психологии.

**Ключевые слова:** здоровье, болезнь, телесность, дети и подростки, теория социальных представлений, культурно-историческая психология, теоретические подходы к изучению социальных представлений, интериоризация, развитие.

---

**Health and illness viewed by children and adolescents: empirical facts and comments.** The purpose of the article is twofold: 1) to argue about the relevance and the advantages of the social representational perspective applied to the field of health and illness in case of children and adolescents; 2) to discuss the potential and fertility of cultural-historical psychology for further development of the theory of SRs, in particular — on genesis of SRs of health and illness.

The numerous terms (e.g.: understanding, perception, internal picture, vision, point of view, concept, lay thinking, ideas, image and representation) were used to indicate how children and adolescents interpret health and illness notions [7; 20; 30; 31; 36].

One of the main reasons for this research interest is that childhood and adolescence are the periods when habits and attitudes towards health and healthy life style, illness, risk and risky behaviour are formed [7; 20; 30; 31;

36]. Therefore, educational programs need to take into account how children and adolescents see this reality.

Following the ideas of Piaget on cognitive development the researchers assumed that the children's concept of health and illness went through some systematic and predictable stages, starting from global and phenomenological vision and moving to a more «sophisticated» one [6].

Children shift from global and nonspecific explanation of illness towards a more specific and sophisticated concept, they articulate different aspects of illness (psychological, affective and social). They also associate illness with infection or germs, however they are unable to explain the mechanism clearly. They can determine whether they are healthy or not by using internal characteristics. The comprehension of contagious illness corresponds to the concrete and formal operation stages. As children become more mature in terms of cognitive

development they perceive illness as a more controllable state, they do not use moralistic explanation of illness.

In case of health the transition from the preoperational stage to the formal operation stage is characterised by the following changes: 1) from health seen as feeling good and doing desired activity towards health seen as performing desired activity; 2) health became the integration of learned facts [30]; 3) health was defined as not being sick in the course of reversibility development.

Contradictory results were obtained from the analysis of impact of hospitalization and illness experience on illness conceptualization. Probably the initial theoretical model is not able to integrate the illness/ health experience into conceptualization of illness or health.

According to L.Schmidnt and H.Fröhling children are active theory builders, but their thinking is not determined only by development stages [36]. We can add that children are active theory builders in interaction, or in co-activity with adults to whom they address their famous questions «Why?» when observing the world. The horizontal shifts in groups of children and adolescents were revealed while asking about different categories of illnesses (cold, measles, heart infarction, cancer, AIDS) [36]. The development turned to be not linear as opposed to what had been claimed in other studies [36].

Among other limitations of this research line is the fact that health and illness are considered in a *social vacuum*, as if they were not part of everyday life, as if children and adolescents did not have their own experience of it, as if health and illness were observed by children and adolescents from the *outside*. It has been widely discussed in the literature that health and illness are the social entities, omnipresent in our everyday life [3; 16; 39].

Another point of criticism is that a human body was neglected in these studies. Analysing representations of health and illness researchers should not overlook the fact that a human body is a phenomenon interrelated with health and illness. According to V.V.Nikolaeva and G.A.Arina corporeality is a cultural-historical and developing entity [32]; it follows the same development pathway as any higher mental functions and eventually acquires the same symbolic and cultural character [29; 32]. This understanding of corporeality as a cultural-historical and developing entity has some very important consequences for the analysis of representations of health and illness, namely, the differences in the understanding of body in relation to health and illness become obvious in case of children, adolescents and adults. During the socialization a human body becomes a place where the social norms function. This process implies transformation of natural bodily functions into socially determined actions [29]. The studies discussed above overlooked this important point. An attempt to articulate the ideas of corporeality as a cultural-historical and developing entity with the dynamics of representations of health and illness proposed by K.O.Kazanskaya and B.G.Meshcheryakov in a longitudinal study realised on primary school-age children [20]. The authors suppose that the fact that children go to school is a crisis in terms of psychosomatic development. A schoolchild has to control bodily states, take care of his/her health etc. The comparison of representations of health and illness in schoolchildren of the 1<sup>st</sup> grade and

of the same schoolchildren two years later showed [20]: 1) The 1<sup>st</sup> grade schoolchildren used more complex definitions of illness in comparison to those of health. The 3<sup>rd</sup> grade schoolchildren did not differ on this variable. 2) The 1<sup>st</sup> grade schoolchildren used several characteristics to define health and illness. 3) There was a shift (in schoolchildren from the 1<sup>st</sup> to the 3<sup>rd</sup> grade) from semiotic (symptoms and phenomena) to nosological (etiological and causal) explications of illness. This shift was explained as a matter of cognitive tools on reflection of own experience of illness.

This study is a rare attempt to analyse the dynamic of understanding of health and illness that articulates the idea of corporeality socialization. With no account of the sample size (10 girls and 4 boys), this study has serious limitation caused by absence of the notion of structure of the representations of health and illness which complicates the comparison [20]. The study also ignores the fact that health and illness are complex entities that articulate biological, psychological and socio-cultural dimensions. The polymorphic nature makes health and illness a perfect object for the analysis in the field of the theory of SRs.

**Theory of SRs: some insights into the study of health and illness in children and adolescents.** The theory of SRs, proposed by S.Moscovici in 1961, has become a particularly heuristic and productive tradition in the field of social psychology [1; 9; 11; 12; 14; 15; 16; 17; 18; 21; 22; 23; 24; 26; 28; 34; 39]. The cartography of scientific publications demonstrates the spread of the theory round the world [21].

In one of several definitions done by S. Moscovici the SRs are: «systems of values, ideas and practices with a twofold function...»: first, to establish an order which will enable individuals to orient themselves in their material and social world and to master it; and secondly to enable communication to take place among members of a community by providing them with a code for social exchange and a code for naming and classifying unambiguously the various aspects of their world and their individual and group history» [24, p. xiii]. The SRs are socially produced and shared, they are organised and possess certain social utility. It evokes an important point, the existence of a SR implies the existence of a group that shares it, that communicates about the object of the SR. Particular interest to this point is explained by the reflection on the genesis of SRs in groups of children, we will come back to this point later.

The SRs are the form of common sense knowledge worked out by people in everyday communications in order to give meaning to different objects, phenomena, events, etc. that are new, strange, unknown, threatening. The SRs transform the strangeness of such objects, phenomena, etc., by putting them into the existing frame. Other functions of SRs are: the function of regulation of social behaviour and practice, the function of social identity construction and support, and the function of justification of social relations [1; 15; 23; 34; 39].

The four different theoretical approaches towards the analysis of the SRs can be distinguished: sociogenetic, structural, sociodynamical and dialogical [23]. These

approaches are not opposed to one another, Moscovici highlighted about sociodynamical and structural approaches «from many points of view, there is a profound analogy between these two hypotheses, which touch on the problems of how representations change and of their generativity respectively, to the extent that change and generativity concern the same fundamental phenomenon, that is to say, the question of the formation and evolution of SRs in the course of history» [28, p. 160]. The four approaches are complimentary to one another and they are originated from the complimentary definitions of the SRs proposed by Moscovici himself [23].

The first approach was introduced and developed by S. Moscovici [26]. Its main interest was to study the genesis and the development of SRs. The new event or object, unknown or strange, leads to the formation of a SR. The SRs are the form of common sense knowledge worked out by people in everyday communications in order to give meaning to different objects, phenomena, events, etc. that are new, strange, unknown, threatening. As Moscovici underlines it, «...the purpose of all representations is to make something unfamiliar, or unfamiliarity itself, familiar. What I mean is that consensual universes are places where everybody wants to feel at home, secure from any risk...» [28, p. 37].

Being inspired by G.Holton's thematic analysis of science S. Moscovici has proposed that «folk knowledge is grafted on canonic themata that motivate or compel people in their cognitive search» [25, p. 3]. Themata («source-ideas» or «image concepts») orient the cognitive functioning, it generates SR. The concept of themata demonstrates the articulation of language, communication and SRs [23], it highlights the importance of cultural and historical entities for SRs. Even though the concept of themata has not got a clear operationalization yet [23], it definitely has a promising potential for further development of the theory of SRs [22].

The second approach was put forward by J.-C.Abric and C. Flament [1; 23; 34; 39]. SR consists of two parts: the central core and peripheral elements. The central core has three functions: meaning, organization, and stabilization [39]. Changes of the central core elements inflict two types of consequences: they lead to a modification of the meaning, they can provoke a social disconnection as a result of lack of consensus [39]. The central core relates to norms, values and history of a group that shares the SR. The central core provides the group homogeneity. The peripheral elements realise three functions: concretization, adaptation, and defence; they refer to individual experience. The notion of the structure enables us to study the dynamic of SRs, to compare the SRs in different groups.

The third approach was proposed by W.Doise [9; 23; 34]. Following the idea of anchoring formulated by S. Moscovici, Doise explains how social structure influences on formation of SR [9; 23; 34], in other words, how «a metasytem of social regulations intervening in the system of cognitive functioning» [34, p. 85]. SRs are seen «as organizing principles of symbolic relationships between individuals and groups» [34, p. 97].

The fourth approach formulated by I. Markova [22; 23] refers to the theory of SRs as a theory of social knowl-

edge. Being passionate about the ideas of M. Bakhtin concerning the dialogical communication she puts in the focus of analysis the notion of dialogicality, explained as «a fundamental capacity of the human mind to conceive, create and communicate about social realities in terms of the *Ego-Alter*» [22, p. 93]. This capacity is a result of phylogenesis and of the socio-cultural history of humans. Developing the idea of dialogicality Markova emphasizes the importance of dialogical communication in relation to intersubjectivity formation. The dynamic unit of the theory of social knowledge is Ego-Alter-Object triad. A «fundamental conceptual tool in the development of the theory of social knowledge» as Markova puts it [22, p. 57] is thinking in antinomies. This tool seems to be very promising in relation to the notion of themata.

Even from this brief glance at the main ideas of the theoretical approaches to the SRs it becomes obvious that this is a very productive and fertile tool to analyse social phenomena.

The notion of SR applied to the field of health and illness provides the vision of health and illness that a person builds up with an idea of structure and functions that correspond to this construction. SRs play a role of filter for the preventive information [3]. Paradoxically, it is not the knowledge on health or illness, but the SRs that guide the corresponding action or inaction, justify the social relations.

Health and illness are among the main topics of the social representational analysis [3; 7; 13; 14; 16; 17; 26; 39]. However, it applies to adults to a great extent; and we know only a little about children's understanding of health and illness.

The bibliographic analysis realised on the PsycINFO database (keywords «SRs», «development», «child» or «adolescent») revealed that 34% of studies on SRs were carried out in groups of children and/or adolescents in the field of health and illness (e.g.: nutrition, pregnancy, HIV/AIDS, smoking) [2].

Childhood and adolescence are important periods when social knowledge about the world being developed [12]. This particular period is an interesting moment for the analysis of genesis and transformation of the SRs. Children are born in the world of SRs shared by adults or by siblings. By being born children become a part of a group that shares certain image of the world, particular representations and during the socialization process children appropriate the social knowledge by interiorisation process [11; 12]. Here we come to the point about the relation group-SR discussed before in this article. It is certainly true that SR implies a group that works up and shares it, but in case of the SRs in children the question about the group where the representations are built up and shared becomes important. Children are involved into communications on health and illness with parents or other family members, children learn from parents to take care of their health and to protect themselves from danger. Children interiorised the representations of their parents [31]. In case of adolescents the communications on health and illness are shared with peers, as far as the leading activity according to D.B. Elconin is interpersonal communication.

SRs of health and illness are being transformed during the whole lifespan of an individual, so the analysis of these changes would «explore the way a society is conceived and experienced simultaneously by different groups and generations» [28, p. 76].

*Cultural-historical psychology: a perspective for further development of the theory of SRs.* In this part of the article we will present some ideas coming from the cultural-historical psychology and will discuss their fertility for the theory of SRs, especially in terms of genesis of SRs. The question of genesis and transformation of the SRs is somehow a zone of proximal development of the theory of SRs as far as very few studies focused on this question [12; 24]. The ideas of Vygotsky have not been reflected in the collective monograph on SRs published recently [21]. In order to relaunch the discussion and the theoretical reflections on the question of genesis of SRs we need to make a brief account of the classical theory of Vygotsky as suggested by Duveen, as well as to provide insight into further development of Vygotsky's ideas by his collaborators or scholars of his scientific school.

In the chapter «Social psychology and developmental psychology: extending the conversation» published in 1990 in the book «Social representations and the development of knowledge» Serge Moscovici said about the interiorisation process proposed by Vygotsky: «I am not sure about his (*Vygotsky's*) notion of an evolutionary metamorphosis from the social to the individual, namely, that what is experienced initially at the inter-psychological level is later found at the intra-psychological level. As the saying goes, it is too good to be true, but a surprise is possible» [27, p. 178–179]. S.Moscovici doubts that the interpsychological becomes intrapsychological without any mediation.

The *surprise* mentioned by Moscovici probably will not appear in here, but some explications will be presented. It goes in line with the idea of Duveen that «a constructive engagement with the classical theories of Piaget and Vygotsky may also contribute to the further elaboration of the theory of social representations» [11, p. 6]

Putting aside the discussion of the claim that «the English translations of Vygotsky's texts leave much to be desired» as N.N. Veresov underlines it [40, p. 25], we shall review some ideas of Vygotsky's theory [41] that are pertinent for the theory of SRs in general and specifically to the field of health and illness in children.

The very general idea of cultural-historical theory can be demonstrated by the example of memory [33]. From the historical perspective it should be said that the genesis of memory is connected with the tool usage, a man produces the tool in order to organise the own memory (knots or notches). L.S. Vygotsky pointed out two lines of memory development: natural and cultural, the transition from one to the other is explained by the production and usage of tools to organise the memory [33; 41]. Any other higher mental function follows the same way [30], and as some researchers suggest it can be seen in a wider perspective (like corporeality development etc.) [29; 31; 32].

It should be highlighted that there are two different interpretations of interiorisation process in Vygotsky's works: as a transformation from external forms of individual behaviour into internal individual ones and as a transformation of collective forms of behaviour into individual ones<sup>2</sup>. The term interiorisation was first introduced in 1930 [38]. At the same time the genetic law of development was formulated and the accent was put on the interpersonal (shared) activity with adult or group. Society provides a child with signs and with the example of behaviour and a child should get adapted to them, he develops the cultural forms of behaviour. The main accent is put on the social interaction and with adults. The function of a sign is changed here: from the influence on others to the influence on oneself [38].

The two types of interiorisation could be illustrated by the inner speech development process. The first transformation from communication into egocentric speech corresponds to the interiorisation from social to individual (from communicative function the speech shifts to the function of regulation and planning), the second — from egocentric to inner speech — corresponds to the interiorisation from external to internal (the speech is not used for communication any longer, it becomes predicative, not clear to other people) [38].

A child is born into a social situation and his development as a social being can be approximated by the following schema: «collective activity, signs and symbols, individual activity, individual consciousness» [35, p. 6].

Summing up the fundamental points of the cultural-historical theory of Vygotsky and his scientific school, V.V. Rubtsov proposes to state the main points [35]:

- 1) qualitative change of the social situation is the ground for a human's mental development.
- 2) learning and upbringing are the main points of human's mental development.
- 3) initial form of activity is realised by an individual in its social or collective plane.
- 4) new psychological formations are results of the interiorisation of the initial form of human activity.
- 5) signs and symbols play a significant role in the process of interiorisation.
- 6) unity of emotions and intelligence.

These points are the dimensions of further development of cultural-historical psychology, some of them concerning the mental development and interiorisation process are the key points for the theory of SRs (especially applied to the problem of genesis of SRs of health and illness).

Finally, the idea of interiorisation proposed by P.Ya. Galperin in the theory of planned stage-by-stage formation of mental actions could be another way to explain the genesis of SRs of health and illness in children and adolescents as researchers proposed in case of the corporeality development [31].

***SRs of health and illness with children: a roadmap for future researches.*** Two main interdependent stakes (theoretical and methodological) should be taken into account for the development of researches concerning the

<sup>2</sup> Other interpretation of the interiorisation process that exists in cultural-historical psychology concerns with adoption by a person of group norms, attitudes and values [37].



SRs of health and illness in children. A major epistemological issue is associated with the articulation between an epistemic subject (as defined by Piaget), and the SR approach which does not envisage that knowledge structures are regulated by some pre-established end-points. Another important question is how a change occurs. From this point of view, at least two perspectives can be drawn.

The first, the *microgenesis* process (interpersonal communications and practices) is based on transmission via familial socialization. It seems necessary to study the interrelations between self-other-objects [18] through identity building, social relationships, and child's understanding of the world (society) in which he/she grows up. The study of the social inclusion of children as social agents seems necessary for understanding the genesis and dynamic of SRs. These situations of learning can be considered in terms of «guardianship interactions» [5; 42], interactions in which the adult accompanies the child in 'problem solving' that he or she does not yet know how to solve on his or her own. With regard to health and disease, this perspective is particularly important.

The second, it seems essential to develop studies that simultaneously take into account the issues of cognitive and moral development of the child and those related to access to, dissemination and development of social knowledge. In other words, to articulate developmental psychology and societal social psychology. Finally, a substantial gap is linked to the presupposition of an articulation between a SR and a group, that is a central point of the SR theory. SR is supposed to be the SR of a particular group. However, the question of children's identification with particular social groups has been given little or no consideration. Furthermore, if we take into account the socio-cognitive development of children and the articulation between group membership and SR, we are confronted with an epistemological limit that needs to be explored, for example, by studying more specifically the possible levels of identification in children.

Concerning the methodological stake, one of the most important challenges is how we can gain access to the development of SRs. Studying the genesis and development of SR implies being interested in the diachronic aspect of thought [2]. In order to carry out a survey designed to examine the diachronic aspect of thought, the researcher can use longitudinal and transverse approaches. Longitudinal studies could be further developed in the field of the SR study in order to better understand the process of *ontogenesis* (how children gain access to the SR of their community in a 'thinking society')

Furthermore, tools and methods used in research on children need specific improvements in lines with their cognitive skills. Indeed, it seems relevant to develop specific procedures for helping participants to contextualize their meanings in order to ensure their proper understanding by researchers. For example, by using some supports or methods (contextualization sentences, interview, pictures, drawing, scenario, vignette) in such a way as to encourage the explanation of representations that can be developed or transmitted in a non-verbal way. Similarly, when considering the classification of ideas and representational elements, children should be accompanied in sorting procedures to encourage both thematic and taxonomic categorization [4].

Frequently used in researches on the psychology of development [8], observation is rarely used for studying SR despite its particular interest to study social practices related to health and illness [17]. Indeed, health (as well as illness) is embedded in the daily practice-routines and in specific contexts of communication (home, school, care settings etc.). The obvious status of certain social practices and daily routines sometimes makes it difficult to access of their socio-cognitive elaboration and rationalization. Furthermore, the increase of new technologies opens up many possibilities in research on children and adolescents, it could be interesting to use these technologies (personal computer, smartphone, pad) as a tool to collect and analyse SRs (using serious games for example).

**Conclusion.** Our starting point was, on the one hand – to provide some reflections *from* the point of view of the theory of SRs in relation to health and illness viewed by children and adolescents, on the other hand, to provide some reflections *for* the theory of SRs, for its further development (by researching the question of the SRs genesis). *What has been done?* The studies based on Piagetian stages of cognitive development have been analysed and the limitations of this approach revealed. It has been argued that the theory of SRs took into consideration the polymorphic nature of health and illness, it was a relevant framework to analyse how children and adolescents understand health and illness. Finally, we have reviewed some of Vygotsky's ideas that would be pertinent for further development of the theory of SRs, especially in the field of health and illness in children.

*What should be done?* The perspective outlined by S. Moscovici: to «explore the way a society is conceived and experienced simultaneously by different groups and generations» [28, p.76] is still open, but some obstacles have been removed.

#### Funding

This article is a part of the research project supported by RGNF (16-26-08001 a) and FMSH.

#### Финансирование

Статья является частью исследовательского проекта, поддерживаемого РГНФ (проект №16-26-08001\_a) и FMSH.

#### Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

#### References

1. Abric J.-C. *Pratiques sociales et représentations.* Paris: Presses Universitaires de France, 1994. 450 p.

2. Емельянова Т.П. Социальные представления: история, теория и эмпирические исследования. М.: Издательство Института психологии. 2016. 476 с.
3. Казанская К.О., Мещеряков Б.Г. Концептуальные изменения в представлениях о здоровье и болезни у младших школьников // Культурно-историческая психология. 2012. № 3. С. 19–29.
4. Мотовилин О.Г. Развитие представлений о собственном теле у детей в условиях семьи и интерната: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2001. 196 с.
5. Николаева В.В., Арина Г.А., Леонова В.М. Взгляд на психосоматическое развитие ребенка сквозь призму концепции П.Я. Гальперина // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 67–72.
6. Психосоматика. Телесность и культура / Под ред. В.В. Николаевой. М.: Академический проект, 2009. 320 с.
7. Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского. М.: Издательство МГУ. 1986. 118 с.
8. Сеньющенков С.П. Проблема интериоризации в истории отечественной психологии: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009. 22 с.
9. Сеньющенков С.П. Типы интериоризации в теории Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 134–142.
10. Abric J.-C. Pratiques sociales et représentations. Paris: Presses Universitaires de France. 1994. 425 p.
11. Aim M.-A., Goussé V., Apostolidis T., Dany L. The study of social representations in children and adolescents: Lessons from a review of the literature // *Estudos de Psicologia*. 2017. Vol. 22. P. 28–38.
12. Apostolidis T., Dany L. Pensée Sociale et Risques dans le Domaine de la Santé: Le Regard des Représentations Sociales // *Psychologie Française* / 2012. № 57. P. 67–81.
13. Blaye A., Bernard-Peyron V., Bonthoux F. Au-delà des conduits de catégorisation: Le développement des représentations catégorielles entre 5 et 9 ans // *Archives de Psychologie*. 2000. Vol. 68. P. 59–82.
14. Bruner J. Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Paris: Presses Universitaires de Fran, 1983. 320 p.
15. Burbach D.J., Peterson L. Children's Concepts of Physical Illness: A Review and Critique of the Cognitive- developmental Literature // *Health psychology*. 1986. № 5. P. 307–325.
16. Buschini F., Lorenzi-Cioldi F. Représentations sociales. In: L. Bègue, O. Desrichard (eds.). *Traité de psychologie sociale*. Bruxelles: De Boeck, 2013. P. 395–415.
17. Cox M. The pictorial world of the child. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 357 p.
18. Doise W., Spini D., Clémence A. Human Rights Studies as Social Representations in a Cross-cultural Context // *European Journal of Social Psychology*. 1999. № 29. P. 1–29.
19. Duveen G. Psychological development as a social process. In: L. Smith, J. Dockrell, P. Tomlinson (eds.). *Piaget, Vygotsky and beyond. Future issues for developmental psychology and education*. London: Routledge, 1997. P. 52–69.
20. Duveen G. The Development of Social Representations of gender // *Papers on social representations*. 1993. № 2. P. 11.1–11.7.
21. Duveen G., Lloyd B. Introduction. In: G. Duveen, B. Lloyd (eds.). *Social representations and development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. P. 1–10.
22. Eicher V., Emery V., Maridor M., Gilles I., Bangerter A. Social Representations in Psychology: A Bibliometrical Analysis // *Papers on Social Representations*. 2011. № 20. P. 11.1–11.19.
23. Empirical approaches to social representations / G. Breakwell & D. Canter (eds.). Oxford: Oxford University Press, 1993. 350 p.
24. Aim M.-A., Goussé V., Apostolidis T., Dany L. The study of social representations in children and adolescents: Lessons from a review of the literature. *Estudos de Psicologia*, 2017. Vol. 22, pp. 28–38.
25. Apostolidis T., Dany L. Pensée sociale et risques dans le domaine de la santé: le regard des représentations sociales. *Psychologie Française*, 2012. Vol. 57. no. 2, pp. 67–81.
26. Blaye A., Bernard-Peyron V., Bonthoux F. Au-delà des conduits de catégorisation : Le développement des représentations catégorielles entre 5 et 9 ans. *Archives de Psychologie*, 2000. Vol. 68, pp. 59–82.
27. Bruner J. Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Paris : Presses Universitaires de France. 1983. 320 p.
28. Burbach D.J., Peterson L. Children's concepts of physical illness: a review and critique of the cognitive-developmental literature. *Health Psychology*, 1986. Vol. 5, no. 3, pp. 307–325.
29. Buschini F., Lorenzi-Cioldi F. Représentations sociales. In Bègue L. (eds.), *Traité de psychologie sociale*. Bruxelles: De Boeck, 2013, pp. 395–415.
30. Cox M. The pictorial world of the child. Cambridge: Cambridge University Press. 2005. 357 p.
31. Doise W., Spini D., Clémence A. Human rights studies as social representations in a cross-cultural context. *European Journal of Social Psychology*, 1999. Vol. 29, pp. 1–29.
32. Duveen G. Psychological development as a social process. Smith L. (eds.), *Piaget, Vygotsky and beyond. Future issues for developmental psychology and education*. London: Routledge, 1997, pp. 52–69.
33. Duveen G. The development of social representations of gender. *Papers on Social Representations*, 1993. Vol. 2, pp. 11.1–11.7.
34. Duveen G., Lloyd B. Introduction. In Duveen G. (eds.), *Social representations and development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, pp. 1–10.
35. Eicher V., Emery V., Maridor M., Gilles I., Bangerter A. Social representations in psychology: A bibliometrical analysis. *Papers on Social Representations*, 2011. Vol. 20, pp. 11.1–11.19.
36. Emelyanova T.P. Sotsialnye predstavleniya: istoriya, teoriya i empiricheskie issledovaniya [Social representations: history, theory and empirical studies]. Moscow: Institut Psikhologii, 2016. 476 p.
37. Empirical approaches to social representations. Breakwell G. (eds.). Oxford: Oxford University Press, 1993. 350 p.
38. Herzlich C. Health and illness: a social psychological analysis. London: Academic press, 1973. 159 p.
39. Jodelet D. Madness and social representations: Living with the mad in one French community. Berkeley: University of California Press. 1991. 316 p.
40. Jovchelovitch S. Knowledge in context: Representations, community and culture. London: Routledge. 2007. 224 p.
41. Karmiloff-Smith A. Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science. Cambridge, MA: MIT Press, 1992. 256 p.
42. Kazanskaya K.O., Meshcheryakov B.G. Kontseptualnye izmeneniya v predstavleniyakh o zdorov'e i bolezni u mladshchikh shkolnikov [Conceptual changes in perceptions of health and illness in primary school – age children]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2012, no. 3, pp. 19–29. (In Russ., abstr. in Engl.)
43. Les représentations sociales: Théories, méthodes et applications. Lo Monaco G. (eds.). Bruxelles: De Boeck, 2016. 656 p.
44. Markova I. Dialogicality and social representations. The dynamics of mind. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 224 p.

24. Herzlich C. Health and illness: a social psychological analysis. London: Academic press, 1973. 159 p.
25. Jodelet D. Madness and social representations: Living with the mad in one French community. Berkeley: University of California Press, 1991. 316 p.
26. Jovchelovitch S. Knowledge in context: Representations, community and culture. London: Routledge, 2007. 224 p.
27. Karmiloff-Smith A. Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science. Cambridge, MA: MIT Press, 1992. 256 p.
28. Les représentations sociales: Théories, méthodes et applications / G. Lo Monaco, S. Delouvé, P. Rateau (eds.). Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2016. 656p.
29. Markova I. Dialogicality and social representations. The dynamics of mind. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 224 p.
30. Moliner P., Guimelli C. Les représentations sociales. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2015. 139 p.
31. Moscovici S. Introductory address // Papers on Social Representations. 1993. № 2. P. 1–11.
32. Moscovici S. Foreword. In: C. Herzlich. Health and illness. A social psychological analysis. London: Academic Press, 1973. P. 9–14.
33. Moscovici S. La Psychanalyse son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France, 1961. 652 p.
34. Moscovici S. Social psychology and developmental psychology: extending the conversation. In: G. Duveen, B. Lloyd (eds.). Social representations and development of knowledge. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. P. 164–185.
35. Moscovici S., Duveen G. Social representations: explorations in social psychology. New York: New York University Press, 2001. 313 p.
36. Natapoff J.N. A Developmental Analysis of Children's Ideas of Health // Health Education and Behaviour. 1982. № 9. P. 34–45.
37. Representations of the social / K. Deaux, G. Philogène (eds.). Oxford: Blackwell Publishers, 2001. 362 p.
38. Rubtsov V.V. Cultural-Historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2016. № 12. P. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301
39. Schmidt L., Fröhling H. Lay concepts of health and illness from developmental perspective // Psychology and Health. 2000. Vol. 15. P. 229–238.
40. The Cambridge Handbook of Social Representations / G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 498 p.
41. Veresov N.N. ZBR and ZPD: Is there a difference? // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2017. № 13. P. 23–29. doi:10.17759/chp.2017130102.
42. Vygotsky L. Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press, 1986. 287 p.
23. Moliner P., Guimelli C. Les représentations sociales. Grenoble : Presses Universitaire de Grenoble, 2015. 139 p.
24. Moscovici S. Foreword. In C. Herzlich. Health and illness. A social psychological analysis. London: Academic Press, 1973, pp. ix–xiv.
25. Moscovici S. Introductory address. Papers on Social Representations, 1993. Vol. 2, no. 3, pp. 1–11.
26. Moscovici S. La Psychanalyse son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France, 1961. 652 p.
27. Moscovici S. Social psychology and developmental psychology: extending the conversation. In Duveen G. (eds.), *Social representations and development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, pp. 164–185.
28. Moscovici S., Duveen G. Social representations: explorations in social psychology. New York: New York University Press, 2001. 313 p.
29. Motovilin O.G. Razvitie predstavleniy o sobstvennom tele u detei v usloviyakh sem'I i internata [Development of representations about the own body among children in families and in orphanage. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2001. 196 p.
30. Natapoff J.N. A developmental analysis of children's ideas of health. *Health Education and Behavior*, 1982. Vol. 9, no. 2–3, pp. 34–45.
31. Nikolaeva V.V., Arina G.A., Leonova V.M. Vzgl'yad na psykhosomaticheskoe razvitie rebenka skvoz prizmu kontseptsii P.Ya.Galperina [Looking at psychosomatic development of child through the lens of Galperin's theory]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2012, no. 4, pp. 67–72. (In Russ., abstr. in Engl.)
32. Nikolaeva V.V. (ed.), *Psikhosomatika. Telesnost' i kul'tura [Psychosomatics. Corporeality and Culture]*. Moscow: Akademicheskii proekt, 2009. 320 p.
33. Puzyrei A.A. Kul'turno-istoricheskaya teoriya L.S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya [Cultural-historical theory of L.S. Vygotsky and modern psychology]. Moscow: Publ. MGU, 1986. 118 p.
34. Deaux K. (eds.), *Representations of the social*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. 362 p.
35. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskaya nauchnaya shkola: problem, kotorye postavil L.S.Vygotski [Cultural-historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2016. Vol.12, no. 3, pp. 4–9. doi:10.17759/chp.2016120301. (In Russ., abstr. in Engl.)
36. Schmidt L., Fröhling H. Lay concepts of health and illness from developmental perspective. *Psychology and Health*, 2000. Vol. 15, pp. 229–238.
37. Senyushenkov S.P. Problema interiorizatsii v istorii otechestvennoi psikhologii [The problem of interiorisation in the history of national psychology. Ph.D. (Psychology) Thesis.]. Moscow, 2009. 22 p.
38. Senyushenkov S.P. Tipy interiorizatssii v teorii L.S. Vygotskogo [Types of interiorisation in the theory of L.S. Vygotsky]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2006. Vol. 5, pp. 134–142.
39. Sammut G. (eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 498 p.
40. Veresov N.N. ZBR and ZPD: Is there a difference? *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2017. Vol. 13, no. 1, pp. 23–36. doi:10.17759/chp.2017130102. (In Russ., abstr. in Engl.)
41. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of development of the mind]*. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
42. Vygotsky L. Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press. 1986. 287 p.

# Шутка как нарративный текст и инструментальное средство развития межличностного взаимопонимания

**М.М. Елфимова\***,  
ФГБОУ ВО «ОГПУ», Оренбург, Россия,  
*elfimovamarya@yandex.ru*

Далеко не каждый привлекаемый в профессиональное или повседневное взаимодействие с Другим инструмент позволяет двигаться в зоне ближайшего развития в коммуникативном партнерстве. Широкий спектр таких инструментов взаимодействия в основном представляет собой директивный, экспертный формат. Проблема поиска психотехнических средств, адекватных сотрудничающим отношениям, обращает нас к комическому материалу (юмору), а именно, к одной из его форм — шутке. Привлечение шутки в коммуникацию с клиентом как психотехнического средства позволяет совершать определенные высказывания о должном, или сообщать о необходимости каких-либо действий, с позиции равенства, не ограничивая свободу человека, становясь понятным для него в своих интенциях, ценностно-смысловых ориентировках и, вместе с тем, сохранять люфт для корректировки собственных суждений и действий. Объяснительные возможности культурно-исторической концепции и нарративного подхода в психологии, а также идеи планомерно-поэтапного формирования действия позволяют рассмотреть шутку как инструментальное средство нарративного понимания межличностных отношений.

**Ключевые слова:** понимание межличностных отношений, юмор, смеховое действие, ориентировка, шутка, нарратив, психотехническое средство.

## Joke as Narrative Text and Instrument for Developing an Understanding of Interpersonal Relationships

**M.M. Elfimova,**  
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia,  
*elfimovamarya@yandex.ru*

Not every instrument involved in professional or everyday interaction with others allows one to move in the zone of proximal development in a communicative partnership. Despite a wide range of such work tools, for the most part they are of directive, expert format. The need to find psychotechnic means adequate to cooperative relations draws our attention to comic instruments (humor), namely to one of its forms – joke. Bringing joke into our communication with others appears a kind of tactics that allows partners to make certain statements about necessary things or actions from equal positions, without restricting each other's freedom, making their intentions, values and meanings clear, while retaining an opportunity to correct their judgments and actions. Explanatory opportunities of the cultural-historical concept and narrative approach in psychology, as well as the ideas incorporated in the method of stage-by-stage formation of action, allow us to consider joke as a means of narrative understanding of the interpersonal relationships.

**Keywords:** understanding interpersonal relationships, humor, laughing action, orientation, joke, narrative, means.

**Для цитаты:**

Елфимова М.М. Шутка как нарративный текст и инструментальное средство развития межличностного взаимопонимания // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 23–29. doi: 10.17759/chp.2018140103

**For citation:**

Elfimova M.M. Joke as Narrative Text and Instrument for Developing an Understanding of Interpersonal Relationships. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 23–29. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140103

\* Елфимова Мария Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии, Оренбургский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОГПУ), Оренбург, Россия. E-mail: elfimovamarya@yandex.ru  
Elfimova Mariya Mikhaylovna, PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Developmental and Pedagogical Psychology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia. E-mail: elfimovamarya@yandex.ru



Я понял, в чем ваша беда: вы слишком серьезны.

Умное лицо — это еще не признак ума, господа.

Все глупости на земле делаются именно с этим выражением лица.

Улыбайтесь, господа. Улыбайтесь!

Из фильма Марка Захарова «Тот самый Мюнхгаузен»

Возможно, прозвучит очень категорично, но пока существует сам человек, вопрос межличностного взаимопонимания, того, как человек отстраивает ориентировку в своих отношениях с Другим и что может способствовать развитию такого понимания, останется открытым. А учитывая, что задается он на фоне все более усложняющихся социальных контактов (в результате миграции, глобализации, мобильности), продолжить поиск в направлении того, что может привлекаться человеком в качестве средства помощи в выстраивании конструктивных межличностных отношений, отношений, в которых удается услышать и понять друг друга, становится особенно актуально и с социальной, и с научной, и с практической точек зрения.

Поиск таких психотехнических средств обращает нас к комическому материалу (юмору), а именно, к одной из его форм — *шутке*. Заметим следующее, что отчасти побудило нас обратиться именно к этой знаково-символической конструкции: шутка «обязана» быть понятой, иначе она не произведет эффекта, даже если мотивировка шутящего носит узколичностный характер. Отметим, что в разных предметных контекстах чувство юмора уже не раз становилось фокусом рассмотрения: функция комического как посредника в эмоциональном овладении собственной психической деятельностью (М.В. Бороденко); психодиагностические и регулятивные возможности юмора в экстремальных условиях (Н.П. Дедов); влияние уровня семиотической организации анекдота на переживание национальной идентичности (Е.А. Копылкова); чувство комического как фактор оптимизации эмоционально-нравственного развития детей дошкольного возраста (О.М. Попова); клинические исследования чувства юмора С.Н. Ениколопова, Е.М. Ивановой, Е.А. Стефаненко; ослабление этнической предубежденности, основанное на использовании юмористического материала (А.М. Арбитайло); когнитивные механизмы понимания комического (О.В. Щербакова); юмор как фактор профессионального здоровья (А.Г. Буенок); юмор как психологическое орудие личностной регуляции (И.С. Домбровская). Можем заметить, что основная концептуальная нагрузка в исследованиях приходится на рассмотрение юмора как когнитивного феномена, обладающего терапевтической функцией, и лишь небольшой процент составляет обращенность к его *развивающему функционалу*. И здесь мы разделяем позицию ряда исследователей (М.В. Бороденко, И.С. Домбровской, Д.А. Леонтьева), утверждающих, что данная функция юмора в полной мере может быть развернута и обоснована с использованием культурно-исторического подхода с его идеей орудийности развития высших психических функций, «орудий-органов», которые «... не

просто дают нам некоторое представление о мире, а порождают в нас новый личностный опыт, определенные состояния и качества, которых без нашего взаимодействия с ними не было и быть не могло» [11, с. 96], и концепцией планомерно-поэтапного формирования действия П.Я. Гальперина.

Задачи предлагаемого теоретико-концептуального обоснования: 1) конкретизировать понятие «межличностное взаимопонимание» и обосновать необходимость рассмотрения юмора как способа понимания (ориентировки) межличностных отношений; 2) корреспондируя культурно-историческую концепцию и нарративный подход в психологии, а также опираясь на идею планомерно-поэтапного формирования действия, показать возможности шутки как инструментального средства развития межличностного взаимопонимания в совместной деятельности терапевта и клиента.

Межличностное взаимопонимание — предметно опосредованный и контекстуально обусловленный (понимание личностных особенностей партнера, совместных стремлений и ситуации взаимодействия) процесс и результат совместного конструирования смысла высказываний, поведения и переживаний друг друга [1; 16]. Результатом такого взаимопонимания становится: 1) изменение в понимании себя; 2) изменение в понимании Другого; 3) изменение в понимании ситуации взаимодействия. Своим проявлением эти изменения находят в том, что: 1) перестраиваются схемы и стратегии понимания себя, Другого и ситуации взаимодействия; 2) происходит согласование и преобразование фокусов взаимопонимания (с Другого он может быть перенаправлен на себя или на ситуацию и т. д.); 3) удовлетворяется или фрустрируется мотивировка участников взаимодействия [1]. В итоге успешное или удавшееся межличностное взаимопонимание будет характеризоваться:

— целостностью понимаемых отношений, обеспечивающейся позиционностью действия как тройственного, удерживающего одновременно свою и иную точку зрения (позиции), и саму ситуацию взаимодействия (ее контекст);

— эвристичностью процесса межличностного взаимопонимания, заключающейся в том, что на каждом последующем уровне познания происходит приращение новых знаний, открывающих новую перспективу связей и взаимоотношений; когда происходит постоянное движение мысли, не сводящейся к чему-то, уже понятному и известному: «Характерно, что в такой коммуникации не бывает, как правило, никакого предварительного образа результата. Здесь и субъект, и ведущий погружены в сотворчество, и у того, и у другого совершается некоторое “приращение себя”» [11, с. 106];

— диалогической интенциональностью — ориентированностью и обращенностью к Другому; про-

является в выходе за собственные границы, «на границах с миром рождается переживание собственной личности; они показывают субъекту, где он заканчивается и начинается кто-то другой, т. е. ориентируют растущего человека в мире других людей» [21, с. 16];

— вероятностным прогнозированием и способностью рассуждать о дальнейшем ходе и смысле коммуникации.

Рассматривая выделенные характеристики как результат состоявшегося межличностного взаимопонимания, нам представляется важным задать вопрос, что за обобщенное действие может обеспечивать такой результат, а в терминологии П.Я. Гальперина — «продукт» [14]? Действие характеризуется прежде всего своим продуктом. «Поэтому вначале вы указываете продукт, который должен быть достигнут, с определенными показателями этого продукта, затем действие, которое ведет к этому продукту» [14, с. 168]. В качестве такого действия мы предлагаем рассмотреть «смеховое действие». «Смеховые действия — это действия символического типа, которые могут рассматриваться как особые знаки, содержащие самоотрицание, допускающие свободу выбора противоположных вариантов интерпретации. Смещение смыслов создает измененное состояние сознания, не критичность, что является лучшей почвой для внесения нового смысла, новой установки» [9, с. 10]. Юмор выступает способом принятия противоречия, несоответствия, двусмысленности, свойственных межличностным отношениям, это способ игры с несоответствиями в отношениях. «Одновременно выражая противоположные значения, юмористический способ коммуникации дает общие концептуальные рамки, которые сводят вместе противоречия вместо того, чтобы избегать их» [23, с. 144].

Построение такого способа взаимодействия с другим человеком, при котором открывается то, что раньше было скрытым или плохо различимым, а именно, существенные отношения, мы видим задачей совместной работы в психологическом консультировании. И в этом случае вслед за А.Л. Венгером, А.Б. Холмогоровой, В.К. Зарецким, В.И. Цыбулей продолжаем традицию рассмотрения психотерапии (в широком понимании) как совместную деятельность терапевта и клиента. В процессе взаимодействия с терапевтом клиент осваивает способ действия с предлагаемым психологическим средством, или знаково-символической конструкцией, которая вначале выступает как внешняя опора. Мы видим возможным в качестве такой знаково-символической опоры рассматривать шутку. С позиции культурно-исторической психологии и деятельностного подхода построение и сообщение шутки осуществляется как открытое действие и способ включения Другого во взаимодействие. Уточним это следующими положениями.

Во-первых, шутка как средство позволяет перемещаться в зоне ближайшего развития взаимодействующих субъектов, т. е. в зоне сотрудничества: «Использование той или иной шутки для поведения адресата является своеобразной тактикой адресата,

позволяющей ему совершать определенную прескрипцию с позиции равенства, не ограничивая личную свободу индивида и избегая непосредственного вторжения в его волевую сферу. Автор намеренно избегает директивных речевых актов, предпочитая им косвенные, создаваемые в рамках игровой конвенции юмористического дискурса» [20, с. 15]. В своей развитой форме юмор становится путем к переживаниям эмоционально-значимых моментов в отношениях взаимодействующих субъектов, а, следовательно, он сигнализирует об истинности происходящего в отношении и интенции «быть с Другим» [15]. Прозвучавшая от человека шутка — как перекинутый мостик для Другого, приглашение увидеть неоднозначность ситуации, ее оценки, она привносится в отношения и предлагается как средство взаимодействия. «Средства — это всегда опоры перехода от действия одного человека к действию другого, опоры строения роли своего действия в ориентировке действия другого человека и, наоборот, роли действия другого человека в ориентировке своего действия» [30, с. 110]. Ориентировка представляет собой подлинный механизм сотрудничества [10].

Во-вторых, через шутку отношения опосредуются. С учетом состава акта опосредствования, по Б.Д. Эльконину [30], осуществление смехового действия предполагает: 1) учет обстоятельств отношений, в которые привносится шутка; 2) «экранность», подразумевающая, что участники шуточной ситуации могут наблюдать за своими действиями, опосредованными текстом шутки как знаком; шутка (знак) — как «экран», на котором проецируются действия; 3) позиционность действия, т. е. обретение способности удерживать одновременно и свою точку зрения, и точку зрения Другого.

В-третьих, шутка, в отличие от анекдота, не является готовым текстом, она конструируется в определенных обстоятельствах, отстраивается под конкретную ситуацию, а значит, представляет собой как минимум полную *обобщенную систему ориентировочной основы коммуникативного действия*, самостоятельно составляемую субъектом в каждом конкретном случае. Движение по этой схеме (сценарию) должно привести участников взаимодействия к обнаружению двойного смысла ситуации, поскольку в шутку заведены сразу две опоры для интерпретации оппозиционных ситуаций [7]. «Когда человек пытается понять шутку, активизируется внутренний сценарий, чтобы имели смысл события, описанные в основной части шутки. Однако кульминационный пункт шутки вводит элементы, которые несовместимы с этим первым сценарием, что заставляет человека переключиться с одного сценария на другой. Кульминационный пункт шутки заставляет слушателя вернуться назад и понять, что с самого начала была возможна другая интерпретация (т. е. альтернативный сценарий)» [23, с. 117].

Помещение проблемы рассмотрения шутки в фокус нарративного подхода, на наш взгляд, дает возможность увидеть дополнительные характеристики ее инструментальности, которые могут быть заве-

дены в схему ориентировочной основы коммуникативного действия, т. е. когда шутка привлекается как психотехническое средство. Инструментальность любой знаково-символической конструкции определяется следующими критериями, выделенными Л.С. Выготским и его последователями:

1) активность по отношению к себе — проявляется в инструментальном акте;

2) применение инструментальных средств, включенное в процесс поведения, — «видоизменяет все протекание и всю структуру психических функций, определяя своими свойствами строение нового инструментального акта» [12, с. 225];

3) появление внутреннего плана действия, т. е. ориентировки на характер и результат действий другого человека — «как в этом случае должен поступить я, если он ...?».

«Нарратив» (от англ. и франц. — «рассказ», «повествование») — исторически и культурно обоснованная интерпретация какого-нибудь аспекта мира с позиции автора (некоторой человеческой личности), — представляет собой историю, в которой отражается опыт написавшего/озвучившего ее человека. В своем анализе мы будем определять нарратив как повествование, имеющее своего автора, нарратора (рассказчика), который через текст означает и осмысливает собственную картину мира.

С. Аттардо рассматривает жанр шутки как рассказ о событии с неожиданной концовкой [31]. М. Флудерник определяет шутку как нарратив особого рода — микронарратив [34]. А.И. Афанасьев и И.Л. Василенко акцентируют внимание на том, что смешное всегда имеет нарративную форму, свернутую в виде шутки или короткой реплики [2].

Обратимся к тем характеристикам нарратива, которые позволяют в-первую очередь увидеть в нем психотехническое средство отстраивания взаимного понимания межличностных отношений.

1. Ф.И. Барский, давая определение и выделяя структуру нарратива, отмечает, что рассказываемые истории подчиняются определенной системе правил, «... которые вместе составляют “грамматику истории”: обстановка, запускающее событие, внутренний отклик, попытка, последствие, реакция» [4]. Тем самым нарратив является темпоральной формой, «успешной в схватывании смысла прожитого времени» [8, с. 10]. Становится важным учесть ситуацию построения нарратива как ответ на вопрос, почему именно в данный момент времени возникла потребность в наррации, в появлении смеси чуда и скандала. «Это уплывающее от нас событие должно быть поймано — как начало истории, как перелом» [3].

2. Следующей важной характеристикой является то, что у каждой истории есть свой рассказчик и своя реальная (или представляемая) аудитория. Наррация всегда предполагает присутствие в ситуации слушателя, лица, к которому обращается рассказчик. Причем это не только то лицо, или буквальным человеком, который находится сейчас непосредственно в ситуации коммуникации. Это и сам повествующий, он также становится для себя персонажем действия, находясь в

ситуации «здесь-и-теперь», именно он (автор) определяется с моментом интенции, на нем ответственность проявленного намерения сообщить текст.

3. Принципиально необходимо указать, что все истории характеризуются наличием «двойного ландшафта», и это есть сущностная составляющая нарратива. Выделяют ландшафт действия, в котором разворачиваются события, и ландшафт сознания как внутренняя речь главного героя, включенного в действие. Эту же идею мы находим и у М.М. Бахтина. Давая характеристику нарративного произведения, М.М. Бахтин вносит уточнение: «Перед нами два события — событие, о котором рассказано в произведении, и событие самого рассказывания (в этом последнем мы и сами участвуем как слушатели-читатели); события эти происходят в разные времена (различные и по длительности) и на разных местах, и в то же время они неразрывно объединены в едином, но сложном событии, которое мы можем обозначить как произведение в его событийной полноте» [5, с. 403—404].

4. Нарратив — это форма объективации смысла, прецедентный модус, которым руководствуется человек. Как языковая конструкция нарратив становится своеобразным фильтром, который направляет мышление человека, объективирует его смыслы и оформляет картину мира в целом, т. е. становится «культурными очками».

5. Обретая собственную стилистику описания опыта своих переживаний, субъект наррации обретает возможность выйти за пределы «знаемого», по-новому его увидеть, по-новому увидеть себя. «Я верю, что способы говорения и способы концептуализации, соответствующие им, становятся настолько привычными, что в результате становятся средством для структурирования самого опыта, для прокладывания путей в память, не только управляя жизненным описанием настоящего, но и направляя его в будущее» [8, с. 28].

6. Как текст нарратив представляет собой знаковую систему, которая первоначально разделена между людьми, а впоследствии интериоризируется.

Опираясь на вышесказанное, обозначим совокупные характеристики, которые в итоге дают возможность рассматривать шутку как инструментальное средство нарративного понимания межличностных отношений, перестраивающее его и приводящее к взаимопониманию.

Во-первых, у шутки есть автор, ее кто-то рассказывает. «Адресант шутки всегда непосредственно присутствует в дискурсе, именно он является создателем текста» [20, с. 17]. Позиция автора в шутке-нарративе является его организующим началом. Иницируя наррацию через шутку, адресованную Другому, автор в этот момент приобретает возможность что-то понять и о себе, это он организовал «место встречи», происходит, своего рода, *самопонимание*, *центрированное на Другом*. «Скрещиваются и сочетаются два сознания (я и другого); здесь я существую для другого и с помощью другого. История конкретного самосознания и роль в ней другого. Отражения себя в другом» [6, с. 429—430].

Во-вторых, обращенность шутки, присутствие в ситуации ее адресата, который «оказывается субъектом будущего действия» [18, с. 20]. Шутка всегда характеризуется своей «двусубъектностью», в нее заведено намерение взаимодействовать и «открыть» для себя Другого как активного участника (а не исполнителя), сделав тем самым понятным его для себя. Автор шутки с интересом наблюдает за последствиями своей игровой провокации. «Сложность двустороннего акта познания — проникновения. Активность познающего и активность открывающегося (диалогичность)» [6, с. 429—430].

В-третьих, индивидуальное сознание, привлекая шутку как культурную знаково-символическую форму, обретает не только культурное «средство», но и формообразующую структуру, сопричастие которой перестраивает весь процесс понимания отношений. Важно, что происходит не обучение каким-то знаниям, а изменение принципов мышления, которое меняет эгоцентрическую позицию на объективную позицию во взгляде на сущность происходящего, появляется гипотетичность собственной мысли, понимания той или иной ситуации или вещи. Неслучайно в обывательской психологии мы можем услышать рекомендацию «отнесись к этому с чувством юмора». Ведь здесь же предполагается именно не психотерапевтическое отреагирование переживаний, а попытка нового фокуса взгляда на ситуацию и себя в ней, которая в дальнейшем становится общим способом миропонимания, построения картины мира. «Человек “отчуждается” от самого себя, смотрит на себя как бы со стороны, находит смешное в себе самом, и эта вначале чисто интеллектуальная операция отчуждения (одно из высших проявлений сознания) смещает его “эмоциональную равнодействующую” в положительную сторону. Если же человек к тому же и остроумен, то в этой ситуации он может создать словесную остроту» [19, с. 42].

В-четвертых, шутке присуща «двокособытийность дискурсивных практик» — референтное событие и коммуникативное событие [25]. Референтная сторона события рассказывания отражает его предметно-тематическую сущность (о чем говорится): «Всякий текст — если не эксплицитно, то по крайней мере имплицитно — аксиологичен, он вольно или невольно манифестирует некую систему ценностей» [26, с. 21]. В коммуникативном событии рассказывания шутки участником становится сам слушатель-читатель. «В итоге именно читатель должен “сочинить” для себя то, что он намерен делать с реальным (т. е. референтной стороной события. — *Примечание автора*) текстом» [33, р. 24]. Уникальность ситуации опосредованности взаимодействия через шутку такова, что ее адресат является свидетелем *собственного выбора* в реакции на вновь обнаруживаемый ценностно-смысловой контент шутки и осуществляет перемещение с «ландшафта смысла» на «ландшафт действия». Таким образом, предложенная «мостопора» в шутке обеспечила переход от действия одного человека к действию другого, предварительно привнеся что-то новое в понимание о себе как *субъекте действия*.

Заметим, что выделенные характеристики релевантны критериям инструментальности, описанным выше. Таким образом, шутка как знаково-символическая конструкция организует место встречи посреднического смехового действия. Разворачиваемая через шутку оперативная схема мышления позволяет целостно-эвристично-интенционально подвести себя и Другого к пониманию складывающихся межличностных отношений — взаимопониманию. В данной статье мы предложили лишь общие черты той аргументации, которые в дальнейшем хотим исследовать. Безусловно, проектирование самого процесса конструирования комического и в том числе шутки требует дополнительного осмысления.

### Литература

1. Арпентьева М.Р. Взаимопонимание как феномен межличностных отношений: автореф. дис. ... доктора. психол. наук. М., 2015. 54 с.
2. Афанасьев А.И., Василенко И.Л. Нарративные основания смешного [Электронный ресурс] // Доґа. Докса. Збірник наукових праць з філософії та філології. 2006. № 9. URL: [http://doxa.onu.edu.ua/doxa\\_9.htm](http://doxa.onu.edu.ua/doxa_9.htm) (дата обращения: 25.07.2017).
3. Барский Ф.И. Встреча, нарратив и интерпсихическая форма: дискуссия с доктором психологических наук Б.Д. Элькониным о первом номере журнала «Постнеклассическая психология» [Электронный ресурс] // Постнеклассическая психология. 2005. № 1. URL: [http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005\\_140.html](http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005_140.html) (дата обращения: 22.07.2017).
4. Барский Ф.И. Определения и структура нарратива [Электронный ресурс] // Материалы ресурса под редакцией Д. Кутузовой. URL: <https://narlibrus.wordpress.com/2009/08/16/def-structure/> (дата обращения: 23.07.2017).

### References

1. Arpent'eva M.R. Vzaimoponimanie kak fenomen mezlichnostnykh otnoshenii: Avtoref. dis. ... doktora. psikhol. nauk. [Mutual understanding as phenomenon of the interpersonal relations. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2015. 54 p.
2. Afanas'ev A.I., Vasilenko I.L. Narrativnye osnovaniya smeshnogo [Elektronnyi resurs] [Narrative bases of ridiculous]. *Doґa. Doksa. Zbirnik naukovikh prats' z filosofii ta filologii* [Doґa. Doks. Collection of scientific works on philosophy and philology], 2006, no. 9. Available at: [http://doxa.onu.edu.ua/doxa\\_9.htm](http://doxa.onu.edu.ua/doxa_9.htm) (Accessed 25.07.2017).
3. Barskii F.I. Vstrecha, narrativ i interpsikhicheskaya forma: diskussiia s doktorom psikhologicheskikh nauk B.D. El'koninym o pervom nomere zhurnala «Postneklassicheskaya psikhologiya» [Elektronnyi resurs]. [Meeting, narrative and interpsychic form: discussion with Doctor of Psychology B.D. El'koninym on the first issue of the journal Postnonclassical Psychology]. *Postneklassicheskaya psikhologiya* [Postnonclassical psychology], 2005, no. 1. Available at: [http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005\\_140.html](http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005_140.html) (Accessed 22.07.2017).



5. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Худож. лит., 1975. 504 с.
6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров. 2-изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.
7. Бреддо И.Ф. Механизмы разрешения неоднозначности в шутке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999. 18 с.
8. Брунер Дж. Жизнь как нарратив // Постнеклассическая психология. 2005. № 1(2). С. 9–29.
9. Бороденко М.В. Комическое в системе установочной регуляции поведения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 1995. 24 с.
10. Бурменская Г.В. Понятие «ориентировочная деятельность» как средство анализа феноменов психического развития в онтогенезе // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 7–12.
11. Буякас Т.М. Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредствованной символами // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 96–108.
12. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Изд-во АПН РСФСР, Москва, 1960. 450 с.
13. Гальперин П.Я. К проблеме внимания // Доклады АПН РСФСР. 1958. № 3.
14. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. 400 с.
15. Елфимова М.М. Особенности чувства юмора у учителей с разным уровнем развития диалогичности межличностных отношений // Вопросы психологии. 2015. № 6. С. 38–46.
16. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 448 с.
17. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. М.: ПЕР СЭ, 2007. 464 с.
18. Кошшина С.Г. Комический текст в аспекте его структурирования и понимания: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2006. 24 с.
19. Лук А. О чувстве юмора и остроумии. М.: Искусство, 1968. 192 с.
20. Месропова О.М. Структурный, прагматический и содержательный аспекты текстотипов анекдот и шутка (на материале американских текстов): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. СПб, 1999. 18 с.
21. Нартова-Бочавер С.К., Силина О.В. Динамика развития психологических границ на протяжении детства // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. № 3. С. 13–28.
22. Обухова Л.Ф. Теория П.Я. Гальперина – становление новой отрасли психологии // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 4–10.
23. Род М. Психология юмора. СПб: Питер, 2009. 288 с.
24. Турушева Ю.Б. Нарратив как культурный медиатор развития личности: взгляд сквозь призму культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 24–32. doi: <http://dx.doi.org/10.17759/chp.2016120203>
25. Тюпа В.И. Дискурсивная практика теоретического мышления // Критика и семиотика. 2009. № 13. С. 142–151.
26. Тюпа В.И. Очерк современной нарратологии // Критика и семиотика. 2002. № 5. С. 5–31.
27. Уайт М. Карты нарративной практики: введение в нарративную терапию. М.: Генезис, 2010. 326 с.
28. Цыбуля В.И. К проблеме психологического понимания и исследования символа в психотерапии // Культурно-историческая психология. 2014. № 3. С. 114–122.
4. Barskii F.I. Opredeleniya i struktura narrativa [Elektronnyi resurs] [Definitions and structure of narrative]. *Materialy resursa pod redaktsiei D. Kutuzovoi* [Materials of the resource edited by D. Kutuzova]. URL: <https://narribrus.wordpress.com/2009/08/16/def-structure/> (Accessed 23.07.2017).
5. Bakhtin M.M. Voprosy literatury i estetiki. Issledovaniya raznykh let [Questions of literature and esthetics. Studies of different years]. Moscow: Khudozhestvennaya literature Publ., 1975. 504 p.
6. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva. [Esthetics of verbal creativity]. Bocharov S.G. (ed.). Moscow: Iskusstvo Publ., 1986.
7. Brevdo I.F. Mekhanizmy razresheniya neodnoznachnosti v shutke: Avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. [Disambiguation mechanisms in a joke. Ph. D. (Philology) Thesis]. Tver': Tver. gos. un-t, 1999. 18 p.
8. Bruner J. Zhizn' kak narrativ [Life as Narrative]. *Postneklassicheskaya psikhologiya* [Postnonclassical psychology], 2005, no. 1(2), pp. 9–29.
9. Borodenko M.V. Komicheskoe v sisteme ustanovochnoi regulyatsii povedeniya. Avtoreferat diss. ... kand. psikhol. nauk [Comic in the system of regulation of behavior. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow: MGU, 1995. 24 p.
10. Burmenskaya G.V. Ponyatie «orientirovochnaya deyatel'nost'» kak sredstvo analiza fenomenov psikhicheskogo razvitiya v ontogeneze [The concept of «orienting activity» as a means of analyzing the phenomena of mental development in ontogenesis]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2012, no. 4, pp. 7–12. (In Russ.; abstr. in Engl.).
11. Buyakas T.M. Lichnostnoe razvitie v usloviyakh raboty samoponimaniya, oposredstvovannoi simvolami [Personal development in operating conditions of self-understanding, mediate symbols]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 2000, no. 1, pp. 96–108.
12. Vygotskii L.S. Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii [Development of the highest mental functions]. Moscow: APN RSFSR Publ., 1960. 450 p.
13. Gal'perin P.Ya. K probleme vnimaniya [To the problem of attention]. *Doklady APN RSFSR* [Reports APN RSFSR], 1958, no. 3.
14. Gal'perin P.Ya. Lektsii po psikhologii [Lectures on psychology]. Moscow: Knizhnyi dom Universitet Publ.; Vysshaya shkola Publ., 2002. 400 p.
15. Elfimova M.M. Osobennosti chuvstva yumora u uchitelei s raznym urovnem razvitiya dialogichnosti mezlichnostnykh otnoshenii [Characteristics of the humor of teachers with different levels of dialogism in interpersonal relations]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 2015, no. 6, pp. 38–46. (In Russ.; abstr. in Engl.).
16. Znakov V.V. Psikhologiya ponimaniya: Problemy i perspektivy [Psychology of understanding: problems and perspectives]. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ., 2005. 448 p.
17. Kondrat'ev M.Yu., Il'in V.A. Azbuka sotsial'nogo psikhologa-praktika [The ABCs of the of a social psychologist-practitioner]. Moscow: PER SE Publ., 2007. 464 p.
18. Konshina S.G. Komicheskii tekst v aspekte ego strukturirovaniya i ponimaniya: Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. [Comic text in the aspect of its structuring and understanding. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2006. 24 p.
19. Luk A. O chuvstve yumora i ostroumii [About a sense of humor and wit]. Moscow: Iskusstvo Publ., 1968. 192 p.
20. Mesropova O.M. Strukturnyi, pragmaticheskii i soderzhatel'nyi aspekty tekstotipov anekdot i shutka (na materiale amerikanskikh tekstov): Avtoref. dis. ... kand. filol.

29. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
30. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 168 с.
31. Attardo S. The analysis of humorous narratives // *Humor*. 1998 № 22(3), P. 231–260.
32. Bruner J. Life as narrative // *Social Research*. 1987. 54(2). P. 11–32.
33. Bruner J. Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1986.
34. Fludernik M. An introduction to narratology. London; New York: Routledge, 2006. 200 p.
- наук [Structural, pragmatic and content aspects of the text-type of anecdote and jokes (based on American texts)]. Ph. D. (Philology) Thesis]. Saint Petersburg, 1999. 18 p.
21. Nartova-Bochaver S.K., Silina O.V. Dinamika razvitiya psikhologicheskikh granits na protyazhenii detstva [Dynamics of development of psychological borders throughout the childhood]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya* [Actual problems of psychological knowledge], 2014, no 3, pp. 13–28.
22. Obukhova L.F. Teoriya P.Ya. Gal'perina – stanovlenie novoi otrasli psikhologii [Theory of P.Ya. Halperin – the emergence of a new branch of psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2010, no 4, pp. 4–10.
23. Rod M. Psikhologiya yumora [Psychology of humor]. St. Petersburg: Piter Publ., 2009. 288 p. (In Russ.).
24. Turusheva Yu.B. Narrativ kak kul'turnyi mediator razvitiya lichnosti: vzglyad skvoz' prizmu kul'turno-istoricheskoi psikhologii [Narrative as cultural mediator in personality development: looking through the lens of cultural-historical psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2016, no. 2, pp. 24–32. doi: <http://dx.doi.org/10.17759/chp.2016120203>. (In Russ., abstr. in Engl.)
25. Tyupa V.I. Diskursivnaya praktika teoreticheskogo myshleniya [Discursive practice of theoretical thinking]. *Kritika i semiotika* [Criticism and semiotics], 2009, no. 13, pp. 142–151.
26. Tyupa V.I. Ocherk sovremennoi narratologii [Essay on contemporary narratology]. *Kritika i semiotika* [Criticism and semiotics], 2002, no. 5, pp. 5–31.
27. Uait M. Karty narrativnoi praktiki: vvedenie v narrativnuyu terapiyu [Maps of narrative practice: an introduction to narrative therapy]. Moscow: Genezis Publ., 2010. 326 p.
28. Tsybulya V.I. K probleme psikhologicheskogo ponimaniya i issledovaniya simvola v psikhoterapii [To a problem of psychological understanding and a research of a symbol in psychotherapy]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2014, no 3, pp. 114–122. (In Russ.; abstr. in Engl.).
29. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow, 1989.
30. El'konin B.D. Vvedenie v psikhologiyu razvitiya (v traditsii kul'turno-istoricheskoi teorii L.S. Vygotskogo) [Introduction to the psychology of development (in the tradition of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory)]. Moscow: Trivola Publ., 1994. 168 p.
31. Attardo S. The analysis of humorous narratives. *Humor*, 1998, no. 22(3), pp. 231–260.
32. Bruner J. Life as narrative. *Social Research*. 1987, no. 54(2), pp. 11–32.
33. Bruner J. Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1986.
34. Fludernik M. An introduction to narratology. London; New York: Routledge, 2006. 200 p.

## Личностное развитие и качество уединения

**С.А. Ишанов\***,  
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,  
*sercus@mail.ru*

**Е.Н. Осин\*\***,  
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,  
*evgeny.n.osin@gmail.com*

**В.Ю. Костенко\*\*\***,  
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,  
*vasily.kostenko@gmail.com*

Статья посвящена изучению связей между личностным развитием и качественными характеристиками уединения. Выполнен краткий обзор современных исследований уединения, обсуждаются различия между понятиями «уединение» и «одиночество». Представлены результаты смешанного эмпирического исследования опыта уединения на онлайн-выборке добровольцев (N=204). Respondенты отвечали на вопросы анкеты о количестве времени, субъективных переживаниях и видах деятельности в ситуациях уединения и заполняли методики «Дифференциальный опросник переживания одиночества» (ДОПО), «Шкала экзистенции» (ШЭ) и Тест незаконченных предложений Вашингтонского университета (НПВУ). Получены слабые положительные связи показателя уровня развития Эго по тесту НПВУ со шкалой позитивного одиночества ДОПО, шкалой самотрансценденции ШЭ, а также переживанием позитивных эмоций и разнообразием видов деятельности в уединении (в частности, склонностью к размышлениям, творчеству и физической активности), по результатам контент-анализа. Результаты свидетельствуют о том, что индивиды на более высоких уровнях развития Эго не склонны страдать от одиночества в ситуациях уединения, но принимают эти ситуации, позитивно относятся к ним и творчески используют их. Полученные данные объясняют индивидуальные различия в опыте уединения и обсуждаются авторами в свете положений экзистенциального и культурно-исторического подхода.

**Ключевые слова:** уединение, позитивное одиночество, личностное развитие, уровень развития Эго, шкала экзистенции, дифференциальный опросник переживания одиночества.

---

### Для цитаты:

Ишанов С.А., Осин Е.Н., Костенко В.Ю. Личностное развитие и качество уединения // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 30–40. doi: 10.17759/chp.2018140104

### For citation:

Ishanov S.A., Osin E.N., Kostenko V.Yu. Personality Development and the Quality of Solitude. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 30–40. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140104

\* *Ишанов Сергей Александрович*, аспирант департамента психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: sercus@mail.ru

\*\* *Осин Евгений Николаевич*, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: evgeny.n.osin@gmail.com

\*\*\* *Костенко Василий Юрьевич*, научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: vasily.kostenko@gmail.com

*Ishanov Sergei Alexandrovich*, PhD Student, Psychology Department, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: sercus@mail.ru

*Osin Evgeny Nikolaevich*, PhD in Psychology, Associate Professor, Psychology Department, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: evgeny.n.osin@gmail.com

*Kostenko Vasily Yurievich*, Research Fellow, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: vasily.kostenko@gmail.com

# Personality Development and the Quality of Solitude

**S.A. Ishanov,**

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
*sercus@mail.ru*

**E.N. Osin,**

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
*evgeny.n.osin@gmail.com*

**V.Yu. Kostenko,**

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
*vasily.kostenko@gmail.com*

The paper focuses on the associations between personality development and qualitative characteristics of experiences in solitude. The authors review recent studies of solitude and discuss the differences between solitude and loneliness. A mixed-methods empirical study of solitude experiences using an online sample (N=204) is presented. The respondents reported the quantity of time they typically spend in solitude and described their subjective experiences and typical activities during this time. They also completed Multidimensional Inventory of Loneliness Experience (MILE), Existence Scale (ES), and Washington University Sentence Completion Test (WUSCT). Ego development measured by WUSCT showed weak positive associations with positive solitude (MILE), self-transcendence (ES), the prevalence of positive emotions in solitude, and a higher variety of activities in solitude (particularly, meditation, creative activities, physical activity), based on content analysis. The findings indicate that individuals at advanced ego development stages are less likely to suffer from loneliness when alone, but to accept the situations of solitude, endorse them, and use them in creative ways. The findings explain the individual differences in the experiences associated with solitude and are discussed in the context of existential and cultural-historical approach.

**Keywords:** solitude, positive loneliness, personal development, ego development stages, existence scale, multidimensional inventory of loneliness experience.

## Введение

Уединение редко становится предметом исследования в пространстве российской психологии. В англоязычных публикациях существует достаточно четкое терминологическое различие уединения (solitude) и одиночества (loneliness) с соответствующей каждому термину традицией исследования [28; 33]: одиночество в этих работах, как правило, рассматривается как эмоциональное переживание, а уединение — как жизненная ситуация. Начиная с 1990-х гг. понятие уединения операционализировано в целом ряде исследований [18; 22]. В отечественных работах уединение чаще всего рассматривается в качестве одного из аспектов многопланового и амбивалентного конструкта одиночества [2; 13]. Лишь в последнее время стали предприниматься попытки рассмотрения уединения как самостоятельного феномена.

