

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 2 / 2019

международный научный журнал
International Scientific Journal

www.psyjournals.ru/kip

культурно - историческая
ПСИХОЛОГИЯ



cultural - historical
PSYCHOLOGY

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2019. Т. 15. № 2

Cultural-Historical Psychology

2019. Vol. 15, no. 2

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Вопросы возрастной и педагогической психологии: Л.С. Выготский и Д.Н. Узнадзе <i>И.В. Имедадзе</i>	4
Философские основы теории одаренности <i>Д.Б. Богоявленская</i>	14
О культурно-исторических источниках зарождения целеполагания в составе произвольно-преднамеренной и волевой регуляции <i>С.В. Маланов</i>	22

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Процесс распознавания когнитивных ошибок другого человека и его нарушения при шизофрении <i>М.В. Зотов, М.С. Гусева, Н.Е. Зотова</i>	32
Трансмиссия ценностей и психологическое благополучие подростков: трехпоколенное исследование русских и осетин в Республике Северная Осетия — Алания <i>В.Н. Галяпина, Н.М. Лебедева</i>	43
Множественные идентичности, аккультурация и адаптация русских в Латвии и Грузии <i>Т.А. Рябиченко, Н.М. Лебедева, И.Д. Плотка</i>	54
Образ жизни и чувство симметрии: об одной особенности психического развития детей среднеазиатских цыган-люли <i>П.С. Эргашев</i>	65

ПАМЯТИ Л.И. БОЖОВИЧ

Проблема развития детского сознания в психологической системе Л.И. Божович <i>Г.В. Акопов</i>	72
Современное состояние и перспективы развития научной школы Л.И. Божович <i>М.В. Ермолаева, Д.В. Лубовский</i>	79
Теория Л.И. Божович: личность, психика, индивидуальность <i>Н.Н. Толстых</i>	85
Гармоническая личность: структура, механизмы развития, индивидуальные различия <i>Е.Д. Божович</i>	91

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Тенденции развития современных игрушек <i>Е.О. Смирнова, М.В. Соколова</i>	99
---	----

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Роль медиа в формировании поколений «гамлетов» и «донкихотов» в России <i>О.И. Маховская</i>	105
---	-----

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Евгения Моисеевна Ганфман (1905—1983) как последователь Л.С. Выготского <i>А.А. Костригин</i>	114
--	-----

Contents

THEORY AND METHODOLOGY

Issues in Developmental and Pedagogical Psychology: L.S. Vygotsky and D.N. Uznadze <i>I.V. Imedadze</i>	4
Philosophical Fundamentals of the Theory of Giftedness <i>D.B. Bogoyavlenskaya</i>	14
On the Cultural-Historical Origins of Goal-Setting Within Voluntary and Volitional Regulation <i>S.V. Malanov</i>	22

EMPIRICAL RESEARCH

Recognition of Other Person's Cognitive Errors and Its Impairment in Schizophrenia <i>M.V. Zotov, M.S. Guseva, N.E. Zotova</i>	32
Value Transmission and Psychological Well-Being in Adolescents: A Three-Generational Study of Russians and Ossetians in the Republic of South Ossetia – the State of Alania <i>V.N. Galyapina, N.M. Lebedeva</i>	43
Multiple Identities, Acculturation and Adaptation of Russians in Latvia and Georgia <i>T.A. Ryabichenko, N.M. Lebedeva, I.D. Plotka</i>	54
Lifestyle and Sense of Symmetry: Exploring One Feature of Mental Development in the Lyuli Children <i>P.S. Ergashev</i>	65

REMEMBERING L.I. BOZHOVICH

The Development of Consciousness in Children Through the Lens of L.I. Bozhovich's Psychological System <i>G.V. Akopov</i>	72
The Scientific School of L.I. Bozhovich: Current State and Future Perspectives <i>M.V. Yermolayeva, D.V. Lubovsky</i>	79
The Theory of L.I. Bozhovich: Personality, Mind, Individuality <i>N.N. Tolstykh</i>	85
Harmonic Personality: Structure, Developmental Mechanisms, Individual Differences <i>E.D. Bozhovich</i>	91

SCIENTIFIC LIFE

Modern Toys: Developmental Tendencies <i>E.O. Smirnova, M.V. Sokolova</i>	99
--	----

DISCUSSIONS AND DISCOURSES

The Impact of Media on the Formation of Generations of 'Hamlets' and 'Don Quixotes' in Russia <i>O.I. Makhovskaya</i>	105
---	-----

MEMORABLE DATES

Eugenia Hanfmann (1905–1983) as a Follower of L.S. Vygotsky <i>A.A. Kostrigin</i>	114
--	-----

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Вопросы возрастной и педагогической психологии: Л.С. Выготский и Д.Н. Узнадзе

И.В. Имедадзе*,

Тбилисский государственный университет (ТГУ имени И. Джавахишвили), Тбилиси, Грузия,
irimedi@yahoo.com

В статье анализируется взаимоотношение взглядов Л.С. Выготского и Д.Н. Узнадзе по поводу некоторых важных вопросов возрастной и педагогической психологии, в частности, как соотносятся друг с другом представления этих выдающихся ученых относительно проблем формирования понятий, периодизации детского возраста, взаимосвязи развития и учения, движущих сил развития. Специально рассмотрена теория коинциденции и принцип преодоления так называемого «эмпирического постулата» как методологическая основа всей системы психологических воззрений Д.Н. Узнадзе, в том числе по вопросам психологии развития и образования. Показано, что, несмотря на довольно слабое знакомство с работами друг друга, различий в подходах Л.С. Выготского и Д.Н. Узнадзе значительно меньше, чем сходства. По принципиальным позициям их подходы во многом созвучны, а в некоторых случаях фактически идентичны. Много интересного также можно ожидать от более углубленного и всестороннего анализа соотношения общепсихологических представлений авторов культурно-исторической концепции и теории установки.

Ключевые слова: Выготский, Узнадзе, формирование понятий, теория коинциденции, возрастная среда, социальная ситуация развития, учение и развитие.

Issues in Developmental and Pedagogical Psychology: L.S. Vygotsky and D.N. Uznadze

I.V. Imedadze,

Tbilisi State Medical University, Tbilisi, Georgia,
irimedi@yahoo.com

The article analyzes the interrelation between L.S. Vygotsky's and Uznadze's views on some important issues of developmental and pedagogical psychology. This, in particular, refers to the problem of concept

Для цитаты:

Имедадзе И.В. Вопросы возрастной и педагогической психологии: Л.С. Выготский и Д.Н. Узнадзе // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 4–13. doi:10.17759/chp. 2019150201

For citation:

Imedadze I.V. Issues in Developmental and Pedagogical Psychology: L.S. Vygotsky and D.N. Uznadze. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 4–13. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150201

* *Имедадзе Ираклий Владленович*, доктор психологических наук, профессор факультета психологии и образования, Тбилисский государственный университет имени И. Джавахишвили; руководитель отдела Центра исследования и коррекции психологической установки, Тбилисский государственный медицинский университет; Член-корреспондент, Национальная академия наук Грузии. Тбилиси, Грузия. E-mail: irimedi@yahoo.com

Imedadze Irakli Vladlenovich, PhD in Psychology, Professor, Faculty of Psychology and Education, Javakhishvili Tbilisi State University; Head of Department at Psychological Set Research and Correction Centre, Tbilisi State Medical University; Corresponding Member of the Georgian National Academy of Sciences, Tbilisi, Georgia. E-mail: irimedi@yahoo.com

formation, periodisation of child development, relation between development and teaching, motive forces of development. Special attention is paid to “coincidence theory” and the principle of solving “empirical postulate” which is a methodological basis for the whole system of D.N. Uznadze’s psychological conception including issues of development and education. It is pointed out that in spite of not being very well acquainted with each other’s works, the difference between viewpoints of L.S. Vygotsky and D.N. Uznadze is considerably less than the things they have in common. As for the principal questions, their approaches are often consistent and, in some cases, identical. Also, a lot of interesting outcomes can be expected from a deeper analysis of the general psychological views of the author of the cultural-historical concept and the author of the theory of set.

Keywords: Vygotsky, Uznadze, concept formation, coincidence theory, age environment, social situation of development, teaching and development.

Высказано мнение, что «... сам Д.Н. Узнадзе нигде не устанавливает связей своих идей с исследованиями советских психологов, принадлежавших к другим школам и направлениям» [9, с. 69]. Зато исследования Д.Н. Узнадзе всегда привлекали внимание представителей других школ. В качестве примера приводится то, как Л.С. Выготский неоднократно ссылался на раннюю работу Узнадзе по выработке понятий в дошкольном возрасте, о которой речь пойдет ниже. Тут же приходится отметить, что данная категорическая оценка маститого историка психологии определенно не соответствует действительности. Узнадзе по возможности следил за тем, что происходит в психологической науке страны. Кроме естественного интереса, это диктовалось и его статусом лидера одного из направлений и школы советской психологии. Во многих своих работах, прежде всего в фундаментальных учебниках по общей и детской психологии, Узнадзе приводит данные исследований русских коллег и соотносит их соображения со своими. Правда, в силу объективных причин, это не всегда удавалось сделать. Так произошло и в случае творчества Выготского.

С тех пор, как имя Выготского приобрело подбавляющий ему вес в научном сообществе, было сделано немало в направлении анализа взаимосвязей между ним и другими видными психологами. Однако взаимоотношение подходов и идей Выготского и Узнадзе все еще остается почти не исследованным. В данной работе, в первом приближении, коснемся лишь одного направления научных интересов этих выдающихся ученых, а именно некоторых вопросов возрастной и педагогической психологии. Оба этих автора были крупнейшими специалистами в данной области, жили в одной стране и были знакомы с некоторыми работами друг друга.

Тут имеется два аспекта: как относились к исследованиям друг друга сами авторы и как соотносятся между собой их позиции объективно, с точки зрения современной науки. К сожалению, о первом аспекте мало что можно сказать. Выготский и Узнадзе вообще не упоминают общепсихологические концепции друг друга, которые принесли им мировую известность. Это обусловлено целым рядом сугубо объективных обстоятельств — ранний уход из жизни Льва Семеновича, тенденция умалчивания его имени, недостаточная информированность, поскольку к моменту смерти Выготского теория Узнадзе находи-

лась на ранней стадии разработки и о ней мало что было известно русскоязычному читателю. Момент недостаточной информированности дал о себе знать и при оценке Выготским вклада Узнадзе в разработку широкого круга вопросов психологии развития и образования. Он ссылается лишь на две работы грузинского коллеги, посвященных экспериментальному исследованию проблемы генезиса понятий.

Сопоставляя взгляды этих авторов по принципиальным вопросам педагогики, детской и педагогической психологии, нам придется обратиться к исследованиям Узнадзе в этой области. Дмитрий Николаевич и его последователи определенно немало потрудились на этом поприще. Можно без преувеличения сказать, что Узнадзе оставил целостную педагогическую систему, разработку которой начал еще в начале второго десятилетия прошлого века [17; 19]. Он является автором одного из первых в российской империи учебника по экспериментальной педагогике (1912). Д.Н. Узнадзе активно был включен в педологическое движение. Его перу принадлежит капитальный учебник по педологии, первый том которого вышел в 1933 г. и фактически представлял собой психологию дошкольного возраста. В нем, наряду с основными данными мировой науки того времени, представлены материалы исследований самого автора и его сотрудников, в том числе и данные по развитию понятийного мышления. Второй том должен был быть посвящен школьному возрасту. Однако его издание не успелось до печально знаменитого разгромного партийного постановления 1936 г., а потом, естественно, было надежно припрятано. В него обязательно вошли бы и результаты исследований интересов детей этого возраста, особенностей их технического мышления и других важных вопросов. Эти исследования Узнадзе начал в двадцатые годы, результаты были опубликованы в немецких научных журналах. В последующие годы он продолжил продуктивную работу в сфере детской и педагогической психологии. Заслуживают упоминания работы, посвященные вопросам дисциплины и воспитания воли, определения школьного возраста, соотношения педагогики и психологии, характеристики учения как ведущей формы деятельности ребенка школьного возраста и др. Особенно следует отметить «Детскую психологию» (1947). В ней представлена полная картина динамики психического развития ребенка от рождения до старшего школьного возраста.

та. Вместе с тем в этой работе Узнадзе развивает оригинальные взгляды на кардинальные теоретические вопросы [15].

В детской психологии Узнадзе обобщил результаты многочисленных исследований своих сотрудников. Эта работа продолжилась и после смерти основателя школы и содержит сотни публикаций фактически по всем основным темам возрастной и педагогической психологии. Для иллюстрации достаточно отметить огромный массив данных, полученных в исследованиях множества авторов и посвященных онтогенезу практически всех психических процессов (восприятие, внимание, память, мышление, речь, воображение, эмоции, мотивация, воля). Эти работы изданы на разных языках и многие — на русском. Традицию таких разработок заложил сам основатель школы своими исследованиями генезиса мышления. В целом, Узнадзе принадлежит более 50 работ в области педагогики, педологии, возрастной и педагогической психологии, как экспериментальных, так и содержащих серьезные методологические и теоретические идеи¹, некоторые из которых будут затронуты ниже в контексте их соотношения с соображениями Выготского.

Формирование понятий: Л.С. Выготский—Д.Н. Узнадзе

Как было сказано, Л.С. Выготский был знаком с двумя статьями Д.Н. Узнадзе о формировании понятий в дошкольном возрасте, опубликованных в немецких журналах в 1929 г. [22; 23]. Эти исследования рассматриваются в его книгах «Педология подростка» [6] и «Мышление и речь» [5]. В обоих случаях им дана весьма высокая оценка. Отмечая систематический характер работы Узнадзе, Выготский констатирует, что в ней экспериментально исследуются различные аспекты процесса образования понятий. Кроме того, «... одна из огромных заслуг исследования Узнадзе заключается в том, что он пытается проследить шаг за шагом, год за годом внутренний процесс изменения в структуре значения детских слов» [6, с. 81]. Вместе с тем высказаны и критические замечания. Сопоставляя данные исследования Д.Н. Узнадзе с результатами разработок В. Штерна, утверждающего, что четырехлетний ребенок овладевает понятиями, Л.С. Выготский пишет: «Заслуга Узнадзе и заключается в том, что он показал, насколько неосновательно относить образование общих понятий к такому раннему возрасту. Указанный Штерном срок он удлинил на 3—4 года. Но и при этом, думается нам, он все же допускает существенную ошибку, аналогичную ошибке Штерна и состоящую в том, что образования, видимо сходные с понятиями, Узнадзе

принимает за истинные понятия» [6, с. 83]. Соглашаясь с Узнадзе в том, что к 7 годам ребенок делает решительный шаг на пути развития своих понятий, Выготский считает, что он заблуждается, полагая, что выделение общих признаков является показателем наличия у ребенка истинных понятий. Ребенок овладевает лишь потенциальным понятием, или псевдопонятием. «Наши исследования, вскрывшие сложное генетическое многообразие форм в развитии понятий, позволяют нам утверждать, что и анализ Узнадзе неполон, что и к 7 годам ребенок не овладевает образованием понятий, хотя и делает очень важный шаг на пути к этому завоеванию» [6, с. 83].

К сожалению, автор не конкретизирует свою мысль, вследствие чего остается непонятным, что собственно «вменяется в вину» Узнадзе. В самом деле, не вполне ясно, что Узнадзе принимает за истинные понятия и в каком смысле его анализ неполон.

В действительности Узнадзе утверждает то же, что и Выготский. Достигнутые к семи годам успехи в освоении понятий ни в коей мере не означают, что ребенок этого возраста находится на уровне логического, понятийного мышления. Как и ранее, слова ребенка не представляют собой «истинные понятия», а во многом более развитые, но все же «функциональные эквиваленты понятий». На это указывает сам Выготский; двумя страницами ранее, характеризуя данное исследование, он сравнивает изученные Узнадзе значения слов ребенка с выявленными в своих экспериментах «комплексными формами мышления». Они представляют собой переходную ступень от синкретных образов к настоящим понятиям. Тут же отмечается, что на основании более углубленного исследования Узнадзе показано, что особенности мышления, приписываемые другими авторами более раннему возрасту, фактически являются преобладающими до восьми лет. «В этом и заключается основная заслуга работы Узнадзе. Ему удалось показать, что там, где наступает видимое господство логического мышления, на самом деле существуют лишь эквиваленты наших понятий, допускающие обмен мыслями, но не адекватное применение соответствующих операций» [6, с. 81]. «Функциональный эквивалент понятия» Узнадзе в сущности то же самое, что «псевдопонятие» Выготского. Оба автора утверждают, что в дошкольном возрасте дети оперируют этими заменителями настоящих понятий. Таким образом, совершенно очевидно, что образования, сходные с понятиями, Узнадзе не считает истинными понятиями, иначе теряется весь смысл и значимость его работы. Так в чем же заключается в таком случае неполнота анализа Узнадзе? Конечно же, не в том, что в данном исследовании прослеживается онтогенез мышления лишь до школьного возраста. Возможно, тут определенную роль сыграла последняя фраза рассматрива-

¹ Все это не нашло должного отражения в исследованиях, посвященных истории советской психологии, в частности, психологии развития и образования. Причина этого, надо думать, лежит опять-таки в ограниченной информированности. Вышедшая в 2000 г. небольшая книжка, содержащая в том числе и некоторые неизвестные ранее русскоязычному читателю исследования Д.Н. Узнадзе в сфере педагогики и педагогической психологии, по-видимому, оказалась недостаточной [17]. Наверное, настало время позаботиться о более объемном и доступном издании работ Дмитрия Николаевича в этой области.

емой работы: «Таким образом, семилетний ребенок достигает такой ступени развития, которая дает ему возможность адекватно понять и переработать достижения нашего мышления: школьная зрелость, стало быть, в действительности начинается с полных семи лет» [14, с. 134]. Однако Выготский вроде солидаризируется и с этим выводом Узнадзе, отмечая, что подлинная школьная зрелость наступает только концу семи лет, поскольку «... до того он пользуется лишь эквивалентами наших понятий» [6, с. 81]. И вообще очевидно, что готовность к школьному обучению вообще не означает наличие у ребенка сформировавшегося понятийного мышления. Школьное обучение как раз и является тем «инструментом», который потянет за собой процесс, находящийся в зоне ближайшего развития. В этом вопросе, как будет сказано ниже, позиции Выготского и Узнадзе также сходны.

Узнадзе показывает, как и когда в онтогенезе мышления происходит переход от синкретных образов к функциональным эквивалентам понятий, прослеживая этот процесс до конца семи лет, однако это, конечно, не означает, что процесс овладения понятиями завершен. В его исследовании говорится лишь о том, что к данному возрасту происходит существенный сдвиг в логическом мышлении.

Так или иначе, Узнадзе сразу отреагировал на критику в своей «педологии». В виде комментария к главе, в которой рассматривается вопрос формирования понятий и излагаются результаты его исследования, дается следующее разъяснение: «Выготский, в своей педологии подростка, отмечает: якобы я приписываю 7–8-летнему ребенку способность полноценного понятийного мышления <...> В этом случае мы имеем дело с несомненным недоразумением» [13, с. 495]. То же самое он повторил в «Детской психологии». А в «Общей психологии» (1940), характеризуя онтогенез мышления, опираясь на данные отмеченных опытов, он предельно ясно зафиксировал свою точку зрения. Большая часть семилеток владеют основными операциями для составления понятий на наглядном материале. Они уже не руководствуются «синкретными представлениями», выделяют общие, хотя и наглядные признаки предметов, так или иначе (механически) объединяя их в виде значения слова, и пользуются выработанными таким образом «понятиями». Несмотря на все это нельзя утверждать, что слова, употребляемые детьми данного возраста, представляют собой настоящие понятия. Дело в том, что в этом случае в значение слова пока еще входят лишь общие признаки предметов. Настоящее же понятие содержит в себе существенные признаки. Развитие понятийного мышления в этом направлении происходит уже в школьном возрасте². Стало быть, понятие у детей дошкольного возраста «... следует считать таким образованием, в котором все еще представлен общий вид, или, вернее, общий образ, данных предметов, а не их *сущность*, их место в мире <...> они используют вышеотмеченные операции для со-

ставления так называемого *общего представления*. Для семилеток роль понятия выполняет это общее представление» [18, с. 337], т. е. его функциональный эквивалент.

Необходимо отметить, что Выготский, вероятно, сам заметил неадекватность приведенного критического анализа. В несколько позже написанном труде о мышлении и речи он рассматривает опыты Узнадзе и дает их результатам предельно точную оценку: «Все исследование Узнадзе показывает, что формы мышления, являющиеся функциональными эквивалентами мышления в понятиях, качественно и структурно глубоко отличаются от более развитого мышления подростка и взрослого человека» [5, с. 125].

Таким образом, следует заключить, что в вопросе генезиса понятийного мышления Выготский и Узнадзе придерживались одинаковой точки зрения. Более того, можно утверждать, что именно в ранних исследованиях Узнадзе было впервые экспериментально вскрыто сложное генетическое многообразие форм в развитии понятий.

Согласно М.Г. Ярошевскому, единственному историку психологии, осветившему данный вопрос, Узнадзе показал, что значение слова, употребляемого дошкольником, существенно отличается от полноценного понятия. «Тем самым проводилась важнейшая для психологического исследования мышления грань между значением слова и понятием. Узнадзе провел эту грань до Выготского и независимо от него, поставив вопрос, решение которого составило основное достижение работ Выготского по изучению мышления и речи» [21, с. 300].

На исследовательском уровне это было единственное соприкосновение наших авторов. В целом же, они развивали свои взгляды независимо, не имея информации об идеях друг друга, но удивительным образом пришли, в сущности, к очень схожим решениям по целому ряду ключевых вопросов генетической психологии и психологии образования. Вкратце отметим некоторые из них.

Теория коинциденции Д.Н. Узнадзе

Теория коинциденции была предложена еще в «Педологии» для решения древней проблемы соотношения внутренних и внешних факторов развития. Специфика подхода Узнадзе состоит в утверждении о принципиальном и изначальном единстве этих факторов. Данный взгляд Узнадзе выдвинул в противовес теории конвергенции Штерна, согласно которой эндогенные и экзогенные факторы взаимодействуют в процессе развития как совершенно обособленные, автономные единицы. Узнадзе отмечает, что полностью обособленные и гетерогенные явления не могут создать гармоничную связь, без которой невозможно ни развитие, ни поведение. Для уяснения реальной детерминации развития и поведения следует исхо-

² Это было показано в капитальном исследовании Р.Г. Натадзе [10].

дить из того, что любой характеристике индивида соответствует какое-либо явление среды, или раздражитель. Потребность подразумевает предмет ее удовлетворения, орган ощущения — соответствующий раздражитель и т. д. Попытавшись, например, охарактеризовать функцию врожденной структуры глаза, — рассуждает Узнадзе, — сразу убеждаемся, что без учета совершенно определенных внешних условий, в частности, физических характеристик света, это окажется абсолютно невозможным. Структура и функция глаза прямо указывают на внешние условия, без которых их развитие невозможно. «Теперь, если спросить, что у глаза врожденное, т. е. данное внутренне — только своя определенная структура или и те условия, в которых обычно происходит ее развитие, т. е. воздействие лучей, мы вынуждены будем признать, что поскольку структура такова, что подразумевает только определенные условия и указывает на эти условия, то врожденным является и то, и другое» [17, с. 111]. Легко увидеть, что здесь стирается демаркационная линия между внешним и внутренним. Внутреннее не мыслится без внешнего; это последнее (в данном случае — воздействие света), в свою очередь, подразумевает такую структуру, на которую оно в состоянии воздействовать. Электромагнитные волны не могут воздействовать на ухо, а воздушные волны — на глаз. Данная логика распространяется и на все остальные случаи. Исходя из этого, «... понятие внутреннего уже содержит в своем содержании то, что считают внешним, и наоборот, понятие внешнего — то, что считают внутренним. Это значит, что размежевание содержаний этих понятий совершенно невозможно, и, следовательно, перед нами стоит факт *коинциденции* и *единства* понятий внутреннего и внешнего, врожденного и приобретенного» [17, с. 111].

Позже Узнадзе проанализировал так называемый «эмпиристический постулат», который вместе с «постулатом непосредственности» рассматривался им как роковая ошибка ранее существующих психологических систем и преодоление которого стало основной методологической задачей его теории. Согласно эмпиристическому постулату, между индивидом и средой лежит пропасть, заполнение которой, иначе говоря, встреча этих необходимых для реализации поведения факторов, осуществляется через научение, т. е. фактически случайным образом. Однако такое объяснение вряд ли приемлемо — хотя бы уже потому, что отданные на волю случая живые существа неизбежно обречены на гибель. В теории самого Узнадзе последовательно проведен принцип изначального единства факторов поведения — как с позиции «индивид—среда», так и с позиции соотношения между врожденным и приобретенным. Можно смело утверждать, что вся система взглядов Узнадзе, касающихся функционирования живых систем, является подлинно интеракционной [11]. Ведь одно из основных достоинств его главного детища — теории установки — заключается в том, что она органически объединяет внутреннее и внешнее, индивида и среду.

Понятия социальной ситуации развития и возрастной среды

Теория коинциденции выступает в качестве основания при рассмотрении конкретных вопросов, в частности, ключевых вопросов развития и воспитания. Если внутренние и внешние факторы действительно создают такое единство, что внутреннее прямо указывает на то, какие воздействия необходимы для развития, становится необходимым нахождение и организация соответствующего материала и мероприятий, т. е. того, что называется воспитанием в широком смысле. Это воздействие осуществляется в специально модифицированной среде конструированной социальной окружением. Для ее обозначения Узнадзе предлагает термин «возрастная среда». Каждый возраст увязан со специфической средой. На основании длительного исторического опыта в ней учтены и организованы в систему те физические и культурные условия и правила ухода за ребенком, которые соответствуют его реальным возможностям. Возрастная среда обеспечивает оптимальное формирование ребенка, поскольку максимально учитывает уровень и особенности развития его психофизических сил.

Таким образом, возрастная среда — это, прежде всего, социально организованная среда. Она «... определяется не только особенностями возраста, но и теми социально-экономическими обстоятельствами, в которых приходится развиваться ребенку. Следовательно, она описывается не только с биологической и не только со средовой точки зрения; она представляет собой настоящее единство внутреннего и внешнего, биологического и социального, и поэтому особенность социальной среды является настоящей базой развития ребенка» [13, с. 34].

Каждая возрастная среда содержит в себе условия для более или менее нормального функционирования и формирования ребенка, в силу чего характеристика последовательно меняющихся возрастных сред может служить надежной основой для выделения отдельных периодов жизни ребенка. Так, опираясь на принцип коинциденции и производное от него понятие возрастной среды, решается один из центральных вопросов детской (возрастной) психологии — вопрос периодизации.

В коротком историческом анализе Узнадзе следующим образом группирует существовавшие к тому времени периодизации: те, которые возраста детства располагают в зависимости от биологического фактора, и те, которые ищут основу периодизации в социальной среде. Большинство периодизаций помещается в первую группу. Вторая группа относительно невелика. Давая им общую характеристику, Узнадзе полагает, что ни в одной из таких периодизаций исходный принцип не соблюден правильно. Из периодизаций второго типа он особо выделяет попытку Выготского, «... согласно которой в основе деления детского возраста на различные периоды лежит взаимоотношение между ребенком и средой. Однако процесс изменения отношения ребенка к среде, во-первых, может быть выяснен только лишь в

результате изучения ребенка, и второе — и главное — среда с самого начала дана в готовом виде: она ничуть не считается с ребенком. А такую среду нельзя считать фактором развития ребенка. Очевидно, что в основе этой концепции лежит одностороннее понимание развития» [17, с. 118].

К сожалению, нам неизвестно, на какие источники опирался Узнадзе, давая приведенную оценку периодизации Выготского. Надо иметь в виду, что очень многие труды Выготского были изданы не только после смерти самого автора, но и после смерти его грузинского коллеги. В прижизненных публикациях Выготского, доступных Узнадзе, едва ли можно найти прописанную концепцию периодизации. То обстоятельство, что Узнадзе не указывает на конкретный источник, весьма показательное — его либо не было объективно, либо он был недоступен. По всей видимости, понятие «социальной ситуации развития» появилось в работе Выготского «Проблема возраста», которая увидела свет в полном объеме лишь в 80-е годы прошлого века [7]. Естественно, Узнадзе не мог о ней знать. В противном случае он обязательно соотнес бы его с понятием «возрастной среды» и, надо думать, изменил бы свою, не вполне адекватную, оценку периодизации Выготского.

Поэтому, причисляя Выготского к социогенетикам, Узнадзе, очевидно, руководствовался более широким контекстом воззрений Выготского, в которых акцент на внешнюю и социальную детерминацию психической жизни вообще и онтогенеза — в частности, в принципе, не должен вызывать сомнений.

Знакомство с указанным произведением Выготского со всей очевидностью показывает, что автор категорически отвергал точку зрения, согласно которой «... среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих и влияющих на него самим фактом своего существования условий <...> к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [7, с. 258]. Словом, в его позиции, несомненно, присутствует принцип единства (коинциденции), хотя, возможно, и не прописан столь четко и категорично, как в теории коинциденции.

В сущности, дело сводится к терминологическим различиям и не суть важно, говорится о «среде» или о «ситуации», «возрастной» или «социальной». Социальность среды означает, что среда выступает не в «натуральном» виде, а преобразована, исходя из культурных нормативов и психофизических возможностей детей. Причем оба эти момента неразрывно взаимосвязаны. Понятие «возрастная среда» терминологически, возможно, более выверено, так как содержит как внутренний (возраст), так и внешний (среда) момент. Но еще лучше выглядит термин «возрастная ситуация», поскольку ситуация — это часть среды, рассматриваемая с точки зрения внутренних переменных (кстати, в «Педологии» Узнадзе этот

термин однажды встречается). Как видно, Выготский и Узнадзе делают разные акценты в понятии, выражающем одно и то же фактическое положение вещей. Выготский подчеркивает, что ситуация, ее изменение ведут за собой развитие по ступеням так называемых «возрастных кризисов» и соответствующих «новообразований». Тем самым он показывает динамику перехода от одного возраста к другому. Узнадзе фиксирует, что силы ребенка находятся на определенном уровне развития, и среда (ситуация) модифицируется в зависимости от этого, что, конечно, также учитывается в понятии «социальная ситуация развития». Однако это не меняет главного, что сближает их точки зрения. И «возрастная среда», и «социальная ситуация развития» выражают то, что: 1) внутреннее и внешнее неразрывно взаимосвязаны друг с другом; 2) среда, в которой происходит развитие, социально организована; 3) развитие невозможно без среды, соответствующей психофизическим возможностям ребенка. Таким образом, содержательно эти понятия, разработанные самостоятельно, идентичны.

Выготский сделал следующий шаг в направлении конкретизации и углубления понятия «социальной ситуации развития», ее понимания как действенного, интерактивного по своей природе фактора возрастного развития. Для этого он предпринял поиск единицы анализа, в котором «соединены свойства единства как такового» и сохраняющего в простейшем виде свойства целого. Таковым, по мнению автора, выступает переживание «... в отношении которого нельзя сказать, что оно собой представляет — средовое влияние или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии» [8, с. 382]. Переживание выражает отношение субъекта к различным моментам действительности. Переживание «... имеет биосоциальную ориентировку, оно есть что-то, находящееся между личностью и средой <...> среда определяет развитие ребенка через переживание» [8, с. 382]. Вместе с тем указывается, что переживание есть единица сознания.

Отмечая важность и продуктивность введения понятия «переживание» для психологии ребенка Л.И. Божович указывает на то, что оно Выготским не раскрыто до конца. Автор пишет: «... нельзя рассматривать переживание в качестве далее неразложимого целого, необходимо ставить задачу дальнейшей расшифровки этого понятия и, следовательно, раскрытия тех сил, которые лежат за ним и, в конечном счете, обуславливают ход психического развития ребенка» [4, с. 135]. Таким образом, ставится вопрос о движущей силе процесса развития, определяющей и характер самого переживания. В качестве такового предлагается рассматривать потребности и стремления, имеющие для субъекта (ребенка) решающее значение.

Это замечание Л.И. Божович, наверное, имеет под собой основание, поскольку единица анализа процесса развития действительно должна обладать движущей это развитие силой. Однако в рассуждениях Божович, как нам кажется, упускается из виду самый существенный момент, а именно — единицей чего,

собственно, является переживание и в каком смысле его можно рассматривать в качестве того, что находится между личностью и средой.

Если бы Узнадзе был знаком с отмеченными рассуждениями Выготского, то, возможно, усмотрел бы в них некоторое противоречие. В самом деле, переживание, особенно если оно понимается как чувство (эмоция), есть факт сознания, одно из явлений внутреннего мира личности (субъекта), причем наиболее субъективное из них. Поэтому оно едва ли может выступать в качестве единицы анализа, в которой буквально воплощено единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, личности и среды. Однако главное все же другое, а именно — насколько обозначенная система взглядов Выготского восходит до уровня полноценной интерактивной теории.

Выготский, несомненно, значительно продвинулся в этом направлении. Он рассмотрел социальную ситуацию развития с точки зрения учета в ней уровня развития внутренних (психофизических) показателей ребенка. Вместе с этим он попытался найти в сознании феномен, являющийся реальным носителем неразрывного единства внешнего и внутреннего и, стало быть, однозначно не относящегося ни к одному из них. Однако, даже имея в виду, что внешнее (ситуация) «субъективизировано», а внутреннее (переживание) «объективизировано», как это предполагается теорией коинциденции, следует сделать еще один шаг на пути полноценной интерактивной концепции функционирования психической жизни и ее развития. Он заключается в разработке представления о том, в какой именно онтологической форме происходит интеграция этих, изначально сензитивных в отношении друг друга оснований (факторов) развития и деятельности. Это исходное основание должно вбирать в себя функциональные характеристики внутренних и внешних факторов и не сводиться к ним. По сути, это уже вопрос об общей теории поведения, вопрос о его системообразующем факторе, конечном интегральном механизме. Данный вопрос, пожалуй, наиболее сложный и наименее разработанный во всех общепсихологических теориях [11].

Узнадзе, как известно, на эту роль предлагал установку, онтологическая определенность которой до сих пор является предметом обсуждения. Если подняться до уровня методологических оснований теории, в итоге приходим к эксплицированному Узнадзе постулату непосредственности, весьма продуктивно освоенному некоторыми приверженцами культурно-исторического и деятельностного подхода, и к проблеме опосредования, которая своеобразно ставится и решается в школах Выготского и Узнадзе [2; 12; 21]. Однако все это выходит за рамки проблематики данной работы.

Возвращаясь к ней, коснемся еще одного ключевого вопроса, в частности, вопроса о взаимосвязи развития и обучения. Мы сосредоточимся в основном на высказываниях Узнадзе, коль скоро взгляды Выготского по этому поводу хорошо известны читателям журнала.

Взаимоотношение учения и развития

К анализу понятия учения Узнадзе обращался неоднократно на разных этапах своего творчества. Особенно ярко проявилась специфика его трактовки при разработке уникальной во всей психологической науке классификации форм поведения человека. В ее основе лежит мотивационный критерий, а именно различение двух видов потребностей — субстанциональных и функциональных. Как уже было отмечено выше, понятие функциональной тенденции является одной из основополагающих для всей системы воззрений автора относительно закономерностей психической жизни. Оно успешно используется им для выявления специфики различных форм активности и состояний — таких как сновидения, творчество, игра и др. Узнадзе исходит из убеждения, что «... естественным состоянием живого организма является не равновесие со средой и бездействие, а, наоборот, движение, активность» [16, с. 88]. Функциональная тенденция постулируется в качестве постоянно действующего внутреннего источника активности, процессуального побудителя деятельности. Именно через это понятие вводится в теорию установки принцип самоактивности индивида и личности, очень важный и для характеристики процесса развития.

В соответствии с указанным критерием выделяются два класса поведений — экстерогенные (мотивированные субстанционально) и интрогенные (побуждаемые функционально). Типичной для первой группы является труд, для второй — игра. Учение представляет собой особую, переходную от игры к труду форму поведения, вобрав в себя признаки обоих [14]. С игрой ее роднит то обстоятельство, что побуждается оно функциональными теоретическими потребностями, связанными с созреванием когнитивных (главным образом мыслительных) психических процессов. На труд его делает похожим то, что материал, на котором строится учение, не выбирается субъектом свободно, а дается ему извне и поэтому в известной мере принудительно.

Учение рассматривается не только в общепсихологическом плане классификации форм поведения, но и в контексте возрастной и педагогической психологии. В этом случае на передний план выступают вопросы взаимоотношения понятий развития, учения и обучения. Узнадзе сразу обозначает исходные позиции. Во-первых, уточняя понятие психической функции, отмечается, что отдельная функция — это, в сущности, научная абстракция. Реально функции всегда находятся в самой тесной взаимосвязи, в виде неких «интерфункциональных комплексов». Соответственно, функциональная тенденция означает импульс, исходящий из такой целостности. На различных возрастных этапах у индивида возникает импульс задействования определенных интерфункциональных комплексов, представляющих собой продукт длительного культурного развития человека и передающихся каждому индивиду по наследству. Однако они существуют лишь в качестве потенции, нуждающейся в развитии. Одна лишь функциональная тенденция для

этого недостаточна. Необходимо специально направленное на развитие внешнее воздействие, осуществляемое в процессе воспитания в широком смысле, в частности, обучение. Последнее обязано учитывать в том числе и культурную детерминацию психических функций, поскольку «... то, что добыто человечеством в процессе своего культурного развития, человеческое дитя никогда не смогло бы усвоить помимо этого культурного влияния, одним лишь натуральным путем» [14; с. 363].

Во-вторых, формируется основополагающий тезис, согласно которому развитие возможно только в том случае, если внутренние (психофизические силы/функции ребенка) и внешние (воздействия извне) моменты развития соответствуют друг другу.

Относительно учения данное общее положение принимает следующий вид: «... когда ученику дают определенный учебный материал, это делают потому, что без этого его силы, имеющие тенденцию развития, не могли бы прийти в действие и, очевидно, он остался бы на той же ступени развития. Однако этот материал, с одной стороны, должен соответствовать актуальному уровню развития сил ученика, а с другой, в достаточной мере должен быть отдален от него; в противном случае, т. е. если он будет полностью соответствовать актуальному уровню развития, как сможет он стать условием прогресса и поднять развитие до более высокого уровня? Следовательно, учебный материал всегда должен опережать актуальный уровень развития ученика. Однако, поскольку условием развития он считается настолько, насколько в какой-то мере соответствует этому актуальному уровню, вмешательство учителя становится необходимым, так как он реализует именно это условие» [17, с. 156–157].

Функция учителя заключается в объяснении, в оказании помощи учащемуся в понимании и усвоении материала, отобранного и разработанного в соответствии с отмеченными требованиями. Само объяснение рассматривается в ракурсе теории объективации, которую к тому времени начал разрабатывать Узнадзе. Если предельно коротко — объективация означает переключение активности на уровень сознательной регуляции поведения. В контексте рассматриваемой проблематики объективация может рассматриваться как механизм приобретения актуально воздействующими раздражителями и предметами практической активности определенного объективного значения. Это является условием образования понятий, благодаря которым вся действительность приобретает систематизированный вид. «Таким образом, учение, основная сущность которого состоит в объяснении и, следовательно, в оказании помощи процессу объективации явлений действительности, способствует развитию понятийного мышления ребенка: оно является главным условием развития понятийного мышления» [17; с. 161].

Нетрудно видеть, что многое в этих рассуждениях сопоставимо с представлениями Выготского. Особенно это касается трактовки вопроса о взаимоотношении обучения и развития. Стало привычным

сравнивать друг с другом точку зрения Ж. Пиаже и Выготского по данному вопросу. Узнадзе специально не сопоставляет свою позицию со взглядами этих авторов, однако совершенно очевидно, что, в сущности, он придерживается того же мнения что и Выготский. Учение должно опережать «актуальный уровень развития» т. е. выходить, как говорит Выготский, в «зону ближайшего развития». Согласно Узнадзе, «натуральный» или «естественный» путь развития, сам по себе, не может привести к формированию «функциональных комплексов» (Выготский сказал бы «высших психических функций»).

Можно говорить также о сходстве принципиальной позиции этих авторов в основополагающем вопросе о культурной детерминации психики и ее развития.

Имеется, конечно, специфика — процессы развития и учения рассматриваются и раскрываются Узнадзе через понятия объективации и функциональной тенденции. Они, как нам кажется, вполне совместимы с системой понятий Выготского и могут быть полезными, в особенности понятие функциональной тенденции, учитывая то, что мотивационная часть его концепции развития, возможно, нуждается в уточнении и дальнейшей разработке. Первой на это обратила внимание Божович. Выготский в качестве изначальной побуждающей силы, движущей процесс развития, выдвигает потребность в общении. Обосновывается это тем, что абсолютно беспомощный младенец сразу оказывается в социальной ситуации, коль скоро любое отношение ребенка к внешнему миру оказывается всегда отношением, преломленным через отношение к другому человеку. Согласно анализу Божович, хотя потребность в общении и возникает очень рано, но она не присуща новорожденному. Кроме того, «... остается непонятным, почему и как потребность в матери как в существе, удовлетворяющем инстинктивные потребности детенышей, перерастает у ребенка в «бескорыстную» социальную потребность в общении» [4, с. 191].

В итоге, Божович на роль первичной и основополагающей мотивационной силы развития предлагает потребность в новых впечатлениях. Ш.Н. Чхартишвили, который разрабатывал данную проблему в школе Узнадзе, считает, что гипотеза Божович также не может служить решением вопроса, в сущности, по тем же причинам, что и потребность в общении. С точки зрения Чхартишвили, первую и основную движущую силу развития можно обозначить как потребность в активности, выражающей саму природу жизни. На начальном уровне она абсолютно «... открыта и не дифференцирована в форме частной функциональной структуры, поэтому удовлетворяется побуждением и реализацией той конкретной активности, которая диктуется социальными условиями жизни и достигнутым функциональным уровнем развития. В конечном счете, она фиксируется в том конкретном действии, в котором чаще всего приходится удовлетворяться» [20; с. 33]. Иначе говоря, потребность в активности изначально не является потребностью в определенном виде объектах и не замкнута на объекте, что создает возможность ее перерастания в другие потребности и

открывает путь к многообразному развитию³. Особенно важно то, что потребность в активности реализуется через функциональные тенденции, способствуя развитию соответствующих сенсомоторных и психических функций.

Позднее А.А. Алхазивили предпринял углубленный анализ понятия функциональной тенденции с точки зрения того, с функциями какого типа они связаны — с функциями биологического или человеческого уровня (Выготский, наверное, сказал бы — натуральными и высшими). Функциональные потребности, берущие свое начало в специфически человеческих функциях, обладают выраженным потенциалом открытости [1]. Эта особенность сугубо человеческих функциональных потребностей находит выражение в их постоянстве, нецикличности, в отсутствии фиксированного уровня удовлетворения, в стремлении к более высоким уровням реализации и т. д. Нетрудно заметить сходство этих соображений с известными положениями гуманистической психологии.

Мы не беремся настаивать на самоочевидности представленного осмысления фундаментальной проблемы исходной мотивационной силы развития, но полагаем, что ее рассмотрение в ракурсе понятия функциональной тенденции может оказаться достаточно перспективным. Для нашего анализа важно, что эти представления могут найти понимание у немалочисленных сторонников Выготского, отстаивающих идеи самодвижения (самоактивности) и неадаптивности деятельности. В этом смысле вполне достаточно сослаться на авторитетное мнение А.Г. Асмолова: «... в русле психологии ключом к пониманию природы неадаптивных актов человека

на уровне индивида как элемента популяции и на уровне индивидуальности как элемента социальных групп могут стать представления Д.Н. Узнадзе о функциональной тенденции как движущей силе развития поведения субъекта» [3; с. 40]. Думается, что на этой территории возможен продуктивный обмен идеями между системами Выготского и Узнадзе.

В завершение следует заметить, что рассмотрение обозначенных вопросов генетической психологии не может быть полноценным вне более широкого контекста психологических представлений Выготского и Узнадзе. Соотношение общепсихологических воззрений этих выдающихся ученых — достаточно интересная и пока еще должным образом не разработанная тема. Имеющиеся разработки нуждаются в углублении и уточнении некоторых моментов. Так, например, следует прояснить, как соотносятся системы Выготского и Узнадзе в аспекте популярного ныне среди российских коллег дискурса о так называемой классической и постклассической психологии, а также с точки зрения эксплицированной Дмитрием Николаевичем задачи преодоления «постулата непосредственности». То же самое касается и отношения этих систем к так называемой советской (марксистской) психологии. В этой связи будет полезным поразмыслить над тем, кем и как в ней разрабатывалась категория бессознательного, без которой сегодня уже невозможно представить полноценную общепсихологическую концепцию. Очень интересным представляется сравнение взглядов этих ученых относительно языка, речи и ее формирования. Можно продолжить рассуждения и по поводу взаимоотношения понятий деятельности и установки и т. д. При случае, мы готовы поделиться некоторыми соображениями по этим вопросам.

Литература

1. Алхазивили А.А. Специфика человеческих потребностей и функциональная тенденция организма // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси: Мецниереба, 1981. С. 8—12.
2. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. М.: Смысл, 2002. 479 с.
3. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012. 447 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. С. 5—261.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Педагогика подростка. М.: Педагогика, 1984. С. 5—242.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Проблема возраста. М.: Педагогика, 1984. С. 244—268.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Кризис семи лет. М.: Педагогика, 1984. С. 376—385.
9. Ждан А.Н. Роль Д.Н. Узнадзе в становлении советской психологии // Теория установки и актуальные проблемы психологии. Тбилиси: Мецниереба, 1990. С. 66—73.

References

1. Alkhazhishvili A.A. Specificika chelovecheskikh potrebnostei i funktsional'naya tendentsiya organizma [Speciality of human needs and functional tendency of organism]. *Problemy formirovaniya sotsiogennykh potrebnostei* [Problems of forming of sociogenetic needs]. Tbilisi: Metsniereba, 1981, pp. 8—12.
2. Asmolv A.G. Po tu storonu soznaniya. Moscow: Smysl, 2002. 480 p.
3. Asmolv A.G. Optika prosvyashchenia: sociokulturnye perspektivy [Optic of education: sociocultural perspectives] Moscow: Prosvyashchenie, 2012. 447 p.
4. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Moscow: Prosveshchenie, 1968. 464 p.
5. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Myshlenie i rech' [Collected Works: in 6 vol. Vol. 2. Thinking and speech]. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p.
6. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Pedologiya podrostka [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Pedagogy of the adolescent]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 5—242.

³ Эти рассуждения во многом перекликаются с представлениями Ж. Нюттена об исходном и общем динамизме, заложенном в системе «индивид—среда», дифференцирующимся и конкретизирующимся по мере развития в определенные когнитивно-мотивационные структуры [22].

10. Натадзе П.Г. К онтогенезу формирования понятия, Тбилиси: Мецниереба, 1977. 267 с.
11. Имедадзе И.В. Интеракционизм и общепсихологическая теория установки // Психологический журнал. 2012. № 3. С. 33–44.
12. Имедадзе И.В. Постулат непосредственности и пути его преодоления // Материалы IV Международной научной конференции «Современные проблемы теоретической и прикладной психологии» (г. Ереван, 25–27.10. 2013). Ереван: Edit Print, 2013. С. 274–277.
13. Узнадзе Д. Педология. Основы педологии и педология раннего детства. Тифлис: Сахелгами, 1933. 495 с. (На груз. яз).
14. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 451 с.
15. Узнадзе Д. Труды: в 9 т. Т. 5. Детская психология. Психология школьного возраста. Тбилиси: Мецниереба, 1967. 632 с. (На груз. яз.).
16. Узнадзе Д. Тетради для заметок // Мацне. 1988. № 2. С. 72–91 (На груз. яз.).
17. Узнадзе Д. Антология гуманной педагогики. М.: Издательский дом Ш. Амонашвили, 2000. 223 с.
18. Узнадзе Д.Н. Общая психология. М.: Смысл, 2004. 412 с.
19. Узнадзе Д. Педагогические сочинения. Тбилиси: Колор, 2005. 471 с. (На груз. яз).
20. Чхартушвили Ш.Н. Социальная психология воспитания. Тбилиси: Изд-во ТГУ, 1974. 266. (На груз. яз).
21. Ярошевский М.Г. Д.Н. Узнадзе и Л.С. Выготский: к критике постулата непосредственности // Теория установки и актуальные проблемы психологии. Тбилиси: Мецниереба, 1990. С. 281–302.
22. Nutten J. Motivation, planning and action: a relational theory of behavior dynamics. Leuven: Leuven University Press; Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 1984. 251 p.
23. Uznadze D. Die Begriffsbildung in vorschulpflichtigen Alter // Zeitschrift für Psychologie. 1929. Vol. 34(2). P. 138–212.
24. Uznadze D. Die Gruppenbildungsversuche bei vorsschulpflichtigen Kindern // Archiv für die gesamte Psychologie. 1929. Vol. 73(1/2). P. 217–248.
7. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Problema vozrasta [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Problem of age]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 244–268.
8. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Krizis semi let [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Crisis at age seven]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 376–385.
9. Zhdan A.N. Rol` D.N. Uznadze v stanovlenii sovetskoi psikhologii [D.N. Uznadze in forming of soviet psychology]. *Teoriya ustanovki i aktual`nye problemy psikhologii* [Set theory and actual problems of psychology]. Tbilisi: Metsniereba, 1981, pp. 66–76.
10. Natadze R.G. K ontogenezu formirovaniya ponyatiya [On the ontogenesis of concept formation]. Tbilisi: Metsniereba, 1977. 267 p.
11. Imedadze I.V. Interaktsionizm i obshchepsikhologicheseskaya teoriya ustanovki [Interactionism and general psychological theory of set]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2012, no. 3, pp. 33–44.
12. Imedadze I.V. Postulat neposredstvennosti i puti ego preodoleniya [Immediacy postulate and ways of its solving]. *Materialy chetviortoi Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Sovremennye problemy teoreticheskoi i prikladnoi psikhologii" (g. Erevan, 25–27.10. 2013 g.)* [Materials of fourth International scientific conference "Contemporary problems of theoretical and applied psychology"]. Erevan: Edit Print, 2013, pp. 274–277.
13. Uznadze D.N. Pedologiya. Osnovy pedologii i pedologiya rannego detstva [Pedology. Basics of pedology and the pedology of early childhood]. Tiflis: Saxelgami, 1933. 495 p. (In Georgian).
14. Uznadze D.N. Psikhologicheskie issleodovaniya [Psychological researches]. Moscow: Nauka, 1966. 451 p.
15. Uznadze D.N. Trudy: v 9 t. T. 5. Detskaya psikhologiya. Psikhologiya shkolnogo vozrasta [Works: in 9 vol. Vol. 5. Child psychology. Psychology of school age]. Tbilisi: Metsniereba, 1977. 632 p. (In Georgian).
16. Uznadze D.N. Tetradi dlya zametok [Copybooks for notes]. *Matsne* [Gerald], 1988, no. 2, pp. 72–91. (In Georgian).
17. Uznadze – Antologiya gumanitarnoi pedagogiki [Uznadze – Anthology of humanistic pedagogy]. Moscow: Izdatel'skii dom Sh. Amonashvili, 2000. 223 p.
18. Uznadze D.N. Obshchaya psikhologiya [General psychology]. Moscow: Smysl, 2004. 412 p.
19. Uznadze D. Pedagogicheskie sochineniya [Pedagogical works]. Tbilisi: Kolor, 2005. 471 p. (In Georgian).
20. Chkhartishvili Sh.N. Socialnaya psikhologiya vospitaniya [Social psychology of upbringing]. Tbilisi: TGU Publ., 1974. 266 p. (In Georgian).
21. Yaroshevskii M.G. D.N. Uznadze i L.S. Vygotskii: k kritike postulata neposredstvennosti [D.N. Uznadze and L.S. Vygotski: For criticism of the immediacy postulate]. *Teoriya ustanovki i aktual`nye problemy psikhologii* [Set theory and actual problems of psychology]. Tbilisi: Metsniereba, 1981, pp. 281–302.
22. Nutten J. Motivation, planning and action: a relational theory of behavior dynamics. Leuven: Leuven University Press; Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 1984. 251 p.
23. Uznadze D. Die Begriffsbildung in vorschulpflichtigen Alter. *Zeitschrift für Psychologie*, 1929. Vol. 34(2), pp. 138–212.
24. Uznadze D. Die Gruppenbildungsversuche bei vorsschulpflichtigen Kindern. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 1929. Vol. 73(1/2), pp. 217–248.

Философские основы теории одаренности

Д.Б. Богоявленская*,
ФГБОУ «Психологический институт РАО», Россия,
Mpo-120@mail.ru

В статье описаны исторические этапы раскрытия понятия «одаренность», которые отражают различные представления о ней, но в настоящее время рассматриваются как рядоположенные. 1-й этап: в Средневековье впервые введен термин «одаренность», который объясняет возможность творчества человеком (Бог одарил). 2-й этап — в эпоху Возрождения появление наемного труда ставит проблему определения наличия и уровня способностей. Постулируется зависимость продукта от одаренности как уровня способностей. 3-й этап: в философии Нового времени в рамках диалектики разработано понятие процесса и выделены уровни познания как основной, родовой способности человека, поэтому проблема одаренности отсутствует. 4-й этап: с середины XIX в. как следствие разных направлений в философии и требований психометрической парадигмы одаренность в рамках психологии сводится к уровню интеллекта, а затем к уровню любых способностей. 5-й этап: построение теории одаренности на основе передовой методологии, внедренной Л.С. Выготским в психологию.

Ключевые слова: одаренность, творчество, развитие деятельности, инициатива, единица анализа, мотив.

Philosophical Fundamentals of the Theory of Giftedness

D.B. Bogoyavlenskaya,
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
Mpo-120@mail.ru

The article describes the historical stages of exploring the concept of “giftedness” which reflect principally different understandings of this term, but nowadays are considered as the alternatives. The 1st stage: during the Medieval Period, the term “giftedness” is introduced for the first time ever and it explains the ability of a man to create (the God has given the gift). The 2nd stage: during the Renaissance period, the emergence of the wage labour puts an issue of assessing the presence and the height of abilities. The dependence of the product on the giftedness as high/low abilities is postulated. The 3rd stage: in the philosophy of the Modern Period, in the framework of dialectics, the concept of the process is developed and the levels of cognition as the main, generic ability of a human are defined, therefore the giftedness as an issue is missing. The 4th stage: beginning from the middle of the 19th century, due to the split in the philosophical directions and the demands of the psychometric paradigm, giftedness is reduced to the height of intellect and, subsequently, to the height of any abilities. The 5th stage: the emergence of the theory of giftedness based on the advanced methodology introduced to psychology by Vygotsky.

Keywords: giftedness, creativity, activity development, initiative, unit of analysis, motive.

Для цитаты:

Богоявленская Д.Б. Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 14–21. doi: 10.17759/chp.2019150202

For citation:

Bogoyavlenskaya D.B. Philosophical Fundamentals of the Theory of Giftedness. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 14–21. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150202

* *Богоявленская Диана Борисовна*, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, руководитель группы диагностики творчества, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. Email: mpo-120@mail.ru
Bogoyavlenskaya Diana Borisovna, PhD in Psychology, Chief Researcher, Head of the Group of Creativity Diagnostics, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: mpo-120@mail.ru

Наука, если она наука, не может ею быть
без концептуализации своих положений
и осознании своих оснований.

Г.И.Челпанов

Введение

Актуальность выявления и сопровождения одаренных детей стремительно нарастает в последние четверть века. Об этом свидетельствуют «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов»¹, утвержденная президентом РФ Д.А. Медведевым в 2012 г.; постановление Правительства РФ от 2015 г. «О мерах поддержки детей, проявивших выдающиеся способности»². Это определяет как первоочередную задачу определение критериев эффективности современных форм выявления одаренных детей и молодежи. Однако разработка методов выявления и сопровождения детей с целью развития их одаренности требует ответа на вопрос, «что» мы развиваем. Поэтому с новой силой ставится вопрос об определении понятий «творчество» и «одаренность», поскольку это не только теоретический вопрос. Без ответа на него любая стратегия развития будет приводить к искаженному результату.

Эволюция понятия одаренности

Если верить Г. Гегелю, то невозможно понять явление, не уяснив всего пути, которое оно совершило. Понятие «одаренность» возникает на определенном этапе развития человеческого общества. Его эволюция объясняет неоднозначность и даже противоречивость его определений. В истории данного понятия можно выделить несколько этапов.

1-й этап: термин «одаренность» возникает в культуре в связи с проблематикой творчества как его объясняющий в период Средневековья в ходе религиозной интерпретации всего багажа культуры. Поскольку творец в мире один (Бог), то человек способен на сотворение, если Бог «одарит» его этой способностью. Одаренность дана человеку, а творчество — реализация дара в новом продукте. Каков процесс порождения нового, в чем дар — не раскрывается. Просто ДАР. Неслучайно его характеризуют как «творчество из ничего», ибо так творит сам Бог. Основу одаренности человека составляет его Вера. Однако со временем сама проблематика Веры включает в качестве необходимого средства мышление человека. Она берет его себе на службу, но тем самым его признает: «Верую, чтобы понимать», сменяет «Понимаю, чтобы верить» [2, с. 300].

2-й этап: с изменением социально-экономического строя возникает новая культура. Рост торговли, порождающий профессиональный класс купцов,

рост городов, способствующих свободе, расширяют сферу общения человека (оставляя его связь с Богом) сферой гражданского общества, заботой о благосостоянии и т. д. В конечном счете это приводит к изменению представлений о самом человеке. Результат социально-промышленной революции приводит к росту личного начала, признанию того, что деятельность человека — творческая. Таким образом, в период Возрождения человек получает право на авторство, но связка одаренности и творчества остается.

Леонардо да Винчи, Микельанджело Буонарроти — яркие примеры, указывающие на зависимость продукции от уровня способностей. Во всех видах деятельности отмечается «усовершенствование умственного аппарата, большая способность к абстрагированию» [10, с. 130]. Начавшийся процесс разделения труда делает важным присущие человеку способности.

Труд как профессиональная деятельность предполагает выбор профессии в соответствии с индивидуальными задатками человека. Впервые осознается необходимость профессиональной подготовки и, как следствие, диагностики задатков и склонностей ребенка. Культ героев и необыкновенных личностей характеризует эпоху Возрождения и приводит к конкретизации «Дара Бога». Одаренность выражается во врожденных качествах людей. В дальнейшем, с развитием науки, Бог отдает эту функцию родителям.

Следует особо отметить один из аспектов идеала человека эпохи Возрождения. Это идеал формирующегося нового сословия — сословия интеллигенции, идеалом которой является способность к рациональному мышлению, что связано с развитием Университетов. Вместе с тем наличие двух уровней познания — естественного и сверхъестественного — ограничивает сферу познания самого человека. Динамика роста роли познания четко прослеживается от XIII к XVII в. на философах-однофамильцах. Роджер Бэкон (1214—1294) отмечает три способа познания: Авторитет, Рассуждение, Опыт (двух видов: внутренний — «озарение» и внешний) [17, т. 1, с. 214]. А Френсис Бэкон (1561—1616) — материалист, но под влиянием критики идет на компромисс: «Пусть Бог дал человеку разум, который жаждет познания Вселенной» [17, т. 1, с. 214—216; 21].

Главное завоевание периода возрождения — это «открытие Человека», его неповторимой индивидуальности и свободы.

3-й этап: Природа из объекта Божьего творения, которую надо было «возделывать и хранить», становится источником производства и обогащения. Это

¹ <http://kremlin.ru/events/president/news/14907>

² <http://government.ru/docs/20630/>

делает ее предметом активного познания. Практическая направленность определила специфику исследовательского метода философии Нового времени. Все внимание философов XVII—XVIII вв. оказалось сконцентрировано на познании природы и вытекающих общегносиологических проблемах. Проблематика одаренности как источника индивидуальной активности уходит на второй план. Более того, уже в философии Дж. Локка нет места для одаренности. Способность к абстракции не врожденна и не «дар Божий», а продукт научения. Для Р. Декарта «способность не означает ничего другого, как возможность». Речь идет о способности, точнее, предрасположенности к познанию [17].

Фактически, характерными чертами философии Нового времени является рассмотрение только способности познания как родового свойства человека. Индивидуальная и предметно отнесенная характеристика одаренности в рамках данного периода не рассматриваются. Главное, что характеризует человека как человека, — это способность познания.

Эта проблема занимает центральное место в немецкой классической философии. Своего высшего уровня она достигает в разработке диалектики Г.В. Гегелем. Впервые им вводится понятие процесса: «... нет ничего отдельного, не связанного со всем. ... голый результат есть труп, оставивший после себя тенденцию» [17, с. 328]. Понятие развития рассматривается по признаку не прироста, а качественного изменения: «Противоречие позволяет развитию происходить не по замкнутому кругу, а поступательно — от низших форм к высшим» [там же]. По отношению к теории одаренности это означает, что ее понятие на разных уровнях развития общества и знания не может повторять себя. Особое значение теории Гегеля заключается в выделении уровней познания и рассмотрении целого (абсолютной идеи) как единства противоречий. Маркс положил его в основу своей теории, выразив в понятии «исходная клеточка».

Выделение в философии способности познания как родовой сущности человека находит отражение в XX в. в работах ученого-биолога и религиозного деятеля П.Т. Шардена: «Развитие материи, меняя свои формы, создает такую, которая способна, а следовательно, призвана, познать себя! В этом, миссия человека в мироздании» [18].

4-й этап: выделение психологии в качестве самостоятельной науки определило параллельность анализа раскрытия понятия одаренности в философии и психологии в XIX—XX в.

4.1. Идея дифференциации людей (выделение выдающихся личностей и маргиналов) отмечалась в качестве атрибута гуманистической философии в эпоху Возрождения, но тогда она еще не выступала на передний план и не всеми ее представителями разделялась. В XIX в. как проявление антибуржуазной реакции появляются философские теории, пафос которых заключается в дифференциации людей. Четче всего ее представляет философия Ф. Ницше с ее идеей «сверхчеловека». В отличие от предшествующих систем, рассматривающих человека как родо-

вое существо, игнорируя индивидуальные различия, Ницше постулирует природное неравенство людей по их «жизненной силе», которая в конечном варианте проявляется в «Воле к власти». Таким образом, рассматривается не наличный тип человека, а «непостижимый идеал». Вместе с тем, это определенная ценностная переориентация: одаренный — индивид, выделенный из «массы», противопоставленный толпе. Идея исключительной личности зародилась еще ранее до «Философии жизни», в философии романтизма в трудах Ф.В.И. Шеллинга. В контексте этого мировосприятия возникает новый тип выдающейся личности — тип гения. Он приходит на смену Герою Античности, Святому Средневековья и «Универсальному» человеку Возрождения. В работах романтиков холодному рационализму противопоставлена страстность творческого человека, творящего сердцем и потому интуитивно. По сути, — это борьба за индивидуальность, ее свободу. Этот феномен борьбы за свободу личности находит отражение в философии экзистенциализма. Наиболее ярко он представлен в теории Н.А. Бердяева. Понимание интерпретируется им как божественный и как человеческий акт. Неслучайно он снова к определению творчества применяет термин «творчество из ничего». Оно не детерминировано извне. Его объясняет свобода дарованная человеку [4].

Таким образом, к рубежу XIX—XX вв. в историко-философском анализе проблемы четко оформились две тенденции. Одну из них представляют такие направления, как философия жизни, экзистенциализм, а другую — инструментализм, операционализм, прагматизм, позитивизм (с его рационально мыслящим, с сильной волей и строгой моралью гением). В определенной степени они послужили основой разрыва когнитивной и аффективной линий психологического анализа творчества.

4.2. Данный этап связан со становлением психологии как самостоятельной науки. В период ее первого столетия (со второй половины XIX в. почти до конца XX в.) динамику приведенной выше связи понятий творчества и одаренности мы прослеживаем в рамках гегелевской триады: тезис—антитезис—синтез [17, с. 449].

«**Тезис**» формулирует Ф. Гальтон (праотец этой тематики). Он выделил творчество как черту, отличающую род *Homo sapiens* от животных. При изучении его высшей формы — гениальности он выделил основные ее компоненты: высокий ум, личностные и мотивационные характеристики, выносливость [22]. При изучении гениальности Ф. Гальтон отметил, что характерной чертой одаренного человека является его «приверженность делу». Таким образом, он выделяет доминирующее значение мотивации, обеспечивающей одаренность.

«**Антитезис**». Поскольку естественно-научная парадигма, на основе которой психология выделялась в самостоятельную науку, требовала повторяемости и измеряемости объекта рассмотрения, Гальтон был вынужден редуцировать понятие творчества, сведя его лишь к интеллекту. Согласно жесткой пози-

ции В. Штерна, необходимость измерения в психологии приводит к ограничению понятия [19, с. 58]. Это на многие десятилетия закрепило редуцированное представление об одаренности. Так возник «антитезис». Характерной его чертой является то, что способ измерения определяет понятие. Как следствие этого происходит замена целого, которое не может быть измерено одним, но измеряемым его элементом. В основе тенденции, которую Л.С. Выготский назовет поэлементным анализом, лежит именно этот факт — сведение целого к одной его части. Но «... на пути отождествления целого с элементами проблема не решается, а просто обходится» [9, с. 673].

Вместе с тем многолетняя практика тестирования и реальные достижения во всех видах деятельности показали, что творческая отдача человека не зависит от показателя умственных способностей. В силу этого данный подход не смог удовлетворить социальный заказ на выявление людей с высоким творческим потенциалом, возникший с началом постиндустриальной фазы в развитии общества, что определило кризис в исследовании данной проблематики.

4.3. 1950 год принято считать поворотным в исследовании проблематики творчества и одаренности. Автор теории креативности Дж. Гилфорд считал, что применение факторного анализа освобождает от теоретического обоснования полученных фактов [7]. Следует отметить, что корреляционные исследования в рамках данной теории проходят в триаде. Ее состав определило включение наряду с интеллектом независимого от него показателя креативности и показателя жизненной валидности — обучаемости. Эти три показателя: обучаемость, интеллект, креативность — и легли в основу классификации одаренности на три отдельных вида: академическую, интеллектуальную, творческую. Предлагаемое деление одаренности привязано к типу диагностической процедуры (отметкам, тестам «IQ», тестам «Сг»). Тенденция, где способ измерения определяет понятие, сохраняется. Вместе с тем данная классификация одаренности как бы «научно» обосновывает разрыв между понятием творчества и одаренности. Введенное в Средневековье для объяснения способности человека к творению, одаренность теперь выступает в качестве независимого показателя. Тесты IQ и академической успеваемости, оцениваемой по отметкам, судят об одаренности в отрыве от творчества. В результате можно быть одаренным, но не быть творческим, но при этом теряется ценность самой одаренности.

Выделение Гилфордом показателя креативности (Сг), отличного от коэффициента интеллекта (IQ) [7], иллюстрирует тенденцию, характерную именно для поэлементного анализа, которая заключается «... в колебании от полного отождествления к столь же метафизическому, столь же абсолютному разрыву и разъединению». А затем начинается установление между ними «... чисто внешней механической зависимости как между двумя различными процессами» [9]. Если ранее творчество отождествлялось с интеллектом, то в данной теории критическое мышление противопоставлено ассоциативной генерации идей.

Таким образом, психометрическая парадигма исчерпала себя.

5-й этап: диалектико-материалистический характер советской методологии способствовал снятию налета иррациональности с явлений «инсайта» (догадки) в середине XX в., что было значительной победой психологии. Поэтому не удалось увидеть сразу частный характер этой победы. Выявленный механизм не объяснял всей феноменологии творчества. За пределами экспериментального исследования остались, в частности, явления «спонтанных открытий». То, что этот факт не рефлексировался учеными, объясняется, прежде всего, тем, что в рамках имеющегося метода (проблемных ситуаций) ученый-экспериментатор не мог наблюдать иной феноменологии, кроме как связанной с решением задач. Он смог продвигаться в анализе лишь внутри, но не вне этого процесса. Емкое обоснование этого утверждения мы находим у С.Л. Рубинштейна. Он пишет: «Исходным в мышлении является синтетический акт — соотнесение условий и требований задачи. Анализ совершается в рамках этого соотнесения и посредством него...» [14, с. 97]. Таким образом, процесс мышления как бы заперт в жесткое русло, ограниченное условиями и требованиями данной проблемной ситуации. Выход за ее пределы в рамках данного метода невозможен. Говоря, что «мышление исходит из проблемной ситуации», С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что «... имея такое начало, оно имеет и конец». Действительно, как только требование выполнено, исходная детерминация и стимуляция процесса исчерпаны [15, с. 289].

Кроме того, не был преодолен разрыв между когнитивными и личностными факторами процесса самого мышления. Рубинштейн писал: «... мышление выступает как процесс, когда на переднем плане стоит вопрос о закономерностях его протекания. Этот процесс членился на отдельные звенья или акты. Мышление выступает по преимуществу как деятельность, когда оно рассматривается в своем отношении к субъекту и задачам, которые он решает [14, с. 54]. При всем понимании Рубинштейном сложности, многогранности личностных факторов детерминации мышления они оставались не включенными в процесс его детерминации, т. е. рассмотрение мышления как деятельности не определяет мышления как процесса. К тому же принцип творческой самостоятельности, сформулированный Рубинштейном, не был реализован экспериментально [13], поскольку его исследование невозможно в рамках схемы «стимул—реакция», в которой развитие психики совершенствовало реакцию. Основной задачей Рубинштейна-философа было обоснование типа детерминации психики как действия внешнего через внутреннее. Эта задача им успешно решалась при анализе процесса мышления в рамках решения проблемных ситуаций.

Вместе с тем на основе эмпирического обобщения С.Л. Рубинштейн определил одаренность «... как психический феномен, который не сводится к одной психической функции, даже если это мышление» [15]. Также можно интерпретировать и высказывания Б.М. Теплова, который подчеркивал, что нельзя по-

нять одаренность, если ограничиться лишь анализом способностей: «В этой характеристике личности, которую мы называем одаренность, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению со способностями она составляет новое качество» [16, с. 40]. «Личность крупного музыканта не исчерпывается «музыкальными», в собственном смысле слова, свойствами... Значительным музыкантом может быть только человек с большим духовным, интеллектуальным и эмоциональным содержанием» [16, с. 103]. Однако, при всей очевидности данных мнений, концептуально они не были обоснованы.

Исследования ведущего психолога в области психологии творчества Я.А.Пономарева были связаны с открытием им феноменом «побочного продукта» как подсказки на этапе инкубации, что также ограничено решением поставленных проблем. Заметим, решение задачи зависело от стойкости доминанты, а не от особых способностей человека.

Вместе с тем четкая классификация и иерархия понятий «операция», «действие», «деятельность» в структуре деятельности А.Н. Леонтьева [11] приобретает функцию решающего критерия, когда в качестве предмета исследования выступает творчество. При анализе мышления оказывается принципиальным, совершается мыслительный процесс на уровне действия или деятельности, поскольку действие направлено на цель и не зависит от альтернативных мотиваций (то ли это мотивы достижения, то ли познания), тогда как деятельность включает действие для реализации своей мотивации. Именно в рамках этой дифференциации появляется возможность дать описание детерминации творческого процесса. Если, как правило, осознаются мотивы, отвечающие естественным потребностям, то решающий психологический факт состоит в сдвиге мотивов на такие цели действия, которые непосредственно не отвечают естественным биологическим потребностям. К ним относятся познавательные мотивы. Естественно, что познание как самостоятельная цель действия может побуждаться и мотивом, отвечающим естественным потребностям. Превращение же этой цели в мотив есть также и рождение новой потребности, в данном примере — потребности познания [11, с. 312].

Значимость данного факта не ассоциировалась с проблемой одаренности, поскольку в советский период она как самостоятельная не вставала и возникает лишь в период перестройки в конце 80-х гг. Только в 1996 г. при оформлении правительственной программы «Одаренные дети» начинается внедрение этой темы в практику образования. В 1998 г. вышло первое издание «Рабочей концепции одаренности», разработанное по инициативе координационного совета данной программы. При всей популярности РКО по настоящее время следует отметить, что при участии в ее обсуждении более 10 ведущих специалистов невозможно было избежать эклектики [12]. Если для меня главным в определении было указание на «системное качество» (я исходила из своего понимания творчества), то указание на «возможность более высоких достижений» [12, с. 5], в силу укоренившейся

трехсотлетней традиции, ассоциируется у многих с уровнем способностей без всякого творчества.

Действительно, рождение новых высших мотивов и формирование соответствующих им новых специфически человеческих потребностей представляет собой весьма сложный процесс. Сдвиг мотива познания на цель означает рождение новой, познавательной, потребности. Наличие такого рода потребностей означает новый качественный уровень в развитии рода HOMO SAPIENS. Здесь прежняя форма действия «стимул—реакция» уступает место действию «теряющему форму ответа».

Феномены творчества, теряющие формы ответа рассматривались нами на пути выявления и теоретического обоснования высшей формы творчества. В культуре еще до Новой эры на этот факт серьезное внимание обратили греки, введя термин «поризм» для обозначения непреднамеренного выхода в «непредзаданное», что тогда лишь породило ореол мистики в понимании творчества. Но в начале XX в. об этом феномене говорят ученые. Ж. Адамар указывает на то, что с ростом науки меняется тип открытий, не решающих поставленную проблему, а неожиданно выходящих на открытие новых фактов. «Как это ни кажется парадоксальным, чаще всего встречается второй вид изобретений, и он становится все более общим по мере развития науки» [1, с. 116; 5].

Фактически, здесь Адамар говорит о феномене творчества, теряющем форму ответа. И далее Адамар приводит многочисленные примеры и окончательно приходит к выводу о том, что редко или почти никогда важные математические исследования проводились непосредственно с целью их определенного практического применения. «Чаще всего исследователи руководствовались общим мотивом всякой научной работы — желанием знать и понимать. Следовательно, из двух названных видов изобретений математикам известен только второй» [1, с. 116]. Итак, решающим фактором открытий без внешнего стимула является наличие у субъекта мотива познания.

Научный анализ этих явлений можно дать только с позиций философии Гегеля, принципов его диалектики, которые были введены Л.С. Выготским в психологию. Это понятие о двух путях развития науки: прямой путь усложнения структуры и функций, которым шла природа, и обратный путь, исходящий из знания высшей формы. На прямом пути, приводящем к описанию психического феномена, опирающемся непосредственно на конкретные, эмпирически устанавливаемые признаки, в виду отсутствия четких оснований для выделения высшей формы, все формы выступают как равнозначные. Это объясняет существование сегодня множества понятий одаренности и творчества: это инсайт, или дивергентное мышление, а может, и ассоциация по сходству обеспечивает озарение гения. К тому же, вся феноменология продуктивного мышления рассматривается как творчество.

Обратный путь опирается на теоретическое определение высшей, ставшей формы, отражающее существо изучаемого феномена. Анализ высшей формы тем более важен, что позволяет выделить ту простейшую форму, которая отражает сущность явления (единицу

анализа). В своем призыве к психологии, желающей изучать сложные единства, Выготский требует заменить методы разложения на элементы методами анализа, вычленивающими единицы³ [9, с. 29], что и обеспечивает, наконец, путь раскрытия природы творчества уже не по продукту, а по самому его механизму.

Следует подчеркнуть, что лишь на пути реализации выдвинутых Выготским методологических принципов оказалось возможным выявить сам механизм созидания нового. Обходиться частичным описанием творчества можно было лишь пока изучались его низшие формы на уровне решения проблемных ситуаций. Анализ именно развитых форм творчества осуществим лишь при целостном, а не частичном описании процесса. Это имеет методологическое значение.

Переход к исследованию развитых форм творчества потребовал и одновременно позволил выделить его «клеточку», обладающую качеством всеобщности и далее неразложимую. Лишь «единица анализа» позволяет преодолеть методологический разрыв в рассмотрении творчества только или с духовной, или с операциональной стороны. Она позволяет традиционное «или—или» заменить на «и—и», точнее, — на диалектическое «в единстве», поскольку ранее рассмотрение мышления как деятельности не определяло протекания мышления как процесса [5; 6, с. 54].

В ней отражены оба момента исходного противоречия, что позволило определить одаренность как системное качество, где, по словам Выготского, произошла встреча интеллекта с аффектом [9, с. 34].

Нами теоретически обосновано и экспериментально доказано век спустя то, что было эмпирически усмотрено Гальтоном. Подлинная «приверженность» делу действительно предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. При наличии потребности познания деятельность не *приостанавливается*, когда выполнена исходная задача. Потребность познания любую деятельность рассматривает как исследовательскую. Это обеспечивает ее развитие, уже не по стимулу извне, а по собственной инициативе [5]. В этом выходе в непредзаданное, способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, в действии, *теряющем форму ответа*, кроется тайна высших форм творчества и одаренности.

Подчеркнем, способность к развитию деятельности по собственной инициативе как «единицы анализа» снимает те трудности, которые не позволили диагностировать все аспекты одаренности, выделенные Гальтоном [22]. Таким образом, наш подход является «*синтезисом*» в исследовании проблемы творчества и одаренности.

Метод

Для изучения высшего вида творчества потребовалось построить новую модель эксперимента. Она, в свою

очередь, позволила реализовать новый психодиагностический метод, условно названный нами «Креативное поле». Данный метод позволяет фиксировать способность человека развивать принятую им деятельность по своей инициативе. Если в модели проблемной ситуации мысль движется как бы в одной плоскости, то данная модель должна быть объемной, чтобы проявилась другая плоскость для прослеживания хода мысли за пределами решения исходной задачи. В этом качестве может выступать система однотипных задач, которая обеспечивает построение двухслойной модели деятельности. Первый, поверхностный, слой — заданная деятельность по решению конкретных задач и второй, глубинный слой, замаскированный «внешним» слоем и неочевидный для испытуемого — это деятельность по выявлению скрытых закономерностей, которые содержит вся система задач, но открытие которых не требуется для их решения. Переход в этот слой осуществляется после требуемого решения задачи по инициативе самого субъекта.