Одиночество, как правило, понимается как негативное переживание собственной невовлеченности в глубокие отношения с другими людьми, нехватки близости и рассматривается как негативный феномен [12; 14]. Однако, находясь в уединении, человек необязательно переживает одиночество. Уединение может проявлять себя и как эмоционально позитивный, и как негативный опыт, может выступать ценным ресурсом рефлексии, творческой деятельности и важным условием для развития аутокоммуникации, позволяя человеку переработать и интегрировать на-

копившийся опыт впечатлений. В уединении обнаруживает себя «полифоничная диалогичность сознания», выступающая основой феномена внутренней диалоговой активности [6].

Один из наиболее интересных вопросов, возникающих в рамках исследования уединения — его связь с личностным развитием. Как теоретические работы, так и данные эмпирических исследований говорят о том, что способность к принятию своего одиночества как экзистенциального факта и готовность принимать и создавать ситуации уединения в собственной жизни связаны с рядом позитивных феноменов. Многие авторы, в числе которых В. Франкл, А. Лэнгле, А. Маслоу, К. Мустакас, К.Г. Юнг, Дж. Бьюдженталь, Ф. Перлз, Э. Фромм и С. Мадди, признавали, что личностное развитие предполагает признание и принятие факта своей фундаментальной отделенности от других людей. По данным эмпирических исследований, способность переживать ситуации уединения, не страдая от одиночества, связана с эффективностью в творческой деятельности, способствует самопознанию и саморазвитию [9; 11; 12; 20; 29].

Обсуждая преимущества уединения, К. Лонг и Дж. Эйврилл отмечают, что в этой ситуации у личности есть свобода реализовывать возможности, которые могут быть недоступны в обычной социальной среде [28]. В этой связи в российской психологии развивается понятие о внутренней диалоговой активности [4] и психологической приватности [10].



Аутокоммуникация, происходящая в уединении, может лежать в основе связи уединения с личностным развитием [1; 5; 8; 12].

По данным К. Лонга и коллег [29], для респондентов, переживающих одиночество в ситуациях уединения, характерны ценности безопасности (security) и власти (power), а также нейротизм, низкая самооценка, неудовлетворенность жизнью, предрасположенность к депрессии. В свою очередь, для респондентов, демонстрирующих предпочтение ситуаций уединения и способных использовать эти ситуации как ресурс для самопознания и саморазвития либо переживающих в уединении внутреннюю связь с другими людьми, природой, Богом, характерны ценности открытости изменениям и самотрансценденции и не характерны перечисленные выше негативные феномены.

Экспериментальное исследование Нгуен, Райана и Деси [31] показало, что ситуация уединения провоцирует негативные переживания у испытуемых с высоким нейротизмом, низкой открытостью опыту, а также испытывающих фрустрацию базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности с людьми. В лонгитюдном дневниковом исследовании эти же авторы [32] продемонстрировали, что связь уединения с благополучием опосредована возникающей в ситуациях уединения фрустрацией базовых психологических потребностей, однако эта фрустрация возникает лишь в том случае, когда уединение не переживается личностью как результат собственного выбора. Этот результат согласуется с данными более ранних исследований в русле теории самодетерминации [19].

Результаты этих недавних эмпирических исследований убедительно демонстрируют, что способность и готовность личности к принятию и продуктивному использованию ситуаций уединения («позитивное одиночество» [12]) выступает одним из аспектов позитивного функционирования. Однако проблема связи уединения с личностным развитием пока остается неизученной. В рамках данной работы мы сосредотачиваем внимание на личностных предпосылках опыта уединения, факторах его доступности для личности, а также его наполнении конкретными действиями и переживаниями.

Согласно нашей гипотезе, отношение личности к уединению зависит от уровня личностной зрелости, развития высших регуляторных механизмов. Представители экзистенциальной традиции [30; 34] рассматривают одиночество в качестве важнейшего вызова, ответом на который может быть принятие одиночества как жизненного факта и творческая адаптация к нему или же избегание одиночества, компульсивный поиск близости, страдание и личностный регресс. Схожие идеи предлагает культурно-исторический подход. Опираясь на работы Л.С. Выготского, И.М. Слободчиков рассматривает переживание одиночества как психический феномен, тесно связанный с процессом развития личности. По его мнению, в ходе развития личности этот феномен проходит ряд стадий, по мере прохождения которых интенсивность одиночества постепенно нарастает и провоцирует кризис развития, благоприятный исход

которого связан со снижением интенсивности переживания одиночества [15].

Гипотеза согласуется с логикой описанного в культурно-историческом подходе процесса развития высших психических функций путем овладения собственными психическими проявлениями: формирование личностной зрелости как совокупности высших психических функций связано с возрастанием роли осознанных, произвольных механизмов и их переходом из непосредственной, зависимой от других, интерпсихической формы в произвольную, интрапсихическую. Таким образом, развитие личности, возрастание ее автономии, предполагает, с одной стороны, развитие способности переносить ситуации уединения, не страдая от одиночества, и, с другой стороны, творчески их использовать.

Опираясь на описанные выше подходы к пониманию уединения и одиночества, мы предположили, что люди с различным уровнем развития личности будут по-разному переживать и использовать ситуации уединения. При этом для измерения уровня развития личности мы обратились к теории развития Эго Дж. Левинджер [5], предлагающей хорошо теоретически и эмпирически проработанный подход к изучению личностного развития. В рамках данного подхода личностное развитие рассматривается как процесс постепенного усложнения форм саморегуляции. Используемый в данной теории метод — Методика незаконченных предложений Вашингтонского университета — представляется наиболее точной операционализацией культурно-исторического представления о развитии личности, рассматриваемого с точки зрения постепенного возрастания роли самосознания и процессов овладения собой на пути личностной эволюции.

## Метод

### Цель исследования

Целью настоящего эмпирического исследования стало изучение особенностей переживания ситуаций уединения и деятельности в ситуациях уединения на различных уровнях развития Эго.

### Выборка и процедура исследования

Выборку исследования составили 204 человека (41 мужчина и 163 женщины) в возрасте от 16 до 44 лет ( $M=27,3$ ,  $SD=5,98$ ). Респондентам было предложено заполнить анонимную онлайн-анкету. Информация об исследовании распространялась с помощью социальных сетей.

### Инструменты

Для диагностики *уровня развития Эго* в данном исследовании применялся проективный инструмент — Методика незаконченных предложений Вашингтонского университета (НПВУ) [7; 27], представляющая собой операционализацию теории развития Эго Дж. Левинджер. Методика содержит 36 незаконченных предложений (например: «Быть вместе с другими людьми...», «Когда люди беспомощны...»). Обработка результатов

проводилась экспертами, прошедшими специальную подготовку по обработке стимульного материала. Кодировщик относил ответы респондента к одной из восьми стадий развития Эго: стадии E2 Импульсивной, E3 Самозащиты, E4 Конформизма, E5 Самосознания, E6 Совестьности, E7 Индивидуалистической, E8 Автономии и E9 Интеграции (E1 – Симбиотическая стадия, является довербальной и не диагностируется). В данном исследовании использовалась сокращенная версия методики, состоящая из первых 18 утверждений [25]. Полная и сокращенная версии методики продемонстрировали высокую надежность и валидность в целом ряде исследований на различных выборках [24]. Кодирование результатов производилось с участием двух экспертов. Согласованность независимых экспертных оценок оказалась достаточно высокой ( $\rho$  Спирмена = 0,74,  $p < 0,001$ ).

Для диагностики индивидуальных особенностей переживания одиночества и отношения к одиночеству использовался *Дифференциальный опросник переживания одиночества* (ДОПО) Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина [12] в полной версии (40 утверждений, 4-балльная шкала ответа). Инструмент включает восемь субшкал, которые образуют три основные шкалы, измеряющих *Общее переживание одиночества* (примеры пунктов: «Я чувствую себя одиноким», «Нет никого, к кому бы я мог обратиться») и два аспекта отношения к нему: *Зависимость от общения* («Я не люблю оставаться один», «Одиноким людям нужны помощь») и *Позитивное одиночество* (например, «Я люблю помечтать в одиночестве», «В одиночестве приходят интересные идеи»).

Кроме того, в исследовании была использована *Шкала Экзистенции* А. Лэнгле и К. Орглер [3]. Инструмент разработан в рамках экзистенциально-аналитического подхода А. Лэнгле и измеряет четыре личностные способности («экзистенциальные компетенции» человека: самодистанцирование (SD – способность отходить на дистанцию в отношении самого себя), самотрансценденцию (ST – способность эмоционально чувствовать ценное для себя и стремиться к этому), свободу (F – способность найти ре-

альную возможность действия в соответствии с ценностью), ответственность (V – способность довести до конца решение, принятое на основании личных ценностей). Эти диспозиционные характеристики могут рассматриваться как индикаторы позитивного функционирования (личностной зрелости) в ее экзистенциальном понимании. Опросник включает 52 пункта с 6-балльной шкалой ответа (например: «В моей жизни нет ничего ценного», «Я чувствую себя внутренне свободным»).

Для более полного изучения феноменологических особенностей переживания одиночества была разработана авторская анкета. Анкета включила ряд открытых вопросов, касающихся количества времени (в часах), проводимого в уединении в будние и выходные дни, а также типичных чувств и форм поведения в ситуациях уединения («Когда Вы находитесь в уединении, есть ли какие-то чувства, которые Вы испытываете, оказавшись наедине с собой? Пожалуйста, опишите их», «Что Вы обычно делаете в ситуациях уединения?»). Обработка результатов осуществлялась с помощью конвенционального контент-анализа [26]. Принципиальная особенность этого метода заключается в том, что количественные категории формируются и уточняются в процессе обобщения ответов респондентов, а не привносятся исследователем извне. Схема кодирования была разработана авторами совместно в ходе групповой дискуссии. Таким образом, в исследовании был использован вложенный смешанный (embedded mixed-methods) дизайн с количественной основой [21].

## Результаты

### Связи уровня развития Эго с показателями ДОПО и ШЭ

Поскольку уровень развития Эго измеряется по порядковой шкале, для изучения связей уровня развития Эго с другими личностными переменными использовался непараметрический корреляционный анализ (результаты представлены в табл. 1).

Таблица 1  
Корреляции Спирмена между показателями методик НПВУ, ДОПО и ШЭ (N=204)

	УРЭ	SD	ST	F	V
Общее переживание одиночества	-0,06	-0,38***	-0,61***	-0,49***	-0,45***
Изоляция	-0,09	-0,22**	-0,53***	-0,40***	-0,38***
Самоощущение	-0,06	-0,42***	-0,51***	-0,44***	-0,43***
Отчуждение	-0,02	-0,32***	-0,55***	-0,44***	-0,37***
Зависимость от общения	-0,15*	-0,18*	-0,11	-0,19**	-0,15*
Дисфория одиночества	-0,11	-0,31***	-0,26***	-0,29***	-0,25***
Одиночество как проблема	-0,14*	-0,10	-0,08	-0,16*	-0,13
Потребность в компании	-0,10	-0,08	0,03	-0,06	-0,03
Позитивное одиночество	0,15*	0,05	0,00	0,06	0,01
Радость уединения	0,13	-0,03	-0,08	-0,06	-0,10
Ресурс уединения	0,13	0,08	0,05	0,14	0,08
Уровень развития Эго (УРЭ)	--	0,05	0,21**	0,13	0,05

Примечание: «\*\*\*» –  $p < ,001$ ; «\*\*» –  $p < ,01$ ; «\*» –  $p < ,05$ .

Показатель уровня развития Эго не продемонстрировал статистически достоверных связей со шкалой общего переживания одиночества и ее субшкалами, но показал слабые значимые связи с обоими показателями отношения к одиночеству: уровень развития Эго был обратно связан с зависимостью от общения и тенденцией рассматривать одиночество как проблему и прямо связан со шкалой позитивного одиночества.

Уровень развития Эго также продемонстрировал прямую связь со шкалой самотрансценденции, однако его связи с показателями самодистанцирования, свободы и ответвенности оказались более слабыми и не достигли статистической достоверности. Показатели шкалы экзистенции были обратно связаны с общим переживанием одиночества и всеми его компонентами и обнаружили более слабые обратные связи лишь с негативным аспектом отношения к одиночеству — дисфорией одиночества и тенденцией рассматривать одиночество как проблему.

Поскольку число респондентов уровня развития Эго Е3 Самозащиты и Е8 Автономии оказалось равным 1 и 2 соответственно, было принято решение объединить уровни Е3–Е4 и Е7–Е8. Графический анализ средних значений (рис. 1) продемонстрировал,

что все статистически достоверные корреляционные связи показателя развития Эго с другими переменными имеют ожидаемый монотонный характер.

### Время в уединении

Субъективные оценки времени, проводимого в уединении, в среднем, в будний день в рабочее/учебное время ( $M = 4,20, SD = 3,39$ ) и в свободное время ( $M = 1,97, SD = 2,76$ ), не показали значимых связей с данными методик, в отличие от субъективной оценки времени, проводимого в уединении в выходные ( $M = 5,65, SD = 4,90$ ). Респонденты, считающие, что в выходные они проводят больше времени в уединении, более склонны испытывать переживание одиночества по данным опросника ДОПО ( $\rho = 0,22, p < 0,01$ ) и чувствуют себя менее свободными, по данным ШЭ ( $\rho = -0,15, p < 0,05$ ).

### Виды деятельности в уединении

На основе данных ответов респондентов виды деятельности в ситуациях уединения были сгруппированы в 12 категорий с помощью метода конвенционального контент-анализа. Один и тот же ответ мог относиться к нескольким категориям. Полученная сетка категорий представлена в табл. 2.

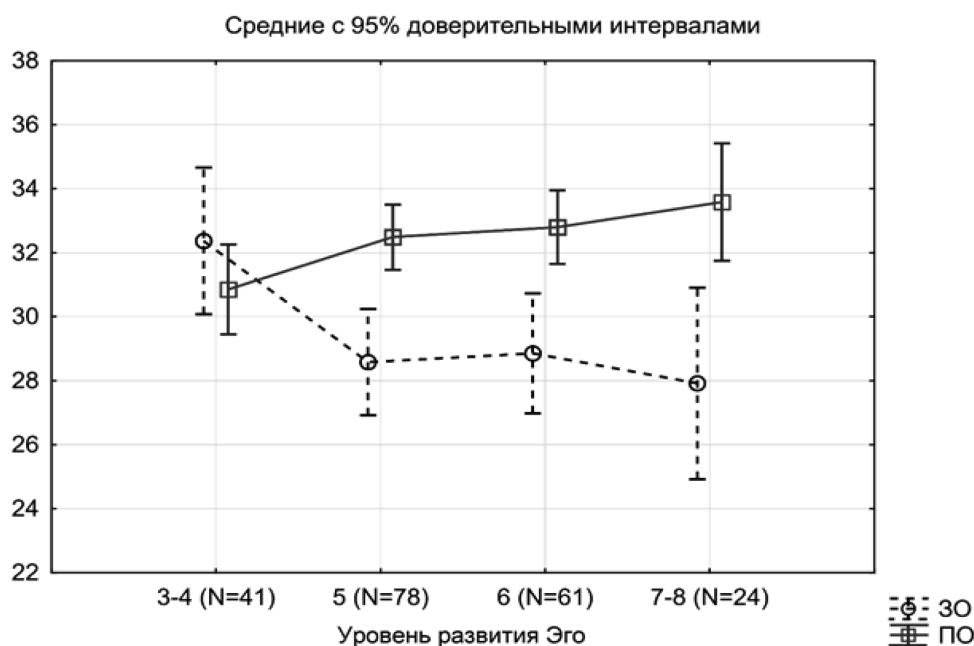


Рис. 1. Связи уровня развития Эго с зависимостью от общения (ЗО) и позитивным одиночеством (ПО)

Таблица 2

### Виды деятельности в уединении

Категория	Краткое описание	Примеры
Физическая активность	Прогулки, время с животными, спорт, гулять по городу, поездки, природа, плавать в бассейне, активный отдых, посещать общественные места	«Прогуливаюсь по городу», «гуляю в парке», «играю с собакой», «бегаю», «занимаюсь спортом», «люблю ездить в транспорте», «активный отдых»
Домашние дела	Заниматься собой, уход за телом, домашние дела/уборка, магазин, ванна/душ	«Домашние дела», «убираюсь в квартире», «хожу по магазинам», «делаю хозяйственные дела», «принимаю ванну», «уход за телом», «занимаюсь собой», «делаю косметические процедуры»

Категория	Краткое описание	Примеры
Творчество	Играть на музыкальных инструментах, петь, рисовать, записывать что-то, вести дневники, эссе, хобби, вышивать\танцевать	«Творчество, когда фантазия и способность выражать мысли работают», «играю на музыкальных инструментах», «пою», «рисование», «пишу стихи», «занимаюсь своими многочисленными хобби»
Интернет	Пользоваться интернетом и компьютером	«Играю в онлайн компьютерную игру», «сиду в интернете», «общаюсь в соц. сетях», «работаю за компьютером»
Пассивность	Просто отдыхать, ничего не делать, стремление просто занять время, заниматься ерундой, расслабление в уединении	«Просто отдыхаю», «обычно валяюсь на кровати, у меня очень мягкая ложа», «иногда вообще ничего не делаю, физически плохо ощущаю себя, или когда “подвалена” чем-то», «после трудовых дней не хочется делать ничего», «расслабляюсь»
Физиологические процессы	Еда, сон	«Готовила бы и ела», «ем», «пью», «люблю выпить один-два бокала вина», «могу поспать лечь», «сон»
Чтение	Читать что-либо	«Читаю», «читала бы то, что интересно или полезно и хочется», «читаю и рефлексирую какие-то важные в моем самопознании темы»
Размышления	Размышлять, планировать, вспоминать, медитация релаксация, мечтать, воображать, созерцательная позиция, узнавать что-то новое	«Думаю», «размышляю о жизни, о себе, вспоминаю, с кем давно не встречалась, не общалась», «размышление без цели, планирование», «строю планы, думаю о способах решения имеющихся проблем»
Потребление медиа	Смотреть фильмы и видео, слушать музыку и радио, смотреть телевизор	«Смотрю фильмы/сериалы», «смотрю что-нибудь», «слушаю музыку», «смотрю телевизор», «туплю в экран»
Работа, учеба	Учеба, работа, дела	«Работаю», «учусь, английский развиваю, например», «занимаюсь делами», «работаю или учусь»
Другое	Решать головоломки, кроссворды, проходить тесты, участвовать в опросах, уединяться с кем-то, чувствовать себя плохо в уединении, получать удовольствие	«Радуюсь», «грущу, тревожусь», «занимаюсь самобичеванием», «прохожу тесты, участвую в опросах».
Уход от ответа	Нет ответа, выражение, что непонятен вопрос и т. д.	«По-разному», «всё», «не очень понятен вопрос»

Частотный анализ ответов по категориям (табл. 3) показал, что наиболее часто встречающимися видами деятельности в уединении являются: чтение, потребление медиа, размышления, творчество и работа в сети Интернет. Уровень развития Эго был связан с предпочтением таких видов деятельности, как раз-

мышления, физическая активность, творчество, работа и учеба (на уровне тенденции). Ответы респондентов с более высоким уровнем развития Эго включали большее число разнообразных категорий, при этом среди них чаще встречались и те, кто демонстрировал уход от ответа.

Таблица 3

**Частоты категорий видов деятельности в одиночестве и их корреляция (Спирмена) с показателем уровня развития эго (N=204)**

Категория	Частота встречаемости категории, N (%)	Связь с уровнем развития эго, $\rho$
Физическая активность	44 (21,6%)	0,19**
Домашние дела	49 (24,0%)	0,04
Творчество	68 (33,3%)	0,18**
Интернет	67 (32,8%)	0,04
Пассивность	36 (17,6%)	-0,01
Физиологические процессы	39 (19,1%)	-0,03
Чтение	118 (57,8%)	0,01
Размышления	81 (39,7%)	0,32***
Потребление медиа	87 (42,6%)	0,00
Работа, учеба	37 (18,1%)	0,12
Другое	26 (12,7%)	0,11
Уход от ответа	27 (13,2%)	0,14*
Число использованных категорий	M=3,20 (SD=1,82)	0,23***

Примечание: «\*\*» –  $p < 0.001$ ; «\*\*\*» –  $p < 0.01$ ; «\*» –  $p < 0.05$ . В число использованных категорий не входит уход от ответа.



Связи видов деятельности в уединении с показателями опросника ДОПО отмечены как более слабые. Показатель зависимости от общения был слабо обратно связан с категорией «Домашние дела» ( $\rho = -0,16, p < 0,05$ ), а показатель позитивного одиночества был прямо связан с творчеством ( $\rho = 0,18, p < 0,01$ ) и чтением ( $\rho = 0,17, p < 0,05$ ). Связи видов деятельности с показателями ШЭ также были немногочисленными. Категория «Интернет» была обратно связана с самодистанцированием ( $\rho = -0,20, p < 0,01$ ), свободой и ответственностью ( $\rho = -0,15$  и  $-0,14, p < 0,05$ ); категория «Потребление медиа» обратно связана с показателем свободы ( $\rho = -0,15, p < 0,05$ ). Общее число использованных категорий по видам деятельности было прямо связано с показателем самотрансценденции ( $\rho = 0,18, p < 0,01$ ).

### Переживания в уединении

При анализе описаний чувств, которые респонденты испытывают в уединении, мы объединили выделенные категории в две большие группы, соответствующие позитивным и негативным эмоциональным переживаниям, и подсчитали число упо-

минаний переживаний двух видов в каждой анкете. Мы также рассчитали показатель баланса аффекта как разность между количеством позитивных и негативных эмоций. Связи этих показателей с данными других методик представлены в табл. 4.

Связи шкал ДОПО с показателями переживаний в уединении согласуются со смыслом шкал: респонденты, страдающие от одиночества и негативно относящиеся к уединению (зависимость от общения), чаще сообщают о негативных переживаниях в уединении и реже — о позитивных; шкала позитивного одиночества демонстрирует обратную картину. Показатели ШЭ оказались обратно связанными с частотой негативных эмоций в уединении, а показатель уровня развития Эго прямо связан с частотой позитивных эмоций в уединении. Графически связи уровня развития Эго с переживаниями в уединении представлены на рис. 2: у респондентов с уровнями развития Эго Е3 Самозащиты и Е4 Конформизма показатели ПЭ и НЭ практически не различаются, в то время как у респондентов средних и высоких уровней развития Эго ПЭ чаще преобладают над НЭ.

Таблица 4

Корреляции Спирмена между переживаниями в уединении и показателями методик НПВУ, ДОПО и ШЭ (N=204)

	Позитивные эмоции, N	Негативные эмоции, N	Баланс аффекта
Общее переживание одиночества	-0,18*	0,21**	-0,29***
Зависимость от общения	-0,15*	0,29***	-0,31***
Позитивное одиночество	0,19**	-0,16*	0,24***
SD	-0,10	-0,17*	0,06
ST	0,12	-0,01	0,10
F	-0,01	-0,14*	0,08
V	0,01	-0,15*	0,12
Уровень развития Эго	0,17*	-0,05	0,14*
M (SD)	1,50 (1,22)	0,90 (1,26)	0,69 (0,35)

Примечание: «\*\*\*» —  $p < 0,001$ ; «\*\*» —  $p < 0,01$ ; «\*» —  $p < 0,05$ .

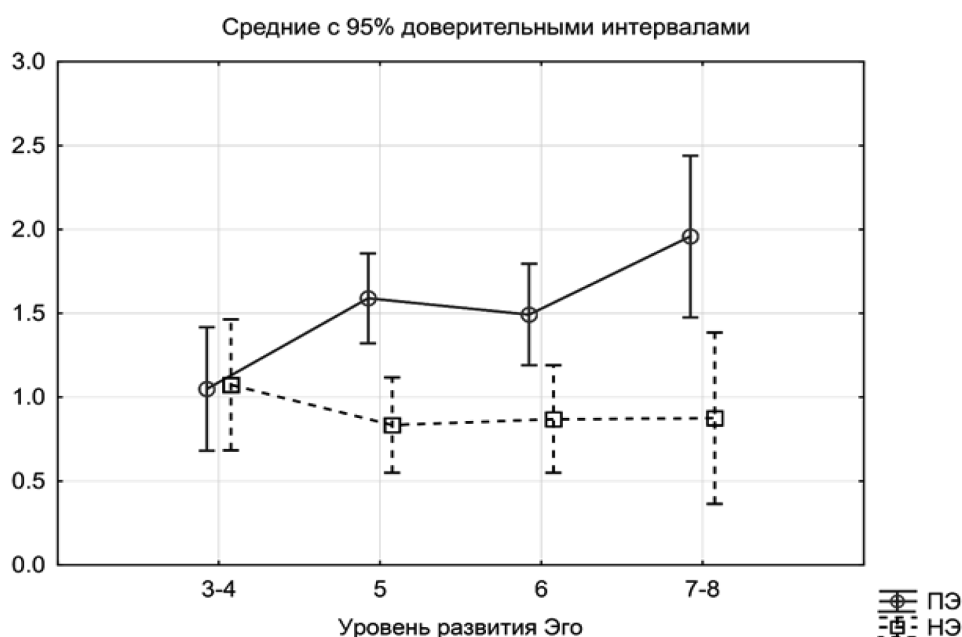


Рис. 2. Соотношение позитивных эмоций (ПЭ) и негативных эмоций (НЭ) в уединении у респондентов с различным уровнем развития Эго

Некоторые респонденты, отвечая на вопрос о переживаниях в уединении, описывали когнитивные процессы (размышления, воспоминания и т. д.) ( $N = 57$ ) или говорили об увлеченности каким-либо делом или стремлении к нему ( $N = 43$ ). Обе эти категории оказались прямо связаны с уровнем развития Эго ( $\rho = 0,21$  и  $0,19$ , соответственно,  $p < 0,01$ ) при отсутствии связей с другими переменными.

### Обсуждение

Полученные результаты согласуются с существующими в экзистенциальной психологии и философии идеями о позитивной связи уровня развития личности с отношением к одиночеству и вносят вклад в подтверждение теоретических положений культурно-исторического подхода применительно к вопросам личностного развития.

Уровень развития Эго не был связан с общим переживанием одиночества, но был связан с изменением отношения к нему: для респондентов, демонстрирующих более высокий уровень развития Эго, более характерно позитивное отношение к уединению и менее характерна зависимость от общения. Этот результат как содержательно, так и по величине полученных эффектов хорошо воспроизводит данные исследования на другой выборке [1]. Зрелая личность переживает одиночество не менее остро, но более толерантно относится к этому факту: не стремится избегать его и готова находить в уединении ресурс для самопознания и саморазвития.

Находясь в уединении, респонденты с высоким уровнем развития Эго испытывают негативные чувства не реже, чем респонденты с низким уровнем развития Эго, но позитивные — значительно чаще. Это соответствует теоретическим ожиданиям того, что высокие уровни развития Эго должны быть связаны с большей вероятностью переживания счастья и психологического благополучия, однако выраженность этой связи не должна быть сильной [16].

В нашей выборке личностная зрелость не показывает связей с количеством времени, проводимого в уединении, но убедительно демонстрирует связи с его качеством: высокий уровень развития Эго связан с большим разнообразием видов деятельности в уединении. Как и в случае с эмоциями, респонденты с высоким уровнем развития Эго не реже сообщают о видах деятельности, которые можно условно назвать пассивными, но чаще сочетают их с размышлениями, творчеством, физической активностью.

Эти результаты согласуются с представлением Дж. Лёвинджер о природе Эго, для высоких уровней развития которого характерны более сложная диалектика внутреннего и внешнего, дифференцированные когнитивные стили, когнитивная сложность и толерантность к неопределенности [17]. Респонденты с более высоким уровнем развития Эго более активны в уединении и, кроме того, способны к более дифференцированному описанию своего опыта.

Из показателей ШЭ лишь самотрансценденция демонстрирует позитивную связь с уровнем развития

Эго и разнообразием видов деятельности в уединении. Три остальные шкалы демонстрируют обратные связи с переживанием одиночества, негативными эмоциями в уединении и зависимостью от общения. Самотрансценденция выглядит наиболее близкой характеристикой к личностной зрелости, что согласуется с теоретическим смыслом этой шкалы [3], измеряющей способность устанавливать внутреннее отношение между собственным переживанием ценного и объектами внешнего мира, порождая мотивацию к расширению репертуара видов деятельности.

Связи ДОПО с феноменологическими характеристиками переживаний в уединении вносят вклад в массив данных, свидетельствующих о валидности этого опросника. Предсказуемо показатели ШЭ и ДОПО демонстрируют сравнительно небольшое количество связей с содержанием деятельности в уединении, по сравнению с уровнем развития Эго. Можно предполагать, что уровень развития Эго выступает общей причиной наблюдаемых связей между феноменологическими характеристиками опыта в уединении и показателями психологического благополучия, которые были обнаружены в предыдущих исследованиях.

Магнитуда полученных связей между данными измерительных процедур различного типа (тестов-опросников ДОПО и ШЭ, проективной методики НПВУ и контент-анализа свободных описаний) невелика, но близка к типичному для психологии индивидуальных различий размеру эффекта ( $r = 0,20$ ) [23]. Статистическая мощность для обнаружения такого эффекта при уровне значимости  $p < 0,05$  на нашей выборке составила  $0,82$ . Учитывая поисковый характер исследования, мы воздержались от принятия более жесткого критерия или введения поправок на множественные сравнения, что снизило бы статистическую мощность.

Для дальнейшей проверки гипотезы о связи личностного развития с опытом уединения необходимы более крупные выборки и использование более точных количественных методик измерения количественных и качественных характеристик субъективного опыта в уединении. Проведенное исследование можно считать первым шагом в этом направлении. Как отмечал П. Тиллих [34], одиночество может победить лишь тот, кто способен вынести уединение. Перефразируя эту идею с позиций культурно-деятельностного подхода, можно сказать: кто овладел своим одиночеством, тот способен творчески использовать уединение.

### Выводы

1. Уровень развития Эго прямо связан с позитивным отношением к уединению и обратно связан с зависимостью от общения.

2. Респонденты с высоким уровнем развития Эго чаще испытывают позитивные эмоциональные состояния в ситуациях уединения и склонны к большему разнообразию видов деятельности в уединении.

## Финансирование

Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 14-36-01035 «Роль внутреннего диалога и саморефлексии в личностной саморегуляции, самоотношении и саморазвитии».

## Funding

The paper was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project #14-36-01035.

## Литература

1. Костенко В.Ю., Леонтьев Д.А. Взгляд на себя со стороны: роль рефлексии и самодетерминации в развитии личности // Мир психологии. 2016. № 3. С. 97–108.
2. Кочеткова Т.Н. Противоречивая сущность концепта «одиночество» // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 9. С. 534–542. doi: 10.12731/2218-7405-2015-9-41
3. Кривцова С.В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер // Экзистенциальный анализ: Бюллетень. 2009. № 1. С. 141–170.
4. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. Минск: Университетское, 1988. 216 с.
5. Леонтьев Д.А. Подход через развитие Эго: уровневая теория Дж. Левинджер // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 59–75.
6. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный смысл одиночества // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2011. № 2. С. 101–108.
7. Леонтьев Д.А., Михайлова Н.А., Рассказова Е.И. Аprobация методики незаконченных предложений Вашингтонского университета // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 6–35.
8. Мацута В.В. Общение с самим собой // Коммуникативное измерение в психологической антропологии. Томск: Иван Федоров, 2007. С. 109–123.
9. Мельник Л.В. Переживание чувства экзистенциального одиночества у юношей с высоким уровнем креативности // Известия ТулГУ. Серия: Психология. 2004. Вып. 4. С. 330–335.
10. Нартова-Бочавер С.К. Психология приватности // Дифференциальная психология: хрестоматия. М.: Алвиан, 2008. С. 93–109.
11. Неумоева Е.В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Самара, 2005. 24 с.
12. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 55–81.
13. Полякова И.П., Батракова Т.С., Копытина М.Ю. Влияние одиночества на внутренний мир личности и ее повседневную жизнь // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 4. С. 35–40.
14. Слободчиков И.М. Современные исследования переживания одиночества // Психологическая наука и образование. 2007. № 3. С. 27–35.
15. Слободчиков И.М. Переживание одиночества с позиций культурно-исторической психологии Л.С. Выготского // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. 2008. № 3. С. 32–42.
16. Bauer J.J. The postconventional Self: Ego Maturity, Growth Stories ... and Happiness // the Postconventional

## References

1. Kostenko V.Yu., Leont'ev D.A. Vzglyad na sebya so storony: rol' refleksii i samodeterminatsii v razvitii lichnosti [A look at oneself from the outside: the role of reflection and self-determination in the development of personality]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 2016, no. 3, pp. 97–108.
2. Kochetkova T.N. Protivorechivaya sushchnost' kontsepta «odinochestvo» [Contradictory essence of the concept of «loneliness»]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyi nauchnyi zhurnal)* [Modern studies of social problems (electronic scientific journal)], 2015, no. 9, pp. 534–542. doi: 10.12731/2218-7405-2015-9-41
3. Krivtsova S.V., Lengle A., Orgler K. Shkala ekzistentsii (Existenzskala) A. Lengle i K. Orgler [The scale of existence (Existenzskala) A. Lengle and Ch. Orgler]. *Ekzistentsial'nyi analiz: Byulleten'* [Existential Analysis: Bulletin], 2009, no. 1, pp. 141–170.
4. Kuchinskii G.M. Psikhologiya vnutrennego dialoga [Psychology of internal dialogue]. Minsk: Universitetskoe, 1988. 216 p.
5. Leont'ev D.A. Podkhod cherez razvitie Ego: urovnevaya teoriya Dzh. Levindzher [The approach through the development of the ego: the level theory of Jane Loevinger]. In Leont'ev D.A. (ed.), *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika* [Personality Potential: Structure and Assessment]. Moscow: Smysl, 2011, pp. 59–75.
6. Leont'ev D.A. Ekzistentsial'nyi smysl odinochestva [The existential meaning of loneliness]. *Ekzistentsial'naya traditsiya: filosofiya, psikhologiya, psikhoterapiya* [Existential tradition: philosophy, psychology, psychotherapy], 2011, no. 2, pp. 101–108.
7. Leont'ev D.A., Mikhailova N.A., Rasskazova E.I. Aprobatsiya metodiki nezakonchennykh predlozhenii Vashingtonskogo universiteta [Approbation of the technique of unfinished sentences of University of Washington]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics], 2010, no. 2, pp. 6–35.
8. Matsuta V.V. Obshchenie s samim soboi [Communicating with yourself]. *Kommunikativnoe izmerenie v psikhologicheskoi antropologii* [Communicative dimension in psychological anthropology]. Tomsk: Ivan Fedorov, 2007, pp. 109–123.
9. Mel'nik L.V. Perezhivanie chuvstva ekzistentsial'nogo odinochestva u yunoshei s vysokim urovnem kreativnosti [Experiencing feeling of existential loneliness in young men with a high level of creativity]. *Izvestiya TulGU. Seriya: Psikhologiya* [Izvestiya of Tula State University. Series: Psychology]. Tula, 2004, no. 4, pp. 330–335.
10. Nartova-Bochaver S.K. Psikhologiya privatnosti [Psychology of privacy]. *Differentsial'naya psikhologiya: khrestomatiya* [Differential psychology: chrestomathy]. Moscow: Alviان, 2008, pp. 93–109.
11. Neumoeva E.V. Oдиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте: Автореф. дисс. канд. психол. наук. [Loneliness as a psychic

personality: assessing, researching, and theorizing higher development. New York: SUNY Press, 2011. P. 101–117.

17. *Blumentritt T.L.* Is Higher Better? A Review and Analysis of the Correlates of Postconventional Ego Development // *the Postconventional personality: assessing, researching, and theorizing higher development*. New York: SUNY Press, 2011. P. 153–162.

18. *Burger J.M.* Individual differences in preference for solitude // *Journal of Research in Personality*. 1995. Vol. 29(1). P. 85–108. doi: 10.1006/jrpe.1995.1005

19. *Chua S.N., Koestner R.* A self-determination theory perspective on the role of autonomy in solitary behavior // *The Journal of social psychology*. 2008. Vol. 148(5). P. 645–648. doi: 10.3200/SOCP.148.5.645-648

20. *Coplan R.J., Bowker J.C.* All Alone Multiple Perspectives on the Study of Solitude // *the Handbook of Solitude. Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone*. Chichester, UK: Blackwell Publishing Ltd, 2014. P. 3–14. doi: 10.1002/9781118427378.ch1

21. *Cresswell J.W., Clark V.L.P.* Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011. 457 p.

22. *Detrixhe J.J., Samstag L.W., Penn L.S., Wong P.S.* A Lonely Idea: Solitude's Separation from Psychological Research and Theory // *Contemporary Psychoanalysis*. 2014. Vol. 50(3). P. 310–331. doi: 10.1080/00107530.2014.897853

23. *Gignac G.E., Szodorai E.T.* Effect size guidelines for individual differences researchers // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 102. P. 74–78. doi: 10.1016/j.paid.2016.06.069

24. *Gilmore M.J., Durkin K.* A Critical Review of the Validity of Ego Development Theory and Its Measurement // *Journal of Personality Assessment*. 2001. Vol. 77(4). P. 541–567. doi: 10.1207/S15327752JPA7703\_12

25. *Holt R.R.* Loevinger's measure of ego development: Reliability and national norms for male and female short forms // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1980. Vol. 39(5). P. 909–920.

26. *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

27. *Hy L.X., Loevinger J.* Measuring Ego Development. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, 1996. 295 p.

28. *Long C.R., Averill J.R.* Solitude: An exploration of benefits of being alone // *Journal for the Theory of Social Behavior*. 2003. Vol. 33(1). P. 21–44. doi: 10.1111/1468-5914.00204

29. *Long C.R., Seburn M., Averill J.R., More T.A.* Solitude experiences: Varieties, settings, and individual differences // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2003. Vol. 29(5). P. 578–583. doi: 10.1177/0146167203029005003

30. *Moustakas C.E.* Loneliness and love. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1972. 146 p.

31. *Nguyen T.T., Ryan M.R., Deci E.L.* The Capacity to Be Alone [Электронный ресурс]. Poster presented at the 16th Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology (Long Beach, CA, February 2015). URL: [https://www.researchgate.net/publication/277557969\\_The\\_Capacity\\_to\\_be\\_Alone\\_\(дата\\_обращения:\\_13.12.2016\)](https://www.researchgate.net/publication/277557969_The_Capacity_to_be_Alone_(дата_обращения:_13.12.2016)).

32. *Nguyen T.T., Ryan M.R., Deci E.L.* How Time Alone Predicts Daily Well-Being: The Self-Determination Perspectives [Электронный ресурс]. Poster presented at the 27th Annual Convention of the Association for Psychological Science (New York, May 2015). URL: [https://www.researchgate.net/publication/277557810\\_How\\_Time\\_Alone\\_Predicts\\_Daily\\_Well-Being\\_The\\_Self-Determination\\_Perspectives\\_\(дата\\_обращения:\\_13.12.2016\)](https://www.researchgate.net/publication/277557810_How_Time_Alone_Predicts_Daily_Well-Being_The_Self-Determination_Perspectives_(дата_обращения:_13.12.2016)).

phenomenon and resource development of personality in adolescence. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Samara, 2005. 24 p.

12. *Osin E.N., Leont'ev D.A.* Differentsial'nyi oprosnik perezhivaniya odinochestva: struktura i svoistva [Differential questionnaire of experiencing of loneliness: the structure and properties]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2013. Vol. 10, no. 1, pp. 55–81.

13. *Polyakova I.P., Batrakova T.S., Kopytina M.Yu.* Vliyanie odinochestva na vnutrennii mir lichnosti i ee povsednevnyu zhizn' [The influence of loneliness on the inner world of the individual and her daily life]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta [Bulletin of the Russian State Humanitarian University]*, 2009, no. 4, pp. 35–40.

14. *Slobodchikov I.M.* Sovremennye issledovaniya perezhivaniya odinochestva [Modern studies of the experience of loneliness]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2007, no. 3, pp. 27–35.

15. *Slobodchikov I.M.* Perezhivanie odinochestva s pozitsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii L.S. Vygotskogo [The experience of loneliness from the perspective of cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky]. *Vestnik Rossiiskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta [Bulletin of the Russian State Humanitarian University]*, 2008, no. 3, pp. 32–42.

16. *Bauer J.J.* The postconventional Self: Ego Maturity, Growth Stories ... and Happiness. *The Postconventional personality: assessing, researching, and theorizing higher development*. New York: SUNY Press, 2011, pp. 101–117.

17. *Blumentritt T.L.* Is Higher Better? A Review and Analysis of the Correlates of Postconventional Ego Development. *The Postconventional personality: assessing, researching, and theorizing higher development*. New York: SUNY Press, 2011, pp. 153–162.

18. *Burger J.M.* Individual differences in preference for solitude. *Journal of Research in Personality*, 1995. Vol. 29, no. 1, pp. 85–108. doi: 10.1006/jrpe.1995.1005

19. *Chua S.N., Koestner R.* A self-determination theory perspective on the role of autonomy in solitary behavior. *The Journal of social psychology*, 2008. Vol. 148 no. 5, pp. 645–648. doi: 10.3200/SOCP.148.5.645-648

20. *Coplan R.J., Bowker J.C.* All Alone Multiple Perspectives on the Study of Solitude. *The Handbook of Solitude. Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone*. Chichester, United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd, 2014, pp. 3–14. doi: 10.1002/9781118427378.ch1

21. *Cresswell J.W., Clark V.L.P.* Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011. 457 p.

22. *Detrixhe J.J., Samstag L.W., Penn L.S., Wong P.S.* A Lonely Idea: Solitude's Separation from Psychological Research and Theory. *Contemporary Psychoanalysis*, 2014. Vol. 50, no. 3, pp. 310–331. doi: 10.1080/00107530.2014.897853

23. *Gignac G.E., Szodorai E.T.* Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 2016. Vol. 102, pp. 74–78. doi: 10.1016/j.paid.2016.06.069

24. *Gilmore M.J., Durkin K.* A Critical Review of the Validity of Ego Development Theory and Its Measurement. *Journal of Personality Assessment*, 2001. Vol. 77, no. 4, pp. 541–567. doi: 10.1207/S15327752JPA7703\_12

25. *Holt R.R.* Loevinger's measure of ego development: Reliability and national norms for male and female short forms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980. Vol. 39, no. 5, pp. 909–920.



33. The Handbook of Solitude. Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone. Chichester, UK: Blackwell Publishing Ltd, 2014. 608 p. doi: 10.1002/9781118427378
34. Tillich P. The Eternal Now. N.Y.: Paul Scribner's Sons, 1963. 103 p.
26. Hsieh H.F., Shannon S.E. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 2005. Vol. 15, no. 9, pp. 1277–1288. doi: 10.1177/1049732305276687
27. Hy L.X., Loevinger J. Measuring Ego Development. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 295 p.
28. Long C.R., Averill J.R. Solitude: An exploration of benefits of being alone. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 2003. Vol. 33, no. 1, pp. 21–44. doi: 10.1111/1468–5914.00204
29. Long C.R., Seburn M., Averill J.R., More T.A. Solitude experiences: Varieties, settings, and individual differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2003. Vol. 29, no. 5, pp. 578–583. doi: 10.1177/0146167203029005003
30. Moustakas C.E. Loneliness and love. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1972. 146 p.
31. Nguyen T.T., Ryan M.R., Deci E.L. The Capacity to Be Alone [Elektronnyi resurs]. Poster presented at the 16th Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology (Long Beach, CA, February 2015). URL: [https://www.researchgate.net/publication/277557969\\_The\\_Capacity\\_to\\_be\\_Alone](https://www.researchgate.net/publication/277557969_The_Capacity_to_be_Alone) (Accessed: 13.12.2016).
32. Nguyen T.T., Ryan M.R., Deci E.L. How Time Alone Predicts Daily Well-Being: The Self-Determination Perspectives [Elektronnyi resurs]. Poster presented at the 27th Annual Convention of the Association for Psychological Science (New York, May 2015). URL: [https://www.researchgate.net/publication/277557810\\_How\\_Time\\_Alone\\_Predicts\\_Daily\\_Well-Being\\_The\\_Self-Determination\\_Perspectives](https://www.researchgate.net/publication/277557810_How_Time_Alone_Predicts_Daily_Well-Being_The_Self-Determination_Perspectives) (Accessed: 13.12.2016).
33. The Handbook of Solitude. Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone. Chichester, United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd, 2014. 608 p. doi: 10.1002/9781118427378
34. Tillich P. The Eternal Now. New York: Paul Scribner's Sons, 1963. 103 p.

## Майкл Томаселло versus Алексей Николаевич Леонтьев: диалог во времени

**Е.Ю. Федорович\***,

ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,  
*labzoo\_fedorovich@mail.ru*

**Е.Е. Соколова\*\***,

ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,  
*ees-msu@mail.ru*

Статья посвящена обзору и анализу с позиций школы А.Н. Леонтьева (и — шире — культурно-деятельностной психологии) новейших сравнительно-психологических исследований механизмов «совместной деятельности» у людей и у человекообразных обезьян, проведенных Майклом Томаселло и его сотрудниками и соавторами. В этих исследованиях были убедительно доказаны фундаментальные различия между кооперацией у животных и сотрудничеством у человека, что подтверждает многие положения возникшей в 1930-е гг. общепсихологической теории деятельности. Представленный в статье сравнительный анализ исследований группы М. Томаселло и школы А.Н. Леонтьева показал, однако, что при всем внешнем сходстве полученных в этих исследованиях результатов их интерпретации существенно различаются. А.Н. Леонтьев и представители его школы (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец и др.), в отличие от М. Томаселло, всегда утверждали, что «предрасположенность» людей к сотрудничеству возникла в результате их трудовой деятельности, которая и привела к необходимости координировать различные действия отдельных ее участников, реализующих уже не биологические, а социальные смыслы.

**Ключевые слова:** М. Томаселло, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, кооперация, сотрудничество, сравнительная психология, человекообразные обезьяны, трудовая деятельность, культурно-деятельностная психология.

---

## Michael Tomasello versus Alexei Leontiev: A Dialogue in Time

**E.Yu. Fedorovich,**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
*labzoo\_fedorovich@mail.ru*

**E.E. Sokolova,**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
*ees-msu@mail.ru*

**Для цитаты:**

Федорович Е.Ю., Соколова Е.Е. Майкл Томаселло versus Алексей Николаевич Леонтьев: диалог во времени // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 41–51. doi: 10.17759/chp.2018140105

**For citation:**

Fedorovich E.Yu., Sokolova E.E. Michael Tomasello versus Alexei Leontiev: A Dialogue in Time. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 41–51. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140105

\* Федорович Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры общей психологии, ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: labzoo\_fedorovich@mail.ru

\*\* Соколова Елена Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: ees-msu@mail.ru

Fedorovich Elena Yurjevna, PhD in Psychology, Senior Researcher, Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: labzoo\_fedorovich@mail.ru

Sokolova Elena Evgenjevna, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: ees-msu@mail.ru

The article provides an overview and critical analysis — from the point of view of activity theory of A.N. Leontiev's scientific school and, more broadly, from the standpoint of cultural and activity psychology — of the latest comparative psychological studies of "joint activity" mechanisms in humans and in apes performed by Michael Tomasello and his colleagues and co-authors. These studies have convincingly proven the fundamental differences between cooperation in animals and collaboration in humans, which confirms many provisions of the psychological activity theory developed in the 1930s. Yet, the comparative analysis of the researches by Tomasello's group and Leontiev's scientific school provided in the article reveals that in spite of the seemingly similar results obtained in these studies, their interpretation varies considerably. Unlike M. Tomasello, A.N. Leontiev and his disciples (D.B. Elkonin, A.V. Zaporozhets and others) always claimed that "predisposition" of individuals towards collaboration emerged as a result of their labor activity which required coordinating various actions of individual participants who therefore fulfilled rather social than biological purposes.

**Keywords:** M. Tomasello, A.N. Leontiev, D.B. Elkonin, cooperation, collaboration, comparative psychology, apes, labor activity, cultural and activity psychology.

## Введение

Предлагаемая вниманию читателя статья посвящена обзору и анализу с позиций школы А.Н. Леонтьева (и — шире — культурно-деятельностной психологии) новейших исследований, проведенных Майклом Томаселло (ставшим весьма популярным в нашей стране после перевода его книги на русский язык [9]) и его сотрудниками и соавторами. Работы группы М. Томаселло, которые мы рассмотрим в данной статье, имеют отношение к двум комплексам проблем: 1) сравнительно-психологическому исследованию механизмов «совместной деятельности» у людей и у человекообразных обезьян и 2) онтогенезу этой деятельности у человеческих младенцев.

Актуальность проводимого нами анализа обусловлена, на наш взгляд, двумя следующими обстоятельствами. Во-первых, в исследованиях группы М. Томаселло получены новые эмпирические доказательства принципиальных различий между особенностями совместной деятельности у животных и человека. Это идет вразрез с широко распространенными в настоящее время тенденциями не видеть принципиальной разницы между психикой животных и психикой человека и представляет интерес для критиков подобных взглядов, к которым мы относим и себя [7; 8]. Во-вторых, многие данные, полученные М. Томаселло и его коллегами, удивительным образом напоминают результаты весьма давних исследований, проведенных представителями школы А.Н. Леонтьева как в харьковский период существования последней (1931–1941), так и в последующие десятилетия. Это, на наш взгляд, может послужить доводом в пользу своеобразной «реабилитации» в современных условиях теории деятельности, которую многие считают пережитком советского времени и желают оставить в прошлом вместе с ним.

Однако с самого начала следует подчеркнуть, что при всем внешнем сходстве полученных результатов их интерпретации в работах указанных двух авторов и их соратников существенно различаются. М. Томаселло, как и А.Н. Леонтьев, признает существование

«специфических человеческих форм сотрудничества» [9, с. 151], но при этом отказывается от объяснения того, как могла появиться в ходе эволюции «повышенная предрасположенность человека к сотрудничеству вообще» [9, с. 151]. В отличие от него, А.Н. Леонтьев и представители его школы (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец и др.) всегда подчеркивали, что такая «предрасположенность» людей к сотрудничеству возникла в результате их трудовой деятельности, которая и привела к необходимости координировать различные действия отдельных ее участников, реализующих уже не биологические, а социальные смыслы. С учетом этого фундаментального различия и будет далее проведен сопоставительный анализ исследований М. Томаселло и соответствующих разработок А.Н. Леонтьева и его школы.

## Исторический контекст возникновения и развития идей группы М. Томаселло

Коллектив исследователей под руководством М. Томаселло (например, A. Melis, A. Bullinger, M. Carpenter и др.; Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig, Germany) за последние полтора десятилетия представил целый ряд экспериментальных работ [обзор см.: 10], результаты которых подтверждают, с точки зрения их авторов, выдвинутую в конце 1990-х гг. «гипотезу выготского интеллекта» (the Vygotskian intelligence hypothesis) [31]. Согласно этой гипотезе, которая возникла у указанных ученых под влиянием книги Л.С. Выготского, вышедшей на английском языке в 1978 г.<sup>1</sup>, особенности «социально-когнитивной деятельности» людей принципиально отличаются от таковых у человекообразных обезьян и «тем или иным способом происходят из социального взаимодействия и его интериоризации индивидами» [9, с. 26].

М. Томаселло видит новизну подхода Л.С. Выготского в том, что он — в отличие от многих авторов, объясняющих уникальные когнитивные способности людей «силой их мозга» и/или их конкуренцией

<sup>1</sup> Данная книга под названием «Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes» была составлена из разных текстов Л.С. Выготского, которые А.Р. Лурия передал Майклу Коулу [14, с. 2].

друг с другом, своеобразной «гонкой интеллектуальных вооружений», — понимал их как способности научиться при помощи других людей и созданных ими артефактов, символов и практик, а также как возможность сотрудничать с другими в коллективных видах деятельности [35]. Но Л.С. Выготскому, сожалеет М. Томаселло, не могли быть знакомы исследования, посвященные познавательному и коммуникативному развитию человекообразных обезьян и еще не владеющих речью человеческих младенцев [9, с. 26], которые (исследования), по мнению ученого, показали, какие именно способности позволяют людям прийти к отмеченному еще Выготским уникальному социальному взаимодействию.

Однако, как нам представляется, М. Томаселло и его сотрудникам неизвестны, в свою очередь, исследования А.Н. Леонтьева и его школы, которые имели отношение к указанной проблематике и были проведены уже после смерти Л.С. Выготского. По крайней мере, нам не удалось найти ни одной ссылки на них в трудах этой группы. Тем интереснее сравнить исследования М. Томаселло и его сотрудников, с одной стороны, и А.Н. Леонтьева и представителей его школы, с другой, по выделенным нами основаниям, что мы и сделаем далее. Однако прежде кратко представим отмеченные М. Томаселло принципиальные отличия сотрудничества у людей от внешне похожей на него кооперации у животных, включая высших обезьян.

### Принципиальные различия между кооперацией у животных и сотрудничеством у человека (общие положения)

Согласно М. Томаселло, у животных есть кооперация (cooperation), но нет подлинного сотрудничества (collaboration). М. Томаселло определяет сотрудничество в общем и целом так:

1) люди понимают и принимают цель совместной деятельности и понимают, что и другие стремятся к этой цели;

2) люди формируют планы по достижению разделяемой цели и берут на себя обязательства по ее выполнению;

3) люди понимают свои (и чужие) роли при достижении цели совместной деятельности с «высоты птичьего полета» (from a bird's-eye view), при этом роли, которые они принимают на себя, являются взаимодополняющими и взаимозаменяемыми;

4) люди помогают друг другу и *мотивированы* помогать, если другой не может выполнить полностью свою роль;

5) люди распределяют результаты совместной активности между собой в соответствии с затраченными усилиями [31; 34; 37].

Для объяснения всех этих особенностей сотрудничества у людей был предложен, после нескольких неудачных попыток [35, с. 121; 36], «центральный объяснительный конструкт» «со-разделенная интенциональность» (shared intentionality). Согласно

М. Томаселло, со-разделенная интенциональность [37], или «со-разделение» субъектами «психологических состояний» друг друга, понимается как комплекс особых социально-когнитивных и социально-мотивационных навыков, характеризующих способность всех участников совместной деятельности понимать и принимать общие цели и планы, или намерения, по их выполнению (shared goals, shared plans) [35]. Именно со-разделенная интенциональность, по мнению М. Томаселло, и является отличительной особенностью людей, которая сделала и делает возможным эволюцию кумулятивной культуры как процесса, включающего в себя разные виды культурного научения и творчества и приводящего, в свою очередь, к конструированию всех видов артефактов, практик и общественных институтов.

Исследования последних лет (в том числе и группы М. Томаселло) показывают, что у ныне живущих человекообразных обезьян существуют достаточно сложные социально-когнитивные навыки, позволяющие им осуществлять *координацию* своих действий с другими индивидами и понимать, когда им нужен партнер для решения какой-либо проблемы [27]. Такими социально-когнитивными навыками человекообразных обезьян являются: *прослеживание взгляда другого индивида, чтение намерений других индивидов «здесь и теперь», манипулятивная коммуникация* (с побудительной функцией при отсутствии функций информирования и декларирования), а также *различные формы научения путем подражания* (social learning), за исключением имитации (imitation) как подражания именно способу действий. В ряде экспериментальных исследований поведения шимпанзе в неволе, проведенных сотрудниками М. Томаселло, было показано, что шимпанзе достаточно легко справляются с задачами, предполагающими одновременное выполнение ими одинаковых ролей (например, синхронное подтягивание доски с пищей за две веревки). При этом обезьяны вполне успешно координируют свои действия, например, ожидая, когда их партнер начнет действовать, или выпуская, когда необходимо, партнера из соседней клетки, или даже принуждая его к подобным действиям [28].

По мнению М. Томаселло, существующие у антропоидов социально-когнитивные навыки трансформируются у человека (*в процессе и в результате* его участия в совместных с другими людьми формах деятельности, а также при взаимодействии с существующими культурными артефактами, практиками и институтами) в свои «основанные на совместности» аналоги: соответственно *объединенное внимание* (joint attention), *кооперативную коммуникацию* (cooperative communication), *инструктируемое научение* (instructed learning), *объединенные намерения* (joint intentions) или планы скоординированных действий, которые и являются определяющими характеристиками *со-разделенной интенциональности* и необходимыми *условиями* сотрудничества [37].

Рассмотрим детально выделенные М. Томаселло характеристики сотрудничества у людей и, соответственно, «со-разделенной интенциональности», ко-



торые он подвергает экспериментальному анализу с целью сравнения полученных им результатов и выводов с соответствующими положениями общепсихологической теории деятельности и результатами экспериментальных исследований школы А.Н. Леонтьева.

### Сравнительный анализ исследований М. Томаселло и школы А.Н.Леонтьева по проблемам психологии кооперации и сотрудничества

#### 1. Видение всей ситуации в целом (Понимание людьми общей цели, к которой все они стремятся).

Как установлено исследованиями, в природе шимпанзе принимают участие в таких сложных видах групповой активности, как охота, патрулирование границ территории, образование альянсов при внутригрупповых конфликтах. В настоящее время имеются разные мнения относительно того, какой уровень «сотрудничества» — в смысле разделяемых целей и планов — предполагают эти виды активности [15; 17; 37; 38]. Следует отметить, что более или менее скоординированная охота описана лишь для нескольких популяций шимпанзе, которые проживают в месте, где полное смыкание крон плотно растущих деревьев не дает возможности поймать обезьяну-жертву в одиночку. В то же время на более открытых пространствах шимпанзе используют, скорее, одиночные и менее скоординированные стратегии охоты [38]. М. Томаселло считает, что даже в ситуациях охоты шимпанзе не действуют все вместе с одной целью: каждый шимпанзе преследует свою собственную индивидуальную цель и индивидуально реагирует на то, что делают другие участники. Подобная групповая активность, безусловно, требует достаточно сложных когнитивных способностей, так как подразумевает оценивание участниками того, как действия других участников охоты влияют на перемещение жертвы, а также синхронизацию индивидами своих действий во времени и пространстве в соответствии с действиями других индивидов.

Однако такого рода кооперация не предполагает видения каждым участником всей ситуации в целом и предварительного принятия каждым участником *общей* цели с разделением взаимодополняющих, или комплементарных, ролей, но представляет собой результат осуществления «множества одиночных охот» [16]. Вместе с тем М. Томаселло придает особое значение совместному добыванию пищи, считая его «ключевой областью», в которой у людей в ходе эволюции появился ряд новых проксимальных механизмов — и когнитивных, и мотивационных — для сотрудничества во всех других областях жизни современных обществ [32]. Поэтому основная часть экспериментального изучения возможностей и ограничений совместной деятельности у обезьян, осуществляемого группой М. Томаселло (особенно в ранних исследованиях), посвящена разным вари-

антам добывания ими (преимущественно шимпанзе) пищи и дележки ею после получения [10].

Задолго до М. Томаселло А.Н. Леонтьев, затрагивая проблемы совместной деятельности людей, не только констатировал, что каждый член группы людей должен представлять (и представляет) общую цель и обозревать ситуацию в целом, но и раскрывал возможные механизмы происхождения этого процесса. Он видел эти механизмы в коллективной трудовой деятельности людей, которая предполагает «... хотя бы зачаточное техническое разделение трудовых функций» [3, с. 65] и поэтому возможна только тогда, когда индивид понимает (отражает) связь между ожидаемым общим (совместным) результатом и лично им совершаемым действием [3, с. 68]. Это происходит, например, в ситуации совместного добывания еды в ходе охоты.

Широко известный пример А.Н. Леонтьева с загонщиком дичи прекрасно иллюстрирует вышеуказанное положение: смысл действия «отпугивания» от себя дичи задается его отношением к действиям других охотников, т. е. к общей деятельности всего коллектива охотников в целом; само по себе действие, взятое вне контекста этой деятельности, не имело бы никакого смысла: «связь предмета действия (его цели) и того, что побуждает деятельность (ее мотива), впервые открывается субъекту. Она открывается ему в непосредственно чувственной своей форме — в форме деятельности человеческого трудового коллектива» [3, с. 69]. Именно поэтому и возникает у людей способность взглянуть на мир с позиции всех членов группы или, по выражению М. Томаселло, «с высоты птичьего полета» [9, с. 156]. Хотя М. Томаселло совершенно отчетливо (и весьма похожем на А.Н. Леонтьева образом) описывает характеристики человеческого *со-трудничества* по сравнению с кооперацией у животных, он не рассматривает его в контексте трудовой деятельности человека.

#### 2. Распределение ролей заранее, до осуществления совместной деятельности.

М. Томаселло утверждает, что — в отличие от людей — животные предварительно не договариваются о своих действиях (ролях) при выполнении совместной активности, они *целенаправленно* не информируют партнеров о своих намерениях и *заранее* не координируют действия с ними.

Это положение может быть проиллюстрировано проведенным группой М. Томаселло экспериментом с двумя шимпанзе, получившим название «Охота на оленя» (Stag Hunt Game) [17]. У каждого индивида была возможность свободно добывать изюм (менее предпочитаемую пищу, или «зайца»). Добыча высоко предпочитаемой пищи (банана, или «оленя») путем подтягивания доски была возможна только лишь при совместных действиях с партнером, который находился в отдельной клетке, расположенной напротив, и, соответственно, требовала, чтобы пара шимпанзе действовала скоординировано (опыт подобного взаимодействия в других условиях у обезьян уже имелся) и быстро (так как доска через некоторое время уби-

ралась). Отходя «ловить оленя», шимпанзе теряли возможность «добывать зайца», поэтому участникам эксперимента, чтобы вообще не остаться без пищи, необходимо было «договариваться» с партнером о совместных действиях. Однако шимпанзе никогда не вступали в предварительную договоренность с партнером (вместо этого шимпанзе прибегали к более простой стратегии «следования за лидером» — один шимпанзе прерывал добычу изюма, шел к доске и начинал шуметь и кричать рядом с ней, его напарник отрывался от «зайца» и шел за ним, либо, впрочем, мог продолжать добывать изюм). Шимпанзе не начинали заранее «договариваться», даже когда между клетками устанавливали непрозрачный барьер и обезьяны уже не могли видеть, пошел ли партнер к «олению» или нет [19]. Не удивительно, что в этих условиях шимпанзе менее вероятно покидали «зайца», чем в условиях, когда они видели, где находится их партнер (69% и 94,3% испытаний соответственно), а успешность «поимки оленя» падала с 91% до 53%.

В отличие от шимпанзе, подчеркивает М. Томаселло, люди координируют свои действия и сообщают о своих намерениях и будущих действиях *до начала совместной деятельности*, наряду с тем, что они отслеживают направление внимания и готовность партнера принять участие в действиях, требующих совместных усилий. Так, в ситуации «охоты на оленя» дети обговаривали свои намерения начать вытягивать доску заранее, прежде чем покинуть «зайца». При этом уровень их предварительной договоренности значительно повышался в условиях, когда они не могли видеть друг друга до того, как подходили к «олению» [19].

А.Н. Леонтьев специально не анализировал предварительную «координацию» активности участников групповой охоты у животных, потому что для него была совершенно очевидна качественная разница между ней и *заранее обговоренным* разделением трудовых функций у человека<sup>2</sup>. Последнее имеет место уже в первобытном обществе: «... в целом сложный процесс как бы разделяется между отдельными исполнителями. Один принимает на себя одну часть или одну сторону, одно звено этого целого, сложного единого процесса. Другие участники его принимают на себя другое звено. В частности, <...> поддержание огня, забота о сохранении огня в очаге передается женщине. Мужчины занимаются охотой на зверя» [2, с. 375].

В онтогенетических исследованиях А.Н. Леонтьева и его соратников показано, что сама способность заранее договариваться о «распределении ролей» формируется у человеческих детей постепенно, в частности, в процессе развития сюжетно-ролевой игры. Так, в исследовании Л.С. Славиной [6] было показано, что только старшие дошкольни-

ки договариваются заранее о ролях и развертывают игровые действия по определенному плану (играют «вместе», а не «рядом»), тогда как младшие дети, воспроизводя в игре некоторые действия с игрушками, не проявляют никакого интереса к тому, какими именно игрушками и почему играет другой ребенок рядом с ним.

### 3. Управление вниманием одних со стороны других членов общества как условие совместной деятельности.

Обычно управление вниманием индивида со стороны других членов сообщества связывают с указательными жестами. Исследования в течение по крайней мере 40 последних лет показали, что *в природе* обезьяны не указывают друг другу с целью информирования, при этом, в целом, плече-кистевые жесты, типичные именно для человекообразных обезьян, используются ими в ходе коммуникации более гибко, чем мимика и вокализация [31; 33]<sup>3</sup>.

Вместе с тем следует отметить, что в неволе человекообразные обезьяны — шимпанзе, бонобо, орангутаны и гориллы — обычно без специальной дрессировки достаточно часто указывают на недоступную им пищу либо указательным пальцем, либо — более часто — всеми вытянутыми вперед пальцами. 60–70% из всех содержащихся в неволе шимпанзе указывают ухаживающим за ними людям на пищу, находящуюся вне их доступа [24]. Подобные указывания человекообразных обезьян в неволе являются коммуникативными сигналами, поскольку, как правило, животные не жестикулируют, когда наблюдатель отсутствует или смотрит в сторону.

Однако, подчеркивает М. Томаселло, жест указывания у обезьян выполняет лишь *побудительную*, но не декларативную и не информирующую функцию [9; 33]. Чтобы понять указывание в функции информирования, субъекту требуется понимать стоящее за жестом направленное на него *коммуникативное намерение*, т. е. что другой индивид, указывая на место нахождения объекта, пытается сообщить ему (например, где расположен желанный объект). Человекообразные обезьяны не понимают жеста указывания, так как не понимают встроенную в него структуру намерений жестикулирующего изменить интенциональное состояние того, кому адресован сигнал [31, с. 644].

Напротив, указывание является широко распространенной, универсальной формой жеста у людей разных культур. Важным аспектом этого процесса, как подчеркивают разные авторы, в том числе М. Томаселло, является общая основа коммуникации (*common communicative ground*), а именно разделяемое внимание (*joint attentional frame*), ко-

<sup>2</sup> «Мы можем наблюдать деятельность нескольких, иногда многих животных вместе, — подчеркивал А.Н. Леонтьев, — но мы никогда не наблюдаем у них деятельности совместной, совместной в том значении этого слова, в каком мы употребляем его, говоря о деятельности людей» [3, с. 57].

<sup>3</sup> При этом шимпанзе и другие человекообразные обезьяны понимают, куда направлены взгляды конспецификов и, если они родились в неволе, людей, и ведут себя в зависимости от этого знания, например, привлекают к себе внимание звуками или изменяют направление передвижения, подходят «под взгляд» особи, чье внимание хотят привлечь [23].

торое придает указывающему жесту его значение в специфических, совместных, контекстах (так называемое «совместное поле значений») [31]<sup>4</sup>.

У человеческих детей жест указывания очень рано становится межсубъектным символическим действием для разделения внимания: уже 1–2-летний ребенок объединяется со знакомыми ему взрослыми для сотрудничества, корректируя свои коммуникативные попытки в зависимости от понимания или не понимания ими его намерений [26; 33]. Ни одна человекообразная обезьяна, судя по данным на сегодняшний день, ни разу не просила другую пояснить или подправить коммуникативную формулировку, чтобы не быть неправильно понятой. Маленький ребенок не просто воспроизводит моторную схему действия взрослого, вытягивая свои пальцы, но понимает и пытается воспроизвести интенциональное коммуникативное действие взрослого; он понимает намерения, стоящие за какими-либо действиями взрослого, а затем идентифицирует их со своими собственными намерениями.

Намного раньше М. Томаселло о подобных способах управления вниманием в человеческих сообществах писал А.Н. Леонтьев: «В тех облавных охотах, которые составляют самую раннюю коллективную деятельность человека, уже содержится необходимость управления вниманием соединившихся охотников; это — непереносимое условие организованной охоты. Функция предводителя здесь — подчинить поведение коллектива общей цели, а это значит прежде всего ее *указать*, т. е. привлечь к ней внимание <...>. В животном мире мы не встречаем вовсе какой-нибудь особой формы актов, которые имели бы своей единственной и специальной целью овладение поведением других индивидуумов через привлечение их внимания» [4, с. 130–131].

Отметим, что А.Н. Леонтьев и представители его школы и тут идут дальше М. Томаселло в объяснении механизмов такого различия, подчеркивая, что указывающий жест человека является производным от трудового действия: «Жест и есть не что иное, как движение, отделенное от своего результата, т. е. не приложенное к тому предмету, на который оно направлено» [3, с. 73]. Когда трудовое действие, подчеркивает А.Н. Леонтьев, не приводит по тем или иным причинам к своему практическому результату, оно все же может побудить других — привлечь их к совместному выполнению действия [3, с. 73]. Развивая эти идеи, известный психолог и лингвист А.А. Леонтьев, обсуждая проблему возникновения и первоначального развития языка в трудовой деятельности, подчеркивал, что подобные средства коммуникации являются инструментами «общественной регуляции поведения» [1, с. 46].