Мы хотим особенно обратить внимание на то, что наш подход требует создания условий для изучения деятельности, осуществляемой *не как ответ на стимул*. Реализация этого требования (принципа) возможна именно в силу того, что второй слой не задан эксплицитно (явно) в экспериментальной ситуации, а содержится в ней имплицитно. Он вызывается к жизни и реально обнаруживает себя лишь как результат проявленной активности человека, истинного механизма подлинно оригинального результата, снимающего мистический ореол с явлений, которые ранее представлялись как спонтанные, ничем недетерминируемые. Посмеем утверждать, что в этом плане метод реализует экспериментально «*Принцип творческой самодетельности*», предвиденный С.Л. Рубинштейном.

Метод «Креативное поле» кроме того, что он выявляет способность субъекта к развитию деятельности за пределами исходных требований, позволяет на его первом этапе оценивать умственные способности испытуемого как по параметрам обучаемости, так и по степени сформированности операционального и регуляторного аппарата [5; 6]

Несмотря на, казалось бы, гуманитарный аспект анализа проблемы, он позволяет рассматривать описанный нами процесс в качестве непосредственного операционального, что позволяет тщательно отслеживать «технику делания», т. е. процессуальную составляющую творчества. Это находит выражение в детальном шкалировании и иерархии всех способов действий в ходе овладения экспериментальной деятельностью и дальнейшего ее развития. Это реально демонстрирует совмещение двух планов (мышления и как процесса, и как деятельности).

Если работа участника в эксперименте проходит в рамках этих требований, то, невзирая на разную степень успешности, мы относим его к стимульно-продуктивному уровню. Если же человек в своем развитии исходной деятельности выходит за рамки первоначальных требований, «взрывает слои суще-

³ Что в дальнейшем было реализовано только Д.Б. Элькониным.

го» [14], то мы относим его к эвристическому уровню и констатируем наличие у него способности к творчеству, т. е. одаренность. В определенном смысле представляется, что такое понимание творчества созвучно мысли М.М. Бахтина о том, что творчество не сводится к технике делания, а является **духовно-нравственным зарядом** к действию [3].

Далее, самостоятельно найденная эмпирическая закономерность может не использоваться только как прием решения, а выступает в качестве новой проблемы. Найденные закономерности подвергаются доказательству путем анализа их исходного генетического основания. Здесь мы впервые сталкиваемся с феноменом подлинного **целесолагания**. При этом действие индивида приобретает порождающий характер: его результат шире, чем исходная цель. Это уровень постановки новых проблем и построения теорий. Здесь анализ совершается на уровне всеобщего (см. ниже). Такой анализ обеспечивает познание сущности объекта. Но, познав сущность явления, можно предсказать качественные скачки в его развитии, что определяет прогностические способности человека, который «предвидит» и прогнозирует на столетия вперед.

Выход в новое пространство, на новую проблему через принятие и решение исходной задачи дает нам представление о подлинном развитии деятельности. На ее этапах (выделенных Гегелем — познания на единичном, особенном и всеобщем уровнях) впервые построена типология творчества, т. е. проведена дифференциация всей разнородной его феноменологии [5; 17]. Выделение системообразующего фактора, структура которого позволяет рассматривать его как единицу анализа творчества, открывает новое направление анализа проблемы, непосредственно стыкуя ее психологический и философский аспекты.

Способность к подлинному творчеству, связанному с появлением в психике человека действий, теряющих форму ответа, является принципиально новым

этапом в ее развитии и может быть равным по значимости возникновению реакций на абиотические признаки. Но если эти реакции определяют появление психики, ее исходный нижний уровень, а далее психика развивается, обеспечивая адекватный ответ и все более эффективное приспособление к среде, то уровень действия, теряющего форму ответа, образует высший уровень — потребность в познании, ведущую к творчеству как ее верхнему пределу. И именно этому новому этапу в развитии психики мы обязаны способностью «предвосхищения», созданием «скачкового зеркала» [11], в котором отражается то, что не отбрасывало на него своего отражения [6].

На этом уровне одаренность не может определять уровень развития способностей. Способности человека определяют успешность овладения им деятельностью, но не ее развитие. В этом отношении способности одного уровня могут быть как у тех, кто приносит в храм науки плоды своего мозга лишь в утилитарных целях, так и у тех, кто реализует свое честолюбие, и также у тех, кто бескорыстно, в силу приверженности, развивает свою деятельность, открывая новые законы, и тем самым строит Храм науки [20]. Таким образом, одаренность понимается нами как способность к развитию деятельности по собственной инициативе и является родовым признаком человека.

Метод «Креативное поле», фиксирующий эту способность, является новым видом эксперимента, который не просто дифференцирует индивидуальные особенности человека, выявляя одаренные личности. Проведенная нами диагностика почти 10 тыс. детей и взрослых позволяет судить об этапе эволюции Человека, которая за 2,5 тысячелетия прошла путь от редких проявлений, фиксируемых греками, до настоящего времени и уже присущая 20% человечества, которое отвечает своей родовой сущности и миссии в мироздании.

Литература

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в математике. М., 1970. 152 с.
2. Абельяр П. Познай самого себя // Архив Маркса, Энгельса. 1948. Т. 10. 300 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика художественного творчества. М.: 1979. 424 с.
4. Бердяев Н.А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека. М.: Издание Г.А. Лемана и С.И. Сахарова, 1916. 358 с.
5. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. М.: ЦНПРО, 2013. 207 с. (Серия «Образование личности»).
6. Богоявленская Д.Б. Психология творчества в контексте теории деятельности // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 1—6.
7. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Самара: Учебная литература. 2009. 414 с.
8. Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А. Психометрическая интерпретация творчества. Научный вклад Дж. Гилфорда. М.: МГППУ, 2011. 267 с.

References

1. Adamar Zh. Issledovanie psikhologii protsessa izobreteniya v matematike: per. s fr. [An Essay on the Psychology of Invention in the Mathematical Field]. Moscow: Sovetskoe radio. 1970, 152 p. (in Russ.).
2. Abelyar P. Poznai samogo sebya [Know oneself]. *Arkhiv Marksa i Engelsa* [Archive of Marx and Engels]. Vol. 10. Moscow: Politizdat, 1948. 300 p.
3. Bakhtin M.M. Estetika khudozhestvennogo tvorchestva [Aesthetics of artistic creation]. Moscow: Iskusstvo, 1979. 424 p.
4. Berdyaev N.A. Smysl tvorchestva: Opyt opravdaniya cheloveka. [Smysl of creation: a trial of justifying of a man]. Moscow: Publ. G.A.Lemana i S.I.Sakharova, 1916. 358 p.
5. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Odarennost': priroda i diagnostika [Giftedness: nature and diagnostics]. Moscow: Obrazovanie lichnosti, 2013. 207 p.
6. Bogoyavlenskaya D.B. Psikhologiya tvorchestva v kontekste teorii deyatelnosti [Psychology of creativity in the context of the theory of activity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2013, no. 3, pp. 1—6.

9. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2016. 368 с.
10. *Ивлева М.Л.* Философские основания психологической концепции одаренности: дисс. ... д-ра филос. наук. М., 2009. 450 с.
11. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развитие психики. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. 345 с.
12. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. М.: МО РФ, 2003.
13. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–109.
14. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР. 1959.
15. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М.: АН СССР, 1940.
16. *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. М.: АН СССР. 1961.
17. *Философская энциклопедия* // ИФ АН СССР. Т. 1. М, 1960.
18. *Шарден П.* Феномен человека. М.: Наука, 1987.
19. *Штерн В.* Умственная одаренность. М.: СПб. 1997. 126 с.
20. *Эйнштейн А.* Физика и реальность. М., 1965. 264 с.
21. *Bacon F.* *Neworganon.* Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 290 p.
22. *Galton F.* *Hereditary Talent and Character* // *MacMillan's Magazin.* 1865. Vol. XII.
7. Bogoyavlenskaya D.B., Susokolova I.A. *Psikhometricheskaya interpretatsiya tvorchestva.* Nauchnyi vklad Dzh. Gilforda [Psychometric interpretation of creativity. G. Guilford's scientific contribution.]. Moscow: Publ. MGPPU, 2011. 267 p.
8. Bogoyavlenskaya D.B. *Psikhologiya tvocheskikh sposobnostei* [Psychology of the creative abilities]. Samara: Uchebnaya Literatura, 2009. 416 p.
9. *Vygotsky L.S.* *Myshleniye i rech* [Thinking and Speech]. Moscow: National Education. 2016. 368 p.
10. *Ivleva M.L.* *Filosofskie osnovaniya psikhologicheskoi kontseptsii odarennosti.* Uchebnoe posobie [Philosophical fundamentals of psychological conception of giftedness]. Moscow: Publ. MGTU MAMI, 2011. 256 p.
11. *Leont'ev A.N.* *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of development of the psyche]. Moscow: Publ. APNRSFSR, 1959. 345 p.
12. *Rabochaya kontseptsiya odarennosti* [Working conception of giftedness]. Bogoyavlenskaya D.B. (eds.). Moscow: Publ.MORF, 2003. 39 p.
13. *Rubinstein S.L.* *Printsip tvorcheskoi samodeyatelnosti* [The principle of the creative spontaneous activity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1986, no. 4, pp. 101–109.
14. *Rubinstein S.L.* *Printsipy i puti razvitiya psikhologii* [Principles and ways of development of psychology]. Moscow: Publ. AN SSSR, 1959. 356 p.
15. *Rubinstein S.L.* *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Moscow: AN SSSR. 1940. 794 p.
16. *Teplov B.M.* *Problemy individual'nykh razlichii* [Problems of individual differences]. Moscow: Politizdat, 1961. 224 p.
17. *Filosofskaya entsiklopediya.* Т. 1. [Philosophical encyclopedia. Vol. 1]. Moscow: IF AN SSSR, 1960. 504 p.
18. *Sharden P.T.* *Fenomen cheloveka* [*Le phénomène humain*]. Moscow : Nauka, 1987. 384 p. (in Russ.).
19. *Stern V.* *Umstvennaya odarennost'* [Intellectual giftedness]. Moscow: Soyuz, 1997. 128 p. (in Russ.).
20. *Einstein A.* *Fizika i real'nost'* [Physics and Reality]. Moscow: Nauka, 1965. 360 p. (in Russ.).
21. *Bacon F.* *New organon.* Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 290 p.
22. *Galton F.* *Hereditary Talent and Character.* *MacMillan's Magazin.* Vol. XII, 1865, pp. 157–166.

О культурно-исторических источниках зарождения целеполагания в составе произвольно-преднамеренной и волевой регуляции

С.В. Маланов*,
НОЧУ ВО МИП, Москва, Россия,
MalanovSV@mail.ru

Обсуждаются закономерности развития произвольно-преднамеренной и волевой организации и регуляции действий, а также соответствующих им особенностей целеполагания. Выделяются центральные направления развития человеческих форм целеполагания в антропогенезе и историческом развитии человечества: 1) изменение способов установления мотивационных отношений; 2) необходимость распределять и согласовывать цели и соответствующие им действия во временной перспективе; 3) необходимость создавать социокультурные средства организации индивидуальной мотивации и целеполагания при выполнении действий, которые соответствуют общественным ожиданиям и требованиям. Показывается, что человеческие формы целеполагания обусловлены закономерностями культурно-исторического развития высших психических функций и не могут получить объяснение на основе построения моделей переработки информации и анализа развития нейрофизиологических функций. При этом нейрофизиологические функции выступают в качестве необходимого условия, но не могут рассматриваться в качестве источников и причин развития человеческого целеполагания.

Ключевые слова: целеполагание, произвольная и преднамеренная организация действий, волевая регуляция, культурно-историческое развитие высших психических функций.

On the Cultural-Historical Origins of Goal-Setting Within Voluntary and Volitional Regulation

S.V. Malanov,
Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia,
MalanovSV@mail.ru

The paper discusses the patterns of development of voluntary and volitional organisation and regulation of actions and the corresponding features of goal-setting. The following central lines in the development of human forms of goal-setting in anthropogenesis can be traced: 1) the change in the ways of establishing motivational relations; 2) the need to distribute and coordinate goals and corresponding actions in time perspective; 3) the need to create sociocultural means of organizing individual motivation and goal-setting when performing actions that meet public expectations and requirements. It is shown that human forms of goal-setting are determined by the laws of cultural-historical development of higher mental functions and cannot be explained by constructing information processing models or by analysing neurophysiologi-

Для цитаты:

Маланов С.В. О культурно-исторических источниках зарождения целеполагания в составе произвольно-преднамеренной и волевой регуляции // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 22–31. doi: 10.17759/chp.2019150203

For citation:

Malanov S.V. On the Cultural-Historical Origins of Goal-Setting Within Voluntary and Volitional Regulation. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 22–31. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150203

* *Маланов Сергей Владимирович*, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП), Москва, Россия. E-mail: *MalanovSV@mail.ru*
Malanov Sergey Vladimirovich, PhD in Psychology, Professor, Department of Educational Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia. E-mail: *MalanovSV@mail.ru*

cal functions development. These functions are certainly necessary, but they cannot be considered as the sources or the reasons for the development of human goal-setting.

Keywords: goal-setting, voluntary and deliberate organisation of actions, volitional regulation, cultural-historical development of higher mental functions.

Когда в теоретической психологии обсуждаются источники способностей людей ставить цели, выносить их в будущее и подчинять им собственную активность, как правило, не ставится вопрос о генезисе человеческого целеполагания в период антропогенеза и в процессах исторического развития человечества. Вместе с тем возможности людей опираться на совершенствующиеся в онтогенезе произвольно-преднамеренные и волевые формы организации и регуляции действий и поступков, а также различная степень сформированности таких способностей у людей начинают выделяться уже в текстах античных философов [9; 11].

Попытки выявить причины, лежащие в основе формирования и развития произвольно-преднамеренной и волевой организации и регуляции действий, а также соответствующих им особенностей целеполагания опираются на два типа гипотез. Во-первых, это гипотезы о развитии психики в результате эволюции у животных организмов структур и функций головного мозга, которые рассматриваются в качестве основных источников порождения психических процессов и организации поведения. Последовательная конкретизация таких гипотез неизбежно приводит к разным видам информационного и физиологического редукционизма — сведения психических функций к гипотетическим процессам «переработки информации», которые, в свою очередь, сводятся к множеству нейрофизиологических и биохимических процессов в мозге [32; 33; 34].

Во-вторых, это гипотезы о появлении психики в результате эволюционного совершенствования у животных организмов особых функций обследования окружающей среды (ориентировки), которые позволяют избирательно направлять и организовывать взаимодействия с окружающей средой. Конкретизация таких гипотез характеризует центральные направления развития системно-деятельностной культурно-исторической психологии [17; 21; 28]. Вместе с тем в таком теоретическом контексте недостаточно конкретизированы закономерности генезиса произвольно-преднамеренной и волевой регуляции. Уже в период антропогенеза формируются специфически человеческие особенности совместной ориентировки людей и организации взаимодействий с окружающей средой, которые начинают транслироваться из поколения в поколение [23]. Поскольку человеческие формы произвольности, преднамеренности и волевой регуляции имеют общественно-историческое происхождение и формируются в онтогенезе на основе овладения каждым ребенком мотивационными отношениями и способами целеполагания, постольку уместно выдвижение гипотез об их историческом генезисе [12; 34].

Анализируя развитие общественных форм жизнедеятельности и особенностей организации человеческих действий, а также соответствующих им высших психических функций полезно обратить внимание на две стороны трансляции культурно-исторического опыта: а) трансляция способов организации предметных действий и способов использования орудийных средств, овладение которыми требуется для поддержания и совершенствования производственных отношений с природной средой; б) трансляция способов организации взаимодействий между людьми, овладение которыми необходимо для поддержания социальных и межличностных отношений. Поэтому каждый человек с момента рождения в большей или меньшей степени овладевает: а) способами произвольно-преднамеренного целеполагания и умениями соподчинять цели при выполнении последовательностей предметных действий; б) человеческими мотивационными отношениями, а также индивидуальной мерой ответственности перед сообществом при организации взаимодействий с людьми и за последствия выполнения действий [6; 7].

Общественное производство условий для жизнедеятельности каждого члена первобытного сообщества, строящееся на основе накопления и трансляции культурно-исторического опыта, необходимо ведет к развитию коллективных форм целеполагания и произвольно-преднамеренных и волевых форм реализации действий [9; 26]. В общественной деятельности, предполагающей постоянное перераспределение действий, формируются совместные умения ставить цели и выносить их в будущее, совместно планировать и выполнять *взаимно-подчиненные действия*, когда достижение цели одного действия является условием для достижения цели второго действия, которое служит условием для достижения цели следующего действия и т. д. Также совершенствуются умения совместно планировать и выполнять *отсроченные (преднамеренно-произвольные) действия*, которые сначала намечаются, а практически реализуются позднее — в условиях намеченной ситуации [22]. Такие действия и выступают основой человеческих способов реализации, как общественных видов деятельности, так и мотивационно значимых направлений жизненной активности каждого субъекта.

Вместе с тем развитие целеполагания, произвольно-преднамеренной организации и регуляции действий в процессе антропогенеза и исторического развития человечества связано с формированием в сообществах людей взаимных ожиданий и требований, побуждающих к постановке одних целей и организации соответствующих действий и налагающих ограничения, запреты, «табу» на другие цели и действия. Поэтому в любом человеческом сообществе с

рождения каждый ребенок в большей или меньшей степени учится ставить цели, предполагающие подчинение направлений собственной активности ожиданиям других людей и общественным ожиданиям. На такой основе формируются *волевые действия*, организация которых имеет ряд особенностей:

- при постановке и выборе целей доминирующее мотивационное значение для субъекта приобретают общественные ожидания, а также интересы других людей и сообщества [6];

- такие цели могут ставиться даже в ущерб индивидуальным мотивационным отношениям, что порождает субъективное переживание эмоциональной напряженности и «борьбы мотивов» [24];

- субъектом частично осознаются, анализируются и произвольно организуются мотивационные основания выбора и постановки целей в ситуациях, где индивидуальные мотивы вступают в противоречие с общественными ожиданиями, требованиями и ограничениями [9; 10];

- при этом общественные ожидания и интересы других людей и общества могут приобретать доминирующее мотивационное значение (личностный смысл) для субъекта, становиться убеждениями, которые образуют основу «волевой личности» [8].

В период антропогенеза отношения предковых форм человечества с природной средой постепенно освобождаются от «давления» естественного отбора. Человечество переходит к общественно-историческим (культурно-историческим) формам жизнедеятельности. Потребности каждого субъекта начинают удовлетворяться на основе распределения действий в составе общественной деятельности, обеспечивающей производство, распределение и потребление создаваемых продуктов. В зарождающихся человеческих сообществах начинают *требовать разрешения противоречия между*: а) подчиненной задачам выживания и размножения *индивидуальной направленностью жизнедеятельности* на удовлетворение биологических (естественных) потребностей во взаимодействиях с природной средой и особями своего вида; б) *общественными формами жизнедеятельности* и удовлетворением потребностей в распределенных между членами сообщества трудовых действиях. Разрешение таких противоречий становится возможным на основе постепенного разрыва сформированных в процессе эволюции связей между естественными потребностями и биологически значимыми объектами (признаками и свойствами объектов) природной среды, которые избирательно ориентируют, направляют поведение и предопределяют его особенности. В результате органические потребности людей (в отличие от биологических потребностей животных) отделяются: а) от эволюционно сложившихся способов удовлетворения; б) от непосредственного использования природных объектов, служащих их удовлетворению [5; 6].

Способы приспособления к изменяющимся условиям природной среды на основе эволюционно-биологического преобразования видов организмов замещаются в человеческих сообществах способами

преобразования природной среды на основе накопления и трансляции общественно-исторического опыта. При этом *цели, на достижение которых направляются действия членов человеческого сообщества*: а) *начинают определяться не биологическими потребностями и условиями природной среды, а общественной необходимостью и общественными задачами*; б) *приобретают значение не только в индивидуальной деятельности, но также в составе общественной деятельности*. Поэтому с момента рождения представителям такого сообщества *приходится учиться*: а) *способам постановки общественно значимых целей*; б) *умениям подчинять таким целям собственные действия и направления жизнедеятельности*. Появляется необходимость развития способностей представлять и прогнозировать возможные результаты действий и способы их достижения путем выделения объективных устойчиво воспроизводимых межсубъектных и межпредметных отношений и связей. Развитие таких способностей становится возможным на основе: а) общественного изготовления и использования орудийных средств; б) совершенствования способов использования языковых и других знаково-символических средств, которые позволяют организовывать взаимодействия между членами сообщества, обмениваться сообщениями, а также фиксировать способы и результаты познавательной-ориентировочной активности.

Использование, изготовление и совершенствование орудийных средств наряду с воспроизводством и совершенствованием материальной человеческой культуры ведет к выделению и трансляции в поколениях орудийных действий и операций. В результате орудийные средства приобретают знаково-символические функции. С помощью орудия выделяются, фиксируются и обобщаются: а) способы выполнения орудийных операций; б) предметные свойства объектов, которые выявляются при использовании орудийных средств. Такие обобщения образуют *предметные значения*, которые в последующем могут обозначаться с помощью языковых и других знаково-символических средств и «отделяться» от практических действий и орудий, обеспечивая актуализацию совместных способов ориентировки людей в возможных предметных ситуациях и планирование возможных действий в возможных предметных ситуациях — формируются *вербальные значения*. В результате накапливается и совершенствуется совокупность совместных (общественных) знаний — способов ориентировки и организации действий в возможных предметных условиях, которыми могут обмениваться члены сообщества с помощью знаково-символических средств. Так развивается система общественно выработанных значений, на основе которых формируются специфические формы психической ориентировки людей — сознание [5; 6; 13; 20; 18; 27].

Если в процессах эволюции животных организмов психические функции зарождаются и совершенствуются в качестве способов ориентировки и организации взаимодействий с природной средой, то в человеческих сообществах психические функции актуализируются

и совершенствуются в качестве способов ориентировки и организации взаимодействий с людьми и предметами человеческой культуры в реальных и возможных условиях общественной деятельности [7; 21].

Историческое развитие психических функций у людей (высших психических функций) выступает следствием дифференциации исходных форм общественной жизнедеятельности в предковых сообществах людей во множество производных типов и видов человеческих действий с их последующим выделением в самостоятельные виды общественной деятельности. В составе любой общественной деятельности в качестве функциональных единиц выделяются действия, которые подчинены предварительно поставленным и вынесенным в будущее целям. Специализация субъектов в выполнении действий ведет к разделению труда по множеству оснований. Выделяются и дифференцируются действия, которые: а) имеют разное общественное значение; б) становятся мотивационно значимыми для отдельных субъектов и начинают определять их индивидуальные направления реализации жизнедеятельности в сообществе; в) порождают множество требующих постоянного разрешения межсубъектных и социальных противоречий [17; 18; 19].

Практическая сторона общественной деятельности и общение между членами сообщества первоначально составляют единый процесс. Общение между субъектами первоначально служит непосредственному ситуативному целеполаганию, планированию, организации и управлению совместной деятельностью на основе распределения действий между членами сообщества с помощью исходных предметно-имитационных и имитационно-жестовых средств. Технологическое усложнение действий в процессах их общественной организации и трансляции ведет к совершенствованию предметно отнесенных имитационно-жестовых и формированию языковых средств общения. Языковые средства дифференцируются в двух главных направлениях. Во-первых, в направлении расширения диапазона единиц номинативной лексики — выделения и обозначения с помощью слов все более широкого диапазона вовлекаемых в общественную деятельность объектов, их предметных свойств, межпредметных отношений и связей, а также способов организации и выполнения предметных операций и действий. Во-вторых, в направлении совершенствования синтаксиса — способов организации совместных практических, а позднее и умственных действий на основе комбинирования лексических единиц в составе коммуникативных взаимодействий. По мере дифференциации языковых средств и совершенствования способов их использования в составе общественной деятельности постепенно выделяется коммуникативная сторона общения — обмен способами ориентировки [16].

Поскольку любое действие предполагает: а) выбор и постановку цели; б) предварительную ориентировку (ориентировочные операции); б) планирование (операции планирования); в) исполнение, обеспечивающее получение конкретного продукта (испол-

нительные операции); г) контроль, оценку и, при необходимости, коррекцию результата (контрольные и корректировочные операции), — то в результате распределения соответствующих операций между членами сообщества происходит их преобразование в самостоятельные действия [6]. На такой основе в соответствии с «механизмом сдвига мотива на цель» выделяются производные виды деятельности — деятельности планирования, организации, исполнения, контроля [19]. При этом коммуникативно-организационные аспекты общественной деятельности преобразуются в специализированные виды действий и деятельности, которые заключаются в планировании, организации и управлении действиями других людей:

- в общественных видах деятельности отдельные субъекты начинают специализироваться в организации предварительной ориентировки и планирования возможных действий;

- возникают условия для того, чтобы речь выделилась из ситуативного общения и приобрела новые функции — организации совместных надситуативных умственных действий (совместных обобщенных способов ориентировки в возможных предметных условиях) и фиксирования их результатов с помощью языковых средств;

- в составе исходных совместных умственных действий формируются индивидуальные умственные действия на основе использования «речи для себя» («эгоцентрической речи»), которая не требует внешней звуковой формы и начинает опираться на сокращенные артикуляционно-мышечные процессы — формируется «внутренняя речь».

- в результате отдельные субъекты становятся носителями индивидуального образа мира и индивидуального сознания, которые производны от общественных форм сознания — накапливаемых и транслируемых в поколениях совместных способов ориентировки в предметных условиях окружающего мира при организации совместных действий.

Опосредствованные внутренней речью действия и операции предварительной ориентировки и планирования возможных действий в составе разных видов деятельности преобразуются в умственные познавательно-ориентировочные и познавательно-конструктивные виды действий, обеспечивающие получение особых продуктов, субъективно выделяемых в качестве представлений и понятий [6; 7; 16; 18].

Особенности общественной жизнедеятельности и общественного производства имеют две важные стороны: а) организация производственных отношений сообщества людей с природной средой; б) организация общественных и межличностных отношений внутри сообщества. Если содержание оснований и объяснений, в соответствии с которыми предъявляются общественные ожидания и требования к организации общественного производства и предметно-практических действий, могут верифицироваться объективно получаемыми результатами и практическим опытом, то основания и объяснения ожиданий и требований, которые предъявляются к субъекту в системе общественных отношений, а также в межличностных

взаимодействиях насыщены противоречиями. Это связано с историческими процессами социально-экономической стратификации и классового расслоения общества. Вслед за развитием орудийных средств и технологий общественного производства изменяются общественные отношения, что необходимо приводит к изменениям ожиданий и требований, которые избирательно предъявляются к членам сообщества, занимающим разные социальные позиции. Необходимость разрешать такие противоречия выступает главным фактором формирования волевой регуляции — развития таких способов целеполагания, которые предполагают ориентировку субъекта в содержании собственных мотивационных отношений, с одной стороны, и общественных требований и ожиданий — с другой. В процессах трансляции культурно-исторического опыта формирующиеся у каждого представителя человеческого сообщества содержательные особенности образа мира, а также сознательные формы ориентировки, целеполагания и организации действий предполагают не только интериоризацию общественных ожиданий, требований и ограничений, но и их обоснование, объяснение. Поэтому в содержании социальных ожиданий, требований и ограничений полезно выделять три составляющие [2; 3]:

- предписывающую часть, которая служит указанием на то к чему и как человек должен относиться, что и как он должен делать (не делать);
- аргументирующую часть, служащую основанием, объяснением тому, почему человек должен к чему-то относиться или что-то делать (не делать) именно так, а не иначе;
- отношения и связи между предписанием и аргументацией.

Предписывающая часть социальных ожиданий или требований может иметь разные формы и содержательные характеристики, включать: а) содержательно-позитивное предписание — указания на то, что и как человек должен делать; б) содержательно-негативные предписания и запреты — указания на то, что и как человек делать не должен. Может формулироваться как пожелание, просьба, требование, табу и т. д.

Аргументирующая часть (основание, объяснение) также может иметь разные формы и содержательные характеристики. Аргументация может строиться на обещании положительных последствий в случае следования социальным ожиданиям и требованиям или негативных последствий в случае не соответствия поведения субъекта соответствующим ожиданиям или отказа от выполнения требований. Такие последствия могут распространяться: а) на самого субъекта; б) на других людей; в) на социальные отношения и связи в сообществе. Аргументация может быть реалистичной, правдоподобной или ложной, мистической. Содержание аргументирующей части может иметь или не иметь личностный смысл — эмоциональную или мотивационную привлекательность для субъекта и т. п.

Между предписаниями и аргументацией могут устанавливаться различные связи и отношения: причинно-следственные (например, «... следует что-то

делать / не делать потому, что...») или телеологические (например, «...следует что-то делать / не делать для того, чтобы...»); достоверные или ложные, опирающиеся на результаты практического опыта или на веру в содержание религиозно-мистических гипотез, и т. д. При этом такие связи могут быть ясны, понятны субъекту или не ясны, не понятны.

Если в первобытных сообществах общественные ожидания и требования исходно опираются на стихийно формирующиеся мифологические, мистические и религиозные основания и объяснения, то по мере исторического развития человечества они начинают опираться на политические формы организации законодательной деятельности и идеологические средства организации массового сознания, направленные на обоснование и объяснение складывающихся общественных отношений.

В условиях развития первобытного общества формируются, совершенствуются и транслируются совместные способы ориентировки в окружающем мире (сознание), которые используются в качестве средств организации общественно значимых видов деятельности. При этом широкое распространение получают предметно-имитационные действия и имитационная магия с использованием реальных орудийных средств, воспроизводящих соответствующий вид деятельности — совместные ритуализированные действия, которые обеспечивают ориентировку, планирование и имитационное совместное исполнение возможных видов совместной деятельности (защита территорий, охота, военные действия, земледелие и др.). Такие действия обеспечивают внешние формы совместного планирования и организации жизнедеятельности общины, создавая целенаправленность и взаимную соподчиненность целей у членов сообщества, что необходимо для достижения общественно значимых результатов. Имитационные и ритуализированные действия и выступают в качестве исходных средств организации совместной произвольно-преднамеренной общественной деятельности и жизнедеятельности первобытной общины. Функции организации, распределения и регуляции действий и социальных отношений начинают осуществляться вождями, старейшинами, шаманами, колдунами. Поэтому вслед за развитием в первобытных сообществах общественной деятельности: а) меняются объекты, на которые направляются магические действия; б) выделяются субъекты, реализующие магические действия; в) совершенствуются средства и способы реализации магических действий; г) зарождаются мифологические и мистические обоснования социальной дифференциации, стратификации и классового расслоения в сообществах людей [12].

В процессе исторического развития по мере совершенствования способов использования языковых средств в организации взаимных действий и общении магические обряды упрощаются и схематизируются: реальные орудия заменяются ритуальными объектами, имитационные действия — словесными обозначениями. В имитационных и магических практиках начинают широко использоваться умственные дей-

ствия с воображаемым содержанием, организуемые с помощью речевых указаний (мифов, заклинаний, обращений к духам, божествам). Распространенными средствами в магических практиках становятся маски и наряды, обозначающие мифологических или мистических персонажей, а также определенные социальные роли [14; 15].

Изначально вербальная магия и соответствующие мифологические, мистические и религиозные представления выступают в качестве средств обоснования и объяснения взаимной организации и регуляции совместных действий, а также общественных ожиданий, требований и ограничений. Позднее вербальная магия становится социокультурным средством произвольно-преднамеренной и волевой регуляции, приобретая все особенности индивидуального целеполагания и организации индивидуальных практических, а затем и умственных действий. Это хорошо иллюстрируется изменениями в организации действий по перенесению магической силы на объекты:

- контактные магические действия, когда непосредственно на объект оказывается воздействие с помощью разных средств и источников, обладающих магической силой (использование амулетов, талисманов, зелья и т. п. при взаимодействии с объектом);
- магические действия, выполняемые в отсутствие объекта воздействия по отношению к доступным частям объекта (волосы, ногти) или по отношению к предметам, бывшим в соприкосновении с объектом (объедки, части одежды, отпечатанный след стопы и т. п.);
- магические действия, направленные на материальные символические заместители (куклы, фигуры, изображения) объектов, обеспечивающие через такие заместители воздействия уже на сами объекты;
- магические действия, направленные на пространственно недостижимый, недоступный объект, представления о котором актуализируются с помощью языковых и иных знаково-символических средств.

Таким образом, если исходно в магических действиях значительное место занимают имитационно-исполнительные компоненты, которые сопровождаются речевыми обозначениями, то в последующем такие компоненты сокращаются и замещаются речевыми действиями (заговоры, заклинания) и умственно актуализируемыми анимистическими и религиозно-мистическими представлениями [29, с. 426–432].

Если имитационная магия носит характер совместных форм произвольной преднамеренной организации действий в составе общественной деятельности, а также взаимодействий между людьми в системе общественных отношений, то запреты и табу накладывают избирательные социально контролируемые ограничения на организацию и выполнение определенных действий и межсубъектных (межличностных) взаимодействий. Поэтому наряду с внешними формами ограничений, запретов, табу, начинают широко распространяться индивидуальные способы избирательных самоограничений, которые на основе интериоризации содержания таких запре-

тов и их религиозно-мистических обоснований обеспечивают самостоятельный отказ людей от определенных привлекательных действий и возможностей [1; 14; 15; 31].

Таким образом, предъявляемые к членам сообщества ожидания, требования и ограничения необходимо предполагают интерпретации и объяснения, основаниями для которых выступают не только результаты практического опыта, но и формирующиеся в сообществах людей мифологические, мистические и религиозные представления, которые усваиваются (интериоризируются) каждым членом сообщества с момента рождения. По мере общественно-исторического развития сообществ функции внешних социальных ограничений и запретов начинают выполнять этические нормы и законы, содержание которых также интериоризируется.

Так, исходное содержание мифов направлено на объяснение явлений. Широко известны космогонические, антропогонические, эсхатологические мифы, мифы о небесных явлениях, зарождении социальных сообществ, животных, людей. Сюжеты мифов неизменно соответствуют материальным условиям и особенностям общественной жизнедеятельности, характеризующим соответствующие сообщества. При этом объяснения явлений в содержании мифов основываются не на объективных причинно-следственных связях, а на олицетворении и персонификации, как природных явлений, так и оснований, на которых строятся и организуются социальные отношения. Во множестве мифов присутствует идея запретов и возможного возмездия, наказания за их нарушение. При этом, как правило, мифологические события отделены от настоящего большим промежутком неопределенного времени. Мифы становятся религиозными, когда их содержание начинает использоваться для объяснения и обоснования необходимости верить в наличие влияющих на жизнь людей духов, богов и соблюдать религиозные культы, которые становятся социокультурными средствами организации и регуляции общественных и межличностных отношений [29, с. 507–551]. *Представления о сверхъестественных явлениях становятся социокультурными средствами обоснования, интерпретации и объяснения либо отношений людей к природным явлениям, либо отношений между членами сообществ (социальных межсубъектных, межличностных).*

По мере социального расслоения сообществ мифологические, мистические и религиозные представления наибольшее значение приобретают в качестве оснований для сохранения и поддержания общественных и межличностных отношений. Так в родовой общине на основе имитационно-магической практики вырастают магические представления и выстраиваются анимистические образы духов. В качестве характерной для родového общества религии выступает тотемизм, обеспечивающий обоснование и объяснение соответствующих кровнородственных форм общественных отношений. Тотемизм строится на основе интериоризации веры в сверхъестественные родственные связи, существующие между

определенными группами людей и животными или растениями, часто характеризуется культом семейно-родовых святынь и культурами предков. Представления о тотемических предках образуют мифологическую персонификацию единства группы, преемственности ее традиций и общности ее происхождения [29; 30].

По мере специализации членов сообществ в организации и реализации трудовых действий и распределении ролевых позиций в системе социальных отношений, по мере появления устойчивых межродовых объединений и выделения органов власти (совет старейшин, вожди) на смену исходным общинно-родовым формам организации приходит племенная организация сообществ. Для нее характерны такие формы религиозных обоснований и объяснений общественных и межличностных отношений, как культы племенных богов, вождей, шаманизм, нагуализм. Например, в качестве оснований для объяснения сложившихся общественных и межличностных отношений в шаманизме выступает интериоризация веры в наличие у отдельных членов сообщества возможностей общения с населяющими сверхъестественный мир духами, представления о которых приобретают антропоморфный характер [25]. В нагуализме (культ личных духов покровителей) интериоризируется вера в возможность установления каждым членом сообщества индивидуальных отношений с миром духов и сверхъестественных событий, которая приобретает личными усилиями самого субъекта или путем влияния на него сверхъестественных сил (культ фетишей, вера в маниту у индейцев). Содержательные компоненты такой веры прямо или косвенно используются для обоснования и объяснения сложившихся социальных и межличностных отношений.

В эпоху разложения первобытнообщинного строя и появления классовых форм общественной организации появляются образы богов, с помощью которых объясняются и обосновываются экономическое и социальное (классовое) расслоение в сообществах людей, а также соответствующие формы организации общественных отношений, основанные на неравенстве экономических, политических и социальных возможностей. Так, появление иерархически организованных классовых общественных отношений (Вавилон, Ассирия, Древний Египет, Древняя Греция) ведет к выделению представлений о пантеоне богов, между которыми выстраивается иерархическая организация отношений и взаимодействий, служащая объяснительной моделью для обоснования реальных социальных и межличностных отношений в обществе. При этом появление новых форм религии, прежде всего, строится на новых формах производственных и общественных отношений. А предшествующие религиозные представления постепенно преобразуются и вытесняются новыми формами их организации [29, с. 376–403].

С зарождением монархических форм организации общественных отношений начинают выстраиваться и соответствующие содержательные формы религиозно-мистических оснований для построения

объяснений. Языческие формы верований и политеизм, вытесняются монотеизмом. А по мере развития капиталистического способа производства на основе ускоряющегося научно-технического прогресса и распространения научного мировоззрения формирующиеся общественные отношения перестают требовать религиозно-мистических обоснований и объяснений, которые становятся неубедительными и уходят на второй план. Организация обоснований и объяснений экономического неравенства и, как следствие, социального неравенства становится особой проблемой для правящего класса и экономически состоятельной части общества. Начинают использоваться научные и псевдонаучные основания и способы анализа и объяснения сложившихся социальных отношений, а также экономического и социального неравенства. А средствами для интериоризации членами сообществ таких оснований, объяснений и псевдообъяснений начинают служить идеология и политические технологии.

Таким образом, развитие индивидуальных форм целеполагания, а также произвольно-преднамеренной и волевой организации действий может строиться как на религиозно-мистической основе — путем интериоризации суеверий, так и на основе интериоризации научных и псевдонаучных объяснений, законодательных требований и ограничений, а также этических представлений и норм образующих основу индивидуальной нравственности.

Выводы

Человеческие формы целеполагания обусловлены закономерностями культурно-исторического развития и не могут получить объяснение на основе построения моделей переработки информации и анализа развития нейрофизиологических функций.

Уже в период антропогенеза в родовой общине или племени возникает необходимость организовывать и избирательно транслировать: а) определенные виды целеполагания, распределения и организации действий в составе общественной деятельности; б) способы организации общественных и межличностных отношений внутри сообществ и между сообществами.

В процессе исторического развития формируются и изменяются социокультурные средства и способы распределения действий в составе общественной деятельности, а также средства и способы организации социальных отношений на основе распределения социальных позиций между членами сообществ. Историческое развитие таких социокультурных средств определяет особенности формирования и интериоризации индивидуальных мотивационных отношений, направлений целеполагания, а также способы их обоснования, а, следовательно, и их осознания у членов сообществ.

Трансляция в череде поколений человеческих приемов и способов вынесения целей в будущее, а также способов соподчинения целей, направленных на реализацию, как индивидуальных мотивационных

отношений, так и ожиданий и требований со стороны других людей и общества, подчиняется культурно-историческим закономерностям формирования и развития высших психических функций.

• По мере накопления культурно-исторического опыта совершенствуются способы использования предметно-имитационных, жестовых, языковых, знаково-символических средств, обеспечивающих организацию и социальное распределение действий и межсубъектных взаимодействий, у каждого члена общества формируются *индивидуальные способы ориентировки в мире и организации мотивационно привлекаемых направлений жизненной активности*.

• На основе интериоризации принципов и оснований социального распределения действий и регламентации межсубъектных (межличностных) отношений на каждом этапе исторического развития у членов сообществ *формируются приемы индивидуального целеполагания, регуляции собственных действий и направлений жизненной активности в системе общественных отношений*.

• На каждом этапе исторического развития человечества на основе внешней регуляции со стороны других людей у каждого члена человеческого сообщества формируются *умственные формы самостоятельной регуляции индивидуальных направлений жизнедеятельности*.

При этом человеческие формы целеполагания имеют ряд направлений развития:

• отделение мотивационных отношений и процессов целеполагания от двух центральных для животных организмов задач — выжить в условиях природной среды, достигнув половой зрелости, и оставить как можно более жизнеспособное и многочисленное потомство;

• появление необходимости в условиях общественной деятельности распределять и согласовывать цели и соответствующие им действия, которые приобретают взаимно-подчиненный характер и выносятся во все более отдаленное будущее; этим обуславливается центральное направление развития произвольных и преднамеренных действий.

• появление необходимости в условиях общественной жизнедеятельности создавать социокультурные средства для индивидуальной мотивации, целеполагания и выполнения таких действий, которые соответствуют общественным ожиданиям и требованиям, а не только индивидуально складывающимся у субъекта мотивационным отношениям; такая необходимость выступает главным фактором развития волевой регуляции.

Включение ребенка с момента рождения в определенные социально организованные условия взаимодействия с людьми и предметами человеческой культуры обуславливает развитие человеческих форм индивидуального целеполагания, преднамеренно-произвольной организации действий, а также развитие волевой регуляции. Овладение человеческими формами ориентировки и преднамеренного целеполагания и лежит в основе субъективного переживания «свободы воли». При этом нейрофизиологические функции выступают в качестве необходимого условия, но не являются источником и причиной развития человеческого целеполагания, а также человеческой произвольности, преднамеренности и волевой регуляции в реализации как предметных действий, так и межсубъектных (межличностных) взаимодействий, как в процессе исторического развития человечества, так и в онтогенезе каждого человека.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 18-013-01108 «Социокультурные детерминанты формирования волевой регуляции».

Funding

This work was supported by grant RFBR № 18-013-01108.

Литература

1. Абукаева Л.А. Запреты в системе воззрений мари. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2018. 212 с.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. 288 с.
3. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. СПб.: Речь, 2006. 458 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: «Педагогика», 1983. 368 с.
5. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика, 1993. 224 с.
6. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 480 с.

References

1. Abukaeva L.A. Zaprety v sisteme vozzrenii mari: monografiya [Prohibitions in the system of views of the Mari]. Ioshkar-Ola: Publ. Mari State University. 2018. 212 p.
2. Vilyunas V.K. Psikhologicheskie mekhanizmy motivatsii cheloveka [Psychological mechanisms of human motivation]. Moscow: Publ. Moscow State University, 1990. 288 p.
3. Vilyunas V.K. Psikhologiya razvitiya motivatsii [Psychology of development of motivation]. Saint-Petersburg: Publ. Rech', 2006. 458 p.
4. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of development of the mind]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983. 368 p.
5. Vygotskii L.S., Luriya A.R. Etyudy po istorii povedeniya: Obez'yana. Primitiv. Rebenok [Studies on the

7. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии. М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. 400 с.
8. Гиппенрейтер Ю.Б. Деятельностный подход к воле: альтернативы / Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. М.: Смысл, 2006. С. 80–91.
9. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: УРАО, 1998. 144 с.
10. Иванников В.А. Основы психологии. Курс лекций. СПб.: Питер, 2010. 336 с.
11. Иванников В.А., Барабанов Д.Д., Монроз А.В., Шляпников В.Н., Эйдман Е.В. Место понятия «воля» в современной психологии // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 15–23.
12. Иванников В.А., Шляпников В.Н. Воля как продукт общественно-исторического развития человечества. // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 3. С. 111–121.
13. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. М.: Прогресс, 1983. 302 с.
14. Леви-Строс К. Первобытное мышление. М.: Республика, 1994. 384 с.
15. Леви-Строс К. Путь масок. М.: Республика, 2000. 399 с.
16. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Едиториал УРСС, 2003. 216 с.
17. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Мысль, 1965. 574 с.
18. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. 511 с.
19. Леонтьев А.Н. Эволюция, движение, деятельность. М.: Смысл, 2012. 560 с.
20. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Издательство Московского университета, 1979. 320 с.
21. Маланов С.В. Методологические и теоретические основы психологии. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2012. 407 с.
22. Маланов С.В. От определения психических явлений к анализу направлений развития действий // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. С. 31–40. doi:10.17759/chp.2017130204
23. Робертс Э. Эволюция. Происхождение человека. М.: АСТ, 2014. 256 с.
24. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008. 713 с.
25. Серкин В.П. Хохот шамана. М.: Зебра Е, 2004. 176 с.
26. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 256 с.
27. Соломоник А. Семантика и лингвистика. М.: Молодая гвардия» 1995. 352 с.
28. Сурмава А.М. Мышление и деятельность. М.: НИУ МИЭТ, 2012. 264 с.
29. Токарев С.А. Ранние формы религии. М.: Политиздат, 1990. 622 с.
30. Хейердал Т. Аку-Аку. Тайна острова Пасхи. М.: Государственное издательство детской литературы Министерства Просвещения РСФСР, 1959. 295 с.
31. Фрезер Дж. Золотая ветвь: Исследование магии и религии. М.: АСТ, 2003. 784 с.
32. Фритт К. Мозг и душа. Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. М.: АСТ; CORPUS, 2014. 335 с.
33. Шляпников В.Н. Исследования волевой регуляции в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 135–144.
- history of behavior: Monkey. Primitive. Child]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1993. 224 p.
6. Gal'perin P.Ya. Psikhologiya kak ob'ektivnaya nauka [Psychology as an objective science]. Moscow: Publ. Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut, Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 1998. 480 p.
7. Gal'perin, P.Ya. Leksii po psikhologii [Lectures on Psychology]. Moscow: Publ. Knizhnyi dom «Universitet»: Vysshaya shkola, 2002. 400 p.
8. Gippenreiter Yu.B. Deyatel'nostnyi podkhod k vole: al'ternativy [Activity approach to the will: alternatives]. *Psikhologicheskaya teoriya deyatel'nosti: vchera, segodnya, zavtra* [Psychological theory of activity: yesterday, today, tomorrow]. Moscow: Smysl, 2006, pp. 80–91.
9. Ivannikov V.A. Psikhologicheskie mekhanizmy volevoi regulyatsii [Psychological mechanisms of volitional regulation]. Moscow: Publ. URAO, 1998. 144 p.
10. Ivannikov V.A. Osnovy psikhologii. Kurs leksii [Fundamentals of psychology. Lecture course]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2010. 336 p.
11. Ivannikov V.A., Barabanov D.D., Monroz A.V., Shlyapnikov V.N., Eidman E.V. Mesto ponyatiya «volya» v sovremennoi psikhologii [The place of the concept of “will” in modern psychology]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2014, no. 2, pp. 15–23. (In Russ.; abstr. in Engl.).
12. Ivannikov V.A., Shlyapnikov V.N. Volya kak produkt obshchestvenno-istoricheskogo razvitiya chelovechestva [Will as a product of the socio-historical development of mankind]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2012. Vol. 33, no. 3, pp. 111–121. (In Russ.; abstr. in Engl.).
13. Kliks F. Probuzhdayushcheesya myshlenie [Awakening thinking]. Moscow: Publ. Progress, 1983. 302 p.
14. Levi-Stros K. Pervobytnoe myshlenie [Primitive thinking]. Moscow: Publ. Respublika, 1994. 384 p.
15. Levi-Stros K. Put' masok [Path of masks]. Moscow: Publ. Respublika, 2000. 399 p.
16. Leont'ev A.A. Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost' [Language, speech, speech activity]. Moscow: Publ. Editorial URSS, 2003. 216 p.
17. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of development of the psyche]. Moscow: Publ. Mysl', 1965 574 p.
18. Leont'ev A.N. Leksii po obshchei psikhologii [Lectures on General Psychology]. Moscow: Publ. Smysl, 2000. 511 p.
19. Leont'ev A.N. Evolyutsiya, dvizhenie, deyatel'nost' [Evolution, movement, activity]. Moscow: Publ. Smysl, 2012. 560 p.
20. Luriya A.R. Yazyk i soznanie [Language and consciousness]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1979. 320 p.
21. Malanov S.V. Metodologicheskie i teoreticheskie osnovy psikhologii [Methodological and theoretical bases of psychology]. Moscow: Publ. Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta; Voronezh: NPO Publ. «MODEK», 2012. 407 p.
22. Malanov S.V. Ot opredeleniya psikhicheskikh yavlenii k analizu napravlenii razvitiya deistvii [From the definition of mental phenomena to the analysis of the direction of development of actions]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 31–40. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/chp.2017130204
23. Roberts E. Evolyutsiya. Proiskhozhdenie cheloveka [Evolution. Human Origins]. Moscow: Publ. OOO Publ. «AST», 2014. 256 p.
24. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2008. 713 p.

34. Шляпников В.Н. Экспериментальная психология воли / Современная экспериментальная психология: в 2 т. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 313–327.

35. Якутенко И. Воля и самоконтроль: Как гены и мозг мешают нам бороться с соблазнами. М.: Альпина нон-фикшн, 2018. 456 с.

25. Serkin V.P. Khokhot shamana [The shaman's laughter]. Moscow: Publ. Zebra E, 2004. 176 p.

26. Smirnova E.O. Razvitie voli i proizvol'nosti v rannem i doshkol'nom vozrastakh [Development of will and arbitrariness in the early and preschool ages]. Moscow: Publ. «Institut prakticheskoi psikhologii»; Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 1998. 256 p.

27. Solomonik A. Semiotika i lingvistika [Semiotics and linguistics]. Moscow: Publ. «Molodaya gvardiya», 1995. 352 p.

28. Surmava A.M. Myshlenie i deyatel'nost' [Thinking and Action]. Moscow: Publ. NIU MIET, 2012. 264 p.

29. Tokarev S.A. Rannie formy religii [Early forms of religion]. Moscow: Publ. Politizdat, 1990. 622 p.

30. Kheierdal T. Aku-Aku. Taina ostrova Paskhi [Aku-Aku. The mystery of Easter Island]. Moscow: Publ. Detskoi Literaturny Ministerstva Prosveshcheniya RSFSR, 1959. 295 p.

31. Frezer Dzh. Zolotaya vetv': Issledovanie magii i religii [Golden Branch: Exploring Magic and Religion]. Moscow: Publ. AST, 2003. 784 p.

32. Fritt K. Mozg i dusha. Kak nervnaya deyatel'nost' formiruet nash vnutrennii mir [Brain and soul. How nervous activity shapes our inner world]. Moscow: Publ. AST, CORPUS, 2014. 335 p.

33. Shlyapnikov V.N. Issledovaniya volevoi regulyatsii v sovremennoi zarubezhnoi psikhologii [Investigations of volitional regulation in modern foreign psychology]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2009, no. 2, pp. 135–144.

34. Shlyapnikov V.N. Eksperimental'naya psikhologiya voli [Experimental Psychology of Will]. In *Sovremennaya eksperimental'naya psikhologiya* [Modern Experimental Psychology]. Moscow: Publ. «Institut psikhologii RAN», 2011, pp. 313–327.

35. Yakutenko I. Volya i samokontrol': Kak geny i mozg meshayut nam borot'sya s soblaznami [Will and self-control: How genes and the brain prevent us from fighting temptations]. Moscow: Publ. Al'pina non-fikshn, 2018. 456 p.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

Процесс распознавания когнитивных ошибок другого человека и его нарушения при шизофрении

М.В. Зотов*,

ФГБОУ ВО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия,
mvzotov@mail.ru

М.С. Гусева**,

СПб ГКУЗ «Психиатрическая больница Св. Николая Чудотворца», Санкт-Петербург, Россия,
gusevamarina.kot@gmail.com

Н.Е. Зотова***,

ФГБОУ ВО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия,
natalia-andrianova@mail.ru

Термин «когнитивные ошибки» подразумевает ошибки, допускаемые человеком при восприятии и анализе информации об окружающей среде. В настоящем исследовании здоровым лицам и большим шизофренией демонстрировали видеосюжет, герой которого допускал ошибку при восприятии ситуации. После окончания видеосюжета испытуемые сообщали о когнитивной ошибке персонажа и объясняли его поведение. Анализировались различия в характеристиках движений глаз испытуемых, распознавших и не распознавших когнитивную ошибку героя видеосюжета. По результатам исследования было выделено три фактора, обеспечивающих успешное распознавание когнитивных ошибок другого человека: 1) ко-оперативная ориентация познавательной активности; 2) специфическая познавательная активность наблюдателя; 3) сопоставление результатов собственной когнитивной активности с когнитивной активностью наблюдаемого индивида. Показано, что при шизофрении трудности распознавания когнитивных ошибок других людей могут быть обусловлены нарушением каждого из отмеченных факторов.

Ключевые слова: когнитивные ошибки, теория психического, шизофрения, зрительное восприятие, зрительное внимание, движения глаз.

Для цитаты:

Зотов М.В., Гусева М.С., Зотова Н.Е. Процесс распознавания когнитивных ошибок другого человека и его нарушения при шизофрении // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 32–42. doi: 10.17759/chp.2019150204

For citation:

Zotov M.V., Guseva M.S., Zotova N.E. Recognition of Other Person's Cognitive Errors and Its Impairment in Schizophrenia. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 32–42. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150204

* *Зотов Михаил Владимирович*, доктор психологических наук, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: mvzotov@mail.ru

** *Гусева Марина Сергеевна*, медицинский психолог, СПб ГКУЗ «Психиатрическая больница Святого Николая Чудотворца», Санкт-Петербург, Россия. E-mail: gusevamarina.kot@gmail.com

*** *Зотова Наталия Евгеньевна*, кандидат психологических наук, ассистент кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: natalia-andrianova@mail.ru

Zotov Mikhail Vladimirovich, PhD in Psychology, Professor, Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Faculty of Psychology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: mvzotov@mail.ru

Guseva Marina Sergeevna, Medical Psychologist, Psychiatric State Hospital of St. Nicholas, Saint Petersburg, Russia. E-mail: gusevamarina.kot@gmail.com

Zotova Natalia Evgenievna, PhD in Psychology, Teaching Assistant, Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Faculty of Psychology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: natalia-andrianova@mail.ru

Recognition of Other Person's Cognitive Errors and Its Impairment in Schizophrenia

M.V. Zotov,

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
mvzotov@mail.ru

M.S. Guseva,

Psychiatric State Hospital of St. Nicholas, Saint Petersburg, Russia,
gusevamarina.kot@gmail.com

N.E. Zotova,

Saint Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia,
natalia-andrianova@mail.ru

The term “cognitive errors” refers to the errors in the perception and analysis of information about the environment. In our study healthy people and patients with schizophrenia were presented with a “silent” video clip in which the main character makes a cognitive error in perceiving some situation. After watching the video clip the subjects explained the character’s behavior and described his or her cognitive error. We analyzed the differences in eye movements in the subjects who recognized and failed to recognize the character’s cognitive error. We identified three factors that support the recognition of other person’s cognitive errors: (1) co-operative orientation of cognitive activity; (2) specific cognitive activity of the observer; (3) the observer’s ability to compare his/her own cognitive activity with that of the observed person. We show that in subjects with schizophrenia the difficulties in recognizing other people’s cognitive errors may be associated with the impairment of each of these factors.

Keywords: cognitive errors, theory of mind, schizophrenia, visual perception, visual attention, eye movements.

Введение

В 70–90% случаев причиной неправильных действий человека являются ошибки, допускаемые им при восприятии и анализе информации об окружающей среде [20]. Этот тип ошибок обозначают термином «когнитивные ошибки», или «ошибки восприятия/понимания ситуации» [17]. В отличие от ошибок, связанных с исполнением действий, такие ошибки обычно не осознаются индивидом. Для их выявления требуется «свежий» взгляд другого человека [23]. В связи с этим во многих сферах человеческой деятельности получила распространение практика, при которой один индивид осуществляет слежение за ошибками в восприятии/анализе ситуации у другого индивида с целью обучения, предупреждения аварийных ситуаций и т. д. Существование такой практики делает актуальной проблему анализа познавательных процессов, позволяющих индивиду успешно распознавать когнитивные ошибки другого человека. Между тем в настоящее время практически отсутствуют работы, посвященные данной проблеме. Например, в монографии Дж. Ризона, посвященной человеческим ошибкам, данной проблеме посвящено лишь несколько абзацев [24, р. 164]. Данное обстоятельство, по-видимому, объясняется тем, что исследователей преимущественно интересовала способность человека осознавать свои собственные ошибки; проблема распознавания ошибок одного человека другим не попадала в фокус их интереса.

Проблема распознавания когнитивных ошибок другого человека также приобрела актуальность в связи с появлением направления исследований, известного

как «теория психического» («Theory of Mind»). Данный термин был предложен американскими исследователями Д. Примаком и Г. Вудрафф. По мнению этих авторов, при наблюдении за другим человеком мы выдвигаем предположения о его представлениях, намерениях, мыслях, т. е. о содержании его сознания, которое мы не можем непосредственно наблюдать. Эти предположения позволяют нам объяснять наблюдаемое поведение человека и предсказывать его действия. Таким образом, эти предположения можно назвать своего рода «теорией» — «Theory of Mind», которая позволяет объяснять поведение наблюдаемого индивида через содержание его сознания [22, р. 515].

В знаменитом комментарии к статье указанных авторов американский когнитивист Д. Деннет отмечает следующее. Если мы наблюдаем за человеком, который выполняет привычное, стереотипное поведение или стандартным образом реагирует на стандартную ситуацию, у нас нет необходимости делать предположения о его намерениях и представлениях, т. е. строить его «Theory of Mind». Мы просто знаем, что за действием А последует действие Б или в ответ на стимул А человек выполнит поведение Б. Однако существует ситуация, при которой нам действительно необходимо выдвинуть «теорию» о представлениях наблюдаемого человека, чтобы объяснить или спрогнозировать его поведение. Это ситуация, при которой наблюдаемый индивид имеет ошибочное восприятие/понимание происходящего и мы, распознав его когнитивную ошибку, ожидаем, что он будет демонстрировать поведение, не соответствующее имеющимся обстоятельствам [16]. Автор описывает свое наблюдение над реакциями детей, смотрящих кукольное представление: «Очень маленькие дети, смо-

трящие представление “Панч и Джуди”, визжат в предвосхищающем восторге, когда Панч готовится бросить коробку со скалы. Почему? Потому что они знают, что Панч думает, что Джуди все еще в коробке. Они знают лучше; они видели, как Джуди убежала, когда Панч повернулся к ней спиной. Мы воспринимаем детское волнение как чрезвычайно хорошее свидетельство того, что они понимают ситуацию — они понимают, что Панч действует на основе ошибочного представления (mistaken belief)» [16, p. 569].

Отталкиваясь от этого наблюдения, Деннет описал возможный эксперимент на понимание ошибочных представлений другого индивида, получивший позднее известность как задача «Салли-Энн» (Sally—Anne test) [11]. Этот эксперимент породил, по выражению N. Chown [15], целую «индустрию» тестирования процесса распознавания ошибочных представлений других людей. Было придумано большое количество различных социальных ситуаций (представленных в виде вербальных описаний, картинок, видеоизображений, реалистичных инсценировок и т. д.), участники которых ошибаются в местоположении значимых для них объектов, ошибочно воспринимают происходящее, обманываются сами или обманывают других и т. д. От испытуемых требовалось понять или предсказать действия персонажей, основанные на их ошибочном восприятии/представлении происходящего. С использованием таких заданий было проведено большое количество исследований, в которых участвовали здоровые дети различного возраста, дети с расстройством аутистического спектра, взрослые больные шизофренией, депрессией и др. Было показано, что больные аутизмом и шизофренией демонстрируют выраженные трудности распознавания когнитивных ошибок других людей [8; 10; 12; 13; 25].

При всем богатстве и эмпирическом разнообразии результатов, полученных в рамках направления «Theory of Mind», оно обладает ключевым теоретическим недостатком. Постулируя существование особой способности понимать ментальные состояния (представления, намерения и т. д.) других людей и рассматривая распознавание когнитивных ошибок как процесс приписывания ошибочных представлений другим людям (to attribute false belief) [например: 14; 18; 25], это направление игнорирует ко-оперативную и активно-диалогическую природу процессов понимания другого человека, на которую указывали Л.С. Выготский, М.С. Бахтин, М. Томаселло и многие другие исследователи [2; 3; 5; 26].

В соответствии со сказанным целью исследования явилось изучение процесса распознавания когнитивных ошибок другого индивида в норме и при шизофрении с позиции современных представлений о ко-оперативной организации познавательной деятельности человека [например: 19; 26].

Методика

Испытуемые. В исследовании приняли участие 28 здоровых лиц в возрасте от 19 до 22 лет (средний

возраст — 20,1 год) и 36 интеллектуально сохранных больных шизофренией в возрасте от 19 до 50 лет (средний возраст — 35,3 лет). Длительность заболевания находилась в пределах от 0,5 до 26 лет и в среднем составила 12,5 лет. На момент обследования все больные находились в состоянии ремиссии и не обнаруживали признаков психотического состояния, таких как бред и галлюцинации.

Процедура. В соответствии с инструкцией испытуемые просматривали видеоизображения «немых» социальных сцен длительностью 40—100 с. После окончания видеосюжета испытуемых просили рассказать о содержании просмотренной сцены и объяснить поведение персонажей.

Оборудование и стимульный материал. Видеоизображения коммуникативных ситуаций предъявлялись на 19-дюймовом цветном ЖК мониторе с разрешением 1280×1024 точек. Расстояние от экрана до глаз испытуемого составляло 60 см. Угловые размеры предъявляемых видеофрагментов и кадров сцен составляли 25°×18°. Запись движений глаз осуществлялась при помощи системы регистрации движений глаз Tobii X120 (Tobii Technology, Швеция) с частотой 120 Гц (пространственное разрешение 0,3°). Перед выполнением каждой пробы испытуемый проходил процедуру калибровки. Записи движений глаз с низкими значениями валидности были исключены из анализа.

Исследование проводилось на материале восьми видеоизображений социальных сцен из немых черно-белых художественных фильмов «Огни большого города» (1931), «Цирк» (1928) и др. Во всех сценах персонаж допускал ошибку в восприятии/понимании происходящего. С учетом ограничений статьи будут представлены результаты по видеосюжету из художественного фильма «Огни большого города».

Главный герой (Ч. Чаплин) находится на костюмированном светском вечере. Сидя на диване, он держит в руке бокал с вином. Подходит официант и предлагает ему столовые приборы и пустую тарелку. Герой берет их и кладет себе на колени. Подходит другой официант и предлагает ему блюдо — пудинг в форме звезды. Рядом с диваном на полу сидит лысый мужчина, на голове у него головной убор в виде звезды. Герой смотрит на предложенное ему блюдо, затем отворачивается от него, ставит бокал на столик позади себя и берет в руки столовые приборы. В этот момент официант уносит блюдо, а мужчина пододвигается к дивану таким образом, что на месте пудинга оказывается его лысая голова с головным убором в форме звезды. Герой поворачивается к мужчине, тянется к его голове и начинает скрести по ней ложкой.

Регистрируемые показатели. Движения глаз испытуемых регистрировались в течение просмотра всего видеосюжета. Распознавание зрительных фиксаций и саккад осуществлялось с помощью алгоритма «I-VT» [21]. При помощи программного обеспечения «Tobii Studio 3.2.1» осуществлялся расчет количества и длительности фиксации взгляда испытуемых на так называемых динамических областях интереса (Dynamic AOIs), т. е. областях, перемещающихся в точном соответствии с движе-

нием объектов (предметов, лиц персонажей и т. д.) на видеоизображении.

Обработка данных производилась с помощью методов однофакторного и многофакторного дисперсионного анализа с использованием пакета SPSS v.23.

Результаты

Результаты анализа вербальных интерпретаций видеосюжета у здоровых лиц и больных шизофренией представлены в табл. 1.

Таблица 1
Количество испытуемых, верно понявших видеосюжет

Группа испытуемых	Доля испытуемых, понявших видеосюжет, % (Количество человек)
Здоровые лица (N=28)	100 (28)
Больные шизофренией (N=36)	22.2 (8)

Как видно из приведенных данных, 100% здоровых лиц смогли успешно распознать когнитивную ошибку героя («Чаплин принял голову мужчины за пудинг»), понять и объяснить его поведение. Напротив, 78% больных шизофренией не смогли распознать когнитивную ошибку персонажа. На вопрос о причинах поведения героя («Почему герой Чаплина дотрагивался ложкой до головы мужчины?») они отвечали, что тот «баловался», «был слишком пьян, начал приставать», «пытался позвать мужчину», «решил помешать мужчине приударить за женщиной, которая ему понравилась», и даже «хотел зарезать мужчину». Не было выявлено значимой связи между характеристиками возраста и уровнем понимания видеосюжетов, что соответствует имеющимся данным [например: 1].

По результатам анализа ответов испытуемые

были разделены на две группы: *группа А* — лица, успешно распознавшие ошибку персонажа (28 здоровых лиц, 8 больных шизофренией); *группа Б* — лица, не распознавшие ошибку персонажа (28 больных шизофренией). У испытуемых групп А и Б был проведен сравнительный анализ движений глаз при восприятии четырех эпизодов видеосюжета.

ЭПИЗОД 1. *К герою Чаплина подходит официант и предлагает ему пустую тарелку и столовые приборы. Держа бокал в правой руке, герой берет их левой рукой.*

На рис. 1 показана последовательность зрительных фиксаций испытуемого группы А (слева) и группы Б (справа) во время просмотра эпизода 1.

Как видно из представленных данных, испытуемые групп А и Б демонстрируют сходную последовательность зрительных фиксаций при восприятии эпизода 1. Оба испытуемых отслеживают направление взгляда героя и анализируют его действия, когда он берет с подноса столовые приборы и пустую тарелку. Это создает основу для определения задачи героя / сценария его действий: «герой взял пустую тарелку, следовательно, он собирается поесть».

Однофакторный дисперсионный анализ не выявил достоверных различий между испытуемыми групп А и Б в показателях количества ($F(1, 62) = 3,3; p > 0,05$) и длительности ($F(1, 62) = 2,0; p > 0,05$) фиксаций взгляда на области подноса, а также в показателях количества ($F(1, 62) = 0,62; p > 0,05$) и длительности ($F(1, 62) = 0,42; p > 0,05$) фиксаций взгляда на области лица персонажа.

ЭПИЗОД 2. *Официант предлагает герою блюдо — пудинг в форме звезды. Герой смотрит на предложенное ему блюдо. Рядом с диваном, на полу, сидит лысый мужчина. На голове у него головной убор в форме звезды.*

На рис. 2 показана последовательность зрительных фиксаций испытуемого группы А в течение 1,2 с и 3 с просмотра эпизода 2.

Как видно из рис. 2, когда официант подносит герою пудинг, испытуемый сразу же переводит на него

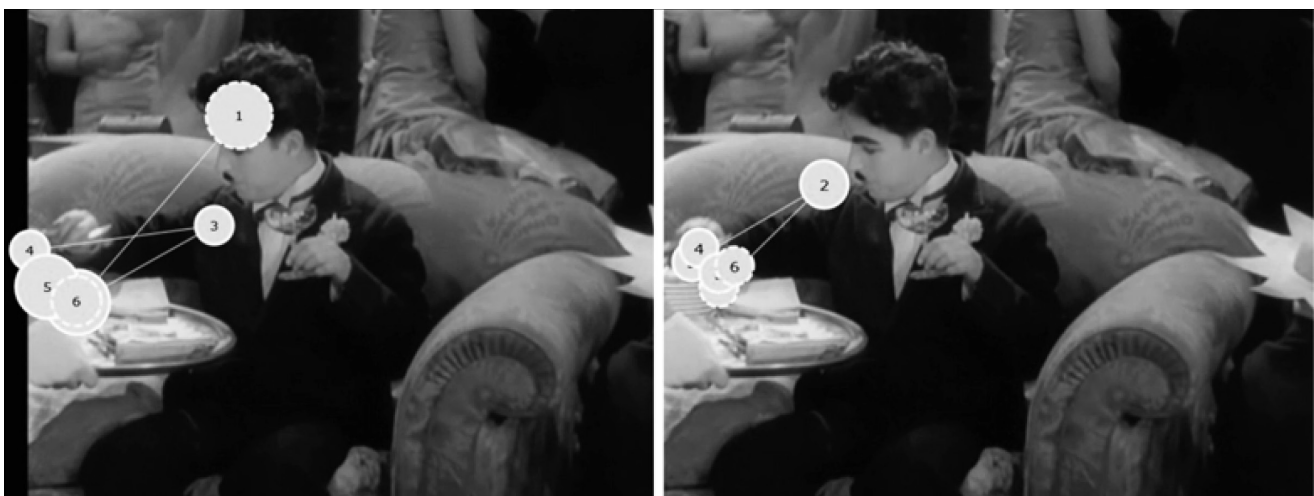


Рис. 1. Последовательность зрительных фиксаций испытуемого группы А (слева) и группы Б (справа) во время просмотра эпизода 1

свой взгляд (фиксации 2, 3). Далее он выявляет сходство между пудингом (фиксации 3, 5, 7) и головным убором мужчины (фиксация 4). Наконец, наблюдатель переводит взгляд на лицо героя (фиксации 6 и 8) и убеждается в том, что герой не видит выявленного им сходства объектов.

На рис. 3 показана последовательность зрительных фиксаций пациентки К-вой из группы Б. в течение 1,2 с и 3 с просмотра эпизода 2.

Как и предыдущий испытуемый, пациентка фиксирует взгляд на пудинге, который принес официант (фиксации 3 и 4). Затем она совершает многократные фиксации взгляда на области пудинга (фиксации 7, 8) и лица героя (фиксации 5, 6). Однако пациентка не проводит дополнительный анализ окружающей обстановки и не выявляет сходство между пудингом и головным убором мужчины.

Несколько иную картину зрительных фиксаций демонстрирует пациентка Гр-ва, тоже не понявшая видеосюжет (рис. 4).

Как видно из рис. 4, пациентка многократно переводит взгляд с пудинга (фиксации 3, 4, 8, 9) на головной убор мужчины (фиксации 5, 6, 7), выявляя

сходство между ними. Однако в отличие от наблюдателя группы А пациентка не смотрит на лицо героя. Другими словами, она не контролирует, замечает ли герой данное сходство или нет.

Дисперсионный анализ показал, что по сравнению с испытуемыми группы А пациенты группы Б достоверно реже фиксировали взгляд на области «головной убор мужчины» ($F(1, 62) = 8,1; p < 0,01$). Среднее количество фиксаций взгляда на данной области у испытуемых группы А составило $2,25 \pm 1,9$, у испытуемых группы Б — $1,0 \pm 1,4$. Далее мы подсчитали у испытуемых количество саккад с области пудинга или головного убора мужчины на области лица персонажа Чаплина. Обнаружено, что пациенты группы Б достоверно реже выполняли такие саккады, чем испытуемые группы А ($\chi^2 = 24,4; p < 0,001$). Такие саккады были выявлены у 26 испытуемых группы А (72,2%) и лишь у 3 пациентов группы Б (10,7%).

ЭПИЗОД 3. Герой отворачивается от блюда, ставит бокал на столик позади себя и берет в руки столовые приборы. Официант уносит блюдо, а муж-



Рис. 2. Последовательность зрительных фиксаций испытуемого группы А в течение 1,2 с (слева) и 3 с (справа) эпизода 2

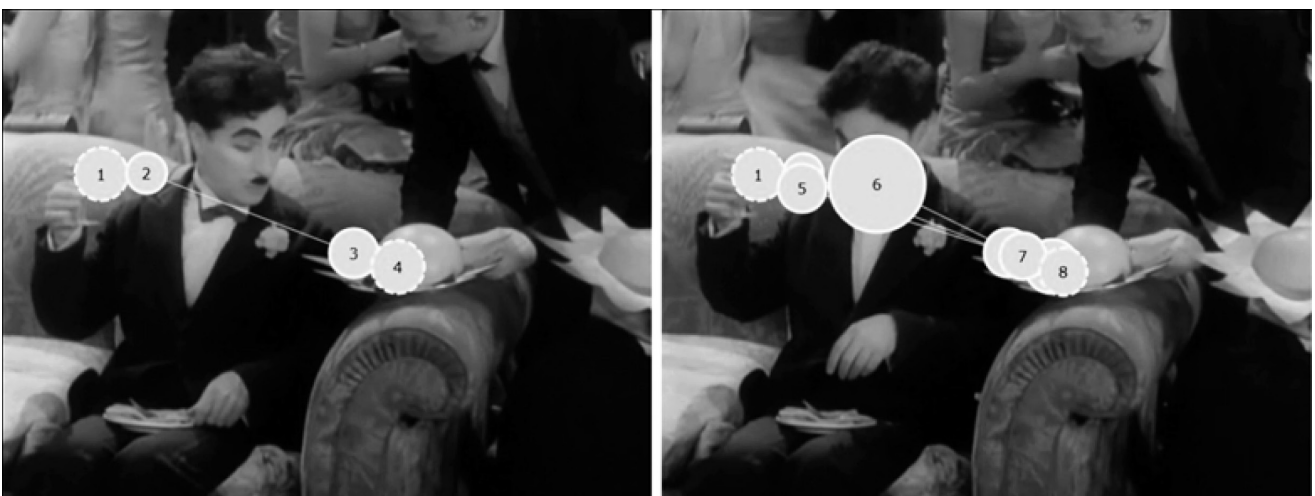


Рис. 3. Последовательность зрительных фиксаций пациентки К-вой из группы Б в течение 1,2 с (слева) и 3 с (справа) эпизода 2

чина пододвигается к дивану таким образом, что на месте пудинга оказывается его лысая голова с головным убором в форме звезды.

На рис. 5 показана последовательность зрительных фиксаций испытуемого группы А в течение 1,3 с и 3,3 с просмотра эпизода 3.

Как видно из рис. 5, испытуемый замечает движение пудинга и переводит взгляд на эту область (фиксация 2). Далее он отслеживает движение пудинга (фиксации 3, 4, 5). Затем испытуемый переводит взгляд на лицо героя (фиксация 6) и убеждается в том, что тот не видел, как пудинг унесли.

На рис. 6 показана последовательность зрительных фиксаций пациентки К-вой из группы Б. в течение 1,3 с и 3,3 с просмотра эпизода 3.

Как видно из рис. 6, пациентка не замечает, что пудинг унесли, не отслеживает его движение. Вместо этого она концентрируется на анализе движений рук героя, ставящего бокал позади себя (фиксации 4, 5, 6, 7).

Иную картину зрительных фиксаций обнаруживает пациентка Гр-ва, также не понявшая видеосюжет (рис. 7).

Как и испытуемый группы А, пациентка отмечает движение пудинга и переводит взгляд на данную область (фиксация 2). Затем она отслеживает движение пудинга (фиксации 3, 4, 5, 6). Однако в отличие от испытуемого группы А пациентка не переводит взгляд на лицо героя. Иначе говоря, она не контролирует, заметил ли герой, что пудинг унесли.

Дисперсионный анализ показал, что по сравнению с испытуемыми группы А пациенты группы Б достоверно реже фиксировали взгляд на области движения пудинга ($F(1, 62) = 7,2; p < 0,01$). Среднее количество зрительных фиксаций на данной области у испытуемых группы А составило $2,2 \pm 1,8$, у испытуемых группы Б — $0,92 \pm 1,8$. Далее мы подсчитали у испытуемых количество саккад с области движения пудинга на область лица персонажа. Обнаружено, что пациенты группы Б достоверно реже реализовали такие саккады, чем испытуемые группы А ($\chi^2 = 48,7; p < 0,001$). Такие саккады были обнаружены у 34 испытуемых группы А (94, 4%) и только у двух пациентов группы Б (7,1%).



Рис. 4. Последовательность зрительных фиксаций пациентки Гр-вой из группы Б в течение 1,2 с (слева) и 3 с (справа) эпизода 2



Рис. 5. Последовательность зрительных фиксаций испытуемого группы А в течение 1,3 с (слева) и 3,3 с (справа) эпизода 3

ЭПИЗОД 4. Держа в руках столовые приборы, герой поворачивается к мужчине и тянется к его голове.

На рис. 8 показана последовательность зрительных фиксаций индивида группы А при просмотре эпизода 4.

Из рис. 8 видно, что испытуемый совершает предвосхищающие фиксации на области головы мужчины (фиксации 2, 3), ожидая, что герой Чаплина перепутает ее с пудингом. Пациенты группы Б демонстрируют иную картину зрительных фиксаций (рис. 9).

Как видно из приведенных данных, обе пациентки не совершают предвосхищающих фиксаций на области головы мужчины, поскольку они не распознали когнитивную ошибку героя и не имеют сформированных ожиданий относительно его дальнейших действий.

Дисперсионный анализ показал, что по сравнению с испытуемыми группы А пациенты группы Б достоверно реже фиксировали взгляд на области головы мужчины при просмотре эпизода 4 ($F(1, 62) = 5,5; p < 0,05$). Среднее количество фиксаций взгляда на данной области у испытуемых группы А составило $1,5 \pm 1,0$, у испытуемых группы Б — $0,88 \pm 1,0$.

Обсуждение результатов

Видеосюжет, использованный в настоящем исследовании, отвечает критериям Д. Деннета [16] и может рассматриваться как задача на понимание ошибочных представлений другого человека. Герой данного видеосюжета демонстрирует нелепое, несоответствующее ситуации поведение: со столовыми приборами он тянется к голове мужчины и скребет по ней ложкой. Чтобы понять это поведение, нужно распознать когнитивную ошибку персонажа: он перепутал головной убор мужчины с пудингом.