#### 4. Специфика мотивации сотрудничества.

В последние годы М. Томаселло отстаивает точку зрения, что многие ограничения в сотрудничестве у шимпанзе имеют скорее *мотивационную, чем когнитивную* природу [30; 32; 37]. Так, он придерживается точки зрения (разделяемой и другими специалистами [см.: 18]), что сложные социо-когнитивные способности антропоидов развивались у них в ходе эволюции преимущественно, если не исключительно, в *контексте конкуренции* за пищу, половых партнеров и т. п. Несмотря на то, что шимпанзе могут быстро научиться координировать действия с партнерами (как с людьми, так и с конспецификами) и понимают, когда им необходима их помощь [27; 28]<sup>5</sup>, они не считают совместную деятельность вознаграждающей саму по себе: обезьяны всегда предпочитают действовать в одиночку, выбирая действия с партнерами лишь в тех случаях, когда это является единственным способом достичь более высокого результата при меньших затратах [см., например: 16; 32]. Иными словами, шимпанзе рассматривают своего партнера как условие или как средство (своего рода «социальное орудие»), необходимое для получения самокорыстных результатов, но не как партнера по сотрудничеству [16; 30].

Мотивация совместных действий шимпанзе ограничена низким уровнем их толерантности друг к другу при выполнении экспериментальных задач по добычанию пищи. Например, если шимпанзе подтягивают вместе доску с расположенной на ней пищей, все идет хорошо, если на каждом конце доски находится своя порция пищи. Однако если пища скучена на середине доски и доминантный индивид может легко ее монополизировать, кооперация, как правило, распадается [28]. В многочисленных сравнительных исследованиях, проведенных Ф. Варнекенем с группой М. Томаселло, было показано, что в сходных условиях ни тип вознаграждения (конфета или игрушка), ни возможность монополизировать вознаграждения не мешают детям 3-х лет сотрудничать друг с другом [например: 32; 42].

В ряде работ изучались другие виды альтруистического поведения шимпанзе, например, оказание «помощи» в виде передачи другому индивиду находящегося вне пределов его досягаемости предметов или орудий, необходимых для доставания пищи [43; 44]. Шимпанзе передавали орудия конспецификам, чтобы те смогли подтянуть пищу, однако не делали этого спонтанно, «заботясь» о тех, кто не мог иным образом добраться до еды; чаще всего такие обмены происходили реципрокно [25; 30]. Было также показано, что при наличии выбора из двух досок шимпанзе не выбирают значимо чаще ту из них, подтягивание которой приводит к получению вознаграждения не только им самим, но и его партнером.

<sup>4</sup> Г. Молл и М. Томаселло так иллюстрируют это положение: представьте, что вы идете по проходу скобяной лавки и незнакомый человек указывает вам на ведро, стоящее на одной из полок. Вы видите ведро, но не понимаете, что происходит. Указывание незнакомца ничего не объясняет... Однако если вы идете с другом, который знает, что вы ищете ведро для уборки, и ваш друг указывает вам на ведро, вы тотчас же понимаете, что это означает: «это то ведро, которое ты искал» [31].

<sup>5</sup> Например, если шимпанзе не могли подтянуть доску в одиночку, они открывали дверь партнеру, и если им предоставлялся выбор, то они открывали дверь тому партнеру, который выбирал ранее их самих, позволяя ему присоединиться к совместному действию [27; 28].



Как утверждает М. Томаселло, дети склонны помогать *по своей природе*, при этом их первоначальные альтруистические тенденции в дальнейшем развиваются под влиянием последующих социальных взаимодействий с другими, а их способность проявлять эмпатию и сочувствие по отношению к другим является главным фактором, мотивирующим подобные виды просоциального поведения [25; 44]. В возрасте примерно 14–18 месяцев дети начинают помогать взрослым доставать предметы или удалять преграды, которые мешают тем совершить действие, без какого-либо поощрения или награды [39; 41]. Например, ребенок открывает взрослому шкаф, когда тот носит в этот шкаф журналы, даже когда взрослый ничего не говорит, а просто пристально смотрит на журналы.

Дети, утверждает М. Томаселло, склонны сотрудничать и просто «ради сотрудничества». К примеру, после получения игрушки при выполнении инструментальной задачи они часто вновь помещали игрушку в аппарат и требовали от взрослого повторить совместные действия [9; 40]. Человеческие дети не рассматривают другого индивида как социальное орудие для достижения своих собственных индивидуальных целей, но воспринимают совместную деятельность как *цель и вознаграждение само по себе* [36; 39].

Подчеркивая определяющую роль взрослого в становлении у ребенка различных форм сотрудничества, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец и их соратники и ученики еще с начала 1950-х гг. проводили экспериментальные исследования, в которых был обнаружен и изучен феномен «бескорыстного сотрудничества» ребенка со взрослым и другими детьми без достижения какого-либо прагматического результата.

Так, в исследовании Я.З. Неверович дошкольникам предлагалась игра в мастерскую, где требовалось изготовить флажки и салфетки для некоего воображаемого «заказчика», который должен был отвезти их в другой город на самолете. Дети не только с большим воодушевлением и качественно выполняли порученную работу, но и помогали отстающим, не получая за это никакого вознаграждения [5, с. 139]. В исследовании М.Г. Елагиной (1977), проведенном под руководством М.И. Лисиной, дети в возрасте от 1 года 1 месяца до 1 года 7 месяцев, научившись (в экспериментальной ситуации) называть интересный для них предмет словом, не уходили из экспериментальной комнаты и вызывали взрослого на повторение данной ситуации: «Одни из них возвращают предмет взрослому и идут на то место, где находились в самом начале эксперимента; другие сами пытаются поставить игрушку туда, где она стояла; третьи только прикасаются к предмету, обозначая его получение» [11, с. 139].

Даже дети в возрасте до года буквально требуют продолжения от взрослого совместной игры, если взрослый внезапно прекращает ее. Так, например, когда Д.Б. Эльконин, державший внука Андрея на коленях и совершавший ими подпрыгивающие движения, перестает это делать, мальчик внимательно смотрит на взрослого, а затем сам начинает осуществлять подпрыгивающие движения и «теребит» взрослого, приглашая его к продолжению деятельности [11, с. 135].

### **5. Взятие на себя обязательств по выполнению роли в совместной деятельности и побуждение партнера к тому же.**

Несходство мотиваций кооперации у животных и сотрудничества у человека имеет своим следствием еще одно различие, которое отмечалось как М. Томаселло, так и гораздо ранее в работах А.Н. Леонтьева и представителей его школы.

Ряд экспериментальных работ, организованных с участием М. Томаселло, продемонстрировал, что, в отличие от животных, люди, как только формируют общую цель, принимают обязательства по ее выполнению. Таким образом, когда партнер прекращает взаимодействия с ними, даже 18-месячные дети ожидают, что тот будет по-прежнему следовать общей цели, поэтому они стараются разными способами вновь привлечь внимание взрослого к незаконченному действию либо непосредственно берут взрослого за руку и пытаются физически приблизить того к месту совместного действия [31]. Так, например, они тянут взрослого к устройству, на котором можно подбрасывать деревянный кубик, только взявшись за его (устройства) противоположные стороны [40]. Более старшие дети понимают свои собственные обязательства и берут за них ответственность, т. е. они выполняют их, следуя совместной цели, до тех пор, пока их партнеры также не получают вознаграждения, и даже в том случае, если сами уже получили его [22]. Более того, если 3-летним детям приходится отказываться от подобных обязательств, они явно или имплицитно признают это и выражают просьбу извинить их за подобное нарушение. Для шимпанзе все это совершенно не свойственно. В ряде исследований с так называемыми «социальными играми» (например, один индивид бросает шарик в трубку с одной стороны, а второй ловит его в жестяную банку с другой) шимпанзе никогда не инициируют возобновление подобной игры, если человек ее внезапно прекращает [40]. Сходным образом шимпанзе не пытается инициировать человека или побудить его продолжить выполнение какой-либо инструментальной задачи с взаимодополняющими ролями, пытаясь вместо этого решить задачу в одиночку или вообще прекращая что-либо делать [20].

В свою очередь, в многочисленных исследованиях Д.Б. Эльконина и его коллег показано, что дети с определенного возраста, заранее договорившись о распределении ролей, строго следят за логикой производимых игровых действий. Если какой-то ребенок не подчиняется заранее обговоренным правилам (например, не хочет отдать куклу при игре в «детский сад»), другие играющие выводят его из игры. По ходу игры дети могут корректировать нарушение «правил», когда какой-либо играющий выходит из своей «роли». При этом, если младшие дети (3–5 лет) еще не настаивают на исправлении нарушений правил, старшие дети, напротив, строго следят за тем, чтобы было «все как положено» [12, с. 207, 223 и др.]. По мнению Д.Б. Эльконина, подобного рода игровые действия и их коррекция по ходу игры подготавливают детей к выполнению трудовых действий уже во взрослом возрасте.



## 6. Социально обусловленное распределение результатов совместной деятельности.

Проведя ряд экспериментов с шимпанзе, ученые обнаружили каких-либо доказательств того, что те индивиды, которые вносят вклад в совместно решаемую задачу (например, принимают участие в подтягивании доски с едой), получают больше пищи, чем те, которые просто находятся рядом с едой на тот момент, когда она становится доступной [21; 27; 28]. Кроме того, подчиненные индивиды не выпрашивали больше пищевого вознаграждения у доминантных особей (если те полностью монополизировали еду) после совместного решения задачи, по сравнению с тем, когда доминанты добыли ее самостоятельно. То, насколько конкретный шимпанзе будет готов «делиться» (т. е. позволить другим взять часть еды), не зависит от способа — индивидуального или совместного — ее добычи [29].

Напротив, люди, как правило, вознаграждают друг друга «по справедливости». Даже в условиях, когда пищу можно было «монополизировать», дети 3 лет, совместно подтягивающие устройство, на котором находилось вознаграждение (в отличие от тех, кто «добывал» себе еду индивидуально или получал в подарок), в большей части случаев делились поровну [21; 42]. Взаимно выгодная кооперация критически зависит от способности индивидов предвосхищать будущие вознаграждения и от их склонности делиться этими вознаграждениями по достижении цели [34]. М. Томаселло объясняет данные факты сложившейся в эволюции «склонности» людей «к честному распределению плодов совместного труда» [9, с. 162].

Между тем, как это не раз доказывалось в культурно-деятельностной психологии, данная «склонность» является результатом исторического развития человечества. Характер и формы распределения напрямую зависят от способа производства, конкретно — от отношений собственности на средства производства. В первобытном обществе, когда существовала общая собственность на средства производства, труд носил коллективный характер, и участник «облавной охоты», многократно описанной А.Н. Леонтьевым, получал из рук других участников совместной деятельности как ее равноправный участник «свою часть добычи — часть продукта совместной трудовой деятельности» [3, с. 67]. Причем речь шла не только о непосредственных участниках охоты, но и о других членах коллектива, которые, например, изготавливают орудия для охотников.

Как показывают онтогенетические исследования, проведенные в культурно-деятельностной психологии, соответствующие особенности деятельности ребенка формируются взрослыми. Так, например, в работе С.Г. Яковсон и В.Г. Щур [13] у детей дошкольного возраста в игровой деятельности с помощью «этических эталонов» — литературных персонажей (Буратино и Карабаса) — формировалась способность справедливого распределения привлекательных для ребенка игрушек среди других детей.

В условиях иных общественных отношений, в условиях частной собственности, распределение может иметь совершенно другой характер, например, без-

возмездного присвоения одними продукта, созданного другими, в зависимости от занимаемого ими положения в обществе. Соответственно, в разных формах человеческого общества могут наблюдаться наказания в виде лишения пищи (впрочем, и иных «предметов потребностей») тех членов общества, которые «обязаны были», но «не приняли участие» в разных формах «общественной деятельности».

Таким образом, характер распределения в человеческом обществе социально обусловлен, а не является некой присущей человеку «видотипической» особенностью, как следует из размышлений М. Томаселло. Более того, у человека всегда существует выбор: отнять у другого средства существования или поделиться с ним.

## Заключение

Подводя итоги нашего анализа, подчеркнем, что М. Томаселло и его сотрудники своими исследованиями внесли существенный вклад в опровержение весьма распространенной до сих пор точки зрения об отсутствии качественных различий между совместными формами поведения животных и кажущимися многим ученым аналогичными видами деятельности человека. Однако в отличие от А.Н. Леонтьева и предшественников его школы, разделявших и развивавших трудовую теорию антропогенеза и идеи исторического развития человечества в социогенезе, М. Томаселло, подробнейшим образом анализируя особенности человеческого сотрудничества, не вскрывает причин появления таких особенностей.

Утверждая, что «животное действует так или иначе в силу его ориентированной на конкуренцию натуры» [9, с. 158], а у человека, напротив, «... очень сильно выражена склонность к честному распределению плодов совместного труда» [9, с. 162] и столь же ярко представлено стремление к сотрудничеству [9, с. 201], так как «люди просоциальны по своей природе» [25], М. Томаселло признается, что у него «... нет конкретной проработанной эволюционной теории», которая могла бы это объяснить [9, с. 165]. «По неведомым нам причинам, — пишет он, — в какой-то момент в ходе эволюции человека те индивидуумы, которые оказались способны вступать друг с другом в совместные виды деятельности, с совместными намерениями, совместным вниманием и мотивами сотрудничества, получили преимущество в приспособлении» [9, с. 31].

Отметим вместе с тем, что — при всех различиях позиций двух рассмотренных нами школ — данные, полученные группой М. Томаселло, убедительно подтверждают многие положения возникшей гораздо раньше общепсихологической теории деятельности, которую не стоит «списывать в архив». Особенно значимо подчеркнуть это в контексте известной идеологически нагруженной критики теории деятельности за ее «марксистские основания», поскольку соответствующие факты и их осмысление в группе М. Томаселло представлены в трудах ученых, работающих вне марксистской традиции.

Литература

1. Леонтьев А.А. Возникновение и первоначальное развитие языка. М.: Изд-во АН СССР, 1963. 139 с.
2. Леонтьев А.Н. Генезис деятельности [1940] // А.Н. Леонтьев. Становление психологии деятельности: Ранние работы / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2003. С. 373–385.
3. Леонтьев А.Н. Очерк развития психики. М.: Военный Педагогический Институт Советской Армии, 1947. 120 с.
4. Леонтьев А.Н. Развитие памяти [1931] // А.Н. Леонтьев. Становление психологии деятельности: Ранние работы / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2003. С. 27–198.
5. Неверович Я.З. Мотивы трудовой деятельности ребенка дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. Вып. 64. Вопросы развития психики детей дошкольного возраста / Отв. ред. А.В. Запорожец и Д.Б. Эльконин. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. С. 128–149.
6. Славина Л.С. О развитии мотивов игровой деятельности в дошкольном возрасте // Известия АПН РСФСР. Вып. 14. М.; Л.: Изд-во Академии Педагогических наук РСФСР, 1948. С. 11–29.
7. Соколова Е.Е., Федорович Е.Ю. Говорить — еще не значит быть человеком: критический анализ современных исследований языка животных в свете идей Л.С. Выготского // Национальный психологический журнал. 2016а. № 3 (23). С. 8–19. doi: 10.11621/nprj.2016.0302
8. Соколова Е.Е., Федорович Е.Ю. К проблеме культуры у животных: критический анализ современных исследований с позиций психологии деятельности школы А.Н. Леонтьева // Культурно-историческая психология, 2016б. Т. 12, № 2. С. 14–23. doi:10.17759/chp.2016120202
9. Томаселло М. Истоки человеческого общения. М.: Языки славянских культур, 2011. 328 с.
10. Федорович Е.Ю. Социально-когнитивные способности антропоидов: эволюционные предпосылки нравственных основ сотрудничества у людей (обзор исследований последних 10 лет) // Вопросы прикладной приматологии. (Межведомственный сборник научных и научно-методических трудов). Вып. 2. М.: Московский зоопарк; ООО «Сам Полиграфист», 2015. С. 33–48.
11. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Д.Б. Эльконин. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. С. 130–141.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
13. Якобсон С.Г., Щур В.Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм // Психологические проблемы нравственного воспитания детей: сб. научных трудов. М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1977. С. 59–108.
14. Ясницкий А. «Орудие и знак в развитии ребенка»: самая известная работа Л.С. Выготского, которую он никогда не писал [Электронный ресурс]. URL: [https://www.individual.utoronto.ca/yasnitsky/texts/Yasnitsky%20\(2012\)\\_Orudie'n'znak.pdf](https://www.individual.utoronto.ca/yasnitsky/texts/Yasnitsky%20(2012)_Orudie'n'znak.pdf) (дата обращения: 18.12.2017).
15. Boesch C. Joint cooperative hunting among wild chimpanzees: taking natural observations seriously // Behavioral and Brain Sciences. 2005. Vol. 28. P. 692–693. doi:10.1017/S0140525X05230121
16. Bullinger A., Melis A., Tomasello M. Chimpanzees (Pan troglodytes) prefer individual over cooperative strategies toward goals // Animal Behaviour. 2011. Vol. 82. P. 1135–1141. doi.org/10.1016/j.anbehav.2011.08.008

References

1. Leont'ev A.A. Vozniknovenie i pervonachal'noe razvitie yazyka [The emergence and initial development of language]. Moscow: Publ. AN SSSR, 1963. 139 p.
2. Leont'ev A.N. Genезis deyatel'nosti [The genesis of activity]. In Leont'ev A.N. *Stanovlenie psikhologii deyatel'nosti: Rannie raboty* [The formation of activity psychology: Early works]. Moscow: Smysl, 2003, pp. 373–385.
3. Leont'ev A.N. Oчерk razvitiya psikhiki [Study of development of the mind]. Moscow: Voenniy Pedagogicheskii Institut Sovetskoi Armii, 1947. 120 p.
4. Leont'ev A.N. Razvitie pamyati [The development of memory]. In Leont'ev A.N. *Stanovlenie psikhologii deyatel'nosti: Rannie raboty* [The formation of activity psychology: Early works]. Moscow: Smysl, 2003, pp. 27–198.
5. Neverovich Ya.Z. Motivy trudovoi deyatel'nosti rebenka doshkol'nogo vozrasta [The motivation of labour activity of preschool children]. In Zaporozhets A.V. (eds.), *Izvestiya APN RSFSR, no. 64. Voprosy razvitiya psikhiki detei doshkol'nogo vozrasta* [Proceedings of the Academy of Pedagogical Sciences of the Russian Soviet Federative Socialist Republic, no. 64. The development of the psyche of children of preschool age]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1955, pp. 128–149.
6. Slavina L.S. O razvitiy motivov igrovoi deyatel'nosti v doshkol'nom vozraste [The development of the motivation of play activity in preschool age]. *Izvestiya APN RSFSR [Proceedings of the Academy of Pedagogical Sciences of the Russian Soviet Federative Socialist Republic]*. Moscow—Leningrad: Publ. Akademii Pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1948, no. 14, pp. 11–29.
7. Sokolova E.E., Fedorovich E.Yu. Govorit' — eshche ne znachit byt' chelovekom: kriticheskii analiz sovremennykh issledovaniy yazyka zhivotnykh v svete idei L.S.Vygotskogo [«Speaking does not mean being a human»: critical analysis of current studies of the “animal language” in accordance with L.S. Vygotsky's ideas]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2016, no. 3 (23), pp. 8–19.
8. Sokolova E.E., Fedorovich E.Yu. K probleme kul'tury u zhivotnykh: kriticheskii analiz sovremennykh issledovaniy s pozitsii psikhologii deyatel'nosti shkoly A.N. Leont'eva [On the Problem of “Culture” in Animals: Critical Analysis of Modern Researches from the Point of View of Activity Theory of A.N. Leontiev's Scientific School]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2016, vol. 12, no. 2, pp. 14–23. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Tomasello M. Istoki chelovecheskogo obshcheniya [Origins of human communication]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2011. 328 p. (In Russ.).
10. Fedorovich E. Yu. Sotsial'no-kognitivnye sposobnosti antropoidov: evolyutsionnye predposylki нравственных основ сотрудничества у людей (obzor issledovaniy poslednikh 10 let) [Socio-cognitive abilities of anthropoids: the evolutionary background of the moral foundations of cooperation in humans (a review of studies over the last 10 years)]. *Voprosy prikladnoi primatologii. Mezhvedomstvennyi sbornik nauchnykh i nauchno-metodicheskikh trudov [Issues of applied Primatology. The interdepartmental collection of scientific and scientific-methodical works]*. Moscow: Moskovskii zoopark: ООО «Сам Полиграфист», 2015, no. 2, pp. 33–48.
11. El'konin D.B. Zаметki o razvitiy predmetnykh deistviy v rannem detstve [Notes on the development of object-oriented actions in early childhood]. In El'konin D.B. *Izbrannyye psikhologicheskie trudy [The selected psychological works]*. Moscow: Pedagogika, 1989, pp. 130–141.

17. Bullinger A., Wyman E., Melis A., Tomasello M. Coordination of Chimpanzees (Pan troglodytes) in a Stag Hunt Game // *International Journal of Primatology*. 2011. Vol. 32. № 6. P. 1296–1310. doi: 10.1098/rspb.2014.1973
18. Byrne R., Whiten A. *Machiavellian intelligence*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
19. Duguid S., Wyman E., Bullinger A., Herfurth-Majstorovic K., Tomasello M. Coordination strategies of chimpanzees and human children in a Stag Hut game [Электронный ресурс] // *Proc Biol Sci*. 2014. Vol. 281. № 1796: 20141973. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4213656> (дата обращения: 18.12.2017). doi: 10.1098/rspb.2014.1973
20. Fletcher G., Warneken F., Tomasello M. Differences in cognitive processes underlying the collaborative activities of children and chimpanzees // *Cognitive Development*. 2012. Vol. 27. № 2. P. 136–153. doi:10.1016/j.cogdev.2012.02.003
21. Hamann K., Warneken F., Greenberg J., Tomasello M. Collaboration encourages equal sharing in children but not in chimpanzees // *Nature*. 2011. doi: 10.1038/nature10278
22. Hamann K., Warneken F., Tomasello M. Children's developing commitments to joint goals // *Child Development*. 2012. Vol. 83. № 1. P. 137–145. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01695.x
23. Kaminski J., Call J., Tomasello M. Body orientation and face orientation: two factors controlling apes' begging behavior from humans // *Animal Cognition*. 2004. Vol. 7. P. 216–223. doi:10.1007/s10071-004-0214-2
24. Leavens D., Russell J., Hopkins W. Intentionality as measured in the persistence and elaboration of communication by chimpanzees (Pan troglodytes) // *Child Development*. 2005. Vol. 76. № 1. P. 291–306. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00845.x
25. Liebal K., Vaish A., Haun D., Tomasello M. Does Sympathy Motivate Prosocial Behaviour in Great Apes? [Электронный ресурс] // *PLoS ONE*. 2014. Vol. 9(1): e84299. URL: <https://doi.org/10.1371/annotation/1fe9c2b8-84dd-44c4-a4ba-b62e0460b513> (дата обращения: 18.12.2017).
26. Liszkowski U., Carpenter M., Striano T., Tomasello M. 12- and 18-montholds point to provide information for others // *Journal of Cognition and Development*. 2006. Vol. 7. P. 173–187. doi:10.1207/s15327647jcd0702\_2
27. Melis A., Hare B., Tomasello M. Chimpanzees recruit the best collaborators // *Science*. 2006. Vol. 311 (5765). P. 1297–1300. doi:10.1126/science.1123007
28. Melis A., Hare B., Tomasello M. Engineering cooperation in chimpanzees: Tolerance constraints on cooperation // *Animal Behaviour*. 2006. Vol. 72. № 2. P. 275–286. doi:10.1016/j.anbehav.2005.09.018
29. Melis A., Schneider A.-C., Tomasello M. Chimpanzees, Pan troglodytes, share food in the same way after collaborative and individual food acquisition // *Animal Behaviour*. 2011. Vol. 82. P. 485–493. doi:10.1016/j.anbehav.2011.05.024
30. Melis A., Tomasello M. Chimpanzees' (Pan troglodytes) strategic helping in a collaborative task [Электронный ресурс] // *Biology Letters*. 2013. Vol. 9: 20130009. URL: <http://dx.doi.org/10.1098/rsbl.2013.0009> (дата обращения: 18.12.2017).
31. Moll H., Tomasello M. Cooperation and human cognition: The Vygotskian intelligence hypothesis // *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. 2007. Vol. 362. P. 639–648. doi:10.1098/rstb.2006.2000
32. Rekers Y., Haun D.B.M., Tomasello M. Children, but not chimpanzees, prefer to collaborate // *Current Biology*. 2011. Vol. 21. P. 1756–1758. doi:10.1016/j.cub.2011.08.066
33. Tomasello M. Why don't apes point? // In Enfield N.J., Levinson S.C. (eds). *Roots of Human Sociality: Culture, cognition and interaction*. Oxford, New York: Berg, 2006. P. 506–524.
12. El'konin D.B. *Psikhologiya igry* [Psychology of play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p.
13. Yakobson S.G., Shchur V.G. Psikhologicheskie mekhanizmy usvoeniya det'mi eticheskikh norm [Psychological mechanisms of ethical norms assimilation in children]. *Psikhologicheskie problemy npravstvennogo vospitaniya detei: Sbornik nauchnykh trudov* [Psychological issues of moral education in children: Collection of scientific works]. Moscow: NII obshchei pedagogiki APN SSSR, 1977, pp. 59–108.
14. Yasnitskii A. «Orudie i znak v razvitii rebenka»: samaya izvestnaya rabota L.S.Vygotskogo, kotoruyu on nikogda ne pisal [Elektronnyi resurs] [“Tool and sign in child development”: the most famous work of L. S. Vygotsky, which he never have written]. URL: [http://www.individual.utoronto.ca/yasnitsky/texts/Yasnitsky%20\(2012\)\\_Orudie'n'znak.pdf](http://www.individual.utoronto.ca/yasnitsky/texts/Yasnitsky%20(2012)_Orudie'n'znak.pdf) (Accessed 18.12.2017).
15. Boesch C. Joint cooperative hunting among wild chimpanzees: taking natural observations seriously. *Behavioral and Brain Sciences*, 2005. Vol. 28, pp. 692–693. doi:10.1017/S0140525X05230121
16. Bullinger A., Melis A., Tomasello M. Chimpanzees (Pan troglodytes) prefer individual over cooperative strategies toward goals. *Animal Behaviour*, 2011. Vol. 82, pp. 1135–1141. doi:10.1016/j.anbehav.2011.08.008
17. Bullinger A., Wyman E., Melis A., Tomasello M. Coordination of Chimpanzees (Pan troglodytes) in a Stag Hunt Game. *International Journal of Primatology*, 2011. Vol. 32, no. 6, pp. 1296–1310. doi: 10.1098/rspb.2014.1973
18. Byrne R., Whiten A. *Machiavellian intelligence*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
19. Duguid S., Wyman E., Bullinger A., Herfurth-Majstorovic K., Tomasello M. Coordination strategies of chimpanzees and human children in a Stag Hut game. *Proceedings of the Royal Society B*, 2014. Vol. 281, no. 1796, p. 20141973. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4213656> (Accessed 18.12.2017). doi: 10.1098/rspb.2014.1973
20. Fletcher G., Warneken F., Tomasello M. Differences in cognitive processes underlying the collaborative activities of children and chimpanzees. *Cognitive Development*, 2012. Vol. 27, no. 2, pp. 136–153. doi:10.1016/j.cogdev.2012.02.003
21. Hamann K., Warneken F., Greenberg J., Tomasello M. Collaboration encourages equal sharing in children but not in chimpanzees. *Nature*, 2011. Vol. 476, no. 7360, pp. 328–331. doi: 10.1038/nature10278
22. Hamann K., Warneken F., Tomasello M. Children's developing commitments to joint goals. *Child Development*, 2012. Vol. 83, no. 1, pp. 137–145. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01695.x
23. Kaminski J., Call J., Tomasello M. Body orientation and face orientation: two factors controlling apes' begging behavior from humans. *Animal Cognition*, 2004. Vol. 7, pp. 216–223. doi:10.1007/s10071-004-0214-2
24. Leavens D., Russell J., Hopkins W. Intentionality as measured in the persistence and elaboration of communication by chimpanzees (Pan troglodytes). *Child Development*, 2005. Vol. 76, no. 1, pp. 291–306. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00845.x
25. Liebal K., Vaish A., Haun D., Tomasello M. Does Sympathy Motivate Prosocial Behaviour in Great Apes? *PLoS ONE*, 2014. Vol. 9(1): 10.1371/annotation/1fe9c2b8-84dd-44c4-a4ba-b62e0460b513. URL: <https://doi.org/10.1371/annotation/1fe9c2b8-84dd-44c4-a4ba-b62e0460b513> (Accessed 18.12.2017).
26. Liszkowski U., Carpenter M., Striano T., Tomasello M. 12- and 18-montholds point to provide information for others. *Journal of Cognition and Development*, 2006. Vol. 7, pp. 173–187. doi:10.1207/s15327647jcd0702\_2



34. Tomasello M. Why we cooperate. Cambridge: MIT Press, 2009.
35. Tomasello M., Carpenter M. Shared intentionality // *Developmental Science*. 2007. Vol. 10. P. 121–125. doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00573.x
36. 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. P. 675–735. doi: 10.1017/S0140525X05000129
37. Tomasello M., Melis A., Tennie C., Wyman E., Herrmann E. Two Key Steps in the Evolution of Human Cooperation: The Interdependence Hypothesis // *Current Anthropology*. 2012. Vol. 53. № 6. P. 673–692. doi: 10.1086/668207
38. Waal de F., Suchak M. Prosocial primates: selfish and unselfish motivations // *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. 2010. Vol. 365. № 1553. P. 2711–2722. doi: 10.1098/rstb.2010.0119
39. Warneken F. Young children proactively remedy unnoticed accidents // *Cognition*. 2013. Vol. 126. P. 101–108. doi:10.1016/j.cognition.2012.09.011
40. Warneken F., Chen F., Tomasello M. Cooperative Activities in Young Children and Chimpanzees // *Child Development*. 2006. Vol. 77. № 3. P. 640–663. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00895.x
41. Warneken F., Hare B., Melis A., Hanus D., Tomasello M. Spontaneous altruism by chimpanzees and young children // *PLoS Biology*. 2007. Vol. 5. P. e184. doi:10.1371/journal.pbio.0050184
42. Warneken F., Lohse K., Melis A.P., Tomasello M. Young children share the spoils after collaboration // *Psychological Science*. 2011. Vol. 22. № 2. P. 267–273. doi:10.1177/0956797610395392
43. Warneken F., Tomasello M. Altruistic helping in human infants and young chimpanzees // *Science*. 2006. Vol. 311. P. 1301–1303. doi:10.1126/science.1121448
44. Warneken F., Tomasello M. Varieties of altruism in children and chimpanzees // *Trends of Cognitive Science*. 2009. Vol. 13. P. 397–402. doi: 10.1016/j.tics.2009.06.008
27. Melis A., Hare B., Tomasello M. Chimpanzees recruit the best collaborators. *Science*, 2006. Vol. 311 (5765), pp. 1297–1300. doi:10.1126/science.1123007
28. Melis A., Hare B., Tomasello M. Engineering cooperation in chimpanzees: Tolerance constraints on cooperation. *Animal Behaviour*, 2006. Vol. 72, no. 2, pp. 275–286. doi:10.1016/j.anbehav.2005.09.018
29. Melis A., Schneider A.-C., Tomasello M. Chimpanzees, Pan troglodytes, share food in the same way after collaborative and individual food acquisition. *Animal Behaviour*, 2011. Vol. 82, pp. 485–493. doi:10.1016/j.anbehav.2011.05.024
30. Melis A., Tomasello M. Chimpanzees' (Pan troglodytes) strategic helping in a collaborative task. *Biology Letters*, 2013. Vol. 9, p. 20130009. URL: <http://dx.doi.org/10.1098/rsbl.2013.0009> (Accessed 18.12.2017).
31. Moll H., Tomasello M. Cooperation and human cognition: The Vygotskian intelligence hypothesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 2007. Vol. 362, pp. 639–648. doi:10.1098/rstb.2006.2000
32. Rekers Y., Haun, D.B.M., Tomasello M. Children, but not chimpanzees, prefer to collaborate. *Current Biology*, 2011. Vol. 21, pp. 1756–1758. doi:10.1016/j.cub.2011.08.066
33. Tomasello M. Why don't apes point? In Enfield N.J., Levinson S.C. (eds). *Roots of Human Sociality: Culture, cognition and interaction*. Oxford, New York: Berg, 2006, pp. 506–524.
34. Tomasello M. Why we cooperate. Cambridge: MIT Press, 2009.
35. Tomasello M., Carpenter M. Shared intentionality. *Developmental Science*, 2007. Vol. 10, pp. 121–125. doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00573.x
36. 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, pp. 675–735. doi: 10.1017/S0140525X05000129
37. Tomasello M., Melis A., Tennie C., Wyman E., Herrmann E. Two Key Steps in the Evolution of Human Cooperation: The Interdependence Hypothesis. *Current Anthropology*, 2012. Vol. 53, no. 6, pp. 673–692. doi: 10.1086/668207
38. Waal de F., Suchak M. Prosocial primates: selfish and unselfish motivations. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 2010. Vol. 365, no. 1553, pp. 2711–2722. doi: 10.1098/rstb.2010.0119
39. Warneken F. Young children proactively remedy unnoticed accidents. *Cognition*, 2013. Vol. 126, pp. 101–108. doi:10.1016/j.cognition.2012.09.011
40. Warneken F., Chen F., Tomasello M. Cooperative Activities in Young Children and Chimpanzees. *Child Development*, 2006. Vol. 77, no. 3, pp. 640–663. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00895.x
41. Warneken F., Hare B., Melis A., Hanus D., Tomasello M. Spontaneous altruism by chimpanzees and young children. *PLoS Biology*, 2007. Vol. 5, p. e184. doi:10.1371/journal.pbio.0050184
42. Warneken F., Lohse K., Melis A.P., Tomasello M. Young children share the spoils after collaboration. *Psychological Science*, 2011. Vol. 22, no. 2, pp. 267–273. doi:10.1177/0956797610395392
43. Warneken F., Tomasello M. Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 2006. Vol. 311, pp. 1301–1303. doi: 10.1126/science.1121448
44. Warneken F., Tomasello M. Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Trends of Cognitive Science*, 2009. Vol. 13, pp. 397–402. doi: 10.1016/j.tics.2009.06.008



**ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**  
**EMPIRICAL RESEARCH**

## **Becoming an English Teacher: A Historical-Cultural Study of the Interrelationship between Emotions and Pedagogical Practices inside the Classroom**

**F.S. Ramos\***,

Federal University of Goiás, Goiás, Brazil  
*fabiano.silvestre.ramos@gmail.com*

This study aims to investigate the inter-relationship between the emotions experienced by a novice English teacher and her actions during a period of one semester of observed activities. The emotions are understood as higher mental functions that emerge in sociocultural contexts. As cultural products, they can develop and transform. Emotions also work as an internal organizer of our actions. In order to achieve the goal proposed it is used as data generation instruments: (i) experience narrative; (ii) oral life history interview; (iii) class recording followed by viewing sessions; (iv) interview on emotions. The results suggest that the participant's emotions can be organized into four categories, related to her students, her practice, the pedagogical coordination, and to her own profession. The emotions experienced lead the teacher to do certain things that may or may not contribute to her professional development. The connotation of certain emotions in negative or positive depends on the context in which they emerge.

**Keywords:** Emotions; English teachers; Professional development; Historical-cultural psychology; Applied linguistics.

## **Культурно-исторический подход к исследованию взаимосвязи эмоций и педагогических практик в процессе профессионального становления учителя английского языка**

**Ф.С. Рамос,**

Федеральный университет штата Гойас, Гойас, Бразилия  
*fabiano.silvestre.ramos@gmail.com*

**For citation:**

Ramos F.S. Becoming an English Teacher: A Historical-Cultural Study of the Interrelationship between Emotions and Pedagogical Practices inside the Classroom. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 52–58. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140106

**Для цитаты:**

Рамос Ф.С. Культурно-исторический подход к исследованию взаимосвязи эмоций и педагогических практик в процессе профессионального становления учителя английского языка // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 52–58. doi: 10.17759/chp.2018140106

\* *Ramos Fabiano Silvestre*, Ph.D. candidate in Applied Linguistics, Assistant Professor, Federal University of Goiás, Goiás, Brazil. E-mail: *fabiano.silvestre.ramos@gmail.com*

*Рамос Фабиано Сильвестре*, соискатель ученой степени по прикладной лингвистике, доцент, Федеральный университет штата Гойас, Гойас, Бразилия. E-mail: *fabiano.silvestre.ramos@gmail.com*

Данная работа посвящена исследованию взаимосвязи между эмоциями, испытываемыми начинающим учителем английского языка, и теми действиями, которые она совершала на протяжении одного семестра, когда проводилось исследование. Эмоции рассматриваются как высшие психические функции, рождающиеся в разнообразных социокультурных контекстах. Будучи производными той или иной культуры, они могут развиваться и трансформироваться. Эмоции также выступают внутренними организующими факторами действий человека. В качестве методов исследования были использованы: 1) личное описание опыта (нарратив); 2) устное интервью на тему истории жизни; 3) видеозапись урока с последующим просмотром и обсуждением; 4) интервью об эмоциях. По результатам исследования, эмоции, испытываемые учителем, были разделены на четыре категории: эмоции, связанные с учениками; эмоции, связанные с преподаванием; эмоции, касающиеся педагогического взаимодействия; эмоции, связанные с профессией. Под воздействием этих эмоций учитель совершал разные поступки, некоторые из которых могли способствовать ее профессиональному развитию, другие — нет. Наделение эмоций положительным или отрицательным смыслом зависит от того контекста, в котором они возникают.

**Ключевые слова:** эмоции, учитель английского, профессиональное развитие, культурно-историческая психология, прикладная лингвистика.

## 1. Introduction

This paper aims to study the emotions experienced by an English teacher in the process of initial education and her pedagogical practice inside the classroom. It is an Applied Linguistics (AL) research that seeks in Historical-Cultural Psychology the means to understand the phenomenon under investigation. In Psychology, emotions have been studied for a long time but only in recent years, the AL field started giving attention to the affective side of human development. Some of studies, such as Aragão [2; 3], Coelho [10], Ferreira [12], and Aragão & Cajazeira [1] study emotions through the theoretical framework of Humberto Maturana, and his biology of knowledge. In education, it is possible to mention different studies with different comprehension of the concept of emotion such as: discourse practices [29]; being processual and influenced by experience [24]; as a state of the being that modifies his/her actions [16] and; as answers that involve physiological, experiential, and behavioral activities [27].

I explain emotions, for the purpose of this paper, through a historical-cultural lens, as “higher mental functions, culturalized and subjected to development, transformation or new appearances” (p. 651) [17]. They should be regarded in relation to the way the influence and modify human behavior in determined context [27]. Thus, emotions are strictly related to the individual’s activity.

According to Vigotski [28], there is a direct relationship between behavior and emotion. The author mentions that “[e]very emotion is a calling or renouncement to action” (p. 139). They are “internal organizer of our reactions that tighten, excite, stimulate, or inhibit these or those reactions. Thus, the emotion keeps a role of internal organizer of our behavior” (p. 139) [28]. One should consider emotions as “a system of previous reactions, that communicate to the organism the immediate future of its behavior and organize the ways of this behavior” (p. 143).

The emotions, as the other higher mental functions, are regulated by the brain, fact proved through psychophysiological studies [11]. This discovery, according to

the authors, invalidate the dichotomization of emotions in lower (of organic nature) and higher (of intellectual nature). Sanchez (p. 60) [23] defends that “emotions emerge in an embodied mind and a minded body, but ‘the mind’ is first social and then individual. The experience of individual emotions takes place while individuals are part of a social world.” The body, according to Clot (p. 88) [9], “is the organism added the language and the singular and social history”. According to her, each individual “has a different body because each of us present a social and subjective histories” (p. 89). A body, thus, would be “the organism affected by the sign” (p. 97) [25].

The phenomenon of emotions is an interrelationship between biological and social factors, experienced by the individual through the activity. In the context of teaching and learning, emotions arise in the discursive community that may be limited to school or expanded to larger entities that manage educational policies, for example.

It is in this activity, mediated by the emotions, in a dialectical relationship, that the individual identities are (re)constructed. The challenge of the study of identities lies in understanding the interaction between the individual and his social context [18].

## 2. Methods

### 2.1. Nature of research:

This research is aligned in a qualitative research paradigm. According to Richardson (p. 90) [22], qualitative research is characterized as “the attempt of a detailed understanding of the meanings and situational characteristics presented by the interviewees, rather than the production of quantitative measures of characteristics or behaviors.” Richards (p. 10) [21] lists a series of characteristics of this type of research: (i) the study of social actors in their everyday spheres; (ii) the search for an understanding of the meaning of their actions under their own perspective; (iii) focus on a small number of individuals, groups or environments; (iv) the use of a series of methods to cover different perspectives on the researched subject; (v) use of quantification only when relevant.

The researches in applied linguistics are, in their almost totality, qualitative [20], trying to understand problems, local and situated, related to the use of the language. According to the author, “the situationality and particularity of knowledge and the conditions of an ethical and political nature, and also those related to power in the production of language are the important focus, and not the search for great generalizations” (p. 17).

Another quality of applied research in contemporary linguistics is its interdisciplinary and transdisciplinary nature. Moita Lopes (p. 19) [19] states that in order to account for the “complexity of the facts involved with language in the classroom, one began to argue in the direction of an interdisciplinary theoretical framework,” which would allow AL to “escape from pre-established visions and bring to light what is not easily understood or that escapes the research routes already drawn.”

One of the areas of occupation of AL is language teacher education, as in the context of the present research. Understanding the process of teacher education requires an understanding of this as a complex process that demands an inter/transdisciplinary attitude.

## 2.2. Context and participants:

This research was developed in an extension course on mother tongue and foreign languages of a federal university in southwestern Goiás, Brazil. The project serves the university and external communities, providing language teaching services at a modest price.

The course was created in 1996 and is situated in one of the campuses of the aforementioned university, located in the central region of the city. It has a secretarial room, where all the bureaucratic service is performed by a secretary and an administrative coordinator (position assumed by a Language and Arts professor). It also has a small space dedicated to the teachers, where they can store their materials and prepare their classes. The classrooms used by the course belong to the university. They are used at times when graduation is not using it, due to the fact that it has preference over extension projects.

In addition to providing quality language teaching to those who seek it, it also works as a teacher training center. The classes are taught by teachers selected through an interview and didactic test. Once selected, the teacher undergoes a pedagogical accompaniment before finally entering the classroom. This monitoring is carried out by a pedagogical coordinator, usually a teacher of the Languages and Arts course. The selected teachers go through a process of reading and discussing theoretical texts about the teaching and learning of foreign languages, for a period of observation of the lessons of veteran teachers and the elaboration of reports on the classes attended.

The participant of this research, Juliana, is a Languages and Arts student, who at the beginning of the data generation phase, was in the third term of the course. She was in the process of preparation to enter, for the first time, in the classroom as an English teacher. The re-

searcher accompanied the participant during this period of preparation and during her first semester of classes.

Juliana, before the decision to study Language and Arts, was attending the Law course, influenced by her boyfriend, who at the time, was also a student of such course. At the end of the first half of the course, she began to no longer identify herself with it, deciding, therefore, to transfer to Language and Arts.

At the beginning of the Languages and Arts course, Juliana became part of some research and extension projects, as well as the Interdisciplinary PIBID<sup>1</sup>, which helped to build Juliana’s identity. Today, she is participating in the University’s English language extension course.

## 2.3. Research questions and data generation instruments:

The research questions that guide this study are: (i) which emotions are experienced by the participant during the preparation period to enter the classroom and during her first semester of classes?; (ii) how can these emotions be related to her practice inside the classroom?

To answer these questions, it is used as procedures and instruments for data generation: life histories, individual interviews, observation and video recording of classes followed by viewing sessions, and a final emotions interview [8]. By procedures, I mean the observation of classes, viewing sessions and transcription of interviews [7] and by instruments life histories, recorded audio interviews, recorded video lessons, and field notes.

## 3. Results

The data analysis suggests a range of emotions experienced by the participant that changes the way she behaves inside classroom and relates to the students and the social actors involved in the institution. These emotions are classified into four categories, as illustrated in table 01. Although divided in an attempt of a didactical scheme, the emotions are related to one another and influence their own appearance or extinction.

A first emotion observed, through data analysis, was anxiety and nervousness, as illustrated in extract 01:

(01) In the first day, I felt calm, because there was only one student. [...] But the day I was really nervous was the English 2 class because there were a lot of students, a lot of different people. There were people who didn’t want to do activities in pairs. [...] It was a situation in which I got kind of nervous. (Viewing session 1)

The participant’s nervousness shows in relation to the unknown of the classroom. Who are the students? How will they react? And also the amount of people in the classroom. Taking into account the proposal of Barcelos [4; 5] to understand the emotions as procedural,

<sup>1</sup> PIBID is a national program that intends to insert teacher education students in public schools to experience the reality of the educational context in Brazil.

interactive and active, we think about its transformation in the course of the teaching practice of the participant. The aspects mentioned will no longer be factors that will stimulate the appearance of emotions as Juliana becomes familiar with their classes.

The difficulties and setbacks encountered by a teacher may be experienced differently by her, depending on sociocultural factors, that is, causing different emotions in different people. In the excerpt above, we can see that Juliana says she was “calm” in the first class, due to the fact that she had only one student in the classroom. In the second class, which was the first in another class, the nervousness was bigger. However, we can see that this nervousness, which can also be characterized as anxiety, acts as a positive factor for the participant. Anxiety causes her to better prepare herself to meet the challenge:

(02) But, from the second class on, I got nervous before starting, but, I always think: “if the content is okay, I’ll get it. (Viewing session 1)

Juliana’s tranquility to face the challenge comes from lesson planning. In this specific case anxiety and nervousness, higher psychological functions, mediated the participant’s activity in her class preparation and performance. Clot [9] says affection has to do with “the work force, development of activity.” (p. 91) We can see this situation in excerpt 02 that emotion leads to an action. This action, in turn, leads to a transformation of action. Thus, there is a dialectical relationship between the two phenomena, as illustrated in the excerpt below:

(03) Relieved ((laughs)) because I managed to remember well. It was as planned, except for the part that the student left, even because I did not know if I was supposed to take a break. (Viewing Session 1)

Starting teaching as soon as the third period of the course has its pros and cons for the teacher in training. It is an activity that needs to have a very present mediation of the teacher trainer, who will provide the guidance that will enable the performance of the teaching activity. In this context, two vigotskian concepts are of importance: mediation and zone of proximal development.

The presence of the teacher education in this moment is of fundamental importance for the mediation of activities. This mediation would enable not only the development of the teacher, but also the emergence of emotions that would act as promoters of the teaching activity. However, the participant reports, in several moments, the non-existence of this mediation.

(04) No ↑. Yeah, we had to do the lesson plan ↑ (+) and send it to the coordinator. And then he would give the feedback ↑, bu:::t, and I started doing it at the beginning but I had 4 classes, it was a lot. I had to do three lesson plans ↑, because (+)> two of them were repeated, right. The content

was the same. But after a while, I saw that I was not going to be able to do all of them with an A in advance, because the first class of the week I gave was Monday, and the last was Saturday. So I did not have a day to take and do all the classes of the week. I was doing it during the week. I could not do everything at once. And then, when I sent them I never received feedback ↑, then I stopped sending. (Viewing Session 3)

In excerpt 04, the participant reports that she did not receive a feedback on the planning of classes that she sent for her pedagogical coordination. The frustration caused by this feeling of neglect on the part of the institution, materialized in the figure of the coordinator, modifies the Juliana’s actions. She was struggling to write and send the lesson plans but now she stopped doing it, as you can also notice in excerpt 05:

(05) That made me stress too much... having to do that, rushing to do that, and then I saw that there was no feedback, so I said, oh, I’m not going to do it. And even after a while, I was not doing the lesson plan in that model required anymore. (Viewing Session 3)

Golombek and Klager [13] call the attention to the need of introducing and mediating new tools or signs to support the qualitative transformation of the mental activity of novice teachers.

Besides the insecurity that this fact can bring to the teacher in process of education, there is also the question of the stress that this activity brings to Juliana. According to her, she had a great stress load to do the advance planning for the submission to the coordination. However, this stress could not be shown in her teaching practice or in her relationship with the institution, which is in a position of higher hierarchy. This practice confirms the understanding of teaching as an emotional labor, which, in the words of Tsang [26], refers to professions that require the handling of emotions and their expression in order to construct a specific image.

The pedagogical meetings, which took place every fifteen days, revolved around the discussion of grammar teaching, as illustrated in excerpt 06:

(06) Our meetings were being very (+) we were seeing grammar (+) in the pedagogical meetings. And, it was being very tiring ((laughs)) and nothing productive. On Saturday afternoon, you were already tired. Wow, it was very tiring. Even at the last pedagogical meeting, what happened was to speak of proof, the order of the exercises first, grammar, vocabulary, then the most difficult things. Eh, well, even we spoke, this had to have been the first pedagogical meeting. It was very useful to us. (Viewing Session 3)



The “In training language teachers”, according to Juliana, needed information related to classroom management. Without this mediation of the teacher educator, the teachers of the extension project were lost, according to the participant.

Another moment that functions as a growth point [15] to Juliana is her perception of students’ attitudes toward the subject:

(07) But, I realized (...) I realized that even the students themselves (+) do not give much importance, they leave it aside, they do not struggle. (Viewing Session 3)

The authors define “growth points” as moments of dialectical instances in which an individual can arrive at terms of development, starting from the contradiction generated by that specific moment. These contradictions generate instability or cognitive-emotional dissonance. However, with responsive mediation, these growth points can create conditions for professional development [15].

Juliana realizes that students do not value the English language subject. However, she states that she was able to do her part, showing an emotion related to her fulfilled duty. This causes her to reflect and think more about her own classes, in order to captivate her students. This is a concern that goes beyond Juliana’s classroom. Many teachers have the same complaint about students and education authorities. The English language is set aside in relation to other disciplines. The teacher feels uncomfortable. It may even be possible to say that she is frustrated with the situation.

(08) Because the students do not take it seriously (...) I want to change the activities, because in the first two months I had no idea what to do. (...) Then, in the second two months, I already did different. I prepared some activities for them to do. (viewing session 3)

This frustration concerning students’ behavior leads Juliana to think about changes in the style of activities and her class in order to improve their engagement in the classroom. He mentions that in the first two months of activities, she had no idea what to do. However, this anxiety and the feeling of not knowing what to do – as mentioned previously – makes the teacher develop a reflexive side that will aid in her academic development.

Fear of exposure is a very present emotion in the teacher’s practice. Juliana says that at the beginning of her teaching career, she was very concerned about her image. She would “be ashamed” if she was not able to answer students’ questions:

(09) I’ve always (+) told you, so I kept thinking about myself a lot. Because you’re exposed there, you’re in front of the students. And I worried, at first, mainly, I was very worried about myself. With what I was going to say, if I was going to be embarrassed, if I was not going to know how

to answer something. And then I started to get rid of it and worry more about the students, how to teach them. I worry about their learning. (Interview on emotions)

This preoccupation with her image gave place to a preoccupation with students’ learning. This transformation in the teacher’s practice and emotions corroborates the characterization of emotions as procedural and context dependent.

Finally, I mention one last emotional moment for Juliana. According to her, it happened on the occasion of teachers’ day when she got a gift from one of her students. It was a moment of great emotional load for her, for her did not think of herself as a teacher until that moment.

(10) J: When I got gift from teachers’ day. ((laughs))

E: How did you feel?

J: I was surprised because I was not expecting it, because, maybe I did not think of myself as a teacher. So, it did not even occur to me that anyone could (+) remember me, give me something for that, for that reason. (Viewing session 4)

It is possible to summarize the emotions experienced by Juliana in four categories related: i) to the students; ii) to the institution (in the figure of the coordination); iii) to her own image and; iv) to the profession.

When we observe the chart with Juliana’s emotions, it is possible to notice a predominance of emotions that, at a first sight, might be considered as negative. But, when considered through the lens of this research, they lead to actions that contribute to the development of the participant’s pedagogical practice. It is relevant to mention that it is not in every context that this relationship happens.

The lack of assistance from the pedagogical coordination as well as the relationship with the students causes Juliana to develop anxiety, frustration and anger. These emotions play a role of mediation of the participant’s practice, making it assume positions that will have direct relation with the process of identity construction. Juliana, who at the time of the beginning of this research was studying the third period of the literature course, had not yet had any contact with pedagogical disciplines in the field of applied linguistics. The selection to act as an extension project scholar, in which she works as an English teacher, consists of writing an essay in English and presenting a fifteen minutes micro-class in English. Thus, he did not have any type of pedagogical training prior to his performance.

English language teaching books and websites have been a safe haven for the participant by providing classroom models and activities that can be replicated in their classes so that they can feel more comfortable in their classroom and pass, Also, this sense of comfort for your students. This search for information, investment in his own training shows a maturation of Juliana, who approaches a presupposed identity for an English-speaking teacher, to develop a critical-reflective professional role.

Aragão and Cajazeira [1], following a theoretical framework based on the studies of the biologist Humberto Maturana, proposes that “changes in emotions lead us to other actions which, interpellated by language in the reflexive process, help us to deal differently with our identities and our teaching/learning environments.” (p. 121) The analysis of the data of the participant in question is in line with this proposition, showing how emotions are intrinsically related to the domain of practice and, thus, to the process of (re) constructing identities within the classroom.

#### 4. Conclusion

The experience of emotions during the period of the research shows a direct relation with the identities (re) constructed by Juliana. They play the role of mediating the participant’s action in the classroom. It is possible to affirm that emotions such as anxiety, sadness and anger are frequent in the teacher’s practice. These emotions, related to her own teaching practice, her relationship with the students and the pedagogical coordination of the course, lead Juliana to reflect on her role as an English teacher.

The students’ perception of the teacher plays an important role in their practice. At various times, Juliana claims to be concerned about how the students will view the classroom. This belief that demonstrating a certain image in the classroom will influence the way students

react in their presence generates new emotions that, in turn, mediate new actions, generating new identities.

As the teaching activity is being developed, Juliana is creating new concerns, linked to the emotions she experiences. The restlessness with its image gives rise to the interest for the learning of its students, investing more in the preparation of its classes, in order to contribute to this process of teaching and learning.

The search for an understanding of the domain of teacher affectivity is a complex moment in which the number of teachers leaving the classroom increases due to health problems related to their emotions. Finally, it is important to mention that the understanding generated by this work is located in the context of Juliana’s work, thus justifying the need for new studies such as this in different professional contexts, such as the public school, private language courses and courses of teacher education.

The data of Juliana corroborate with the conception of emotions as higher psychological functions that arise from the interaction of the individual with his community of practice and that guide the action of the individual [14].

In order to better understand the education process of language teachers it is important to investigate the inter-relationship between emotions and other aspects that have important influences in such process: i) the inter-relationship between emotions and the process of (re)construction of professional identities; (ii) the emotions of the teacher educator concerning the national politics on teacher education courses; (iii) emotions and teacher health in context of initial teacher education.

#### Литература

1. Aragão R., Cajazeira R.V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês // Revista Caminhos em Linguística Aplicada. 2017. Vol. 16(2). P. 109–133.
2. Aragão R. Beliefs and emotions in foreign language learning // System. 2011. Vol. 3(1). P. 302–313.
3. Aragão R.C. São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula. B.H.: FALE/UFMG, 2007. 276 p.
4. Barcelos A.M.F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities // Studies in Second Language Learning and Teaching, SSLT. 2015. Vol. 5(2). P. 301–325.
5. Barcelos A.M.F. Unveiling the relationship between emotions, beliefs and identities. Relatório de Pós-doutorado. O.: Universidade de Carleton/Ottawa, Canadá. 2009. 89p.
6. Bardin L. Análise de conteúdo. L.: Persona, 1979. 234 p.
7. Cezarim dos Santos F.A. A agência humana do professor de inglês no desenvolvimento de saber glocal na perspectiva sócio-histórica e dialética // S.J.R.P.: Universidade Estadual Paulista, 2015. 243 p.
8. Clarà M. Interview to generate teachers’ narratives on emotion and resilience. 2015. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Marc\\_Clara/contributions](https://www.researchgate.net/profile/Marc_Clara/contributions).
9. Clot Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: Banks-leite, L., Smolka A.L.B., Anjos D.D. (eds.). Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade. C.: Mercado de Letras, 2016. P. 87–96.
10. Coelho H.S.H. Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso. B.H.: FALE, UFMG, 2011. 175 p.

#### References

1. Aragão R., Cajazeira R.V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, 2017. Vol. 16(2), pp. 109–133.
2. Aragão R. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 2011. Vol. 3(1), pp. 302–313.
3. Aragão R. C. São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007. 276 p.
4. Barcelos A.M.F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, SSLT, 2015. Vol. 5(2), pp. 301–325.
5. Barcelos A.M.F. Unveiling the relationship between emotions, beliefs and identities. Relatório de Pós-doutorado. Ottawa: Universidade de Carleton/Ottawa, Canadá. 2009. 89 p.
6. Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Persona, 1979. 234 p.
7. Cezarim dos Santos F. A. A agência humana do professor de inglês no desenvolvimento de saber glocal na perspectiva sócio-histórica e dialética. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2015. 243 p.
8. Clarà M. Interview to generate teachers’ narratives on emotion and resilience. 2015. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Marc\\_Clara/contributions](https://www.researchgate.net/profile/Marc_Clara/contributions).
9. Clot Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: Banks-leite, L., Smolka, A.L.B., Anjos, D.D. (eds.). Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, pp. 87–96.

11. Costa A.J.A., Pascual J.G. Análise sobre as emoções no livro *Teoría de las emociones* (Vigotski) // *Psicologia & Sociedade*. 2012. Vol. 24(3). P. 628–637.
12. Ferreira F.M.M. Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas. V.: UFV, 2017. 111 p.
13. Golombek P., Klager P. Play and imagination in developing language teacher identity-in-activity // *Ilha do Desterro*. 2015. Vol. 68(1). P.17–32.
14. Holodynski M., Seeger F. The Psychology of Emotions and Cultural Historical Activity Theory, Part 1 // *Mind, Culture, and Activity*. 2013. Vol. 20(1). P. 1–3.
15. Johnson K.E., Golombek P.R. *Mindful L2 teacher education: a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. NY: Routledge, 2016. (ebook).
16. Lasky S.A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform // *Teaching and Teacher Education*. 2005. Vol. 21(1). P. 899–916.
17. Machado L.V., Facci M.G.D. Barroco S.M.S. Teoria das emoções em Vigotski // *Psicologia em Estudo*. 2011. Vol. 16(4). P. 647–657.
18. Miranda S. F. Identidade sob a perspectiva da psicologia social crítica: revisitando os caminhos da edificação de uma teoria // *Revista de Psicologia*. 2014. Vol. 5(2). P. 124–137.
19. Moita Lopes L.P. da. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: L.P. Moita Lopes (ed.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. S.P.: Parábola, 2006. P. 13–44.
20. Moita Lopes L.P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: L.P. Moita Lopes (ed.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. S.P.: Parábola, 2013. P. 15–38.
21. Richards K. *Qualitative inquiry in TESOL*. L.: Palgrave Macmillan, 2003. 323 p.
22. Richardson R.J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. S.P.: Atlas, 2014. 336 p.
23. Sanchez L.M.E. *Emotions in classroom microsituations: a sociocultural perspective*. Doctorate dissertation. L.: Institute of Education, University of London, 2014. 251 p.
24. Schmidt A.M., Datnow A. Teachers' sense-making about comprehensive school reform: the influence of emotions // *Teaching and Teacher Education*. 2005. Vol. 21(1). P. 949–965.
25. Smolka A.L.B. A dinâmica afetiva no desenvolvimento humano: esforços de compreensão e conceitualização. In: L. Banks-Leite, A.L.B. Smolka, D.D. Anjos (eds.). *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. C.: Mercado de Letras, 2016. P. 97–107.
26. Tsang K.K. Emotional labor of teaching // *Educational Research*. 2011. Vol. 2(8). P. 1312–1316.
27. van Veen K., Slegersb P., de Ven P. One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms // *Teaching and Teacher Education*. 2005. Vol. 21(1). P. 917–934.
28. Vigotski L.S. Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico. M.: Akal, 2004. 260p.
29. Vigotski L.S. *Psicologia pedagógica*. S.P.: Martins Fontes, 2010. 576 p.
30. Zembylas M. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching // *Teaching and Teacher Education*. 2005. Vol. 21(1). P. 935–948.
10. Coelho H.S.H. Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2011. 175p.
11. Costa A.J.A., Pascual J.G. Análise sobre as emoções no livro *Teoría de las emociones* (Vigotski). *Psicologia & Sociedade*, 2012. Vol. 24(3), pp. 628–637.
12. Ferreira F.M.M. Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas. Viçosa: UFV, 2017. 111 p.
13. Golombek P., Klager P. Play and imagination in developing language teacher identity-in-activity. *Ilha do Desterro*, 2015. Vol. 68(1), pp.17–32.
14. Holodynski M., Seeger F. The Psychology of Emotions and Cultural Historical Activity Theory, Part 1. *Mind, Culture, and Activity*, 2013. Vol. 20(1), pp. 1–3.
15. Johnson K.E., Golombek P.R. *Mindful L2 teacher education: a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. New York, NY: Routledge, 2016. (ebook)
16. Lasky S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 2005. Vol. 21(1), pp. 899–916.
17. Machado L.V., Facci M.G.D. Barroco S.M.S. Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 2011. Vol. 16(4), pp. 647–657.
18. Miranda S. F. Identidade sob a perspectiva da psicologia social crítica: revisitando os caminhos da edificação de uma teoria. *Revista de Psicologia*, 2014. Vol. 5(2), pp. 124–137.
19. Moita Lopes L.P. da. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In Moita Lopes L.P. (ed.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 13–44.
20. Moita Lopes L.P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: Moita Lopes, L.P. (ed.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 15–38.
21. Richards K. *Qualitative inquiry in TESOL*. London: Palgrave Macmillan, 2003. 323 p.
22. Richardson R.J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2014. 336 p.
23. Sanchez L.M.E. *Emotions in classroom microsituations: a sociocultural perspective*. Doctorate dissertation. Institute of Education. University of London, 2014. 251 p.
24. Schmidt A.M., Datnow A. Teachers' sense-making about comprehensive school reform: the influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 2005. Vol. 21(1), pp. 949–965.
25. Smolka A.L.B. A dinâmica afetiva no desenvolvimento humano: esforços de compreensão e conceitualização. In Banks-Leite, L. (eds.), *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, pp. 97–107.
26. Tsang K.K. Emotional labor of teaching. *Educational Research*, 2011. Vol. 2(8), pp. 1312–1316.
27. van Veen K., Slegersb P., de Ven P. One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 2005. Vol. 21(1), pp. 917–934.
28. Vigotski L.S. Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico. Madri: Akal, 2004. 260 p.
29. Vigotski L.S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 576 p.
30. Zembylas M. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2005. Vol. 21(1), pp. 935–948.

# Literacy Practices of Children and Their Mothers in a Specific Social and Cultural Context: Generating New Social Practices

**J.M. Méndez\***,

PhD. Candidate, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí,  
City of San Luis Potosí, Mexico.  
*juanitamendezg@hotmail.com*

This qualitative research is focused on understanding the literacy practices of children and their mothers in a social and cultural context of the state of San Luis Potosí, central Mexico. I will address the results of field work analysis based on the historical cultural approach. I will show how a mother's participation in literacy practices with a group of elementary school first graders detonated their process of empowerment and generated new social practices that arose from the actors in the educational community, through symmetrical relationships between children, mothers and teachers. The main results addressed are the acceptance of a mother's participation in literacy practices in her context; intercultural relations identified in social practices through orality, reading, and writing, with reflection on the social and cultural context of their reality and with the performance of a play; and finally, the generation of new social practices in the classroom and in the context.

**Keywords:** interaction, cultural context, social practices, literacy practices.

# Обучение грамотности в особом социальном и культурном контексте: создание новых социальных практик детьми и их матерями

**Х.М. Мендес,**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, Сан-Луис-Потоси, Мексика  
*juanitamendezg@hotmail.com*

Настоящее качественное исследование посвящено практикам обучения грамотности детей и матерей, существующим в социальном и культурном контексте штата Сан-Луис-Потоси в Мексике. Автор рассматривает результаты полевого исследования с точки зрения культурно-исторического подхода. Показано, что участие матерей в занятиях по обучению грамотности вместе с первоклассниками способствовало развитию самостоятельности и уверенности в своих силах у участников образовательного процесса и дало начало — через симметричные взаимодействия между детьми, матерями и учителями — новым социальным практикам. Одним из важных итогов было принятие окружающими возможности участия матерей в обучении грамотности. Также немаловажными явились межкультурные взаимодействия, возникшие между участниками в процессе освоения письма,

**For citation:**

Méndez J.M. Literacy Practices of Children and Their Mothers in a Specific Social and Cultural Context: Generating New Social Practices. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 59–64. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140107

**Для цитаты:**

Мендес Х.М. Обучение грамотности в особом социальном и культурном контексте: создание новых социальных практик детьми и их матерями // *Культурно-историческая психология*. 2018. Т. 14. № 1. С. 59–64. doi: 10.17759/chp.2018140107

\* Méndez Guerrero Juana María, PhD. Candidate, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, City of San Luis Potosí, Mexico. E-mail: *juanitamendezg@hotmail.com*  
Мендес Герреро Хуана Мария, соискатель, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, Сан-Луис-Потоси, Мексика. E-mail: *juanitamendezg@hotmail.com*



чтения и устной речи, способствовавшие осмыслению социального и культурного контекста действительности и его проигрыванию. Наконец, еще одним значимым итогом стало создание новых социальных практик как в рамках учебного класса, так и в более широком социальном и культурном контексте.

**Ключевые слова:** взаимодействие, культурный контекст, социальные практики, практики обучения грамотности.

---

## Introduction

I based the article on the field work results of qualitative research from an ethnographic perspective [1]. The analysis presented is based on the cultural-historical theory [21; 23], developed in a specific cultural and vulnerable context, located in the state of San Luis Potosí, Mexico, from September 2013 to January 2015, during the first eight months of which I worked as a teacher and researcher.

The collection techniques were participant observation in an elementary school classroom, subjects' households and their context; conversations with children and adults; in-depth interviews; and compilation of written products. I used a field diary, video and an audio recorder.

The purpose of this article is to show how, through the teaching and learning processes that took place in an environment with symmetrical relationships and with the participation of students, mothers, and teachers, new social practices were generated in the classroom, where schoolwork is understood to be a social practice, as well as literacy practices in the cultural context.

## Problem statement

The study focuses on the literacy process, particularly on the dissociation that occurs between the purposes pursued by the school and those sought outside the school environment [12], and on the lack of knowledge of the use of written language in social practices [18; 9], from what subjects do in their cultural context.

Since the students discussed their mothers' experiences in everyday life that refer to orality, reading and writing texts as social practices [9], the *objective* is to know and understand local literacy practices, acknowledging their experience around their culture and including them within the classroom to generate new social practices. The research questions are as follows: *What are the literacy practices of children and their mothers and how are they carried out? How can new social practices be created considering the teaching and learning processes of children and their mothers in their cultural context?*

## Cultural context

I carried out the research work in the capital city of San Luis Potosí, Mexico, which has a population of

772,604 inhabitants. Although the population of both sexes is equal, women participate more predominantly in their children's educational owing to their socially and culturally constructed roles.

According to Mexico's National Institute of Statistics and Geography (INEGI), the literacy rate of adults 25 years and older in the state of San Luis Potosí is 95.9% [8], which places us at a high level of literacy; however, in my teaching experience and that of other colleagues, it is common to find mothers who state that they "do not know how to read or write" (in a conventional way), yet participate in literacy practices. Therefore, I envisage a complex and different panorama from that which is stated in the statistical data.

The cultural context is in the Casanova neighborhood to the north of the Capital, which is in a *vulnerable situation* according to the Economic Commission for Latin America and the Caribbean (CEPAL) [2]. The characteristics of income inequality and its influence in the social sphere affect Latin American countries, such as Mexico, where about half of the population lives in poverty according to data from the country's National Council on Social Development Policy (CONEVAL). In this regard, four aspects stand out: "unemployment and precarious employment; low, variable or uncertain income; changes in the composition of households and fragmentation of social spaces" [4, p. 4].

Women's labor instability and uncertainty are apparent in the types of jobs they hold as housekeepers, salesclerks, or in informal trade and catalog sales, in addition to performing housework. Most of the inhabitants live in extended families, with difficulty accessing credit for housing and lack of timely access to health services. Changes in the composition of households are evident not only in the physical space but also in the diversity of families, with some women in their second or third relationships and some children under the care of grandmothers.

Social and cultural elements at the local level, present in the reality of children's daily lives, permeate literacy practices. Inhabitants participate in government programs (welfare programs tied to political events); religion (attending Mass and catechism); family (listening to, singing and dancing to specific kinds of music); parties (wedding celebrations and *quinceañera*<sup>1</sup> parties) and women's jobs (sometimes children are involved in the job of their mothers). It is clear that written culture is a social practice; however, little concern is given to the kinds of literacy practices in the school, inside the classroom, where the educational processes

---

<sup>1</sup> A traditional Mexican celebration of a 15-year-old's coming of age in some communities.

of written language teaching and learning take place, even when the curriculum enunciates an approach to social practices.

An example of the women living in the neighborhood is Ester<sup>2</sup>, who works as a clown and lives with her second partner and three children. She studied up to the second year of secondary school, did not finish her basic education, ran away from home at age 14 after suffering from abuse, stating, "I believe that's why I protect my children so much." She identifies dialogue as a means of protecting her descendants from abuse. In addition, she performs various voluntary reading and writing practices [9], made visible when Marcos, her third child, entered the first grade of elementary school and related her written culture to the classroom. She also participated in literacy practices which detonated her process of empowerment.