Настоящее исследование подтвердило многочисленные данные о том, что больные шизофренией значительно хуже, чем здоровые лица, понимают когнитивные ошибки других людей и связанное с ними поведение [6; 7; 9; 13; 25]. В нашем исследовании лишь 22,2% обследованных, больных шизофренией, справились с задачей распознавания когнитивной ошибки персонажа.

Можно ли объяснить неудачу больных тем, что им трудно приписать ошибочное представление дру-

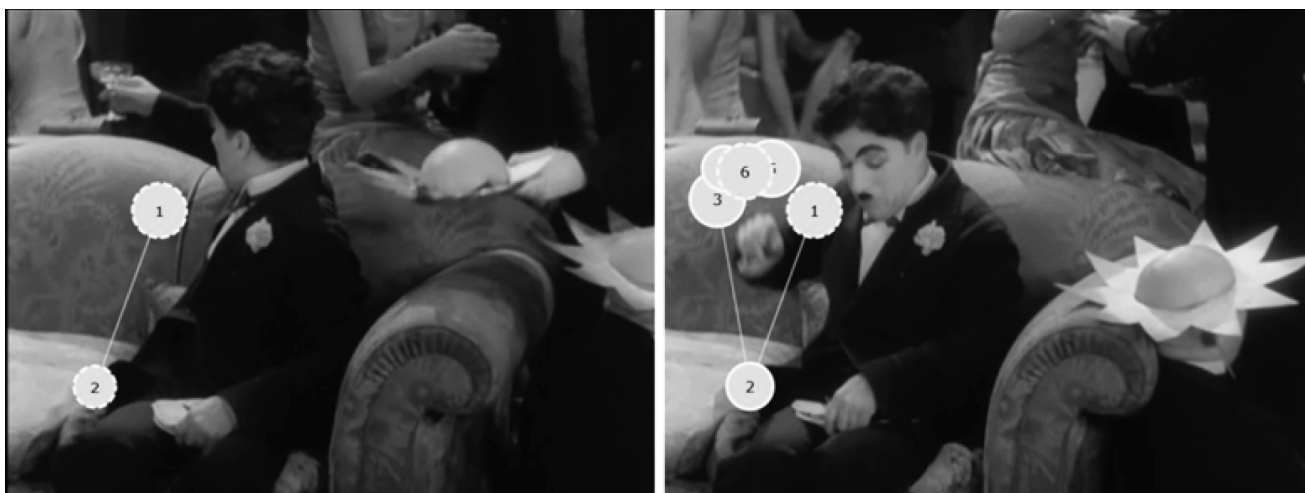


Рис. 6. Последовательность зрительных фиксаций пациентки К-вой из группы Б в течение 1,3 с (слева) и 3,3 с (справа) эпизода 3



Рис. 7. Последовательность зрительных фиксаций пациентки Гр-вой из группы Б в течение 1,3 с (слева) и 3,3 с (справа) эпизода 3

гому человеку? В нашем случае — приписать герою Чаплина ошибочное представление о головном уборе мужчины как о пудинге? Результаты показывают, что такое объяснение является чрезмерным упрощением. Чтобы распознать когнитивную ошибку персонажа, наблюдатель должен проделать длительный путь.

Во-первых, он должен определить задачу / сценарий действий персонажа: «герой берет пустую тарелку и столовые приборы — значит, он собирается поесть».

Во-вторых, в среде, окружающей героя, наблюдатель должен выявить события / отношения объектов, которые являются существенными для выполняемой героем задачи. В нашем случае это: 1) событие «официант приносит пудинг»; 2) сходство пудинга и головного убора сидящего мужчины; 3) событие «официант уносит пудинг».

В-третьих, наблюдатель должен контролировать процесс восприятия героем вышеотмеченных событий / отношений объектов. В частности, наблюдатель должен отметить, что герой видит, что ему принесли пудинг. Затем наблюдатель должен заметить, что герой Чаплина не замечает сходства между пудингом и

головным убором мужчины. Наконец, наблюдатель должен заметить, что герой не видит, что пудинг унесли, а на его месте находится похожая на пудинг голова мужчины. На основе этих данных наблюдатель распознает когнитивную ошибку персонажа и делает прогноз: «герой ошибочно примет за пудинг голову мужчины».

По результатам исследования можно выделить три ключевых фактора, обеспечивающих успешное распознавание когнитивных ошибок другого человека.

1. Ко-оперативная ориентация познавательной активности. В нашем исследовании успешные наблюдатели определяли задачу / сценарий действий персонажа, а затем *вовлекались* в эту задачу, выявляя в окружении персонажа те события/объекты, которые были для нее существенны. Герой видеосюжета воспринимал свое окружение таким же образом: он тоже выявлял события/объекты, существенные с точки зрения выполняемой им задачи. Таким образом, наблюдатели в некотором смысле *присоединялись* к выполняемой персонажем задаче, демонстрируя ко-оперативную ориентацию своей познавательной активности [26]. Необходимо отметить, что у нескольких пациентов группы Б



Рис. 8. Последовательность зрительных фиксации индивида группы А при просмотре эпизода 4



Рис. 9. Последовательность зрительных фиксации пациенток К-вой (слева) и Гр-вой (справа) при просмотре эпизода 4

такая ко-оперативная ориентация познавательной деятельности оказалась нарушенной. Например, одна из пациенток сконцентрировалась на рассмотривании «несущественных» предметов окружающей обстановки, не связанных с задачей персонажа, демонстрируя полное отсутствие вовлеченности в его действия.

2. Специфическая познавательная активность наблюдателя. Выдающийся отечественный исследователь М.М. Бахтин писал, что у наблюдателя имеется «... некоторая сфера исключительной активности, т. е. совокупности таких внутренних и внешних действий, которые только я могу совершить по отношению к другому; ему же самому со своего места вне меня совершенно недоступных» [3]. В нашем исследовании успешные наблюдатели демонстрировали высокий уровень такой специфической активности. Обладая иной перспективой (наблюдая, что находится у персонажа «за спиной»), наблюдатели выявляли события/объекты, существенные с точки зрения выполняемой персонажем задачи, но находящиеся вне его осознания. Иначе говоря, эти события/объекты было невозможно выявить по признакам направления взгляда, жестам, действиям персонажа; требовалась специфическая познавательная активность наблюдателя, реализуемая с его собственной уникальной перспективы. У многих больных шизофренией такая специфическая познавательная активность оказалась нарушенной. Как результат, пациенты использовали *ошибочную стратегию понимания № 1*. Суть этой стратегии состояла в том, что пациенты концентрировали свое внимание исключительно на самом персонаже, его действиях, отслеживая лишь то, на что обращает внимание сам персонаж. События/отношения объектов, внешние сознанию героя, такими больными не замечались. Они не замечали сходства пудинга и головы мужчины, не замечали, что пудинг унесли (см. рис. 3 и 6). Как результат, они не понимали действия персонажа и не распознавали его когнитивную ошибку.

3. Сопоставление результатов собственной когнитивной активности с когнитивной активностью персонажа. В случае выявления событий/отношений объектов, существенных с точки зрения выполняемой персонажем задачи, успешные наблюдатели тут же переводили взгляд на лицо персонажа с целью проконтролировать, воспринимает ли он эти события или нет. Иначе говоря, они постоянно сопоставляли результаты своей когнитивной активности с когнитивной активностью персонажа («я вижу, что пудинг похож на головной убор мужчины, а видит ли это герой?»; «я вижу, что пудинг унесли, а видит ли это герой?»). У многих больных шизофренией процесс такого сопоставления оказался нарушенным. Как результат, пациенты использовали *ошибочную стратегию понимания № 2*. Суть этой стратегии состояла в том, что пациенты успешно выявляли события/отношения объектов, существенные для выполняемой героем задачи. Они замечали сходство пудинга и головного убора, замечали, что пудинг унесли. Однако они не отслеживали процесс восприятия героем этих событий (см. рис. 4 и 7). Как результат, они не понимали дальнейшие действия персонажа и не распознавали его когнитивную ошибку.

Заключение

Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, высшие психические функции «... возникают первоначально <...> как формы сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка» [4, с. 90]. Описывая познавательную деятельность ребенка, Л.С. Выготский отмечает следующие ее характеристики. Во-первых, эта деятельность пронизана ко-операцией: «... ребенок <...> вступает на путь сотрудничества, социализируя практическое мышление путем разделения своей деятельности с другим лицом» [5, с. 1066]. Во-вторых, она опосредована другими людьми: «... ребенок вступает в отношения с ситуацией не непосредственно, но через другое лицо» [5, с. 1064]; «... путь от вещи к ребенку и от ребенка к вещи лежит через другого человека» [5, с. 1065]. В-третьих, она сплетена с деятельностью другого человека: «Мы не раз наблюдали, что в процессе выполнения задания ребенок <...> вводит в собственную деятельность действия постороннего лица» [5, с. 1066]. Можно предположить, что по мере «вращивания» высших психических функций вовнутрь познавательная деятельность индивида утрачивает вышеописанные характеристики. Однако результаты нашего исследования опровергают такое предположение. Показано, что в условиях наблюдения за другим человеком познавательная деятельность взрослых здоровых людей обладает такими же характеристиками, что и описанная Л.С. Выготским деятельность ребенка. Во-первых, взрослые успешные наблюдатели демонстрировали ко-оперативную ориентацию своей познавательной активности, вовлекаясь в деятельность наблюдаемого персонажа и разделяя выполняемые им задачи. Во-вторых, эти наблюдатели воспринимали происходящее на экране не непосредственно, но через другого человека — персонажа, анализируя лишь те события/объекты, которые существенны для выполняемых им задач. В-третьих, познавательная активность успешных наблюдателей носила интерактивный (диалогический) характер. С одной стороны, при поиске объектов и событий, существенных для задач персонажа, наблюдатели использовали находки (результаты познавательной деятельности) самого персонажа. Например, наблюдая за героем Чаплина, который, пытаясь найти что-нибудь поесть, вдруг смотрит налево и кивает, многие испытуемые тоже смотрели налево и обнаруживали пудинг. С другой стороны, выявляя со своей перспективы существенные для персонажа события/объекты, наблюдатели сразу же отслеживали, видит ли он их или нет. В результате они выявляли допускаяемые персонажем ошибки; у них появлялось то, что они могли сказать персонажу.

Таким образом, хотя испытуемые молча смотрели видеоролики, не совершая во внешнем плане каких-либо действий, во внутреннем плане они реализовывали сложную форму совместной познавательной деятельности, вовлекаясь в выполняемые персонажем задачи, подхватывая его действия и находки и дополняя их результатами своей собственной когнитивной

активности. Поскольку такая познавательная деятельность носила высокоскоростной характер, она совершалась без обращения к внутренней речи. Эта деятельность не сводилась к процессу приписывания ошибочных представлений другим людям, который постулируется в подходе «Theory of Mind».

Исследование также показало, что трудности распознавания когнитивных ошибок других людей у больных шизофренией связаны с нарушением ко-оперативных форм организации познавательной деятельности. Установлено, что эти трудности могут вызываться разными факторами. Во-первых, пациенты могут обнаруживать дефицит ко-оперативной ориентации познавательной

активности, демонстрируя отсутствие вовлеченности в другого индивида и концентрируясь на восприятии «несущественных» элементов окружения. Во-вторых, пациенты могут обнаруживать недостаток специфической познавательной активности, проявляющийся в трудностях идентификации событий/объектов, существенных для другого человека. В-третьих, пациенты могут обнаруживать нарушения сопоставления результатов своей познавательной активности с познавательной активностью другого человека. На основе отмеченных факторов может быть предложен дифференцированный подход к психологической коррекции нарушений социально-когнитивных функций при шизофрении.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-013-01217 «Распознавание и прогнозирование индивидом когнитивных ошибок другого человека в условиях мониторинга его деятельности».

Funding

This work was supported by grant RFBR № 18-013-01217.

Литература

1. Андрианова Н.Е. Нарушения понимания ситуаций социального взаимодействия при шизофрении: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2017. 202 с.
2. Ахутина Т.В. Теория речевого общения в трудах М.М. Бахтина и Л.С. Выготского // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1984. № 3. С. 3–13.
3. Бахтин М.М. Избранное. Т. 1: Автор и герой в эстетическом событии. СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. 544 с.
4. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2006. 1136 с.
6. Zotov M.V., Andrianova N.E., Popova D.A., Guseva M.S. Видеть посредством чужих глаз: восприятие социального взаимодействия в норме и при шизофрении // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 4–21. doi: 10.17759/chp.2015110401
7. Рычкова О.В., Холмогорова А.Б. Концепция «социального мозга» как основы социального познания и его нарушений при психической патологии. Часть I: Концепция «социальный мозг» — продукт современной нейронауки // Культурно-историческая психология. 2012. № 3. С. 86–94.
8. Рычкова О.В., Холмогорова А.Б. Концепция «социального мозга» как основы социального познания и его нарушений при психической патологии. Часть II: Концепция «социальный мозг» — структурные компоненты и связь с психопатологией // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 86–94.
9. Рычкова О.В., Холмогорова А.Б. Основные теоретические подходы к исследованию нарушений социального познания при шизофрении: современный статус и перспективы развития // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22. № 4. С. 30–43.
10. Baron-Cohen S. Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press. 1995. 183 p.
11. Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Cohen D. (Eds). Understanding Other Minds: Perspective

References

1. Andrianova N.E. Narusheniya ponimaniya situatsii sotsial'nogo vzaimodeistviya pri shizofrenii. Diss. kand. psikholog. nauk [Impairment of understanding of social interaction in schizophrenia. Ph. D. (Psychology) diss.]. Saint-Petersburg, 2017. 202 p.
2. Akhutina T.V. Teoriya rechevogo obshcheniya v trudakh M.M. Bakhtina i L.S. Vygotskogo [The theory of speech communication in the works of M.M. Bakhtin and L.S. Vygotsky]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin], 1984, no. 3, pp. 3–13.
3. Bakhtin M.M. Izbrannoe. Tom 1. Avtor i geroi v esteticheskom sobytii [Selected Works. Vol. 1. The Author and the Character in Aesthetic Event]. Saint-Petersburg: Publ. Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2017. 544 p.
4. Vygotskii L.S. Lektsii po pedologii [Lectures on Pedology]. Izhevsk: Izdatel'skii dom «Udmurtskii universitet», 2001. 304 p.
5. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of Human Development]. Moscow: Publ. Smysl; Eksmo, 2006. 1136 p.
6. Zotov M.V., Andrianova N.E., Popova D.A., Guseva M.S. Seeing through the Eyes of Others: Social Interaction Perception in Normal and Schizophrenia Subjects. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 4–21. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110401
7. Rychkova O.V., Kholmogorova A.B. Kontseptsiya «sotsial'nogo mozga» kak osnovy sotsial'nogo poznaniya i ego narushenii pri psikhicheskoi patologii. Chast' I. Kontseptsiya «sotsial'nyi mozg» — produkt sovremennoi neironauki [Social Brain Concept as a Basis for Social Cognition and Its Deficits in Mental Disorders. Part I. 'Social Brain': Product of Modern Neuroscience]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2012, no. 3, pp. 86–94. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Rychkova O.V., Kholmogorova A.B. Kontseptsiya «sotsial'nogo mozga» kak osnovy sotsial'nogo poznaniya i ego narushenii pri psikhicheskoi patologii. Chast' II. Kontseptsiya «sotsial'nyi mozg» — strukturnye komponenty i svyaz' s psikhopatologiei [Social Brain Concept as a Basis for Social

- from Developmental Social Neuroscience. Oxford: Oxford University Press, 2013. 520 p.
12. Bora E., Yucel M., Pantelis C. Theory of mind impairment in schizophrenia: Meta-analysis // *Schizophrenia Research*. 2009. Vol. 109. P. 1–9. doi: 10.1016/j.schres.2008.12.020
13. Brüne M. «Theory of Mind» in Schizophrenia: A Review of the Literature // *Schizophrenia Bulletin*. 2005. Vol. 31 (1). P. 21–42. doi: 10.1093/schbul/sbi002
14. Brüne M., Abdel-Hamid M., Lehmkamper C., Sonntag C. Mental state attribution, neurocognitive functioning, and psychopathology: what predicts social competence in schizophrenia best? // *Schizophrenia Research*. 2007. Vol. 92. P. 151–159. doi: 10.1016/J.SCHRES.2007.01.006
15. Chown N. Understanding and evaluating autism theory. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2017. 368 p.
16. Dennett D.C. Beliefs about beliefs // *Behavioral and Brain Sciences*. 1978. Vol. 4. P. 568–570. doi: 10.1017/S0140525X00076664
17. Endsley M.R. A taxonomy of situation awareness errors. In R. Fuller, N. Johnston, and N. McDonald (Eds.), *Human factors in aviation operations*. Aldershot, England: Avebury Aviation, Ashgate Publishing Ltd., 1995. P. 287–292.
18. Frith C.D., Corcoran R. Exploring 'theory of mind' in people with schizophrenia // *Psychological Medicine*. 1996. Vol. 26. P. 521–530. doi: 10.1017/S0033291700035601
19. Goodwin Ch. The co-operative, transformative organization of human action and knowledge // *Journal of Pragmatics*. 2013. Vol. 46 (1). P. 8–23. doi: 10.1016/j.pragma.2012.09.003
20. Jones D.G., Endsley M.R. Sources of situation awareness errors in aviation // *Aviation, Space and Environmental Medicine*. 1996. Vol. 67. P. 507–512.
21. Komogortsev O., Jayarathna U., Koh D., Gowda M. Qualitative and Quantitative Scoring and Evaluation of the Eye Movement Classification Algorithms // *Proceedings of ACM Eye Tracking Research & Applications Symposium*. Austin: TX, 2010. P. 1–4. doi: 10.1145/1743666.1743682
22. Premack D., Woodruff G. Does the chimpanzee have a theory of mind? // *Behavioral and Brain Sciences*. 1978. Vol. 4. P. 515–526. doi: 10.1017/S0140525X00076512
23. Reason J. Human Error. In W. Karwowski (ed.) *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*. Vol. 1. London and New York: Taylor & Francis, 2001. P. 463–465.
24. Reason J. Human Error. New York: Cambridge University Press, 1990. 302 p.
25. Sprong M., Schothorst P., Vos E., Hox J., Van Engeland H. Theory of mind in schizophrenia: meta-analysis // *British Journal of Psychiatry*. 2007. Vol. 191. P. 5–13. doi:10.1192/bjp.bp.107.035899
26. Tomasello M. A natural history of human thinking. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2014. 178 p.
- Cognition and Its Deficits in Mental Disorders. Part II. 'Social Brain': Structural Components and Connections with Psychopathology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2012, no. 4, pp. 86–94. (In Russ., abstr. in Engl.)
9. Rychkova O.V., Kholmogorova A.B. Osnovnye teoreticheskie podkhody k issledovaniyu narushenii sotsial'nogo pozniyaniya pri shizofrenii: sovremennyyi status i perspektivy razvitiya [The main theoretical approaches to the study of disorders of social cognition in schizophrenia: current status and prospects of development]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2014. Vol. 22, no. 4, pp. 30–43. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Baron-Cohen S. Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1995. 183 p.
11. Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Cohen D. (Eds). *Understanding Other Minds: Perspective from Developmental Social Neuroscience*. Oxford: Oxford University Press, 2013. 520 p.
12. Bora E., Yucel M., Pantelis C. Theory of mind impairment in schizophrenia: Meta-analysis. *Schizophrenia Research*, 2009. Vol. 109, pp. 1–9. doi: 10.1016/j.schres.2008.12.020
13. Brüne M. «Theory of Mind» in Schizophrenia: A Review of the Literature. *Schizophrenia Bulletin*, 2005. Vol. 31 (1), pp. 21–42. doi:10.1093/schbul/sbi002
14. Brüne M., Abdel-Hamid M., Lehmkamper C., Sonntag C. Mental state attribution, neurocognitive functioning, and psychopathology: what predicts social competence in schizophrenia best? *Schizophrenia Research*, 2007. Vol. 92, pp. 151–159. doi:10.1016/j.schres.2007.01.006
15. Chown N. Understanding and evaluating autism theory. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2017. 368 p.
16. Dennett D.C. 'Beliefs about beliefs. *Behavioral and Brain Sciences*, 1978. Vol. 4, pp. 568–570. doi:10.1017/S0140525X00076664
17. Endsley M.R. A taxonomy of situation awareness errors. In Fuller R. (eds.), *Human factors in aviation operations*. Aldershot, England: Avebury Aviation, Ashgate Publishing Ltd, 1995, pp. 287–292.
18. Frith C.D., Corcoran R. Exploring 'theory of mind' in people with schizophrenia. *Psychological Medicine*, 1996. Vol. 26, pp. 521–530. doi:10.1017/S0033291700035601
19. Goodwin Ch. The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, 2013. Vol. 46 (1), pp. 8–23. doi:10.1016/j.pragma.2012.09.003
20. Jones D.G., Endsley M.R. Sources of situation awareness errors in aviation. *Aviation, Space and Environmental Medicine*, 1996. Vol. 67, pp. 507–512.
21. Komogortsev O., Jayarathna U., Koh D., Gowda M. Qualitative and Quantitative Scoring and Evaluation of the Eye Movement Classification Algorithms. *Proceedings of ACM Eye Tracking Research & Applications Symposium*. Austin: TX, 2010, pp. 1–4. doi: 10.1145/1743666.1743682
22. Premack D., Woodruff G. Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1978. Vol. 4, pp. 515–526. doi:10.1017/S0140525X00076512
23. Reason J. Human Error. In W. Karwowski (ed.), *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*. Vol. 1. London and New York: Taylor & Francis, 2001, pp. 463–465.
24. Reason J. Human Error. New York: Cambridge University Press, 1990. 302 p.
25. Sprong M., Schothorst P., Vos E., Hox J., Van Engeland H. Theory of mind in schizophrenia: meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, 2007. Vol. 191, pp. 5–13. doi:10.1192/bjp.bp.107.035899
26. Tomasello M. A natural history of human thinking. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2014. 178 p.

Трансмиссия ценностей и психологическое благополучие подростков: трехпоколенное исследование русских и осетин в Республике Северная Осетия — Алания

В.Н. Галяпина*,
ФГБОУ ВПО НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
galapyn@yandex.ru

Н.М. Лебедева**,
ФГБОУ ВПО НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
nlebedeva@hse.ru

Исследования субъективного благополучия и его предикторов популярны в современной науке. Во многих исследованиях выявлено, что межпоколенное сходство ценностей и их трансмиссия способствуют психологическому благополучию подростков. Данное исследование посвящено изучению сходств и различий взаимосвязи межпоколенной трансмиссии ценностей и благополучия русских и осетинских подростков, проживающих в Республике Северная Осетия-Алания (РСО-А). В выборку вошли 645 респондентов (109 триад «бабушка или дедушка—родитель—ребенок» из русских семей и 106 таких же триад из осетинских семей). Респонденты были опрошены с использованием PVQ-R Ш. Шварца, шкалы самоуважения Розенберга и шкалы удовлетворенности жизнью Динера. Обработка данных проводилась с использованием моделирования структурными уравнениями (SEM) в программе AMOS. Результаты мультигруппового анализа продемонстрировали различия взаимосвязей межпоколенной трансмиссии ценностей с благополучием у русских и осетинских подростков. Мы также обнаружили значимую роль старшего поколения (дедушек и бабушек) в трансмиссии ценностей подросткам в семьях русского этнического меньшинства.

Ключевые слова: ценности, трансмиссия, психологическое благополучие, поколение, подростки, этническое большинство, этническое меньшинство, Республика Северная Осетия-Алания.

Для цитаты:

Галяпина В.Н., Лебедева Н.М. Трансмиссия ценностей и психологическое благополучие подростков: трехпоколенное исследование русских и осетин в Республике Северная Осетия — Алания // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 43–53. doi: 10.17759/chp.2019150205

For citation:

Galyapina V.N., Lebedeva N.M. Value Transmission and Psychological Well-Being in Adolescents: A Three-Generational Study of Russians and Ossetians in the Republic of South Ossetia — the State of Alania. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 43–53. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150205

* Галяпина Виктория Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГБОУ ВПО НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: galapyn@yandex.ru

** Лебедева Надежда Михайловна, доктор психологических наук, профессор, заведующая Международной научно-исследовательской лабораторией социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГБОУ ВПО НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: nlebedeva@hse.ru

Galyapina Viktoria Nikolayevna, PhD in Psychology, Associate Professor, Leading Researcher, International Laboratory for Socio-Cultural Research, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: galapyn@yandex.ru

Lebedeva Nadezhda Mikhailovna, PhD in Psychology, Professor, Head of the International Laboratory for Socio-Cultural Research, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: nlebedeva@hse.ru

Value Transmission and Psychological Well-Being in Adolescents: A Three-Generational Study of Russians and Ossetians in the Republic of South Ossetia – the State of Alania

V.N. Galyapina*,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
galapyn@yandex.ru

N.M. Lebedeva**,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
nlebedeva@hse.ru

Subjective well-being and its predictors are a popular research subject in modern science. Many studies have revealed that intergenerational similarity of values and their transmission contribute to the psychological well-being of adolescents. Our research focuses on the similarities and differences of the relationship between intergenerational value transmission and well-being in Russian and Ossetian adolescents living in the Republic of South Ossetia – the State of Alania. The sample included 645 subjects (109 grandparent-parent-child triads from Russian families and 106 identical triads from Ossetian families). The following techniques were used: the PVQ-R Scale by S. Schwartz, the Rosenberg Self-Esteem Scale, and the Satisfaction With Life Scale by Diener. The data was processed using Structural Equation Modeling (SEM) in AMOS. The outcomes of the multigroup analysis showed differences in the relationship between intergenerational value transmission and well-being of the Russian and Ossetian adolescents. Also, we have found that older generations (grandparents) play a significant role in transmitting values to the adolescents in families of the Russian ethnic minority.

Keywords: values, transmission, psychological well-being, generation, adolescents, ethnic minority, Republic of South Ossetia – the State of Alania.

Введение

Проблема субъективного благополучия и факторов, его определяющих, волнует представителей разных научных направлений (политологов, социологов, психологов и др.) как значимая не только для отдельных индивидов, но и для общества в целом [25].

Субъективное психологическое благополучие включает эмоциональные реакции людей, удовлетворенность в разных сферах и суждения об удовлетворенности жизнью [16]. В качестве когнитивной составляющей субъективного благополучия рассматривается удовлетворенность жизнью (life satisfaction) [16], в качестве эмоционально-оценочной составляющей благополучия – самоуважение (self-esteem) [28; 31].

Анализ исследований показывает, что психологическое благополучие связано с социальными отношениями [20; 29] и их качеством [30; 35]. Также исследования показывают, что этнический статус влияет на психологическое благополучие [8; 32]. В рамках данного исследования мы фокусируемся на социальных отношениях в семье, их качестве (межпоколенной трансмиссии ценностей) и взаимосвязи этих отношений с психологическим благополучием (удовлетворенностью жизнью и самоуважением) представителей этнического меньшинства и большинства.

Трансмиссия ценностей и психологическое благополучие

Сходство ценностей, их конгруэнтность как предиктор психологического благополучия изучались в разных ситуациях взаимодействия: от ситуаций, когда люди не взаимодействовали друг с другом [23] до ситуаций регулярного взаимодействия [33]. В данных исследованиях было установлено, что конгруэнтность ценностей человека с ценностями своей группы и удовлетворенность жизнью имеет значимую положительную корреляцию. Данные результаты получили подтверждение в различных культурных и социальных контекстах: в группах немецких подростков [27], студентов в Аргентине, Болгарии и Финляндии [35] была выявлена положительная взаимосвязь между конгруэнтностью ценностей индивида с ценностями его социального окружения и удовлетворенностью жизнью.

Исследование взаимосвязи психологического благополучия и сходства ценностей между представителями разных поколений одной семьи также являлось предметом ряда исследований [14; 19]. Изучая взаимосвязь сходства ценностей детей и родителей с самоуважением детей, Demdrutku предположила, что родители могут служить ценностными ориентирами для своих детей и оправданием их поведения в той степени, в какой родительские ценности передаются детям, поэтому сходства ценностей

детей и родителей (матерей и отцов) прогнозируют самоуважение детей. Эмпирическое исследование подтвердило высказанное предположение в отношении школьников, но не подтвердило в отношении студентов [14].

Исследование сходства ценностей родителей и детей в семьях мигрантов из бывшего СССР и принимающего населения в Германии и Израиле [19] позволило установить, что межпоколенное сходство ценностей в семьях этнического большинства в Германии выше, чем в семьях этнических меньшинств в Германии и Израиле и этнического большинства Израиля. Также результаты показали, что в семьях этнического большинства межпоколенное сходство ценностей являлось предиктором удовлетворенности жизнью, а в семьях этнического меньшинства этот вывод был верен только для Израиля.

Анализ исследований также показывает, что несходство ценностей между родителями и детьми также может способствовать психологическому благополучию детей [12; 18]. Согласно гипотезе межпоколенных отношений [12], у детей и родителей существуют разные ожидания и различное понимание межпоколенных отношений. В то время как родители обеспокоены непрерывностью и передачей от поколения к поколению тех ценностей, которые они считают важными в жизни, дети, пытаясь установить независимость от своих родителей, сосредотачиваются на различиях в системах ценностей двух поколений. Формирование ценностного разногласия между поколениями выступает, таким образом, как часть процесса индивидуализации, характерного для подросткового возраста [18], и поэтому несходство ценностей между поколениями также может быть источником благополучия подростков, означая возрастающую автономию и стимулируя рост самооэффективности.

Проведенный анализ показывает, что в предыдущих исследованиях анализировались взаимосвязи сходства, конгруэнтности ценностных профилей целиком, т. е. всех ценностей, с психологическим благополучием. Данное исследование фокусируется на изучении взаимосвязи психологического благополучия и сходства в отдельных ценностях. Для измерения сходств и конгруэнтности ценностей чаще всего использовался метод нахождения абсолютной разницы [24] или корреляционный анализ [11; 14], позволяющие говорить о различиях/сходствах или о взаимосвязях ценностных профилей. В данном исследовании мы анализируем трансмиссию, используя интеракцию отдельных ценностей детей, родителей, бабушек и дедушек. В предыдущих исследованиях изучалась взаимосвязь психологического благополучия со сходством ценностей между представителями двух поколений: родителей и детей. В данном исследовании выборка включает три поколения (подростки, их родители, бабушки и дедушки). В ранее проведенных исследованиях психологическое благополучие измерялось либо через удовлетворенность жизнью, либо через самоуважение. В данном исследовании трансмис-

сия отдельных ценностей анализируется в качестве предиктора как удовлетворенности жизнью, так и самоуважения детей.

Исследование ценностей этнического меньшинства и большинства в РСО-А

Республика РСО-А является поликультурным регионом, в котором русские занимают второе место по численности (около 20%) после осетин (около 63%) и составляют самое многочисленное этническое меньшинство в республике. За последние 25 лет статус русских кардинально изменился — если в дореволюционной России и в СССР русские составляли от 30 до 40% населения, принадлежали в основном к культурной и технической элите, то после распада СССР, активных процессов «суверенизации», вооруженных конфликтов в Северокавказском регионе произошел массовый отток русских из республики, они стали осознавать себя этническим меньшинством [2]. Изменилось и самосознание осетин как представителей этнического большинства [2]. В этой связи перед русскими и осетинами встает вопрос: какие ценности, передаваемые подрастающему поколению, будут способствовать психологическому благополучию их детей и внуков?

Исследований ценностей русских и осетин, проживающих в РСО-А, очень немного [3; 17]. Исследование внутри- и межпоколенного сходства ценностей родителей и детей этнического меньшинства (русских) и этнического большинства (осетин) в РСО-А продемонстрировало большую близость ценностей русских в РСО-А ценностям осетин, чем ценностям русских ЦФО [17].

Обработка данных

Для анализа трансмиссии используются разные подходы [11]: нахождение абсолютной разницы [23], корреляционный, регрессионный анализ [10; 14]. Мы в своем исследовании использовали следующую процедуру измерения межпоколенной трансмиссии ценностей, предложенную Van de Vijver, F. J. R.:

1) вычисление центрированного значения каждой ценности для каждого поколения;

2) вычисление разности между индивидуальным центрированным значением отдельной ценности и средним по группе центрированным значением данной ценности (далее разность) (вычислялась для каждой ценности и для каждого поколения);

3) вычисление интеракции разностей значимости ценности подростка и родителя (данный показатель вычисляется по каждой ценности и отражает трансмиссию отдельной ценности между родителем и подростком). Также вычисляются интеракции разностей значимости ценности у подростка и бабушки/дедушки (данный показатель отражает трансмиссию отдельной ценности между бабушкой/дедушкой и

подростком). Мы полагаем, что именно интеракция наиболее точно демонстрирует преемственность (трансмиссию) ценностей.

В целом, данное исследование позволяет выявить межпоколенную трансмиссию отдельных ценностей, что очень важно в контексте изменения/сохранения ценностей в меняющемся обществе. Результаты исследования помогут понять, трансмиссия каких именно ценностей способствует психологическому благополучию подрастающего поколения, и выстраивать образовательную и воспитательную политику с учетом этих знаний. Значимость данного исследования также состоит в понимании роли старших поколений в процессе трансмиссии определенных ценностей. Предложенный метод обработки данных позволяет, опираясь на «срезовые» данные, выявлять взаимосвязь трансмиссии определенных ценностей с психологическим благополучием.

В данном исследовании мы поставили следующий исследовательский вопрос: межпоколенная трансмиссия каких ценностей будет способствовать удовлетворенности жизнью и самоуважению подростков в семьях этнического меньшинства и большинства в РСО-А?

Методика исследования

Процедура. Социально-психологический опрос проводился в школах и университетах РСО-А. Школьники и студенты заполняли анкеты на классных и кураторских часах, родители школьников заполняли анкеты на родительских собраниях, а родители студентов, бабушки и дедушки (далее для обозначения мы будем использовать термин «старшее поколение») школьников и студентов заполняли опросники дома в присутствии интервьюера. Участие в исследовании было добровольным.

Выборка. В табл. 1 представлены гендерные и возрастные характеристики выборки.

Методы.

Ценности. Опросник Шварца PVQ-R [7], включающий 57 утверждений, измеряет 19 ценностей. Респонденты оценивали каждое утверждение в зависимости от того, в какой степени описанный человек похож на него самого: например: «Защищать слабых

и уязвимых людей в обществе важно для него», для ценности *Универсализм – забота о других*.

Самоуважение. Шкала Розенберга [31], включающая 4 вопроса, например: «Я могу многое делать так же хорошо, как и большинство других людей». В выборке русских подростков $\alpha = ,83$, в выборке осетинских подростков $\alpha = ,88$.

Удовлетворенность жизнью. Школа The Satisfaction With Life Scale (SWLS) [15]. В шкалу включено 4 вопроса, например: «Моя жизнь близка к идеалу». В выборке русских подростков $\alpha = ,85$, в выборке осетинских подростков $\alpha = ,82$.

Социально-демографические характеристики. Респондентов просили указать их пол, возраст, образование, национальность, религиозную принадлежность.

Статистический анализ данных. Применялись следующие методы: описательная статистика, α Кронбаха, моделирование структурными уравнениями (SEM) – путьевой анализ. Для обработки данных использовался статистический пакет SPSS 22.0 с приложением AMOS 22.0.

Результаты

Используя моделирование структурными уравнениями, мы проанализировали взаимосвязь трансмиссии ценностей между представителями трех поколений с психологическим благополучием подростков (использовался путьевой анализ) в группах этнического большинства (осетин) и этнического меньшинства (русских). Мультигрупповой анализ для двух выборок показал, что для всех моделей $\Delta CFI > ,01$, что свидетельствует об отсутствии инвариантности. Исходя из этого, дальнейший анализ проводился отдельно для этнического большинства и этнического меньшинства.

Мы создали отдельные модели (показатели всех моделей соответствуют рекомендуемым требованиям [21]) для исследования взаимосвязи трансмиссии ценностей от родителей к подросткам с психологическим благополучием подростков, а также для выявления взаимосвязи трансмиссии ценностей от старшего поколения к подросткам с психологическим благополучием подростков (табл. 2, 3, 4, 5).

Таблица 1

Гендерные и возрастные характеристики выборки

Респонденты	N	Возраст					
		Женщины (%)	Min.	Max.	M	SD	
Русские							
Подростки	109	34 (32%)	74 (68%)	14	25	18,5	2,80
Родители	109	29 (27%)	79 (73%)	36	61	44,6	6,31
Старшее поколение	109	25 (25%)	75 (75%)	54	91	69,8	8,90
Осетины							
Подростки	106	50 (47%)	56 (53%)	15	25	17,6	2,39
Родители	106	22 (21%)	84(79%)	36	60	43,8	5,92
Старшее поколение	106	20 (20%)	81(80)	55	87	71,4	7,63

Таблица 2

Показатели моделей для блока ценностей «Открытость изменениям» (показатели для моделей трансмиссии от родителей к детям и от бабушек и дедушек к детям представлены через слеш)

	χ^2/df	SRMR	CFI	RMSEA	PCLOSE
Осетины	,7/1,7	,04/0,08	1,00/0,926	,00/0,08	,736/0,214
Русские	1,0/1,2	,04/0,06	1,00/0,937	,00/0,05	,596/0,439

Таблица 3

Показатели моделей для блока ценностей «Самоутверждение» (показатели для моделей трансмиссии от родителей к детям и от бабушек и дедушек к детям представлены через слеш)

	χ^2/df	SRMR	CFI	RMSEA	PCLOSE
Осетины	1,3/1,8	,07/0,05	,985/0,973	,05/0,08	,387/0,251
Русские	0,7/0,8	,04/0,04	1,00/1,00	,00/0,00	,685/0,600

Таблица 4

Показатели моделей для блока ценностей «Сохранение» (показатели для моделей трансмиссии от родителей к детям и от бабушек и дедушек к детям представлены через слеш)

	χ^2/df	SRMR	CFI	RMSEA	PCLOSE
Осетины	1,8/1,4	,08/0,05	,932/0,953	,08/0,07	,179/0,331
Русские	0,9/1,7	,05/0,08	1,00/0,850	,00/0,08	,749/0,237

Таблица 5

Показатели моделей для блока ценностей «Самопреодоление» (показатели для моделей трансмиссии от родителей к детям и от бабушек и дедушек к детям представлены через слеш)

	χ^2/df	SRMR	CFI	RMSEA	PCLOSE
Осетины	1,3/1,4	,07/0,07	,963/0,950	,05/0,07	,452/0,307
Русские	0,7/1,1	,05/0,07	1,00/0,890	,00/0,04	,845/0,553

Взаимосвязи трансмиссии 19 ценностей с психологическим благополучием представлены в моделях

последовательно по блокам более высокого уровня. Это позволило сделать анализ более детальным.

Модель взаимосвязи межпоколенной трансмиссии ценностей блока «Открытость изменениям» с психологическим благополучием подростков представлена на рис. 1.

Результаты, полученные на выборке осетин, показывают, что успешность трансмиссии ценности «Стимуляция» от родителей к подросткам положительно взаимосвязана с самоуважением подростков, а успешность трансмиссии данной ценности от старшего поколения к подросткам — как с самоуважением, так и с удовлетворенностью жизнью подростков. Также результаты демонстрируют положительную связь успешности трансмиссии ценности «Самостоятельность действий» от старшего поколения к подросткам с удовлетворенностью жизнью подростков и отрицательную взаимосвязь трансмиссии ценности «Самостоятельность мысли» от родителей к подросткам как с самоуважением подростков, так и с их удовлетворенностью жизнью.