### Literacy, Social Practice Approach

In current enquiries on language, the debate centers around two positions: one where reading and writing are "neutral" skills, and the other from the standpoint of "practices that generate identities" [13, p.23]. Different approaches to literacy are Literacy and Learning, Cognitive Approaches to Literacy, Social Practice and Literacy as Text: multimodality and Multiliteracy Approaches [19]. I situated the research in the Social Practice approach, in the ideological model [18] when literacy is a social practice and always embedded in socially constructed epistemological principles. "The ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity and being" [18, p. 14]. Also, literacy is permeated by power relations [3; 5; 9; 14; 18].

Literacy practices are permeated by historical and cultural factors [22], which also means that it involves interpersonal interaction and relationships with cultural artifacts. "According to Vygotsky, the beginning of human development is a collective (communal, joint) or social activity carried out by or with the assistance of a collective subject in a cultural environment. The mediums of the culture are signs and symbols; it is thanks to signs and symbols that the process of learning and upbringing the individual activity of a person becomes important, and the individual subject becomes clear and then said subject gains individual consciousness" [17, p. 26]. Thus, the literacy is a complex construct that occurs in daily life.

### Mothers' knowledge

With the analysis of observations, we hold that mothers have knowledge in their literacy practices in

their social and cultural context. Therefore, in a school meeting we involved the mothers in the staging of a play. We agreed that the children would present "Save Christmas" with "The Grinch", later called "A Christmas in the Casanova neighborhood" on December 18<sup>th</sup>, 2013.

I asked the lead character, Ester, to confirm her participation: "Yes teacher<sup>3</sup>, I'll *make a commitment* to you, (...) You'll see, teacher, that when I *make a commitment*, I do my best not to let anyone down<sup>4</sup>". I gave her the script (of Spanish origin, which I got off the internet) and asked her to read it and make any changes that she thought corresponded to her trade. The next day, Ester came: "Teacher, I didn't change the script that you gave me yesterday because I didn't understand it. It was really confusing. I made another one instead. See what you think." She adapted the play adding situations alluding to her daily life.

Together, we corrected the script. She dictated from her notebook while I wrote in a Word document. I paused and asked, "Why did you make a new script?" She replied: "It seemed very confusing and I did not understand it, which is why I preferred to make a new one." When asked her opinion, she replied:

**Ester:** I felt happy, Teacher, because I had never written like that, just like now. Sometimes I make monologues or jokes in my mind, I tell them to my husband and we laugh but then, I forget them and never write them down. This is the first time I've written like this, *mine*.

Receptivity towards Ester's knowledge implied an approach to teaching and learning the processes that acknowledge that "no one teaches another. People educate each other, mediated by their world" [7, p. 9]. According to Vygotsky, this occurs through the processes of mastery of culturally developed external material, language, and writing in this case.

Commitment is established in the teacher-mother relationship, as when Ester says "when I make a commitment, I do my best not to let anyone down." It is transcendent because "relations between self and others play a fundamental role in Vygotsky's theoretical scheme" [11, p. 25]. In addition, the willingness to live values meant addressing the "development of higher mental functions" which arose from the interpersonal relationship [22].

### The adaptation of a text of Spanish origin to the local context

The adaptation shows the script representing the reality of the social and cultural context. I point out a fragment of the Spanish text (Table 1) and another in the local context (Table 2), in which the main contrast corresponds to the type of interpersonal relationships.

<sup>2</sup> All names of people in this study are pseudonyms.

<sup>3</sup> A common way to formally address a teacher in Mexico is to call her "maestra," not by her name; thus, I have translated this form of address as "teacher."

<sup>4</sup> In this, as in the following casual interviews, I reconstructed the conversations as close to dialogue as they emerged in context. I used simple parentheses ( ) in additions and explanations.

Table 1  
 Excerpt. Script of Spanish origin

“Children save Christmas”<sup>5</sup>  
**María:** But they’re our friends.  
**Laura Navarro:** There’s also the evil Grinch!  
**Miguel Ángel:** *We should give him what he deserves.*  
**Pedro:** No, we’re *not like him.*  
**Ainhoa:** You’re right, Pedro. He might deserve a chance.  
**Grinch:** WAAAAA, yes, please... I didn’t want to be bad.  
**Miguel:** Do you promise you won’t ever do it again?  
**Grinch:** Yes, I promise.  
**Reindeer 2:** *We have to submit it to a vote.*  
**Reindeer 3:** Who wants to forgive the Grinch? Those in favor: everyone. Those against: none. Abstentions: zero.  
**Desi:** *The Grinch’s pardon has been approved by absolute majority*

In the play, the Grinch hates Christmas and has kidnapped “Mama Noel’s” helpers. The students release them, and they inappropriately detain the Grinch and must punish him to “give him what he deserves.” He says he doesn’t want to be bad and cries, so the students vote to give him a chance and forgive him because they are good, not like the Grinch, who at least physically could represent another culture and by virtue of the vote is assimilated. This may represent an asymmetrical relationship, in the absence of dialog to understand why the

Table 2  
 Excerpt. Script adapted to the cultural context

“A Christmas in (name of school)”  
**Ana Laura:** *I will gather my friends to convince them that the Grinch is good (she runs). Kids! Kids! The Grinch is good, I saw him crying and I know he’s good.*  
**Jony:** No, I don’t think so, he always shouts at us from his window.  
**Germán:** I think Ana Laura’s right: we need to give him an *opportunity.*  
**Alma:** But how will we? He only comes out when the... (*the song “The baker with the bread”<sup>6</sup> plays*) baker comes.  
**Jony:** I know! We’ll make him believe we’re the people from *Opportunities*<sup>7</sup>.  
**Narrator:** Meanwhile, the Grinch makes a mess in his house. (*Music, a “Los Angeles Azules” cumbia.*) He hears a voice from far away.  
**Ana Laura:** All the *beneficiaries of Opportunities* are invited to stop by for a food ration! (using a megaphone).  
**Grinch:** (Girls dressed as women). Excuse me, ma’am, excuse me. (He goes to the front and is surprised). What? You, girl, I want my food ration, now. (Miss Laura is nearby and turns around). Miss Laura<sup>8</sup>, this girl lied to me!  
**María:** (The girl dressed up as *Miss Laura*) Have the Grinch come forward! And give him his sandwich car.  
**Ana Laura:** mmm. Excuse me, Mr. Grinch, it was the only way to get you out of your house (he turns around, upset).  
**Gloria:** Mister, wait, *we want to convince you that Christmas really is beautiful.*

Grinch behaved as he did and set his fate. However, the intercultural approach “denies the existence of asymmetries due to relations of power” [16, p. 27].

In contrast, the adapted excerpt differentiates the Grinch’s goodness due to his showing his emotions through crying. In a symmetrical relationship, the public school children seek the Grinch out to “convince him” that Christmas is beautiful. Similarly, intercultural education is conducive to “coexistence built on respect for others guided by rules established by mutual agreement” [16, p. 30].

It also shows elements of their daily lives by buying bread with the baker who visits the neighborhood with the characteristic song “The baker with his bread”; by referring to the government’s “economic support” program called, “Opportunities:” “We’ll make him believe we’re the people from *Opportunities*”; by expressing the social practice of listening to music with the melody of “Los Angeles Azules”; and finally by mentioning the reality show they watch called “Miss Laura”. Therefore, the text was rewritten as a practice of real written language [12], as a social practice in a specific social, cultural and historical context.

### The production, showing my culture

Ester made the adaptation because she did not understand its content and vocabulary: “Well I don’t get this, it has words I don’t understand and I want to replace them.” She imagined what would happen on stage: “It’s like I have the characters in my mind (...) I changed the children’s voices (...) I imagined it all, (...) the stage as it’s acted out, with costumes and everything (...)” while she was thinking of the audience: “If we’re going to do something, let it be something that people will like and have fun with, because honestly they’re going to get bored, so that’s how I started it.”

Her experiences inspired her; while writing the Grinch’s dialogues she remembered her father, when he did not buy a Christmas tree because “these things are from the United States, they are not used here ....” She also refers to children, relatives and neighbors for the characters’ features and behaviors, in the way that Garcia Marquez, Nobel Laureate, extracted his characters from “real life”: “almost all my characters are like a jigsaw puzzle put together with pieces from many different people and ... myself” [15, p. 24].

The process involved reading, corrections, rewriting, study, rehearsals and improvisation:

**Ester:** I read it to you and saw that you liked it... then I kept studying it and I still liked it, before we made corrections, I kept reading it (...) when we were rehearsing it, they kept laughing (...) I danced with the kids, because that wasn’t rehearsed, you remember, I improvised it [she laughs].

So the play performed in the educational community affected her feelings: “People who didn’t talk to me or smile at me (...) started talking to me (...) I feel like I

<sup>5</sup> Original “How the Grinch Stole Christmas!” (Seuss, 1957).

<sup>6</sup> The children refer to the song “*El panadero con el pan*” which is played over the loudspeaker of a truck that sells bread throughout the neighborhood.

<sup>7</sup> *Opportunities* (or “*Oportunidades*” as it is called in Spanish) is a Mexican social welfare program.

<sup>8</sup> *Miss Laura* is a reality show personality in Mexico. She is known for giving away sandwich cars to women on the show.

made more friends,” so she felt included, which influenced the process of empowerment.

On the other hand, Marcos presented the script prepared by his mother to the classroom:

He approached me and said:

**Marcos:** I brought the notebook with the script (He turned to his classmates). Who wants me to read the play? (Several classmates raised their hands, and standing in the front, he began to read) Once upon a time, as they say in the stories... (Some of the girls repeated his lines. Marcos kept quiet and observed them).

**Marcos:** Ah, you beat me to it.

**Ana Laura:** (Hand raised) Teacher, can we help Marcos read?

**Teacher:** (Before I could reply)

**Marcos:** Ah, I know, I'm going to be the Grinch, and since my mom's not here, I'll read it and the ones who are in the play can come up and help.

**Teacher:** (I watched but did not intervene)

Marcos organized his classmates, was the narrator and those who did not remember the dialogs came to read the script held in his hand.

In that episode I show how children read their cultural context through the script. That is, the process of writing the theatrical script became a developmental tool, constituting a series of symbolic social and cultural characteristics that emerge in the interactions between human beings [22]. In this sense “the principle of developmental tools means that during the experiment, cultural tools should not be given to the child directly; they have to be discovered (found) by the child (in cooperation with an adult or more competent peer)” [21, p. 89].

The spontaneous reading where Marcos imitates his mother inside the classroom (rehearsal and presentation of the play), reading spontaneously with genuine interest, the participation of his classmates who are placed around the theatrical script where one of the girls asks: can we help Marcos to read?, and several classmates stand, are interpersonal interactions through a symbolic means; that is, students can develop the lower natural mental processes of perception, attention, memory, and will in relation to the higher processes that arise from the interaction of the individual with their historical and cultural context [22].

### Generating of new social practices

Considering Marcos's leadership and the participation of the classmates that arise in a flexible environment, the role of the teacher was modified, and she was removed as a knowledge giver [6]. Thus, literacy was conceived as a form of participation in the world, not as an end per se, giving rise to a new social practice, understood as the processes of teaching and learning in school.

In addition, the process of empowerment under the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) “takes us beyond the formal education institutions and programs in order to consider how women participate in different kinds of learning thanks to media, social organization, migration, and work” [20, p. 14].

Ester's empowerment engendered a powerful use of written language [14], that influenced the educational community, creating work options and new literacy practices:

**Ester:** Well... the play might have motivated me to do what I want to do with kids (work as a storyteller), it made me feel more confident, in knowing that *I can do things in addition to being a clown (...)* I said, “Yes, I can.”

Thanks to this, she considered the possibility of expanding her services: “I can do things in addition to being a clown,” and has given a performance as a storyteller. Likewise, she created new literacy practices, voluntarily acting as the “Chilindrina” (a popular children's character) on Children's Day, performing a monolog and staging games (April, 2014); as the witch in Snow White in a storytelling performance with school groups (September, 2014); as “La Llorona” telling a cultural legend; and participating with the group performing for the community (November, 2014); and as the Grinch collecting letters to Santa Claus (December, 2014), among others.

### Conclusions

The willingness to admit a mother's knowledge in school, in addition to the use of literacy practices, triggered the process of empowerment that happened through the symmetrical relationship built between children, mothers and myself as a teacher, permeated by the commitment of the actors in the educational community.

The performance, from the adaptation of the script to the context, was the drama; in this sense, “The social relation [Vygotsky] meant was not an ordinary social relation between two individuals. He meant a social relation that appears as a category, i. e. as an emotionally coloured and experienced collision, a contradiction between two people, a dramatic event, a drama between two individuals. Being emotionally and mentally experienced as social drama (on the social plane) it later becomes an individual intra-psychological category” [21, p. 88]. This favored actions such as writing a draft, reading, corrections, rewriting, study, rehearsals and improvisation in the exercise of imagination. Therefore, it promoted the writing and reading of their world and their being through self-reflection in otherness, in family, social and cultural memories shared with the children inside the classroom. This process led to the participation of students in new literacy practices that emerged from the community actors themselves.

### Литература

1. Bertely M. Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós, 2000. 131 p.

### References

1. Bertely M. Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós, 2000. 131 p.



2. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Panorama social de América Latina. Santiago de Chile: CEPAL, 2000. 312 p.
3. Chartier R. On the Edge of the Cliff: History, Language, and Practices. Baltimore-Londres: The Johns Hopkins University Press, 1997. 191 p.
4. Fierro C., Fortoul B. Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables. Orientaciones para el trabajo de campo. Documento de trabajo. México, 2014. 17 p.
5. Freire P. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1970. 171 p.
6. Freire P. Cartas a quien pretende enseñar. 9ª ed. México: Siglo XXI Editores, 2004. 141 p.
7. Freire P. La importancia de leer y el proceso de liberación. 16ª ed. México: Siglo XXI Editores, 2004. 176 p.
8. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. 2010 [Electronic document]. <http://www.inegi.org.mx>
9. Kalman J. Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. México: Siglo XXI Editores, 2004. 190 p.
10. Kalman J. Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita // Revista iberoamericana de educación. 2008. Vol. 46. P. 107–134.
11. Kozulin A. Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural. Barcelona: Paidós, 2000. 205 p.
12. Lerner D. Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México: SEP, 2004. 193 p.
13. López-Bonilla G. & Pérez C. Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México. México: Fundación SM, 2013. 318 p.
14. Meek M. En torno a la cultura escrita. México: FCE, 2004. 347 p.
15. Plinio A., Márquez G. El olor de la guayaba. Conversaciones con Gabriel García Márquez. México: Diana, 2010. 168 p.
16. Schmelkes S. Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes // Revista Sinéctica. 2003. Vol. 23, 26–34.
17. Rubtsov V.V. Scientific school of L.S. Vygotsky: traditions and innovations symposium (27–28 June 2016). M.: Moscow State University of Psychology & Education, 2016. 342 p.
18. Street B.V. Literacy in Theory and Practice. Cambridge, Nueva York, Nueva Rochelle, Melbourne y Sydney. (Cambridge Studies in Oral and Literate Culture Series, 9), Cambridge University Press, 1984. 243 p.
19. Street B.V. Understanding and defining literacy. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life. UNESCO, 2005. 25 p.
20. UNESCO (2014). Alfabetización para el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres. Hamburgo: UNESCO. 39 p.
21. Veresov N. Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology // Cultural-Historical Psychology. 2010. Vol. 4. P. 83–90.
22. Vygotsky L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. (Trad. Español, Silvia Furió). Barcelona: Editorial Crítica, 1979. 226 p.
23. Vygotsky L.S. Thought and Language. (Translation. Alex Kozulin). London: The MIT Press, 1986. 307 p.
2. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Panorama social de América Latina. Santiago de Chile: CEPAL, 2000. 312 p.
3. Chartier R. On the Edge of the Cliff: History, Language, and Practices. Baltimore-Londres: The Johns Hopkins University Press, 1997. 191 p.
4. Fierro C., Fortoul B. Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables. Orientaciones para el trabajo de campo. Documento de trabajo. México, 2014. 17 p.
5. Freire P. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1970. 171 p.
6. Freire P. Cartas a quien pretende enseñar. 9ª ed. México: Siglo XXI Editores, 2004. 141 p.
7. Freire P. La importancia de leer y el proceso de liberación. 16ª ed. México: Siglo XXI Editores, 2004. 176 p.
8. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2010 [Electronic document]. URL: <http://www.inegi.org.mx> (Accessed 10.09.2017)
9. Kalman J. Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. México: Siglo XXI Editores, 2004. 190 p.
10. Kalman J. Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 2008. Vol. 46, pp. 107–134.
11. Kozulin A. Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural. Barcelona: Paidós, 2000. 205 p.
12. Lerner D. Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México: SEP, 2004. 193 p.
13. López-Bonilla G., Pérez C. Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México. México: Fundación SM, 2013. 318 p.
14. Meek M. En torno a la cultura escrita. México: FCE, 2004. 347 p.
15. Plinio A., Márquez G. El olor de la guayaba. Conversaciones con Gabriel García Márquez. México: Diana, 2010. 168 p.
16. Schmelkes S. Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista Sinéctica*, 2003. Vol. 23, 26–34.
17. Rubtsov V.V. Scientific school of L.S. Vygotsky: traditions and innovations symposium (27–28 June 2016). Moscow: Moscow State University of Psychology & Education, 2016. 342 p.
18. Street B.V. Literacy in Theory and Practice. Cambridge, Nueva York, Nueva Rochelle, Melbourne y Sydney. (Cambridge Studies in Oral and Literate Culture Series, 9), Cambridge University Press 1984. 243 p.
19. Street B.V. Understanding and defining literacy. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life. UNESCO, 2005. 25 p.
20. UNESCO. Alfabetización para el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres. Hamburgo: UNESCO, 2014. 39 p.
21. Veresov N. Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-Historical Psychology*, 2010. Vol. 4, pp. 83–90.
22. Vygotsky L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. (Trad. Español, Silvia Furió). Barcelona: Editorial Crítica, 1979. 226 p.
23. Vygotsky L.S. Thought and Language. (Translation. Alex Kozulin). London: The MIT Press, 1986. 307 p.

## Анализ функциональной организации психосемантической системы семейной целенаправленности

**Н.В. Нозикова\***,  
ФГБОУ ВО ТОГУ, Хабаровск, Россия,  
*nv\_nozikova@bk.ru*

Представлены результаты эмпирического исследования функциональной организации психосемантической системы семейной целенаправленности. Гипотеза предполагает, что анализ динамических характеристик психосемантической системы позволит выявить принципы ее функциональной организации. Применение модифицированного варианта методики семантического дифференциала И.Л. Соломина позволило получить среднегрупповые дендрограммы понятий для девушек и юношей, женщин и мужчин, состоящих в браке и воспитывающих детей. Сравнительный анализ дендрограмм выявил следующие принципы функциональной организации психосемантической системы семейной целенаправленности: динамику доминирующих ценностей, определяющих ценностно-смысловую регуляцию системы в зависимости от факторов пола и возраста; функциональную системность, проявляющуюся в целостной организованности и взаимосвязи этапов функционирования; хронологическую организацию психосемантической системы, состоящую во временной семантике функциональных структур; содержание процесса формирования семейной идентичности от родительской семьи к своей семье. Полученные результаты будут востребованы в теории и практике социально-психологической работы по формированию и коррекции семейного поведения.

**Ключевые слова:** социальная психология, семейная целенаправленность, психосемантическая система, психосемантическая система семейной целенаправленности, функциональный анализ, семейная идентичность, семья.

## Analyzing the Functional Organization of Psychosemantic System of Purposefulness in Families

**N.V. Nozikova,**  
Pacific National University, Khabarovsk, Russia,  
*nv\_nozikova@bk.ru*

This paper presents outcomes of an empirical research of the functional organization of the psychosemantic system of purposefulness in families. Our hypothesis suggests that analyzing dynamic features of the psychosemantic system can help reveal the principles of its functional organization. A modified version of I.L. Solomin's technique of semantic differential allowed us to obtain dendrograms of concepts in men and women who are married and have children. A comparative analysis of these dendrograms revealed the following principles of the functional organization of the psychosemantic system of purposefulness in families: the dynamics of dominating values which define the value- and meaning-based regulation of the system

**Для цитаты:**

*Нозикова Н.В.* Анализ функциональной организации психосемантической системы семейной целенаправленности // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 65–77. doi: 10.17759/chp.2018140108

**For citation:**

Nozikova N.V. Analyzing the Functional Organization of Psychosemantic System of Purposefulness in Families. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 65–77. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140108

\* *Нозикова Наталья Валентиновна*, кандидат психологических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет (ФГБОУ ВО ТОГУ), Хабаровск, Россия. E-mail: *nv\_nozikova@bk.ru*  
*Nozikova Natalya Valentinovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Pacific National University, Khabarovsk, Russia. E-mail: *nv\_nozikova@bk.ru*

depending on the factors of age and sex; the functionality of the system which is manifested in the integral organization and interrelation of functioning stages; the chronological organization of the psychosemantic system represented by the temporal semantics of the functional structures; the contents of the process of family identity formation, from a parental family to one's own. The outcomes of this study may be applied in theory as well as in practice of social psychological work with families.

**Keywords:** social psychology, family goal-directedness, psychosemantic system, purposefulness in families, functional analysis, family identity, family.

Изучение принципов организации психосемантической системы ценностно-смысловых категорий, определяющих семейную сферу жизни человека, позволит повысить эффективность реализации комплексных социально-экономических и демографических программ в указанной области социальной практики. Цель статьи состоит в анализе результатов эмпирического исследования основных принципов функциональной организации психосемантической системы семейной целенаправленности.

### Основные теоретические подходы к изучению функциональной организации психосемантической системы семейной целенаправленности

Решение практической задачи по повышению ценности семейного образа жизни, которую определяет Концепция государственной семейной политики Российской Федерации на период до 2025 года, определяет актуальность исследований с целью изучения глубинного системного ценностно-смыслового содержания индивидуального и группового сознания, обуславливающего реализацию семейного поведения человека [10–16].

В нашем исследовании на основе психосемантических методов диагностики выявлены некоторые закономерности психосемантической организации материнской и семейной направленности девушек 15–22 лет, в том числе: изменение временной направленности категорий семейно-ориентированной сферы в сознании личности, которое становится новообразованием юношеского возраста; доминирующие ценностно-смысловые понятия «моя будущая семья» и «мой будущий ребенок» и их динамика в зависимости от особенностей личности и условий воспитания девушек; психологические типы семейной целенаправленности девушек 15–17 лет на основе критериев доминирования ценностей и психологических характеристик семейной и материнской сферы и др. [10; 11; 14 и др.].

Явления семейно-демографического кризиса в российском обществе и их последствия определяют необходимость продолжения изучения принципов организации семейного поведения и формирования системы семейных ценностей и потребностей, позволяющих предотвратить возникновение и развитие многофакторных отклонений в психологическом и психиатрическом здоровье человека, включенного в семейную систему отношений [2; 6; 8; 19; 22].

Рассмотрим основные теоретические подходы к изучению функциональной организации психосемантической системы семейной целенаправленности.

Семья выделена Г.М. Андреевой как социальный институт, выполняющий функцию первичной социализации ребенка, как средство социально-психологического воздействия на личность, что в широком смысле сводится к формированию «... некоторой системы норм и ценностей посредством знаков» [1, с. 275].

Объективные характеристики поведенческих реакций человека, в том числе и в семейной сфере его жизни, обуславливают системные показатели его психической активности, исследовать которые позволяют методы экспериментальной психосемантики.

Интегральная психологическая «картина мира» в сознании человека, рассматриваемая на основе позиций психосемантической парадигмы, представляет совокупность моделей реальности, образованных сочетаниями личностных смыслов и эмоциональных переживаний субъекта [7; 18; 20]. Экспериментальные методы психосемантики позволяют исследовать «... формы существования значения в человеческом сознании (выделено нами), ... содержание сознания субъекта, его картину мира, включающую как осознаваемые, так и неосознаваемые пласты ментальности» [18, с. 58].

На основе выполненных теоретических исследований, полученных результатов эмпирического анализа [10–16] и в соответствии с целями исследования нами предложены рабочие операциональные понятия, которые позволят изучить системное ценностно-смысловое содержание сознания, обуславливающее семейное поведение человека.

Общенаучное понятие «целенаправленность» характеризует функциональную деятельность человека или группы людей по достижению конечного результата — цели деятельности, которая определяется идеальными целями и мотивами, сформированными во взаимосвязи с ценностными установками личности и законами общественной жизни [4, с. 1112]. Регуляция процесса целеобразования имеет мотивационно-смысловую основу и определяется доминирующими смыслообразующими мотивами субъекта [5, с. 1113].

Понятие «семейная целенаправленность» человека характеризует деятельность в достижении общей цели социального семейного поведения и обусловлена целями и мотивами, образованными на основе иерархической ценностной системы его личности и общественных законов.

Результаты нашего исследования [10–17] позволяют предложить понятие «психосемантическая

система», представляющее целостную совокупность взаимодействующих ценностно-смысловых категорий в сознании человека, реализующее определенную цель и обладающее специфической структурной и функциональной организацией, закономерностями генезиса и интеграции.

*Психосемантическая система семейной целенаправленности* в сознании человека или группы представляет психосемантическую целостность, в которой взаимодействие доминирующих смыслообразующих ценностей и структурно-функциональных элементов определяет ценностно-смысловое содержание семейной целенаправленности и будет побуждать к поведению, реализующему функцию супружества—родительства—родства.

Предложенные условные операциональные понятия позволят в исследовании, выполненном на основе системного подхода и психосемантической парадигмы, выявить *психосемантическую целостность* и изучить *функциональную организацию* ее ценностно-смысловых образований в индивидуальном и групповом сознании в отношении представлений о семейной сфере жизни и особенностей *семейной целенаправленности*.

Системный подход рассматривается как основной в анализе психосемантической системы семейной целенаправленности [3; 12; 13; 17]. Рассмотрим основные принципы динамичной организации функциональной системы и основные методологические подходы для ее изучения.

*Функция* представляет изменение любой специфической части системы с общей целью сохранения и поддержания системной целостности объекта. Задачи изучения *функциональной организации системы* в биологических и социальных науках предполагают анализ *динамичных функциональных образований и процессов*, способных при широком диапазоне внешних изменений сохранять целостность, устойчивость и жизнеспособность системы [4, с. 1106].

*Процессуальное качество организации психических процессов*, по мнению А.В. Карпова, состоит, во-первых, в феномене *функциональной системности объекта*, который проявляется «... качествами, особенностями, характеризующими его как целостность, придающими ему организованность и выступающих в качестве его общих регуляторов. <...> Эти качества... обнаруживаются экспериментально в факте существования значимых эффектов взаимодействия всех этапов реализации» [9, с. 243]. Во-вторых, — в *хронологическом* типе организации процесса функционирования, который «... является источником *новой категории системных качеств — временных*, обнаруживаемых в плане целостной временной динамики процесса» [9, с. 243].

Организация функционального исследования целостного объекта предполагает следующие направления. Во-первых, анализ системы выполняется во временном контексте, позволяющем выявить ее функциональные закономерности под влиянием онтогенетических, исторических и других *хронологических факторов*. Во-вторых, необходимо рас-

крыть *процессуальное качество* функциональной организации системы в диахроническом временном диапазоне. В-третьих, необходимо исследовать специфические *структуры, системные связи и процессы*, определяющие *функциональные закономерности* рассматриваемой целостности» [9, с. 238].

Итак, выполненный теоретический анализ позволяет сформулировать цель эмпирического исследования, которая состоит в выявлении функциональной организации психосемантической системы семейной целенаправленности. Гипотеза предполагает, что анализ динамических характеристик психосемантической системы в зависимости от факторов пола, возраста и семейного статуса позволит выявить функциональную организацию целостности, в том числе:

— отношения доминирующих ценностей, функциональных единиц и связей, образующих функциональные структуры, связи и процессы, определяющие психосемантическое смысловое содержание целостности;

— принципы динамичной организации системы семейной целенаправленности — функциональную системность и хронологическую организацию.

Для ее верификации необходимо выполнить задачу по сравнительному анализу результатов психосемантического исследования функциональной организации указанного объекта в зависимости от факторов пола, возраста и семейного состояния респондентов.

## Программа исследования

*Выборку исследования* составили 195 участников.

Исследование проводилось на базе образовательных учреждений МБОУ СОШ № 30, № 32, № 80, гимназии № 3 имени М.Ф. Панькова, лицей «Ступени» г. Хабаровска. В нем участвовали учащиеся 10–11 классов в возрасте от 15 до 18 лет, в том числе 50 девушек (средний возраст — 16,5 года) и 50 юношей (средний возраст — 16,4 года). Характеристики возрастной структуры выборок, в относительных единицах, наглядно представлены на рис. 1.

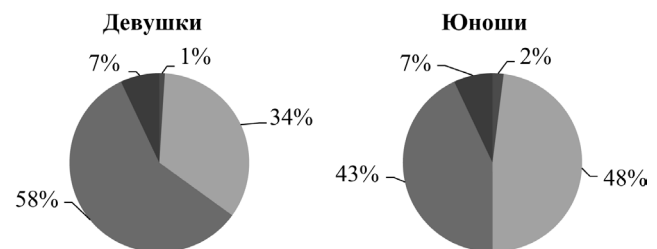


Рис. 1. Характеристики возрастной структуры выборок юношеского возраста, в относительных единицах:  
девушки: ■ — 15 лет; ■ — 16 лет; ■ — 17 лет; ■ — 18 лет;  
юноши: ■ — 15 лет; ■ — 16 лет; ■ — 17 лет; ■ — 18 лет

Второй базой исследования стали заочное отделение факультета дошкольного, начального и специального образования и факультет дополнительного



образования Дальневосточного государственного гуманитарного университета г. Хабаровска. Участниками исследования стали 50 женщин 21–44 лет (средний возраст 32,5 года) и 45 мужчин в возрасте 20–42 лет (средний возраст 31,5 года), состоящие в браке и воспитывающие детей. Характеристики возрастной структуры выборок, в относительных единицах, представлены на рис. 2.

Показатели объективных социально-демографических характеристик выборок участников исследования представлены в табл. 1.

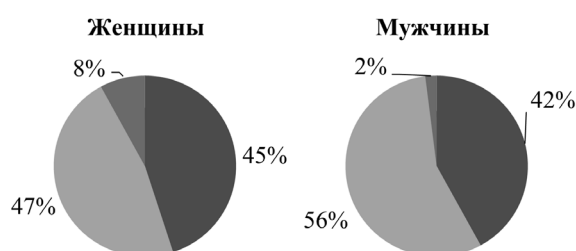


Рис. 2. Характеристики возрастной структуры выборок респондентов, состоящих в браке и воспитывающих детей, в относительных единицах:

женщины: ■ — 20–30 лет; ■ — 30–40 лет; ■ — 40 и более лет; мужчины: ■ — 20–30 лет; ■ — 30–40 лет; ■ — 40 и более лет

Таким образом, социально-демографический анализ групп показал, что участники имели опыт семейной, супружеской жизни и воспитания детей.

**Методики.** Исследование семейной социально-психологической целенаправленности выполнено с помощью компьютерной программы *Osgood*, модифицированного варианта методики семантического

дифференциала (СД) в пакете методик психосемантической диагностики мотивации (ПДМ), разработанного И.Л. Соломиным [21].

На основе 18 шкал, определяющих факторы ценности, потенции и активности, испытуемые оценивали всего 38 понятий, из них 17 понятий подобраны нами в соответствии с целями работы и представляют различные категории, относящиеся к семейной жизни:

— *семейственность* (люди и группы, события, виды деятельности, связанные с семейной жизнью, и идеальные представления о них): моя мать; мой отец; моя родительская семья; мой будущий муж (моя будущая жена); моя семья (моя будущая семья); вступление в брак; материнство (отцовство); беременность; рождение ребенка; мой ребенок (мой будущий ребенок); уход за ребенком; воспитание ребенка; работа по дому; развод; идеальная мать; идеальный отец; идеальная семья.

Кроме того, в список включены 21 понятие-маркер, определяющие следующие категории:

— *базовые ценности*: мое увлечение; интересное занятие; материальное благополучие;

— *этапы жизненного пути*: мое прошлое; мое настоящее; мое будущее;

— *люди, группы людей и идеальные представления о них*: мои друзья; какой я на самом деле (какая я на самом деле); каким я хочу быть (какой я хочу быть); женщина; мужчина;

— *занятия и виды деятельности*: свободное время; отдых; моя работа; моя учеба; моя профессия; секс;

— *эмоциональные переживания и события*: радость; удача; угроза; страх.

Методы анализа данных основаны на применении программы *Osgood*, которая выполняет расчет сред-

Таблица 1

Характеристика выборки, сформированной для исследования психосемантической системы семейной целенаправленности

Социально-демографические характеристики группы	Девушки	Юноши
Выросли в полных семьях	57%	56%
Матери, вступившие в повторный брак	19%	11%
Отцы, вступившие в повторный брак	2%	5%
Воспитывались одной матерью	19%	21%
Воспитывались одним отцом	1%	3%
Проживали с бабушкой и дедушкой	2%	3%
Воспитывались опекуном	—	1%
Социально-демографические характеристики группы	Женщины, состоящие в браке и воспитывающие детей	Мужчины, состоящие в браке и воспитывающие детей
Состояли в регистрируемом браке	84%	81.2%
Не регистрировали брак	16%	18.8%
Продолжительность брака:		
— более 1 года;	25%	33%
— более 5 лет;	28%	19%
— более 10 лет;	20%	21%
— более 15 лет;	22%	25%
— более 20 лет	5%	2%
Воспитывали от одного до семи детей	84%	82%
Планировали рождение детей в будущем	88%	85%

него арифметического значения и стандартного отклонения по факторам ценности, потенции и активности для каждого из предложенных испытуемому понятий. Показатели стандартного отклонения выявляют устойчивость оценок понятия респондентом по фактору ценности и косвенно свидетельствуют о степени их надежности. Стандартное отклонение выше 2,0 указывает на затруднения респондентов в оценке и сниженную надежность полученных результатов, а стандартное отклонение, равное нулю, говорит о ригидности испытуемого в оценочной деятельности или о нежелании быть откровенным [21].

В настоящем исследовании показатели стандартного отклонения результатов оценки по фактору ценности понятий для групп девушек, юношей, женщин и мужчин, представленные в табл. 2, не превысили 1,15 единиц, что подтвердило их надежность. Достоверность результатов обеспечивалась репрезентативностью и объемом выборки.

Математический аппарат кластерного анализа с помощью методов автоматической классификации позволяет объединить объекты, сходные по различным признакам, в группы или кластеры. В ходе эмпирических исследований было установлено, что понятия, объединяющиеся на расстоянии менее одного стандартного отклонения, воспринимаются испытуемыми как субъективно схожие и их следует считать объектами одного семантического кластера [21].

Психосемантическая интерпретация основывается на *принципе общего смысла*, семантически объединяющего понятия кластера, и *принципе маркировки* с помощью понятий-маркеров, выступающих ориентирами для смыслового понимания близких к ним понятий. *Психосемантическая модель диагностики* предполагает, что близость понятий, обозначающих человеческие потребности, с понятиями, определяющими виды деятельности, измеряемыми с помощью шкал семантического дифференциала, свидетельствует о том, что данные потребности побуждают к рассматриваемым видам деятельности. Методика СД позволяет выявлять следующие показатели:

- индивидуально-устойчивые базовые потребности;
- степень удовлетворенности базовых потребностей;
- ситуационно обусловленные актуальные потребности;
- отношение к прошлому, настоящему и будущему;
- отношение к себе и другим людям;
- отношение к различным видам деятельности и мотивы этих видов деятельности;
- источники позитивных эмоциональных переживаний;

— источники стресса и негативных эмоциональных переживаний;

— вытесненные из сознания представления и переживания [21].

*Процедура исследования* была организована с января по май 2014 г. в очной групповой форме во время, отведенное для этого администрацией учебных заведений. Участникам предлагалось принять участие в изучении представлений о семье в современном обществе и анонимно ответить на предложенные вопросы.

## Результаты и их интерпретация

Психосемантическую организацию понятий для групп респондентов позволяют выявить среднегрупповые дендрограммы, представленные на рис. 3—6. На горизонтальной оси дендрограмм указано расстояние между понятиями в долях стандартного отклонения. В соответствии с пороговым расстоянием между понятиями, равным 1,0 показателя среднеквадратичного отклонения, дендрограммы разделены на кластеры. По *принципу общего смысла*, принятого в психосемантической диагностике, и на основе *семейного семантического критерия*, соответствующего объекту исследования, определена *семантическая тема* кластеров (табл. 3—6).

С целью решения эмпирической задачи выполним анализ указанных кластеров, образующих психосемантические системы семейной целенаправленности в дендрограммах групп девушек и женщин, состоящих в браке и воспитывающих детей, юношей и мужчин, состоящих в браке и воспитывающих детей.

В психосемантической системе первой группы (девушек 15—18 лет) (рис. 3, табл. 3) функциональное содержание кластера «Моя родительская семья» определяют базовые интересы, связанные с матерью, родительской семьей и вступлением в брак. Удовлетворение потребностей в родительской семье обусловлено прошедшим временем.

Понятие *какая я на самом деле* в кластере «Мой отец» свидетельствует о достигнутой идентификации с ним. Кластер включает понятие *мое настоящее*, указывающее на влияние актуальной ситуации в жизни девушек, которая связана с беременностью.

Понятие *моя будущая семья* для девушек имеет преобладающий показатель по фактору ценности (6,67), что определяет его доминирующее влияние на системообразующие механизмы психосемантической функциональной целостности. Присутствие в кластере понятия *какой я хочу быть* демонстриру-

Таблица 2

### Оценка понятий семейной целенаправленности по фактору ценности в зависимости от пола и возраста респондентов

Показатели для групп респондентов	Девушки 15—18 лет	Юноши 15—18 лет	Женщины 21—64 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей	Мужчины 25—55 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей
Средние значения	5.54	5.43	5.71	5.57
Стандартные отклонения	1.14	1.02	1.15	1.04

ет, что девушки стремятся быть похожими на своего ребенка, женщину, своих друзей, а также на идеал матери, отца и семьи. Эмоционально семантическая совокупность понятий окрашена чувством радости — ощущением большого душевного удовлетворения и воспринимается как удача — желательный исход дела, побуждает к свободному проведению времени и занятиям сексом. Однако кластер не содержит маркеров базовых потребностей и временных эталонов. Следовательно, в настоящее или в ближайшее будущее время девушки 15–18 лет не предполагают создание своей семьи, которая является для них доминирующей ценностью.

Кластер «Мой муж» содержит представления девушек о будущем муже, о мужчине, материальном благополучии и обладает высоким функциональным потенциалом, который определяется связью с базовыми увлечениями и планами на будущее, побуждающими стремление девушек к материнству, рождению ребенка, к деятельности по уходу за ним и воспитанию.

Понятия об учебе и работе по дому, также как понятия о профессии и работе, не обладают развернутой семантикой.

Следовательно, для девушек представление о *своей будущей семье*, доминирующее по показателю ценности,

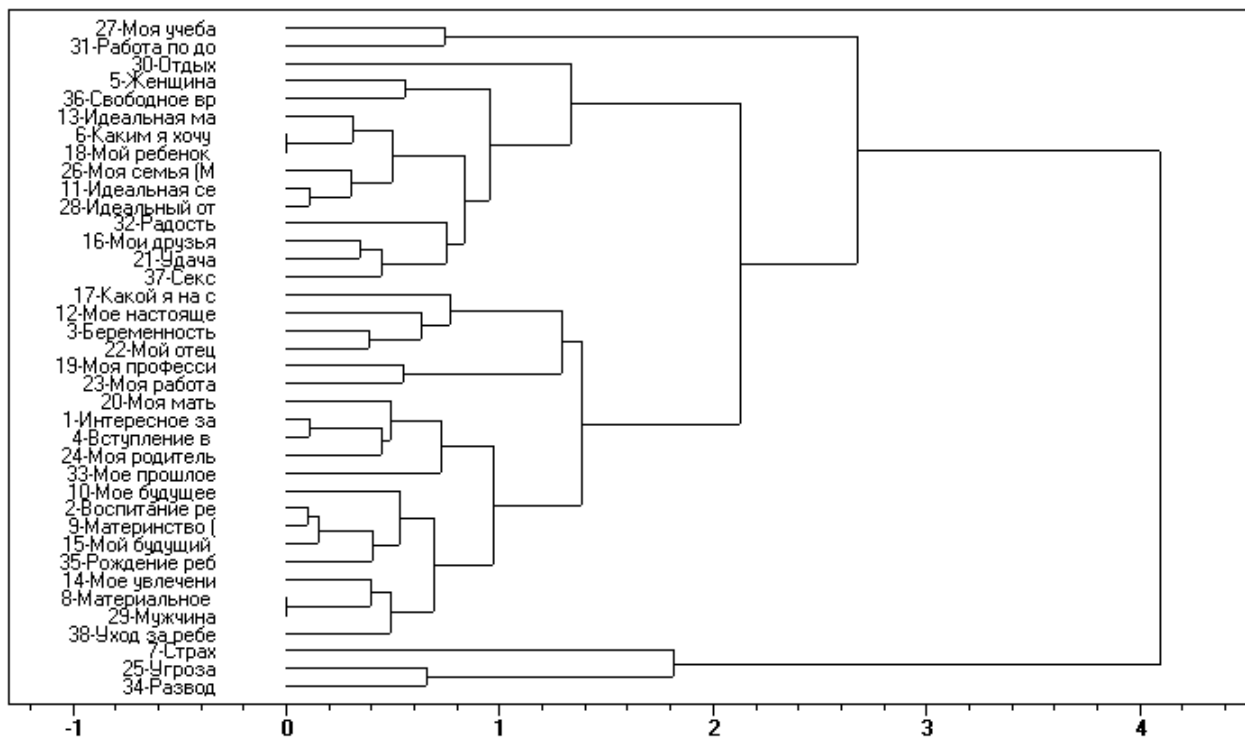


Рис. 3. Дендрограмма понятий девушек 15–18 лет

Таблица 3

Кластеры понятий в дендрограмме девушек 15–18 лет

Кластеры понятий	Семантическая тема кластера
1. Моя учеба [4,33], работа по дому [4,17]	—
2. Отдых [6,50]	—
3. Женщина [6,17], свободное время [6,00], идеальная мать [6,50], <b>какой я хочу быть</b> [6,33], мой будущий ребенок [6,33], моя будущая семья [6,67], идеальная семья [6,33], идеальный отец [6,17], <b>радость</b> [6,50], мои друзья [5,67], <b>удача</b> [6,33], секс [5,83]	«Моя будущая семья»
4. <b>Какая я на самом деле</b> [5,50], мое настоящее [4,83], беременность [5,67], мой отец [5,33]	«Мой отец»
5. Моя профессия [5,67], моя работа [5,67]	«Моя работа»
6. Моя мать [5,83], <b>интересное занятие</b> [6,00], вступление в брак [6,17], моя родительская семья [5,83], <b>мое прошлое</b> [5,50]	«Моя родительская семья»
7. <b>Мое будущее</b> [6,00], воспитание ребенка [5,83], материнство [6,00], мой будущий муж [6,17], рождение ребенка [6,17], <b>мое увлечение</b> [5,83], материальное благополучие [5,67], мужчина [5,67], уход за ребенком [5,67]	«Мой будущий муж»
8. <b>Страх</b> [2,33]	—
9. <b>Угроза</b> [2,00], развод [2,00]	—

Примечание: жирным шрифтом обозначены эталонные понятия; в квадратных скобках — показатели по фактору ценности понятия для группы испытуемых.

связанное с эмоциональным позитивом чувств радости и удачи и определяющее процесс формирования семейной социально-психологической идентичности, является системообразующим фактором для функциональных процессов психосемантической системы. Сочетание базовых увлечений и планов на будущее обуславливает высокие функциональные возможности кластера «Мой будущий муж», включающего в себя представления о рождении ребенка и материнстве, о деятельности по уходу за ним и воспитанию. Психосемантическое содержание кластера «Моя родительская семья» определяется базовыми интересами, которые удовлетворялись в прошлом. Функциональные характеристики кластера

«Мой отец» связаны с влиянием актуальной жизненной ситуации и восприятием сходства с отцом.

Для второй группы (женщин, состоящих в браке и воспитывающих детей) родительская семья ассоциируется с базовыми увлечениями, материальным благополучием, удовлетворившимися в прошлом, восприятием своего субъективного сходства с родительской семьей, матерью и друзьями (рис. 4, табл. 4). Отец для них ассоциируется только с работой по дому.

Кластер на тему своей семьи для группы женщин имеет самое высокое функциональное содержание, которое определяют базовые интересы, связь с настоящим и будущим временем. Они стремятся быть по-

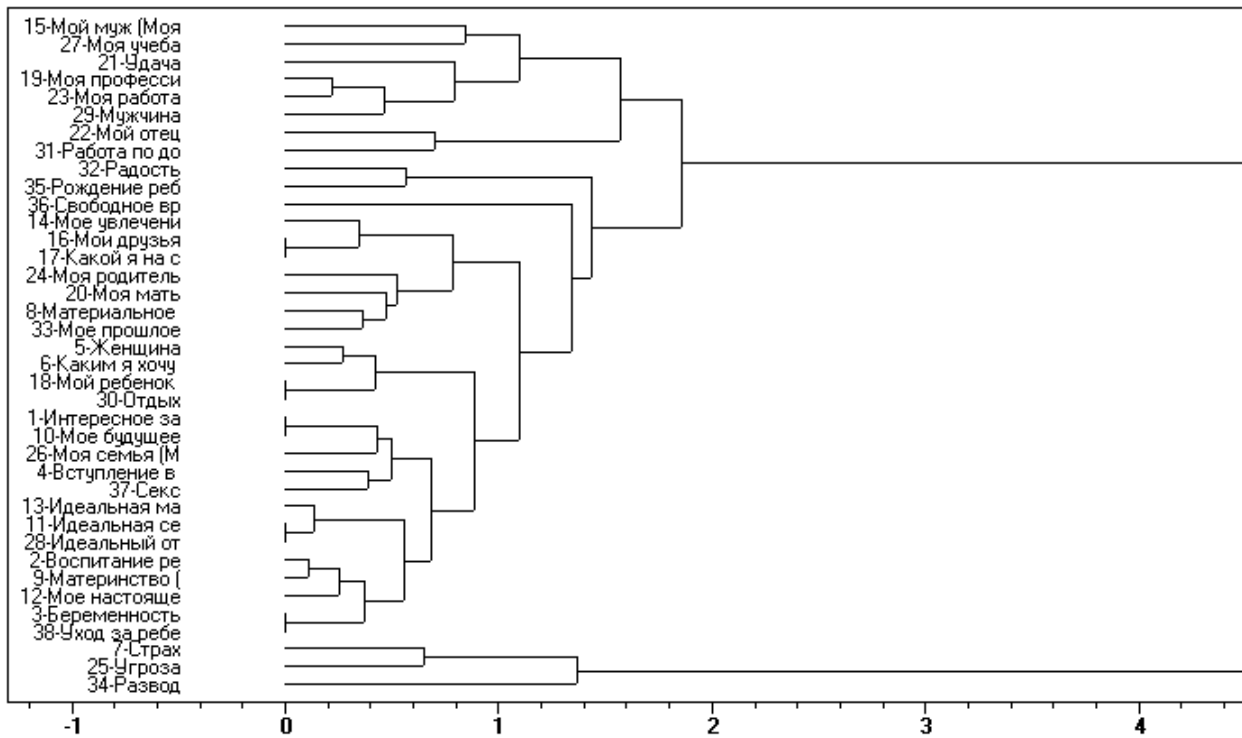


Рис. 4. Дендрограмма понятий женщин 21–64 лет, состоящих в браке и воспитывающих детей

Таблица 4

**Кластеры понятий в дендрограмме женщин 21–64 лет, состоящих в браке и воспитывающих детей**

Кластеры понятий	Семантическая тема кластера
1. Мой муж [5,83], моя учеба [5,83]	«Мой муж»
2. <b>Удача</b> [6,17], моя профессия [5,83], моя работа [5,50], мужчина [6,00]	«Моя работа»
3. Мой отец [5,00], работа по дому [4,83]	«Мой отец»
4. <b>Радость</b> [6,50], рождение ребенка [6,83]	«Рождение ребенка»
5. Свободное время [6,00]	—
6. <b>Мое увлечение</b> [6,00], мои друзья [5,83], <b>какая я на самом деле</b> [5,83], моя родительская семья [5,83], моя мать [5,83], материальное благополучие [5,67], <b>мое прошлое</b> [5,17]	«Моя родительская семья»
7. Женщина [6,00], <b>какой я хочу быть</b> [6,50], мой ребенок (мой будущий ребенок) [6,67], отдых [6,67], <b>интересное занятие</b> [6,00], <b>мое будущее</b> [6,00], моя семья [6,00], вступление в брак [6,17], секс [6,00], идеальная мать [6,67], идеальная семья [6,50], идеальный отец [6,50], воспитание ребенка [6,17], материнство [6,33], <b>мое настоящее</b> [5,83], беременность [6,17], уход за ребенком [6,17]	«Моя семья»
8. <b>Страх</b> [2,17], <b>угроза</b> [2,00]	—
9. Развод [2,00]	—

Примечание: жирным шрифтом обозначены эталонные понятия; в квадратных скобках — показатели по фактору ценности понятия для группы испытуемых.



хожими на свои представления о женщине, своем ребенке и своей семье, на идеалы семьи, матери и отца. Реализация базовых интересов, связанных со своей семьей, определяет события вступления в брак и беременности, побуждает к таким видам деятельности, как материнство, уход за ребенком и его воспитание, секс и отдых. Сочетание в кластере представлений о настоящем и будущем времени свидетельствует, что женщины реализуют свои потребности в настоящее время и не предполагают в будущем изменений в своей семейной жизни.

Понятие *мой муж* ассоциируется с учебой — деятельностью, которой они заняты на момент исследования, поскольку являются либо студентками-заочницами, либо слушательницами факультета повышения квалификации.

Для женщин, состоящих в браке и воспитывающих детей, событие рождения ребенка имеет самую высокую ценность в психосемантической системе (6,83), вызывает чувство радости и имеет системообразующее функциональное значение.

Они воспринимают как удачу — желательную ситуацию, в которой профессия и работа объединены с представлениями о мужчине.

Таким образом, для женщин доминирующей системообразующей ценностью в психосемантической системе обладает событие рождения ребенка. Базовые потребности, актуальные в настоящее время заботы и планы на будущее характеризуют интенсивность функциональных процессов кластера «Моя семья», с которым связаны процессы идентификации, определяющие женскую и материнскую деятельность. Функциональный ресурс родительской семьи определяется базовыми потребностями, удовлетворившими-

ся в прошлом, и восприятием субъективного сходства с родительской семейной общностью.

В дендрограмме третьей группы (юношей 15–18 лет) (рис. 5, табл. 5) кластер «Моя родительская семья» содержит понятие *какой я на самом деле*, следовательно, юноши субъективно воспринимают свое субъективное сходство с родительской семьей, которая для них связана с беременностью и уходом за ребенком. Ассоциация родительской семьи с прошлым и настоящим временем демонстрирует стабильность жизни в родительской семье.

Кластер «Мой отец» для юношей имеет чрезвычайно высокий функциональный потенциал, определяемый совокупностью базовых увлечений и интересов и планами на будущее. Юноши стремятся отождествлять себя с отцом, с мужчиной, с идеалом отца, что побуждает их к овладению профессией, к стремлению достижения материального благополучия, отцовству и воспитанию ребенка.

Со своей будущей семьей у юношей связаны представления о матери, идеалах матери и семьи, чувства радости и удачи. Юноши ожидают от своей будущей семьи отдыха, понятие о котором преобладает по фактору ценности в психосемантической системе (6,33).

Представление о будущей жене также имеет доминирующую ценность (6,33), что определяет его системообразующую функцию в психосемантической целостности, но оно ассоциируется только со свободным временем.

Событие рождения ребенка ассоциируется с представлением о своем будущем ребенке, с дружескими отношениями, предполагает вступление в брак и секс.

Профессиональный выбор юношей связан с отцом, идеалом и планами на будущее, рассмотренны-

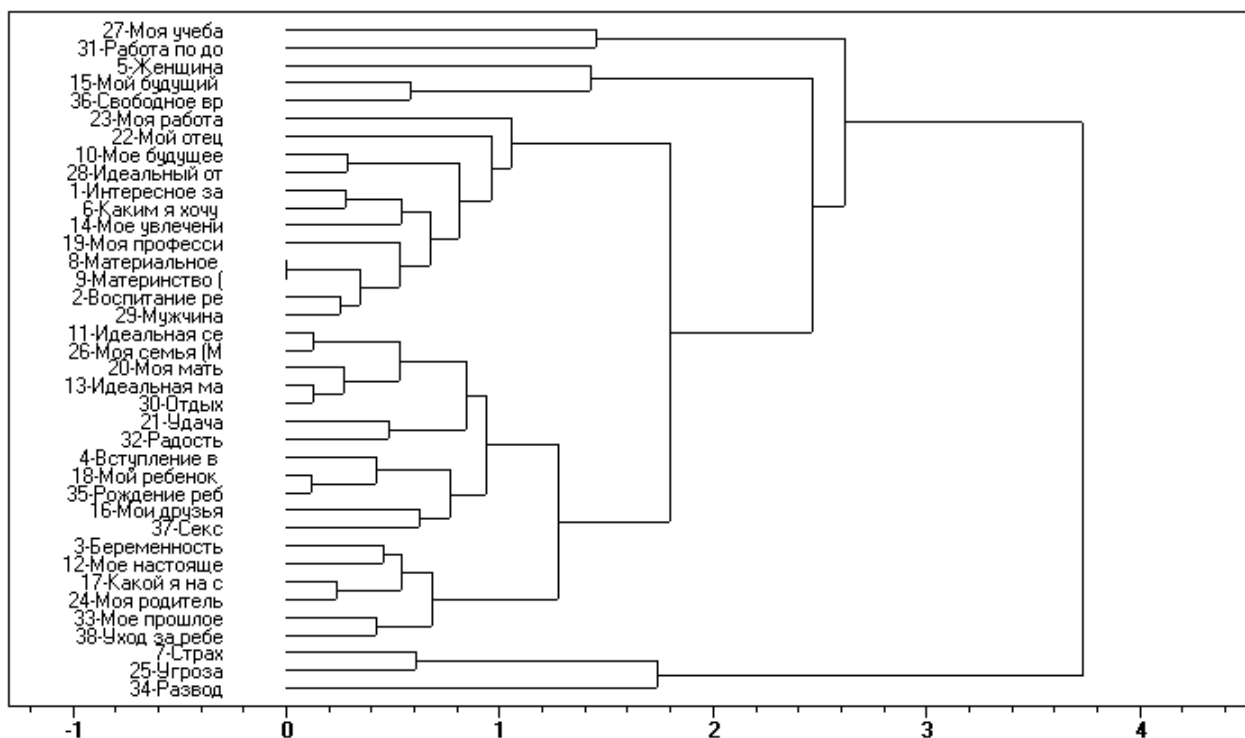


Рис. 5. Дендрограмма понятий юношей 15–18 лет

ми выше, но не с учебной деятельностью, которой они занимаются в реальности, и не с работой, к которой их готовит обучение.

Из числа понятий семейной сферы у юношей не вызывает ассоциаций понятие *работа по дому*.

Итак, системообразующей функцией в психосемантической системе юношей обладает понятие *моя будущая жена*, имеющее самую высокую ценность и связанное со свободным проведением времени, а также *отдых*, ассоциирующийся со своей будущей семьей, матерью, идеалами матери и семьи, с чувствами радости и удачи. Функциональный ресурс представ-

лений о родительской семье обуславливает удовлетворение потребностей семейной жизни в прошлом и в настоящем времени и чувство субъективного сходства с ней. Высокий функциональный потенциал в психосемантической системе юношей имеет кластер «Мой отец», который определяют базовые интересы и увлечения, стремление к обретению идентичности и планы на будущее.

Для четвертой группы (мужчин, состоящих в браке и воспитывающих детей) родительская семья ассоциируется с материальным благополучием, с идеалом отца, с уходом за ребенком и его воспитанием (рис. 6, табл. 6).

Таблица 5

Кластеры понятий в дендрограмме юношей 15–18 лет

Кластеры понятий	Семантическая тема кластера
1. Моя учеба [4,33]	—
2. Работа по дому [4,00]	—
3. Женщина [6,17]	—
4. Моя будущая жена [6,33], свободное время [5,83]	«Моя будущая жена»
5. Моя работа [5,50]	—
6. Мой отец [5,33], мое будущее [5,83], идеальный отец [5,83], интересное занятие [5,67], каким я хочу быть [6,00], мое увлечение [5,83], моя профессия [5,50], материальное благополучие [5,83], отцовство [5,83], воспитание ребенка [5,67], мужчина [5,33]	«Мой отец»
7. Идеальная семья [6,17], моя семья (моя будущая семья) [6,00], моя мать [6,00], идеальная мать [6,17], отдых [6,33], удача [6,00], радость [6,17]	«Моя будущая семья»
8. Вступление в брак [5,83], мой будущий ребенок [6,00], рождение ребенка [6,17], мои друзья [5,50], секс [5,83]	«Рождение ребенка»
9. Беременность [5,50], мое настоящее [5,00], какой я на самом деле [5,50], моя родительская семья [5,83], мое прошлое [5,00], уход за ребенком [5,17]	«Моя родительская семья»
10. Страх [2,83], угроза [2,17]	—
11. Развод [2,17]	—

Примечание: жирным шрифтом обозначены эталонные понятия; в квадратных скобках — показатели по фактору ценности понятия для группы испытуемых.

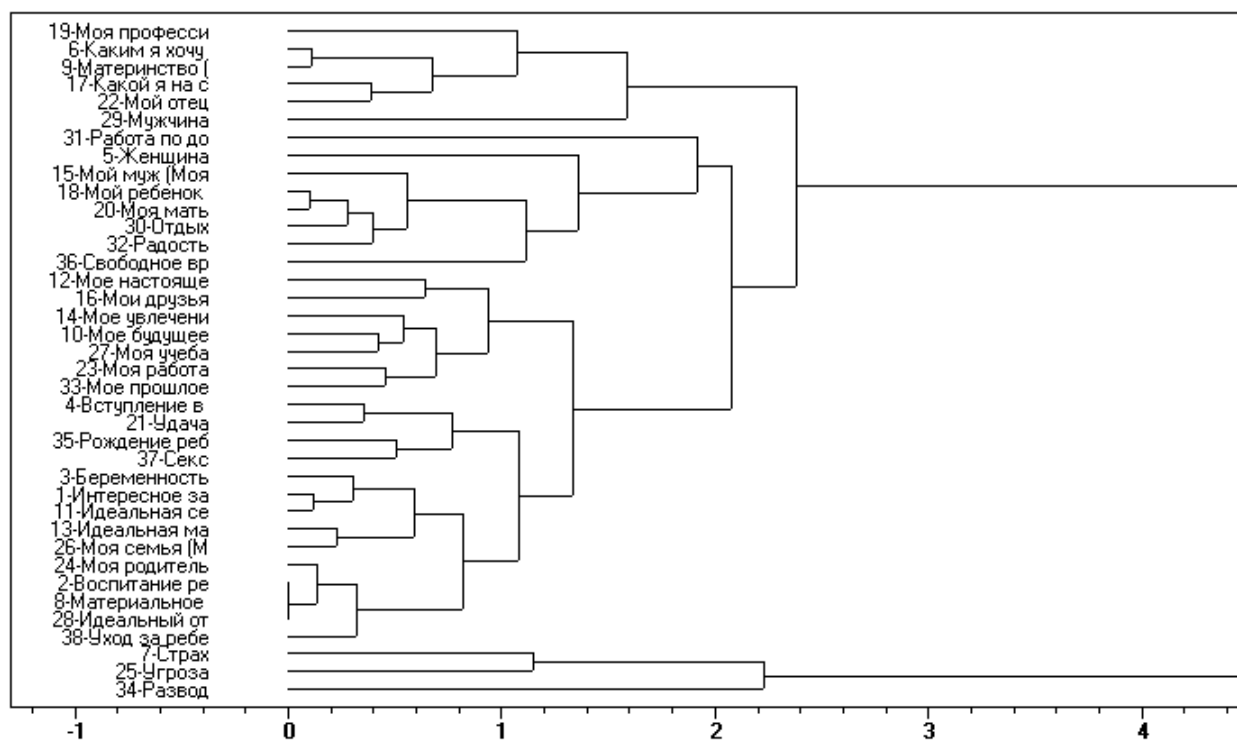


Рис. 6. Дендрограмма понятий мужчин 20–55 лет, состоящих в браке и воспитывающих детей

Мужчины стремятся к сходству с отцом и воспринимают его как свой идеал, побуждающий их к отцовству. Семантическая близость маркеров *каким я хочу быть* и *какой я на самом деле* указывает на удовлетворение своей идентичностью и отсутствие стремления к совершенствованию в этой части их жизни.

Семантика кластера «Моя семья» для мужчин определяется базовыми интересами, представлением об идеалах матери и семьи, а также событием беременности. Отсутствие связи с временными категориями свидетельствует о фрустрации базовой потребности, которая будет побуждать к решению проблем и определяет функциональный потенциал кластера. Для них содержание понятий о жене, ребенке и матери семантически близки, вызывают ощущение радости и стремление к отдыху. Событие рождения ребенка является доминирующей ценностью психосемантической системы (6.83), удачей — желательным результатом дела и предполагает вступление в брак и секс.

Семантика представлений мужчин о работе и учебе связана с базовыми увлечениями и дружескими отношениями, которые реализовывались в прошлом, совершаются в актуальном настоящем времени и определяются планами на будущее, что указывает на значимость и стабильность для них этой части жизни.

Из понятий семейной сферы у мужчин не вызывает ассоциаций понятие *работа по дому*.

Следовательно, доминирование ценности события рождения ребенка характеризует его системообразующее значение в семейной сфере мужчин. Базовые интересы определяют функционирование кластера «Моя семья», а отношения с супругой вы-

зывают чувство радости. Кластер «Моя родительская семья» в психосемантической системе мужчин не связан с функциональными эталонами. Высокий потенциал представлений о своем отце обусловлен процессом идентификации с ним и удовлетворением достигнутой идентичностью, определяющей деятельность отцовства. Кластер «Моя работа» не входит в психосемантическую систему семейной социально-психологической целенаправленности, но, в отличие от других групп респондентов, для мужчин работа и учеба имеют высокий функциональный статус, основанный на ассоциации с базовыми увлечениями и временным континуумом прошлого—настоящего—будущего.

Итак, сравнительный анализ динамических характеристик психосемантических систем семейной целенаправленности, выделенных в среднегрупповых дендрограммах девушек и женщин, состоящих в браке и воспитывающих детей, юношей и мужчин, состоящих в браке и воспитывающих детей, позволил выявить следующие принципы их функциональной организации.

Во-первых, динамика *доминирующих ценностей* определяет общее смысловое содержание функциональной целенаправленности психосемантической системы. Так, в юношестве она обусловлена целенаправленностью на создание своей семьи (девушки) и отношений с будущей супругой (юноши), а в зрелости, независимо от пола, — на рождение ребенка.

Указанные доминирующие ценности обладают системообразующими функциями и выполняют задачи общих смысловых регуляторов психосемантической системы семейной целенаправленности, характеристика которой определяется факторами пола, возраста и семейного состояния.

Таблица 6

Кластеры понятий в дендрограмме мужчин 20–55 лет, состоящих в браке и воспитывающих детей

Кластеры понятий	Семантическая тема кластера
1. Моя профессия [4,83]	—
2. <b>Каким я хочу быть</b> [6,00], отцовство [6,17], <b>какой я на самом деле</b> [5,33], мой отец [5,67]	«Мой отец»
3. Мужчина [5,67]	—
4. Работа по дому [4,83]	—
5. Женщина [6,00]	—
6. Моя жена [6,17], мой ребенок (мой будущий ребенок) [6,17], моя мать [6,00], отдых [6,50], <b>радость</b> [6,33]	«Моя жена»
7. Свободное время [5,83]	—
8. <b>Мое настоящее</b> [5,17], мои друзья [5,50], <b>мое увлечение</b> [5,83], <b>мое будущее</b> [6,00], моя учеба [5,33], моя работа [4,83], <b>мое прошлое</b> [4,83]	«Моя работа»
9. Вступление в брак [6,00], <b>удача</b> [6,00], рождение ребенка [6,67], секс [6,50]	«Рождение ребенка»
10. Беременность [6,17], <b>интересное занятие</b> [6,00], идеальная семья [6,17], идеальная мать [6,00], моя семья [6,33]	«Моя семья»
11. Моя родительская семья [5,83], воспитание ребенка [6,00], материальное благополучие [6,00], идеальный отец [6,00], уход за ребенком [6,00]	«Моя родительская семья»
12. <b>Страх</b> [2,83]	—
13. <b>Угроза</b> [2,33]	—
14. Развод [2,00]	—

Примечание: жирным шрифтом обозначены эталонные понятия; в квадратных скобках — показатели по фактору ценности понятия для группы испытуемых.

Во-вторых, *системная функциональная организация целостности* проявляется в принципах:

— *функциональной системности*, которая состоит в целостной организованности и последовательном взаимосвязанном развитии в зависимости от возраста респондентов функциональных кластеров понятий с общей семейной семантикой, раскрывающих представления о родительской семье («Моя родительская семья», «Мой отец») и семье своего поколения («Моя семья», «Моя жена»/«Мой муж», «Рождение ребенка»);

— *хронологической организации психосемантической системы*, раскрывающей последовательность реализации семейной целенаправленности, которую выявляют как временные семантические маркеры, так и общая динамика психосемантических систем в онтогенезе в зависимости от фактора пола.

Временная организация психосемантических систем впервые раскрыта нами на примере семейно-ориентированной и материнской направленности девушек 15–22 лет [10; 11; 14 и др.].

В настоящем исследовании установлено, что представления о прошлом и настоящем времени в юности, независимо от пола, связаны с родительской семьей и отцом. Будущее для девушек определяется отношениями с будущим мужем, женщиной, материальным благополучием, материнством, рождением ребенка, уходом за ним и воспитанием, а для юношей — с достижением мужской идентичности, которая включает освоение профессии, достижение материального достатка, отцовство и воспитание ребенка.

В зрелости для женщин семантический континуум «настоящее—будущее» определяет целостное временное содержание кластера «Моя семья», связанного с обретением женской идентичности, событиями семейной жизни, с материнством и видами деятельности, которые оно обуславливает.

Для мужчин временная семантика всецело связана с базовым увлечением работой, учебой и дружескими отношениями.

В-третьих, ценностно-смысловое содержание *процесса идентификации* и сформированной *семейной идентичности*. Вне зависимости от возраста, женщины стремятся отождествлять себя (*какой я хочу быть*) со своей семейной общностью, а мужчины — с отцом. Основу сложившейся идентичности (*какая я на самом деле / какой я на самом деле*) представляет родительское семейное поколение: для женщин в

юности — отец, а в зрелости — родительская семья; для мужчин в юности — родительская семья, а в зрелости — отец.

Выполненный анализ дендрограмм в зависимости от факторов пола, возраста и семейного состояния позволил выявить и рассмотреть функциональные структуры, связи и процессы, определяющие психосемантическое смысловое содержание целостности и обуславливающие специфическую реализацию семейного поведения женщин и мужчин в зависимости от возраста и семейного статуса.

## Выводы

Анализ результатов исследования функциональной организации психосемантической системы семейной целенаправленности позволил раскрыть:

— динамику *доминирующих ценностей*, выполняющих ценностно-смысловую регуляцию функциональной целостности в зависимости от факторов пола, возраста и семейного статуса;

— принцип *функциональной системности* психосемантической системы, обусловленный ее структурой, доминирующими ценностями, системными связями и процессами и проявляющийся в целостной организованности и взаимосвязи последовательных этапов функционального процесса в зависимости от возраста;

— принцип *хронологической организации* процесса функционирования психосемантической системы, состоящий во временной семантике ее функциональных образований;

— содержание процесса формирования *семейной идентичности* на протяжении онтогенеза в направлении от представлений о родительской семье к своей семье.

Исследование доказывает *системную функциональную организацию психосемантики семейной целенаправленности*, которая обеспечивает сохранение системной целостности и устойчивости объекта и будет проявляться в характеристиках семейного поведения в зависимости от факторов пола, возраста и семейного состояния. Полученные результаты могут стать основой теории и практики социально-психологической работы при разработке комплексных программ с целью формирования и коррекции ценностно-смысловых категориальных структур в сознании человека.

## Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2003. 364 с.
2. Андреева Т.В. Теоретико-методологические основы социальной психологии семьи как области научных исследований // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 3. С. 66—78.
3. Блауберг И.В., Юдин Э.Г., Садовский В.Н. Системный подход // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: Канон+ РООИ Реабилитация, 2009. 1248 с.

## References

1. Andreeva G.M. Sotsial'naya psikhologiya [Social psychology]. Moscow: Publ. Aspekt Press, 2003. 364 p.
2. Andreeva T.V. Teoretiko-metodologicheskie osnovy sotsial'noi psikhologii sem'i kak oblasti nauchnykh issledovaniy [Theoretical and methodological foundations of social psychology of the family as the field of research]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika* [Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya. Sociologiya. Pedagogika], 2011, no. 3, pp. 66—78.



4. Борзенков В.Г. Функция. Целенаправленность // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: Канон+ РООИ Реабилитация, 2009. 1248 с.
5. Васильев И.А. Целеобразование // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: Канон+ РООИ Реабилитация, 2009. 1248 с.
6. Гуткевич Е.В. Трансформации современной семьи и психолого-психиатрические проблемы общества // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2014. № 3 (84). С. 71–76.
7. Доценко Е.Л., Вахитова З.З. Психосемантика. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2014. 292 с.
8. Зыбайло В.С., Филимоненкова В.Ю., Копытов А.В. Исследование индивидуально-психологических особенностей женщин, страдающих бесплодием // Медицинский журнал. 2015. № 1 (51). С. 82–87.
9. Карпов А.В. Психология сознания: метасистемный подход. М.: РАО, 2011. 1088 с.
10. Нозикова Н.В. Материнская и семейно-ориентированная направленность девушек 15–22 лет: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярослав. гос. университет имени П.Г. Демидова, Ярославль, 2005. 24 с.
11. Нозикова Н.В. Становление семейно-ориентированной и материнской направленности девушек-студенток // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 90–97.
12. Нозикова Н.В. Основные методологические подходы в исследовании социально-психологической направленности в сознании личности как системообразующего фактора социально-психологической общности // Вестник Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2011. № 4. С. 93–98.
13. Нозикова Н.В. Проблема изучения социально-психологической целенаправленности как системообразующего фактора интегральных качеств семьи // Вестник Южно-Уральского университета. Серия «Психология». 2014. Т. 7. № 1. С. 48–58.
14. Нозикова Н.В. Психосемантический подход в исследованиях семейной и материнской направленности девушек 15–17 лет // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 69–77.
15. Нозикова Н.В. Доминирующие ценности семейной целенаправленности // Российский психологический журнал. 2015. Т. 12. № 3. С. 89–104.
16. Нозикова Н.В. Структурный анализ психосемантической системы семейной социально-психологической целенаправленности // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 44–54.
17. Нозикова Н.В. Анализ психосемантической системы семейной целенаправленности у мужчин // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 69–79.
18. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М.: Новый хронограф, 2010. 440 с.
19. Семакова Е.В. Семейный уровень профилактики психического дизонтогенеза у детей // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 15–21.
20. Серкин В.П. Психосемантика. М.: Юрайт, 2016. 318 с.
21. Соломин И.Л. Методика психосемантической диагностики мотивации (ПДМ). СПб.: Изд-во Речь. 2011. 10 с.
22. Эйдемиллер Э.Г. Клиническая психология и психотерапия семьи и детства: традиции и современность // Психическое здоровье. 2015. Т. 13. № 2 (105). С. 45–50.
3. Blauberg I.V., Yudin E.G., Sadovskii V.N. Sistemnyi podkhod [Systems approach]. *Entsiklopediya epistemologii i filosofii nauki* [Encyclopedia of epistemology and philosophy of science]. Moscow: Publ. Kanon+ ROOI Reabilitatsiya, 2009. 1248 p.
4. Borzenkov V.G. Funktsiya. Tselenapravlennost'. [Function. Purposefulness.]. *Entsiklopediya epistemologii i filosofii nauki* [Encyclopedia of epistemology and philosophy of science]. Moscow: Publ. Kanon+ ROOI Reabilitatsiya, 2009. 1248 p.
5. Vasil'ev I.A. Tseleobrazovanie. *Entsiklopediya epistemologii i filosofii nauki* [Encyclopedia of epistemology and philosophy of science]. Moscow: Publ. Kanon+ ROOI Reabilitatsiya, 2009. 1248 p.
6. Gutkevich E.V. Transformatsii sovremennoi sem'i i psikhologo-psikhiatricheskie problemy obshchestva [Transformation of the modern family and the problems of society psihologopsihiatricheskie]. *Sibirskii vestnik psikhiatrii i narkologii* [Siberian herald of Psychiatry and Addiction], 2014, no. 3 (84), pp. 71–76.
7. Dotsenko E.L., Vakhitova Z.Z. Psikhosemantika [Psychosemantic]. Tyumen': Tyumenskii gosudarstvennyi universitet, 2014. 292 p.
8. Zyбайло V.S., Filimonenkova V.Yu., Kopytov A.V. Issledovanie individual'no-psikhologicheskikh osobennostei zhenshchin, stradayushchikh besplodiem [The study of individual psychological characteristics of women suffering from infertility]. *Meditsinskii zhurnal* [Medical Journal], 2015, no. 1 (51), pp. 82–87.
9. Karpov A.V. Psikhologiya soznaniya: metasistemnyi podkhod [Psychology of Consciousness: The metasystem approach]. Moscow: Publ. RAO, 2011. 1088 p.
10. Nozikova N.V. Materinskaya i semeino-orientirovannaya napravlennost' devushek 15–22 let: avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk [Parent and family-focused orientation of girls 15–22 years. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Yaroslavl', 2005. 26 p.
11. Nozikova N.V. Stanovlenie semeino-orientirovannoi i materinskoi napravlennosti devushek-studentok [Becoming a family-oriented and parent orientation female students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2009, no. 1, pp. 90–97. (In Russ., Abstr. in Engl.)
12. Nozikova N.V. Osnovnye metodologicheskie podkhody v issledovanii sotsial'no-psikhologicheskoi napravlennosti v soznanii lichnosti kak sistemoobrazuyushchego faktora sotsial'no-psikhologicheskoi obshchnosti [Basic methodological approaches in the study of social and psychological orientation in the minds of the individual as a system of social and psychological factors of community]. *Vestnik Yaroslavskego gosudarstvennogo universiteta imeni P.G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki* [Journal of Yaroslavl State University. P.G. Demidov. Series Humanities], 2011, no. 4, pp. 93–98.
13. Nozikova N.V. Problema izucheniya sotsial'no-psikhologicheskoi tselenapravlennosti kak sistemoobrazuyushchego faktora integral'nykh kachestv sem'i [The problem of studying the socio-psychological focus as the backbone factor integrated as a family]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo universiteta. Seriya «Psikhologiya»* [Bulletin of the South Ural University. A series of «Psychology»], 2014. Vol. 7, no. 1, pp. 48–58.
14. Nozikova N.V. Psikhosemanticheskii podkhod v issledovaniyakh semeinoi i materinskoi napravlennosti devushek 15–17 let [Psychosemantic approach in studies of family and parent orientation of girls 15–17 years old]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical

*Psychology*], 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 69–77. (In Russ., Abstr. in Engl.)

15. Nozikova N.V. Dominiruyushchie tsennosti semeinoi tselenapravlenosti [Dominant values family purposefulness]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal [Russian psychological journal]*, 2015. Vol. 12, no. 3, pp. 89–104.

16. Nozikova N.V. Strukturnyi analiz psikhosemanticheskoi sistemy semeinoi sotsial'no-psikhologicheskoi tselenapravlenosti [Psychosemantic System of Social Psychological Goal-Directedness in Families: A Structural Analysis]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 44–54. (In Russ., Abstr. in Engl.)

17. Nozikova N.V. Analiz psikhosemanticheskoi sistemy semeinoi tselenapravlenosti u muzhchin [Analysis of psychosemantic system of family goal-directedness in men]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 69–79. (In Russ., Abstr. in Engl.)

18. Petrenko V.F. Mnogomernoe soznanie: psikhosemanticheskaya paradigma [Multidimensional consciousness: Psychosemantic paradigm]. Moscow: Publ. Novyj hronograf, 2010. 440 p.

19. Semakova E.V. Semeinyi uroven' profilaktiki psikhicheskogo dizontogeneza u detei [Family level prevention of mental dizontogeneza children]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2014, no. 6, pp. 15–21.

20. Serkin V.P. Psikhosemantika [Psychosemantic]. Moscow: Publ. Yurait, 2016. 318 p.

21. Solomin I.L. Metodika psikhosemanticheskoi diagnostiki motivatsii (PDM) [Methods psychosemantic diagnostic motivation (VSD)]. Sankt-Peterburg: Publ. Rech', 2011. 10 p.

22. Eidemiller E.G. Klinicheskaya psikhologiya i psikhoterapiya sem'i i detstva: traditsii i sovremennost' [Clinical Psychology and Psychotherapy of family and childhood: tradition and modernity]. *Psikhicheskoe zdorov'e [Mental health]*, 2015. Vol. 13, no. 2 (105), pp. 45–50.

## Влияние манипулятивных установок на особенности ментализации пациентов с шизотипическими расстройствами

**Е.Т. Соколова\***,

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,  
*etsokolova@yandex.ru*

**К.О. Андреюк\*\***,

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,  
*kristina.andreyuk@yandex.ru*

Ментализация рассмотрена в логике системности и социальной опосредствованности культурно-исторического подхода. Модель Д. Вестена применена к анализу нарративов ТАТ, проинтерпретированы внутрисистемные связи между аффективными («эмоциональный вклад в отношения», «аффективный тон отношений», эмпатия) и когнитивными («когнитивная дифференцированность», «понимание социальной причинности») компонентами ментализации, а также межсистемные связи с манипулятивными установками в межличностной коммуникации (макиавеллизмом). При шизотипических расстройствах низкие возможности ментализации ( $p < 0,05$ ) в своей аффективной части (нечувствительность к внутреннему миру Другого) зависимы от выраженности манипулятивных установок ( $p < 0,001$ ), что подчеркивает значимость межличностного контекста для социального познания. Интерпретация результатов позволяет сделать акцент на ресурсности межсистемных и внутрисистемных связей: толерантность к неопределенности соответствует высокому уровню когнитивной «сложности представлений», а высокая «сложность представлений», сопряженная с «пониманием социальной причинности», способствует адекватному, соотносённому с поведенческими проявлениями пониманию психического мира.

**Ключевые слова:** когнитивно-аффективная структура ментализации, макиавеллизм, толерантность к неопределенности, шизотипические расстройства.

---

## Influence of Manipulative Attitudes on Mentalization in Patients with Schizotypal Disorders

**E.T. Sokolova,**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
*etsokolova@yandex.ru*

**Для цитаты:**

Соколова Е.Т., Андреюк К.О. Влияние манипулятивных установок на особенности ментализации пациентов с шизотипическими расстройствами // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 1. С. 78–86. doi: 10.17759/chp.2018140109

**For citation:**

Sokolova E.T., Andreyuk K.O. Influence of Manipulative Attitudes on Mentalization in Patients with Schizotypal Disorders. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 78–86. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140109

\* Соколова Елена Теодоровна, доктор психологических наук, профессор, кафедра нейро- и патопсихологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (МГУ), Москва, Россия. E-mail: etsokolova@yandex.ru  
\*\* Андреюк Кристина Олеговна, аспирантка, кафедра нейро- и патопсихологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (МГУ), Москва, Россия. E-mail: kristina.andreyuk@yandex.ru  
Sokolova Elena Teodorovna, PhD in Psychology, Professor, Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: etsokolova@yandex.ru  
Andreyuk Kristina Olegovna, PhD Student, Department of Neuro- and Pathopsychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: kristina.andreyuk@yandex.ru

**К.О. Andreyuk,**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
*kristina.andreyuk@yandex.ru*

The paper regards mentalization in the logic of systems and social mediation of cultural-historical approach. We applied Westen's model to the analysis of TAT narratives and interpreted internal system relations between affective ("emotional investment in relationships", "affective tone of relationships", empathy) and cognitive ("complexity of representations", "understanding of social causality") components of mentalization; we also explored intersystem relations with manipulative attitudes in interpersonal communication (Machiavellianism). The detected low mentalization abilities of patients with schizotypal disorders ( $p < 0,05$ ) in their affective part (insensibility to the inner world of the Other) turned out to be dependent on the intensity of manipulative attitudes ( $p < 0,001$ ), which stresses the importance of interpersonal cultural context for social cognition. Interpretation of the acquired results in the logic of system structure of mentalization allows us to emphasize the resourcefulness of internal system and intersystem relations: "tolerance to uncertainty" corresponds with the high level of cognitive "complexity of representations", while high "complexity of representations", joined by "understanding of social causality", promotes adequate behavior-based understating of the mind.

**Keywords:** cognitive and affective structure of mentalization, Machiavellianism, tolerance to uncertainty, schizotypal disorders.

Ментализация (mentalization) является одним из теоретических конструктов в пространстве междисциплинарных исследований из области социального познания, наряду с моделью психического (theory of mind), понимаемой как система концептуализации знаний о собственном психическом и психическом других людей [6], обеспечивающая когнитивный аспект понимания чужой мысли или намерения, и эмпатией, позволяющей разделять эмоции других, сопереживать, заботиться, ощущать теплоту, что способствует установлению связи и взаимопонимания между людьми [20]. Совокупность этих черт имеет смысл рассматривать в качестве благоприятного фактора для психотерапии [10], что особенно подчеркивается в рамках концепции ментализации, понимаемой как способность представлять психические состояния — свои собственные и других людей [1]. Ментализация являет собой не только условие, но и один из результатов психотерапии пациентов с пограничными расстройствами [21], с психозами [22], не только со взрослыми, но и с детьми [18], в индивидуальном и групповом форматах [16].

Одним из результатов ментализирования являются *психические репрезентации* — индивидуальные интрапсихические образы, представления о себе, о Другом, об отношениях с людьми. В рамках культурно-исторического и стилевого подходов [7; 10] ментализация понимается как стадийный процесс, разворачивающийся в ходе социализации через интериоризацию в общении культурных способов осуществления анализа и синтеза, дифференциации и интеграции аффективных и интеллектуальных процессов. Изменения «морфологии» ментализации в процессе ее онтогенетического формирования можно представить в модели, разработанной Л.С. Выготским к анализу развития и «распада» понятийной системы сознания [2; 23]. Так, диффузность элементов психической системы и случайность устанавливаемых связей соотносится с дихотомией эмоциональных оценок, со слабой дифференцированностью и

интегрированностью интрапсихических представлений о себе, о Другом, об отношениях с миром в целом, указывает на *синкретичность* внутренней структуры ментализации, на до-осознаваемый, до-вербальный и до-понятийный уровень [10]. *Конкретность, комплексный* характер ментализационных процессов ограничивают понимание себя и Другого недостаточной дифференциацией от ситуативных контекстов и актуальных аффективных состояний, означают высокую «слитность» («полезависимость») от последних, дефицит символизации и осознанности, когнитивную упрощенность. *Псевдоментализация* демонстрирует парадоксальное сочетание «как бы» независимости от ситуации присутствия Другого, его внутреннего мира и абсолютную зависимость от собственных аутистически-эгоцентрических фантазий, служащих подтверждению нарциссического превосходства, а также манипуляции субъективными состояниями других [1].

В литературе отмечается некоторая зависимость между ментализационными способностями матери и ребенка [1]: ребенок матери с пограничным расстройством и сопутствующими нарушениями понимания психического оказывается в группе риска возникновения похожих проблем, не имея образца здорового отношения и эмпатии. Среди усугубляющих деструктивных факторов выделяют абьюзы (физические, сексуальные, психологические), что само по себе снижает уровень доверия к фигуре Другого и в то же время выступает в качестве препятствия для преодоления негативных последствий насилия — триггеров последующих расстройств личности и сопутствующей им утраты способности к ментализации [14]. Частое использование нарциссическим родителем чрезмерных прав в отношении ребенка, провокация детей на поиск всеобщего одобрения любыми способами создают небезопасное и токсичное пространство социальных отношений, интериоризируемых в жестко определенную, «выгодную» для данной семьи поведенческую схему [17]. Чувства



детей в ответ на родительские манипуляции не об-суждаются, игнорируются, что формирует установку на «отказ» от ментализационной активности ввиду ее наказуемости или ненужности, незначимости, бессмысленности. Перечисленные деструктивные формы детско-родительского взаимодействия находятся в плоскости безразличного, неэмпатийного воздействия на Другого, что характеризует паттерн манипулятивного общения.

**Психологическая манипуляция** понимается как стремление субъекта к управлению партнером по коммуникации (и его психическими состояниями) любыми средствами, а *макиавеллизм* — как установка на допустимость подобного управления [3]. В контексте подобной трактовки стоит отметить, что ей противоположно сотрудничество, доверие, признание автономности партнера (наличие у него своих собственных мыслей и чувств).

Теоретический анализ проблемы показал разные точки зрения на связи манипулятивных воздействий с пониманием Другого, с ментализацией. Ряд исследователей (F. Carlin, N.F. Skinner, K. Kohyar, R.W. Robins) указывают на то, что наличие данной черты оказывает положительное влияние на достижение успеха, способствует развитию лидерских качеств, при этом сама возможность манипуляции другим человеком предполагает понимание его психического мира [8]. Согласно другой точке зрения (Е.Т. Соколова, F. Ali, T. Chamorro-Premuzic), манипуляция принимает деструктивный характер в связи с отсутствием установки на понимание партнера, игнорированием его внутреннего мира: сама возможность манипуляции объясняется отчасти как раз снижением способности к ментализации — такой человек предпочитает управлять, а не понимать психический мир Другого [там же]. Но в таком случае манипуляция представляет собой орудие «внедрения» в субъективность Другого с целью получения прагматической выгоды или даже нанесения ему вреда, «минуя» ментализацию, поскольку отсутствуют эмоциональный вклад в отношения, внимательность к внутреннему миру собеседника, эмпатия. При выраженности показателей макиавеллизма как в норме, так и в группе пограничных пациентов отсутствует тонкость в понимании эмоций и мыслей других людей, или они игнорируются, обесцениваются [11].

Данные эмпирических исследований указывают на принципиальную универсальность трудностей ментализации фактически при всех психических расстройствах, а особенно в случае их коморбидности [14]. Комплексное рассмотрение нарушений ментализации представляется важным при обследовании лиц с *шизотипическими расстройствами*: будучи схожей по развитию и течению с расстройствами личности, эта патология, тем не менее, нередко предполагает коморбидность с иными нарушениями, а также является фактором риска (преморбидом) для развития заболеваний шизофренического характера. В отличие от иных клинических групп, шизофреническое расстройство в аспекте способностей к ментализации широко не исследовалось, в то время как анамнестические све-

дения и клинические наблюдения позволяют предполагать наличие у пациентов этой категории серьезных трудностей во взаимоотношениях с людьми, сниженные способности к пониманию психического и тенденцию к использованию манипулятивных способов коммуникации, что снижает возможности их социальной адаптации и психореабилитации.

Итак, в процессе социокультурного онтогенеза человека ментализация развивается в сторону возрастания дифференциации и артикуляции интрапсихических представлений, образ себя и Другого становится все более сложным, многогранным и интегрированным. Согласование амбивалентных (положительных и отрицательных) признаков и оценок достигается благодаря системному характеру высших психических функций, усложнению и культурному опосредствованию связей между аффективными и когнитивными процессами внутри движения межличностной коммуникации от первичной привязанности к отношениям сотрудничества [10]. Манипулятивные отношения в силу своей деструктивности ведут к нарушению понимания себя и Другого, причем под влиянием манипуляции каждый из компонентов структурной организации ментализации претерпевает качественные изменения. В этой связи представляет интерес использование в исследовательских целях методического инструмента, разработанного американским психологом Д. Вестеном на материале анализа нарративов — протоколов интервью и Тематического апперцептивного теста (ТАТ), позволяющего проследить качественные изменения в структуре репрезентации. Схема операционализации эмоциональных и когнитивных аспектов репрезентаций включает следующие параметры [24]: когнитивная «сложность представлений» (степень дифференцированности воспринимаемых явлений, стабильность, интегративность, многоаспектность видения себя и других); «понимание социальной причинности» (логичность, точность, сложность, психологическая опосредованность причин, приписываемых поступкам, мыслям и чувствам людей); «аффективный тон отношений» (эмоциональная окрашенность социального взаимодействия, ожидания человека от мира, в частности, социального); «эмоциональный вклад в отношения» (значимость близких взаимодействий, важность конкретного человека в противовес извлечению выгоды из общения).

**Цель исследования** заключалась в изучении связи когнитивных и аффективных компонентов ментализации в соотношении с психологической манипуляцией как способом коммуникации в условиях неопределенности.

**Выборка:** в исследовании приняли участие 80 человек: 40 пациентов с диагнозом «шизотипическое расстройство», наблюдавшихся на базе ФГБНУ НЦПЗ г. Москвы, и 40 психически здоровых лиц. Группы были уравнены по полу и возрасту.

*Пациенты с шизофреническим расстройством* характеризовались неадекватностью эмоциональных реакций, нестабильностью в межличностных (особенно близких, значимых) отношениях, социальной дезадаптацией разной степени выраженности, параноидными

идеями (идеи отношения, необычные убеждения), эксцентричным поведением (нечувствительностью к социальным нормам и запретам), тенденцией к нарушению границ в общении, что проявляло себя в том числе во взаимодействии с психологом.

*Обследуемые контрольной группы* принимали участие на добровольной основе, откликаясь на объявление об исследовании, что говорит об их мотивированном согласии. Ими стали в основном студенты или лица с законченным высшим образованием (что верно и для пациентов), в отличие от пациентов, по большей части социально активные, имеющие друзей, работу, увлечения.

#### Методики.

— «*Тематический апперцептивный тест*» (ТАТ): предварительно было отобрано десять таблиц, позволяющих раскрыть особенности понимания разных граней межличностного общения (4, 6ВМ, 6GF, 7ВМ, 9GF, 12М, 13МF, 18GF), а также сокрытый от непосредственного наблюдения многозначный, «неопределенный» внутренний мир Другого (3ВМ, 5). При этом некоторые таблицы (12М, 18GF) содержат в себе потенциал провокации восприятия манипулятивного воздействия одного человека на другого. Анализ текстов проводился с применением шкал Д. Вестена [24].

— «*Опросник для диагностики способности к эмпатии*» — для оценки уровня эмпатии, эмоциональной включенности во внутренний мир Другого (А. Mehrabian, N. Epstein в адаптации Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова, 1986) [5].

— «*Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности*» [4] — применялся для оценки параметров *толерантности к неопределенности* (стремление к новизне, готовность к изменениям, наличие возможности выхода за рамки ограничений при решении разных задач), *интолерантности к неопределенности* (стремление к ясности, упорядоченности, приверженность определенным принципам и нормам), *межличностной интолерантности к неопределенности* (стремление к ясности в межличностном общении и желание контролировать неопределенные отношения с окружающими).

— *Опросник «Mach-IV»* (R. Christie, F. Geis в адаптации В.В. Знакова, 2000) — применялся для анализа выраженности психологической манипуляции в форме макиавеллизма [3].

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы SPSS-21. В числе статистических процедур использовались описательная статистика, корреляционный анализ (критерий г-Спирмена), анализ межгрупповых различий (критерий U Манна-Уитни), регрессионный анализ.

## Результаты

### Межгрупповые различия.

Компоненты ментализации у представителей сравниваемых групп выражены в разной степени (табл. 1). Так, показатели когнитивной «сложности представлений» различаются у пациентов с шизотипическим расстройством и участников контрольной выборки ( $U=281,500$   $p<0,001$ ): описания пациентами психологических характеристик изображенных персонажей оказались менее дифференцированными, более противоречивыми и дезинтегрированными, нередко заменялись описанием действий без указания на сопутствующие мысли и чувства (ТАТ 13МF: «Наверное, эти люди занимались интимными отношениями и, возможно, в пьяном виде, и вот наступает утро. Женщина без движений и мужчина: что мы делаем такое. Им надо на время разойтись, чтобы остановить отношения»).

«Понимание социальной причинности» в клинической группе также оказалось ниже, нежели в группе нормы ( $U=292,000$ ,  $p<0,001$ ), что может указывать либо на отсутствие обращения к психологическим причинам наблюдаемого поведения, либо на наличие объяснений действий персонажей с логическими ошибками и несоответствиями (ТАТ 12: «Это называется: хочешь, я тебе расскажу страшилку. Рассказы про мертвых из этой серии, но это делается с юмором. Ботинок на кровати лежит, значит, отношения близкие у друзей. Молодому человеку грустно, она решает его развеселить и рассказать страшилку»).

По показателю «аффективного тона отношений» выявились статистически значимые различия на уровне тенденции ( $U=637,000$ ,  $p=0,073$ ), что указывает на преобладание в рассказах пациентов ( $M=36,43$  и  $M=44,58$  соответственно) негативных и архаических аффектов ярости, ненависти, зависти, тем предательства, измен, мучительного одиночества.

Потенциал «эмоционального вклада в отношения»: психически здоровые обследуемые чаще были

Таблица 1

Описательные статистики и значимые различия между группами ШБ и ПЗ по показателям ментализации

Название субшкалы	Сложность представлений		Аффективный тон отношений		Эмоциональный вклад в отношения		Понимание социальной причинности	
	ШБ	ПЗ	ШБ	ПЗ	ШБ	ПЗ	ШБ	ПЗ
Группа								
Медиана	2	3	3	3	2	3	2	3
Минимальное—максимальное значение по субшкале	1—3	2—5	2—4	2—4	2—3	2—4	1—3	2—5
U Манна—Уитни	281,500		637,000		594,500		292,000	
Уровень значимости (p)	< 0,001		0,073		<0,05		< 0,001	

Примечание: ШБ — пациенты с шизотипическими расстройствами; ПЗ — психически здоровые обследуемые.

склонны приписывать персонажам рассказов сочувствие, сопереживание, сострадание ( $U=594,500$ ,  $p<0,05$ ), в то время как в историях пациентов герои поступали в соответствии с корыстными интересами, игнорируя чувства и желания собеседника (ТАТ 6GF: «Ну, я бы сказала, что он ей намекает: может, переспим за деньги? Я тебе предлагаю. Она в недоумении, что ей предлагают... что поступило такое предложение, приглашение. Опасный человек все-таки — с сигарой, богатый. Она тоже не бедная: прическа хорошая, губки обведены. Она сидела, журнальный столик, читала, думала о своем. И он подошел и ей это резко сказал. Потому что до этого узнал о ней правду какую-то неприятную, поэтому к ней с таким предложением обратился»).

По уровню эмоциональной эмпатии достоверных различий между группами не обнаружено — среди пациентов с шизотипическим расстройством и представителей группы нормы были как имеющие достаточно высокие значения, так и те, кто обладает очень низкой эмпатией (что нашло соответствующие связи с иными конструктами).

Однако результаты позволяют выделить различия по уровню макиавеллизма между клинической и контрольной группами на уровне статистической тенденции ( $U=623,000$ ,  $p=0,088$ ), что при обращении к описательным статистикам раскрывается как большая установочность пациентов на дозволенность манипулирования Другими ( $M=44,93$  и  $M=36,08$  соответственно). Достаточно высокие значения отдельных участников из группы нормы можно трактовать, исходя из современных социокультурных трендов — высокой ценности манипулятивности, трансгрессивности и вседозволенности в условиях расширения зоны коммуникативной неопределенности [10].

Участники сопоставляемых групп различаются по показателям *отношения к неопределенности* — для пациентов характерны более высокие значения по межличностной интолерантности ( $U=512,000$ ,  $p<0,01$ ;  $M=47,70$  и  $M=33,30$  соответственно) и более низкие по интолерантности ( $U=487,500$ ,  $p<0,01$ ;  $M=32,69$  и  $M=48,31$  соответственно) к неопределенности. Различия по степени общей толерантности к неопределенности, описываемой как открытость новому опыту, выражены на уровне тенденции ( $U=627,000$ ,  $p=0,096$ ) и указывают на более высокие значения по этому показателю у участников группы нормы ( $M=36,18$  и  $M=44,83$  соответственно).

### Корреляционный анализ.

Когнитивная «сложность представлений» сопряжена с хорошим «пониманием социальной причинности» в группе нормы ( $r=0,697$ ,  $p<0,001$ ), что отражает целостность и связность описательных характеристик репрезентаций.

Толерантность к неопределенности у пациентов сочетается с когнитивной «сложностью представлений» ( $r=0,345$ ,  $p<0,05$ ) и «пониманием социальной причинности» ( $r=0,437$ ,  $p<0,01$ ), т. е. чем более толерантен к неопределенности шизотипический пациент, тем более полными, стабильными, разработанными являются его репрезентации, тем больше внимания он обращает на психологический компонент (мысли, чувства, интенции и пр.) в поиске детерминации социального поведения (здесь и далее см. табл. 2). Толерантность к неопределенности в данном случае имеет смысл рассматривать как ресурсную предпосылку для доступности ментализации.

«Аффективный тон отношений» связан с уровнем эмпатии для группы пациентов с шизотипическим расстройством ( $r=0,341$ ,  $p<0,05$ ): чем ниже уровень эмпатии, тем более негативными воспринимаются отношения по аффективному тону, соответственно, чем выше уровень эмпатии, тем более выразителен сдвиг в сторону положительного полюса восприятия отношений. Тем не менее, «аффективный тон отношений» в рассказах пациентов клинической группы не достигает уровня, на котором межличностное общение воспринимается как обогащающее, основанное на паттернах взаимности и уважения, а находится максимум на уровне нейтральности, описываемой пациентами в категориях «нормальности» («все нормально у них»), отличается также слабой разработкой представлений, трудностями дифференцированного описания мыслей и чувств персонажей.

Корреляционный анализ выявил взаимосвязи сниженного «эмоционального вклада в отношения» с конструктом макиавеллизма для клинической группы ( $r=-0,412$ ,  $p<0,01$ ) и для группы психически здоровых лиц ( $r=-0,365$ ,  $p<0,05$ ). Чем меньше тенденция человека к внимательному обращению с психическими состояниями Другого, чем ниже уровень его эмоциональной сопричастности мыслям и чувствам окружающих, тем больше установка на допустимость использовать их в своих целях. Рядом с вышеописанными стоят корреляции между сниженной эмпатией и конструктом макиавеллизма для группы пациентов ( $r=-0,393$ ,  $p<0,05$ ) и контрольной группы ( $r=-0,347$ ,

Таблица 2

### Внутрисистемные связи между компонентами ментализации и межсистемные связи с другими показателями у пациентов с шизотипическими расстройствами

Показатели	Толерантность к неопределенности	Эмоциональный вклад в отношения	Эмпатия
Понимание соц. причинности	0,437**	-0,006	0,015
Сложность представлений	<b>0,345*</b>	-0,058	0,067
Макиавеллизм	-0,011	-0,412**	<b>-0,393*</b>
Аффективный тон отношений	-0,126	-0,273	<b>0,341*</b>

*Примечание.* Внутри таблицы представлены коэффициенты корреляции. Статистически значимые коэффициенты корреляции выделены жирным шрифтом. Уровень значимости: «\*» —  $p<0,05$ ; «\*\*» —  $p<0,01$ , оценка по критерию  $r$ -Спирмена.

$p < 0,05$ ). Чем более человек чувствителен к внутреннему миру собеседника, тем в меньшей степени он склонен считать этот мир пригодным для собственного манипулятивного вторжения.

### Регрессионный анализ.

Результаты регрессионного анализа показали, что 18,7% дисперсии переменной «эмпатия» ( $\beta = -0,432$ ,  $p < 0,001$ ) и 15,5% дисперсии переменной «эмоциональный вклад в отношения» ( $\beta = -0,394$ ,  $p < 0,001$ ) (которые рассматриваются в качестве компонентов ментализации) обусловлены влиянием *макиавеллизма*. Следует отметить, что эти переменные коррелируют с предиктором «макиавеллизм» отрицательно, т. е. низкие значения макиавеллизма влияют на повышение значений эмпатии и эмоционального вклада в отношения.

### Обсуждение

Различия в проанализированных аспектах интрапсихических репрезентаций (см. табл. 1) демонстрируют снижение возможностей в области ментализации в группе пациентов с шизотипическим расстройством в сравнении с группой психически здоровых, что находит подтверждение в исследованиях, затрагивающих разные грани способности представлять и понимать пространство психического лица с пограничной организацией [8; 21] и с разными формами шизофрении [9; 13].

Примененная в данной работе модель анализа системы интрапсихических репрезентаций позволяет проанализировать внутрисистемные связи между когнитивными и эмоциональными компонентами ментализации и межфункциональные связи отдельных ее компонентов с конструктами, отражающими социокультурный — коммуникативный и отношенческий — параметр. Так, эмоциональные аспекты ментализации отличаются большей негативной окрашенностью у пациентов, в сравнении с группой нормы, что выражается в ожидании преимущественно недоброжелательного отношения от окружающих, в представлении об отношениях как об агрессивных, основанных на страхе, ревности, мести, зависти. Сочетание с невысокими показателями эмпатии ( $r = 0,341$ ,  $p < 0,05$ ) добавляет в этот комплекс ограничение возможности сопереживания, внимательности по отношению к эмоциональному состоянию Другого. Негативные ожидания от людей могут оказывать дополнительное влияние на самопроизвольное изменение контекста социальных ситуаций, усиливают тревожность, паранойяльность, приводят к нарушению тестирования реальности, вторичным эмоциональным расстройствам и, в частности, обуславливают искажение ментализации.

Преобладающий аффективный тон отношений во многом является продолжением типичных моделей общения, закрепленных в прошлом опыте, отражает стереотипные установки относительно содержания и эмоционального «тона» социальной коммуникации,

что оказывает влияние на аффективное содержание последующих коммуникаций [19].

Среди вышеописанных характеристик ментализации статистически связанными с *манипулятивными установками* оказались раскрывающие именно *эмоциональную* составляющую отношения к Другому — сниженная эмпатия (в группе пациентов корреляция с макиавеллизмом  $r = -0,393$ ,  $p < 0,05$ ; в группе нормы  $r = -0,347$ ,  $p < 0,05$ ) и невысокий «эмоциональный вклад в отношения» (в группе пациентов  $r = -0,412$ ,  $p < 0,01$ ; в группе нормы  $r = -0,365$ ,  $p < 0,05$ ). На положительном полюсе эти показатели содержательно интерпретируются как чувствительность к переживаниям окружающих, сопричастность испытываемым собеседником чувствам, готовность разделить их с ним. Таким образом, они предполагают некоторую совместность, «коллективную интенциональность» [12], что, как известно из литературы, противопоставляется эгоцентризму макиавеллистов [3]. Проявление сострадания, сочувствия ради облегчения состояния Другого в подобных условиях не входит в мотивацию манипулятора, для которого главной целью является извлечение собственной выгоды из общения с другим человеком. Такие корреляции между конструктами характерны для обеих групп, однако выраженность макиавеллизма ярче в клинической группе (тенденция:  $U = 623,000$ ,  $p = 0,088$ ), о чем позволяет судить сравнение средних значений ( $M = 44,93$  и  $M = 36,08$  соответственно).

Результаты регрессионного анализа подтверждают наличие отрицательной связи между независимой переменной «макиавеллизм» и зависимой переменной «эмоциональный вклад в отношения» ( $\beta = -0,394$ ,  $p < 0,001$ ), а также между макиавеллизмом и эмпатией ( $\beta = -0,432$ ,  $p < 0,001$ ), что можно интерпретировать как влияние низкого макиавеллизма на наличие эмоциональной включенности, небезразличия к окружающим, а также позволяет рассматривать высокий макиавеллизм как предиктор отсутствия глубокой заинтересованности в переживаниях других людей. Перечисленные сочетания психических свойств формируют особый паттерн отношения к Другому: ориентацию на собственные желания с игнорированием интенций и чувств собеседника; снижение возможностей устанавливать межличностные связи разного рода — в форме сочувствия, со-переживания, со-трудничества; а также снижение возможностей осуществления собственной эмоциональной регуляции при столкновении с интенсивными переживаниями Другого [15]. Ментализация формируется только в межличностных отношениях взаимных инвестиций, манипуляция же по большей части создает установку отстранения, инкапсуляции, пассивности. Неслучайно поэтому в клинической группе именно *эмоциональные* паттерны ментализации страдают при наличии высокого макиавеллизма внутри эмоционально-насыщенной коммуникации. Специфика стимульного материала отобранных таблиц ТАТ и организации проведения обследования актуализировала *проявление мышления именно в эмоционально-насыщенных коммуникативных ситуациях*, требовала не просто когнитивных



способностей, но когнитивных способностей в рамках ментализации, понимания социальных ситуаций и межличностных отношений, эмоциональных паттернов общения. В то же время снижение когнитивной дифференцированности интрапсихических репрезентаций распространяется на разные сферы, затрагивая, в частности, и эмоционально-аффективную область, что выражается в поверхностности понимания чувств и переживаний изображенных на картинах персонажей, в дихотомических, слабо дифференцированных, слишком обобщенных и когнитивно «простых» категориях («у него все нормально», «он хороший человек», «ей просто плохо» и т. п.).

Преимущественная сопряженность когнитивной «сложности представлений» (дифференцированности и интегрированности) с адекватным «пониманием социальной причинности» внутри группы нормы ( $r=0,697$ ,  $p<0,001$ ) отчасти объясняется умением применять имеющиеся ресурсные возможности в форме разработанного описания внутреннего мира персонажа для объяснения причинной связи между его психическими состояниями и поведением. В таком случае действия персонажей опосредствуются репрезентациями мыслей, чувств, желаний, что делает их не просто механическими актами, обусловленными стимуляцией извне, а активными формами реализации собственных мотивов. Отсутствие подобной корреляции в клинической группе может указывать на **парциальность возможностей** пациентов в области проявления отмеченных выше свойств, а также на **уменьшение взаимосвязей** между ними — когнитивная «сложность представлений» могла сочетаться с механической интерпретацией поведения персонажей, равно как и наоборот. Кроме того, когнитивная «сложность представлений» и «понимание социальной причинности» в группе пациентов значимо ниже ( $p<0,001$ ) в сравнении с группой нормы, что характеризует особенности когнитивного компонента ментализации.

Для продуктивного функционирования психической функции значимыми являются не только внутрисистемные, но и межсистемные связи. Так, важной предпосылкой к использованию ментализации для пациентов, по всей видимости, является толерантность к неопределенности. Статистически значимая связь между когнитивной «сложностью представлений» и толерантностью к неопределенности ( $r=0,345$ ,  $p<0,05$ ) подтверждается теоретическими положениями о терпимости к неясному, неоднозначному материалу психического как основанию фантазийного его исследования, в рамках которого и осуществляется постепенное увеличение диапазона раскрытия представлений о мыслях и чувствах. Связь между толерантностью к неопределенности и «пониманием социальной причинности» в группе пациентов ( $r=0,437$ ,  $p<0,01$ ) также охватывается этим объяснением: само рассуждение о существовании психологической детерминанты поведения предполагает вхождение в пространство неопределенных, ввиду своей неведомости, недоступности непосредственному наблюдению разнообразных альтернатив, которые в случае установления простой поведенческой при-

чинности по типу стимул—реакция — более простой, механистической, в этом смысле понятной — приобретают ограниченность. Искаженное «понимание социальной причинности» может проявляться в рамках нарушения тестирования реальности у пациентов с психотическими включениями, что ведет к неадекватности восприятия ситуаций межличностного общения, в ряде случаев — к приписыванию собеседнику мыслей и чувств, которые он не испытывает, к включению из интерпретации поступков окружающих стремления понять истинную их детерминацию. Все это сближает описанные нарушения с явлением **псевдоментализации** — умозаключений, для которых характерно нарушение целенаправленности ментализации [10]. В таких высказываниях, как правило, не соблюдается принцип непрозрачности внутреннего мира Другого (ТАТ 13MF: «Возможно, он убил ее и теперь сожалеет об этом, потому что поза у женщины не живая. Я знаю, почему он принял такое решение — узнал об ее измене»), они предъявляются в безапелляционной форме (ТАТ 7BM: «Два молодых человека... Не молодых. Два человека. Один из них что-то рассказывает. Тот, что помладше, приглядывается. Этот более опытный. Оба заинтересованы в решении задания. В прошлом специальности могут назвать: инженер, главный инженер»), осуществляется выражение своего превосходства в «знании» истинной причинности поступков окружающих (ТАТ 18GF: «Может быть, она сама спустила ее с лестницы, потому что такая мимика. В общем, она мне не нравится. Сама с лестницы спустила. А потом... потом она что-нибудь придумает. Что это не она, а это несчастный случай. Но я-то буду знать, что это она!»).

Итак, исследование строения ментализации в ее внутрисистемных и межсистемных связях позволяет детализировать вклад каждого из ее структурных компонентов в процесс полноценного функционирования для адекватного понимания психического мира. Так, выявленная низкая когнитивная дифференцированность проявляет себя и в **эмоциональной компоненте** отсутствием глубины анализа, поверхностностью, поляризацией аффективных оценок. Нарушение взаимосвязи между «сложностью представлений» (степенью проработки мыслей и чувств) и «пониманием социальной причинности» результирует в дефицитарность понимания психического мира, ограниченность и механистичность объяснений поведения людей или эгоцентрическое фантазирование, не предполагающее заинтересованности во внутреннем мире Другого. Исследование межсистемных взаимосвязей с толерантностью к неопределенности указывает на существенный ресурс компенсации эмоциональной дефицитарности путем развития большей когнитивной дифференцированности и рефлексивной проработки психического, вариативности гипотез относительно возможных его интерпретаций. В то время как установка на вседозволенность, право на эксплуатацию и манипуляцию в межличностных отношениях блокирует прежде всего эмоциональные компоненты ментализирования, лишает ментализацию действенного сочувствия и соучастия.

## Выводы

- По результатам проведенного анализа полученных данных можно отметить снижение способности к ментализации у пациентов с шизотипическими расстройствами в сравнении с представителями контрольной группы. Эти различия затрагивают когнитивную «сложность представлений» ( $U=281,500$ ,  $p<0,001$ ), «понимание социальной причинности» ( $U=292,000$ ,  $p<0,001$ ), «эмоциональный вклад в отношения» ( $U=594,500$ ,  $p<0,05$ ), а также «аффективный тон отношений» на уровне тенденции ( $U=637,000$ ,  $p=0,073$ ). Различия по параметру эмоционального вклада позволяют характеризовать данную группу пациентов как менее чувствительную к аффективным состояниям других людей, что, сочетаясь с уменьшением диапазона возможностей анализа (низкая дифференцированность, интегрированность репрезентаций, сложности простраивания социальной причинности) и тенденцией к стереотипному приписыванию враждебности и агрессии к партнеру по коммуникации, вероятно, формирует predisposition для нарушения общения с людьми.
- Анализ обнаружил повышенную установку на дозволенность использования окружающих в своих целях у пациентов с шизотипическим расстройством (тенденция:  $U=623,000$ ,  $p=0,088$ ), что содержательно

раскрывается в преимуществе собственных интересов, в игнорировании желаний и чувств партнера по коммуникации — в феномене макиавеллизма.

- Манипулятивные установки оказались статистически значимо связаны с эмоциональным отношением к Другому — низкой эмпатией и невысокой степенью эмоциональных вкладов в отношения — в обеих группах ( $p<0,01$ ), что уменьшает диапазон возможностей понимания собеседника за счет снижения интереса к его внутреннему миру, преобладания эгоцентрических установок и мотивации, а также дефицитарности способов установления продуктивных отношений с другими людьми, основанных на взаимности и поддержке. Это позволяет рассматривать макиавеллизм в качестве предиктора нарушений эмоционального параметра ментализации, что подтверждают данные регрессионного анализа ( $p<0,001$ ).

- Интерпретация полученных результатов в контексте системности строения ментализации позволяет сделать акцент на ресурсности внутрисистемных (высокая когнитивная дифференцированность, сопряженная с «пониманием социальной причинности», порождает адекватное понимание психического мира, соотнесение его с проявлениями поведения) и межсистемных (толерантность к неопределенности соотносится с высоким уровнем когнитивной дифференцированности) связей.

## Литература

1. Бейтман Э., Фонаги П. Лечение пограничного расстройства личности с опорой на ментализацию. Практическое пособие. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2014. 248 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Проблема умственной отсталости. М.: Педагогика, 1983. С. 231–254.
3. Знаков В.В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. 2000. Т. 1, № 5. С. 16–22.
4. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности—интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 1. С. 74–86.
5. Психодиагностика толерантности личности // Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008. С. 72–75.
6. Сергиенко Е.А. Модель психического и социальное познание [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 42. С. 6. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42/1163-sergienko42.html> (дата обращения: 14.08.2015).
7. Соколова Е.Т. Аффективно-когнитивная дифференцированность/ интегрированность как диспозиционный фактор личностных и поведенческих расстройств // Дифференциально-интеграционная теория развития / Под ред. Н.И. Чуприкова, А.Д. Кошелев. М.: Языки славянских культур, 2011. С. 415–434.
8. Соколова Е.Т., Иванцук Г.А. Проблема сознательной и бессознательной манипуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 28. С. 3. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n28/790-sokolova28.html> (дата обращения: 27.04.2013).
9. Соколова Е.Т., Андреев К.О. Особенности ментализации у пациентов с шизотипическими

## References

1. Beitman E., Fonagi P. Lechenie pograničnogo rasstrojstva lichnosti s oporoi na mentalizatsiyu. Praktičeskoe posobie [Mentalization-Based Treatment For Borderline Personality Disorder: A Practical Guide]. Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2014. 248 p. (In Russ.)
2. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T.5. Problema umstvennoi otstalosti [Collected Works: in 6 vol. Vol. 5. Problem of mental retardation]. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 231–254.
3. Znakov V.V. Makiavellizm: psikhologicheskoe svoystvo lichnosti i metodika ego issledovaniya [Machiavellianism: the psychological characteristic and methodology of its research]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2000. Vol. 1, no. 5, pp. 16–22.
4. Kornilova T.V. Novyi oprosnik tolerantnosti-intolerantnosti k neopredelennosti [The new questionnaire of tolerance-intolerance to uncertainty]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2010. Vol. 31, no. 1, pp. 74–86.
5. Soldatova G.U. (eds.), Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti [Psychodiagnostics of personal tolerance]. Moscow: Smysl, 2008, pp. 72–75.
6. Sergienko E.A. Model' psikhicheskogo i sotsial'noe poznanie [Theory of mind and social cognition] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological studies], 2015. Vol. 8, no. 42, pp. 6. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42/1163-sergienko42.html> (Accessed: 14.08.2015).
7. Sokolova E.T. Afektivno-kognitivnaya differentsirovannost'/ integrirrovannost' kak dispozitsionnyi faktor lichnostnykh i povedencheskikh rasstroystv [Affective-cognitive differentiation-integration as a dispositional factor in personality and behavioral disorders]. In Chuprikova N.I. (eds.), *Differentsionno-integratsionnaya teoriya razvitiya* [Differentiation-integration theory of development]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2011, pp. 415–434.

- расстройствами [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 46. С. 1. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n46/1256-sokolova46.html> (дата обращения: 25.04.2016).
10. Соколова Е.Т. Нарушения ментализации в клинической и культурной парадигме Л.С. Выготского [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 56. С. 8. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n56/1501-sokolova56.html> (дата обращения: 23.12.2017).
11. Соколова Е. Т., Лайшева Г. А. Психологическая манипуляция как культурное и клиническое явление // Вопросы психологии. 2017. № 1. С. 54–67.
12. Томаселло М. Истоки человеческого общения. М.: Языки славянской культуры, 2011. 323 с.
13. Холмогорова А., Рычкова О. Нарушения социального познания. Новая парадигма в исследованиях центрального психологического дефицита при шизофрении. М.: Форум, 2016. 288 с.
14. Fonagy P., Bateman A. Mentalization based treatment for borderline personality disorder // *World Psychiatry*. 2010. Vol. 9 (1). P. 11–15. doi: 10.1002/j.2051-5545.2010.tb00255.x
15. Gorska D., Marszal M. Mentalization and theory of mind in borderline personality organization: exploring the differences between affective and cognitive aspects of social cognition in emotional pathology // *Psychiatria Polska*. 2014. Vol. 48 (3). P. 503–513.
16. Klassen K. Mentalization-Based Treatment Techniques in Group Therapy // *International Journal of Group Psychotherapy*. 2017. Vol. 67. P. 99–108.
17. Lang A. Machiavellianism and early maladaptive schemas in adolescents // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 87. P. 162–165.
18. Muller N., Midgley N. Approaches to assessment in time-limited Mentalization-Based Therapy for Children (MBT-C) // United States: *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. P. 1. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01063
19. Petterson R., Brakoulias V., Langdon R. An experimental investigation of mentalization ability in borderline personality disorder // *Comprehensive Psychiatry*. 2016. Vol. 64. P. 12–21. doi: 10.1016/j.comppsy.2015.10.004
20. Preckel K., Kanske P., Singer T. On the interaction of social affect and cognition: empathy, compassion and theory of mind // *In Current Opinion in Behavioral Sciences* February. 2018. Vol. 19. P. 1–6. doi:10.1016/j.cobeha.2017.07.010
21. Target M. Mentalization within Intensive Analysis with a Borderline Patient // *British Journal of Psychotherapy*. 2016. Vol. 32 (2). P. 202–214. doi: 10.1111/bjp.12211
22. Weijers J. et al. Mentalization-based treatment for psychotic disorder: protocol of a randomized controlled trial // *BMC psychiatry*. 2016. Vol. 16 (1). doi: 10.1186/s12888-016-0902-x
23. Werner H. Comparative psychology of mental development. N. Y.; NY: Intern. Univ. Press, 1957.
24. Westen D. Social cognition and object relations scale (SCORS): manual for coding TAT data. Michigan: Department of Psychology, 1985. 106 p.
8. Sokolova E.T., Ivanishchuk G.A. Problema soznatel'noi I bessoznatel'noi manipulyatsii [The problem of conscious and unconscious manipulation] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological studies], 2013. Vol. 6, no. 8. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n8/790-sokolova28.html> (Accessed: 14.04.2013).
9. Sokolova E.T., Andreyuk K.O. Osobennosti mentalizatsii u patsientov s shizotipicheskimi rasstroistvami [Peculiarities of mentalization in patients with schizotypal disorders] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological studies], 2016. Vol. 9, no. 46. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n46/1256-sokolova46.html> (Accessed: 14.04.2016).
10. Sokolova E.T. Narusheniya mentalizatsii v klinicheskoi I kul'turnoi paradigme L.S. Vygotskogo [Mentalization disorders in clinical and cultural Vygotsky's paradigm] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological studies], 2017. Vol. 10, no. 56. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n56/1501-sokolova56.html> (Accessed: 27.12.2017).
11. Sokolova E.T., Laisheva G.A. Psikhologicheskaya manipulyatsiya kak kul'turnoe I klinicheskoe yavlenie [Psychological manipulation as cultural and clinical phenomenon]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology], 2017, no. 1, pp. 54–67.
12. Tomasello M. Istoki chelovecheskogo obshcheniya. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2011. 323 p. (In Russ.)
13. Kholmogorova A., Rychkova O. Narusheniya sotsial'nogo poznaniya. Novaya paradigma v issledovaniyakh tsentral'nogo psikhologicheskogo defitsita pri shizofrenii [Disorders of social cognition. A new paradigm in studies of central psychological deficits in schizophrenia]. Moscow: Forum, 2016. 288 p.
14. Fonagy P., Bateman A. Mentalization based treatment for borderline personality disorder. *World Psychiatry*, 2010. Vol.9 (1), pp. 11–15. doi: 10.1002/j.2051-5545.2010.tb00255.x
15. Gorska D., Marszal M. Mentalization and theory of mind in borderline personality organization: exploring the differences between affective and cognitive aspects of social cognition in emotional pathology. *Psychiatria Polska*, 2014. Vol. 48 (3), pp. 503–513.
16. Klassen K. Mentalization-Based Treatment Techniques in Group Therapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 2017. Vol. 67, pp. 99–108.
17. Lang A. Machiavellianism and early maladaptive schemas in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 2015. Vol. 87, pp. 162–165.
18. Muller N., Midgley N. Approaches to assessment in time-limited Mentalization-Based Therapy for Children (MBT-C). United States: *Frontiers in Psychology*, 2015. Vol. 6, p. 1. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01063
19. Petterson R., Brakoulias V., Langdon R. An experimental investigation of mentalization ability in borderline personality disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 2016. Vol. 64, pp. 12–21. doi: 10.1016/j.comppsy.2015.10.004
20. Preckel K., Kanske P., Singer T. On the interaction of social affect and cognition: empathy, compassion and theory of mind. *In Current Opinion in Behavioral Sciences*, 2018. Vol. 19, pp. 1–6. doi:10.1016/j.cobeha.2017.07.010
21. Target M. Mentalization within Intensive Analysis with a Borderline Patient. *British Journal of Psychotherapy*, 2016. Vol. 32 (2), pp. 202–214. doi: 10.1111/bjp.12211
22. Weijers Jonas et al. Mentalization-based treatment for psychotic disorder: protocol of a randomized controlled trial. *BMC psychiatry*, 2016. Vol. 16 (1). doi: 10.1186/s12888-016-0902-x
23. Werner H. Comparative psychology of mental development. New York, NY: Intern. Univ. Press, 1957.
24. Westen D. Social cognition and object relations scale (SCORS): manual for coding TAT data. Michigan: Department of Psychology, 1985. 106 p. (In Russ.)

**ПСИХОТЕРАПИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ**  
**PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOCORRECTION**

## Using Cultural-Historical Theory to Explore Trauma among Refugee Populations in Europe

**G. Womersley\***,

Neuchatel University, Neuchatel, Switzerland  
*gail.womersley@unine.ch*

**L. Kloetzer\*\***,

Neuchatel University, Neuchatel, Switzerland  
*laure.kloetzer@unine.ch*

The psychological impact of atrocities endured by refugee populations is clear, with the literature reporting significantly high prevalence rates of post-traumatic stress disorder (PTSD). Given the numerous criticisms surrounding the use of PTSD, we argue that cultural-historical psychology allows for a unique perspective in which to examine trauma among this population. Notably, we aim to bring a critical regard towards ‘psychiatrisation,’ arguing instead for a non-reductionist ontological vision of human nature and development as being rooted in cultural-historical context as well as material social practices. The results of a yearlong intervention in a center for refugee victims of torture in Athens is presented, which included 3 months of participant observation and 125 interviews with health professionals, refugee community leaders and individual victims of torture. A qualitative case study is presented to emphasise the social, cultural, and historical location of trauma. The paper highlights the need to focus on the current material ecologies of refugees entering Europe – their developmental activities in interaction with their environment.

**Keywords:** Cultural-historical theory, trauma, refugees, Vygotsky, development.

## Культурно-исторический подход как инструмент исследования травмы среди беженцев в Европе

**Г. Уомерсли,**

Университет Невшателя, Невшатель, Швейцария  
*gail.womersley@unine.ch*

**For citation:**

Womersley G., Kloetzer L. Using Cultural-Historical Theory to Explore Trauma among Refugee Populations in Europe. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 87–97. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140110

**Для цитаты:**

Уомерсли Г., Клоетцер Л. Культурно-исторический подход как инструмент исследования травмы среди беженцев в Европе // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 87–97. doi: 10.17759/chp.2018140110

\* *Womersley Gail*, Ph.D. candidate in Psychology, Doctoral Assistant, Neuchatel University, Neuchatel, Switzerland. E-mail: *gail.womersley@unine.ch*

\*\* *Kloetzer Laure*, Assistant Professor in Sociocultural Psychology, Neuchatel University, Neuchatel, Switzerland. E-mail: *laure.kloetzer@unine.ch*

*Уомерсли Гейл*, соискатель ученой степени по психологии, ассистент, Университет Невшателя, Невшатель, Швейцария. E-mail: *gail.womersley@unine.ch*

*Клоетцер Лор*, доцент, ассистент, Университет Невшателя, Невшатель, Швейцария. E-mail: *laure.kloetzer@unine.ch*



**Л. Клотцер,**

Университет Невшателя, Невшатель, Швейцария  
*laure.kloetzer@unine.ch*

Психологические последствия жестокого обращения, перенесенного беженцами, очевидны, и исследования с регулярностью фиксируют высокий уровень посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) в популяциях беженцев. Принимая во внимание многочисленные критические замечания, касающиеся использования ПТСР, мы беремся утверждать, что культурно-исторический подход предоставляет уникальные возможности для исследования травмы среди беженцев. Вместе с тем, мы предлагаем критическое переосмысление «психиатризации» и описываем нередукционистский онтологический взгляд на человеческую природу и развитие как укорененный в равной мере в культурно-историческом контексте и материальных социальных практиках. В статье представлены результаты коррекционной программы, реализовывавшейся на протяжении года в центре для жертв пыток в Афинах, которая включала в себя 3 месяца включенного наблюдения и 125 интервью со специалистами здравоохранения, активистами сообщества беженцев и жертвами пыток. Мы также приводим качественное исследование частного случая (кейс-стади) для того, чтобы подчеркнуть социальный, культурный и исторический аспект в рассмотрении травмы. В статье особое внимание обращается на необходимость изучения текущей материальной экологии беженцев, прибывающих в Европу, – их деятельности, направленной на развитие и осуществляемой во взаимодействии с окружающей средой.

**Ключевые слова:** культурно-историческая концепция, травма, беженцы, Выготский, развитие.

**Introduction**

Europe is living through a refugee crisis of historic proportions which has now become one of the continent's defining challenges of the early 21st century. Not least among the difficulties are the public health challenges of the multiple traumas faced by this population which constitute severe threats to human, social, cultural, and community development. The psychological impact of atrocities endured by refugees' populations is clear, with the literature reporting significantly high prevalence rates of post-traumatic stress disorder (PTSD) among this population [11; 23; 25; 43; 52; 61; 68]. Despite the high prevalence of PTSD noted among refugee populations, there have been significant concerns raised in the literature over the relevance and cross-cultural validity of this psychiatric diagnosis: the work of anthropologists [71], psychiatrists [53] and sociologists [14], among others, have long criticised PTSD as a heavily politicized and westernised social construct.

Outside of a standardised clinical understanding of trauma, there is a plethora of research indicating that sociocultural and linguistic heritage influences what experiences are interpreted as 'traumatic,' the manifestations and expressions of post-traumatic symptomatology, the interpretation of symptoms, narratives of distress as well as culturally-informed healing models [21; 23; 24; 28; 33]. As a diagnostic construct developed for use in Western contexts, PTSD has been criticized for ignoring significant variability among symptoms evident in different cultural settings across the world [20] [49]. Further criticism is based on the fact that one cannot always link post-traumatic symptoms directly and uncritically to a single event in the life of an individual – a pre-requisite of a PTSD diagnosis by its very definition.

Moreover, scholars globally have argued that the location of trauma at the level of the individual in the form of a PTSD diagnosis neglects the broader socio-political and cultural context within which it occurs [33; 54; 71].

A reductionist vision of trauma inherent in a classical psychiatric diagnosis risks individualizing and medicalizing the issue by focusing attention on therapeutic outcomes rather than a political response to the structural issues that led to trauma in the first place [36]. It risks rendering us blind to other ongoing aspects of interpersonal, political and social violence on a more global scale, including significant post migration factors which may be deemed equally traumatic by refugees, including current social, political and economic realities and lived daily experiences in host countries [31; 44; 45]. These criticisms of PTSD therefore highlight the need for a more nuanced, contextualised and 'decolonized' understanding of trauma as being significantly determined by larger cultural systems and historic contexts [7; 10; 23; 33; 34; 35; 41; 58; 70; 73; 74].

Given the numerous criticisms surrounding the use of PTSD among refugee populations, we argue that cultural-historical psychology allows for a unique perspective in which to examine trauma among this population. Notably, we aim to bring a critical regard towards 'psychiatrisation' and the isolation of the psychic from the sociocultural context [17; 18], arguing instead for a non-reductionist ontological vision of human nature and development as being rooted in material social practices [51], and wherein subjective human experience is inevitably connected to external reality [60; 62]. This framework therefore advocates for a move away from the essentialist and context-independent notions of PTSD toward viewing experiences of trauma as being embedded within sociocultural contexts and intrinsic-

<sup>1</sup> Here, we use the term «refugee» as defined by the Geneva Convention of 1951 to include both refugees legally recognized in a host country as well as asylum-seekers.

cally interwoven with them [50]. As such, it is “based on the notion that social and psychological phenomena are processes that exist in the realm of relations and interactions—that is, as embedded, situated, distributed, and co-constructed within contexts while also being intrinsically interwoven into these contexts” (p.7) [50]. We draw on a Vygotskian perspective of culture noted by Dauite and Lucić [9] wherein

‘culture’ is not presumed to exist in values or beliefs of ethnicity, gender, or other categories but in the creation of meaning through symbolic thought in situations on the ground. As the primary location of development, social interaction, according to this theory, is not only an influence but the basis for human processes of knowing (p. 616).

Vygotsky’s strong influence on culture and the social origins of psychological processes is particularly relevant to our increasingly diverse multicultural societies, and in particular giving the influx of refugees into Europe [8]. As noted by Roth and Lee [40], the analytic challenges raised by Vygotsky regarding the “atomistic and functional modes of analysis ... [that] treated psychic processes in isolation” (p.1, as cited by Roth and Lee, 2007) remain unresolved. Indeed, one of the principal contributions of the Vygotsky-Luria project is the establishment of a “new psychology” — a ‘decolonized’ way of understanding human thought and activity which takes into consideration the inseparable unity of mind, brain and culture in concrete socio-historical settings [57]. From its very beginning, this collaborative project rejects (a) any dualism between physiological and mental phenomena and (b) any dichotomy of the individual and the society of which the individual is a constitutive part. Vygotsky’s approach thus sees each psychological function as being comprehensible only when we see it as a part of an interrelated structure which ontogenetically co-evolves within a certain sociocultural environment [26]. Indeed, as Smagorinsky [46] reminds us, Vygotsky took a revolutionary approach to the education of the blind, the deaf, the maimed, the cognitively different, and others falling outside the textbook and diagnostic norm by instead focusing on the settings of human development and their role in supporting and accommodating those who fall outside the diagnostic normal range.

Through the theoretical proposition of subjectivity within a cultural-historical approach, trauma experienced by asylum seekers and refugees cannot be conceived of as a process having an inherent value, occurring outside the network of cultural-historical experience, because it cannot be disconnected from its consequences for the concrete life of the individual. It is related to individuals, as well as social histories and resources [17; 18]. Here, we draw on Gonzalez’s [39] definition of subjectivity as a “nonlinear, non- universal, non-deterministic and a context-sensitive process, whose main subjective configurations are part of an ongoing process... related, first and foremost, to the way in which the history and current contexts of individuals and social instances turn

into symbolical emotional processes” (p. 5). Within this framework, the individual constructs the social and at the same time is constructed by the social [72]. Mental health from this subjective perspective is considered “as a living process, beyond hermetic diagnostic entities, overcoming the objectualization and hierarchical aspect which frequently characterize the relationship between service users and workers” (p. 1). [18].

Therefore, consistent with major Vygotskian principles of interactive individual–societal development via the creation of meaning in everyday activities [9], this paper presents the results of a qualitative investigation into the subjective experiences of trauma among refugees. The study incorporates various units of analyses including historicity and context as well as social and material environments in an attempt to go beyond an ‘atomistic’ or individualised framing of psychological difficulties — a particularly relevant consideration for understanding trauma among refugees in light of the multiple and arguably ongoing environmental stressors with which they are faced as they negotiate material ecologies which both enable and constrain their human activity. In particular, our study aims to address the following questions:

- How is the experience of trauma among refugees “historically rooted, socially constructed and culturally shaped” (Veresov, 2017)<sup>2</sup>?
- How do the asylum seekers diagnosed with PTSD arrange, organize, direct and regulate their life activities to ‘not only answer to past or present conditions, but also envisions future ones, contributing to their creation as they evolve in the fabric of social life?’ [51].

## Methods

We present a case study from a 12-month research intervention with NGOs addressing the refugee crisis in Athens, Greece — a project which included 125 qualitative, in-depth interviews among staff, cultural mediators, community leaders as well as individual refugees diagnosed with PTSD. It also included 3 months of participant observation within a clinic for refugee victims of torture (including facilitating workshops for staff members and beneficiaries and attending morning team meetings, etc.) — an important condition for creating the social space within which the research could be realized [18]. Ten individual refugees diagnosed with PTSD were followed over the period of a year, with an average of five in-depth interviews being conducted with each participant. Individual participants interviewed were all victims of torture in their respective countries of origin who subsequently sought psychological and medical attention from NGO clinics in Athens, Greece. The 20 refugee community leaders were interviewed in order to broaden our exploration into the multiple traumas to which refugee communities are exposed, and some subjective understandings of ‘PTSD’ as a diagnosis among this population [42]. By interviewing both individuals as well as commu-

<sup>2</sup> Personal communication, ISCAR Summer University, July 3rd-7th 2017, Moscow.

nity leaders, we attempt to gain a deeper understanding of life trajectories, dynamic processes, interactions and the continual development and change in psychological symptoms; an exploration which equally incorporates a focus on the ever-changing cultural and social systems which determine the various forms of individual subjective experience of psychological difficulties [38].

The design draws on a cultural-historical framework which focuses on the intersubjective, mediational space between the individual and culture-society-interaction: an approach to understanding human mental functioning and action that focuses on how culture, history and social interactions shape individual consciousness, with a focus on the various levels in which to make sense of human mental functioning: phylogeny (the history of the species), the cultural history of the social group, ontogenesis (the personal history of the individual), and micro-genesis (a microhistory of specific events in the life of the individual, including traumatic events).

#### *Through the analytical lens of dialogism*

Telling a story of trauma or reliving it necessarily occurs in a larger dialogical matrix of narrative and social praxis [22]. Vygotsky came to postulate that psychological matters should be studied “in the process of change,” in its “development of all its phases and changes” (p. 64–65) [64]. Indeed, studying psychological processes in their development remains a key component of Vygotskian tradition [26; 63; 46; 59; 29]. Vygotsky [65] emphasised that

We wish to obtain a clear idea of the essence of individual and social psychology as two aspects of a single science, and of their historical fate, not through abstract considerations, but by means of an analysis of scientific reality (p. 237).

A dialogical analysis of interviews over the course of a year thus allows us to track the dynamic development of individual’s subjective experiences of trauma within the context of their daily-lived realities. Such a dialogical approach presupposes human beings inhabit shared forms of life, that meaning is continually negotiated within the social sphere, and that ‘cultural products, like language and other symbolic systems, mediate thought and place their stamp on our representations of reality’ (p. 3) [6]. Within this perspective, subjective experiences of trauma cannot merely be internally homogenous but involve multiple voices, texts, interests and traditions embodied in each individuals own varied histories and in the artefacts and norms of the system – a source of trouble and of innovation [2; 3].

This dialogical analysis explores how an individual’s experience of trauma necessarily is influenced by and reflected through language and culture – acknowledging that current concepts of mental health, notably a diagnosis of PTSD, are to some extent socially constructed objects produced within a specific historical period [38]. The perception of trauma then is mediated through collective memory and the inter-generationally transmitted historic experiences, myths or stories from the past shaping worldviews [13]. Here, elements of temporality are considered, as well as the continual interaction of the

person with their environment in a given social and historical context.

## Results

### *The case of Mr B*

Mr B is a thirty-four-year-old Sudanese refugee victim of torture, referred to the clinic with a diagnosis of PTSD and a myriad of medical complications needing surgical intervention and ongoing physiotherapy. He begins the first interview by introducing himself:

My father is X. My grandfather is XX. My father’s grandfather XXX. My name I use here is to greet according to family names. My name is XXX but here it has been changed to XXXX [...] I was born in Darfur not north, south of Darfur state. That is a small village [...] At that time, you know the Darfur case, the Darfur case that is the goal is not allowing all the Sudanese to come suddenly to Khartoum. That is difficult. A lot of times happening many things or more things. My history really is long.

From the moment of introduction, he immediately places himself within a long and complex history dating back to his great great-grandfather. Before stating his own name, the name of his ancestors are given; the entire family line is introduced. Even his own name reflects this rich family history, an integral part of who he is. He relates “my really long history” not only to the family but to the political history of his country, dating back to a time before he himself was born. The complex and troubled history of his country over decades continues to be a part of him, sitting in a room in Athens, Greece in 2017.

He continues the interview by detailing how he was arrested and detained for six months as a result of his political activism. He was tortured, and forced to live underground without seeing sunlight. After managing to escape:

Many things happened after. I decided to myself, or I say to myself what can I do to my futures. A, I have no future. A, I have no freedom. A, I have no education. Nothing. What can I do? I have many relations. I have many friends. I talk with them.

It was through his social connections that he was able to escape and make his way to Europe. Plans for his future were elaborated upon by talking with his “many friends” – the dialogues within this social interaction serving as a resource which allowed him to envisage and create future conditions [51]. This continues to be evident in his recounting of his escape from Sudan into Libya, where interactions with others allowed him to construct plans for the future:

Libya really situation is really difficult for me. I don’t know other people. They have no way I can know. I can do some things to myself. After what can I do. I listen some people say, the peoples go to other place, go to Egypt. After to Egypt take the ship, come to Turkish, Greece, Greece to Italy, Italy to somewhere. The people talk, just this information. I have no idea about these things. Just I listened.

Finding himself removed from his family, community and a familiar sociocultural environment, a new space is opened wherein both he and the asylum seekers around him share information in a collective attempt to negotiate the migration journey and make sense of their experiences. Within the history of the cultural-historical approach, we can understand this process by drawing on Vygotsky's concept of sense which he defines as "the aggregate of all the psychological facts that arise in our consciousness as a result of the world. Sense is a dynamic, fluid, and complex formation which has several zones that vary in their stability" (p. 276) [64]. Mr B describes attempting to understand and master his new environment: it is a dynamic and fluid process based on the constantly changing environment, a process inevitably socially and culturally situated.

He continues to describe his journey

I make it to Athens, go to Greece, what can I say. I succeed. I get the paper but really the Greek situation is very difficult. There are many friends from that time who are staying together in X. Some people have good chance, maybe two weeks, or three weeks go to Italy. After Italy people go to France, after go to Holland, go to Sweden and people go to Germany, people go to England, different countries ... these are people who succeed. I am here too. It is difficult here. No schooling. No integration. No, the refugee system is difficult for me, for us.