Результаты, полученные на выборке русских, показали, что трансмиссия ценности «Стимуляция» от старшего поколения (бабушек и дедушек) к внукам предсказывает удовлетворенность жизнью подростков, а трансмиссия ценности «Самостоятельность действий» между этими поколениями значимо отрицательно взаимосвязана с удовлетворенностью жизнью подростков. Трансмиссия ценностей «Самостоятельность мысли», «Самостоятельность действий», «Стимуляция и Гедонизм» от родителей к детям не предсказывает психологического благополучия подростков.

На рис. 2 представлены данные путей моделей взаимосвязей трансмиссии ценности «Самоутверждение» от представителей среднего и старшего поколения к подросткам с психологическим благополучием подростков.

Результаты, полученные на выборке осетин, показывают, что трансмиссия ценности «Власть—доминирование» от родителей к детям предсказывает

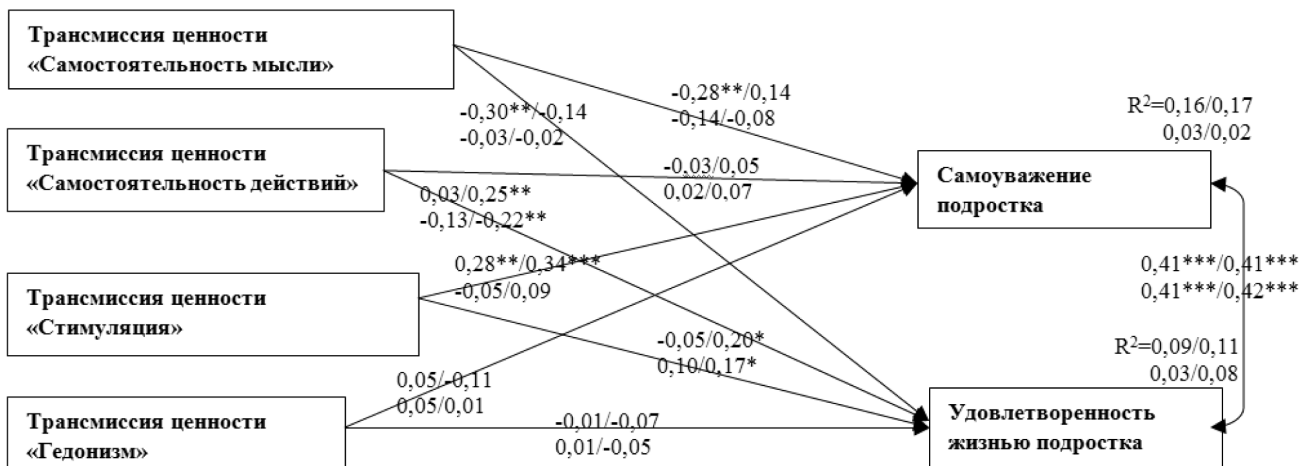


Рис. 1. Модель взаимосвязи трансмиссии ценностей открытости изменениям и психологического благополучия подростков (родитель—подросток/представитель старшего поколения—подросток; осетины — первая строка, русские — вторая): «*» — p < 0,05; «**» — p < 0,01; «***» — p < 0,001

высокий уровень удовлетворенности жизнью у подростков, а трансмиссия этой ценности от представителей старшего поколения к их внукам предсказывает как удовлетворенность жизнью подростков, так и их самоуважение. Также выявлено, что трансмиссия ценности «Власть—ресурсы» от старшего поколения значимо отрицательно взаимосвязана с самоуважением подростков, а ценности «Репутация» от среднего и старшего поколений к подросткам — с самоуважением подростков и их удовлетворенностью жизнью.

Результаты, полученные на выборке русских, показывают, что только трансмиссия ценности «Власть—ресурсы» от представителей старшего поколения к младшему предсказывает удовлетворенность жизнью подростков.

На рис. 3 можно видеть результаты взаимосвязи трансмиссии ценностей сохранения от представите-

лей среднего и старшего поколений к подросткам с психологическим благополучием подростков. Результаты позволяют заключить, что у осетин трансмиссия ценности «Конформизм—правила» от родителей к детям предсказывает удовлетворенность жизнью подростков. Полученные данные демонстрируют также связь между успешностью трансмиссии ценности «Конформизм межличностный» от старшего поколения к подросткам как с самоуважением, так и с удовлетворенностью жизнью подростков.

Результаты показывают, что на выборке русских только трансмиссия ценности «Конформизм—правила» от представителей старшего и среднего поколений русских к младшему поколению предсказывает удовлетворенность жизнью представителей младшего поколения.

Результаты взаимосвязей трансмиссии ценностей самопреодоления от среднего и старшего поколений

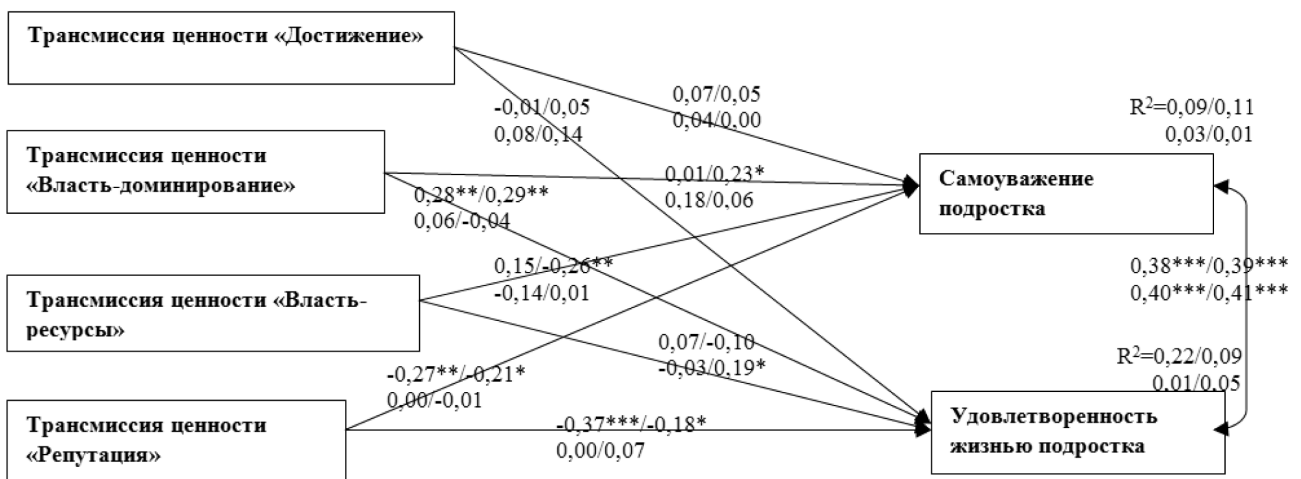


Рис. 2. Модель взаимосвязи трансмиссии ценностей самоутверждения и психологического благополучия подростков (родитель—подросток/представитель старшего поколения—подросток; осетины — первая строка, русские — вторая):
 «*» — p <,05; «**» — p <,01; «***» — p <,001

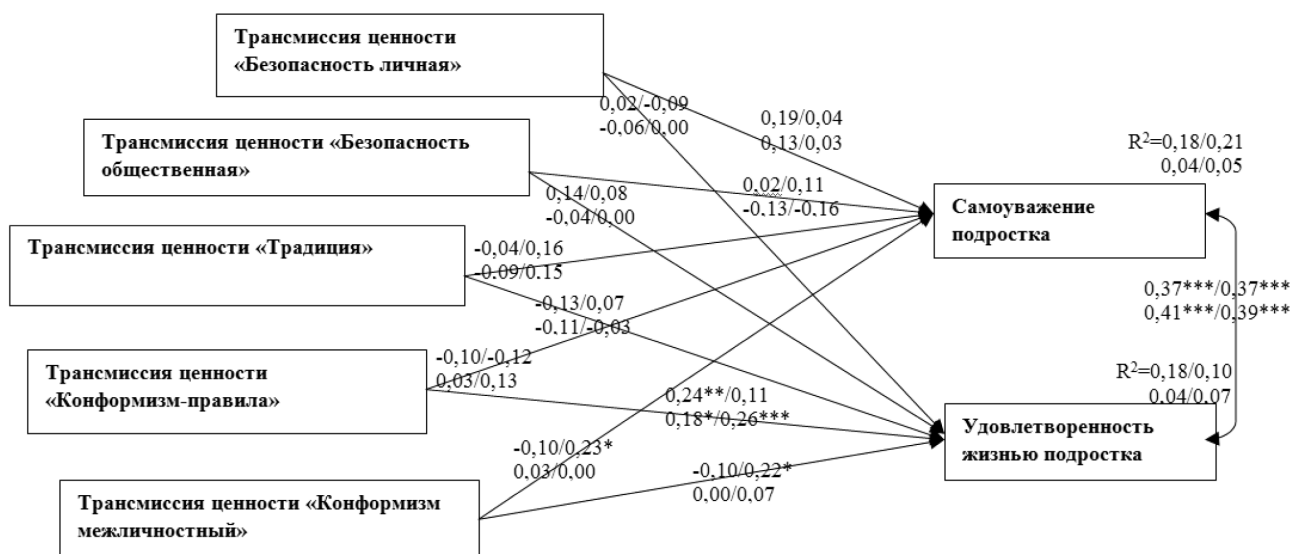


Рис. 3. Модель взаимосвязи трансмиссии ценностей сохранения и психологического благополучия подростков (родитель—подросток/представитель старшего поколения—подросток; осетины — первая строка, русские — вторая):
 «*» — p <,05; «**» — p <,01; «***» — p <,001

к подросткам с психологическим благополучием подростков представлены на рис. 4.

Трансмиссия ценности «Скромность» от представителей старшего и среднего поколений осетин к младшему предсказывает самоуважение подростков. Также результаты показывают, что чем сильнее трансмиссия ценности «Универсализм—забота о других» от старшего и среднего поколений к младшему, тем выше самоуважение и удовлетворенность жизнью у представителей младшего поколения. Кроме этого, результаты демонстрируют значимую положительную взаимосвязь трансмиссии ценности «Благожелательность—забота» от родителей к детям с самоуважением подростков. Выявлена также значимая отрицательная связь трансмиссии ценности «Благожелательность—чувство долга» от старшего поколения к внукам с удовлетворенностью жизнью и самоуважением подростков.

Результаты, полученные на выборке русских, демонстрируют отрицательную связь с самоуважением подростков трансмиссии ценности «Благожелательность—чувство долга» от родителей к детям и ценности «Благожелательность—забота» от старшего поколения к внукам. Однако трансмиссия ценности «Скромность» от представителей старшего и среднего поколений к младшему предсказывает удовлетворенность жизнью представителей младшего поколения.

Обсуждение результатов

В целом, полученные результаты показали, что в семьях осетин количество ценностей, трансмиссия которых способствует психологическому благополучию подростков больше, по сравнению

с русскими: в блоке ценностей открытости изменениям — «Самостоятельность действий» и «Стимуляция» (у русских — только «Стимуляция»); в блоке ценностей самоутверждения — «Власть—доминирование» (у русских — «Власть—ресурсы»); в блоке ценностей сохранения — «Конформизм—правила» и «Конформизм межличностный» (у русских — «Конформизм—правила»); в блоке ценностей самопреодоления — «Скромность», «Благожелательность—забота», «Универсализм—забота о других» (у русских — «Скромность»). Проведенные ранее исследования [19] демонстрировали, что среди представителей этнического большинства Германии и Израиля наблюдалось большее межпоколенное сходство ценностей, чем среди представителей этнического меньшинства (русских) в этих странах, при этом в семьях этнического большинства межпоколенное сходство ценностей являлось предиктором удовлетворенности жизнью в обеих странах, а в семьях этнического меньшинства — только в Израиле. Как отмечали исследователи [18; 26; 34], расхождение в ценностях родителей и детей из групп этнического меньшинства может являться показателем успешной адаптации детей к новой культурной среде. Возможно, этим объясняется то, что в семьях русских межпоколенная трансмиссия меньше, по сравнению с семьями осетин, числа ценностей предсказывает удовлетворенность подростков их жизнью.

Наши результаты показали, что у осетин трансмиссия указанных выше ценностей предсказывает как удовлетворенность жизнью, так и самоуважение подростков, в то время как у русских — только удовлетворенность жизнью. Это, на наш взгляд, объясняется этническим статусом русских: для них важно

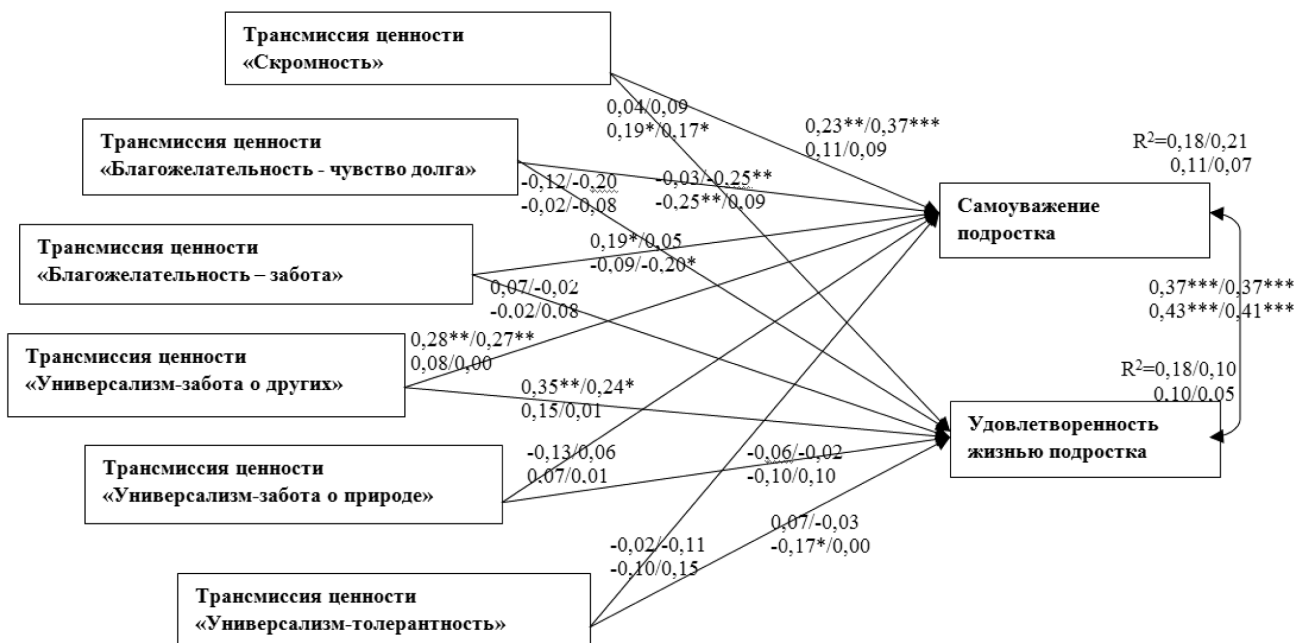


Рис. 4. Модель взаимосвязи трансмиссии ценностей самопреодоления и психологического благополучия подростков (родитель—подросток/представитель старшего поколения—подросток; осетины — первая строка, русские — вторая):
 *» — p <,05; **» — p <,01; ***» — p <,001

адаптироваться к ценностям принимающего общества, интегрироваться в него, и это, скорее всего, будет способствовать удовлетворенности жизнью.

Также у осетин наблюдается трансмиссия ценностей как от родителей, так и от старшего поколения. У русских на психологическое благополучие влияет в основном трансмиссия ценностей от представителей старшего поколения, что высвечивает особую роль старшего поколения в трансмиссии ценностей у представителей этнического меньшинства.

Определены и ценности, трансмиссия которых отрицательно связана с психологическим благополучием подростков: у осетин — «Самостоятельность мысли», «Власть-ресурсы», «Репутация», «Благожелательность—чувство долга», у русских — «Самостоятельность действий», «Благожелательность—чувство долга», «Благожелательность—забота». При этом у осетин трансмиссия названных ценностей отрицательно связана как с удовлетворенностью жизнью, так и с самоуважением подростков, у русских — только с самоуважением. Как и в случае с положительной взаимосвязью трансмиссии ценностей и психологического благополучия, у осетин отрицательные связи выявлены между трансмиссией ценностей младшему поколению, как от родителей, так и от бабушек и дедушек. У русских, в основном, трансмиссия ценностей от представителей старшего поколения к внукам отрицательно связана с их самоуважением. Это также демонстрирует роль старшего поколения в трансмиссии ценностей в семьях этнического меньшинства.

Анализ ценностей, трансмиссия которых положительно или отрицательно взаимосвязана с психологическим благополучием русских подростков, показал, что, как правило, положительная связь наблюдается в трансмиссии тех ценностей, которые имеют наименьшую значимость для детей, и, напротив, отрицательная — в наиболее значимых ценностях. Например, в блоке Открытости изменениям наименьшее значение имеет ценность «Стимуляция» (M=3,81; ранг ценности — 4 из 4), и ее межпоколенная трансмиссия предсказывает удовлетворенность жизнью, а ценность «Самостоятельность действий» (M=4,38; ранг ценности — 1 из 4) имеет высокую значимость для подростков, и ее трансмиссия отрицательно связана с их самоуважением. В блоке ценностей самоутверждения наименьшее значение имеет ценность «Власть—ресурсы» (M=3,12; ранг ценности — 4 из 4), ее трансмиссия предсказывает удовлетворенность жизнью, такая же тенденция наблюдается в блоках ценностей сохранения и самопреодоления: трансмиссия наименее значимых ценностей — «Конформизм—правила» (M=3,68; ранг ценности — 5 из 5) и «Скромность» (M=3,79; ранг ценности — 5 из 6) — предсказывает удовлетворенность жизнью русских подростков. Ценности «Благожелательность—чувство долга» (M=4,45; ранг ценности — 2 из 6) и «Благожелательность—забота» (M=4,73; ранг ценности в блоке — 1 из 6) наиболее значимы для русских подростков в блоке самопреодоления, и трансмиссия этих ценностей отрицательно взаимосвязана с самоуважением подростков. На наш взгляд, это косвенно подтверждается данными, полученными

К. Бёнке: наибольшее сходство рангов ценностей родителей и детей характерно для наименее популярных ценностей, т. е. трансмиссия является более выраженной в случае ценностей, менее значимых для родителей, и менее «сильной» для ценностей, которые для родителей высоко значимы [13].

Также, опираясь на гипотезу межпоколенных отношений [12], можно предположить, что подростки, стремясь к автономии, отстаивают свою свободу в тех ценностях, которые для них наиболее значимы, поэтому сильная трансмиссия именно этих ценностей со стороны старшего поколения не способствует психологическому благополучию младшего. Соответственно, напротив, ценности, наименее значимые для подростков, не являются предметом отстаивания автономии [18], поэтому их трансмиссия способствует психологическому благополучию детей.

В группе осетин данная тенденция также прослеживается, но есть отличия. Ценности: «Стимуляция» (M=3,60; ранг ценности — 4 из 4), «Власть—доминирование» (M=3,22; ранг ценности — 4 из 4), «Конформизм—правила» (M=3,81; ранг ценности — 4 из 4), «Конформизм межличностный» (M=3,41; ранг ценности — 5 из 5), «Скромность» (M=3,64; ранг ценности — 5 из 6) — имеют наименьшее значение в тех блоках, частью которых являются, и их трансмиссия предсказывает психологическое благополучие подростков. Ценности: «Самостоятельность мысли» (M=4,12; ранг ценности — 2 из 4), «Репутация» (M=4,34; ранг ценности — 1 из 4), «Благожелательность—чувство долга» (M=4,61; ранг ценности — 2 из 6) — наиболее значимы для осетинских подростков в соответствующих блоках, и их трансмиссия отрицательно взаимосвязана с психологическим благополучием. Исключение составили ценности: «Самостоятельность действий» (M=4,47; ранг ценности — 1 из 4), «Благожелательность—забота» (M=4,83; ранг ценности — 1 из 6) и «Универсализм—забота о других» (M=4,25; ранг ценности — 3 из 6). Эти ценности высоко значимы для подростков и при этом положительно связаны с их психологическим благополучием. Возможно, что наряду с теми объяснениями результатов, которые были описаны для русских, здесь мы наблюдаем ситуацию, свидетельствующую о более успешной трансмиссии ценностей, наиболее значимых для поддержания культуры [22]. Возможно, для осетин это — «Благожелательность—забота», «Универсализм—забота о других» и «Самостоятельность действий». Как отмечается в исследованиях [5; 6], в современной Северной Осетии наблюдается рост этнического самосознания, возрождение культурного наследия прошлого и обращение к традиционным религиозным верованиям (около 60% осетинской молодежи в опросах указывали, что придерживаются традиционной осетинской религии). По мнению исследователей [1; 4], традиционная религия осетин ориентирована на поддержание равностатусных отношений, взаимопомощь, и, возможно, поэтому ценности заботы о других очень значимы для осетин и успешно передаются из поколения в поколение. Значимость трансмиссии ценности «Самостоятельность

действий», с одной стороны, может быть связана со статусом этнического большинства; с другой стороны, исторически сложившийся уклад жизни осетин (приграничное положение, жизнь в окружении мусульманских народов, постоянные стихийные бедствия) могли выступать в качестве фактора, стимулирующего и поддерживающего самостоятельность действий [1; 4].

Выводы и направления будущих исследований

В целом, можно сказать, что у представителей этнического большинства, в сравнении с представителями этнического меньшинства, межпоколенная трансмиссия наибольшего количества ценностей предсказывает психологическое благополучие подростков. Психологическое благополучие подростков-представителей этнического большинства обусловлено трансмиссией ценностей как от родителей, так и от старшего поколения, а подростков-представителей этнического меньшинства, в основном, — от старшего поколения. У представителей этнического большинства — осетин выявлены положительные и отрицательные взаимосвязи трансмиссии ценностей как с удовлетворенностью жизнью, так и с самоуважением. У представителей этнического меньшинства — русских позитивные взаимосвязи трансмиссии ценностей выявлены только с удовлетворенностью жизнью, а отрицательные взаимосвязи трансмиссии ценностей выявлены только с самоуважением. Психологическое благополучие подростков из групп как этнического меньшинства, так и этнического большинства обуславливается трансмиссией тех ценностей, которые наименее значимы для подростков. И наоборот, трансмиссия тех ценностей, которые для подростков имеют наибольшее значение,

отрицательно взаимосвязана с их психологическим благополучием.

Результаты проведенного исследования выявили вопросы, которые требуют дальнейшего изучения. В частности, мы установили, что трансмиссия ценностей в семьях русского меньшинства способствует удовлетворенности жизнью, но не самоуважению подростков. Причины этих взаимосвязей не очевидны, и для их изучения нужно проведение качественных исследований (фокусированных интервью), позволяющих более глубоко понять содержание как положительных, так и отрицательных взаимосвязей трансмиссии ценностей с различными аспектами психологического благополучия подростков.

Кроме этого, мы выявили, что для русских подростков трансмиссия ценностей от старшего поколения — это наиболее значимый предиктор их психологического благополучия. Этот результат требует дальнейших исследований роли различных аспектов семейных взаимоотношений во взаимосвязи трансмиссии ценностей и психологического благополучия подростков. Также наше исследование продемонстрировало разные паттерны взаимосвязей трансмиссии ценностей с психологическим благополучием у подростков в группах этнического меньшинства и большинства (трансмиссия ценностей «Самостоятельность мысли» и «Благожелательность—забота» отрицательно связаны с благополучием русских подростков и положительно — осетинских, а трансмиссия ценности «Власть—ресурсы», напротив, отрицательно связана с благополучием русских подростков и положительно — осетинских). Мы можем предположить, что данный эффект определяется статусом этнического меньшинства и большинства. Однако для подтверждения данного предположения необходимо проведение подобного исследования в других социокультурных контекстах.

Финансирование

Работа выполнена в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и с использованием средств субсидии в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5-100».

Funding

This work was prepared within the framework of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE) and supported within the framework of a subsidy by the Russian Academic Excellence Project '5-100'.

Литература

1. Блиев М.М. История Осетии. Владикавказ: Ир, 2000. 351 с.
2. Дзадзыев А.Б. Русское население республик Северного Кавказа: факторы вынужденной миграции. Северный Кавказ в национальной стратегии России / Ред. В.А. Тишков. М.: ИЭА РАН, 2008. С. 129–146.
3. Дзуцев Х.В., Золоева З.Б., Дибирова А.П. Ценности и ориентации граждан республики Северная Осетия — Алания Северо-Кавказского Федерального округа Российской Федерации // Гуманитарий Юга России. 2014. № 3. С. 38–48.

References

1. Bliyev M.M. Istoriya Osetii [History of Ossetia]. Vladikavkaz: Ir, 2000. 351 p.
2. Dzdzyyev A.B. Russkoye naseleniye respublik Severnogo Kavkaza: faktory vynuzhdennoy migratsii Severnyy Kavkaz [Russian population of the North Caucasus republics: factors of forced migration North Caucasus]. In Tishkov V.A. (ed.), *Severnnyy Kavkaz v natsional'noy strategii Rossii* [North Caucasus in the national strategy of Russia]. Moscow: IEA RAN, 2008, pp.129–146.
3. Dzutsev KH.V., Zoloyeva Z.B., Dibirova A.P. Tsennosti i oriyentatsii grazhdan respublik Severnaya Osetiya — Alaniya

4. Ковалевский М.М. Современный обычай и древний закон (Обычное право осетин в историко-сравнительном освещении: в 2 т.). Репринтное воспроизведение. Т. I. Владикавказ, 1995. 339 с.
5. Кoryтина М.А. Модернизация традиционной культуры Северной Осетии: основные аспекты: автореф. канд. филос. наук. Ростов-н/Д, 2010. 26 с.
6. Таказов Ф.М. Религиозные предпочтения молодежи РСО-Алания. 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://ossetians.com/rus/news.php?newsid=945> (дата обращения: 23.09.2017).
7. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 1. С. 43–70.
8. Arpino B., de Valk H. Comparing Life Satisfaction of Immigrants and Natives Across Europe: The Role of Social Contacts // *Social Indicators Research*. 2017. P. 1–22. doi.org/10.1007/s11205-017-1629-x
9. Arpino B., de Valk F.H. Life satisfaction of immigrants across Europe [Электронный ресурс]: The role of social contacts and country of origin/European Population Conference (EPC 2014). Budapest, Hungary, 25–28 June, 2014. URL: <http://epc2014.princeton.edu/papers/140913> (дата обращения: 24.09.2017).
10. Barni D., Ranieri S., Scabini E. Value similarity among grandparents, parents, and adolescent children: Unique or stereotypical? // *Family Science*. 2012. Vol. 3(1). P.46–54. doi.org/10.1080/19424620.2011.671499
11. Barni D., Knafo A., Ben-Arieh A., Haj-Yahia M.M. Parent–Child Value Similarity Across and Within Cultures // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2014. Vol. 45 (6). P. 853–867. doi.org/10.1177/0022022114530494
12. Bengtson V.L., Kuypers J.A. Generational difference and the «developmental stake» // *Aging and Human Development*. 1971. Vol. 2. P. 249–260. doi.org/10.2190/ag.2.4.b
13. Boehnke K. Parent-offspring value transmission in a societal context: Suggestions for a utopian research design with empirical underpinnings // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2001. Vol. 32. P. 241–255. doi.org/10.1177/0022022101032002010
14. Demdrutku K. Parenting styles, internalization of values, and the self-concept. A thesis for the degree of doctor of philosophy. Middle East Technical University, 2007. 183 p.
15. Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. The Satisfaction with Life Scale // *Journal of Personality Assessment*. 1985. Vol. 49. P. 1–5. doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
16. Diener E., Sapyta J.J., Suh E. Subjective well-being is essential to well-being // *Psychological Inquiry*. 1998. Vol. 9. P. 33–37. doi.org/10.1207/s15327965pli0901_3
17. Galyapina V., Lebedeva N., Lepshokova Z., Boehnke K. Values of ethnic Russian minority members in North Caucasus republics of the Russian Federation: an inter- and intragenerational comparison // *Changing values and identities in the post-communist world* / N. Lebedeva, R. Dimitrova, J.W. Berry (eds.). Springer, 2018. P. 157–173. doi.org/10.1007/978-3-319-72616-8_9.
18. Grusec J.E., Goodnow J.J. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view // *Developmental Psychology*. 1994. Vol. 30. P. 4–19. doi.org/10.1037//0012-1649.30.1.4
19. Hadjar A., Boehnke K., Knafo A., Daniel E., Musiol A.-L., Schiefer D., Möllering A. Parent-child value similarity and subjective well-being in the context of migration: An exploration // *Family Science*. 2012. Vol. 3. P. 55–63. doi.org/10.1080/19424620.2011.671502
- Severo-Kavkazskogo Federal'nogo okruga Rossiyskoy Federatsii [Values and orientations of the citizens of the Republic of North Ossetia-Alania of the North-Caucasian Federal District of the Russian Federation]. *Gumanitarniy Yuga Rossii [Humanitarian of the South of Russia]*, 2014, no. 3, pp. 38–48.
4. Kovalevskiy M.M. Sovremennyy obyчай i drevniy zakon (obychnoye pravo osetin v istoriko-sravnitel'nom osveshchenii v dvukh tomakh). Reprintnoye vosproizvedeniye v 2 t. T. 1. [Modern custom and ancient law (the customary law of Ossetians in historical comparative coverage in two volumes). Reprinted reproduction in 2 vol. Vol. 1]. Vladikavkaz, 1995. 339 p.
5. Korytina M.A. Modernizatsiya traditsionnoy kul'tury Severnoy Osetii: osnovnyye aspekty. Avtoref. diss. kand. filoz. nauk [Modernization of the traditional culture of North Ossetia: the main aspects. Ph. D. (Philosophy) Thesis]. Rostov-na-Donu, 2010. 26 p.
6. Takazov F.M. Religioznyye predpochteniya molodezhi RSO-Alaniya [Religious preferences of the youth of North Ossetia-Alania], 2014. URL: <http://ossetians.com/rus/news.php?newsid=945> (Accessed: 23.09.2017).
7. Shvarts SH., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh tsennostey: primeniye v Rossii [A refined theory of basic individual values: application in Russia]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of Higher School of Economics]*, 2012. Vol. 9, no 1, pp. 43–70.
8. Arpino B., de Valk H. Comparing Life Satisfaction of Immigrants and Natives Across Europe: The Role of Social Contacts. *Social Indicators Research*, 2017, pp. 1–22. doi.org/10.1007/s11205-017-1629-x.
9. Arpino B., de Valk F.H. Life satisfaction of immigrants across Europe: The role of social contacts and country of origin. *European Population Conference (EPC 2014)* (Budapest, Hungary, 25–28 June, 2014). URL: <http://epc2014.princeton.edu/papers/140913> (Accessed: 24.09.2017).
10. Barni D., Ranieri S., Scabini E. Value similarity among grandparents, parents, and adolescent children: Unique or stereotypical? *Family Science*, 2012. Vol. 3(1), pp. 46–54. doi.org/10.1080/19424620.2011.671499.
11. Barni D., Knafo A., Ben-Arieh A., Haj-Yahia M.M. Parent–Child Value Similarity Across and Within Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2014. Vol. 45 (6), pp. 853–867. doi.org/10.1177/0022022114530494.
12. Bengtson V.L., Kuypers J.A. Generational difference and the “developmental stake”. *Aging and Human Development*, 1971. Vol. 2, pp. 249–260. doi.org/10.2190/ag.2.4.b.
13. Boehnke K. Parent-offspring value transmission in a societal context: Suggestions for a utopian research design with empirical underpinnings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2001. Vol. 32, pp. 241–255. doi.org/10.1177/0022022101032002010.
14. Demdrutku K. Parenting styles, internalization of values, and the self-concept. A thesis for the degree of doctor of philosophy. Middle East Technical University, 2007. 183 p.
15. Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 1985. Vol. 49, pp. 1–5. doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13.
16. Diener E., Sapyta J.J., Suh E. Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 1998. Vol. 9, pp. 33–37. doi.org/10.1207/s15327965pli0901_3
17. Galyapina V., Lebedeva N., Lepshokova Z., Boehnke K. Values of ethnic Russian minority members in North Caucasus republics of the Russian Federation: an inter- and intragenerational comparison. In Lebedeva N., Dimitrova R., Berry J.W. (eds.), *Changing values and identities in the post-communist world*. Springer, 2018, pp. 157–173. doi.org/10.1007/978-3-319-72616-8_9.

20. Helliwell J.F., Barrington-Leigh C., Harris A., Huang H. International evidence on the social context of well-being // *International differences in well-being* / E. Diener, J.F. Helliwell, D. Kahneman (eds.). New York: Oxford University Press, 2010. P. 291–327. doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199732739.003.0010
21. Hu L.T., Bentler P.M. Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives // *Structural Equation Modeling*. 1999. Vol. 6 (1). P. 1–55.
22. Kamo Y., Zhou M. Living arrangements of elderly Chinese and Japanese in the United States // *Journal of Marriage and the Family*. 1994. Vol. 56. P. 544–558.
23. Khaptsova A., Schwartz S.H. How robust is the association of life satisfaction with value congruence? A study of constructed socio-demographic groups in a Russian national sample. NRU Higher School of Economics. Series PSY «Psychology» WP BRP 26/PSY/2014.
24. Knafo A., Schwartz S.H. Parenting and adolescents' accuracy in perceiving parental values // *Child Development*. 2003. Vol. 74. P. 595–611. doi.org/10.1111/1467-8624.7402018
25. Lyubomirsky S., King L., Diener E. The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? // *Psychological Bulletin*. 2005. Vol. 131(6). P. 803–855.
26. Maliepaard M., Lubbers M. Parental religious transmission after migration: The case of Dutch Muslims // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2013. Vol. 39 (3). P. 425–442. doi.org/10.1080/1369183x.2013.733862
27. Musiol A.-L., Boehnke K. Person-environment value congruence and satisfaction with life // *International Journal of Humanities and Social Science*. 2013. Vol. 3. P. 57–65.
28. Orth U., Robins R.W. The development of self-esteem // *Current Directions in Psychological Science*. 2014. Vol. 23. P. 381–387. doi.org/10.1177/0963721414547414
29. Pinquart M., Sörensen S. Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: A meta-analysis // *Psychology and Aging*. 2000. Vol. 15. P. 187–224. doi.org/10.1037//0882-7974.15.2.187
30. Powdthavee N. Putting a price tag on friends, relatives, and neighbors: Using surveys of life satisfaction to value social relationships // *The Journal of Socio-Economics*. 2008. Vol. 37. P. 1459–1480. doi.org/10.1016/j.socec.2007.04.004
31. Rosenberg M. *Society and the adolescent child*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965. 326 p.
32. Safi M. Immigrants' life satisfaction in Europe: Between assimilation and discrimination // *European Sociological Review*. 2010. Vol. 26. P. 159–176. doi.org/10.1093/esr/jcp013
33. Sagiv L., Schwartz S.H. Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruence effects // *European Journal of Social Psychology*. 2000. Vol. 30. P. 177–198. doi.org/10.1002/(sici)1099-0992(200003/04)30:2<177::aid-ejsp982>3.0.co;2-z
34. Schönplflug U. Intergenerational transmission of values: The role of transmission belts // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2001. Vol. 32. P. 174–185. doi.org/10.1177/0022022101032002005
35. Sortheix F.M., Lonnqvist J.-E. Person-group value congruence and subjective well-being in students from Argentina, Bulgaria and Finland: The role of interpersonal relationships // *Journal of Community and Applied Social Psychology*. 2014. Vol. 25. P. 24–48. doi.org/10.1002/casp.2193
18. Grusec J.E., Goodnow J.J. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 1994. Vol. 30, pp. 4–19. doi.org/10.1037//0012-1649.30.1.4.
19. Hadjar A., Boehnke K., Knafo A., Daniel E., Musiol A.-L., Schiefer D., Möllering A. Parent-child value similarity and subjective well-being in the context of migration: An exploration. *Family Science*, 2012. Vol. 3, pp. 55–63. doi.org/10.1080/19424620.2011.671502.
20. Helliwell J.F., Barrington-Leigh C., Harris A., Huang H. International evidence on the social context of well-being. In Diener E., Helliwell J.F., Kahneman D. (eds.), *International differences in well-being*. New York: Oxford University Press, 2010, pp. 291–327. doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199732739.003.0010.
21. Hu L.T., Bentler P.M. Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 1999. Vol. 6 (1), pp. 1–55.
22. Kamo Y., Zhou M. Living arrangements of elderly Chinese and Japanese in the United States. *Journal of Marriage and the Family*, 1994. Vol. 56, pp. 544–558.
23. Khaptsova A., Schwartz S.H. How robust is the association of life satisfaction with value congruence? A study of constructed socio-demographic groups in a Russian national sample. NRU Higher School of Economics. Series PSY «Psychology» WP BRP 26/PSY/2014.
24. Knafo A., Schwartz S.H. Parenting and adolescents' accuracy in perceiving parental values. *Child Development*, 2003. Vol. 74, pp. 595–611. doi.org/10.1111/1467-8624.7402018.
25. Lyubomirsky S., King L., Diener E. The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 2005. Vol. 131 (6), pp. 803–855.
26. Maliepaard M., Lubbers M. Parental religious transmission after migration: The case of Dutch Muslims. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2013. Vol. 39(3), pp. 425–442. doi.org/10.1080/1369183x.2013.733862.
27. Musiol A.-L., Boehnke K. Person-environment value congruence and satisfaction with life. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2013. Vol. 3, pp. 57–65.
28. Orth U., Robins R.W. The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 2014. Vol. 23, pp. 381–387. doi.org/10.1177/0963721414547414.
29. Pinquart M., Sörensen S. Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: A meta-analysis. *Psychology and Aging*, 2000. Vol. 15, pp. 187–224. doi.org/10.1037//0882-7974.15.2.187.
30. Powdthavee N. Putting a price tag on friends, relatives, and neighbors: Using surveys of life satisfaction to value social relationships. *The Journal of Socio-Economics*, 2008. Vol. 37, pp. 1459–1480. doi.org/10.1016/j.socec.2007.04.004
31. Rosenberg M. *Society and the adolescent child*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965. 326 p.
32. Safi M. Immigrants' life satisfaction in Europe: Between assimilation and discrimination. *European Sociological Review*, 2010. Vol. 26, pp. 159–176. doi.org/10.1093/esr/jcp013.
33. Sagiv L., Schwartz S.H. Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruence effects. *European Journal of Social Psychology*, 2000. Vol. 30, pp. 177–198. doi.org/10.1002/(sici)1099-0992(200003/04)30:2<177::aid-ejsp982>3.0.co;2-z.
34. Schönplflug U. Intergenerational transmission of values: The role of transmission belts. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2001. Vol. 32, pp. 174–185.
35. Sortheix F.M., Lonnqvist J.-E. Person-group value congruence and subjective well-being in students from Argentina, Bulgaria and Finland: The role of interpersonal relationships. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 2014. Vol. 25, pp. 24–48. doi.org/10.1002/casp.2193.