He refers to these current difficulties as being equally traumatic for him, a source of suffering having just a significant impact on his mental health as the torture he experienced in his country of origin. All references to the stress encountered in his daily life in Europe are represented collectively and communally, the situation is not only difficult "for me," but "for us." He then continues by describing the fact that he sees very little future for himself in this current situation, far from family back home. Disaffiliation, de-culturation and de-linking both in terms of family and social ties similarly affect the internal capacity to make links between different events and moments in life. From within a dialogical paradigm, this lack of connection to a possible future is intrinsically linked to a severe disruption of the relational processes by which meaning is dialogically created. It is difficult for Mr B to make sense of his past, present and future without a dialogical other present: for the transformation of traumatic memories into semiotic forms which connects it through language to its rightful place in time, the elaboration needs to be socially situated and 'intersubjectively acknowledged' (p. 485) [73]. Instead, Mr B describes feeling isolated and alone.

Really, the body has contacts with, you know, with mind and body has contacts to other side. Which other side? This is my family's pain. I feel the pain of my families. You know, it's feeling my pain [...] here I am alone. Yes I have friends, you know, all around me I have friends but these friends, eh, yes ... but not something else you know have, can do something to me, to my pains or to my problems...to my knee or something like this. This one. Really, every day or every times, I am thinking to my families. You know, my family. My sisters, my brothers, and my mother. Yeah. This is in my place [...] really I feel the pain of those people.

He explains that the pain that he is currently feeling is not merely his own, but "the pain of my families." This contradicts the inherently individual narrative of PTSD. This more collectivist representation of trauma has similarly been noted researchers and clinicians working within collectivist communities wherein individuals rely more heavily on larger family systems; here, mental health is typically seen to be more linked to a broader socio-cultural context [1; 5; 13; 30; 55]. As Tang [55] notes: 'cultures differ regarding their dominant ideas about the ontology of self as well as relationship between self and others, between self and the universe, and between life and death.' (p. 129). Tankink and Richers [56] give the example of South-Sudanese research participants who did not experience themselves so much as an individual in the Western sense of the term, but more as having a 'family self' based on relational models where experiences are considered more within the intersubjective realm of the group rather than on an individual, intrapsychic level.

Equally noteworthy is the fact that he refers not only to the historical pain experienced by generations of family members exposed to conflict in Sudan, of which he himself is also a victim, but also the ongoing conflict in his country to which his family members continue to be exposed. The suffering in Sudan, in "my place" is felt in Greece. Trauma does not stop at the border. Paradoxically, this collective suffering seems to be exaggerated by his physical separation from the family: what is difficult for him is to experience this suffering — affecting his entire family — but to experience it "alone," among people in Athens who may not be able to relate or understand. In this context of migration, itself characterized by disruptions in connection to 'home' (and all the social, cultural and linguistic connections that this implies) — the physical, social and political isolation so typically experienced by asylum seekers upon arrival to host countries and often imposed by the state through legal requirements, serves only to feed monstrous feelings of invisibility and disconnectedness [4]. He continues by poignantly stating that "the more I stay here, really, I feel the pain."

Analysed through a Vygotskian framework which rejects (a) any dualism between physiological and mental phenomena and (b) any dichotomy of the individual and the society of which the individual is a constitutive part, what is highlighted is Mr B's representation of trauma: the physical pain affecting his knee is linked to his psychological suffering, his own psychological suffering intrinsically connected to the suffering of his family which in itself is both physical and psychological, both current and historic. In reflecting on this subjective experience of trauma, Mr B summarizes his mental state by saying "my mind is not like before really."

When interviewed a few months later, in September 2016, the team noted a remarked improvement in his post-traumatic symptoms. They observed that he had more energy to become involved in various projects and that his mood had become more positive. He himself stated:

You must try, you do something like masters [...] When I was travelling, you talk to different cultures, you talk to different



peoples. We have many societies. After this you can get a job easily. You have many degrees or you have many certificates, or you have good mentalities, easily you can get a job or something like this. Actually try to your life, you build your life.

This is yet another example of the way in which his orientation towards a future, towards building a life, is inevitably dialogic in nature. It is through exposure to different cultures, talking to different people, that he is able to improve both his current material reality (“get a job easy”) and his mental health (“mentalities”). Indeed, within this subjective representation, rebuilding one’s life following a trauma is a) connected to others within the sociocultural environment and b) the current environmental reality, including improved living conditions and being able to work and contribute as a productive member of society. This process of “building a life” is a lived social reality, continually and creatively co-constructed in micro-interactions and inevitably socially, politically, and historically contextualized. It is intersubjective [3; 27; 32].

Interestingly, he relates this improvement to relationships that he has started being able to construct in Europe with various people: neighbors, friends, the Sudanese community of Athens, and the medical team of the clinic:

I can talk with doctors. I can talk my friends and relatives and you know the people struggling, society, or our communities

One striking and ironic exception to this is the one relationship which he doesn’t believe to have had a positive effect on his mental health: that with his psychologist. Culturally-informed differences in representations of trauma were apparent, whereby Mr B felt his psychological suffering to be deeply culturally and historically connected, as opposed to his psychologist who felt it to be internal, individual, and related to a fixed incident in the past:

Then I start to talk, saying, “Okay. You have to listen, you have to record in the mind” you know — this is the psychologist. Just record, make record. Okay tell me, again and again. After really, I suffer to talk. I don’t like, you know, thinking about something that’s happening before. Really, you know, I just want to forget it. I want to put it in the rubbish place. After, really, I start to talk with this psychologist, after I go back to my home, really I feel the pain, I feel the pain. Why? Something is happening before seven years or six years. I don’t like to forget again these things, but now it’s renew again. Why this person is asking these questions? Really, these things, why I am not like, I don’t like to go to psychologist [...] The better thing, really, is if something is happening bad — forget it! After you can remember, not change somethings, not change some things to your future, something has past. Not give you some defence or some power, but a new, a new being. I believe all things you can do good things, you know, to other people or to yourself, for following your future. Really, these bad things, these I’ll not forget to these things

Many implicit differences emerge in his speech between his own culturally-determined understanding of trauma, and that of the psychologist. He believes that

the past is something to “forget,” not talk about. He believes that he needs to orientate himself towards a future, not the past. He believes he should be focused on something “new,” not something “rubbish.” He wants to connect outwards, “to other people,” not inwards. As a result, when he’s asked by the psychologist to talk about the past, it brings him pain:

the psychologist started to ask me more questions, after I start to answer, really I feel the pain. Body pains, to heart pain. Really I am suffering. Eh, I ... never I can forget these things happening to me. I see that there is a lot of peoples suffering. You know, this one. Suddenly, after I remind these things, really I feel the pain more. Never I can, for example, in the evening, never I can sleep. During all this time, you know, I remind this bad things, I forget before something is happening. Six years, or five or seven years. This is not really can support to me, or give me some power.

Implicit in the exchange he describes is an unequal distribution of power related to western knowledge: it is the victim of torture diagnosed with PTSD who needs to understand trauma from the perspective of a westernised, medical model of distress. This “internationalisation and professionalization of adversity” (p. 493) [37] enforcing “the asymmetry of the therapeutic relationship” (p. 143) [66] has been criticised in the literature as a form of “cultural imperialism” [48] serving to reinforce existing imbalances of power between Western ‘expert’ and ‘victim-patient’ [53; 67]. Mr B continues by explaining that his psychological suffering is not exclusively linked to his experiences of torture, but to a myriad of factors within his sociocultural environment:

Really, I have a long time, I didn’t see my mother or to my family or to my relative, you know [...] I have a lot of friends, the same generation we are growing up together, those people now have families, have children, have many things. But until now I have nothing.

What he describes as being traumatic is being torn away from his social environment, he no longer sees himself within cultural-historical context, as one in a long line of generations of family members and someone actively engaged in his community:

Before I have many activities. The people in our village, in our towns, in our area, I have many activities [...] Now our activities are not like before. You know? Our activity is not like before.

The switch from “my” activities to “our” activities is significant, one more example of the way in which trauma may be collectively or communally represented, not necessarily restricted to the level of the individual as is implicit in a PTSD diagnosis.

In January 2017, four months after our last interview, Mr B describes feeling even stronger both mentally and physically:

After slowly, slowly this leg is coming strong. Really I appreciate all to my friend and to my relatives, and I am happy re-

ally. As many people support to me, and they support to me – and really I have outside of Greece many friend send me many messages. Really I want to stay at one place. I want to open new chapter. I want to do something, yes, really.

The improvement is attributed to two factors: a) a physical improvement in his leg, thanks to surgery and ongoing physiotherapy and b) a feeling of social connection. The physical rehabilitation resulted in him receiving social support (“messages from friends”), which in turn resulted in an improvement in his mental health and a new, more positive orientation towards the future. Reflecting on this change, he states:

Yes, really something has changed. I want to say I'm proud. I'm not like before. How many times I'm thinking when I was here you see my knee, think after two weeks or three weeks maximum it give me more power, I can walk better. Yes, this one, and before some dreams and these things not like before, now it's come better. Yes, I have no more bad dreams. This is a bad dreams and sometimes frustrated and this, no. These things I think I close these chapters.

The pride he describes is related to having a new social position and outlook for the future, to physical improvements in his knee. As a result, there has been a reduction in his PTSD symptoms, he no longer experiences nightmares. The experiences of trauma are inherently connected to his material reality. This improvement continued over the following few months. When interviewed in August of 2017, his physiotherapist reflected on this process of change:

If you have seen him in the beginning, he was a human rag. First of all, he wouldn't take care at all of himself, dirty nails... not dirty, dirty but uncared, very often talking about killing himself based on the idea that, «Is this a life?» «How can I live like that? I will never walk again,» every negative thought you can imagine. He is another person. He steps on his feet literally and metaphorically [...] when he believes that the dream is still on then she can go, he's okay. Whenever something... I don't think, it's only the pain or it's also that he feels that this goes on and on. And he cannot go on to realize his plans.

The physical pain is connected to the psychological, the psychological to the social, the social to his plans for the future. As neatly and rather aptly summarized by Mr B himself:

You know, my future has contact with my leg

By following Mr B's subjective experiences of trauma over the course of the year, what becomes strikingly apparent is the connection of these experiences to his lived social and material reality. His physical health, his ability to work or not, his connection to others... all have an impact on the way in which he attempts to build a life for himself and how he orientates himself towards the future. Furthermore, his understanding of trauma is not static, but dynamic, and deeply connected to the cultural and historical context in which he finds himself.

## Conclusion

The case of Mr B illustrates the heterogeneous, fluid and dynamic nature of individual subjectivities and the multitude of socio-culturally determined discourses which may be drawn upon to make sense of traumatic experiences [15; 47]. Not only do reactions to trauma differ according to cultural norms, but the very making sense of what is or what is not traumatic may similarly be informed by socio-cultural context [10; 73; 74]. This brings “profoundly into question not only the universality of knowledge from one domain to another, but the universal translatability of knowledge from one culture to another” (p. 2) [6]. It serves to illustrate the possible risks of health professionals, particularly those within a humanitarian context working with refugees, imposing a western representation of trauma that reduces it to the isolated and static level of the individual. According to Goulart and Gonzalez Rey [18], this western logic

“conceives of ‘mental disorder’ as a deviation from an idealized general norm and treats it as an individual phenomenon, to the detriment of its subjective, social, and cultural dimensions. Consequently, together with the users’ emotional fragility and lack of social bonds, an institutional configuration that associates mental disorder with social exclusion arises and crystallizes. Thereby, this situation generates an institutional vacuum that precludes the individual from developing a sense of citizenship, leaving him/her in a situation of marked vulnerability.” (p. 7)

By reducing the individual to a diagnostic disorder such as PTSD, one risk is to reinforce a focus on vulnerability, on damage, on social exclusion. Furthermore, presenting a western-orientated representation of trauma risks isolating those with different culturally based understandings of their subjective experiences. As noted by Williams [69], being aware of these risks has implications for humanitarian interventions among refugee populations: “practitioners, in particular, need to understand the dynamic and multi-dimensional nature of culture, the impact of power dynamics in their practice, and the steps that must be taken to make evidence-based practices culturally appropriate and responsive” (p. 57). The results of our study show that professionals are, to a more or less extent, aware of these dynamics. This echoes the experiences of clinicians working with refugee populations elsewhere, many of whom have articulated the need to consider the impact of the cultural and political environment on the mental health of this population [12; 19]. However, in this article we aim to add to the scientific literature conceptualising these dynamics through a uniquely cultural-historical exploration.

We aim to highlight the important value cultural-historical psychology may bring to this field by enriching understandings of “historical trauma” [16] or collective, cultural, and identity-related trauma among refugee populations, with its emphasis on the social location of human subjects and a recognition that trauma responses may carry a sense of group burden and collective suffering beyond symptomatic individuals. Furthermore, it brings a critical focus to bear on the political and social environment in which trauma occurs. From within this perspec-

tive, what is highlighted are the ever-changing cultural and social systems which are in continual interaction with the various forms of an individual subjective experience of mental illness. The individuals interviewed are seen as being deeply embedded in complex and dynamic activity systems in which resources are exchanged – wherein individuals are both capable of negotiating and influencing this system as well as being influenced themselves by the system. Understanding that people always contribute to social practices, rather than merely participate in or sustain them, places activities that allow individuals to purposefully transform the world at the core of human

development, as an instrument of social change [51]. As refugees continue to migrate to Europe, many of them exposed to a myriad of various traumas, future research is imperative in order to continue to explore the ways in which the current political and social conditions in host countries may affect the mental health of these individuals. Cultural-historical psychology allows for this urgent and critical reconsideration of trauma as not only a personal medical condition, but also as the product of the interplay of changing social, historical, material, economical, political and subjective dimensions, in populations fighting to construct their new lives in Europe.

### Литература

1. Adame A.L., Knudson R.M. Beyond the counter-narrative: Exploring alternative narratives of recovery from the psychiatric survivor movement // *Narrative Inquiry*. 2007. Vol. 17(2). P. 157–178.
2. Bakhtin M. *The dialogic imagination*, trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. A: University of Texas Press, 1981. P. 270–434.
3. Bakhtin M. *The Bildungsroman and its Significance in the History of Realism* // *Speech genres and other late essays*, 1986. Vol. 10, P. 21–119.
4. Bhimji F. Collaborations and Performative Agency in Refugee Theater in Germany // *Journal of Immigrant & Refugee Studies*. 2015. P. 1–23.
5. Bracken P. Post-modernity and post-traumatic stress disorder // *Social Science & Medicine*. 2001. Vol. 53(6). P. 733–743.
6. Bruner J. The narrative construction of reality // *Critical Inquiry*. 1991. Vol. 18(1). P. 1–21.
7. Carlson B.E. The most important things learned about violence and trauma in the past 20 years // *Journal of Interpersonal Violence*. 2005. Vol. 20(1). P. 119–126.
8. Connery M.C., John-Steiner V., Marjanovic-Shane A. *Vygotsky and creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts* (Vol. 5): Peter Lang, 2010, P. 1–241.
9. Daiute C., Lucić L. Situated cultural development among youth separated by war // *International Journal of Intercultural Relations*. 2010. Vol. 34(6). P. 615–628.
10. Daiute C. *Imagining in Community Engagement*. In T. a. G. Zittoun, Vladimir (Ed.), *Handbook of Imagination and Culture*. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 2018, P. 273–100.
11. de Arellano M.A., Danielson C.K. Assessment of Trauma History and Trauma-Related Problems in Ethnic Minority Child Populations: An INFORMED Approach // *Cognitive and Behavioral Practice*. 2008. Vol. 15(1). P. 53–66.
12. Droždek B. (2007). *The rebirth of contextual thinking in psychotraumatology* *Voices of Trauma* : Springer, 2007. P. 1–26.
13. Drozdek B., Wilson J.P. *Voices of trauma: treating psychological trauma across Cultures*: Springer Science & Business Media, 2007.
14. Fassin D., Rechtman R. *The empire of trauma: An inquiry into the condition of victimhood*: Princeton University Press, 2009.
15. Gee J.P. *An introduction to discourse analysis: Theory and method*: Routledge, 2014.
16. Gone J.P. *Redressing First Nations historical trauma: Theorizing mechanisms for indigenous culture as mental health*

### References

1. Adame A.L., Knudson R.M. Beyond the counter-narrative: Exploring alternative narratives of recovery from the psychiatric survivor movement. *Narrative Inquiry*, 2007. Vol. 17(2), pp. 157–178.
2. Bakhtin M. *The Dialogic Imagination*, translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 2012, pp. 270–434.
3. Bakhtin M. *The Bildungsroman and its Significance in the History of Realism*. *Speech genres and other late essays*, 1986. Vol. 10, pp. 21–119.
4. Bhimji F. Collaborations and Performative Agency in Refugee Theater in Germany. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 2015, pp. 1–23.
5. Bracken P. Post-modernity and post-traumatic stress disorder. *Social Science & Medicine*, 2001. Vol. 53(6), pp. 733–743.
6. Bruner J. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 1991. Vol 18(1), pp. 1–21.
7. Carlson B.E. The most important things learned about violence and trauma in the past 20 years. *Journal of Interpersonal Violence*, 2005. Vol 20(1), pp. 119–126.
8. Connery M.C., John-Steiner V., Marjanovic-Shane A. *Vygotsky and creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts*: Peter Lang, 2015. Vol 5, pp. 1–241.
9. Daiute C., Lucić L. Situated cultural development among youth separated by war. *International Journal of Intercultural Relations*, 2010. Vol 34(6), pp. 615–628.
10. Daiute C. *Imagining in Community Engagement*. In T. a. G. Zittoun, Vladimir (Ed.), *Handbook of Imagination and Culture*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press, 2018, pp. 273–100.
11. de Arellano M.A., Danielson C.K. Assessment of Trauma History and Trauma-Related Problems in Ethnic Minority Child Populations: An INFORMED Approach. *Cognitive and Behavioral Practice*, 2008. Vol. 15(1), pp. 53–66.
12. Droždek B. *Voices of Trauma*: Springer, 2007, pp. 1–6.
13. Drozdek B., Wilson J.P. *Voices of trauma: treating psychological trauma across Cultures*: Springer Science & Business Media, 2007, pp. 1–387.
14. Fassin D., Rechtman R. *The empire of trauma: An inquiry into the condition of victimhood*: Princeton University Press, 2009, pp. 1–303.
15. Gee J.P. *An introduction to discourse analysis: Theory and method*: Routledge, 2014, pp. 1–172.
16. Gone J.P. Redressing First Nations historical trauma: Theorizing mechanisms for indigenous culture as mental health treatment. *Transcultural psychiatry*, 2013. Vol. 50(5), pp. 683–706.



treatment // *Transcultural psychiatry*. 2013. Vol. 50(5). P. 683–706.

17. Goulart D.M. The psychiatrization of human practices worldwide: discussing new chains and cages // *Pedagogy, Culture & Society*. 2017. Vol. 25(1). P. 151–156.

18. Goulart D.M., González Rey F. Mental health care and educational actions: From institutional exclusion to subjective development // *European Journal of Psychotherapy & Counselling*. 2016. Vol. 18(4). P. 367–383.

19. Hauswirth M., Canellini A.M., Bennoun N. Un improbable refuge. Les répercussions sur la santé mentale des procédures en matière d'asile // *Psychothérapies*. 2004. Vol. 24. P. 215–222.

20. Hinton D.E., Lewis-Fernández R. The cross-cultural validity of posttraumatic stress disorder: implications for DSM-5 // *Depression and anxiety*. 2011. Vol. 28(9). P. 783–801.

21. Janoff-Bulman R. The aftermath of victimization: Rebuilding shattered assumptions // *Trauma and its wake*. 1985. Vol. 1. P. 15–35.

22. Kirmayer L.J. Landscapes of memory: Trauma, narrative, and dissociation. *Tense past: Cultural essays in trauma and memory*. 1996. P. 173–198.

23. Kirmayer L.J., Kienzler H., Afana A.H., Pedersen D. Trauma and disasters in social and cultural context // *Principles of social psychiatry*. 2010. P. 155–177.

24. Kleinman A., Good B. Culture and depression // *New England Journal of Medicine*. 2004. Vol. 351. P. 951–952.

25. Lambert J.E., Alhassoon O.M. Trauma-focused therapy for refugees: Meta-analytic findings // *Journal of counseling psychology*. 2015. Vol. 62(1), pp. 1–10.

26. Langemeyer I., Roth W.-M. Is cultural-historical activity theory threatened to fall short of its own principles and possibilities as a dialectical social science? // *Outlines. Critical Practice Studies*. 2006. Vol. 8(2). P. 20–42.

27. Larrabee M.J., Weine S., Woolcott P. “The wordless nothing”: Narratives of trauma and extremity. *Human Studies*. 2003. Vol. 26(3). P. 353–382.

28. Luno J.A., Beck J.G., Louwse M. Tell Us Your Story: Investigating the Linguistic Features of Trauma Narrative // *The Cognitive Science Society*, 2013. P. 2955–2960.

29. Ma J. The synergy of Peirce and Vygotsky as an analytical approach to the multimodality of semiotic mediation // *Mind, Culture, and Activity*. 2014. Vol. 21(4). P. 374–389.

30. Maercker A., Hecker T. (2016). Broadening perspectives on trauma and recovery: A socio-interpersonal view of PTSD // *European journal of psychotraumatology*. Vol. 7. P. 1–9.

31. Maier T., Straub M. “My head is like a bag full of rubbish”: Concepts of illness and treatment expectations in traumatized migrants // *Qualitative health research*. 2011. Vol. 21(2). P. 233–248.

32. Marková I. *The dialogical mind: Common sense and ethics*: Cambridge University Press, 2016. P. 1–242.

33. Marsella A.J. Ethnocultural aspects of PTSD: An overview of concepts, issues, and treatments // *Traumatology*. 2010. Vol. 16(4). P. 17–26.

34. Marsella A.J., Friedman M.J., Spain E.H. Ethnocultural aspects of posttraumatic stress disorder: Issues, research, and clinical applications: American Psychological Association, 1996. P. 1–576.

35. Mattar S. Educating and training the next generations of traumatologists: Development of cultural competencies // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2011. Vol. 3(3). P. 258–265.

36. Pratt G., Johnston C., Banta V. (2015). Filipino migrant stories and trauma in the transnational field // *Emotion, Space and Society*. P. 1–10.

17. Goulart D.M. The psychiatrization of human practices worldwide: discussing new chains and cages. *Pedagogy, Culture & Society*, 2017. Vol. 25(1), pp. 151–156.

18. Goulart D.M., González Rey F. Mental health care and educational actions: From institutional exclusion to subjective development. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 2016. Vol. 18(4), pp. 367–383.

19. Hauswirth M., Canellini A.M., & Bennoun N. Un improbable refuge. Les répercussions sur la santé mentale des procédures en matière d'asile. *Psychothérapies*, 2004. Vol. 24, pp. 215–222.

20. Hinton D.E., Lewis-Fernández R. The cross-cultural validity of posttraumatic stress disorder: implications for DSM-5. *Depression and anxiety*, 2011. Vol. 28(9), pp. 783–801.

21. Janoff-Bulman R. The aftermath of victimization: Rebuilding shattered assumptions. *Trauma and its wake*, 1985. Vol. 1, pp. 15–35.

22. Kirmayer L.J. Landscapes of memory: Trauma, narrative, and dissociation. *Tense past: Cultural essays in trauma and memory*, 1996, pp. 173–198.

23. Kirmayer L.J., Kienzler H., Afana A.H., Pedersen D. Trauma and disasters in social and cultural context. *Principles of social psychiatry*, 2010. Vol. 2, pp. 155–177.

24. Kleinman A., Good B. Culture and depression. *New England Journal of Medicine*, 2004. Vol. 351, pp. 951–952.

25. Lambert J.E., Alhassoon O.M. Trauma-focused therapy for refugees: Meta-analytic findings. *Journal of counseling psychology*, 2015. Vol. 62(1), pp. 1–10.

26. Langemeyer I., Roth W.-M. Is cultural-historical activity theory threatened to fall short of its own principles and possibilities as a dialectical social science? *Outlines. Critical Practice Studies*, 2006. Vol. 8(2), pp. 20–42.

27. Larrabee M.J., Weine S., Woolcott P. “The wordless nothing”: Narratives of trauma and extremity. *Human Studies*, 2003. Vol. 26(3), pp. 353–382.

28. Luno J.A., Beck J.G., Louwse M. Tell Us Your Story: Investigating the Linguistic Features of Trauma Narrative. *The Cognitive Science Society*, 2013, pp. 2955–2960.

29. Ma J. The synergy of Peirce and Vygotsky as an analytical approach to the multimodality of semiotic mediation. *Mind, Culture, and Activity*, 2014. Vol. 21(4), pp. 374–389.

30. Maercker A., Hecker T. Broadening perspectives on trauma and recovery: A socio-interpersonal view of PTSD. *European journal of psychotraumatology*, 2016. Vol. 7, pp. 1–9.

31. Maier T., Straub M. “My head is like a bag full of rubbish”: Concepts of illness and treatment expectations in traumatized migrants. *Qualitative health research*, 2011. Vol. 21(2), pp. 233–248.

32. Marková I. *The dialogical mind: Common sense and ethics*: Cambridge University Press, 2016. Pp. 1–242.

33. Marsella A.J. Ethnocultural aspects of PTSD: An overview of concepts, issues, and treatments. *Traumatology*, 2010. Vol. 16(4), pp. 17–26.

34. Marsella A.J., Friedman M.J., Spain E.H. *Ethnocultural aspects of posttraumatic stress disorder: Issues, research, and clinical applications*: American Psychological Association, 1996, pp. 1–576.

35. Mattar S. Educating and training the next generations of traumatologists: Development of cultural competencies. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2011. Vol. 3(3), pp. 258–265.

36. Pratt G., Johnston C., Banta V. Filipino migrant stories and trauma in the transnational field. *Emotion, Space and Society*, 2015. Vol. X., pp. 1–10.

37. Pupavac V. Pathologizing populations and colonizing minds: International psychosocial programs in Kosovo. *Alternatives*, 2002, pp. 489–511.



37. Pupavac V. Pathologizing populations and colonizing minds: International psychosocial programs in Kosovo // *Alternatives*. 2002. P. 489–511.
38. Ratcliff B.G., Rossi I. Santé mentale et sociétés plurielles // *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*. 2015. Vol. 4(2). P. 3–12.
39. Rey F.L.G. Subject, subjectivity, and development in cultural-historical psychology. In van Oers B., Wardewekker W., Elbers E., Van der Veer R. (Eds.) *The Transformation of Learning: Advances in Cultural-Historical Activity Theory*. Cambridge University Press: Cambridge, 2008. P. 137–156.
40. Roth W.-M., Lee Y.-J. “Vygotsky’s neglected legacy”: Cultural-historical activity theory // *Review of educational research*. 2007. Vol. 77(2). P. 186–232.
41. Rousseau C., Drapeau A., Corin E. The influence of culture and context on the pre- and post-migration experience of school-aged refugees from Central America and Southeast Asia in Canada // *Social Science & Medicine*. 1997. Vol. 44(8). P. 1115–1127.
42. Schick M., Zumwald A., Knöpfli B., Nickerson A., Bryant R.A., Schnyder U., Muller J., Morina N. Challenging future, challenging past: The relationship of social integration and psychological impairment in traumatized refugees // *European journal of psychotraumatology*. 2016. Vol. 7(1). P. 28–57.
43. Schweitzer R., Melville F., Steel Z., Lacherez P. Trauma, post-migration living difficulties, and social support as predictors of psychological adjustment in resettled Sudanese refugees // *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*. 2006. Vol. 2(40). P. 179–187.
44. Silove D., Steel Z., McGorry P., Mohan P. Trauma exposure, postmigration stressors, and symptoms of anxiety, depression and post-traumatic stress in Tamil asylum-seekers: comparison with refugees and immigrants // *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 1998. Vol. 97(3). P. 175–181.
45. Silove D., Steel Z., Watters C. Policies of deterrence and the mental health of asylum seekers // *Jama*. 2000. Vol. 284(5). P. 604–611.
46. Smagorinsky P. “Every individual has his own insanity”: Applying Vygotsky’s work on defectology to the question of mental health as an issue of inclusion // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2012. Vol. 1(2). P. 67–77.
47. Squire C. Experience-centred and culturally-oriented approaches to narrative. In Andrews M., Squire C., Tamboukou M. (eds) *Doing Narrative Research*. London: Sage, 2008. P. 1–47.
48. Steel Z. Beyond PTSD: towards a more adequate understanding of the multiple effects of complex trauma // *Traumatisierungen von Flüchtlingen und Asyl Schenden: Einfluss des politischen, sozialen und medizinischen Kontextes*. 2001. P. 66–84.
49. Steel Z., Chey T., Silove D., Marnane C., Bryant R.A., Van Ommeren M. Association of torture and other potentially traumatic events with mental health outcomes among populations exposed to mass conflict and displacement: a systematic review and meta-analysis // *Jama*. 2009. Vol. 302(5). P. 537–549.
50. Stetsenko A. From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky’s (CHAT) project // *Cultural Studies of Science Education*. 2008. Vol. 3(2). P. 471–491.
51. Stetsenko A., Arieivitch I.M. The self in cultural-historical activity theory reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development // *Theory & Psychology*. 2004. Vol. 14(4). P. 475–503.
52. Sturm G., Baubet T., Moro M.R. Culture, trauma, and subjectivity: The French ethnopschoanalytic approach. *Traumatology*, 2010. Vol. 16(4), pp. 27–37.
53. Summerfield D. *L’impact de la guerre et des atrocités sur les populations civiles: principes fondamentaux pour les interventions*
38. Ratcliff B. G., Rossi I. Santé mentale et sociétés plurielles. *Alterstice—Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 2015. Vol. 4(2), pp. 3–12.
39. Rey F.L.G. Subject, subjectivity, and development in cultural-historical psychology. In van Oers B., Wardewekker W., Elbers E., Van der Veer R. (Eds.) *The Transformation of Learning: Advances in Cultural-Historical Activity Theory*. Cambridge University Press: Cambridge, 2008, pp. 137–156.
40. Roth W.-M., Lee Y.-J. “Vygotsky’s neglected legacy”: Cultural–historical activity theory. *Review of educational research*, 2007. Vol. 77(2), pp. 186–232.
41. Rousseau C., Drapeau A., Corin E. The influence of culture and context on the pre- and post-migration experience of school–aged refugees from Central America and Southeast Asia in Canada. *Social Science & Medicine*, 1997. Vol. 44(8), pp. 1115–1127.
42. Schick M., Zumwald A., Knöpfli B., Nickerson A., Bryant R.A., Schnyder U., Muller J., Morina, N. Challenging future, challenging past: The relationship of social integration and psychological impairment in traumatized refugees. *European journal of psychotraumatology*, 2016. Vol. 7(1), pp. 28–57.
43. Schweitzer R., Melville F., Steel Z., Lacherez P. Trauma, post-migration living difficulties, and social support as predictors of psychological adjustment in resettled Sudanese refugees. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 2006. Vol. 2(40), pp. 179–187.
44. Silove D., Steel Z., McGorry P., Mohan P. Trauma exposure, postmigration stressors, and symptoms of anxiety, depression and post-traumatic stress in Tamil asylum-seekers: comparison with refugees and immigrants. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 1998. Vol. 97(3), pp. 175–181.
45. Silove D., Steel Z., Watters C. Policies of deterrence and the mental health of asylum seekers. *Jama*, 2000. Vol. 284(5), pp. 604–611.
46. Smagorinsky P. “Every individual has his own insanity”: Applying Vygotsky’s work on defectology to the question of mental health as an issue of inclusion. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2012. Vol. 1(2), pp. 67–77.
47. Squire C. Experience-centred and culturally-oriented approaches to narrative. In Andrews M., Squire C., Tamboukou M. (Eds) *Doing Narrative Research*. London: Sage, 2008, pp. 1–47.
48. Steel Z. Beyond PTSD: towards a more adequate understanding of the multiple effects of complex trauma. *Traumatisierungen von Flüchtlingen und Asyl Schenden: Einfluss des politischen, sozialen und medizinischen Kontextes*, 2001, pp. 66–84.
49. Steel Z., Chey T., Silove D., Marnane C., Bryant R.A., Van Ommeren M. Association of torture and other potentially traumatic events with mental health outcomes among populations exposed to mass conflict and displacement: a systematic review and meta–analysis. *Jama*, 2009. Vol. 302(5), pp. 537–549.
50. Stetsenko A. From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky’s (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 2008. Vol. 3(2), pp. 471–491.
51. Stetsenko A., Arieivitch I.M. The self in cultural–historical activity theory reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development. *Theory & Psychology*, 2004. Vol. 14(4), pp. 475–503.
52. Sturm G., Baubet T., Moro M.R. Culture, trauma, and subjectivity: The French ethnopschoanalytic approach. *Traumatology*, 2010. Vol. 16(4), pp. 27–37.
53. Summerfield D. *L’impact de la guerre et des atrocités sur les populations civiles: principes fondamentaux pour les interventions*

53. Summerfield D. L'impact de la guerre et des atrocités sur les populations civiles: principes fondamentaux pour les interventions des ONG et une analyse critique des projets sur le traumatisme psychosocial: Overseas Development Institute, 1996.
54. Summerfield D. The invention of post-traumatic stress disorder and the social usefulness of a psychiatric category // *BMJ: British Medical Journal*. 2001. Vol. 322(7278). P. 95–98.
55. Tang C.S.-K. Culturally relevant meanings and their implications on therapy for traumatic grief: Lessons learned from a Chinese female client and her fortune-teller. *Voices of Trauma*: Springer, 2007. P. 127–150.
56. Tankink M., Richters A. Silence as a coping strategy: The case of refugee women in the Netherlands from South-Sudan who experienced sexual violence in the context of war. *Voices of Trauma*: Springer, 2007. P. 191–210.
57. Toomela A. There can be no cultural-historical psychology without neuropsychology. And vice versa. *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Theory*, 2014. P. 315–349.
58. Tummala-Narra P. Conceptualizing Trauma and Resilience Across Diverse Contexts // *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. 2007. Vol. 14(1–2). P. 33–53.
59. van der Riet M. Working with historicity: tracing shifts in contraceptive use in the activity system of sex over time // *Psychology in Society*, 2012. Vol. 43. P. 23–39.
60. Van der Veer R., Valsiner J. (1994). *The Vygotsky Reader*: Blackwell Oxford.
61. Van Ommeren M., de Jong J.M., Sharma B., Komproe I., Thapa S.B., Cardena E. Psychiatric disorders among tortured Bhutanese refugees in Nepal // *Archives of General Psychiatry*. 1994. Vol. 58(5). P. 475–482.
62. Vasilyuk F. Psikhologiya perezhevaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii [The psychology of experiencing. Analysis of resolution of life's critical situations]: M.: Moscow University Press, 1984. P. 1–205
63. Vygotskij L.S., Sève F., Clot Y. Pensée et langage: Messidor, 1985. P. 1–420.
64. Vygotsky L. Speech and thinking. *L.S. Vygotsky, Collected Works*, 1987. Vol. 1(3). P. 39–45.
65. Vygotsky L.S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*: Harvard university press, 1980. P. 1–153.
66. Wang S. Aidez-nous à comprendre vos Chinois! // *Genèses*. 2016. Vol. 4. P. 141–156.
67. Watters C. Emerging paradigms in the mental health care of refugees // *Social Science & Medicine*. 2001. Vol. 52(11). P. 1709–1718.
68. Weine S.M., Kuc G., Eldin D., Razzano L., Pavkovic I. PTSD among Bosnian refugees: A survey of providers' knowledge, attitudes and service patterns // *Community Mental Health Journal*, 2001. Vol. 37(3). P. 261–271.
69. Williams C. The epistemology of cultural competence // *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*. 2006. Vol. 87(2). P. 209–220.
70. Wilson J.P., Wilson J.P., Drozdek B. Broken spirits: The treatment of traumatized asylum seekers, refugees and war and torture victims: Routledge, 2004.
71. Young A. *The harmony of illusions*. P: Princeton University Press, 1995. P. 1–321.
72. Zepke N., Leach L. Contextualised Meaning Making: one way of rethinking experiential learning and self-directed learning? // *Studies in Continuing Education*. 2002. Vol. 24(2). P. 205–217.
73. Zittoun T. Three dimensions of dialogical movement. *New Ideas in Psychology*. 2014. Vol. 32. P. 99–106.
74. Zittoun T., & Sato T. Imagination in adults and the aging person: possible futures and actual past. In Glavenau V.P., & Zittoun T. (Eds.) *Handbook of Imagination and Culture*: Oxford University Press: Oxford, 2018. P. 187–210.
- des ONG et une analyse critique des projets sur le traumatisme psychosocial: Overseas Development Institute, 1996.
54. Summerfield D. The invention of post-traumatic stress disorder and the social usefulness of a psychiatric category. *BMJ: British Medical Journal*, 2001. Vol. 322 (7278), pp. 95–98.
55. Tang C.-S.-K. Culturally relevant meanings and their implications on therapy for traumatic grief: Lessons learned from a Chinese female client and her fortune-teller. *Voices of Trauma*: Springer, 2007, pp. 127–150.
56. Tankink M., Richters A. Silence as a coping strategy: The case of refugee women in the Netherlands from South-Sudan who experienced sexual violence in the context of war *Voices of Trauma*: Springer, 2007, pp. 191–210.
57. Toomela A. There can be no cultural-historical psychology without neuropsychology. And vice versa. *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Theory*, 2014, pp. 315–349.
58. Tummala-Narra P. Conceptualizing Trauma and Resilience Across Diverse Contexts. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 2007. Vol. 14(1–2), pp. 33–53.
59. van der Riet M. Working with historicity: tracing shifts in contraceptive use in the activity system of sex over time. *Psychology in Society*, 2012. Vol. 43, pp. 23–39.
60. Van der Veer R., Valsiner J. *The Vygotsky Reader*. Blackwell Oxford, 1994.
61. Van Ommeren M., de Jong J.M., Sharma B., Komproe I., Thapa S.B., Cardena E. Psychiatric disorders among tortured bhutanese refugees in nepal. *Archives of General Psychiatry*, 2001. Vol. 58(5), pp. 475–482.
62. Vasilyuk F. Psikhologiya perezhevaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii [The psychology of experiencing. Analysis of resolution of life's critical situations]: Moscow: Moscow University Press, 1984, pp. 1–205.
63. Vygotskij L.S., Sève F., Clot Y. *Pensée et langage*: Messidor, 1985, pp. 1–420.
64. Vygotsky L. Speech and thinking. *L.S. Vygotsky, Collected Works*, 1987. Vol. 1(3), pp. 39–45.
65. Vygotsky L.S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*: Harvard University Press, 1980, pp. 1–153.
66. Wang S. Aidez-nous à comprendre vos Chinois! *Genèses*, 2016. Vol. 4, pp. 141–156.
67. Watters C. Emerging paradigms in the mental health care of refugees. *Social Science & Medicine*, 2001. Vol. 52(11), pp. 1709–1718.
68. Weine S.M., Kuc G., Eldin D., Razzano L., Pavkovic I. PTSD among Bosnian refugees: A survey of providers' knowledge, attitudes and service patterns. *Community Mental Health Journal*, 2001. Vol. 37(3), pp. 261–271.
69. Williams C. The epistemology of cultural competence. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 2006. Vol. 87(2), pp. 209–220.
70. Wilson J.P., Wilson J.P., & Drozdek B. *Broken spirits: The treatment of traumatized asylum seekers, refugees and war and torture victims*: Routledge, 2004. Pp. 1–689.
71. Young A. *The harmony of illusions*. Princeton: Princeton University Press, 1995, pp. 1–321.
72. Zepke N., Leach L. Contextualised Meaning Making: one way of rethinking experiential learning and self-directed learning? *Studies in Continuing Education*, 2002. Vol. 24(2), pp. 205–217.
73. Zittoun T. Three dimensions of dialogical movement. *New Ideas in Psychology*, 2014. Vol. 32, pp. 99–106.
74. Zittoun T., Sato T. Imagination in adults and the aging person: possible futures and actual past. In Glavenau V.P., & Zittoun T. (Eds.) *Handbook of Imagination and Culture*. Oxford University Press: Oxford, 2018, pp. 187–210.

**ПСИХОТЕРАПИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ**  
**PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOCORRECTION**

**Адаптация исследовательского инструментария  
к новым культурным контекстам  
(на примере исследования коллективных эмоций  
вины и стыда в России)**

**Л.К. Григорян\***,

Бременская международная школа социальных наук, Бремен, Германия,  
*grigoryan@bigsss-bremen.de*

**А.А. Хапцова\*\***,

Бременская международная школа социальных наук, Бремен, Германия,  
*khaptsova@bigsss.uni-bremen.de*

**О.В. Полуэктова\*\*\***,

Бременская международная школа социальных наук, Бремен, Германия,  
*opoluektova@bigsss-bremen.de*

В статье представлены результаты качественного исследования, целью которого является анализ трудностей, с которыми могут столкнуться исследователи при переносе психологических конструктов и измерений из одного культурного контекста в другой. Анализ проведен на основе обратной связи, полученной в ходе исследования коллективных эмоций вины и стыда в России. Одной из задач статьи является привлечение внимания исследователей к важности тщательной и всесторонней адаптации конструктов и инструментов к новым культурным контекстам. В статье представлено краткое описание нашего исследования и проблем, возникших в ходе его проведения. Проанализированы результаты восьми глубинных интервью, проведенных по следам исследования, а также публичные комментарии пользователей сети Facebook (N = 98), оставленные респондентами после заполнения опросника. В качестве выводов мы предлагаем своеобразный «лист самоконтроля» для исследователей, которые проводят кросс-

**Для цитаты:**

Григорян Л.К., Хапцова А.А., Полуэктова О.В. Адаптация исследовательского инструментария к новым культурным контекстам (на примере исследования коллективных эмоций вины и стыда в России) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 98–106. doi: 10.17759/chp.2018140111

**For citation:**

Grigoryan L.K., Khaptsova A.A., Poluektova O.V. The Challenges of Adapting a Questionnaire to a New Cultural Context: The Case of Studying Group-Based Guilt and Shame in Russia. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 98–106. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140111

\* Григорян Лусине Корюновна, аспирант, Бременская международная школа социальных наук, Университет Якобса, Бремен, Германия. E-mail: grigoryan@bigsss-bremen.de

\*\* Хапцова Алена Александровна, аспирант, Бременская международная школа социальных наук, Университет Якобса, Бремен, Германия. E-mail: khaptsova@bigsss.uni-bremen.de

\*\*\* Полуэктова Ольга Владимировна, аспирант, Бременская международная школа социальных наук, Университет Якобса, Бремен, Германия. E-mail: opoluektova@bigsss-bremen.de

Grigoryan Lusine Koryunovna, PhD Student, Bremen International Graduate School of Social Sciences, Jacobs University Bremen, Germany. E-mail: grigoryan@bigsss-bremen.de

Khaptsova Alyona Aleksandrovna, PhD Student, Bremen International Graduate School of Social Sciences, Jacobs University Bremen, Germany. E-mail: khaptsova@bigsss.uni-bremen.de

Poluektova Olga Vladimirovna, PhD Student, Bremen International Graduate School of Social Sciences, Jacobs University Bremen, Germany. E-mail: opoluektova@bigsss-bremen.de

культурные исследования или впервые изучают какой-либо психологический конструкт в новой культурной среде.

**Ключевые слова:** методология психологии, адаптация опросников, культурная сензитивность, коллективные эмоции, вина, стыд.

## The Challenges of Adapting a Questionnaire to a New Cultural Context: The Case of Studying Group-Based Guilt and Shame in Russia

**L.K. Grigoryan,**

Bremen International Graduate School of Social Sciences, Bremen, Germany,  
*grigoryan@bigsss-bremen.de*

**A.A. Khaptsova,**

Bremen International Graduate School of Social Sciences, Bremen, Germany,  
*khaptsova@bigsss.uni-bremen.de*

**O.V. Poluektova,**

Bremen International Graduate School of Social Sciences, Bremen, Germany,  
*opoluektova@bigsss-bremen.de*

With the majority of social-psychological research still being conducted in Western countries, researchers from non-Western countries often adopt existing theories, constructs, and instruments that are not necessarily applicable to the contexts they are interested in. This paper discusses problems that might arise when transferring psychological constructs and instruments from one cultural setting to another. We use the case of a study of group-based guilt and shame in Russia that was carried out by the research team. First, we briefly discuss the original study and the problems we encountered while conducting it. We then analyze the results of eight in-depth semi-structured interviews that followed up the original study. Finally, we conduct a thematic analysis of Facebook commentaries (N=98) that participants left after filling out the original questionnaire. Based on these analyses, we suggest a checklist for researchers who plan to study a psychological construct that wasn't studied in a given cultural context before. With this paper, we hope to highlight the importance of thorough and comprehensive adaptation of psychological constructs and instruments to new cultural settings.

**Keywords:** methodology of psychology, questionnaire adaptation, cultural sensitivity, group-based emotions, guilt, shame.

Начиная с публикации С. Стила о «белой вине» (White Guilt) американцев в 1990 г. [15], исследования коллективных эмоций вины (group-based guilt) стали новым направлением в изучении межгрупповых отношений. Под «белой виной» подразумевались те чувства, которые белые американцы испытывают относительно дискриминации черного населения США в прошлом. С. Стил писал о том, что американское общество продолжает бороться с расовым неравенством в США, так как испытывает групповую ответственность за годы рабства и дискриминации черного населения страны.

Вслед за исследованиями коллективной вины, в конце 1990-х — начале 2000-х гг. стали появляться исследования коллективного стыда [9; 4]. Важная позитивная роль коллективных эмоций вины и стыда в межгрупповых отношениях была показана не только в случае с белым и черным населением США, но и на примере дискриминации австралий-

ских аборигенов [13], жестокого обращения британцев с населением Кении во время деколонизации [4], вторжения британских войск в Ирак [5], Холокоста [14], колонизации Индонезии Нидерландами [8] и т. п.

Так как вопрос межэтнических отношений не теряет своей актуальности в России, наш исследовательский коллектив предпринял попытку изучения взаимосвязи коллективных эмоций вины и стыда с установками по отношению к аутгруппам в российский контексте. Подобное исследование в России проводилось впервые, поэтому мы столкнулись с необходимостью адаптировать имеющийся англоязычный инструментарий. После тщательной работы над дизайном исследования и проведения предварительных тестирований инструментов мы начали сбор данных. Однако вскоре после того, как ссылка на опрос появилась онлайн, мы начали получать обратную связь от респондентов, выражаю-



щих крайнюю степень возмущения и недовольства опросником. Данная статья представляет результаты исследования, проведенного с целью выявить как методологические проблемы оригинального исследования, так и контекстуальные особенности, которые повлекли за собой трудности в проведении исследования.

### **Исследования коллективных эмоций вины и стыда за рубежом**

Коллективные эмоции — это эмоции, испытываемые индивидом в связи с поступками, совершенными не им самим, а другими людьми, с которыми он связан единой групповой идентичностью [8; 1]. В нашем изначальном исследовании мы остановились на изучении коллективных эмоций вины, морального стыда и имиджевого стыда и их роли в установках к различным аутгруппам.

Коллективная вина — это чувство, возникающее у индивида вследствие нарушения членами интруппы принятых в группе моральных и нравственных норм [12]. Чувство морального стыда возникает в случае нарушения членами интруппы значимых для человека моральных ценностей, которое сказывается на позитивности групповой идентичности. Чувство имиджевого стыда возникает в том случае, если поведение интруппы негативно сказывается на репутации группы в глазах других [4].

В ряде исследований, большая часть которых проводилась на выборках западных стран, показано, что такие эмоции положительно связаны с просоциальным поведением и установками: люди, испытывающие вину за дискриминацию интруппой других групп, больше готовы компенсировать причиненный этим группам вред, а люди, испытывающие моральный стыд, более позитивно к ним относятся [например: 8; 7].

### **Подготовка исследования коллективных эмоций в России**

В оригинальном исследовании [2] мы ставили перед собой цель рассмотреть роль коллективных эмоций вины и стыда в установках к различным аутгруппам на российской выборке. В виду того, что подобные исследования в России ранее не проводились, нам предстояло провести адаптацию как самих конструктов, так и исследовательского инструментария.

Выбор аутгруппы для изучения данных психологических конструктов был непростой задачей, так как в истории России присутствуют случаи дискриминации по самым разным основаниям. После серии претестов было принято решение выбрать случай депортации народов Кавказа в годы Великой Отечественной Войны, так как это событие вызвало больше эмоций у респондентов, чем другие (в ходе претеста 6 из 9 респондентов ответили, что испытывают

или частично испытывают вину или стыд в связи с этими событиями).

Второе важное решение, которое мы должны были принять — это выбор интруппы, к которой мы будем отсылать респондентов в опроснике. Этот вопрос был не менее проблематичным, так как описываемые события происходили в СССР — стране, которой уже не существует. Было решено остановиться на «русских» как интруппе, так как эта идентичность позволяла сохранить историческую континуальность: «русские» как социальная группа стабильна во времени и проходит через обе временные точки, которые нас интересовали, и как в СССР, так и в современной России представляет группу большинства [2].

Шкалы для измерения коллективных эмоций были адаптированы методом экспертного консенсуса (committee approach) [16] из исследования Й. Реес [14]. Подробнее дизайн исследования и полученные результаты описаны в статье Л.К. Григорян и М.В. Ефремовой [2], а в данной статье мы сосредоточимся на анализе обратной связи, полученной в ходе проведения исследования.

### **Реакция на опросник и настоящее исследование**

Оригинальное исследование проводилось на онлайн платформе Qualtrics, и ссылка на опросник распространялась через социальную сеть Facebook. Первая публикация опросника была сделана одним из авторов проекта (Григорян Л.К.) на своей персональной странице, а затем данная публикация была перепубликована шестнадцатью другими пользователями сети Facebook. К нескольким из этих публикаций респонденты оставляли комментарии, которые свидетельствовали о том, что опросник вызвал много эмоций и сомнений. Вопросы и претензии были как к теме исследования и используемой методологии, так и к выбранному историческому событию и использованию группы «русские» в качестве интруппы, когда речь идет о сталинских репрессиях.

Такая реакция заставила нас задаться вопросом, какие именно методологические недостатки исследования остались без должного внимания в процессе подготовки. По следам первого исследования было принято решение о проведении нового уточняющего исследования, направленного на то, чтобы понять, насколько изучение коллективных эмоций вообще и эмоций вины и стыда, в частности, релевантны для российского контекста. Данное исследование было реализовано методом полуструктурированных глубинных интервью, с помощью анализа публичных комментариев, оставленных респондентами под объявлением о проведении исследования в Facebook.

Мы надеемся, что такая рефлексия поможет другим исследователям, занимающимся кросс-культурными исследованиями и сталкивающимся с необходимостью адаптации психологических кон-

структов, ранее не изученных в определенной культурной среде. В обсуждении результатов мы предлагаем ряд необходимых шагов, которые должны быть предприняты при изучении сензитивных тем, таких как межэтнические отношения.

## Методы

Исследование состояло из двух этапов. На первом этапе были проведены глубинные интервью. Целями данного этапа являлись: 1) определение релевантности изучения выбранных конструктов (коллективных эмоций вины и стыда) в российском контексте; 2) оценка преемственности идентичности и восприятия коллективной ответственности русскими. На втором этапе были проанализированы комментарии, оставленные под объявлением о наборе респондентов со ссылкой на онлайн опросник в социальной сети Facebook. Целью данного этапа являлся анализ методологических проблем исследования.

### *Глубинные интервью.*

Для реализации первого этапа исследования мы использовали метод глубинного полуструктурированного интервью [11]. Нами был сформирован интервью-гайд (руководство по проведению интервью), включающий в себя четыре основных блока вопросов. Первый блок вопросов был направлен на понимание релевантности использования такого психологического конструкта, как коллективные эмоции вины или стыда в российском контексте (пример вопроса: «Как вам кажется, нужно ли стыдиться или испытывать чувство вины за какие-либо события, которые происходили или происходят в нашей стране?»). Второй блок вопросов был посвящен оценке исторической преемственности, пониманию того, воспринимается ли история СССР россиянами как своя история (пример вопроса: «Как вы считаете, история СССР — это история России?» «А вы можете сказать, что история СССР — это Ваша история?»). Третий блок вопросов был сформирован с целью конкретизации второго блока и направлен на выделение исторических событий, вызывающих коллективные эмоции вины или стыда в российском контексте (пример вопроса: «Есть ли какие-либо события в истории России, которые вызывают у вас чувства вины или стыда за свою страну или своих соотечественников?»). Наконец, четвертый блок вопросов был посвящен оценке ощущения гражданской сопричастности и ответственности за события в стране в настоящее время и в контексте истории СССР (пример вопроса: «Как Вам кажется, народ в целом несет ответственность за решения и поступки руководства страны?»). Помимо основного блока вопросов, гайд включал стандартный социально-демографический блок (вопросы о возрасте, образовании, занятости, профессии и этнической принадлежности).

Всего было проведено 8 интервью [6]. В выборку вошли четыре женщины и четверо мужчин; семь

респондентов с высшим образованием; четыре респондента, социализированных в советский период (с годом рождения 1966 и ранее), и четыре респондента, социализированных в постсоветский период (с годом рождения 1984 и позднее). Семь интервью были проведены лично, одно — в режиме онлайн (Skype).

### *Анализ комментариев в Facebook.*

Всего в социальной сети Facebook было оставлено 111 комментариев. 13 из них принадлежали автору исследования и были исключены из дальнейшего анализа. Таким образом, итоговое количество комментариев составило 98. Все указания на личности авторов комментариев были удалены с целью исключить субъективное отношение кодировщика. Длина комментариев варьировалась от 2 до 336 слов (медиана = 22 слова). Анализ комментариев был проведен методом тематического контент-анализа, единицей анализа являлся комментарий. Анализ комментариев выявил четыре темы. Все темы и подтемы успешно прошли этап валидации.

## Результаты

### *Анализ глубинных интервью.*

В данном разделе представлены результаты интервью по четырем основным блокам вопросов.

#### *Первый блок интервью. Релевантность конструктов.*

Все интервьюируемые согласились с тем, что людям свойственно испытывать коллективные эмоции в связи с событиями прошлого или настоящего, в которых они сами не принимали непосредственного участия. При этом респондентами спонтанно были названы эмоции гордости и радости за свою страну («...Гордость есть за страну, за достижения; радость и сопричастность по поводу победы в ВОВ», женщина, 52 года) и эмоция стыда («...Если кто-то из соотечественников сделал что-то нехорошее, о нем скажут, что все русские такие — мне стыдно», женщина, 24 года). Все интервьюируемые согласились и с тем, что можно в разных ситуациях испытывать и гордость, и стыд за свою страну и своих соотечественников, но при этом только трое респондентов признали необходимость переживания подобных эмоций, остальные высказались против или затруднились ответить на данный вопрос. Тем не менее, большинство интервьюируемых согласились с тем, что негативные эмоции (например, стыд или вина) могут выполнять позитивную функцию («Эти эмоции могут привести к чему-то хорошему, сделать человека лучше», женщина, 24 года).

#### *Второй блок интервью. Культурно-историческая преемственность.*

Большинство респондентов (и представители старшего поколения, и более молодые респонденты) согласились с тем, что история СССР и история Рос-

сии связаны. При этом респонденты отмечали, что понятия СССР и Россия не эквивалентны: история СССР — это больше, чем только Россия («Это еще и история тех народов, которые входили в СССР», женщина, 52 года), — и, хотя эти периоды неразрывно связаны, в то же время они сильно отличаются друг от друга («Но контраст между этими периодами сильный», мужчина, 53 года). Все интервьюируемые старшей возрастной категории считают историю СССР своей историей («Большой кусок [моей] жизни в союзе. Помню имена членов Политбюро», женщина 52 года). Что касается респондентов младшей возрастной категории, двое частично разделяют данную точку зрения («Это история моей страны, семьи, государства, но я родилась позже», женщина, 24 года), отмечая преемственность ценностей и социальных норм («Разделяю ценности и коллективизм», женщина, 24 года). Двое представителей младшего поколения не идентифицируют себя с историей СССР («Скорее нет. Не касается меня история СССР», мужчина, 26 лет).

*Третий блок интервью. Конкретные события, вызывающие эмоции вины и стыда.*

Ответы респондентов на вопрос о конкретных исторических событиях, которые вызывают у них чувства вины или стыда, могут быть классифицированы в пять категорий. Первая категория касается внутренней политики страны в советский период и включает в себя такие события и явления, как уничтожение царской династии, ГУЛАГ, сталинизм, судьбы диссидентов, репрессии, принудительное переселение народов, в том числе народов Северного Кавказа, поволжских немцев («Их много в истории страны. Наиболее яркие — переселение народов Кавказа, поволжских немцев...», женщина, 58 лет). Вторая категория касается внутренней политики в постсоветский период и включает в себя распад СССР, путч, Ельцинский период, 90-е годы, дефицит, очереди, низкие заработные платы («Сам распад — негатив... Путч... — не нужно, ошибка», мужчина, 53 года). Третья категория описывает события и явления, имеющие отношение к внешней политике советского периода: ввод войск в Чехословакию, Афганистан, контроль над социалистическим лагерем, железный занавес («Наш 68-й год, вторжение в страны», женщина, 53 года). Четвертая категория описывает события и явления, имеющие отношение к политике в постсоветский период: Югославия, внешняя политика в угоду США («Конституция Ельцинская торМОЗИТ всю страну...», женщина, 58 лет). И, наконец, пятая категория касается поведения людей в целом, общего уровня культуры («Стыдно за страну. Ругань, споры, неприлично себя ведут в общественных местах», женщина, 24 года). Важно отметить, что большинство респондентов отмечали, что испытывают не вину, а стыд по отношению к перечисленным собы-

тиям. Более того, одна из интервьюируемых подчеркнула, что, по ее мнению, когда речь идет о коллективных эмоциях, понятие вины неприменимо («Не может быть вины у целого народа», женщина, 58 лет).

*Четвертый блок интервью. Чувство сопричастности и ответственность.*

Большинство интервьюируемых отмечали, что испытывают стыд за руководство страны, правительство («Стыд за руководство и их действия», женщина, 53 года). Несмотря на то, что в целом респонденты были склонны возлагать ответственность на тех, кто принимает решения («Стыд за руководство, власть, тех, кто принимал решения», женщина, 58 лет), одна из интервьюируемых отметила, что ее чувства не направлены на конкретных людей/группы людей, а носят своего рода «общечеловеческий характер» («... Один человек ничего не решает», женщина, 24 года).

*Тематический анализ комментариев в Facebook<sup>1</sup>.*

По результатам анализа были выделены четыре основные темы. *Первая, наиболее детализированная тема*, раскрывала методологические недостатки исследования. В ней затрагивалось четыре подтемы. Первая из них раскрывала проблемы адаптации международных стандартизированных опросников к специфическим культурным контекстам. В частности, респонденты отмечали, что перевод таких опросников с английского (или другого языка) на русский должен быть предельно осторожным, чтобы адекватно отражать контекст (пример комментария: «Вот это сразу и чувствуется, что опросник переводной<sup>2</sup>»).

Помимо проблем перевода, респонденты также выражали сомнение в корректности применения самих психологических конструкторов в определенных культурных контекстах. Так, один из респондентов указал на то, что переживание коллективной вины может не являться универсальным конструктором («Поясните [обращение к другому респонденту], во всех странах констатация факта национальной вины в опросниках имеет смысл? А что с национальной виной болгарского или датского народа? Им что вменяют в подобных опросниках?»).

Далее респонденты указывали на проблематичность определения адекватной интруппы с помощью терминов «русские» или «россияне». Они отмечали, что не могут быть полностью уверены в том, что являются русскими, хотя и являются россиянами («Так [изучается] отношение «россиян» или «всех, кто считает себя русским»? Потому что вот россиянкай я себя считаю, а русской — нет») Более того, отмечалось, что термин «русские» не применим в контексте событий, происходивших в СССР («Я не понимаю, при чем здесь вообще русские, если политику депортации проводил СССР, который соединял в себе разные народы»).

<sup>1</sup> В связи с ограничениями по объему рукописи в статье не представлена таблица результатов тематического анализа. Таблица может быть получена по запросу от любого из авторов статьи.

<sup>2</sup> Во всех комментариях сохранены авторская орфография и пунктуация.

Следующий блок подтем включал в себя перечень недостатков инструментария опросника. В частности отмечалось, что инструкция к опроснику вводит в заблуждение («Во введении говорится, что изучается отношение россиян, а в вопросах используется слово “русский”. Возникает “затык”...»). Затрудняющими ответ респонденты находили и формулировки вопросов опросника («Те вопросы где про стыдно—нестыдно напоминают мне по логике и структуре вопрос перестали ли вы пить коньяк по утрам»). И наконец, респонденты отмечали, что опросник не предоставляет возможности выразить свое мнение («Я не нашла в опроснике места для моей скорби, которую я испытываю по отношению к событиям того времени»).

Некоторые респонденты отмечали эффект влияния исследователя, ссылаясь на формулировки вопросов опросника. В то же время, другие респонденты не считали формулировки проблематичными. Например, между двумя респондентами завязался такой диалог:

Респондент X: «Опрос построен так, что признание вины русских — его необходимое условие. Если ты считаешь как-то иначе, вариантов ответа просто нет».

Респондент Y: «Ну как же нет? Отмечай «абсолютно не согласен». Разве это не отрицание? Я, например, именно поэтому и ввязалась. Дабы ответить, что я почти по всем пунктам абсолютно не согласна».

*Вторая тема* отображала реакцию респондентов на тему исследования «Межэтнические отношения во времена депортации народов Кавказа». Упоминание исследователями о депортации народов Кавказа во времена СССР вызывала у части респондентов два типа реакций: сомнение в том, что события действительно происходили, и отрицание участия русских в этих событиях или ответственности за них. Респонденты выражали сомнение в фактической точности либо через прямое отрицание («Если я отрицаю факт, а не свои эмоции по этому поводу?»), либо путем указания на недостаточность доказательств того, что события происходили («Историческое событие холокост общепризнано. Факт геноцида евреев подтвержден международным судом. О каком общепризнанном историческом действии идет речь в опросе?»).

Другим типом реакции на тему исследования была попытка указать на то, что русские либо не принимали участие в депортации народов Кавказа («Кто те русские, которые депортировали? Неужто джугашвили и берия?»), либо респонденты указывали на недостаточность доказательств того, что русские были вовлечены в те события. Один из респондентов процитировал статью из Википедии<sup>3</sup> с указанием на то, что там ничего не говорится о национальности людей, организовывавших и осуществлявших депортации.

*Третья тема* касалась целей исследования и профессиональных качеств его автора. В комментариях, составляющих эту тему, респонденты выражали сомнение в научности целей исследования, указывали на политизированность проблемы этнических отно-

шений в России и в СССР. Примером выражения подобных размышлений может стать комментарий: «По мне такой опрос разжигает межнациональную рознь...». Некоторые респонденты указывали на некомпетентность исследователей или учреждения, которое они представляют. В наиболее мягком варианте сомнения в компетентности авторов выражались с помощью таких высказываний, как: «Они [исследователи] очень молодые, им еще учиться и учиться. Вряд ли они специально что-то передергивают, скорее от неопытности».

*Четвертая тема* раскрывала реакции респондентов на более ранние комментарии. Между респондентами, поддерживающими и критикующими исследование, завязывались дискуссии. Некоторые респонденты, читая уже опубликованные критические комментарии, пытались защитить или оправдать исследователей («Это переведенный на русский язык стандартизованный всемирный опросник. Во всех странах смысл есть, в России смысл улетучивается»). Они отмечали, что отрицание причастности русских к депортации народов Кавказа является проявлением национализма («Мне всегда казалось, что я знаю, частью определения какой идеологии является дискриминация и нетерпимость в отношении «чужих» по национальному признаку. На фоне этого ужаса научнообразные рассуждения твоих [одного из исследователей] оппонентов кажутся мне бесстыдством»). В свою очередь, «критики» исследования указывали на то, что люди, защищающие исследование, не видят в критике проявлений любви к своему народу («Еще меня просто поражает когда тех, кто выступает в поддержку русского народа, огульно обвиняют в фашизме. Давайте отделять фашизм от права любить и поддерживать свой народ. Не нужно производить подмену понятий»).

## Обсуждение результатов

Настоящее исследование представляет собой качественный анализ реакции респондентов на опрос, проводившийся нашим исследовательским коллективом с целью выявить причины затруднений в его проведении, анализе и интерпретации результатов. Проведенный качественный анализ указал на потенциальные проблемы, связанные с адаптацией конструкторов коллективных эмоций вины и стыда к российскому контексту. Анализ глубинных интервью и публичных комментариев респондентов на Facebook выявил следующие проблемные области изначального исследования.

### *Выбор ин группы и исторического события.*

Проведенный анализ комментариев позволяет сделать вывод о том, что проблема соотношения этнической («русские») и национальной («россияне», «советские граждане») идентичностей — одна из центральных проблем, затронутых нашим первоначальным исследованием.

<sup>3</sup> [https://ru.wikipedia.org/wiki/Депортация\\_чеченцев\\_и\\_ингушей](https://ru.wikipedia.org/wiki/Депортация_чеченцев_и_ингушей) (дата обращения: 27.01.2016).



Результаты глубинных интервью показали, что интервьюируемые (причем как люди старшего возраста, так и более молодые респонденты) признают, что в истории страны (будь то Россия или СССР) имели место события, вызывающие коллективные эмоции, в том числе коллективный стыд. Более того, всеми респондентами было названо несколько событий (в том числе и переселение народов Кавказа), вызывающих подобные эмоции. Таким образом, респонденты не отрицали сам факт того, что в стране, с которой практически каждый из них себя идентифицирует, происходило (или происходит) что-то, чего можно стыдиться. Тем не менее, респонденты не были готовы взять ответственность за «стыдные» события на себя или свою индигруппу, акцентируя внимание на том, что ответственность, в первую очередь, лежит на людях, вовлеченных в процесс принятия решений на уровне государства. На наш взгляд, использование более нейтральных категорий, таких, например, как «граждане нашей страны», было бы более релевантным в данном контексте.

Прежде чем переходить к выводам о методологических проблемах проведенного исследования, мы хотели бы остановиться на нескольких психологических механизмах, которые могли сыграть определенную роль в той реакции на исследование, которую мы наблюдали.

П. Зиликс и Л. Полежак [18] в 2005 г. попытались провести подобное исследование коллективной вины в связи с историей антисемитизма в Польше и столкнулись с похожими проблемами. По результатам исследования авторы выделили три причины, объясняющие, почему человек стремится отрицать возникающее чувство коллективной вины. В первую очередь, авторы говорят о том, что отрицание коллективной вины свойственно группам, которые чувствуют себя жертвой, а не агрессором. Вторая причина, на которую указывают авторы, — это страх перед последствиями, так как признание вины может повлечь за собой определенные последствия в виде компенсации или как минимум негативного образа собственной индигруппы. Наконец, третьей причиной авторы называют превалирующее чувство коллективной гордости, которое может препятствовать переживанию негативных коллективных эмоций.

Что касается отзывов респондентов о некомпетентности исследователей, одно из возможных объяснений такой реакции — это характер информации, представленной в опросе. Как отмечают Дж. Клебба и Л. Ангер [10], валентность информации связана с воспринимаемой достоверностью ее источника. Так, они обнаружили, что люди воспринимают источник информации как менее достоверный, если располагают негативной информацией, поступившей из него. В нашем случае негативность информации, поступившей из опросника, могла привести к воспринимаемой некомпетентности исследователей.

Наконец, последний психологический механизм, который мог лежать в основе некоторых реакций на

исследование, описан в теории социальной идентичности. Одной из стратегий поддержания позитивности социальной идентичности при угрозе положительному образу индигруппы является восприятие индигруппы как более гетерогенной [8]. То, что интервьюируемые часто говорили об ответственности руководства страны, но не народа, может быть примером использования такой стратегии.

*Релевантность исследуемого конструкта.*

Результаты проведенных нами глубинных интервью продемонстрировали, что конструкт коллективного стыда релевантен для изучения в российском контексте. Интервьюируемые соглашались с тем, что можно (а иногда даже нужно) стыдиться прошлого своей страны, спонтанно и по запросу интервьюера называли события, за которые им стыдно. Это акцентирование чувства стыда позволяет выдвинуть предположение о том, что и интервьюируемые, и респонденты, оставившие комментарии в Facebook, скорее воспринимают себя жертвами произошедших в стране событий, а не агрессорами (что подтверждается, в том числе, и дистанцированием от ответственности за произошедшее и возложением ее на руководство страны). Исследователи [7] отмечают, что чувство коллективного стыда в большей степени характерно для жертв и в меньшей степени — для агрессоров, которые чаще испытывают вину. Действительно, никто из интервьюируемых не согласился с тем, что за упомянутые исторические события можно испытывать вину.

На основании результатов качественного исследования и опыта, полученного при проведении изначального опроса, мы разработали лист самоконтроля для исследователей.

I. При переносе психологических конструктов и инструментария в новый культурный контекст, особенно в тех случаях, когда исследователь имеет дело с сензитивной темой, особое внимание следует уделить качественному этапу подготовки исследования, в ходе которого исследователь должен ответить на следующие вопросы.

А. Существует ли данный психологический конструкт в новой культурной среде?

Б. Имеет ли данный конструкт тот же смысл, что и в той культурной среде, в которой он появился?

В. Являются ли индикаторы данного конструкта, используемые в той среде, где конструкт появился, индикативными для этого конструкта в новой культурной среде?

Только после ответов на эти вопросы имеет смысл переходить на следующий этап планирования исследования. И в некоторых случаях разработка нового, культурно-специфичного, инструментария будет более подходящим выбором, чем адаптация существующего опросника.

II. При подготовке опроса<sup>4</sup> следует учесть следующие моменты.

А. Обязательным является проведение когнитивных интервью с потенциальными респондентами с целью выявить, понятны ли для них инструкции и

<sup>4</sup> Важно отметить, что все пункты блока II в нашем исследовании были учтены, что подчеркивает важность блока I.

формулировки вопросов, предлагают ли шкалы ответов адекватные их мнениям опции [17].

Б. При создании анкеты исследователям следует руководствоваться Этическим кодексом психолога [3].

Г. Исследователям следует оставлять свои контактные данные респондентам и предоставлять лю-

бую информацию об исследовании по запросу респондентов.

Мы искренне надеемся, что наш опыт поможет исследователям при использовании в рамках исследования нового инструментария в ранее неизученных культурных контекстах.

#### Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект №14-36-01336 «Оценка исторического прошлого своей страны как предиктор установок по отношению к представителям аутгрупп»).

#### Благодарности

Авторы статьи выражают благодарность Ирине Мальцевой за помощь в проведении глубинных интервью, а также всем участникам дискуссии, оставившим комментарии в сети Facebook.

#### Funding

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities, grant #14-36-01336.

#### Acknowledgements

The authors are grateful to Irina Maltseva for assistance in data collection.

### Литература

1. Ефремова М.В., Григорян Л.К. Коллективные эмоции вины и стыда: обзор современных исследований // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3, № 4. С. 71–88.
2. Григорян Л.К., Ефремова М.В. Связь коллективных эмоций вины и стыда с установками к аутгруппам в российском контексте // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13, № 2. С. 61–70.
3. Российское психологическое общество. Этический кодекс психолога [Электронный ресурс]. 2012. URL: <http://xn--n1abc.xn--p1ai/rpo/documentation/ethics.php> (дата обращения: 26.12.2015).
4. Allpress J.A., Barlow F., Brown R., Louis W. Atoning for colonial injustices: Group-based shame and guilt motivate support for reparation // *International Journal of Conflict and Violence*. 2010. Vol. 4 (1). P. 75–88
5. Allpress J.A., Brown R., Giner-Sorolla R., Deonna J.A., Teroni F. Two Faces of Group-Based Shame: Moral Shame and Image Shame Differentially Predict Positive and Negative Orientations to Ingroup Wrongdoing // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2014. Vol. 40 (10). P. 1270–1284
6. Baker S.E., Edwards R. How many qualitative interviews is enough? [Электронный ресурс] // National Centre for Research Methods Review Paper. 2012. URL: <http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/> (дата обращения: 17.05.2015).
7. Collective guilt: International perspectives / Ed. by N.R. Branscombe, B. Doosje. New York, NY: Cambridge University Press, 2004. 356 p.
8. Doosje B., Branscombe N., Spears R., Manstead A. Guilt by Association: When One's Group has a negative history // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 75(4). P. 872–886
9. Iyer A., Schmader T., Lickel B. Why individuals protest the perceived transgressions of their country: The role of anger, shame and guilt // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2007. Vol. 33(4). P. 572–587.
10. Klebba J., Unger L.S. The Impact of Negative and Positive Information on Source Credibility in a Field Setting // *Advances in Consumer Research*. Vol. 10 / Ed. by R.P. Bagozzi, A.M. Tybout, A. Abor. Provo, UT: Association for Consumer Research, 1983. P. 11–16.

### References

1. Efremova M.V., Grigoryan L.K. Kollektivnye emotsii viny i styda: obzor sovremennykh issledovaniy [The Collective Emotions of Guilt and Shame: a Review of Current Research]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2014, vol. 3, no. 4, pp. 71–88. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Grigoryan L.K., Efremova M.V. Svyaz' kollektivnykh emotsii viny i styda s ustanovkami k autgruppam v rossiiskom kontekste [Linking Group-Based Guilt And Shame And Outgroup Attitudes In The Russian Context]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2017, vol. 13, no. 2, pp. 61–70. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Rossiiskoe Psikhologicheskoe Obshchestvo. Eticheskii kodeks psikhologa. [Elektronnyi resurs] [The Russian Psychological Society. Ethical Code of Psychologist]. 2006. URL: <http://xn--n1abc.xn--p1ai/rpo/documentation/ethics.php> (Accessed 26.12.2015).
4. Allpress J.A., Barlow F., Brown R., Louis W. Atoning for colonial injustices: Group-based shame and guilt motivate support for reparation. *International Journal of Conflict and Violence*, 2010. Vol. 4 (1), pp. 75–88.
5. Allpress J.A., Brown R., Giner-Sorolla R., Deonna J.A., Teroni F. Two Faces of Group-Based Shame: Moral Shame and Image Shame Differentially Predict Positive and Negative Orientations to Ingroup Wrongdoing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2014. Vol. 40 (10), pp. 1270–1284. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167214540724>
6. Baker S.E., Edwards R. How many qualitative interviews is enough? National Centre for Research Methods Review Paper. 2012. URL: <http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/> (Accessed 17.05.2015).
7. Branscombe N.R., Doosje B. (eds.) Collective guilt: International perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 356 p. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139106931>
8. Doosje B., Branscombe N., Spears R., Manstead A. Guilty by Association: When One's Group has a negative history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998. Vol. 75 (4), pp. 872–886. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.872>
9. Iyer A., Schmader T., Lickel B. Why individuals protest the perceived transgressions of their country: The role

11. Legard R., Keegan J., Ward K. In-depth Interviews // *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* / Ed. by J. Ritchie, J. Lewis. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2003. P. 138–169.
12. Lewis M. Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt // *Handbook of emotions* / Ed. by M. Lewis, J.M. Haviland. New York: Guilford Press, 1993. P. 563–573.
13. Pedersen A., Beven J., Griffiths B., Walker I. Attitudes toward Indigenous Australians: The role of empathy and guilt // *Journal of Community and Applied Social Psychology*. 2004. Vol. 14 (4). P. 233–249.
14. Rees J.H., Allpress J.A., Brown R. Nie wieder: Group-based emotions for ingroup wrongdoing affect attitudes toward unrelated minorities // *Political Psychology*. 2013. Vol. 34 (3). P. 387–407.
15. Steele S. White guilt. The content of our character // *A new vision of race in America* / Ed. by S. Steele. New York: Harper Collins, 1990. P. 77–92.
16. Van de Vijver F.J.R., Tanzer N.K. Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview // *European Review of Applied Psychology*. 1997. Vol. 47(4). P. 263–280.
17. Willis G.B. Cognitive interviewing: A how to guide. 1999 [Электронный ресурс]. URL: <http://appliedresearch.cancer.gov/archive/cognitive/interview.pdf> дата обращения: 17.05.2015).
18. Zylicz P., Poleszak L. Naturalistic conception of collective guilt // *Humboldt Journal of Social Relations*. 2005. Vol. 29 (2). P. 185–206.
10. Klebba J., Unger L.S. The Impact of Negative and Positive Information on Source Credibility in a Field Setting. In Bagozzi R.P., Tybout A.M., Abor A. (eds) *Advances in Consumer Research*. Vol. 10. Provo, UT: Association for Consumer Research, 1983, pp. 11–16.
11. Legard R., Keegan J., Ward K. In-depth Interviews. In Ritchie J., Lewis J. (eds.) *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2003, pp. 138–169.
12. Lewis M. Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In Lewis M., Haviland J.M. (eds.) *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press, 1993, pp. 563–573.
13. Pedersen A., Beven J., Griffiths B., Walker I. Attitudes toward Indigenous Australians: The role of empathy and guilt. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 2004. Vol. 14 (4), pp. 233–249. <http://dx.doi.org/10.1002/casp.771>
14. Rees J.H., Allpress J.A., Brown R. Nie wieder: Group-based emotions for ingroup wrongdoing affect attitudes toward unrelated minorities. *Political Psychology*, 2013. Vol. 34 (3), pp. 387–407. <http://dx.doi.org/10.1111/pops.12003>
15. Steele S. White guilt. The content of our character. In Steele S. (ed.) *A new vision of race in America*. New York: Harper Collins, 1990, pp. 77–92.
16. Van de Vijver F.J.R., Tanzer N.K. Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *European Review of Applied Psychology*, 1997. Vol. 47 (4), pp. 263–280. <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2003.12.004>
17. Willis G.B. Cognitive interviewing: A how to guide. 1999. URL: <http://appliedresearch.cancer.gov/archive/cognitive/interview.pdf> (Accessed 17.05.2015).
18. Zylicz P., Poleszak L. Naturalistic conception of collective guilt. *Humboldt Journal of Social Relations*, 2005. Vol. 29 (2), pp. 185–206.

# Краткий дифференциальный тест перфекционизма: проверка кросс-культурной устойчивости факторной структуры и психометрических характеристик

**А.А. Золотарева\***,  
ФГБОУ ВПО НИУ МГСУ, Москва, Россия,  
*alena.a.zolotareva@gmail.com*

В статье описана процедура разработки теста для экспресс-диагностики перфекционизма и его англоязычной версии. На основе данных прежних исследований ( $N = 2400$ ) из полной версии Дифференциального теста перфекционизма (24 пункта) были отобраны 14 пунктов, составивших Краткий дифференциальный тест перфекционизма (КДТП). Анализ психометрических свойств теста проводился на выборке русскоязычных студентов ( $N = 164$ ). Для проверки кросс-культурной устойчивости факторной структуры и психометрических характеристик теста была сформирована выборка малайзийских студентов ( $N = 153$ ), в совершенстве владеющих английским языком. Факторная структура русскоязычной и англоязычной версий КДТП подтвердила наличие в тесте двух шкал: шкала нормального перфекционизма оценивает здоровое стремление к совершенству (установление высоких, но находящихся в пределах досягаемости стандартов), в то время как шкала патологического перфекционизма измеряет болезненное влечение к безупречности (установление недостижимых и неразумных стандартов). Обе версии теста продемонстрировали приемлемые показатели валидности и надежности, вследствие чего были признаны эффективными инструментами для экспресс-диагностики перфекционизма, в том числе в кросс-культурных исследованиях.

**Ключевые слова:** Краткий дифференциальный тест перфекционизма (КДТП), экспресс-диагностика перфекционизма.

---

## Brief Differential Perfectionism Inventory: Checking Cross-Cultural Stability of the Factor Structure and Psychometric Characteristics

**A.A. Zolotareva,**  
National Research University Moscow State University Civil Engineering, Moscow, Russia,  
*alena.a.zolotareva@gmail.com*

The paper describes the procedure of developing an express test of perfectionism and its English version. Basing on the outcomes of previous studies ( $N = 2400$ ), we selected 14 items from the Differential Perfectionism Inventory (which consists of 24 items) that comprised the Brief Differential Perfectionism Inventory (BDPI). The analysis of psychometric characteristics was conducted on a sample of Russian-speaking students ( $N = 164$ ). Cross-cultural stability of the factor structure and psychometric characteristics was

**Для цитаты:**

Золотарева А.А. Краткий дифференциальный тест перфекционизма: проверка кросс-культурной устойчивости факторной структуры и психометрических характеристик // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 107–115. doi: 10.17759/chp.2018140112

**For citation:**

Zolotareva A.A. Brief Differential Perfectionism Inventory: Checking Cross-Cultural Stability of the Factor Structure and Psychometric Characteristics. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 107–115. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140112

\* Золотарева Алена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (ФГБОУ ВПО НИУ МГСУ), Москва, Россия. E-mail: *alena.a.zolotareva@gmail.com*  
*Zolotareva Alyona Anatolyevna*, PhD in Psychology, Associate Professor, National Research University Moscow State University Civil Engineering, Moscow, Russia. E-mail: *alena.a.zolotareva@gmail.com*



tested on a sample of Malaysian students (N = 153) with perfect knowledge of English. The factor structure of the Russian and English versions of the SDTP proved that there were two scales in the test: the scale of normal perfectionism measures an individual's healthy longing for perfection (setting high but reachable standards for oneself), whereas the scale of pathological perfectionism measures a person's unhealthy striving for perfection (setting unattainable and unreasonable standards). Both versions of the test showed acceptable validity and reliability rates and were therefore considered effective tools for quick assessment of perfectionism, in particular, in cross-cultural studies.

**Keywords:** Brief Differential Perfectionism Inventory (BDPI), express test of perfectionism.

В последние годы в психометрической практике стала явно прослеживаться тенденция к упрощению тестовых материалов и процедур. Под упрощением здесь в самом лучшем смысле этого слова понимается переход от громоздких психодиагностических методик к их кратким версиям. К несомненным преимуществам последних можно отнести экономию времени респондентов, простоту и удобство в обработке полученных с их помощью данных, наконец, необременительную возможность их включения в любые, даже самые большие диагностические батареи. Такой психометрический мейнстрим сулит не только пользу всем субъектам диагностического процесса, но и расширяет границы исследовательских возможностей.

### Теоретическая основа исследования

В истории психодиагностики перфекционизма можно условно выделить три этапа. Первый из них характеризуется применением простых, одномерных тестов, направленных на измерение перфекционизма. Среди самых первых таких инструментов была Шкала дисфункциональных установок А. Вайсмана и А. Бека (*Dysfunctional Attitude Scale, DAS*), включающая подшкалы «установка по отношению к успеху» и «императивы» [23]. Кроме нее широко использовался Опросник депрессивных переживаний С. Блатта (*Depression Experience Questionnaire, DEQ*), в котором диагностировать перфекционизм была призвана подшкала самокритицизма [7]. В 1980 г. Д. Бернс разработал первую шкалу перфекционизма (*Burns Perfectionism Scale, BPS*), в состав которой вошли 10 тестовых пунктов, заимствованных из Шкалы дисфункциональных установок А. Вайсмана и А. Бека и направленных на оценку саморазрушительных установок и стандартов [8]. На протяжении практически десяти лет эта методика была единственным инструментом для измерения перфекционизма в научных и практических целях.

90-е годы, вслед за критикой шкалы А. Бека, обвиняющей последнюю в чрезмерной лаконичности и ограниченности, принесли с собой обилие психодиагностических шкал перфекционизма. Одной из наиболее популярных и до сих пор распространенных считается Многомерная шкала перфекционизма П. Хьюитта (*Hewitt Multidimensional Perfectionism Scale, HMPS*) [14]. Наряду с ней в современной литературе часто можно встретить упоминания о Многомерной шкале перфекционизма Р. Фроста и его коллег (*Frost Multidimensional Perfectionism Scale,*

*FMPS*) [10]. Обе эти шкалы в качестве мишени психодиагностики преследуют структурную композицию перфекционизма и, соответственно, содержат в себе несколько подшкал, измеряющих компоненты феномена. Другое интенсивно развивающееся направление, получившее свое начало в те годы, было представлено попытками исследовать типологию перфекционизма. Так, для взрослой популяции появилась Шкала позитивного и негативного перфекционизма Л. Терри-Шота (*The Positive and Negative Perfectionism Scale, PANPS*) [22], а для подростков — Шкала адаптивного и дезадаптивного перфекционизма К. Райса и К. Преуссера (*The Adaptive/Maladaptive Perfectionism Scale, AMPS*) [18].

Этот этап, который можно назвать вторым, продолжился вплоть до настоящих дней. Основной его характеристикой является активная психометрическая работа над созданием новых средств диагностики структуры и типов перфекционизма. Многие тесты неоднократно адаптированы на разные языки и успешно внедрены в практику мировых исследований. Кроме того, появляются шкалы, измеряющие сопутствующие перфекционизму феномены, или так называемые «побочные» эффекты. Например, особую популярность в последнее время приобретает Шкала скрывающих усилий в перфекционистской самопрезентации Г. Флетта и его коллег (*Perfectionistic Self-Presentation Hiding Effort Scale, PSP-HES*), оценивающая стремление к созданию совершенного образа при утаивании усилий, затраченных на его достижение [10]. Также широко используется Многомерный опросник перфекционистских когниций (*Multidimensional Perfectionism Cognitions Inventory, MPCCI*), созданный японскими психологами О. Кобори и Ю. Танно для диагностики перфекционистских мыслей в отношении личных стандартов, стремления к совершенству и обеспокоенности ошибками [21].

Наконец, третий этап наступил в начале 2000-х гг., когда исследователи стали переходить от полных версий шкал перфекционизма к их кратким формам. Так, А. Хаасе и Г. Прапавессис сократили Шкалу позитивного и негативного перфекционизма Л. Терри-Шота с 40 до 19 пунктов и доказали, что краткая версия теста не только обладает хорошими психометрическими показателями, но и более удобна в применении [13]. Румынские психологи разработали сразу две краткие формы Многомерной шкалы перфекционизма Р. Фроста, которые содержат 17 и 24 пункта соответственно, вместо 35 пунктов в полной версии шкалы [17]. А почти совершенную шкалу Р. Слэйни (*Almost*

*Perfect Scale, APS*) один из авторов теста спустя годы психометрических проверок сократил с 23 пунктов до 8, причем последние диагностируют сразу две подшкалы: стандарты (личные эталоны достижений, или позитивный фактор перфекционизма) и расхождение (ощущение несоответствия между реальностью и собственными ожиданиями, или негативный фактор перфекционизма) [19].

В настоящей статье описана разработка и кросс-культурная оценка краткой версии Дифференциального теста перфекционизма (ДТП) на русском и английском языках. Сам ДТП представляет собой оригинальный русскоязычный инструмент, содержащий две шкалы: нормального перфекционизма (здоровое стремление к совершенству, проявляющееся в установлении высоких, но достижимых стандартов) и патологического перфекционизма (болезненное влечение к безупречности, выражающееся в установлении недостижимых и неразумных стандартов) [2]. В отечественной психологии ДТП является одним из наиболее распространенных психодиагностических средств оценки перфекционизма [3]. Новая методика, получившая название Краткого дифференциального теста перфекционизма (КДТП), или Brief Differential Perfectionism Inventory (BDPI) в англоязычном варианте, подверглась проверке кросс-культурной устойчивости факторной структуры и психометрических характеристик на русскоязычной и англоязычной выборках.

## Методика

**Участники исследования.** Для проверки психометрических свойств КДТП в 2014–2015 гг. была проведена серия исследований с участием двух выборок. Первую группу представили 164 русскоязычных студента лечебного факультета Первого МГМУ имени И.М. Сеченова (из них 38 мужчин и 126 женщин; средний возраст выборки  $20,98 \pm 2,21$  лет). Во вторую группу вошли 153 малазийских студента иностранного отделения вышепредставленного вуза (из них — 59 мужчин и 94 женщины; средний возраст выборки —  $19,86 \pm 1,22$  лет). Все малазийские студенты обучались по билингвальной программе и в совершенстве владели английским языком. Кроме того, 57 русскоязычных и 50 малазийских респондентов приняли участие в оценке ретестовой надежности КДТП и заполнили анкету повторно спустя месяц после первого тестирования.

**Инструменты.** Для оценки конвергентной валидности КДТП в едином диагностическом комплексе с ним всем респондентам предъявлялись следующие методики:

1. **Многомерная шкала перфекционизма П. Хьюитта** [14], содержит 45 тестовых пунктов, сгруппированных в три шкалы: перфекционизм, ориентированный на себя (следование крайне высоким личным стандартам), перфекционизм, ориентированный на других (ожидание совершенства от значимых других) и социально предписываемый перфекционизм (потребность в соответствии чужим стандартам). Оригинальная

версия шкалы шла в составе диагностической батареи для англоязычной выборки, а для русскоязычных респондентов использовалась русскоязычная версия шкалы в адаптации И.И. Грачевой [1].

2. **Многомерная шкала перфекционизма Р. Фроста** [12], состоит из 35 тестовых пунктов, диагностирующих шесть параметров: обеспокоенность ошибками (чрезмерная сосредоточенность на ошибках и страх негативной оценки со стороны других), личные стандарты (постановка перед собой крайне высоких стандартов и стремление им следовать), родительские ожидания (убежденность в том, что родители ожидают только наилучшего результата), родительская критика (восприятие родителей как чрезмерно критикующих), сомнения в действиях (неуверенность в себе и своих способностях) и организованность (чрезмерная важность порядка и дисциплины). Русскоязычным респондентам шкала предъявлялась в адаптации В.А. Ясной и С.Н. Ениколопова [4].

**Процедура исследования.** Участники заполняли анкету в учебных классах на занятиях по психологии. Им было сказано, что независимый психологический центр проводит исследование жизненных взглядов современных людей. Все респонденты получили обратную связь по результатам тестирования. Статистический анализ данных проводился в программах SPSS 22.0 и EQS 6.2.

## Результаты

**Пересмотр структуры ДТП.** Для разработки краткой версии теста использовались данные ряда выборок, собранные на протяжении 2009–2013 гг. в рамках психометрических проверок ДТП. В общей сложности количество респондентов в тех исследованиях составило 2400 человек (из них — 819 мужчин и 1581 женщина; средний возраст выборки —  $35,06 \pm 15,39$  лет). Все респонденты были набраны по принципу «снежного кома», им предъявлялась полная версия ДТП (24 пункта) в составе различных психодиагностических комплексов.

Для составления краткой формы ДТП был произведен отбор так называемых «лучших пунктов» его полной версии. Пункт подлежал отбору, если его коэффициент корреляции с соответствующей шкалой превышал отметку 0,4. Так был сформирован КДТП, состоящий из 14 тестовых пунктов и переведенный на английский язык с помощью процедуры обратного перевода. В каждую шкалу (НП — шкала нормального перфекционизма, ПП — шкала патологического перфекционизма) вошло по 7 пунктов.

**Факторная структура КДТП.** Эксплораторный факторный анализ (ЭФА) с ортогональным вращением дал первичные представления о структуре теста (табл. 1). Для русскоязычной версии КДТП факторы в сумме описывали 59,3% дисперсии (при значении критерия Кайзера—Мейера—Олкина, равном 0,672, и статистически значимом показателе критерия Бартлетта, равном 510,668,  $df = 91$ ,  $p < 0,001$ ). В первый фактор вошли пункты, соответствующие

шкале НП в полной версии теста, соответственно, второй фактор вобрал в себя пункты, относящиеся к шкале ПП. Идентичные результаты были обнаружены и для англоязычной версии теста. Двухфакторное решение объясняло 54,7% общей дисперсии (критерий Кайзера–Мейера–Олкина составил 0,682 при статистически значимом показателе критерия Бартлетта, равном 322,125,  $df = 91$ ,  $p < 0,001$ ).

На основании данных ЭФА, полностью совпавших с теоретической моделью теста, строились модели конфирматорного факторного анализа (КФА). Все показатели русскоязычной версии КДТП ( $\chi^2 = 129,969$ ,  $df = 76$ ,  $p < 0,001$ ; CFI = 0,977; SRMR = 0,082; RMSEA = 0,044) и его англоязычного варианта ( $\chi^2 = 133,249$ ,  $df = 71$ ,  $p < 0,001$ ; CFI = 0,971; SRMR = 0,091; RMSEA = 0,048) продемонстрировали хорошее соответствие данным (рис. 1).

Отрицательная корреляция шкал НП и ПП обнаружена в обеих версиях теста, что является след-

ствием дифференциальных возможностей КДТП в диагностике перфекционизма.

**Надежность.** Для проверки одномоментной надежности русскоязычной версии КДТП были подсчитаны коэффициенты  $\alpha$  Кронбаха, значения которых составили 0,72 и 0,73 для НП и ПП шкал. Для англоязычной версии теста эти показатели составили 0,76 и 0,71 соответственно. Показателем стабильности результатов, полученных с помощью КДТП, во времени стали значения ретестовой надежности, подсчитанные с помощью коэффициентов корреляции г-Спирмена. Для русскоязычной версии теста их значения составили 0,79 и 0,81 для шкал НП и ПП, для англоязычной версии — 0,76 и 0,74 соответственно (все коэффициенты значимы на уровне  $p < 0,001$ ).

**Конвергентная валидность.** Выбор двух наиболее распространенных в зарубежной науке шкал перфекционизма (Многомерной шкалы перфекционизма П. Хьюитта и Многомерной шкалы перфекционизма

Таблица 1

Тестовые пункты КДТП и их факторные нагрузки (по результатам ЭФА)

Русская версия / Английский перевод	Факторная нагрузка
<i>Фактор 1. Доля дисперсии — 38,1% / 34,1%</i>	
1. Я обладаю способностью постоянно находить возможности для самосовершенствования. / I have the ability to constantly find opportunities for self-improvement.	0,61 / 0,49
3. Я с радостью берусь за необычные дела, потому что всегда надеюсь на успех. / I happily take on unusual challenges, because I always hope for success.	0,69 / 0,46
6. Трудную жизненную ситуацию я воспринимаю как возможность для личностного роста. / I accept difficult life situations as an opportunity for personal growth.	0,69 / 0,69
7. Я считаю себя человеком с активной жизненной позицией, позволяющей мне добиваться выдающихся успехов во всех сферах жизни. / I consider myself a person with active life position which lets me achieve remarkable success in all spheres of my life.	0,65 / 0,69
10. Новые идеи и знания я воспринимаю с интересом, потому что они могут помочь мне добиться успеха. / I take in new ideas and knowledge with interest, because they can help me achieve success.	0,67 / 0,71
11. Я всегда рад критике в свой адрес, если она помогает мне достичь совершенства. / I am always glad to be criticized, if it helps me achieve perfection.	0,41 / 0,51
13. Для меня неудача в деле — это прежде всего опыт, который в другой ситуации поможет мне добиться успеха. / For me failure is primarily an experience that will help me achieve success in a different situation.	0,56 / 0,63
<i>Фактор 2. Доля дисперсии — 21,2% / 20,6%</i>	
2. Счастливым я чувствую себя только тогда, когда достигаю выдающихся успехов во всем. / I feel happy only when I achieve remarkable success in everything.	0,61 / 0,58
4. Мне бывает трудно перейти от идеи к ее осуществлению, если я не уверен в успехе моей затеи. / It is difficult for me to go from an idea to its realization if I am unsure my attempts will succeed.	0,48 / 0,58
5. Я отношусь к людям, которые постоянно укоряют себя за то, что не добились выдающихся успехов в жизни. / I can relate to people who constantly reproach themselves, because they have not achieved stunning successes in life.	0,75 / 0,53
8. Временами я откладываю начало нового дела, потому что испытываю страх перед неудачей. / Sometimes I postpone the beginning of new challenges, because I am afraid to fail.	0,56 / 0,65
9. Я не огорчаюсь, когда думаю о том, что есть люди гораздо удачливее меня*. / I don't feel upset when I think about the fact that there are people who are much more successful than I am*.	0,44 / 0,40
12. Нередко я так увлекаюсь какой-либо труднодостижимой целью, что не могу радоваться промежуточным результатам. / Frequently I get so carried away with a difficult goal that I can't take pleasure in interim results.	0,48 / 0,52
14. Любую неудачу, даже самую незначительную, я воспринимаю как поражение. / Any failure, even the most insignificant one, I accept as a defeat.	0,71 / 0,39

*Примечание:* номера пунктов указаны в порядке предъявления в анкете; «\*» — обратный пункт.

Р. Фроста) в качестве средств для оценки конвергентной валидности КДТП обусловлен тем фактом, что эти шкалы во многих исследованиях ведут себя как дифференциальные тесты. Еще в 1993 г. группой ученых под руководством Р. Фроста было обнаружено, что в результате факторизации данных, полученных с помощью обеих шкал, четко выделяются два основных фактора перфекционизма: первому дали название «неадаптивной обеспокоенности оценками» (в него вошли параметры социально предписываемого перфекционизма, обеспокоенности ошибками, родительских ожиданий, родительской критики и сомнений в действиях), второй фактор был проинтерпретирован как «позитивное стремление к достижениям» (он вообрал в себя параметры перфекционизма, ориентированного на себя, перфекционизма, ориентированного

на других, личных стандартов и организованности) [11]. Впоследствии Р. Хиллом и его коллегами был создан новый тест из двух многомерных шкал перфекционизма, получивший название Опросника перфекционизма (Perfectionism Inventory, PI) [15]. Он содержит в себе 8 подшкал (обеспокоенность ошибками, высокие стандарты для других, потребность в одобрении, организованность, родительское давление, планирование, размышления и стремление к совершенству), объединенных в шкалы «сознательного» и «самооценивающего» перфекционизма.

Предполагалось, что в настоящем исследовании будут обнаружены схожие результаты. В табл. 2 представлены коэффициенты корреляции г-Спирмена КДТП с показателями многомерных шкал перфекционизма.

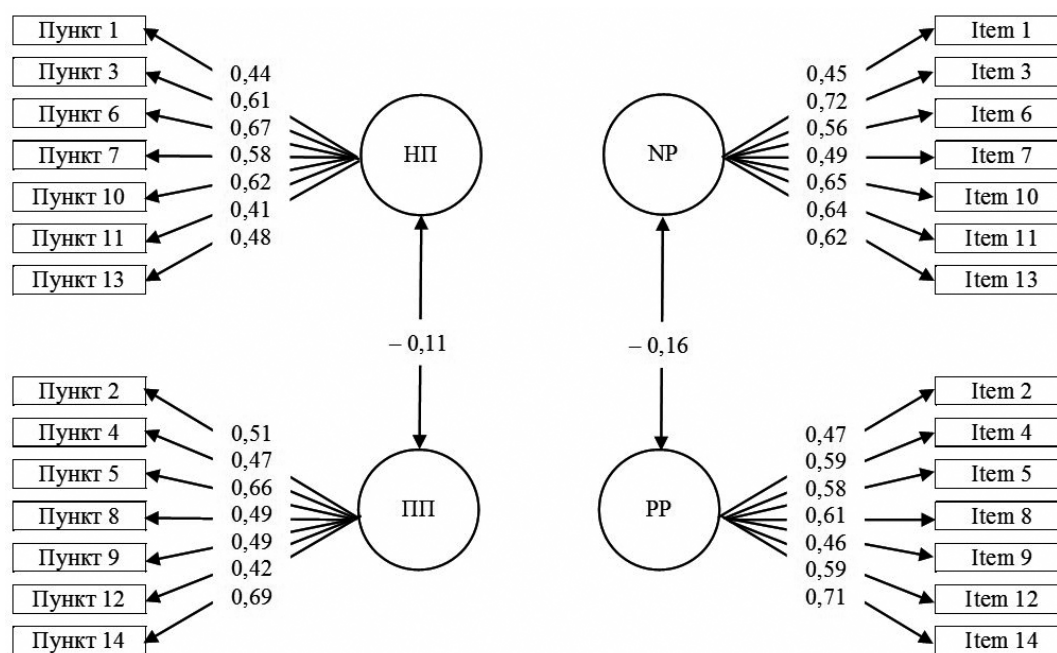


Рис 1. Модели русскоязычной и англоязычной версий КДТП (по результатам КФА): слева дана факторная структура русскоязычной версии КДТП (НП – шкала нормального перфекционизма, ПП – шкала патологического перфекционизма); справа дана факторная структура англоязычной версии КДТП (NP – normal perfectionism, PP – pathological perfectionism)

Таблица 2

Корреляционные связи КДТП с показателями других шкал

Шкалы	Русскоязычная версия (n = 164)		Англоязычная версия (n = 153)	
	Шкала НП	Шкала ПП	Шкала НП	Шкала ПП
Многомерная шкала перфекционизма П. Хьюитта				
Перфекционизм, ориентированный на себя	0,45***	0,23**	0,31***	0,18*
Перфекционизм, ориентированный на других	-0,05	0,15	-0,02	0,18*
Социально предписываемый перфекционизм	-0,09	0,41***	0,04	0,39***
Многомерная шкала перфекционизма Р. Фроста				
Обеспокоенность ошибками	-0,05	0,26***	-0,07	0,46***
Личные стандарты	0,01	0,30***	0,18*	0,28***
Родительские ожидания	0,24**	0,07	0,19*	0,29***
Родительская критика	0,09	0,31***	-0,19*	0,24**
Сомнения в действиях	-0,05	0,36***	0,09	0,13
Организованность	0,44***	-0,04	0,44***	-0,01

Примечание: «\*» – p < 0,05; «\*\*» – p < 0,01; «\*\*\*» – p < 0,001.



Так, сходство русскоязычной и англоязычной версий КДТП подчеркнули позитивные корреляционные связи шкалы НП с показателями перфекционизма, ориентированного на себя, родительских ожиданий и организованности, а также аналогичные связи между шкалой ПП и параметрами социально предписываемого перфекционизма, обеспокоенности ошибками, личных стандартов и родительской критики. Различия проявились в том, что шкала НП в англоязычной версии теста позитивно коррелирует с личными стандартами и негативно — с родительской критикой (в русскоязычной версии теста эта шкала не показала аналогичных корреляций). Кроме того, шкала ПП в русскоязычной версии КДТП позитивно коррелирует со значениями по подшкалам сомнений в действиях, а в англоязычной версии теста — с перфекционизмом, ориентированным на других, и родительскими ожиданиями (соответственно, все эти корреляционные связи несимметричны в разных версиях теста).

**Тестовые нормы.** Представленные выборки исследования слишком малочисленны для проведения стандартизации КДТП, однако на основе сравнения тестовых норм для русскоязычной и англоязычной версий теста можно сделать предварительные выводы о культурном своеобразии перфекционизма. Из результатов, представленных в табл. 3, следует, что у малазийских респондентов значимо выше показатели как нормального, так и патологического перфекционизма, нежели у русских участников исследования.

Все респонденты, будучи студентами младших курсов, были уравнены по возрасту. Гендерные различия в показателях КДТП были обнаружены сразу среди нескольких групп (табл. 4).

Собственно, гендерная специфика проявилась только по шкале НП. Общий характер этих различий заключается в том, что у малазийских женщин значимо более высокий уровень нормального перфекционизма, чем у малазийских мужчин ( $t = 3,59, p < 0,001$ ), русских мужчин ( $t = 3,04, p < 0,05$ ) и русских женщин ( $t = 6,21, p < 0,001$ ). Кроме того, малазийские мужчины продемонстрировали более высокие показатели нормального перфекционизма, нежели русские женщины ( $t = 2,24, p < 0,05$ ).

## Обсуждение результатов

В целом, результаты психометрической проверки КДТП оказались прогнозируемыми. Во-первых, русскоязычная и англоязычная версии КДТП обнаружили симметричную факторную структуру, полностью соответствующую полной версии теста. Во-вторых, обе версии теста обнаружили хорошие показатели надежности и валидности, свидетельствующие об адекватности применения КДТП в исследованиях перфекционизма. Наконец, в-третьих, с помощью данных тестов удалось провести первое кросс-культурное исследование перфекционизма среди русских и малазийских респондентов.

Однако помимо прогнозируемых результатов в данном исследовании были получены любопытные факты, требующие пояснения. В частности, при проверке конвергентной валидности КДТП лишь часть корреляционной матрицы соответствовала ранее полученным в зарубежных исследованиях данным [11]. Другая часть данных (а именно, позитивные корреляционные связи между шкалами НП и родительскими ожиданиями, шкалами ПП — с перфекционизмом, ориентированным на себя, и личными стандартами, а также между шкалой ПП в англоязычной версии теста и перфекционизмом, ориентированным на других), на первый взгляд, вносила путаницу в представления о валидности КДТП. Разрешить противоречие помог анализ немногочисленных литературных источников, в которых есть упоминания о том, что высокие родительские стандарты связаны с адаптивным стремлением их детей к совершенству, которое, в свою очередь, приводит к овладению мастерством в том или ином деле [16]. Некоторые исследования также продемонстрировали тот факт, что перфекционизм, ориентированный на себя, является исключительным фактором уязвимости, или риска, перед лицом психопатологии [5]. В других работах приводятся доказательства того, что перфекционизм, ориентированный на других, есть не что иное, как «темная» сторона влечения к совершенству, обращенная к небезупречным близким перфекциониста [20]. Таким образом, неожиданные корреляционные связи не опровергают конвергентную валидность

Таблица 3

### Культурные различия в баллах по КДТП

Шкала	Русская выборка (N = 164)		Малазийская выборка (N = 153)		t Стьюдента (df = 315)
	M	SD	M	SD	
Шкала НП	35,07	6,29	38,34	4,61	5,25 (p < 0,001)
Шкала ПП	26,77	5,91	28,18	5,88	2,14 (p < 0,05)

Таблица 4

### Гендерные различия в баллах по КДТП

Шкала	Русская выборка (N = 164)				Малазийская выборка (N = 153)			
	Мужчины (N = 38)		Женщины (N = 126)		Мужчины (N = 59)		Женщины (N = 94)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Шкала НП	36,46	6,15	34,66	6,31	36,71	4,58	39,36	4,35
Шкала ПП	26,84	5,89	26,75	5,95	28,41	5,66	28,04	6,04

КДТП, а лишь высветляют вариативность результатов измерения перфекционизма и, как следствие, сложность его природы.

В этом свете представляется чрезвычайно важной интерпретация корреляционных матриц по шкалам перфекционизма внутри групп, а также их сравнение друг с другом. Очевидно, что у малазийских респондентов преобладают так называемые «семейные» факторы перфекционизма: в своем нормальном проявлении он опирается на личные стандарты и отрицает родительскую критику, а при переходе в патологическое состояние, напротив, ориентируется на родительские ожидания и требует совершенства от близких людей (феноменологическая характеристика перфекционизма, ориентированного на других). В отличие от них, русские участники исследования основной акцент ставят на близости сомнений в своих действиях с патологическими проявлениями перфекционизма. Видимо, суть обнаруженных различий подчеркивает культурное своеобразие перфекционизма и сводится к особенностям менталитета у представителей разных культур. Если у русских респондентов явно прослеживается «уход» в классическую, или западную, систему ценностей, в которой перфекционизм — личное дело каждого, то малазийские участники исследования демонстрируют некий «восточный» перфекционизм, тесно связанный с коллективистским характером их культуры и высочайшей ценностью семейного уклада.

Доказательством этого вывода служит и тот факт, что при анализе гендерных различий в проявлениях перфекционизма среди четырех групп респондентов (русскоязычных мужчин, русскоязычных женщин, малазийских мужчин и малазийских женщин) последние, как олицетворение образа хранительницы домашнего очага, обнаружили самые высокие показатели нормального перфекционизма.

Судя по доступной литературе, настоящая работа является первым кросс-культурным исследованием в плане участия как русских, так и малазийских респондентов. В то же время сами по себе кросс-культурные исследования перфекционизма не являются редкостью в современной науке, причем в большинстве из них перфекционизм ведет себя как качество, больше свойственное восточной, нежели западной культуре. Например, Дж. Кастро и К. Райс, сравнивая между собой американцев азиатского,

африканского и кавказского происхождения, обнаружили, что у первых значимо более выражены и позитивные, и негативные проявления перфекционизма (параметры обеспокоенности ошибками, личных стандартов, родительских ожиданий, родительской критики и сомнений в действиях, измеренные с помощью Многомерной шкалы перфекционизма Р. Фроста), чем у других [9]. Причину таких различий С. Бхалла видит в том, что восточные люди в отличие от западных «должны» быть совершенными не только для самих себя, но и для своих семей и общества в целом [6].

В любом случае, отрасль кросс-культурных исследований перфекционизма является молодой и на данном этапе своего развития остро нуждается в валидных и надежных инструментах, имеющих иноязычные аналоги.

### Заключение

Проведенное исследование представляет собой попытку проверки кросс-культурной устойчивости факторной структуры и психометрических характеристик теста для экспресс-диагностики перфекционизма. Небольшой размер русскоязычной и англоязычной выборки позволяет говорить лишь о предварительных психометрических свойствах КДТП. Однако практически полная эквивалентность этих же выборок (возраст и общее количество респондентов, условия тестирования), а также приемлемые психометрические показатели русскоязычной и англоязычной версий теста дают основания полагать, что обе шкалы являются валидными и надежными средствами для экспресс-диагностики перфекционизма в популяционных и кросс-культурных исследованиях.

Перспективой дальнейшей работы с КДТП видится открытие его психодиагностических возможностей посредством расширения выборки и методик исследования. При участии респондентов других национальностей, возрастных, социальных и иных категорий, а также с использованием новых шкал, оценивающих самые разные психологические феномены, можно будет не только получить дополнительные сведения о свойствах самого теста, но и сделать некоторые выводы о культурных проявлениях перфекционизма.

Бланк методики КДТП

Перед Вами список утверждений, отражающих Ваши личностные особенности. Пожалуйста, ознакомьтесь с каждым из приведенных ниже утверждений и оцените степень Вашего согласия или несогласия с ним, используя следующую шкалу: 1 — «совершенно не согласен», 2 — «не согласен», 3 — «скорее не согласен», 4 — «затрудняюсь ответить», 5 — «скорее согласен», 6 — «согласен», 7 — «совершенно согласен» (обведите выбранный Вами вариант ответа).

1.	Я обладаю способностью постоянно находить возможности для самосовершенствования.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Счастливым я чувствую себя только тогда, когда достигаю выдающихся успехов во всем.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Я с радостью берусь за необычные дела, потому что всегда надеюсь на успех.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Мне бывает трудно перейти от идеи к ее осуществлению, если я не уверен в успехе моей затеи.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Я отношусь к людям, которые постоянно укоряют себя за то, что не добились выдающихся успехов в жизни.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Трудную жизненную ситуацию я воспринимаю как возможность для личностного роста.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Я считаю себя человеком с активной жизненной позицией, позволяющей мне добиваться выдающихся успехов во всех сферах жизни.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Временами я откладываю начало нового дела, потому что испытываю страх перед неудачей.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Я не огорчаюсь, когда думаю о том, что есть люди гораздо удачливее меня.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Новые идеи и знания я воспринимаю с интересом, потому что они могут помочь мне добиться успеха.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Я всегда рад критике в свой адрес, если она помогает мне достичь совершенства.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Нередко я так увлекаюсь какой-либо труднодостижимой целью, что не могу радоваться промежуточным результатам.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Для меня неудача в деле — это прежде всего опыт, который в другой ситуации поможет мне добиться успеха.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Любую неудачу, даже самую незначительную, я воспринимаю как поражение.	1	2	3	4	5	6	7

Ключи

Нормальный перфекционизм (шкала НП): сумма баллов по пунктам 1, 3, 6, 7, 10, 11, 13. Патологический перфекционизм (шкала ПП): сумма баллов по пунктам 2, 4, 5, 8, 9, 12, 14. Все пункты, кроме 9, являются прямыми, подсчет по ним ведется по восходящей шкале (1 2 3 4 5 6 7). Пункт 9 является обратным и должен быть инвертирован в нисходящую шкалу (7 6 5 4 3 2 1).

Литература

1. Грачева И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 6. С. 73–89.
2. Золотарева А.А. Дифференциальная диагностика перфекционизма // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 2. С. 117–128.
3. Пермякова Т.М., Шевелева М.С. Систематизация отечественных исследований и кросс-культурные перспективы изучения перфекционизма // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2015. № 2. С. 65–73.
4. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Апробация шкал измерения перфекционизма на российской выборке // Психологическая диагностика. 2009. № 1. С. 101–120.
5. Benson E. The many faces of perfectionism // Monitor on Psychology. 2003. Vol. 34 (1). P. 18.
6. Bhalla S. The best of two worlds. Xlibris LLC, 2014. 196 p.
7. Blatt S.J., D’Affliti S.J., Quinlan D.M. Depressive Experiences Questionnaire. Yale University Press, New Haven, CT, 1976.
8. Burns D.D. The perfectionist’s script for self-defeat // Psychology Today. 1980. Vol. 14 (6). P. 34–52.

References

1. Gracheva I.I. Adaptatsiya metodiki «Mnogomernaya shkala perfektsionizma» P. Kh’yuitta i G. Fletta [Adaptation of «Multidimensional Perfectionism Scale» technique by P. Hewitt and G. Flett]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2006. Vol. 27, no. 6, pp. 73–89. (in Russ., abstr. in Engl.).
2. Zolotareva A.A. Differentsial’naya diagnostika perfektsionizma [Differential perfectionism diagnostics]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2013. Vol. 34, no. 2, pp. 117–128. (in Russ., abstr. in Engl.).
3. Permyakova T.M., Sheveleva M.S. Sistematizatsiya otechestvennykh issledovaniy i kross-kul’turnye perspektivy izucheniya perfektsionizma [Perfectionism studies in Russia and their cross-cultural prospects]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya [Perm University Herald. Series «Philosophy. Psychology. Sociology»]*, 2015, no. 2, pp. 65–73. (in Russ., abstr. in Engl.).
4. Yasnaya V.A., Enikolopov S.N. Aprobatsiya shkal izmereniya perfektsionizma na rossiiskoi vyborke [Approbation of perfectionism measures in Russian sample]. *Psikhologicheskaya diagnostika [Psychological Diagnostics]*, 2009, no. 1, pp. 101–120. (in Russ., abstr. in Engl.).
5. Benson E. The many faces of perfectionism. *Monitor on Psychology*, 2003. Vol. 34 (1), p. 18.

9. Castro J.R., Rice K.G. Perfectionism and ethnicity: Implications for depressive symptoms and self-reported academic achievement // *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 2003. Vol. 9 (1). P. 64–78. doi: 10.1037/1099-9809.9.1.64
10. Flett G.L., Nepon T., Hewitt P.L., Molnar D.S., Zhao W. Projecting perfection by hiding effort: supplementing the perfectionistic self-presentation scale with a brief self-presentation measure // *Self and Identity*. 2016. Vol. 15 (3). P. 245–261. doi:10.1080/15298868.2015.1119188
11. Frost R.O., Heimberg R.G., Holt C.S., Mattia J.I., Neubauer A.L. A comparison of two measures of perfectionism // *Personality and Individual Differences*. 1993. Vol. 14. P. 119–126. doi: 10.1016/0191-8869(93)90181-2
12. Frost R.O., Marten P., Lahart C., Rosenblate R. The dimensions of perfectionism // *Cognitive Therapy and Research*. 1990. Vol. 14. P. 449–468. doi: 10.1007/BF01172967
13. Haase A.M., Prapavessis H. Assessing the factor structure and composition of the Positive and Negative Perfectionism Scale in sport // *Personality and Individual Differences*. 2004. Vol. 36. P. 1725–1740. doi: 10.1016/j.paid.2003.07.013
14. Hewitt P.L., Flett G.L. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1991. Vol. 60. P. 456–470. doi: 10.1037/0022-3514.60.3.456
15. Hill R.W., Huelsman T.J., Furr M., Kibler J., Vicente B.B., Kennedy C. A new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory // *Journal of Personality Assessment*. 2004. Vol. 82 (1). P. 80–91. doi: 10.1207/s15327752jpa8201\_13
16. Madjar N., Voltsis M., Weinstock M.P. The roles of perceived parental expectation and criticism in adolescents' multidimensional perfectionism and achievement goals // *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 2015. Vol. 35 (6). P. 765–778. doi: 10.1080/01443410.2013.864756
17. Măgureana S., Sălăgeana N., Tulburea B.T. Factor structure and psychometric properties of two short versions of Frost Multidimensional Perfectionism Scale in Romania // *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*. 2015. Vol. 6. P. 53.
18. Rice K.G., Preusser K.J. The Adaptive/Maladaptive Perfectionism Scale // *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 2002. Vol. 34. P. 210–222.
19. Rice K.G., Richardson C.M., Tueller S. The short form of the revised almost perfect scale // *Journal of Personality Assessment*. 2014. Vol. 96 (3). P. 368–379. doi: 10.1080/00223891.2013.838172
20. Stoeber J. How other-oriented perfectionism differs from self-oriented and socially prescribed perfectionism // *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 2014. Vol. 36 (2). P. 329–338. doi:10.1007/s10862-013-9397-7
21. Stoeber J., Kobori O., Brown A. Perfectionism cognitions are multidimensional: A reply to Flett and Hewitt (2014) // *Assessment*. 2014. Vol. 21 (6). P. 666–668. doi: 10.1177/1073191114550676
22. Terry-Short L.A., Owens R.G., Slade P.D., Dewey M.E. Positive and negative perfectionism // *Personality and Individual Differences*. 1995. Vol. 18. P. 663–668. doi: 10.1016/0191-8869(94)00192-U
23. Weissman A.N., Beck A.T. Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale // Paper presented at the Annual meeting of the Association for the Advanced Behavior Therapy, Chicago, November, 1978.
6. Bhalla S. *The best of two worlds*. Xlibris LLC, 2014. 196 p.
7. Blatt S.J., D'Affliti S.J., Quinlan D.M. *Depressive Experiences Questionnaire*. Yale University Press, New Haven, CT, 1976.
8. Burns D.D. The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 1980. Vol. 14 (6), pp. 34–52.
9. Castro J.R., Rice K.G. Perfectionism and ethnicity: Implications for depressive symptoms and self-reported academic achievement. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 2003. Vol. 9 (1), pp. 64–78. doi: 10.1037/1099-9809.9.1.64
10. Flett G.L., Nepon T., Hewitt P.L., Molnar D.S., Zhao W. Projecting perfection by hiding effort: supplementing the perfectionistic self-presentation scale with a brief self-presentation measure. *Self and Identity*, 2016. Vol. 15 (3), pp. 245–261. doi:10.1080/15298868.2015.1119188
11. Frost R.O., Heimberg R.G., Holt C.S., Mattia J.I., Neubauer A.L. A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 1993. Vol. 14, pp. 119–126. doi: 10.1016/0191-8869(93)90181-2
12. Frost R.O., Marten P., Lahart C., Rosenblate R. The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 1990. Vol. 14, pp. 449–468. doi: 10.1007/BF01172967
13. Haase A.M., Prapavessis H. Assessing the factor structure and composition of the Positive and Negative Perfectionism Scale in sport. *Personality and Individual Differences*, 2004. Vol. 36, pp. 1725–1740. doi: 10.1016/j.paid.2003.07.013
14. Hewitt P.L., Flett G.L. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991. Vol. 60, pp. 456–470. doi: 10.1037/0022-3514.60.3.456
15. Hill R.W., Huelsman T.J., Furr M., Kibler J., Vicente B.B., Kennedy C. A new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 2004. Vol. 82 (1), pp. 80–91. doi: 10.1207/s15327752jpa8201\_13
16. Madjar N., Voltsis M., Weinstock M.P. The roles of perceived parental expectation and criticism in adolescents' multidimensional perfectionism and achievement goals. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 2015. Vol. 35 (6), pp. 765–778. doi: 10.1080/01443410.2013.864756
17. Măgureana S., Sălăgeana N., Tulbure B.T. Factor structure and psychometric properties of two short versions of Frost Multidimensional Perfectionism Scale in Romania. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 2015. Vol. 6, p. 53.
18. Rice K.G., Preusser K.J. The Adaptive/Maladaptive Perfectionism Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 2002. Vol. 34, pp. 210–222
19. Rice K.G., Richardson C.M., Tueller S. The short form of the revised almost perfect scale. *Journal of Personality Assessment*, 2014. Vol. 96 (3), pp. 368–379. doi: 10.1080/00223891.2013.838172
20. Stoeber J. How other-oriented perfectionism differs from self-oriented and socially prescribed perfectionism. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 2014. Vol. 36 (2), pp. 329–338. doi:10.1007/s10862-013-9397-7
21. Stoeber J., Kobori O., Brown A. Perfectionism cognitions are multidimensional: A reply to Flett and Hewitt (2014). *Assessment*, 2014. Vol. 21 (6), pp. 666–668. doi: 10.1177/1073191114550676
22. Terry-Short L.A., Owens R.G., Slade P.D., Dewey M.E. Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 1995. Vol. 18, pp. 663–668. doi: 10.1016/0191-8869(94)00192-U
23. Weissman A.N., Beck A.T. Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale. Paper presented at the Annual meeting of the Association for the Advanced Behavior Therapy, Chicago, November, 1978.



**ВЫГОТСКОВЕДЕНИЕ**  
**VYGOTSKOLOGY**

**Лев Выготский: кто мы, откуда и куда?  
(К вопросу о национально-религиозной идентичности)**

**В.С. Собкин\***,

ФГБНУ «ИУО РАО», Москва, Россия,  
*sobkin@mail.ru*

**Т.А. Климова\*\***,

АНО ВПО МПУ, Москва, Россия,  
*t-klim@list.ru*

В публикации представлены текст статьи Л.С. Выготского «Avodim hoinu» (1917) и развернутые комментарии к нему. Статья — последняя из трех ранних работ, которые условно можно объединить в триптих, посвященный проблеме соотношения национально-религиозных традиций и современности. Текст статьи и комментарии позволяют расширить представление о личностно-смысловой позиции молодого Выготского в ситуации политической и ценностно-нормативной неопределенности; помогают реконструировать особенности социально-политического и национально-этического самоопределения ученого; уточнить основания, которые ценностно определяют фундамент культурно-исторического подхода. В комментариях к статье фиксируется своеобразие позиции Выготского по отношению к событиям в России в предоктябрьский период 1917 года. Подчеркивается философско-культурный масштаб и полифоничность многоуровневого диалога, в который включен Выготский как автор статьи. Отмечается связь тем, поднятых в статье (переживание, проблема выбора, волевое поведение, сознание), с последующими темами собственно психологических работ Выготского. Отдельная линия комментариев связана с анализом стилистики и композиционного построения статьи.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология, психология переживания, религиозный опыт, проблема выбора, национально-религиозное самоопределение, стилистические особенности.

**Lev Vygotsky: Who Are We? Where Do  
We Come From and Where Are We Heading For?  
(On the Question of National and Religious Identity)**

**Для цитаты:**

Собкин В.С., Климова Т.А. Лев Выготский: кто мы, откуда и куда? (К вопросу о национально-религиозной идентичности) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 116–125. doi: 10.17759/chp.2018140113

**For citation:**

Sobkin V.S., Klimova T.A. Lev Vygotsky: Who Are We? Where Do We Come From and Where Are We Heading For? (On the Question of National and Religious Identity). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 116–125. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140113

\* Собкин Владимир Самуилович, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра социологии образования, Институт управления образованием РАО, Москва, Россия. E-mail: sobkin@mail.ru

\*\* Климова Татьяна Анатольевна, ст. преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Московский православный университет имени Св. Иоанна Богослова (АНО ВПО МПУ), Москва, Россия. E-mail: t-klim@list.ru

Sobkin Vladimir Samuilovich, PhD in Psychology, Director of the Centre of Sociology of Education, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: sobkin@mail.ru

Klimova Tatiana Anatolyevna, Senior Lecturer, Chair of General and Applied Psychology, Moscow Orthodox Institute of St. John Theologian, Moscow, Russia. E-mail: t-klim@list.ru

V.S. Sobkin,

Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
sobkin@mail.ru

T.A. Klimova,

Moscow Orthodox Institute of St. John Theologian, Moscow, Russia,  
t-klim@list.ru

The paper presents the text of the article by L. S. Vygotsky "Avodim hoinu" (1917) along with detailed comments to it. This article is the last in what may be called a Vygotskian triptych of early works devoted to the problem of complex relationships between national and religious traditions and contemporary times. The text of the article, along with the comments, provides an insight into personal attitudes of the young Vygotsky in a situation of political uncertainty as well as uncertainty of values and norms. It helps to reconstruct the features of socio-political and national-ethical self-determination of the scientist; to clarify the grounds that determine the value foundation of the cultural-historical approach. The comments to the article highlight the original character of Vygotsky's attitude towards the events of Russia's pre-October period of 1917. We emphasize the philosophical and cultural scale and polyphonic character of the multi-level dialogue that involves Vygotsky as the author of this article. There is a certain connection between the topics raised in the article (experience, the problem of choice, volitional behavior, consciousness) and the topics that would appear in Vygotsky's works in psychology later. A separate line in our comments focuses on the style and composition analysis of the article.

**Keywords:** cultural-historical psychology, psychology of experience, religious experience, the problem of choice, national and religious self-determination, stylistic features.

Публикуемая статья Выготского «Avodim hoinu» является последней в цикле из трех его ранних работ, которые были напечатаны в еженедельнике «Новый путь» в 1916–1917 гг. [9; 10; 12]. Двум предыдущим («Траурные строки» и «Мысли и настроения») были посвящены наши публикации в этом журнале за 2017 год [32; 33]. Острое переживание Выготским своей причастности к прошлому, настоящему и будущему объединяет их в своеобразный триптих. Осмыслить эту взаимосвязь, попытаться восстановить «порвавшуюся связь времен» через собственные переживания происходящего в России культурно-исторического перелома и стремился двадцатилетний автор. Сразу же отметим, что связь упомянутых нами трех статей с шекспировской темой «времени, вышедшего из колеи», на наш взгляд, не случайна. Дело в том, что буквально за полгода до этого Выготский закончил свой «Этюд о Гамлете», где он дал развернутый психологический анализ, характеризующий своеобразие трагического мироощущения. И этот эмоциональный нерв реальной Исторической Трагедии накануне Октябрьских событий, безусловно, почувствует читатель, знакомясь с данной статьей.

Взятые Выготским в название своей статьи слова «Avodim hoinu» в переводе с древнееврейского означают: «рабами были мы». Запечатленные в памяти каждого еврея, причастного национально-культурной традиции, эти слова из Пасхальной Агады связаны с темой Исхода евреев из Египта и ритуалом праздника Песах. Это обстоятельство необходимо учитывать для прояснения важного смыслового нюанса статьи, поскольку она была опубликована в марте 1917 года, т. е. именно в праздничные пасхальные дни. Таким образом, статья и есть живой *личностный отклик* автора на актуализацию в повседневности

исторических событий жизни своего народа. По своей стилистике и эмоциональному строю она может рассматриваться как «тост на пасхальной трапезе».

В то же время, в отличие от предыдущих двух статей этого цикла, которые были написаны в 1916 году и связаны с переживаниями событий на фронтах Первой мировой войны, здесь акцент ставится не на *прошлом*, а именно на *будущем*: что означает свершившаяся месяц назад Февральская революция 1917 года для российского еврейства? Обращаясь к пасхальной теме — выходу из рабства — Выготский и фиксирует основное эмоциональное противоречие, определяющее своеобразие этого состояния как конфликт между надеждой и страхом.

Для разрешения ситуации ценностно-нормативной неопределенности Выготский осуществляет особую реконструкцию по поиску смысла современных событий через переживание событий прошлого, выбирая для этого исторический аналог такой ситуации, где данное состояние выступает в наиболее отчетливой и ясной форме.

Само же разрешение ситуации неопределенности связывается Выготским с проблемой *выбора* евреями своего *исторического пути* его философско-психологическими и политическими основаниями. Подчеркнем, что впоследствии в его фундаментальных психологических работах эта тема будет прорабатываться уже как *общепсихологическая проблема выбора*. Это центральный сюжет, в рамках которого происходит рассмотрение психологических механизмов произвольного поведения, его формирования в фило- и онтогенезе с помощью использования особых знаковых средств. А это, подчеркнем, и есть один из главных моментов, определяющих своеобразие культурно-исторического подхода Выготского-психолога. Однако здесь, в ранней работе (это на наш

взгляд крайне важно), *знак* задан в наиболее сложной форме, в форме *сказания* («нарратива»), мифа.

В статье Выготский уделяет особое внимание теме «философии рабства» своего народа, проблеме национальной самоидентификации и негативным чувствам унижения, стыда, позора, связанным с повседневностью еврейской жизни. Следует отметить, что психологический анализ *содержания переживания* в ситуации выбора (шире — самоопределения), к сожалению, в последующих работах представителей, причисляющих себя к этому направлению, в дальнейшем практически не развивался.

В контексте рассмотрения Выготским выбора исторического пути важное место занимают и волевые аспекты (*безволие/воля к жизни*). Он также затрагивал эту тему в своей работе о Гамлете. Однако в статье «Avodim hoinu» проблематизация осуществляется не на уровне индивидуальной психологии, а как важнейшая особенность общественного сознания; выбор — как проблема массовой психологии. Подобная проекция в плоскость массового сознания выявляет своеобразие целевых аспектов, где важная роль отводится телеологической причинности. Это задает совершенно особый ракурс рассмотрению вопросов о соотношении воли, сознания и переживания.

Важное место в статье занимает обсуждение социально-политических тем, касающихся исторического пути еврейского народа и современных политических противоречий в России предреволюционного периода. И здесь особый интерес представляет *неявный* для современного читателя *диалог* между представителями различных еврейских политических направлений: ассимиляторами, автономистами и сионистами. Между тем, Выготский в своей статье выступает активным участником этого *неслышимого* сегодня *диалога*. Поэтому в своих комментариях к

статье мы уделили особое внимание выявлению содержащихся в ней неявных цитирований (В. Жаботинский, А. Горнфельд, К. Чуковский и др.). Принципиально важно и то, что тему самоопределения Выготский обсуждает, не ограничиваясь узко-национальными рамками, а включает в общий контекст и аргументы Ф. Достоевского, В. Розанова, В. Брюсова и др. о своеобразии национально-религиозного пути. Текст статьи внутренне диалогичен и полифоничен. Это и задает особый масштаб обсуждаемым темам.

Добавим, что в этом отношении статья не потеряла своей актуальности и сегодня, сто лет спустя. Это стоит подчеркнуть. Ее актуальность и современность в первую очередь обусловлены тем, что политические сюжеты рассматриваются Выготским под углом зрения нравственных оценок, в контексте понятия о Добре и Зле. Таким образом, вне проблемы нравственного выбора теряет смысл и проблематика национального самоопределения, национальной самоидентификации. И в этом отношении статья «Avodim hoinu» о выборе национально-политического будущего была для Выготского и лично значимой.

И, наконец, предваряя статью, важно подчеркнуть, что ее автор с надеждой смотрит в будущее, противопоставляя *декаданс ренессансу* еврейского народа. Условием для подобного оптимизма является особое целевое усилие. Ресурсом для этого является аккумуляция волевой энергии прошлого своего народа, а это и есть особое переживание исторического опыта.

## Avodim hoinu<sup>1</sup>

Пафос переживаемой исторической минуты<sup>2</sup> есть не только пафос величественной и торжественной радости освобождения от гнетущей власти прошлого,

<sup>1</sup> *Avodim hoinu* — впервые опубликована в еженедельнике «Новый путь» (№ 11–12 от 24 марта 1917 года, стб. 8–10). Перепечатана с предисловием А. Козулина и незначительными редакторскими правками в соответствии с нормами современного русского языка в журнале «Панорама Израиля» (1989 году, № 258); включена также в качестве Приложения в книгу С.Ф. Добкина «Л.С. Выготский. Начало пути» [17; 102–106]; указана в «Полной библиографии работ Л.С. Выготского», составленной Т.М. Лифановой (Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 137–157) [23]. Данная статья является последней в выделенном нами цикле из трех статей Выготского, куда входят еще две («Траурные строки» и «Мысли и настроения»), которые были ранее опубликованы также в журнале «Новый путь» (1916. № 27 и № 48–49) и посвящены сопоставлению современной общественно-политической ситуации в России с важнейшими историческими событиями жизни еврейского народа [9; 10; 32; 33].

*Avodim hoinu* — в переводе с древнееврейского означает: «рабами были мы». Это слова из Пасхальной Агады (сборника молитв, благословений, комментариев к Торе, прямо или косвенно связанных с темой Исхода евреев из Египта и ритуалом праздника Песах). Еврейская Пасха (Песах) — центральный иудейский праздник в память об Исходе из Египта (в отличие от Христианской Пасхи, которая связана с Воскресением Христа и означает победу жизни над смертью — «смертью смерть поправ»). Песах начинается на четырнадцатую ночь весеннего месяца нисан, в память о той ночи, когда были спасены еврейские первенцы (Библия. Исх. 12:22–23), и празднуется в течение восьми дней (в Израиле семь дней). По календарю 1917 года Песах приходился на 24 марта, — таким образом, эта статья Выготского была опубликована именно в праздничные пасхальные дни и по своей стилистике, эмоциональному строю она может рассматриваться как «тост на пасхальной трапезе».

Праздник Песах — это праздник свободы, в память об исходе из Египта; сопровождается сложным ритуалом (чтение Пасхальной Агады, проведение особой трапезы в соответствии с традицией и т. д.), который направлен на то, чтобы каждое следующее поколение евреев смогло ощутить выход из Египта как собственный. Событие Исхода из Египта описано в Ветхом завете (Библия. Быт. 15:13). Важным моментом празднования Песах являются ответы на вопросы. Один из них: почему отличается эта ночь от всех других ночей? Ответ: *рабами мы были (Avodim hoinu)* у фараона в Египте, и Г-сподь, Б-г наш, вывел нас оттуда рукою крепкой и мышцей простертой. И если бы Святой, Благословен Он, не вывел наших предков из Египта, то мы с детьми и внуками нашими были бы порабощены фараоном в Египте. Таким образом, подчеркнем, что фраза, вынесенная Выготским в название статьи — *Avodim hoinu* — запечатлена в памяти каждого еврея, который причастен национально-культурной традиции.

<sup>2</sup> *Пафос переживаемой исторической минуты...* — уже в самом начале, в первой фразе, Выготский определяет основную содержательную направленность всей статьи: оценка современных событий как исключительных, имеющих принципиальное историческое значение; это «живая агада», «живая история, которая творится здесь и сейчас». При этом, в отличие от предыдущих двух статей этого цикла («Траурные строки» и «Мысли и настроения»), написанных в 1916 году, здесь акцент ставится не на прошлом, а именно на будущем: что означает свершившаяся месяц назад Февральская революция 1917 года для еврейского народа?

но, главным образом, пафос страха за будущее<sup>3</sup>. Не так ли точно должны были чувствовать выходцы из Египта, только что переступившие его границы, оставившие за собой привычное и обычное ярмо рабского существования, — когда перед ними встали и раскрылись безмерные серые дали бескрайней пустыни? Что будет? Куда идти? Кто знает, где верный путь?

Еще вчера все было понятно и ясно: мы так сжились со всем вчерашним днем. У нас выработалась и укоренилась своя философия рабства<sup>4</sup>, и вчера еще единой добродетелью была «готовность взойти на костер»<sup>5</sup>. Связанному, в конце концов, все ясно: ему не надо му-

чительно вопрошать: что делать? Но сегодня неожиданно и внезапно, вдруг — руки развязаны, нечаянно обретена свобода распоряжаться собой, что-то делать, двигаться, куда-то идти. Еще не создалась свободная походка, еще нет свободных слов, еще не пережить сознанием совершившийся переворот, еще старая душа в старом теле живет, радуется, трепещет и встречает новый день. Новый день застал нас не готовыми.

Avodim hoinu. Воля еврейства была связана. История еврейства, говорит Ф. Неман, «редко история актов, а чаще всего история страданий, гораздо меньше история того, что евреи делали, а гораздо больше

---

Подчеркнем, что политическая и социокультурная ситуация в эти дни менялась стремительно. Отметим лишь несколько моментов, происходящих на конец марта 1917 года. Так, 20 марта 1917 года состоялось первое публичное собрание сионистов России, на котором присутствовало семь тысяч человек. Буквально на следующий день (21 марта 1917 года) Временное правительство России приняло постановление об отмене вероисповедательных и национальных ограничений. По этому поводу Центральное бюро Национального фонда евреев России опубликовало воззвание, где отмечалось: «На наших глазах совершается величайшее событие в истории русского еврейства, и поистине счастливо то поколение, которому суждено быть свидетелем этого исторического момента... нам еще трудно обнять все значение этого события во всей его полноте. Бесправие так опутало всю нашу жизнь, так проникло во все поры нашего повседневного обихода, что мы сразу не можем охватить всей совокупности завоеванных благ гражданской свободы». Чуть позже (26 марта 1917 года) князь Г.Е. Львов (на тот период глава Временного правительства) послал в адрес «Альянс Израэлит Универсаль» (Всемирный союз израэлитов) заявление о том, что Россия будет уважать вероисповедание граждан своей страны. В тот же день в Петрограде прошла конференция русского еврейства, в ходе которой была сделана попытка определить будущее евреев в новом государственном устройстве России (подробнее см.: Маор Ицхак «Сионистское движение в России») [25]. Следует отметить, что Выготский отслеживает и лично переживает эти события. Так, в дальнейшем (вплоть до сентября 1917 года) в еженедельнике «Новый путь» появляются его публикации, посвященные анализу политической жизни еврейского населения России [10; 11; 13; 14]. Подробнее см. нашу публикацию «Лев Выготский к вопросу о политическом самоопределении» [30].

<sup>3</sup> ...*пафос страха за будущее* — здесь стоит отметить три момента. Во-первых, явную отсылку к Библейскому сюжету, к характеристике того состояния, которое испытывали евреи при подходе к Земле обетованной: «...и роптали в шатрах ваших и говорили: Господь, по ненависти к нам, вывел нас из земли Египетской, чтоб отдать нас в руки Аморреев и истребить нас» (Библия. Второзаконие. 1: 27). Во-вторых, именно эти чувства страха и тревоги еврейского населения относительно будущего отмечает Выготский в своей предыдущей публикации «На улицах Москвы», опубликованной за две недели до этого [11], в ней в форме небольших репортажных зарисовок описаны противоречивые эмоциональные состояния (радость, страх, неуверенность перед будущим) еврейского населения Москвы, буквально на следующий день после Февральской революции. Этой же теме он коснется и позднее, в публикации «Провинциальные заметки», где отмечается *тревожное всматривание в «погромные горизонты»* [15]. В-третьих, акцент на описании страха за будущее явно перекликается с приведенной выше цитатой из воззвания Центрального бюро Национального фонда евреев: *бесправие опутало всю нашу жизнь, проникло во все поры нашего повседневного обихода*. В этой связи заметим, что здесь Выготский затрагивает крайне важный аспект, касающийся самой проблемы выбора евреями своего исторического пути, его философско-психологических и политических оснований. Стоит отметить, что на эту особенность обращал специальное внимание и Мартин Бубер, анализируя проблему выбора в структуре еврейского самосознания: «Структура выбора остается неизменной, как одна из самых существенных, определяющих оснований человеческой жизни, как, может быть, самая существенная потому, что в ней раскрывается таинство первичной раздвоенности и, тем самым, корни и смысл всего духовного вообще... ни в одном человеке структура выбора не обнажалась столь сильно, не была столь господствующей и центральной, как в еврее» [5]. Подчеркнем, что у Выготского субъективное переживание выбора пути у евреев на этапе исторического перелома впоследствии, в его собственно психологических работах, переформулируется как общепсихологическая *проблема выбора*, которая становится, пожалуй, одной из центральных тем в его работах при анализе психологических механизмов произвольного поведения, его формирования в фило- и онтогенезе с помощью использования особых знаковых средств (опосредования). Это один из центральных моментов, определяющих своеобразие культурно-исторического подхода в психологии.