Множественные идентичности, аккультурация и адаптация русских в Латвии и Грузии

Т.А. Рябиченко*,
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
tanarimail@gmail.com

Н.М. Лебедева**,
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
nlebedeva@hse.ru

И.Д. Плотка***,
Балтийская Международная Академия, Рига, Латвия
irinaplotka@inbox.lv

В статье представлены результаты сравнительного исследования взаимосвязей различных видов социальной идентичности (этнической, гражданской и идентичности с местом) со стратегиями аккультурации (ассимиляцией и интеграцией) и показателями психологической адаптации (удовлетворенностью жизнью и самоуважением) русских в двух социокультурных контекстах — Латвии и Грузии. Участниками исследования стали 320 русских Латвии ($M = 42,89$; $SD = 21,19$) и 312 русских Грузии ($M = 31,11$; $SD = 11,67$). Для проверки взаимосвязей использовался путевой анализ. Результаты показали, что с интеграцией в обеих странах связаны гражданская идентичность и идентичность с местом. Прямая связь идентичности с местом и показателями психологического благополучия носит универсальный характер для исследуемых стран, тогда как характер взаимосвязей гражданской и этнической идентичности с показателями психологического благополучия зависит от контекста. Универсальным для Латвии и Грузии является непрямой позитивный эффект гражданской идентичности и идентичности с местом на самоуважение через стратегию интеграции.

Ключевые слова: этническая идентичность, гражданская идентичность, идентичность с местом, интеграция, адаптация, стратегии аккультурации, этнические меньшинства.

Для цитаты:

Рябиченко Т.А., Лебедева Н.М., Плотка И.Д. Множественные идентичности, аккультурация и адаптация русских в Латвии и Грузии // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 54–64. doi: 10.17759/chp.2019150206

For citation:

Ryabichenko T.A., Lebedeva N.M., Plotka I.D. Multiple Identities, Acculturation and Adaptation of Russians in Latvia and Georgia. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 54–64. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150206

* *Рябиченко Татьяна Анатольевна*, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: tryabichenko@hse.ru

** *Лебедева Надежда Михайловна*, доктор психологических наук, профессор, заведующая Международной научно-учебной лабораторией социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: nlebedeva@hse.ru

*** *Плотка Ирина Даниловна*, доктор психологии, профессор, директор направления «Психология», директор профессиональной магистерской программы «Психология», Балтийская Международная Академия, Рига, Латвия. E-mail: irinaplotka@inbox.lv

Ryabichenko Tatiana Anatolyevna, PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Associate Professor, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: tryabichenko@hse.ru

Lebedeva Nadezhda Mikhaylovna, PhD in Psychology, Professor, Head of the International Laboratory for Socio-Cultural Research, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: nlebedeva@hse.ru

Plotka Irina Danilovna, PhD in Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology, Director of Master's Programme in Psychology, Riga, Latvia. E-mail: irinaplotka@inbox.lv

Multiple Identities, Acculturation and Adaptation of Russians in Latvia and Georgia

T.A. Ryabichenko,
NRU HSE, Moscow, Russia,
tryabichenko@hse.ru

N.M. Lebedeva,
NRU HSE, Moscow, Russia,
nlebedeva@hse.ru

I.D. Plotka,
Baltic International Academy, Riga, Latvia
irinaplotka@inbox.lv

The article presents the results of a comparative study examining the relationship between different types of social identity (ethnic, national, and place identity), acculturation strategies (assimilation, integration), and psychological adaptation (satisfaction with life and self-esteem) of Russians in two sociocultural contexts: Latvia and Georgia. Participants were 320 Russians in Latvia ($M = 42,89$; $SD = 21,19$), and 312 Russians in Georgia ($M = 31,11$; $SD = 11,67$). Path analysis was used to test the relationships. The results showed that national and place identities related to integration in both countries. Direct effects of place identity on psychological well-being are universal for the studied countries, while relationships of national and ethnic identities with well-being are context specific. Indirect positive effects of national and place identities on self-esteem through integration are universal in Latvia and Georgia.

Keywords: ethnic identity, national identity, place identity, integration, adaptation, acculturation strategies, ethnic minorities.

Введение

Гражданскую и этническую идентичность часто рассматривают в качестве психологических измерений аккультурации [22; 34]. Но идентичность формируется, во-первых, именно в том месте, где мы живем [16], во-вторых, взаимодействие личности с этим местом может давать важное для адаптации «чувство дома» [29]. Поэтому мы считаем необходимым включение «идентичности с местом» (place identity) в исследования аккультурации в дополнение к другим видам идентичности.

На аккультурацию и ее связь с адаптацией существенное влияние оказывает контекст аккультурации [38]. Поэтому теоретический и практический интерес представляет изучение аккультурации русских на пространстве бывшего СССР, поскольку условия проживания русских на постсоветском пространстве сказываются и на их идентичности, и на процессе аккультурации в целом.

Целью исследования стало сравнение взаимосвязей различных видов идентичности и стратегий аккультурации с психологическим благополучием русского меньшинства в Грузии и Латвии, что позволит проанализировать обусловленные контекстом особенности этих взаимосвязей и адаптации русских жителей этих постсоветских стран.

Теоретический подход к исследованию аккультурации

В исследовании мы будем придерживаться теоретического подхода, в котором разграничиваются

условия аккультурации, аккультурационные ориентации (стратегии) и результаты аккультурации [6].

К условиям аккультурации относятся:

— особенности принимающего общества — идеология и политика мультикультурализма обеспечивают успешную интеграцию мигрантов и этнических меньшинств [8], а дискриминация и неравенство препятствуют интеграции, ухудшая адаптацию [9];

— особенности групп — этническая жизнеспособность (ethnic vitality) группы меньшинства позволяет группе выступать в качестве коллективного субъекта и ориентироваться в большей мере на собственные приоритеты, чем на требования большинства [3], а соответствие или несоответствие аккультурационных предпочтений большинства и меньшинства отражаются в восприятии межгрупповой угрозы [15; 28];

— индивидуальные характеристики — это возраст, продолжительность проживания в стране, социальный статус [6; 19], личностные характеристики: идентичность [10], ценности [5].

Аккультурационные ориентации связывают условия аккультурации с ее результатами. Широкое распространение получила модель аккультурации, предложенная Д. Берри [7]. В ней описаны четыре стратегии, являющиеся результатом комбинации установок на сохранение культуры происхождения и на контакты с группой большинства. Это ассимиляция (отказ от собственной культуры в пользу культуры большинства), сепарация (сохранение только собственной культуры), интеграция (сохранение ключевых особенностей собственной культуры с одновременным принятием элементов культу-

ры большинства) и маргинализация (отказ от обеих культур).

Стратегии аккультурации взаимосвязаны с ее *результатами* — социокультурной и психологической адаптацией [10]. Психологическая адаптация определяется через показатели психологического благополучия; социокультурная адаптация отражена в навыках, приобретаемых в условиях жизни в иной культуре [39]. Несмотря на тесную взаимосвязь двух видов адаптации, они могут иметь различные предикторы [19]. Известно, что с течением времени уровень социокультурной адаптации растет; для психологической адаптации такая зависимость проявляется не всегда [6; 39]. Наилучшие адаптационные результаты дает стратегия интеграции, а маргинализация считается наименее успешной [10].

В нашем исследовании в качестве *условий аккультурации* мы используем различные виды социальной идентичности — этническую, гражданскую и идентичность с местом; в качестве *аккультурационных ориентаций (стратегий)* — интеграцию и ассимиляцию (мы предполагаем, что они являются наиболее вероятными в рассматриваемых контекстах); в качестве *результатов аккультурации* — удовлетворенность жизнью и самоуважение.

Множественные идентичности и аккультурация

Аккультурация включает в себя широкий диапазон паттернов поведения, установок, ценностей, норм, личностных характеристик, которые могут изменяться в условиях контакта [38]. Идентичность — более узкий концепт, однако в аккультурации различные виды идентичности, или множественные идентичности (культурная, этническая, гражданская и другие), играют решающую роль [22; 26], актуализируясь в различных условиях в неодинаковой степени.

Этническая идентичность относится к самоощущению индивида с точки зрения принадлежности к определенной этнической группе, гражданская идентичность — с точки зрения принадлежности к нации или национальному государству [21; 22]. В группе большинства эти идентичности, как правило, не противоречат друг другу, для меньшинств это не всегда так: полная интеграция этнической и гражданской идентичностей может оказаться затруднительной, что может быть вызвано статусными различиями групп в обществе и существованием жестких групповых границ. В результате множественные идентичности формируют сложную структуру, которая может меняться в процессе аккультурации [11].

Соотношение этнической и гражданской идентичностей сопоставимо со стратегиями аккультурации в модели Д. Берри. Интеграции соответствует бикультурная идентичность — это выраженные этническая и гражданская идентичности. Сепарационная идентичность — это сочетание выраженной этнической идентичности и отсутствия идентификации с

большинством, ассимилированная идентичность — выраженная идентификация с большинством, маргинализованная идентичность — отсутствие идентификации с обеими группами [22]. Для психологической адаптации наиболее выигрышной является бикультурная идентичность [10; 24]. Результаты взаимосвязи отдельных видов идентичности с психологическим благополучием зависят от контекста: в одних контекстах с лучшей психологической адаптацией связаны сепарация и выраженная этническая идентичность [10], в других — ассимиляция и выраженная гражданская идентичность [26], т. е. выигрышными с точки зрения успешности адаптации могут быть разные комбинации идентичностей [22].

Говоря об идентичности в различных контекстах, нельзя игнорировать и тот факт, что она формируется в том месте, где живет человек. По мнению С. Хаслама и коллег, именно место является одним из самых мощных якорей и символов того, кем мы являемся в социальном и человеческом смысле. Идентичность не только дает людям чувство принадлежности, но и обеспечивает их чувством, *где именно* эта принадлежность возникает и существует [16]. Для нашего исследования идентичность с местом является важной, именно она может играть существенную роль в аккультурации этнических меньшинств в условиях, когда гражданская идентичность может быть проблематичной, а этническая — находиться под угрозой в силу разных причин.

Идентичность с местом представляет собой результат самокатегоризации на основе принадлежности к определенному месту [13]. Можно предположить, что чем больше характеристики места будут соответствовать личностным особенностям и ценностям, тем сильнее будет идентификация с этим местом, тем более будет выражена установка представителей этнического меньшинства на интеграцию и выше уровень психологической адаптации.

Нами сформулированы следующие исследовательские вопросы.

1. Различается ли характер взаимосвязей разных видов социальной идентичности с различными аккультурационными стратегиями русских в Латвии и Грузии?

2. Различается ли характер взаимосвязей стратегий аккультурации с показателями психологического благополучия у русских в Латвии и Грузии?

3. Различается ли характер взаимосвязей разных видов социальной идентичности с показателями психологического благополучия у русских в Латвии и Грузии?

4. Опосредуют ли аккультурационные стратегии русских в Латвии и Грузии взаимосвязи различных видов идентичности с показателями психологического благополучия?

Для ответов на поставленные нами вопросы была построена модель взаимосвязи множественных идентичностей со стратегиями аккультурации и психологическим благополучием (рис. 1), которую мы протестировали на русских респондентах в Латвии и Грузии.

Контекст аккультурации русских в Латвии и Грузии

Русские в Латвии

Численность. По данным переписи населения 1989 г., русские составляли 34% населения республики, сейчас русские составляют 25,8% населения Латвии и являются самым многочисленным этническим меньшинством [23; 35]. Положение русских специфично: группа занимает промежуточное положение между этническими меньшинствами и мигрантами, поскольку изменение статуса русских произошло только после распада СССР [33].

Политика гражданства. После восстановления Латвией независимости гражданство было предоставлено гражданам Латвии, проживавшим на ее территории до 1940 г., и их потомкам; для остальных предусматривался процесс натурализации. В результате 29% населения остались без гражданства, что стало исключительным случаем не только в Европейском Союзе, но и за его пределами [30]. Большинство неграждан составили русские. После вхождения Латвии в состав Евросоюза процесс натурализации ускорился, количество неграждан снизилось [18]. Русские Латвии участвуют в политической жизни, поддерживаемые ими партии представлены в парламенте [30].

Язык. В независимой Латвии единственным государственным языком является латышский. С 2004 г. 60% уроков в русских школах должны проводиться на латышском языке.

Межкультурные отношения. Ассимиляционистские тенденции, которые прослеживаются в интеграционной политике Латвии, усилили восприятие культурной угрозы как меньшинствами, так и большинством и снизили чувство принадлежности русских к Латвии [18; 23].

Русские в Грузии

Численность. После распада СССР количество этнических меньшинств в Грузии снизилось с 29,9% в 1989 г. до 16,2% в 2002 [25]. Количество русских — с

6,5% до 1,5%, в основном за счет эмиграции, вызванной ухудшением экономической ситуации, политической напряженностью 90-х гг. XX в. и военными конфликтами в Южной Осетии и Абхазии [37]. В 2014 г. русские были третьей по численности группой меньшинств, составляя 0,7% населения [14].

Политика гражданства. В соответствии с Законом о гражданстве 1993 г. правом на гражданство обладали все, кто проживал на территории Грузии не менее пяти лет, предоставление гражданства не зависело от происхождения и знания языка, что отличало политику Грузии от политики стран Балтии [25]. Однако меньшинства слабо представлены во властных структурах и практически не участвуют в принятии решений на государственном уровне [40].

Язык. Провозглашение грузинского языка в качестве официального способствовало отходу этнических меньшинств от участия в политической жизни и ухудшило отношения между этническими группами [25; 37; 40]. Меньшинства имеют право на получение образования в школах на родном языке [37], с 2010 г. в таких школах преподавание грузинского языка и литературы и социальных наук на грузинском языке стало обязательным [25].

Межкультурные отношения. Националистическая риторика, царившая в стране в начале 1990-х гг., привела к возникновению недоверия между грузинским и негрузинским населением. Конфликты в Южной Осетии и Абхазии привели к тому, что вопросы, касающиеся этнических меньшинств, часто рассматриваются через призму этих конфликтов. Результатом являются представления о меньшинствах как об источниках потенциальной угрозы [32; 41]. Поэтому, несмотря на существование государственной политики, направленной на интеграцию, прослеживается курс на моноэтнизацию общества [1].

Объединяет русских в Латвии и Грузии то, что они столкнулись с задачей аккультурации в условиях тотального доминирования инокультурного большинства. В качестве очевидных различий мож-

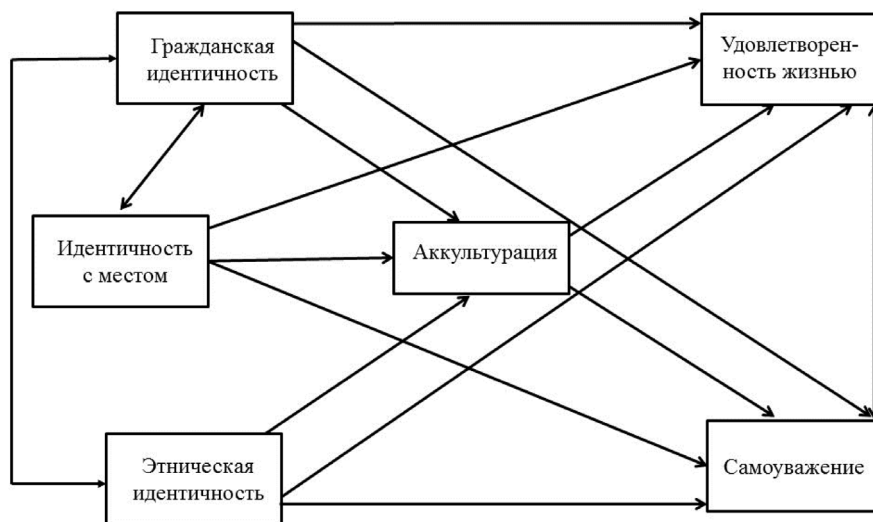


Рис. 1. Модель взаимосвязи множественных идентичностей с аккультурационными установками и показателями психологической адаптации

но выделить различия в относительной численности русских, участие в официальной политической жизни (в пользу Латвии), что может привести к различиям в этнической жизнеспособности групп (также в пользу Латвии), и различия в политике гражданства (в пользу Грузии).

Метод

Был использован метод социально-психологического опроса. В опросе приняли участие 320 проживающих в Латвии русских в возрасте от 16 до 85 лет ($M = 42,89$; $SD = 21,19$), 15% выборки — мужчины, и 312 проживающих в Грузии русских в возрасте от 14 до 67 лет ($M = 31,11$; $SD = 11,67$), 32% выборки — мужчины.

Теоретическая модель (см. рис. 1) была протестирована по отдельности для двух стратегий аккультурации: ассимиляции («модель ассимиляции») и интеграции («модель интеграции»).

Методики исследования

В работе были использованы шкалы этнической и гражданской идентичности, стратегий аккультурации, самоуважения и удовлетворенности жизнью из опросника MIRIPS (оригинальная версия опросника: <http://www.victoria.ac.nz/cacr/research/mirips>), переведенного на русский язык и адаптированного в предыдущих исследованиях [2], и шкала идентичности с местом [13]. Оценка проводилась по шкале от 1 — «Абсолютно не согласен» до 5 — «Абсолютно согласен».

Шкала *этнической идентичности* (4 пункта). Пример: «Я горжусь тем, что я русский».

Шкала *гражданской идентичности* (4 пункта). Пример: «Я чувствую себя частью латышской (грузинской) культуры».

Шкала *идентичности с местом* (7 пунктов). Респондентам предлагалось оценить степень согласия с утверждениями, отвечающими на вопрос, чем для них является Латвия (Грузия), если ее рассматривать в качестве места проживания. Пример: «Это место отражает тип человека, которым я являюсь».

Шкалы стратегий аккультурации: интеграции и

ассимиляции (по 4 пункта каждая). Например: «Для меня важно владеть в совершенстве и русским, и латышским (грузинским) языками» (интеграция), «Владеть в совершенстве латышским (грузинским) языком для меня важнее, чем русским» (ассимиляция).

Удовлетворенность жизнью [13] (4 пункта). Пример: «У меня есть все, что мне необходимо в жизни».

Самоуважение [35] (4 пункта). Пример: «Я чувствую, что вполне достоин уважения, по крайней мере, наравне с другими».

Демографические переменные: пол, возраст, этническая принадлежность.

Обработка данных

При проверке гипотез использовался метод моделирования структурными уравнениями. Путевые модели были построены в приложении SPSS AMOS 20 [5]. Сравнение средних проводилось при помощи t-критерия Стьюдента для независимых выборок в программе SPSS 22.

Результаты

Результаты сравнения средних по анализируемому переменным в группах русских Латвии и Грузии представлены в таблице. Для оценки значимости различий мы использовали t-тест, а также индикатор размера эффекта (Cohen's d).

Как видно из таблицы, идентичность с местом и гражданская идентичность выше у русских Грузии, различия в этнической идентичности незначимы. Ориентация на интеграцию выше у русских Грузии, чем у русских в Латвии, найденный для ассимиляции эффект очень мал. По уровню самоуважения различий между группами нет, удовлетворенность жизнью выше у русских Латвии.

Для проверки взаимосвязей множественных идентичностей со стратегиями аккультурации и показателями психологической адаптации были построены и протестированы путевые модели в обеих выборках. Также оценивалась возможность существования не-прямых эффектов разных видов идентичности на удовлетворенность жизнью и самоуважение. Для

Таблица

Средние значения анализируемых переменных и их сравнение

Переменная	Альфа Кронбаха		Среднее значение (Станд. откл.)		t	Cohen's d
	Латвия	Грузия	Латвия	Грузия		
Идентичность с местом	0,85	0,89	3,32 (0,91)	3,79 (0,67)	-7,37***	0,59
Этническая идентичность	0,86	0,76	4,14 (0,80)	4,03 (0,95)	1,59	0,13
Гражданская идентичность	0,85	0,85	3,12 (1,01)	3,91 (0,83)	-10,73***	0,85
Ассимиляция	0,81	0,62	1,79 (0,82)	1,67 (0,54)	2,14*	0,17
Интеграция	0,75	0,67	4,00 (0,75)	4,33 (0,54)	-6,32***	0,50
Удовлетворенность жизнью	0,83	0,73	3,23 (0,89)	2,73 (0,82)	7,61***	0,62
Самоуважение	0,84	0,70	4,11 (0,72)	4,12 (0,53)	-0,12	0,02

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

этого был использован метод оценки максимального правдоподобия со скорректированными оценками параметров и стандартных ошибок, количество извлекаемых псевдовыборок – 5000.

Результаты, полученные для «модели ассимиляции», приводятся на рис. 2.

Приведенные на рис. 2 результаты показывают, что идентичность с местом негативно связана с установкой на ассимиляцию только в Грузии. Для гражданской идентичности и стратегии ассимиляции в этой группе найдена позитивная взаимосвязь. Этническая идентичность и ассимиляция связаны негативно в обеих группах. В свою очередь, ассимиляция негативно связана с самоуважением, эта взаимосвязь выявлена в обеих группах. Также обнаружены пря-

мые позитивные эффекты идентичности с местом на самоуважение и удовлетворенность жизнью; непрямые эффекты данного вида идентичности на показатели психологического благополучия отсутствуют. Обнаружены не прямой позитивный эффект этнической идентичности на самоуважение в группе русских Латвии и Грузии ($\beta = 0,13$; $p \leq 0,001$ и $\beta = 0,02$; $p \leq 0,05$ соответственно) и прямой негативный эффект – на удовлетворенность жизнью в группе русских Грузии. Для гражданской идентичности прямых эффектов не обнаружено, но существует не прямой негативный эффект данного вида идентичности на самоуважение в Грузии ($\beta = -0,03$; $p \leq 0,05$).

Полученные для «модели интеграции» результаты приведены на рис. 3.

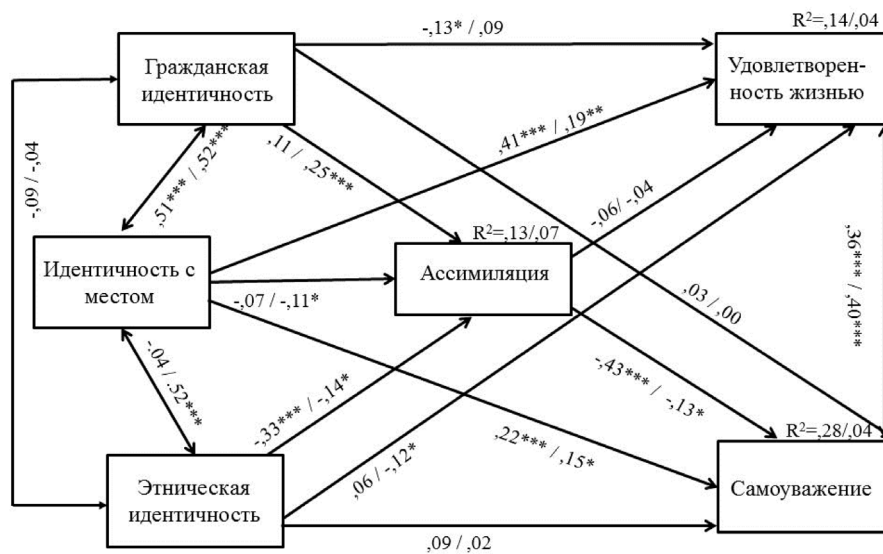


Рис. 2. Путевая модель ассимиляции со стандартизированными прямыми эффектами: коэффициенты для Латвии и Грузии даны через «/»; «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,001$; характеристики моделей: $\chi^2/df = 1,19/1,76$; $p = 0,28/0,17$; RMSEA = $0,02/0,05$; CFI = $0,99/0,99$; SRMR = $0,02/0,03$

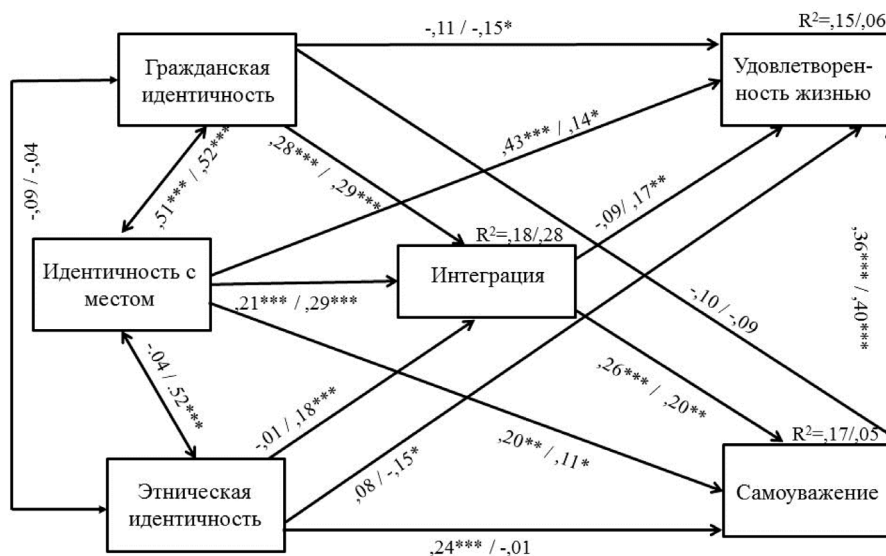


Рис. 3. Путевая модель интеграции со стандартизированными прямыми эффектами: коэффициенты для Латвии и Грузии даны через «/»; «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,001$; характеристики моделей: $\chi^2/df = 1,19/2,67$; $p = 0,28/0,07$; RMSEA = $0,02/0,07$; CFI = $0,99/0,99$; SRMR = $0,02/0,03$

В обеих группах с интеграцией оказались позитивно взаимосвязаны идентичность с местом и гражданская идентичность, найдена позитивная взаимосвязь этнической идентичности и интеграции в группе русских в Грузии. Стратегия интеграции позитивно взаимосвязана с самоуважением в двух группах, с удовлетворенностью жизнью — в группе русских в Грузии. Для идентичности с местом обнаружены прямые позитивные эффекты на удовлетворенность жизнью и самоуважение в двух группах. В обеих группах найдены не прямые позитивные эффекты идентичности с местом на самоуважение через интеграцию ($\beta = 0,05$; $p \leq 0,001$ и $\beta = 0,05$; $p \leq 0,01$ соответственно), в Грузии — не прямой позитивный эффект на удовлетворенность жизнью ($\beta = 0,06$, $p \leq 0,01$). Гражданская идентичность негативно взаимосвязана с удовлетворенностью жизнью в Грузии, найдены не прямые позитивные эффекты гражданской идентичности на самоуважение в обеих группах ($\beta = 0,07$; $p \leq 0,001$ и $\beta = 0,06$; $p \leq 0,01$ соответственно). Этническая идентичность позитивно взаимосвязана с самоуважением в группе русских Латвии и негативно взаимосвязана с удовлетворенностью жизнью в группе русских Грузии. В Грузии обнаружены позитивные не прямые эффекты этнической идентичности на удовлетворенность жизнью ($\beta = 0,03$; $p \leq 0,05$) и самоуважение ($\beta = 0,04$; $p \leq 0,01$) через интеграцию.

Обсуждение полученных результатов

Как показало исследование, в группе русских Грузии ориентация на интеграцию выше, чем в группе русских Латвии. На наш взгляд, это является результатом более лояльной по сравнению с Латвией политики Грузии в вопросах предоставления гражданства. Данный вывод подкрепляется и результатом сравнения гражданской идентичности русских в этих странах — в Грузии ее уровень оказался более высоким (см. табл.), в то время как в уровнях этнической идентичности различий не наблюдается. При этом в обеих странах ориентация русских на интеграцию является преобладающей по сравнению с ассимиляцией.

Были выявлены различия во взаимосвязях разных видов идентичности с аккультурационными установками русских в Латвии и Грузии, которые, на наш взгляд, определяются спецификой рассматриваемых контекстов. Так, предикторами интеграции в Латвии являются гражданская идентичность и идентичность с местом, в Грузии — это идентичность с местом, гражданская и этническая идентичности. То, что этническая идентичность русских «уходит» из сферы интеграции русских Латвии, может быть результатом ассимиляционистского крена в интеграционной политике этого государства [23]. В то же время этническая идентичность препятствует ассимиляции в обеих странах, т. е. служит сохранению этнической культуры группы в процессе происходящих изменений. В свою очередь, гражданская идентичность может быть связана с ориентацией на ассимиляцию, что наблюдается в Грузии. Последнее, на наш взгляд, может объясняться

малочисленностью данной группы и, как следствие, сниженной этнической жизнеспособностью. Интересными являются взаимосвязи идентичности с местом и стратегиями аккультурации. В обоих государствах она способствует интеграции, т. е. функционально подкрепляет гражданскую идентичность, но не тождественна ей. Различия обнаруживаются в «модели ассимиляции» русских в Грузии, где идентичность с местом препятствует выбору ассимиляции, способствуя сохранению этнической культуры укоренившейся на данной территории группы, когда этому угрожает ассимиляция [1]. В данном случае идентичность с местом подкрепляет функцию этнической идентичности, а не гражданской.

Что касается взаимосвязей стратегий аккультурации и психологического благополучия, то независимыми от контекста оказались позитивные взаимосвязи интеграции с самоуважением, что свидетельствует об особой роли этой стратегии в психологической адаптации меньшинств. Данный результат находится в полном соответствии с предложенной Д. Берри гипотезой интеграции: «... двойная вовлеченность групп и их членов <...> способствует достижению большего психологического <...> благополучия, чем участие в жизни только одной культурной группы» [3, с. 50]. В обеих странах ассимиляция (отказ от собственной культуры) негативно связана с самоуважением.

Обнаруженные в исследовании взаимосвязи различных видов идентичности с показателями психологического благополучия в большей степени зависят от контекста, чем взаимосвязи со стратегиями аккультурации. В частности, этническая идентичность способствует самоуважению русских в Латвии в «модели интеграции», в Грузии мы этого не обнаружили, что может быть свидетельством большей этнической жизнеспособности русских Латвии по сравнению с русскими Грузии. Более того, этническая идентичность негативно взаимосвязана с удовлетворенностью жизнью у русских Грузии. То есть в более многочисленной и более жизнеспособной группе в условиях воспринимаемого внешнего давления (русские Латвии) этническая идентичность является внутренним ресурсом повышения психологического благополучия. В малочисленной и менее жизнеспособной группе (русские Грузии в моделях ассимиляции и интеграции) этническая идентичность может стать источником психологического дискомфорта на фоне ухудшения межгосударственных отношений Грузии и России, поэтому, возможно, она негативно связана с удовлетворенностью жизнью.

Ни в одной из моделей гражданская идентичность не связана с самоуважением. В «модели интеграции» обнаружены негативные взаимосвязи гражданской идентичности с удовлетворенностью жизнью русских Грузии. Можно говорить о неоднозначной роли гражданской идентичности в процессе аккультурации. С одной стороны, она связана с выбором стратегии интеграции, с другой — напрямую не связана с самоуважением. В случае Грузии для гражданской идентичности обнаружены негативные взаимосвязи с удовлетворенностью жизнью в «модели интегра-

ции», в случае Латвии — в «модели ассимиляции». Это говорит о проблемах, мешающих полноценной гражданской интеграции меньшинств. Наши результаты сопоставимы с результатами, полученными в Эстонии — при воспринимаемом обесценивании собственной группы удовлетворенность жизнью может снижаться даже при ориентации этнических меньшинств на интеграцию [20].

Идентичность с местом в обеих группах позитивно взаимосвязана с параметрами психологического благополучия — самоуважением и удовлетворенностью жизнью, что обнаружено в проверяемых в исследовании моделях. Несмотря на существующую взаимосвязь идентичности с местом с гражданской идентичностью ($r = 0,52$; $p < 0,001$ в Грузии и $r = 0,51$; $p < 0,001$ в Латвии) и сходством в паттернах взаимосвязей с интеграцией, существуют различия во взаимосвязях идентичности с местом и гражданской идентичности с психологическим благополучием в обеих странах. По сравнению с гражданской идентичностью, которая зависит от официальной идеологии и политики государства в отношении меньшинств, идентичность с местом, будучи идеологически нейтральным конструктом, по нашему мнению, играет компенсаторную роль в психологической адаптации русского этнического меньшинства в Латвии и Грузии. Она выполняет важную функцию «тонкой настройки» интеграции этнической группы в инокультурном контексте, подкрепляя то гражданскую, то этническую идентичность и служа двум целям: сохранению этнической самобытности группы и успешной адаптации ее членов в доминирующем обществе.

Если говорить о непрямых эффектах различных видов идентичности на показатели психологического благополучия, то к универсальным для данных двух контекстов можно отнести непрямой позитивный эффект гражданской идентичности и идентичности с местом на самоуважение через стратегию интеграции: повышая установки на интеграцию, гражданская идентичность будет способствовать самоуважению представителей русского меньшинства в Грузии и Латвии. Остальные взаимосвязи оказались зависимыми от контекста. Только в Грузии гражданская идентичность, повышая установки на ассимиляцию, способствует снижению самоуважения русского этнического меньшинства. Идеологически нейтральная идентичность с местом, «чувство дома» [29], повышает установки на интеграцию, тем самым повышая самоуважение русских Латвии и удовлетворенность жизнью русских Грузии, и играет адаптивную роль. Этническая идентичность русских Грузии способствует повышению установок на интеграцию, способствуя повышению самоуважения и удовлетворенности жизнью.

Выводы

1. В обеих странах у русских идет процесс формирования бикультурной идентичности [22], которая

является комбинацией выраженных этнической и гражданской идентичностей и выражается в ориентации на интеграцию.

2. Предикторами интеграции являются гражданская идентичность и идентичность с местом. Универсальный для обеих стран характер носят позитивные связи гражданской идентичности и идентичности с местом с установкой на интеграцию.

3. К зависимым от социокультурного и политического контекста можно отнести связи различных видов идентичности со стратегиями аккультурации: в Грузии, в отличие от Латвии, были обнаружены связи этнической идентичности с установкой на интеграцию, гражданской — с установкой на ассимиляцию, а также негативная связь идентичности с местом и установкой на ассимиляцию.

4. Прямая связь идентичности с местом с показателями психологического благополучия носит универсальный характер для исследуемых стран.

5. Идентичность с местом выполняет важную функцию «тонкой настройки» интеграции этнической группы в инокультурном контексте, служа сохранению этнической самобытности группы и успешной адаптации ее членов в доминирующем обществе.

6. Взаимосвязи гражданской и этнической идентичности с показателями психологического благополучия в значительной степени зависят от контекста. У русских Латвии самоуважению способствует этническая идентичность при выборе стратегии интеграции, гражданская идентичность препятствует удовлетворенности жизнью при выборе стратегии ассимиляции. У русских Грузии обнаружены негативные связи этнической идентичности с удовлетворенностью жизнью, как в «модели ассимиляции», так и в «модели интеграции». Гражданская идентичность в модели интеграции негативно взаимосвязана с удовлетворенностью жизнью.

7. Универсальным для данных двух контекстов можно считать непрямой позитивный эффект гражданской идентичности и идентичности с местом на самоуважение через стратегию интеграции.

Таким образом, наше исследование подтверждает тезис о том, что разные комбинации идентичностей в разных контекстах могут играть адаптивную роль [22]. И этнический, и гражданский аспекты интеграции одинаково важны и должны учитываться при построении национальной политики государства. В контекстах государств, построенных по этническому признаку, где затруднена гражданская интеграция меньшинств, гражданский и этнический компоненты социальной идентичности по-разному могут предопределять как стратегии аккультурации, так и психологическое благополучие меньшинства, в то время как идентичность с местом может играть компенсаторную роль, способствуя интеграции и повышению психологического благополучия в процессе аккультурации, поэтому ее учет необходим в дальнейших исследованиях.

Финансирование

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 15-18-00029).

Funding

The study was supported by the Russian Science Foundation (project № 15-18-00029).

Литература

References

1. Варданян Т. Грузия: идентичность в политических программах и действии // 21-й век. Информационно-аналитический журнал. 2010. № 3. С. 48–69.
2. Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России / Под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. М.: Российский университет дружбы народов, 2009. 420 с.
3. Межкультурные отношения на постсоветском пространстве / Под общ. ред. Н.М. Лебедевой. М.: Менеджер, 2017. 492 с.
4. Рябиченко Т.А. Ассимиляция или интеграция: роль ценностей «Самоутверждение» // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 3. С. 93–104. doi:10.17759/sps.2016070307
5. Arbuckle J.L. Amos (Version 20.0) [Computer Program]. Chicago: SPSS, 2011. 680 p.
6. Arends-Tóth J., van de Vijver F. Issues in the conceptualization and assessment of acculturation // Acculturation and parent-child relationships: measurement and development / M. Bornstein, L. Cote (eds). Erlbaum, Mahwah, 2006. P. 33–62.
7. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied Psychology: An International Review. 1997. Vol. 46. P. 5–68. doi:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
8. Berry J.W. Living successfully in two cultures // International Journal of Intercultural Relations. 2005. Vol. 29. P. 697–712. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.07.013
9. Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation // Applied Psychology. 2006. Vol. 55. P. 303–332. doi:10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x
10. Berry J.W., Sabatier C. Variations in the assessment of acculturation attitudes: Their relationships with psychological wellbeing // International Journal of Intercultural Relations. 2011. 35. P. 658–669. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.02.002
11. Birman D., Persky I., Chan W.Y. Multiple identities of Jewish immigrant adolescents from the former Soviet Union: An exploration of salience and impact of ethnic identity // International Journal of Behavioral Development, 2010. Vol. 34 (3). P. 193–205. doi:10.1177/0165025409350948
12. Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. The Satisfaction with Life Scale // Journal of Personality Assessment. 1985. Vol. 49. P. 71–75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13
13. Droseltis O., Vignoles V. Towards an integrative model of place identification: Dimensionality and predictors of intrapersonal-level place preferences // Journal of Environmental Psychology. 2010. Vol. 30. P. 23–34. doi:10.1016/j.jenvp.2009.05.006
14. GeoStat 2016. 2014 General Population Census: Main Results, National Statistics Office of Georgia, Tbilisi. 2016 [Электронный ресурс]. URL: http://geostat.ge/cms/site_images/_files/english/population/Census_release_ENG_2016.pdf (дата обращения 9.10.2018)
15. Grigoryev D., van de Vijver F., Batkhina A. Discordance of acculturation attitudes of the host population and
1. Vardanyan T. Gruzija: identichnost' v politicheskikh programmakh i deistvii [Georgia: identity in political programs and action]. 21-i vek. Informatsionno-analiticheskii zhurnal [21st century. Informational and analytical journal], 2010, no. 3, pp. 48–69.
2. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. (eds.), Strategii mezhkul'turnogo vzaimodeistviya migrantov i naseleniya Rossii [Strategies of intercultural interaction of migrants and the host population in Russia]. Moscow. Publ. Rossiiskii universitet druzhby narodov, 2009. 420 p.
3. Lebedeva N. M. (ed.). Mezhkul'turnye otnosheniya na postsovetskom prostranstve [Intercultural relations on Post-Soviet space]. Moscow. Publ. Menedzher, 2017. 492 p.
4. Ryabichenko T. A. Assimilyatsiya ili integratsiya: rol' tsnnostei «Samoutverzhdienie» [Assimilation or integration: the role of Self-Enhancement values]. Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social psychology and society], 2016. Vol. 7, no. 3, pp. 93-104. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070307
5. Arbuckle J.L. Amos (Version 20.0) [Computer Program]. Chicago: SPSS, 2011. 680 p.
6. Arends-Tóth J., van de Vijver F. Issues in the conceptualization and assessment of acculturation. In Bornstein M., Cote L. (eds), *Acculturation and parent-child relationships: measurement and development*. Erlbaum, Mahwah, 2006, pp. 33–62.
7. Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 1997. Vol. 46, pp. 5–68. doi:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
8. Berry, J. W. Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 2005. Vol. 29, pp. 697–712. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.07.013
9. Berry J. W., Phinney J. S., Sam D. L., Vedder P. Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 2006. Vol. 55, pp. 303–332. doi:10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x
10. Berry J. W., Sabatier C. Variations in the assessment of acculturation attitudes: Their relationships with psychological wellbeing. *International Journal of Intercultural Relations*, 2011. Vol. 35, pp. 658–669. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.02.002
11. Birman D., Persky I., Chan W. Y. Multiple identities of Jewish immigrant adolescents from the former Soviet Union: An exploration of salience and impact of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development*, 2010, no. 34 (3), pp. 193–205. doi:10.1177/0165025409350948
12. Diener E., Emmons R. A., Larsen R. J., Griffin S. The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 1985. Vol. 49, pp. 71–75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13
13. Droseltis O., Vignoles V. Towards an integrative model of place identification: Dimensionality and predictors of intrapersonal-level place preferences. *Journal of Environmental Psychology*, 2010, no. 30, pp. 23–34. doi:10.1016/j.jenvp.2009.05.006
14. GeoStat 2016. 2014 General Population Census: Main Results. *National Statistics Office of Georgia, Tbilisi*. 2016. Available at: http://geostat.ge/cms/site_images/_

their dealing with immigrants // *Journal of Intercultural Communication Research*. 2018. P. 1–20. doi:10.1080/17475759.2018.1497678

16. Haslam S.A., Ellemers N., Reicher S., Reynolds K.J., Schmitt M. Social identity tomorrow: Opportunities and avenues for advance / In T. Postmes, N. Branscombe (eds) // *Rediscovering Social Identity: Core Sources*. Psychology Press. 2010. P. 357–379.