<sup>4</sup> *У нас выработалась и укоренилась своя философия рабства...* — на наш взгляд, эта оценка явно перекликается с мнением крупнейшего сионистского лидера В. Жаботинского, которое было сформулировано им в программной статье «О Бялик» (1911): «Бялик подходит вплотную к самой печальной, самой малодушной, самой жалкой стороне еврейского упадка: к ассимиляции... Он подходит прямо и непосредственно к самой душе ассимиляции, вскрывает и расчленяет без жалости эту маленькую, съезжившуюся душу — и не находит там ничего, кроме самого глубокого, безграничного из унижений. Что особенно его поразило — это *искренность рабства* (выделено нами. — В.С., Т.К.), рвение и усердие не за страх, а за совесть, вносимое денационализированным евреем в свою барщину; это не просто порабощенный человек, несущий ярмо по принуждению, — это *раб сознательный, раб с увлечением, охотно целующий руку* (выделено нами. — В.С., Т.К.). «Величайшей из казней божиих» называет Бялик эту извращенную черту, эту способность внутреннего приспособления к неправде, это умение «отречься от собственного сердца» [20].

<sup>5</sup> ...*готовность взойти на костер* — цитата из стихотворения Валерия Брюсова «Поэту» (1907):

Всего будь холодный свидетель,  
На все устремляя свой взор.  
Да будет твоя добродетель —  
*Готовность взойти на костер*[4].

Приведенная расширенная цитата позволяет отметить два важных момента. Во-первых, для Выготского лично неприемлема рабская готовность стать жертвой, что и подтверждает используемая им цитата из стихотворения Брюсова. Кстати заметим, что, возможно, формирование подобной морально-этической позиции связано с пережитыми им еще в детстве (в семилетнем возрасте) событиями еврейского погрома в Гомеле (1903 год), где, пожалуй, впервые в России возникло открытое противостояние еврейского населения погромщикам. Заметим, что это важно для понимания биографии Выготского еще и потому, что одним из руководителей еврейского комитета самообороны в Гомеле был его отец С.Л. Выгодский. Во-вторых (и это не столь очевидно), для Выготского с учетом общего контекста стихотворения, важно и неприятие общей ценностной установки Брюсова, которая связана с требованием лишь *холодного свидетельства* исторических событий. Напротив, для автора статьи принципиальное значение имеют именно личностная включенность в события, активное реагирование на них, самоопределение в ситуации социальной неопределенности.



история того, что с ними делали»<sup>6</sup>. Внутренняя неавтономность, отсутствие своего центра и объединяющего закона превратили ее течение для стороннего наблюдателя в «конгломерат случайностей»: не творческая воля народа изнутри определяла поступательный ход исторического процесса, но события, эту волю подчинившие извне, сообщали движения

еврейству. Одним словом, рабство не только народа, а и его истории.

Все, что было в еврействе активного, восставало против такого положения вещей. Овладеть ходом истории, самим «делать» ее, вернуть ей автономность<sup>7</sup> — к этому сводятся все требования еврейских политических партий. И если в глазах массы еще так

<sup>6</sup> ...говорит F. Неман, «редко история актов, а чаще всего история страданий, гораздо меньше история того, что евреи делали, а гораздо больше история того, что с ними делали» — Выготский цитирует фрагмент из основной обобщающей работы Карла Фридриха Хемана (K.F. Neman) «История еврейского народа, начиная с разрушения Иерусалима» (К 608). Помимо этого Хеманом был также написан и ряд других книг, посвященных еврейскому вопросу: «Пробуждение еврейской нации. Путь к окончательному решению еврейского вопроса» (1897); «Историческое и религиозное положение современных евреев» (1885).

Для понимания своеобразия статьи Выготского важно обратить внимание на то, что эта же цитата используется и В.Е. Жаботинским в уже упомянутой выше его известной статье «О Бялике»: «История еврейского народа не должна больше быть тем, чем была до сих пор, то есть «историей того, что другие делали с евреями»: новые евреи хотя бы сами должны делать свою историю, наложить печать своей воли и на свою судьбу, и, в справедливой мере, также на судьбу страны, где они живут» [20]. В этой связи, можно сделать вывод о том, что Выготский при написании своей статьи вступал и в очевидный для современников диалог с В.Е. Жаботинским, выражая свое несогласие с его сионистскими установками. На наш взгляд, это существенно проясняет смысловый и социально-политический контекст данной статьи Выготского.

Наконец, следует добавить, что эта же цитата из работы Хемана встречается и в личных тетрадях Выготского за 1915 год, находящихся в архиве его семьи: «История евреев была не историей того, что евреи делали, а гораздо больше история того, что с ними делали». Политика должна стать нашей религией. Эти слова Фейербаха вы усвоили. Маркс: довольно философы перерасковывали мир, пора взяться за его переустройство. Ваша политика — переустроить еврейство, сообщить ему «суррогат государственности», политически организовать его волю. Вы хотите осуществлять политическое еврейство, но сами вы *устами поэта* говорите о пыли, прахе еврейства. Его бессилие и безволие — это вся его история» [21, с. 61].

Приведенный фрагмент из рукописной тетради важен, на наш взгляд, по меньшей мере в силу трех обстоятельств. Во-первых, подтверждается значимость для Выготского самого сюжета о *собственной еврейской истории*, которая телеологически задается «изнутри», а не определяется «извне». Кстати заметим, что различие *точек зрения* «извне» и «изнутри» имеет принципиальное значение для работ Выготского этого периода [подробнее см.: 29]. Итак, Выготский еще в 1915 году, за два года до написания комментируемой статьи, активно прорабатывал саму тему национального самоопределения еврейского народа именно как личностно-значимую проблему, проблему собственного самоопределения. Во-вторых, представляется крайне важным характерный для приведенного рукописного фрагмента явно выраженный диалогизм. Об этом, в частности, свидетельствует неоднократно используемое обращение «Вы»: «вы хотите», «вы устами» и т. п. Все это говорит о своеобразии мышления Выготского как разрабатываемого *диалога* с оппонентом. Подчеркнем, что именно диалогичность рассматривается как основополагающая характеристика *творческого мышления*, на что специально обращал внимание В.С. Библер [2]. Добавим сюда же, и это вполне вероятно, что именно собственный опыт мышления, как развернутого диалога, был специально отрефлексирован и исследован позднее Выготским в его фундаментальной психологической работе «Мышление и речь» (1934). И, наконец, в-третьих, становится понятным, кто для Выготского в его личных тетрадях 1915 года, посвященных еврейству, является основным внутренним оппонентом. Безусловно, это Жаботинский, который рассматривает творчество Н.Х. Бялика как нравственный вызов поэта повседневной практике еврейской жизни, которая пронизана самоуничтожением.

<sup>7</sup> ...вернуть ей автономность... — следует отметить, что термин автономность, применительно к еврейской проблематике, исходно принято относить к работе Л.С. Пинскера (1821—1891) «Автоэмансипация» («Selbstemanzipation»), которая была опубликована в 1882 году и сыграла важнейшую роль в развитии сионизма. В ней обосновывалась необходимость еврейского самоуправления и невозможность ассимиляции. Пинскер детально обсуждал истоки антисемитизма. При этом он, как врач, определял антисемитизм в медицинских терминах — психоз, психическое расстройство, иррациональная фобия.

Позднее, автономизм как одно из течений в еврейском национальном движении оказался связан с обоснованием возможности еврейского национального существования в диаспоре. При этом предполагалось, что евреи могут образовывать особые национально-культурные общности, деятельность которых соответствует законам тех государств, где они проживают. Теория автономизма была разработана С.М. Дубновым (1860—1941) и сформулирована им в книге «Письма о старом и новом еврействе» (1907). Рассматривая разные стадии национального развития (расовый; территориально-политический; культурно-исторический) Дубнов специально обсуждает культурно-историческую стадию, когда нация консолидируется именно «как духовная нация, живущая в силу стихийной или сознательной воли к жизни» [19].

В идеологическом плане автономисты находились под прицелом жесткой критики, как сионистов, так и ассимиляторов. В этой связи представляет особый интерес дискуссия относительно появившейся статьи Корнея Чуковского «Евреи и русская литература» (1908), где автор жестко формулировал невозможность полноценного участия еврейских писателей в русской культуре их вторичности. В этой дискуссии участвовали: В.Г. Тан, В. Жаботинский, А. Горнфельд, О.Л. Д'Ор, М. Бугровский, В. Варварин (В.В. Розанов) и др. Обсуждение строилось относительно таких вопросов, как почвенность—беспочвенность; гражданство—патриотизм; интернационализм—космополитизм; стремление еврейской интеллигенции к ассимиляции; взаимоотношение иврита, идиша и русского языка (подробнее об этой дискуссии см.: Е.В. Иванова «Чуковский и Жаботинский» 2005) [22].

Принцип автономности выдвигался как один из основополагающих в политических программах различных еврейских партий того времени. Так, например, в программе Бунда (Всеобщий еврейский союз в Литве, Польше и России), одной из старейших партий левосоциалистической ориентации, декларировалось в качестве целевой установки создание *национально-культурной автономии* и светской системы просвещения. Несмотря на антисионистскую направленность, Бунд выдвинул четыре основополагающих принципа: социализм, секуляризм, идишизм (развитие культуры на языке идиш) и приверженность к месту жительства («там, где мы живем, там наша страна»). Подчеркнем, что буквально через несколько недель после опубликования статьи Выготского, на X Всероссийской конференции Бунда (апрель 1917 года) были сформулированы резолюции: «К национальному вопросу в России», «О национально-культурной автономии», «Об осуществлении национально-культурной автономии», «Об отмене национальных ограничений», «О правах еврейского языка». Как один из основных *принципов автономности* выдвигался и партией СЕРП (Социалистическая еврейская рабочая партия — «сеймовцы» или «сеймисты»), которая стояла на противоположных от Бунда сионистских позициях и выдвигала три принципа: социализм, революционная борьба против самодержавия, территориализм — создание самостоятельного еврейского государства в Палестине. Обсуждая национальный вопрос в России, эта партия стояла на принципах федерализма, необходимости *национально-культурной автономии* (организации здравоохранения, распространения знаний, эмиграции и других вопросов еврейской жизни). *Принцип автономности* отстаивался также и еврейской социал-демократической рабочей партией («Поалей-цион» — рабочие сиона), которая носила явно выраженный сионистский характер и первоначально в своей программе (1906 год) также ориентировалась на создание самостоятельного еврейского государства в Палестине.

недавно пассивное восприятие не нами творимой истории<sup>8</sup> было наилучшей и самой подходящей из политических систем, то в глазах активного меньшинства это было худшим из порождений рабства.

Иго, тяготевшее над еврейской историей, еще далеко не сброшено, да и вряд ли может в скором времени быть окончательно устранено: слишком глубоко оно коренится в самых основных условиях существования еврейства, в его рассеянии и т. д.<sup>9</sup> Но в значительной мере все же роковое безволие<sup>10</sup> может быть преодолено в близкие дни: чаяния близки к осуществлению. Русское еврейство самым ходом событий поставлено перед близким обнаружением и выявлением народной воли<sup>11</sup>: ею будет возвращена та относительная свобода, которая сделает ее сознательные выражения и проявления

одной из движущихся сил истории. Надлежит поэтому вздуматься в существо и значение этого факта, ибо в нем центр и значение всего совершающегося в жизни еврейства переворота. В некоторой части еврейство перестает быть парализованным, восстанавливается некая дробь народной воли<sup>12</sup>, делается первый шаг.

Мы сейчас стоим у порога всего этого — на повороте еврейской истории.

Сознание современности и условия исторической жизни в этот момент обусловили то, что этот переворот отливается исключительно в формы политические. По существу же он охватывает гораздо больше — не только стихию политики, но и всю стихию еврейской истории. И едва ли поэтому он может ограничиться одной политикой — начавшись в ее плане, он пересекает иные планы

<sup>8</sup> ...пассивное восприятие не нами творимой истории... — фраза является незаковыченной в тексте статьи Выготского цитатой из уже упоминавшейся работы В. Жаботинского «О Бялик». Чтобы реконструировать контекст, приведем ее расширенный фрагмент: «... пережитки традиционной пассивности еще глубоко сидели в массовой душе; мятежники или мечтатели всех толков, <...> в сущности, не имели прочных корней в настоящей, почвенной, цельной еврейской массе <...> они были и оставались сами по себе, а масса — сама по себе, и в ее глазах *пассивное восприятие не нами творимой истории* было по-прежнему наилучшей и самой подходящей из политических систем. В Кишиневе (имеется в виду Кишиневский погром 1903 года — В.С., Т.К.) история подвергла перерождающееся гетто большому испытанию, страшному экзамену на зрелость. И перерождающееся гетто провалилось на испытании, жалостно, постыдно и ужасно. Его дети оказались еще не подготовленными к открытой борьбе; у них еще не нашлось ни отваги для отпора, ни гордости для того, чтобы скрестить руки и ждать смерти на пороге своего дома... Смутное чувство, сложное, непонятное, овладело при вести о Кишиневе всеми еврейскими сердцами в огромной России. Это не было простое чувство горя. В глубине этого чувства таилось еще что-то глужее, мучительное, что-то такое, из-за чего почти забывалась самая скорбь — и чего никто все же не мог назвать. Тогда Бялик ... открыл им, что это за чувство, имени которого они не знают. Это был — позор» [20].

Таким образом, весь сюжет второго, третьего и четвертого абзацев статьи «Avodim hoinu» (см. также наши комментарии 4, 6, 7) Выготский обрамляет содержательной рамкой, касающейся проблемы «рабства» еврейского народа. При этом эмоциональной доминантой переживания этого рабства выступает *чувство позора*, которое подчеркивает Жаботинский, обсуждая поэзию Х.Н. Бялика.

По сути, эта часть статьи написана как диалог с Жаботинским, как неявный спор с ним, с его позицией оправдания политической программы сионизма. И в подтверждение этого нашего тезиса в рукописной тетради Выготского, хранящейся в семейном архиве, мы встречаем: «... вы хотите повернуть вспять колесо еврейской истории, исправить историческую ошибку, начать с начала, разумно, самим строить свою жизнь?» [21, с. 60].

Заметим, что обсуждаемый Выготским вопрос не потерял своей актуальности и сегодня. Исторически он не имеет однозначного решения. Самостоятельное Еврейское государство существует, но существует и жизнь евреев в диаспоре.

<sup>9</sup> ...в самых основных условиях существования еврейства, в его рассеянии и т. д. — здесь Выготский неявно затрагивает вопросы, широко обсуждаемые в то время по поводу альтернатив развития еврейства в России: ассимиляция, национальный федерализм или сионизм. Причем их касались не только евреи, но и представители русской культуры. Так, например, В.В. Розанов подчеркивал, что своеобразие евреев и заключается в их рассеянии, жизни в галуте. Здесь они на родине: «Потеря своей родины — это и есть подлинная и родная история Израиля ... в рассеянии их призвание, в рассеянии их спасение (выделено нами. — В.С., Т.К.)» [26]. Это, по мнению Розанова, проявляется и в национальной идеологии и характеризует особый психологический тип еврея.

<sup>10</sup> ...роковое безволие — здесь Выготский неявно отсылает читателя к идее Дубнова о стадиях национального развития, когда обнаружение духовных истоков проявляет *волю к жизни*, позволяя перейти на следующей уровень национального развития — культурно-исторический (подробнее см. коммент. 7).

Заметим, что вопроса о потере национальной воли при обсуждении истории еврейского народа Выготский также касается и в своих двух предыдущих статьях данного цикла: «Граурные строки» и «Мысли и настроения» [9; 10]. Однако если в этих статьях основной акцент ставился на сопоставлении *настоящего* и *прошлого*, то здесь задается совершенно иной ракурс рассмотрения: обсуждается *настоящее* и *будущее* еврейской жизни.

<sup>11</sup> ...выявлением народной воли... — Выготский намечает важный аспект, касающийся волевого поведения, а именно — *соотношения сознания и воли*. Причем здесь затрагивается особый, крайне важный аспект сознания — его интенциональность. Другими словами, необходимо выявить «те чаяния», потребности народа, которые могут быть артикулированы как сознательные целевые ориентиры проявления народной воли. Заметим, что в предыдущей статье этого цикла «Мысли и настроения» [10] Выготским обсуждался вопрос о *соотношении сознания и переживания*.

Таким образом, уже в своих ранних статьях, посвященных сопоставлению еврейской истории и современности, Выготский намечает собственно психологические сюжеты. Добавим, что проблема соотношения воли, сознания и переживания в структуре поведения уже подробно анализировалась им за год до этого, при написании «Этюда о Гамлете», где центральной темой выступает анализ природы *безволия* главного героя [8]. В данной же статье эта тема прорабатывается не как проблема индивидуального сознания, а как важнейшая особенность общественного сознания; проблема массовой психологии. Для понимания истоков культурно-исторической психологии этот аспект крайне важен, поскольку позволяет говорить о своеобразии Выготского как исследователя, когда общие теоретические положения оказываются глубоко внутренне пережитыми и наполненными личностным смыслом.

Добавим, что в последующих фундаментальных психологических работах проблемы единства аффекта и интеллекта, а также волевого поведения будут у Выготского одними из центральных.

<sup>12</sup> ...восстанавливается некая дробь народной воли... — понимание этой фразы не очевидно. Скорее всего, здесь Выготский, как выпускник юридического факультета Московского университета, имеет в виду популярную в те годы работу Н.М. Коркунова «Пропорциональные выборы» (1896). В ней автор обсуждает социально-политический аспект выборной системы, отмечая, что: «Избранные по большинству представители являются выразителями интересов не всех, а только части избирателей... чтобы узнать интерес какой части избирателей выражает в действительности решение большинства, надо *дробь*, выражающую выборное большинство, помножить на *дробь* (выделено нами. — В.С., Т.К.), выражающую решившее большинство» [24]. Таким образом, Выготский подчеркивает необходимость учета сложной социально-экономической и культурной дифференциации еврейского населения в России, а также потребностей разных групп при принятии политических решений по национальному вопросу.

нашей действительности. Поэтому первая задача народной мысли заключается в том, чтобы строго ограничить сферу законного господства политики от той сферы, куда она не должна проникать<sup>13</sup>. Еврейская масса политически почти не жила уже много веков. К чему же ведут ее политические партии? В основе национальной стороны всех их учений лежит позитивный национализм. Три теоретических начала составляют его: национализм, автономизм и секуляризация еврейской национальной идеи<sup>14</sup>. В разной мере эти три начала проникают программы и теории разных партий, но в самом существенном определяют и те и другие. Это то общее им всем, что может быть вынесено за скобки, тот общий множитель, который, несомненно, будет выдвинут в объединенном выступлении этих партий, представляющих народ, вовне<sup>15</sup>. Здесь не место подвергать теоретическому рассмотрению эти начала, но в самых общих словах здесь может быть намечена и поставлена проблема.

Народ больше, чем партия; история — чем политика, религия и миропонимание — чем программа. Никогда нельзя народную жизнь строить на основах позитивизма и рационализма: «на началах науки не устраивался еще ни один народ в мире»<sup>16</sup>. Проблема самого исторического бытия, как и проблема народного сознания, народной культуры — суть проблемы не политические. Когда одна из партий формулировала свои идеалы в словах «партия — народ» и «народ — партия» — она выразила самую сущность партийных домогательств: обратить на-

род в организованную политическую партию, спаянную единой программной целью, подчиняющейся единой партийной дисциплине. И точно: не это ли есть идеал — видеть всех евреев бундовцами, сеймовцами, сионистами?<sup>17</sup> Идеал, по существу неверный. Народная душа не укладывается и не уместается в рамки исповеданий и убеждений. Все те, кто чувствуют себя и живут евреями, не потому, что «хотят быть евреями» (формула национализма), но остаются евреями столь же необъяснимо, как остаются каждый миг самим собой<sup>18</sup> — все те своим внутренним опытом знают, что народная воля не создается декретами, указами и организациями, как культура не создается планомерными усилиями партий, как народ не создается по рецепту национализма. Все это может только затруднить или облегчить выявление, обнаружение народной воли, придать ей соответствующую форму — и ни на волос больше. Народная воля действовала и прежде невидимо и неосознано, но таинственно и властно — в миллионах отдельных евреев, которые, не сговариваясь, знали одно и то же, в миллионах событий и дел. Воля не дается народу дарованием ему персональной или территориальной автономии. Поэтому жизненна только та еврейская политика, которая направлена не к созданию, но к истинному выявлению еврейской народной воли, которая подчинена истории<sup>19</sup>. Автономизм есть пустое слово, если он сам не опирается на живую волю народа: политика должна подчиниться народной воле, а не подчинить ее. Есть своя законная сфера господства у поли-

<sup>13</sup> ...чтобы строго ограничить сферу законного господства политики от той сферы, куда она не должна проникать — здесь Выготский определяет новую содержательную тему, которая и обсуждается в дальнейшем: соотношение политики и других сфер национально-культурной жизни. Заметим, что это не только тематический поворот в статье, но и выявление новой содержательной проблемы, определяющей общую мировоззренческую позицию автора. Сопоставление политики и других сфер жизни (точнее, проникновение политики из другой сферы жизни, их политизация) — вопрос крайне актуальный и для реалий современной России.

<sup>14</sup> ...национализм, автономизм и секуляризация еврейской национальной идеи — подробнее см. комментарий 7.

<sup>15</sup> ...представляющих народ, вовне... — здесь, скорее всего, имеется в виду политическая компания подготовки к выборам в Учредительное собрание, которые, в связи с отречением Николая II, были первоначально намечены на сентябрь 1917 года; после этого Временное правительство должно было сложить свои полномочия.

<sup>16</sup> ...на началах науки не устраивался еще ни один народ в мире... — не совсем точная цитата Ф.М. Достоевского, отсылающая читателя к его роману «Бесы» (разговор Ставрогина и Шатова): «...ни один народ еще не устраивался на началах науки и разума; не было ни разу такого примера, разве на одну минуту, по глупости. Разум и наука в жизни народов всегда, теперь и с начала веков, исполняли лишь должность второстепенную и служебную; так и будут исполнять до конца веков. Народы слагаются и движутся силой ином, повелевающей и господствующей, но происхождение которой неизвестно и необъяснимо. Эта сила есть сила неутолимого желания дойти до конца и в то же время конец отрицающая. (...) Никогда еще не было народа без религии, то-есть без понятия о зле и добре. У всякого народа свое собственное понятие о зле и добре и свое собственное зло и добро. Когда начинают у многих народов становиться общими понятия о зле и добре, тогда вымирают народы, и тогда самое различие между злом и добром начинает стираться и исчезать» [18].

<sup>17</sup> ...видеть всех евреев бундовцами, сеймовцами, сионистами — Выготский перечисляет представителей наиболее значимых еврейских партий: Бунд, СЕРП (сеймисты), Паолей-цйон (сионисты). Подробнее см. комментарий 7.

<sup>18</sup> ...те, кто чувствуют себя и живут евреями, не потому, что «хотят быть евреями» (формула национализма), но остаются евреями столь же необъяснимо, как остаются каждый миг самим собой — это мысль в более развернутом виде представлена в рукописной тетради Выготского, хранящейся в архиве его семьи (тетрадь № IV за 1915 год). Приведем соответствующий фрагмент: «То, что я еврей — это дается мне внутренними мистическими переживаниями, корнями уходящими в глубь веков, невидимыми нитями связанными со сверхразумной и сверхсознательной жизнью народной души в ее прошлом и настоящем — это дается мне внутренней «скорбной складкой души, печатью Бога живого» — и я всегда испытываю и ощущаю, что я «запечатленный», я — еврей! «Нация есть историческое в нас (Historische in uns), <...> историческое в нас — есть национальное в нас, — говорит Отто Бауэр, — нация проявляется в национальности каждого соплеменника, это значит, что характер (склад души. — Л.В.) каждого соплеменника определяется судьбой всех соплеменников, пережитой сообща в процессе постоянного взаимодействия». Вот почему, я — еврей: не потому что я *хочу* быть таковым — я не националист, не в силу своей воли; я — еврей — это самое таинственное, необъяснимое и загадочное, как то, что я есть я, абсолютно иррациональное. «Мы понимаем нацию как процесс», — говорит он дальше. Это чрезвычайно важно: нация не есть только теперешние евреи, но это есть исторический процесс — бытия всех когда-либо бывших и будущих евреев — все связаны воедино в один узел — народную душу. Тогда понятие еврейства сливается с понятием еврейской истории» [21, с. 37].

По этим записям видно, что проблема национальной самоидентификации для Выготского весьма остро стояла уже за два года до написания данной статьи. Причем, национальная идентичность переживалась и осмысливалась им как особое иррациональное чувство, которое отличается от позитивного рационального национализма, рассматривающего национальную проблему исключительно в политической плоскости. Важно еще раз подчеркнуть, что национальная самоидентификация для девятнадцатилетнего Выготского (тетрадь 1915 года) в самой своей основе связана с особым переживанием истории своего народа. И именно это исходное понимание продолжает последовательно прорабатываться и углубляться в его статьях, публикуемых в еженедельнике «Новый путь» в 1917 году.

<sup>19</sup> ...к истинному выявлению еврейской народной воли, которая подчинена истории... — эта мысль близка к сформулированной ранее идеи С.М. Дубнова (1907) при его подходе к анализу исторического развития нации (см. коммент. 7). Она принципиально важна не толь-



тики и у позитивного национализма: в учредительное собрание и в своды законов нельзя идти ни с чем иным, как с позитивным и рационалистическим. Освобождение и исход — сулят восполнить круг народной жизни сектором политики. Но даже позитивный национализм формулирует: «нация есть историческое в нас»<sup>20</sup>.

...В эти дни освобождения, озаренные отблеском великого Исхода, когда творится живая *hagodo*<sup>21</sup>, —

в эти дни больше, чем когда-либо, мы знаем, что проблема народной воли есть в то же время проблема народного сознания. Глубокий декаданс<sup>22</sup>, пережитый еврейством, должен смениться ренессансом<sup>21</sup> народного сознания: только тогда оживет народная воля.

Л.С. Выгодский

ко для понимания этой статьи, но и для характеристики своеобразия культурно-исторического подхода Выготского, который будет реализован в его последующих психологических работах. История — не столько *взгляд в прошлое* с позиции настоящего, сколько присутствующий в сегодняшнем дне *образ будущего*; прошлое — полагание будущего. Это важно для прояснения именно тех ценностных оснований, которые являются определяющими для развиваемого Выготским направления в психологии. Особенно отчетливо подобное понимание значения прошлого проявляется при обсуждении одного из центральных вопросов его концепции: о соотношении онтогенеза и филогенеза психического развития. Новое нельзя проектировать на пустом месте, «с чистого листа». Оно требует учета предыдущих этапов; их органического включения (путем проживания/переживания), как определяющих в общей логике перспективного плана развития.

Кстати, своеобразии соотношения «прошлое—настоящее—будущее» важно также иметь в виду и для понимания биографии самого Выготского, особенностей его личностного самоопределения в период перед Октябрьской революцией. Действительно, ближайшие политические события во главу угла выдвинут совершенно иной политической лозунг: «...весь мир насилья мы разрушим до основания, а затем, мы наш, мы новый мир построим...». В этой фразе, повторимся, все и начинается с «чистого листа». Для Выготского же, напротив, новое, — продолжение истории; особое *переживание прошлого*.

По сути дела, в своих статьях по еврейскому вопросу — о национальном самоопределении Выготский продолжает линию размышлений, начатых им незадолго до этого в своем разборе Шекспировской трагедии «О Гамлете», где одной из центральных тем анализа оказывается фраза: «порвалась связь времен». Именно она и задает исходную проблемную ситуацию трагедии, которую Выготский подробно разбирает.

<sup>20</sup> *...нация есть историческое в нас* — Выготский ссылается на работу Отто Бауэра «Национальный вопрос и социал-демократия» (1908). На русском языке опубликована в Санкт-Петербурге (1909) в издательстве «Серп», принадлежавшем Социалистической еврейской рабочей партии.

Отто Бауэр (Bauer) (1881—1938) — один из лидеров австрийской социал-демократии и II Интернационала, идеолог австромарксизма. Как теоретик прославился своей теорией культурно-национальной автономии, выступал с идеями социальной демократии, «революции с избирательным бюллетенем».

В работе, которую цитирует Выготский, Бауэр обсуждает следующие темы: национальный характер, естественная общность и культурная общность, понятие нации, национальное сознание и национальное чувство, критика национальных ценностей, национальная политика, принцип национальности, национальное государство. Цитируемая Выготским фраза использовалась Бауэром в следующем контексте: «... материалистическое понимание истории, подготовленное, с одной стороны, дарвинизмом, а с другой — исторической наукой, объясняющей процесс исторической жизни, а стало быть, и процесс образования нации, не свойствами какого-то народного духа, а фактами экономического развития в состоянии объяснить нацию как никогда не завершающийся продукт беспрерывно развивающегося процесса, последней движущей силой которого являются условия борьбы человека с природой, развитие производительных сил, изменения в отношениях труда. С этой точки зрения, нация есть историческое в нас (*Historische in uns*). В индивидуальном своеобразии, связывающем каждого индивидуума со всеми остальными индивидуумами его народа в национальную общность, осела история его (естественных и культурных) предков, его характер, это — кристаллизованная история (*erstarrte Geschicht-te\ kristallisierte Geschichte*). Общность национального характера мы составляем потому, что личные особенности каждого из нас сложились в борьбе за существование предшествующих общностей» [1].

Приведенный отрывок отчетливо показывает, что Отто Бауэр пытается трактовать национальность с материалистических позиций в логике марксистского подхода. С нашей точки зрения, это важно, поскольку позволяет предположить, что начальный этап знакомства Выготского с марксизмом был связан именно с его интересом к национальной проблематике и попыткой осмысления еврейского вопроса в историческом ключе.

<sup>21</sup> *...озаренные отблеском великого Исхода, когда творится живая hagodo* — здесь Выготский возвращается к теме пасхальной Агады (см. коммент 1), неявно отсылая читателя к фразе *Avodim hoinu* (рабами были мы), которая была взята в качестве названия статьи. Таким образом, как мы уже отмечали ранее (Собкин: 1981—2015; Собкин, Климова: 28; 29; 30; 31; 32; 33). Выготский использует традиционный для своих работ прием оформления текста своеобразной *рамкой*, объединяющей его начало и конец. Причем здесь следует обратить внимание на то, что это не только формальный прием построения текста, а именно способ выстраивания своеобразных содержательных отношений между автором и читателем. Тем самым Выготский, по сути, приглашает своего читателя к совместному участию в Пасхальной Агаде. Эта жанровая особенность и придает *голосу автора* статьи особую эмоциональную тональность, соответствующую данному празднику. Именно ее и важно услышать читателю для понимания личностно-смысловой позиции автора статьи по отношению к еврейскому вопросу.

<sup>22</sup> *...Глубокий декаданс, пережитый еврейством, должен смениться ренессансом народного сознания: только тогда оживет народная воля* — завершая статью, Выготский противопоставляет *декаданс* и *ренессанс*. Иными словами, усталость от традиционных моральных устоев, настроения безнадежности противопоставляются чувству возрождения, основанному на ценности личности, свободы и активного созидания. В этой связи следует подчеркнуть, что использование принципа диалектического противопоставления, стремление к поиску противоречий являются ключевым моментом, характеризующим особенность мышления Выготского в его разнообразных работах: художественной критике, публицистике, научных трудах.

Помимо этого, здесь стоит обратить внимание на два момента. Один касается неявного диалога с Ф. Ницше, который в работе «Казус Вагнер» характеризовал *декаданс* как современный упадок, как «оскудевшую жизнь, волю к концу, великую усталость». Выготский же, напротив, противопоставляет *воле к концу, волю к будущему*, именно как ключевую особенность нового ренессанса, национального еврейского возрождения. Другой момент затрагивает вопрос о соотношении *сознания* и *воли*, которого Выготский будет позднее неоднократно касаться в своих исследованиях по психологии. Проблема волевого усилия состоит в разрешении противоречия между двумя противоположными *жизненными ценностными ориентациями*. Собственно говоря, эта тема так и разворачивается у Ницше в его работе «Казус Вагнер»: «...высвобождение противоположных ценностей». Однако Выготский усложняет культурологическую проблему ценностных различий, переводя ее рассмотрение в социально-психологическую плоскость: воля им понимается именно как *целевое усилие*, определенно-направленная энергия. Для того, чтобы совершить волевое действие на новом историческом витке, надо особым образом освоить, «оседлать» (опосредовать) аффективно-волевою энергиею прошлого, а это и означает особым образом пережить исторический опыт. По сути дела, этому и посвящена настоящая статья о праздновании еврейской Пасхи.



Литература

References

1. Бауэр О. Национальный вопрос и социал-демократия / Нации и национализм // Б. Андерсмон, О. Бауэр, Н. Хрох и др.; перевод с англ. и нем. М.: Практикс. 2002. 2016 с. С. 52–121.
2. Библер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). Москва: Политиздат. 1975. 399 с.
3. Библия. Книги Священного писания, Ветхого и Нового Завета (канонические). Москва: Рос. библ. общ. 2012. 1248 с.
4. Брюсов В. Избранное: Стихотворения, лирические поэмы. Москва: Московский рабочий. 1979. 288 с.
5. Бубер М. Два образа веры. М., 1995. 464 с.
6. Бялик Х.Н. Стихи и поэмы. Тель-Авив: ДВИР, 1964. 144 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М.: Лабиринт. 1999. 352 с.
8. Выготский Л.С. Полное собрание сочинений: в 16 т. Т. 1. Драматургия и театр. Москва: Левъ. 2016. 752 с.
9. Выготский Л.С. Траурные строки (День 9 ава) // Новый путь. 1916. № 27.
10. Выготский Л.С. Мысли и настроения // Новый путь. 1916. № 48–49.
11. Выготский Л.С. На улицах Москвы (впечатления) // Новый путь. 1917. № 9–10.
12. Выготский Л.С. Avodim hoinu // Новый путь. 1917. № 11–12.
13. Выготский Л.С. Гомель. Выборы в городскую думу // Новый путь. 1917. № 24–25.
14. Выготский Л.С. Гомель. Конференция с.-д. // Новый путь. 1917. № 29.
15. Выготский Л.С. Провинциальные заметки // Новый путь. 1917. № 29.
16. Выготский Л.С. Л.О. Гордон (К 25-летию со дня смерти) // Новый путь. 1917. № 30.
17. Добкин С.Ф. Л.С. Выготский: Начало пути. (Воспоминания С.Ф. Добкина о Льве Выготском. Ранние статьи Л.С. Выготского). Иерусалим: Иерусалимский издательский центр, 1996. 106 с.
18. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений: в 15 т. Т. 7. Бесы. Ленинград: Наука. 1990. 848 с.
19. Дубнов С.М. Письма о старом и новом еврействе. [Электронный ресурс]. URL: <http://eleven.co.il/article/10052> (дата обращения: 10.02.2018).
20. Жаботинский В.Е. Введение [Электронный ресурс] // Бялик Х.Н. Песни и поэмы. СПб., 1911. URL: <http://www.rulit.me/books/o-byalike-read-288763-1.html> (дата обращения: 10.02.2018).
21. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Е.Ю. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+. 2017. 608 с.
22. Иванова Е.В. Чуковский и Жаботинский / Москва-Иерусалим: Мосты культуры – Гешарим. 2005. 228 с. // Электронная библиотека RoyalLib.com. URL: [https://royallib.com/read/ivanova\\_evgeniya/chig\\_chukovskiy\\_i\\_gabotinskiy.html#560174](https://royallib.com/read/ivanova_evgeniya/chig_chukovskiy_i_gabotinskiy.html#560174) (дата обращения: 10.02.2018).
23. Лифанова Т.М. Полная библиография трудов Льва Семеновича Выготского // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 137–157.
24. Коркунов Н.М. Пропорциональные выборы [Электронный ресурс]. URL: <http://samzan.ru/106933> (дата обращения: 10.02.2018).
25. Маор Ицхак. Сионистское движение в России. Библиотека Алии. 1977. 450 с.
1. Bauer O. Natsional'nyi vopros i sotsial-demokratiya [The National Question and Social Democracy]. Andersmon F. (eds.), *Natsii i nat.* Moscow: Praxis, 2002, 2016 p.
2. Bibler V.S. Myshlenie kak tvorchestvo. (Vvedenie v logiku myslennogo dialoga) [Thinking like creativity (Introduction to the logic of a mental dialogue)]. Moscow: Politizdat, 1975. 399 p.
3. Bibliya [The Bible]. Knigi Svyashchennogo pisaniya, Vetkhogo i Novogo Zaveta (kanonicheskie) [Books of the Holy Scriptures, Old and New Testament (canonical)]. Moscow: Rosiyskoe bibliograficheskoe obschestvo, 2012. 1248 p.
4. Bryusov V. Izbrannoe: Stikhotvoreniya, liricheskie poetry [My Favorites, poems]. Moscow: Moskovskii rabochii, 1979. 288 p.
5. Buber M. Dva obraza very [Two ways of faith]. Moscow: 1995, 464 p.
6. Byalik Kh. N. Stikhi i poetry [Poems]. Tel'-Aviv: DVIR, 1964. 144 p.
7. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speaking]. Edition 5, Moscow: Labirint, 1999. 352 p.
8. Vygotskii L.S. Polnoe sobranie sochinenii. V 16 t. T. 1. Dramaturgiya i teatr [Collected Works: in 16 v. Vol. 1. Dramaturgy and theater]. Moscow: Lev", 2016. 752 p.
9. Vygotskii L.S. Traurnye stroki (Den' 9 ava) [Funeral lines (day 9 av)]. *Novyi put'* [NewWay], 1916, no. 27.
10. Vygotskii L.S. Mysli i nastroeniya [Thoughts and moods]. *Novyi put'* [NewWay], 1916, no. 48–49.
11. Vygotskii L.S. Na ulitsakh Moskvyy (vpechatleniya) [On the streets of Moscow (impressions)]. *Novyi put'* [NewWay], 1917, no. 9–10.
12. Vygotskii L.S. Avodim hoinu. *Novyi put'* [NewWay], 1917, no. 11–12.
13. Vygotskii L.S. Gomeľ'. Vybornye v gorodskuyu dumu [Elections to the City Duma]. *Novyi put'* [NewWay], 1917, no. 24–25.
14. Vygotskii L.S. Gomeľ'. Konferentsiya s.-d. [Gomeľ. Conference of Social-Democrats]. *Novyi put'* [NewWay], 1917, no. 29.
15. Vygotskii L.S. Provintsial'nye zametki [Provincial notes]. *Novyi put'* [NewWay], 1917, no. 29.
16. Vygotskii L.S. L.O. Gordon (K 25-letiyu sodnya smerti) [L.O. Gordon (To the 25-th anniversary of the death)]. *Novyi put'* [NewWay], 1917, no. 30.
17. Dobkin S.F. L.S. Vygotskii: Nachalo puti. (Vospominaniya S.F. Dobkina o L'VeVygotskom. Rannie stat'i L.S. Vygotskogo) [L.S. Vygotsky: Beginning of the Way (Memoirs of SF Dobkin on Leo Vygotsky: Early Articles by Vygotsky)]. Ierusalim: Ierusalimskii izdatel'skii tsentr, 1996, 106 p.
18. Dostoevskii F.M. Sobraenie sochinenii. V 15 t. T. 7. Besy. [Collected Works: in 15 vol. Vol. 7. The demons]. Leningrad: Nauka, 1990, 848 p.
19. Dubnov S.M. Pis'ma o starom i novom evreistve. [Elektronnyi resurs] [Letters on the Old and New Jewry]. Available at: URL: <http://eleven.co.il/article/10052> (Accessed 10.02.2018).
20. Zhabotinskii V.E. Vvedenie. *Byalik X.N. Pesni i poetry* [Byalik X.N. Songs and poems]. Saint-Petersburg, 1911. [Elektronnyi resurs]. Available at: URL: <http://www.rulit.me/books/o-byalike-read-288763-1.html> (Accessed 10.02.2018).
21. Zavershnevoi E. Yu. i R. vander Veera (eds.). Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo. Izbrannoe [Notebooks L.S. Vygotsky. My Favorites]. Moscow: Kanon+, 2017, 608 p.
22. Ivanova E.V. Chukovskii i Zhabotinskii [Elektronnyi

26. Розанов В.В. Пестрые темы [Электронный ресурс]. Москва-Иерусалим: Мосты культуры — Гешарим, 2005. 228 с. // Электронная библиотека RoyalLib.com. URL: [https://royallib.com/read/ivanova\\_evgeniya/chig\\_chukovskiy\\_i\\_gabotinskiy.html#560174](https://royallib.com/read/ivanova_evgeniya/chig_chukovskiy_i_gabotinskiy.html#560174) (дата обращения: 10.02.2018).
27. Собкин В.С. К исследованию поэтики текстов Л.С. Выготского // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М., 1981. С. 143—145.
28. Собкин В.С., Климова Т.А. Комментарий к неизвестному репортажу Л.С. Выготского: впечатления о Февральской революции // Вопросы психологии. 2016. № 5. С. 88—101.
29. Собкин В.С., Климова Т.А. Комментарии к неизвестному фельетону Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 2017. № 5. С. 125—138.
30. Собкин В.С., Климова Т.А. Лев Выготский между двух революций: к вопросу о политическом самоопределении ученого // Национальный психологический журнал. 2016. № 3 (23). С. 20—31. doi: 10.11621/npj.2016.0303
31. Собкин В.С., Климова Т.А. Неизвестный Выготский: об опыте перевода с древнееврейского // Вопросы психологии. 2016 (6). № 4. С. 76—95.
32. Собкин В.С., Климова Т.А. «Траурные строки»: к вопросу о национально-культурном самоопределении Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. 2017. № 2. С. 4—12. doi: 10.17759/chp.2017.130201
33. Собкин В.С., Климова Т.А. Лев Выготский о радости и скорби (комментарий к статье «Мысли и настроения») // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 3. С. 71—82. doi:10.17759/chp.2017.130309
34. Собкин В.С., Леонтьев Д.А. Психология искусства и психологическая методология в ранних работах Л.С. Выготского // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1994. № 4. С. 35—44.
35. Собкин В.С., Мазанова В.С. Комментарии к «Театральным заметкам» Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. 2014. № 3. С. 82—96.
- resurs] [Chukovsky and Zhabotinsky]. Moscow-Ierusalim: Mosty kul'tury — Gesharim, 2005. 228p. *Elektronnaya biblioteka RoyalLib.com* [Digital Library RoyalLib.com]. URL: [https://royallib.com/read/ivanova\\_evgeniya/chig\\_chukovskiy\\_i\\_gabotinskiy.html#560174](https://royallib.com/read/ivanova_evgeniya/chig_chukovskiy_i_gabotinskiy.html#560174) (Accessed 10.02.2018).
23. Lifanova T.M. Polnaya bibliografiya trudov L'va Semenovicha Vygotskogo [A complete bibliography of the works of Lev Semenovich Vygotsky]. *Voprosy psikhologii* [Psychology questions], 1996, no. 5, pp. 137—157.
24. Korkunov N.M. Proportsional'nye vybory. [Proportional elections]. [Elektronnyi resurs]. Available at: URL: <http://samzan.ru/106933> (Accessed 10.02.2018).
25. Maor Itskhak. Sionistskoe dvizhenie v Rossii. [The Zionist Movement in Russia]. Biblioteka Alii, 1977. 450 p.
26. Rozanov V.V. Pestrye temy [Elektronnyi resurs] [Motley Themes]. Moscow-Ierusalim: Mosty kul'tury — Gesharim, 2005. 228p. *Elektronnaya biblioteka RoyalLib.com* [Digital Library RoyalLib.com]. URL: [https://royallib.com/read/ivanova\\_evgeniya/chig\\_chukovskiy\\_i\\_gabotinskiy.html#560174](https://royallib.com/read/ivanova_evgeniya/chig_chukovskiy_i_gabotinskiy.html#560174) (Accessed 10.02.2018).
27. Sobkin V.S. K issledovaniyu poetiki tekstov L.S. Vygotskogo [To the study of the poetics of texts L.S. Vygotsky]. *Nauchnoe tvorchestvo L.S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya* [Scientific creativity L.S. Vygotsky and modern psychology]. Moscow, 1981, pp. 143—145.
28. Sobkin V.S., Klimova T.A. Kommentarii k neizvestnomu reportazu L.S. Vygotskogo: vpechatleniya o Fevral'skoi revolyutsii [Commentary on an unknown report by L.S. Vygotsky: Impressions of the February Revolution]. *Voprosy psikhologii* [Psychology questions], 2016 (a), no. 5, pp. 88—101.
29. Sobkin V.S., Klimova T.A. Kommentarii k neizvestnomu fel'etonu L.S. Vygotskogo [Commentary on an unknown feuilleton by L.S. Vygotsky]. *Voprosy psikhologii* [Psychology questions], 2017, no. 5, pp. 125—138.
30. Sobkin V.S., Klimova T.A. Lev Vygotskii mezhdv dvukh revolyutsii: k voprosu o politicheskom samoopredelenii uchenoego [Lev Vygotsky between two revolutions: to the question of the political self-determination of the scientist]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological magazine], 2016, no. 3 (23), pp. 20—31. doi: 10.11621/npj.2016.0303
31. Sobkin V.S., Klimova T.A. Neizvestnyi Vygotskii: ob opyte perevoda s drevneevreiskogo [Unknown Vygotsky: the experience of translation from the Hebrew]. *Voprosy psikhologii* [Psychology questions], 2016, no. 4, pp. 76—95.
32. Sobkin V.S., Klimova T.A. «Traurnye stroki»: k voprosu o natsional'no-kul'turnom samoopredelenii L.S. Vygotskogo [“Funeral strings”: to the question of national-cultural self-determination L.S. Vygotsky]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural and historical psychology], 2017, no. 2, pp. 4—12. doi: 10.17759/chp.2017.130201
33. Sobkin V.S., Klimova T.A. Lev Vygotskii o radosti i skorbi (kommentarii k stat'e «Mysli i nastroyeniya») [Lev Vygotsky: about joy and sorrow (comments on the article “Thoughts and moods”)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural and historical psychology], 2017. Vol. 13. no. 3, pp. 71—82. doi:10.17759/chp.2017.130309
34. Sobkin V.S., Leont'ev D.A. Psikhologiya iskusstva i psikhologicheskaya metodologiya v rannikh rabotakh L.S. Vygotskogo [Psychology of art and psychological methodology in the early works of L.S. Vygotsky]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Series 14. Psikhologiya* [Bulletin of the Moscow university. Series 14. Psychology], 1994, no. 4, pp. 35—44.
35. Sobkin V.S., Mazanova V.S. Kommentarii k «Teatral'nym zametkam» L.S. Vygotskogo [Commentary on the “Theatrical's notes” by L.S. Vygotsky]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural and historical psychology], 2014 (b), no. 3, pp. 82—96. (In Russ., abstr. in Engl.).

**НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**  
*SCIENTIFIC LIFE*

**«Культурная психология» Л.С. Выготского  
в оптике Спинозы и Маркса**  
Рецензия на книгу С.Н. Мареева  
«Л.С. Выготский: философия, психология, искусство»  
М.: Академический проект, 2017. (Философские технологии). 227 с.

**А.Д. Майданский\***,  
ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ», Белгород, Россия,  
*caute@nm.ru*

В рецензируемой книге критически реконструируется методология культурно-исторической теории Л.С. Выготского, восходящая к философским учениям Спинозы и Маркса. Второй и третий разделы книги отведены опытам применения понятийного аппарата этой теории в области психологии искусства и педагогики. Книга С.Н. Мареева представляет собой не столько комментарий к текстам Выготского, сколько критический анализ понятий «культурной психологии» и попытку раскрыть их эвристический потенциал. Мареев пытается исправлять мысль Выготского в духе «деятельностной» психологии А.Н. Леонтьева и Э.В. Ильенкова. Вместе с тем Мареев декларирует необходимость повернуть культурно-историческую психологию лицом к Спинозе, однако в его книге практически игнорируется развитая в «Этике» теория аффектов, в которой Выготский усматривал «руководящее начало» новой психологии. Здесь, по словам Выготского, впервые вырисовывается настоящий предмет психологии как науки — «реальное своеобразие психики» и верно ставится «центральная проблема всей психологии — свобода». Ни Мареев, ни его учитель Ильенков, ни прямые ученики Выготского не сумели понять и продолжить эту его спинозистскую мысль.

**Ключевые слова:** Выготский, Спиноза, Маркс, культурно-историческая психология, принцип деятельности, аффект, свобода.

**L.S. Vygotsky's "Cultural Psychology"  
through the Lens of Spinoza and Marx**  
A book review of: S.N. Mareyev «L.S. Vygotskii: filosofiya, psikhologiya,  
iskusstvo» ("L.S. Vygotsky: Philosophy, Psychology, Art").  
M.: Akademicheskii proekt, 2017. (Filosofskie tekhnologii). 227 s.

**Для цитаты:**

Майданский А.Д. «Культурная психология» Л.С. Выготского в оптике Спинозы и Маркса // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 1. С. 126–130. doi: 10.17759/chp.2018140114

**For citation:**

Maidansky A.D. L.S. Vygotsky's "Cultural Psychology" through the Lens of Spinoza and Marx. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 126–130. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140114

\* *Майданский Андрей Дмитриевич*, доктор философских наук, профессор, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), Белгород, Россия. E-mail: *caute@nm.ru*  
*Maidansky Andrey Dmitrievich*, PhD in Philosophy, Professor, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia. E-mail: *caute@nm.ru*

A.D. Maidansky,

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia,  
caute@nm.ru

The book under review critically reconstructs the methodology of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory that traces back to Spinoza and Marx. The second and third parts of the book focus on the experiences of applying the conceptual framework of this theory in the field of psychology of art and pedagogics. The book by S.N. Mareyev appears to be not so much a commentary to Vygotsky's texts as a critical analysis of the concepts of cultural psychology and an attempt to reveal their heuristic potential. Mareyev tries to re-establish Vygotsky's ideas the way it was done in the framework of Leontiev's and Ilyenkov's activity psychology. At the same time, Mareyev declares the importance of turning cultural-historical psychology around to face Spinoza; however, the book practically ignores the concept of affects that was developed in the Ethics and that Vygotsky considered to be the 'guiding beginning' of the new psychology. It is here that, in Vygotsky's words, the genuine subject of psychological science, 'the real uniqueness of mind', emerges for the first time ever and 'the central problem of all psychology, freedom' is defined. Unfortunately, neither Mareyev, nor his teacher Ilyenkov, nor Vygotsky's direct disciples could comprehend and further develop this Spinozian idea of his.

**Keywords:** Vygotsky, Spinoza, Marx, cultural-historical psychology, activity principle, affect, freedom.

В 2016 г. исполнилось 120 лет со дня рождения Льва Семеновича Выготского. Увы, ни одной монографии, посвященной «Моцарту психологии», в том году на русском языке не появилось. Две ценные книги вышли в свет годом позже — сборник избранных заметок из архива Выготского под редакцией Екатерины Завершневой и Рене ван дер Веера [6] и рецензируемая работа Сергея Мареева. Издание же Полного собрания сочинений Выготского, пока что ограничилось одним томом (такими темпами последний, 16-й том появится в середине столетия — читателям стоит запастись терпением и здоровьем, если хотят дожить).

Для понимания мысли Выготского необходимо вооружиться мощными «лупами» Маркса и Спинозы — под их флагами создавалась «культурная психология». Так и поступает С.Н. Мареев. Сегодня мало у кого в арсенале сохранился этот философский инструментарий. Молодые специалисты прочитывают Выготского в меру своей собственной философской подкованности, апеллируя к Хайдеггеру и Витгенштейну; американцы читают его через прагматистское пенсне, и т. д. Можно представить себе, что сказал бы на это Выготский, воспитанный на высокой философской классике... Его прощальный завет потомкам — следовать за путеводной «звездой Спинозы». А кто из ближайших учеников Выготского хоть раз взглянул на эту звезду в телескоп современной психологии? Не говоря уже о том, чтобы рассмотреть в ее свете главные проблемы этой науки.

Изложенное в «Этике» учение об аффектах Выготский называл «пролегоменами к психологии человека». Здесь впервые вырисовывается настоящий предмет психологии как науки — «реальное своеобразие психики» и верно ставится «центральная проблема всей психологии — свобода».

Выготский декларирует намерение идти по стопам Спинозы в исследовании человеческой души: «Спинозе удалось образовать идею человека etc. Эта идея может быть руководящей для психологии человека как науки... Она — говоря шекспировским

языком — показывает человека во всем значении слова. Этим она указывает психологии человека ее истинный объект. Ессе homo» [6, с. 260]. Школа Выготского, его прямые ученики пренебрегли указаниями учителя, распрощавшись с автором «Этики» и позабыв его «идею человека».

В своей книге Мареев старается исправить это упущение и, по мере сил, вновь повернуть культурно-историческую психологию лицом к Спинозе. Но все же главным предметом исследования в этой книге является *метод* Выготского — историческая и материалистическая диалектика. И она, по сути, забыта большинством современных поклонников Выготского, рискующим утопить культурно-историческую психологию в глубоко чуждых ей философских омутах.

Сама диалектика, впрочем, может быть понята по-разному. Современники Выготского — Деборин и его команда — трактовали диалектику как универсальный ключ к решению любых научных проблем. Для Выготского диалектика — научный компас, дающий ученому общие теоретические ориентиры, но не навязывающий никакого конкретного направления движения мысли в той или иной предметной области. Выготский выступал против «непосредственного приложения» диалектического метода к наукам. Психология должна выработать *свой собственный, конкретный метод исследования*, ориентируясь на общую теорию диалектики и учитывая ее специальное применение в «Капитале» Маркса.

При этом важно строго определить *границы* психологического исследования, за которыми метод утрачивает всю свою конкретность и превращается в абстрактный метафизический принцип, объясняющий все и вся вокруг, как это случилось с фрейдовским психоанализом, павловской рефлексологией, персонализмом и, наконец, гештальтпсихологией. Гештальты были «... открыты в физике и химии, в физиологии и биологии, и гештальт, высохший до логической формулы, оказался в основе мира; создавая мир, бог сказал: да будет гештальт — и стал везде гештальт», — иронизировал Выготский [2, с. 307–308].



То же самое приключилось и с диалектикой — сначала в руках Гегеля, а затем и у марксистов-диалектиков, учеников Плеханова, утверждает Мареев. Из конкретной теории мышления и «логики дела» (Маркс), она превратилась в универсальную схему мироздания, и далее — в «научное мировоззрение пролетариата». После чего все новое в науке, противоречащее «вечным истинам» этого мировоззрения — не только открытия Выготского, но и целые отрасли знания: квантовая физика, генетика и кибернетика, — клеймилось как идеализм, лженаука, реакционная схоластика, а то и «продажная девка буржуазии».

Создание конкретной, эвристически мощной методологии культурно-исторического исследования психики — главная заслуга Выготского перед наукой. Он не успел разработать полнокровную научную систему. Смерть оборвала его работу, когда успех был уже близок: он чувствовал себя Моисеем, глядящим на землю обетованную и знающим, что не успеет вступить на нее (слова из последней записной книжки).

Мареев доходчиво и наглядно, буквально на пальцах, разъясняет, чем именно Выготский обязан Гегелю и Марксу; в чем состоит принцип историзма в науке вообще и в психологии, в частности; как соотносятся в человеке биологическое и социальное; и, наконец, как работает в психологических исследованиях Выготского диалектический метод восхождения от абстрактного к конкретному.

Метод этот требует начинать теорию с *конкретной абстракции*, в которой, как в геноме живой клетки, потенциально заключаются все существенные, внутренне необходимые определения предмета науки. «Как показал Выготский, есть абстракция — сексуальное влечение, рефлекс, гештальт, “персона”, которые не позволяют вывести из них все богатство человеческих определений и человеческих качеств. Наоборот, они *редуцируют*, сводят все богатство, всю конкретность, всю человечность человека к каким-то односторонним определениям... Задача науки заключается в том, чтобы найти такое определение, которое позволяло бы воспроизвести из него все многообразие предмета, все его существенные определения. По отношению к человеку таким определением и такой “абстракцией”, согласно Выготскому, является *практика*» (с. 29).

Вообще говоря, любой марксист обязан с этим согласиться. Коль скоро человека создает труд, значит в простом понятии труда, «практики» и содержатся все *сущностные* определения человека. Но человеческая, культурная психика — лишь один, пусть и высший, слой психической жизни. Психика в тысячу раз древнее труда, ее история должна объясняться из своей собственной «конкретной абстракции».

Выготский, вслед за Спинозой, «альфой и омегой» психической деятельности посчитал *аффект*. Никто из учеников Выготского эту его позицию не поддержал. А ведь здесь — *отправной пункт* его «восхождения к конкретному». Выбор исходной абстракции задает границы предмета науки, в данном случае психологии, и определяет его специфику.

Мареев, так сказать, «выпрямляет» мысль Выготского в духе «деятельностной» психологии А.Н. Леонтьева и Э.В. Ильенкова. Эта школа всерьез развивает ключевой принцип культурно-исторической теории, идущий от Маркса и, если копнуть поглубже, от Фихте и Гегеля. Жаль только, что при этом забывается *магистральная линия* «новой психологии» Выготского — линия, которую он связывал с учением Спинозы о силах аффектов и могуществе разума, или о человеческом рабстве и свободе (из заглавий двух последних частей «Этики»). «Свобода: аффект в понятии... *Грандиозная картина развития личности*: путь к свободе. Оживить Спинозизм в марксистской психологии», — писал Выготский незадолго до своей смерти [6, с. 255–256].

Если Маркс дает в руки психологу лишь верный компас, диалектический метод, то у Спинозы психологическая наука должна почерпнуть и свои основополагающие понятия, аксиоматику, постановку проблем: «Не только метод, но и содержание Спинозистского учения о страстях выдвигается в качестве руководящего начала для развития исследований в новом направлении — в направлении уразумения человека» [5, с. 298]. Для Выготского был ценен психолог Спиноза, с его учением о «страстях» и аффектах вообще.

Это конкретное «содержание Спинозистского учения» отсутствует у всех без исключения последователей Выготского и в мировой культурно-исторической психологии — в целом. Мало что смог сказать на сей счет и Мареев. В первом разделе его рассуждения о Спинозе не идут дальше философских принципов монизма и детерминизма. Отметим, что принцип монизма раскрывается им нетривиально, сквозь призму категории деятельности. Это верно. Спинозовская субстанция не мировое *Тело*, как у Гоббса, а мировое *Дело* — вечно действующий во всей природе закон, всеобщий принцип взаимодействия вещей, равно как и идей. «Монизм Спинозы преодолевает картезианский дуализм не формально, а содержательно, только через *деятельность*. И если последнюю не увидеть у Спинозы хотя бы в зачатке и в потенции, то монизм останется деревянной фразой, и не более. Но Выготский не усмотрел у Спинозы деятельности...» (с. 26).

Меж тем Выготский всячески подчеркивал деятельностьную основу Спинозовского учения. Данное в «Этике» определение аффекта как *регулятора деятельности* представляет собой «отправной пункт всего учения о страстях». В экспериментах У. Кеннона Выготский с удовлетворением находит подтверждение этому: «Нельзя не видеть, что экспериментальное доказательство динамогенного влияния эмоций, поднимающего индивида на более высокий уровень деятельности, является вместе с тем и эмпирическим доказательством мысли Спинозы, которая понимает под аффектами такие состояния тела, которые увеличивают или уменьшают способность самого тела к деятельности» [5, с. 101–102].

В разделе третьем, «Искусство», Мареев комментирует Спинозовскую дефиницию аффекта в том же самом ключе и даже с примерами, аналогичными тем, что приводит Выготский. «У Спинозы речь идет о

способности к *действию*. Если выразить эту идею более последовательно, то можно сказать, что аффект — не *состояние* тела, а *начало действия* тела... Это *подготовка* к действию. Но вместе с тем это уже само *действие*» (с. 170). Однако Выготский, по мнению Мареева, этой деятельностной природы аффекта у Спинозы не разглядел и впал поэтому в *дуализм* — «по существу тот же», что и у Декарта с Дильтеем...

Тут приключился библейский казус: своя своих не познаша и ни за что побиваша. Выготский тоже отстаивал «... монистическое понимание эмоций как энергетических и мотивационных побуждений, детерминирующих переживание и поведение» [5, с. 214]. Эта «динамическая природа аффекта» выступает на первый план «в новой психологии эмоций», указывал Выготский со ссылкой на исследования К. Левина и М. Принца. «Эмоция, следовательно, не может играть пассивную роль эпифеномена. Она должна делать нечто... Мы сознаем, что эмоция и чувство активируют нас», — цитирует он Принца, делая собственный вывод в духе Спинозы: «С логической необходимостью такое понимание предполагает преодоление дуалистического подхода к аффективной жизни и выдвигает понимание аффекта как целостной психофизиологической реакции, включающей в себя переживание и поведение определенного рода и представляющей единство феноменальной и объективной сторон» [5, с. 170—171].

Неоднократно и подробно — не только в связи со Спинозой, но и, особенно, в трудах по детской психологии — Выготский писал о мотивационной роли аффекта в предметной деятельности. Писал о характерном для раннего детства «полном единстве аффекта и деятельности» и о «возникновении волевого овладения своей аффективной жизнью в переходном возрасте» [1, с. 369, 168]. Говорил об «аффективном действии», путем культурного преобразования которого и возникает *человеческая воля*, «волевой процесс в собственном смысле слова» [3, с. 458].

Э.В. Ильенков же, который, по утверждению Мареева, «додумывал Спинозу» в деятельностном направлении, спиновскую теорию аффектов проигнорировал целиком и полностью. Даже размышляя о понятии свободы воли у Спинозы, Ильенков ни словом, ни звуком этой теории не коснулся, хотя в чем же еще, по Спинозе, может состоять человеческая свобода, как не в овладении собственными аффектами?

А первым, еще в самом начале 30-х гг., размежевался с учителем А.Н. Леонтьев. Как случилась эта «конфронтация двух линий на будущее», видно из его не так давно опубликованных воспоминаний и «методологических тетрадей».

«Линия Выготского: аффективные тенденции, эмоции, чувства. Это — за сознанием. *Жизнь аффектов: отсюда поворот к Спинозе*».

Я: практика.

... У Выготского осталось всё, у меня — *всё сначала*» [7, с. 38—42].

На той же позиции «практики» твердо стоит С.Н. Мареев. В его книге Выготскому делается следующий упрек: «В анализе рефлексивности сознания

Выготский не углубляется до ее деятельностно-практической природы, о чем пойдет речь у А.Н. Леонтьева и Э.В. Ильенкова» (с. 111). Подразумевается, что двое последних не ушли от Выготского в сторону, а просто «углубили» его понимание природы сознания.

Немецкую исследовательницу Жанетту Фридрих Мареев винит в попытке «вбить клин» между Выготским и Леонтьевым и подорвать единство культурно-исторической школы в советской психологии... Да ведь сам Леонтьев черным по белому писал о своей «конфронтации» с Выготским, с указанием точной даты, когда был достигнут, по его словам, «апогей расхождений» — конец 1932 г., резко осудив «поворот к Спинозе», как ведущий в тупик.

Понятие практики (предметно-практической деятельности, труда) схватывает *субстанцию* человеческой психики, но у теоретиков «деятельностного подхода» эта субстанция предстает как первичный *модус*, «клеточка», из которой надлежит вывести все конкретные психологические феномены.

Выготский же никогда не смешивал субстанцию — «Дело» — с ее собственными модусами и не пытался вывести какие-либо явления психики напрямую из «практики». У него разные «клеточки» для разных психологических формаций: единицу «речевого мышления» он усматривает в *значении слова*, а «динамическую единицу сознания» — в *переживании* [1, с. 382—383]. Элементарной же «клеточкой» психики вообще, со всеми ее натуральными и культурными формобразованиями, является, как уже отмечалось, *аффект*.

Похожим образом обстоит дело у Маркса: субстанцией всемирной истории является *труд*, а вот «клеточка» у каждой экономической формации своя. Причем «клеточка» капиталистической формации, модус труда — *товар*, обречена историей на полное исчезновение.

Среди историков психологии широко бытует представление, будто Выготский в разные периоды своего творчества принимал за «клеточку» психики то одно, то другое — как-то раз даже совершил «семиотический поворот» (откровенная чепуха, по-моему). На самом деле, для всякой психологической формации Выготскому требовалась *своя, конкретная* абстракция, схватывающая специфичный для данной формации принцип взаимосвязи душевных явлений.

Сторонники же «деятельностного подхода» в психологии сплошь и рядом пытаются выводить психические явления из «практики» *напрямую*, либо попросту сводят их к «практике» при помощи наглядных примеров. (Исключение у Мареева — сфера искусства: элементарной «клеточкой» тут признается *метафора*, а не практика как таковая.)

С таких позиций Мареев и критикует взгляды Выготского, исправляет их, и ищет пути дальнейшего развития. В этом есть свой резон. «Деятельностный подход» — одна из родных ветвей культурно-исторической психологии. Он позволяет существенно развить эту теорию, что и было проделано уже А.Н. Леонтьевым и его соратниками. Вот только развитие это оказалось односторонним, ибо пропала из виду *«центральная проблема* всей психологии — свобода», как

ее понимал Спиноза. Она осталась на другой стороне Луны вместе со спинозовским понятием аффекта как простейшей формы психической деятельности.

Книга С.Н. Мареева — это не столько комментарий к текстам Выготского, сколько методологический анализ понятий «культурной психологии» и опыт самостоятельной работы с этими понятиями в области педагогики и в теории искусства. Для мареевских вариаций на темы Выготского тексты классика служат лишь опорными пунктами, а иногда и просто канвой для развития собственных мыслей автора. Читатель найдет тут массу свежей пищи для ума, с долей юмора и приправой из острой полемики. Кому-то эта пища придется по вкусу, кому-то — нет, но психологу ознакомиться с ней, считаю, весьма и весьма желательно.

ее понимал Спиноза. Она осталась на другой стороне Луны вместе со спинозовским понятием аффекта как простейшей формы психической деятельности.

Книга С.Н. Мареева — это не столько комментарий к текстам Выготского, сколько методологический анализ понятий «культурной психологии» и опыт самостоятельной работы с этими понятиями в области педагогики и в теории искусства. Для мареевских вариаций на темы Выготского тексты классика служат лишь опорными пунктами, а иногда и просто канвой для развития собственных мыслей автора. Читатель найдет тут массу свежей пищи для ума, с долей юмора и приправой из острой полемики. Кому-то эта пища придется по вкусу, кому-то — нет, но психологу ознакомиться с ней, считаю, весьма и весьма желательно.

### Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1983. 432 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Исторический смысл психологического кризиса. С. 291–436.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. С. 5–261.
4. *Выготский Л.С.* Полное собрание сочинений: в 16 т. Т. 1. Драматургия и театр. М.: Левъ, 2015. 752 с.
5. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование. С. 91–318.
6. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное. М.: Издательство «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2017. 608 с.
7. Устная автобиография А.Н. Леонтьева // *Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е.* Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. М.: Смысл, 2005. С. 367–385.

### References

1. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii*: v 6 t. T. 4. *Detskaya psikhologiya* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Child psychology]. Moscow: Pedagogika, 1983. 432 p.
2. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii*: v 6 t. T. 1. *Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 1. The historical meaning of the crisis in psychology]. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 291–436.
3. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii*: v 6 t. T. 2. *Myshlenie i rech'* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 2. Thinking and speech]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 5–261.
4. Vygotskii L.S. *Polnoe sobranie sochinenii*: v 16 t. T. 1. *Dramaturgiya i teatr* [Complete Works: in 16 vol. Vol. 1. Dramaturgy and theater]. Moscow: Lev", 2015. 752 p.
5. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii*: v 6 t. T. 6. *Uchenie ob emotsiyakh. Istoriko-psikhologicheskoe issledovanie* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 6. The teaching about emotions. Historical-psychological studies]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 91–318.
6. *Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo. Izbrannoe* [Vygotsky's Notebooks. A selection]. Moscow: Izdatel'stvo «Kanon+» ROOI «Rea-bilitatsiya», 2017. 608 p.
7. *Ustnaya avtobiografiya A.N. Leont'eva* [A.N. Leontiev's oral autobiography]. In Leont'ev A.A. (eds.), *Aleksei Nikolaevich Leont'ev. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'* [Alexey Nikolaevich Leontiev. Activity, consciousness, personality]. Moscow: Smysl, 2005, pp. 367–385.