17. Hazans M. Labor Market Integration of Ethnic Minorities in Latvia / Eds. by M. Kahanec, K.F. Zimmermann // *Ethnic Diversity in European Labour Market Challenges and Solutions*. 2011. 336 p. doi:10.4337/9780857930613.00013

18. Ivlevs A., King R.M. 2004 Minority Education Reform and pupil performance in Latvia // *Economics of Education Review*. 2014. Vol. 38. P. 151–166. doi:10.1016/j.econedurev.2013.08.010

19. Jasinskaja-Lahti I., Horenczyk G., Kinunen T. Time and context in the relationship between acculturation attitudes and adaptation among Russian-speaking immigrants in Finland and Israel // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2011. Vol. 37. P. 1423–1440. doi:10.1080/1369183X.2011.623617

20. Kus-Harbord L., Ward C. Ethnic Russians in post-Soviet Estonia: Perceived devaluation, acculturation, wellbeing, and ethnic attitudes // *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*. 2015. Vol. 4 (1). P. 66–81. doi:10.1037/ipp0000025

21. Liebkind K. Acculturation // *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* / R. Brown, S. Gaertner (Eds.). Oxford: Blackwell, 2001. P. 386–406.

22. Liebkind K., Mähönen T.A.E., Varjonen S.A., Jasinskaja-Lahti I. Acculturation and identity // *Cambridge handbook of acculturation psychology* (2nd ed.) / D.L. Sam, J.W. Berry (Eds.). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2016. P. 30–49. doi:10.1017/CBO9781316219218.004

23. Muiznieks N., Rozenvalds J., Birka I. Ethnicity and social cohesion in the post-Soviet Baltic states // *Patterns of Prejudice*. 2013. Vol. 47(3). P. 288–308. doi:10.1080/0031322X.2013.812349

24. Nguyen A.D., Benet-Martínez V. Biculturalism and adjustment: A meta-analysis // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2013. Vol. 44. P. 122–159. doi:10.1177/0022022111435097

25. Nilsson N., Popjanevski J., Metreveli E., Yakobashvili T. State Approaches to National Integration in Georgia: Two Perspectives. *Central Asia-Caucasus Institute and Silk Road Studies Program – A Joint Transatlantic Research and Policy Center*, 2009. 66 p.

26. Phinney J.S., Devich-Navarro M. Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents // *Journal of Research on Adolescence*. 1997. Vol. 7. P. 3–32.

27. Phinney J.S., Horenczyk G., Liebkind K., Vedder P. Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective // *Journal of Social Issues*. 2001. Vol. 57. P. 493–510. doi:10.1111/0022-4537.00225

28. Piontkowski U., Rohmann A., Florack A. Concordance of acculturation attitudes and perceived threat // *Group Processes and Intergroup Relations*. 2002. № 5. P. 221–232. doi:10.1177/1368430202005003003

29. Qazimi S. Sense of Place and Place Identity // *European Journal of Social Education and Research*. 2014. Vol. 1 (1). P. 306–310. doi:10.26417/ejser.v1i1.p306-310

30. Regelman A.-Ch. Introduction – Minority Participation in Estonia and Latvia // *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*. 2014. Vol. 13 (1). P. 1–18.

files/english/population/Census_release_ENG_2016.pdf (Accessed 9.10.2018)

15. Grigoryev D., van de Vijver F., Batkhina A. Discordance of acculturation attitudes of the host population and their dealing with immigrants. *Journal of Intercultural Communication Research*, 2018, pp. 1–20. doi:10.1080/17475759.2018.1497678

16. Haslam S.A., Ellemers N., Reicher S., Reynolds K.J., Schmitt M. Social identity tomorrow: Opportunities and avenues for advance. In T. Postmes and N. Branscombe (eds), *Rediscovering Social Identity: Core Sources*. 2010. Psychology Press, pp. 357–379.

17. Hazans M. Labor Market Integration of Ethnic Minorities in Latvia. Eds. by M. Kahanec, K.F. Zimmermann. *Ethnic Diversity in European Labour Market Challenges and Solutions*, 2011. 336 p. doi:10.4337/9780857930613.00013

18. Ivlevs A., King R. M. 2004 Minority Education Reform and pupil performance in Latvia. *Economics of Education Review*, 2014. Vol. 38, pp. 151–166. doi:10.1016/j.econedurev.2013.08.010

19. Jasinskaja-Lahti I., Horenczyk G., Kinunen T. Time and context in the relationship between acculturation attitudes and adaptation among Russian-speaking immigrants in Finland and Israel. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2011. Vol. 37, pp. 1423–1440. doi:10.1080/1369183X.2011.623617

20. Kus-Harbord L., Ward C. Ethnic Russians in post-Soviet Estonia: Perceived devaluation, acculturation, wellbeing, and ethnic attitudes. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 2015. Vol. 4 (1), pp. 66–81. doi:10.1037/ipp0000025

21. Liebkind K. Acculturation. In R. Brown S. Gaertner (Eds.). *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes*. Oxford: Blackwell, 2001, pp. 386–406.

22. Liebkind K., Mähönen T.A.E., Varjonen S.A., Jasinskaja-Lahti I. Acculturation and identity. In D.L. Sam, J.W. Berry (eds.), *Cambridge handbook of acculturation psychology* (2nd ed.), 2016. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, pp. 30–49. doi:10.1017/CBO9781316219218.004

23. Muiznieks N., Rozenvalds J., Birka I. Ethnicity and social cohesion in the post-Soviet Baltic states. *Patterns of Prejudice*, 2013. Vol. 47(3), pp. 288–308. doi:10.1080/0031322X.2013.812349

24. Nguyen A.D., Benet-Martínez V. Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2013. Vol. 44, pp. 122–159. doi:10.1177/0022022111435097

25. Nilsson N., Popjanevski J., Metreveli E., Yakobashvili T. State Approaches to National Integration in Georgia: Two Perspectives. *Central Asia-Caucasus Institute and Silk Road Studies Program – A Joint Transatlantic Research and Policy Center*, 2009. 66 p.

26. Phinney J.S., Devich-Navarro M. Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 1997, no. 7, pp. 3–32.

27. Phinney J.S., Horenczyk G., Liebkind K., Vedder P. Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 2001. Vol. 57 (3), pp. 493–510. doi:10.1111/0022-4537.00225

28. Piontkowski U., Rohmann A., Florack A. Concordance of acculturation attitudes and perceived threat. *Group Processes and Intergroup Relations*, 2002, no. 5, pp. 221–232. doi:10.1177/1368430202005003003

29. Qazimi S. Sense of Place and Place Identity. *European Journal of Social Education and Research*, 2014. Vol. 1 (1), pp. 306–310. doi:10.26417/ejser.v1i1.p306-310

31. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965. 326 p. doi:10.1515/9781400876136
32. Sabanadze N. States, Minorities and Regional Hegemons in the South Caucasus: Whose Responsibility to Protect / In Palermo, F. and Sabanadze N. (eds.) // National Minorities in Inter-State Relations, OSCE HCNM, 2011. 171 p. doi:10.1163/ej.9789004175983.i-274.54
33. Shafir G. Immigrants and Nationalists: Ethnic Conflict and Accommodation in Catalonia, the Basque Country, Latvia, and Estonia. New York: State University of New York Press, 1995. 296 p.
34. Schwartz S.J., Vignoles V.L., Brown R., Zagefka H. The identity dynamics of acculturation and multiculturalism: Situating acculturation in context / In V. Benet-Martínez, Y.-Y. Hong (Eds.) // Oxford library of psychology. The Oxford handbook of multicultural identity (P. 57–93). New York, NY, US: Oxford University Press, 2014. 560 p. doi:10.1093/oxfordhb/9780199796694.013.014
35. Statistical Yearbook of Latvia 2015. Riga: Central Statistical Bureau of Latvia. 2016. 588 p.
36. Suanet-Galchenko I., van de Vijver Fons J.R. The Role of Perceived Ethnic Vitality in Acculturation among Russian Emigrants to France, Germany, and the Netherlands // Russian Journal of Communication. 2008. Vol. 1 (4). P. 412–435. doi:10.1080/19409419.2008.10756728
37. Ulasiuk I. National Minorities and Migration in Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova, Russia and Ukraine. CARIM-East RR 2013/33, Robert Schuman Centre for Advanced Studies, San Domenico di Fiesole (FI): European University Institute, 2013. 51 p.
38. Ward C., Geeraert N. Advancing acculturation theory and research: The acculturation process in its ecological context // Current Opinion in Psychology. 2016. Vol. 8. P. 98–104. doi:10.1016/j.copsyc.2015.09.021
39. Ward C., Rana-Deuba A. Acculturation and adaptation revisited // Journal of Cross-Cultural Psychology. 1999. Vol. 30 (4). P. 422–452. doi:10.1177/0022022199030004003
40. Wheatley J. Managing ethnic diversity in Georgia: one step forward, two steps back // Central Asian Survey. 2009. Vol. 28 (2). P. 119–134. doi:10.1080/02634930903034880
30. Regelmann A. — Ch. Introduction — Minority Participation in Estonia and Latvia. *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*, 2014. Vol. 13 (1), pp. 1–18.
31. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965. 326 p. doi:10.1515/9781400876136
32. Sabanadze N. States, Minorities and Regional Hegemons in the South Caucasus: Whose Responsibility to Protect. In Palermo, F. and Sabanadze N. (eds.), *National Minorities in Inter-State Relations*, OSCE HCNM, 2011. 171 p. doi:10.1163/ej.9789004175983.i-274.54
33. Shafir G. Immigrants and Nationalists: Ethnic Conflict and Accommodation in Catalonia, the Basque Country, Latvia, and Estonia. New York: State University of New York Press, 1995. 296 p.
34. Schwartz S.J., Vignoles V.L., Brown R., Zagefka H. The identity dynamics of acculturation and multiculturalism: Situating acculturation in context. In V. Benet-Martínez, Y.-Y. Hong (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of multicultural identity*, 2014, New York, NY, US: Oxford University Press, pp. 57–93. doi:10.1093/oxfordhb/9780199796694.013.014
35. Statistical Yearbook of Latvia 2015. Riga: *Central Statistical Bureau of Latvia*, 2016, 588 p.
36. Suanet-Galchenko I., van de Vijver Fons J.R. The Role of Perceived Ethnic Vitality in Acculturation among Russian Emigrants to France, Germany, and the Netherlands. *Russian Journal of Communication*, 2008. Vol. 1 (4), pp. 412–435. doi:10.1080/19409419.2008.10756728
37. Ulasiuk I. National Minorities and Migration in Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova, Russia and Ukraine. CARIM-East RR 2013/33, *Robert Schuman Centre for Advanced Studies*. San Domenico di Fiesole (FI): European University Institute, 2013. 51 p.
38. Ward C., Geeraert N. Advancing acculturation theory and research: The acculturation process in its ecological context. *Current Opinion in Psychology*, 2016. Vol. 8, pp. 98–104. doi:10.1016/j.copsyc.2015.09.021
39. Ward C., Rana-Deuba A. Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1999. Vol. 30 (4), pp. 422–442. doi:10.1177/0022022199030004003
40. Wheatley J. Managing ethnic diversity in Georgia: one step forward, two steps back. *Central Asian Survey*, 2009. Vol. 28 (2), pp. 119–134. doi:10.1080/02634930903034880

Образ жизни и чувство симметрии: об одной особенности психического развития детей среднеазиатских цыган-люли

П.С. Эргашев*,
МИАУзб, Ташкент, Узбекистан,
pulat-ergashev@rambler.ru

В статье рассматривается вопрос о значении образа жизни в психическом развитии. На примере детей среднеазиатских цыган-люли анализируется проблема влияния бродячего образа жизни, с характерным для него неупорядоченным укладом жизнедеятельности, на формирование в детском возрасте отношения к симметрии и ее нарушению. Результаты сравнительного изучения детей люли младшего школьного возраста ($n=27$) и их ровесников, учащихся в общеобразовательной школе ($n=30$), посредством «Эстетической шкалы Бэррона—Уэлша» показывают высокую вероятность влияния образа жизни на развитие чувства симметрии. Согласно представленным данным, неупорядоченный образ жизни детей люли не формирует одностороннего положительного или отрицательного отношения к симметрии и ассиметрии. Однако в исследовании было выявлено, что среди детей люли намного чаще, чем среди их ровесников из числа учащихся начальной школы, наблюдается одновременно идентичное по модальности отношение к симметрии и нарушению симметричности в окружающем мире. На основе таких результатов в статье делается вывод о негативном влиянии бродячего образа жизни на формирование у ребенка дифференцированного отношения в проявлении чувства симметрии.

Ключевые слова: образ жизни, цыгане-люли, бродяжничество, психическое развитие, чувство симметрии, этнокультурные особенности.

Lifestyle and Sense of Symmetry: Exploring One Feature of Mental Development in the Lyuli Children

P.S. Ergashev,
International Islamic Academy of Uzbekistan, Tashkent, Uzbekistan,
pulat-ergashev@rambler.ru

The paper discusses the issue of the relationship between lifestyle and mental development. With the Lyuli (Central Asian Romani people) children as an example, I explore the impacts of the unsettled way of life on the development of the attitude towards symmetry and asymmetry in childhood. A comparative analysis of the primary school-aged Lyuli children ($n=27$) and their peers ($n=30$) studying at comprehensive schools that was conducted using the Barron-Welsh Art Scale suggests it is highly probable that the lifestyle affects the development of the individual's sense of symmetry. The outcomes show that the unsettled way of life of the Lyuli does not promote unilaterally positive or negative attitude towards symmetry

Для цитаты:

Эргашев П.С. Образ жизни и чувство симметрии: об одной особенности психического развития детей среднеазиатских цыган-люли // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 65–71. doi:10.17759/chp.2019150207

For citation:

Ergashev P.S. Lifestyle and Sense of Symmetry: Exploring One Feature of Mental Development in the Lyuli Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 65–71. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150207

* Эргашев Пулат Собирович, доктор психологических наук, доцент, Международная исламская академия Узбекистана (МИАУзб), Ташкент, Узбекистан. E-mail: pulat-ergashev@rambler.ru
Ergashev Pulat Sobirovich, DSc in Psychology, Associate Professor, International Islamic Academy of Uzbekistan, Tashkent, Uzbekistan. E-mail: pulat-ergashev@rambler.ru

and asymmetry. However, the study revealed that it is far more common for the Lyuli children as compared to their peers from schools to develop attitudes to symmetry or its violation in the environment that are identical in modality. Basing on these facts, I argue that the unsettled way of living has a negative impact upon the child's ability to develop a differentiated attitude in displaying the sense of symmetry.

Keywords: lifestyle, Lyuli people, nomadism, mental development, sense of symmetry, ethnocultural characteristics.

Образ жизни как объект психологического исследования

Индивидуальность каждого человека — это результат воздействия многочисленных факторов в разнообразных комбинациях. Изучение этих факторов не только дополняет картину научного знания о закономерностях психического развития, но и имеет большое практическое значение, так как повышает возможности эффективного управления этим процессом. Одним из важнейших факторов, определяющих особенности психического развития несомненно является образ жизни. В сложной системе детерминант развития психической сферы образ жизни занимает, на наш взгляд, своеобразное опосредствующее положение. Поскольку и объективные факторы (например, географическая среда проживания и исторический опыт этнической группы), и субъективные факторы (например, ценности и верования, характерные для членов этнической группы) формируют определенный уклад, порядок жизнедеятельности, длительное соблюдение которого в итоге влияет на формирование соответствующих психологических особенностей.

В современной психологической науке накоплен немалый объем знаний об особенностях влияния образа жизни на психическое развитие. Так, результатами специальных исследований доказывается, что, например, такая особенность образа жизни геологов, как наличие переживаний адаптации к полевому сезону и реадaptации после него, формирует у них привычку к чередованию видов работы и окружения [15]. В других исследованиях доказано, что городской образ жизни в большей степени способствует развитию ориентации на полнезависимый когнитивный стиль, отражению действительности с помощью вербальных форм и символов, формированию понятий на основе ассоциативных признаков [9]. В целом, образ жизни рассматривается исследователями как конструкт системных исследований в психологии. При этом образ жизни определяется как сложившаяся система взаимоотношений личности с окружающим миром и рассматривается в качестве определенного способа организации жизнедеятельности в соответствии с ее индивидуально-психологическими, субъективно-личностными свойствами и внешне заданными социокультурными условиями [10, с. 127].

Психологические последствия определенного образа жизни наиболее отчетливо проявляются на примере девиантных форм организации жизнедеятельности. В частности, нездоровый образ жизни семьи часто выступает фактором риска в развитии деликвентности поведения у детей [2], разрушительное влияние алко-

голизации на образ жизни отражается в способности адекватно оценивать информацию личного характера и наиболее острые социальные проблемы [8], по мере привыкания к состоянию бездомности выявляется все большее отдаление человека от людей [13].

В условиях современного цивилизованного общества особой негативной формой жизнедеятельности является бродячий образ жизни. Негативное влияние такого образа жизни на психическое развитие детей очевидно. Как отмечают О.Б. Шефтель и У.А. Шаховская в своих полевых заметках о жизни бомжей, дети этой категории очень недоверчивы и озлоблены, горды, независимы и безразличны ко всему живому, для них важнее всего сила и хитрость [14, с. 98–99]. Между тем необходимо отметить, что в случае с детским бродяжничеством, обусловленным бомжовым образом жизни, предпосылки находятся в сфере социальной неустроенности их жизнедеятельности. В то же время существует отдельная группа детей, ведущих похожий образ жизни в силу исторических и этнокультурных особенностей жизнедеятельности своей этнической общности. Таковыми являются дети среднеазиатских цыган-люли.

Некоторые общие заметки о цыганах-люли

Согласно видным современным исследователям цыганской истории и культуры Н.Г. Деметр и Н.В. Бессонову, люли, живущие в настоящее время в Узбекистане и Таджикистане, являются потомками цыган, осевших сразу после выхода из Индии. Исследователи утверждают, что они не дошли до Византии и попали в сферу влияния исламской культуры, которой так и не подчинились до конца [5]. Этнограф И.М. Оранский отмечает, что термин «среднеазиатские цыгане» является условным и в основном используется для недифференцированного обозначения таких этнических групп, как люли, парья, кавол, чистони, согутарош, живущих преимущественно в Узбекистане и Таджикистане. Цыганами эти этнические группы стали называть русские, так как до XIX — середины XX в. все они вели кочевой или полукочевой образ жизни. Однако представители этих групп только отчасти восприняли такое наименование и собственно цыган (рома) не считают родственным народом, не понимают их языка, не вступают с ними в брак [11]. Не углубляясь в нерешенный до сих пор специалистами историко-этнографический спор о принципиальных отличиях цыган и цыганоподобных групп, сконцентрируем внимание на интересующем нас вопросе о специфичном бродячем образе жизни люли.

Специалистами выделено главное отличие среднеазиатских люли от европейских цыган — отсутствие наследственного ремесла артистов [1]. Несмотря на некоторую оседлость жизни современных люли (правительства среднеазиатских стран делают некоторые попытки «прикрепления» люли к определенным территориям и создания условий для их лучшей ассимиляции), основным занятием женщин и детей остается профессиональное нищенство. Как утверждают специалисты, попрошайничество, которое выделяло люли, было профессией и вовсе не говорило об уровне материального достатка [1]. Во многих случаях нашего общения с люли они часто говорили, что попрошайничество для них является родовым ремеслом. В силу такого специфического вида деятельности дети люли постоянно кочуют от одного места большого скопления людей к другому. Как правило, объектами их внимания становятся крупные продуктовые и непродуктовые рынки, но также часто их можно встретить в городских парках отдыха, иногда возле больших учебных заведений, остановок городского транспорта, по религиозным праздникам около мечетей. Относительно большими группами они встречаются в основном на площадях рынков. В таких местах обычно группа женщин люли с многочисленными детьми разных возрастов (начиная от грудных детей до подростков) располагается на окраине рынка, дети часто сами разбегаются в разных направлениях по базару и начинают заниматься попрошайничеством. Милостыню дают как покупатели, так и продавцы, нередко если не деньгами, то чем-то съедобным (хлеб, фрукты и т. п.). К вечеру они вместе с матерями возвращаются на свое место проживания. В беседе с некоторыми матерями нам стало известно, что они охотно готовы отправить своих детей учиться в школу (такие примеры имеют место), однако материальное положение семьи не позволяет пренебречь доходом детей от попрошайничества.

Таким образом, мы имеем дело с относительно чистым проявлением бродяжного и неупорядоченного, в нашем понимании, образа жизни, который обусловлен историко-культурологическими факторами, в силу чего воспринимается его обладателями как нечто естественное и само собой разумеющееся. Поскольку в этом случае речь идет о традиционном виде деятельности, на наш взгляд, выделить образ жизни как фактор психического развития будет легче, чем в случае бездомности и бомжества, поскольку им могла предшествовать довольно нормативная предыстория. Последнее послужило опорной точкой нашего плана по изучению влияния образа жизни на отношение к симметрии как проявлению порядка на примере детей люли.

Методика, технология и результаты изучения чувства симметрии у детей люли

В длинном списке современных научных дисциплин трудно найти науку, которая обошла бы вниманием симметрию как предмет исследования. В физике изучаются свойства симметрии элементарных частиц, в математических исследованиях изучается

симметрия дифференциальных уравнений, в химии исследуется, как симметрия проявляется в свойствах молекул и кристаллических веществ, в биологии изучается проявление симметрии в строении и функционировании органов живых существ, в технических науках изучается проблема симметрии в системах управления, в физиологии и медицинских науках большую область исследований занимают работы по изучению функциональной асимметрии головного мозга и т. д. В малочисленных психологических исследованиях проблема симметрии рассматривается в контексте качеств личности, проявляющихся в стремлении достижения упорядоченности, завершенности, целостности в отражаемой действительности и переживании удовлетворения этого желания. С недостаточной разработанностью этой проблематики связана скудность методического арсенала, позволяющего выявить характер отношения человека к симметрии.

Одним из основных методических средств изучения отношения к симметрии и асимметрии является шкала Бэррона—Уэлша, опубликованная в 1952 г. в журнале «Psychology» американскими исследователями из Миннесотского университета Фрэнком Бэрроном (Frank Barron) и Джорджем Уэлшем (George Welsh) [16]. Насколько нам известно, в русскоязычных источниках данная методика до сих пор не была опубликована, можно встретить лишь некоторые ее части и общие описания [2; 6]. Полную версию данной шкалы нам удалось получить по рекомендации научного исследователя Индианского университета (США) Гэйля Дау (Gayle Dow) от издательского дома Mind Garden (<http://www.mindgarden.com/products/bwass.htm>). Стимульный материал этой методики состоит из 86 симметричных и асимметричных изображений, а также группы рисунков с неоднозначным содержанием с точки зрения его отношения к симметрии и асимметрии. При обследовании с помощью этой методики испытуемому предлагается указать, какие изображения ему нравятся («like») и не нравятся («dislike») [20]. Обработка результатов осуществляется согласно ключу, где за каждое совпадение начисляется по одному баллу. Ключ методики указывает, в какую категорию относится то или иное изображение. Всего методика включает в себя 3 группы изображений:

1) изображения, положительная оценка которых рассматривается как диагностический показатель чувства симметрии (30 симметричных изображений);

2) изображения, негативная оценка которых рассматривается как диагностический показатель чувства симметрии (30 асимметричных изображений);

3) изображения, о симметричности или асимметричности которых сложно судить однозначно (26 своеобразных буферных изображений).

Для выявления общего отношения к симметрии на этапе первичной обработки вычисляется сумма положительных оценок изображений первой категории и негативных — в случае второй категории. В конечном итоге общие 60 баллов распределяются в разном соотношении между оценками четырех типов, которые образуют своеобразные шкалы: 1) положительная оценка симметрии; 2) положительная оценка асимметрии;

3) отрицательная оценка симметрии; 4) отрицательная оценка асимметрии. Рассчитанные таким образом общие показатели рассматриваются как сырые баллы, по которым с помощью соответствующих статистических методов можно провести внутригрупповой или межгрупповой сравнительный анализ. Следует заметить, что первоначально данная методика предлагалась как средство изучения творческих способностей [22; 23], однако впоследствии она начала широко применяться для изучения других аспектов психологии личности [18; 19]. В нашем исследовании при количественном анализе результатов, первоначально показатели испытуемых по номинальной шкале, которая по предложенному варианту ответов «нравится-нравится» служила для идентификации респондентов двух групп, включались в так называемую таблицу сопряженности для осуществления математической операции счета. При этом в таблицу сопряженности включались данные о количестве выбора по типу «симметрия+» — «асимметрия-» и «симметрия-» — «асимметрия+».

Технология эмпирического исследования предполагала следующие действия: 1) проведение психологического обследования в начальном классе средней школы; 2) проведение психологического обследования среди детей люли младшего школьного возраста; 3) проведение сравнительного анализа результатов двух выборок испытуемых. Испытуемыми первой группы были 30 учащихся младшего школьного возраста (8–9 лет) одной из ташкентских школ, диагностическое обследование с которыми проводилось в групповой форме в учебном классе. Эмпирическая работа с детьми люли в количестве 27 детей, возраст которых со слов матерей и по антропологическим показателям был равен младшему школьному возрасту (от 7–8 до 9–10 лет), проводилась на месте привала их группы на самом большом продуктовом рынке Ташкента «Куйлюк» в присутствии матерей по согласию с сотрудниками безопасности рынка. Поскольку дети люли не умели писать, мы проводили обследование в индивидуальном порядке и ставили за них в бланк ответов соответствующие отметки с их устного указания. Несмотря на то, что родным языком детей люли является один из диалектов персидского языка, они очень

хорошо владеют узбекской разговорной речью, что позволило нам свободно общаться. В целом, к процедуре обследования они относились с интересом, без заметных признаков настороженности или враждебности, чему также способствовало присутствие рядом матерей. Матерям люли цель нашей работы мы объясняли попыткой собрать данные, доказывающие интеллектуальные возможности их детей к получению общего образования (такая мотивация вызвала одобрение у многих матерей, поскольку они высказывались о желании дать образование своим детям при создании для них необходимых условий). Кроме того, мы получали согласие матерей через небольшое материальное поощрение.

Математико-статистическая обработка первичных данных с помощью двухвыборочного t-теста Стьюдента на начальном этапе не выявила значимых статистических различий средних величин (рисунок).

Действительно, сравнение показателей положительного (+) и отрицательного (-) отношения к симметрии и асимметрии не выявило статистически значимых различий между детьми люли и школьниками. Хотя справедливости ради стоит отметить, что школьники все же имеют немного более высокие оценки по положительному отношению к симметрии (21,3/18,8), тогда как среди детей люли выше показатели положительного отношения к асимметрии (11,8/10,2). Однако повторимся, что точно так же, как в группе учеников с их упорядоченным образом жизни, не было выявлено однозначно положительного отношения к симметрии и негативного — к асимметрии, так нет и данных, подтверждающих однообразное отношение детей люли к этим явлениям. Другими словами, детей с положительным отношением к симметрии можно найти в обеих группах испытуемых. В количестве их выборов варианта «нравится» в сторону симметрии не было выявлено значимых статистических различий ($t=1,12$, при $t_{кр}=2,01/p\leq 0,05$). Таковых не было обнаружено также по части «не нравится» относительно асимметрии ($t=0,91$, при $t_{кр}=2,01/p\leq 0,05$). Вероятно, это может служить еще одним подтверждением определенной универсальности общечеловеческих основ эмоционального развития.

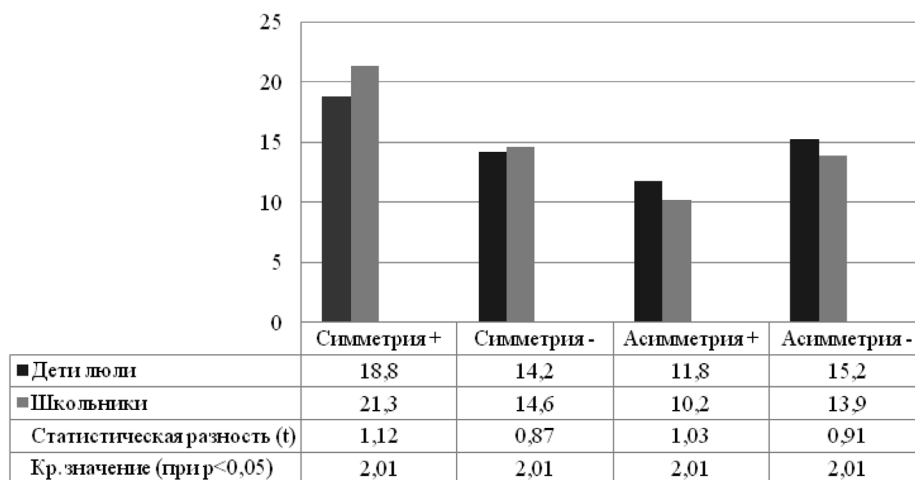


Рис. Сравнительные показатели средних оценок положительного и отрицательного отношения в группе детей люли и школьников

Основное отличие, которое нам удалось обнаружить, было выявлено при внутригрупповом сравнении показателей по вышеописанным шкалам (типам оценок). Так, было выявлено, что среди школьников четко фиксируется дифференциальное отношение к симметрии и асимметрии, т. е. те школьники, которые получают высокую оценку по положительному отношению к симметрии, как правило, параллельно имеют высокие оценки по негативному отношению к асимметрии. И наоборот, те школьники, кто высоко оценивает положительное отношение к асимметрии, обычно имеют высокие показатели по отрицательному отношению к симметрии. Однако, сравнивая ответы детей люли между собой по типам оценок, мы столкнулись с несколько противоречивым явлением — дети, которые выражали положительное отношение к симметричным изображениям, в то же время нередко также положительно оценивали асимметричные рисунки, что отражается в меньшей статистической разности между этими двумя противоположными типами оценок, чего в группе школьников не наблюдалось (таблица).

Итак, статистически не значимая разность между положительными оценками симметрии и отрицательными — асимметрии в группе детей люли ($t=1,64$) и значительная разница по этому параметру в оценках школьников ($t=3,41$) говорит о том, что для детей, ведущих неупорядоченный и бродячий образ жизни в меньшей степени характерно дифференциальное отношение к симметричности и асимметричности. Также внимания заслуживает то, что в данной группе разброс оценок (показатели S-дисперсии) более высокого порядка, чем в группе школьников. Последнее свидетельствует в пользу того, что более упорядоченный, в современном понимании, образ жизни также сказывается в определенной однообразности отношения к симметрии и асимметрии.

На наш взгляд, выявленная специфическая особенность отношения детей люли к симметрии и асимметрии может быть интерпретирована в рамках культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, который отмечал: «Не биологическая разница в человеческом типе, не расовые особенности выдвигаются на первый план, но именно формирующее влияние социальной среды» [4, с. 585]. В размышлениях Л.С. Выготского о значении социальной среды в психическом развитии ребенка мы находим объяснение выявленным тенденциям: «Эта среда всем своим специфическим укладом выдвигает своеобразные задачи

приспособления перед ребенком. Она определяет в основном те средства мышления и поведения, которыми ребенок вооружается в процессе своего развития» [4, с. 585].

Таким образом, отношение детей люли к симметрии — это своеобразное проявление той социальной среды, которая определяет их образ жизни. Такой образ жизни, по критериям современного человеческого общества, можно характеризовать как довольно неупорядоченный, в силу преобладания нерегламентированных способов получения средств, необходимых для жизни. Именно в основных видах деятельности специалисты видят причины их кочевого образа жизни [12, с. 29], в условиях, в которых упорядоченность жизненного уклада, естественно, достигается труднее, нежели при оседлой форме жизнедеятельности. Данные зарубежных исследователей о том, что занятие иными современными видами деятельности, в частности, учебной деятельностью, приводит к отдалению цыган от своей этнокультуры [17] (и это может происходить даже на уровне возникновения внутриличностных конфликтов [21]), также служат подтверждением нашего предположения об определяющей роли основного вида деятельности в организации жизнедеятельности детей люли.

В одновременном положительном или отрицательном отношении к симметрии и асимметрии может проявляться важная, с точки зрения специалистов, черта духовно мира цыган — нередкое сочетание бытовой расчётливости с легкомыслием по отношению к будущему [12, с. 28]. Возможно, для достижения краткосрочных целей, которые ограничиваются получением материальных ценностей здесь и сейчас, требуется строгое соблюдение некоторых отработанных в общности вековых правил. Однако после получения соответствующих благ неупорядоченность быта и в целом жизнедеятельности снижает необходимость следования некоторому порядку, что может приводить к ослаблению особого отношения к симметрии и равнозначности в реагировании на ее противоположность.

Заключение

В психологической науке до сих пор неоднократно подтверждалась предопределяющая роль образа жизни в формировании образа мира человека. В нашем небольшом исследовании в узком контексте также был затронут этот вопрос. На примере детей среднеазиатских

Т а б л и ц а

Показатели статистической разности интерперсональных оценок отношения к симметрии и асимметрии

Группы испытуемых	Модальность отношения к симметрии и асимметрии	Статистические показатели		
		M	S	t
Дети люли	Симметрия (+)/Асимметрия (-)	18,8/15,2	6,5/5,8	1,64 ^{нз}
Школьники		21,3/13,9	3,4/2,6	3,41**
Дети люли	Асимметрия (+)/Симметрия (-)	11,8/14,2	7,1/8,2	1,51 ^{нз}
Школьники		10,2/14,6	2,8/3,1	2,04*

Примечания: M — среднее арифметическое; S — дисперсия; t — критерий Стьюдента. Уровень достоверности различий: «*» — $p < 0,05$; «**» — $p < 0,01$; «нз» — $p > 0,05$.

цыган-люли, для которых традиционно характерны бродяжий образ жизни и деятельность, обуславливающая такой уклад, мы попытались изучить то, как относительно неупорядоченная жизнедеятельность может отразиться на модальности эмоционального отношения к симметрии и ее нарушению. Результаты эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы:

- 1) в процессе психического развития неупорядоченный образ жизни детей люли не становится детерминантой одностороннего положительного или отрицательного отношения к симметрии и асимметрии;
- 2) в психическом развитии детей люли их бродяжий образ жизни и характерная для него относительная неупорядоченность могут стать первопричиной

формирования слабого дифференцированного отношения к симметрии и асимметрии, способности определять личный приоритет в этой паре.

Как отмечает видный российский историк и этнограф Средней Азии С.Н. Абашин, не все в истории среднеазиатских цыган, а также в их культуре, быту, взаимоотношениях известно специалистам. Замкнутость их образа жизни не позволяет исследователям глубоко проникнуть во многие сферы их жизни [1]. Безусловно, к неизученным областям также уместно отнести проблему психического развития детей люли. Надеемся, что наше исследование станет важным и вдохновляющим исследовательским шагом в этом направлении.

Литература

1. Абашин С.Н. Среднеазиатская богема [Электронный ресурс] // Фотовыставка «Странники и пришельцы» (Цыгане «люли»). М.: Музей и общественный центр имени А. Сахарова. URL: http://old.sakharov-center.ru/museum/exhibitionhall/prishelci/hall_exhibitions_current_prishelci.htm. (дата обращения: 08.02.2015).
2. Альбицкий В.Ю., Волгина С.Я., Курмаева Е.А. Состояние здоровья и образ жизни детей из бедных семей // Вопросы современной педиатрии. 2007. № 6. С. 25–27.
3. Барышева Т.А. Креативный ребенок. Диагностика и развитие творческих способностей. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 416 с.
4. Выготский Л.С. К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств // Мышление и речь: сб. М.: АСТ; Астрель, 2011. С. 574–587.
5. Деметр Н.Г., Бессонов Н.В., Кутенков В.К. История цыган: Новый взгляд. Воронеж: ИПФ «ВОРОНЕЖ», 2000. 334 с.
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер, 2009. 448 с.
7. Карпов А.В. Эксперимент в исследованиях процессов принятия решения: проблемы и перспективы // Экспериментальная психология. 2013. № 2. С. 5–18.
8. Классов Б.А. Психологические механизмы формирования образа жизни личности: дисс. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 1996. 204 с.
9. Кумейкина О.В. Развитие когнитивных структур личности в условиях различного образа жизни: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2007. 20 с.
10. Некрасова И.Н. Образ жизни как конструкт системных исследований в психологии // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4. С. 127–130.
11. Оранский И.М. Таджикоязычные этнографические группы Гиссарской долины (Средняя Азия): этнолингвистическое исследование / Отв. ред. М.Н. Боголюбов; АН СССР, Ин-т востоковедения. М.: Наука, 1983. 237 с.
12. Симонов В.А. Значение бытового уклада в формировании этноса как субъекта права (на примере цыган) // Вестник Омского университета. Серия «Право». 2008. № 4. С. 27–37.
13. Стивенсон С.А. О феномене бездомности // Социологические исследования. 1996. № 8. С. 78–82.

References

1. Abashin S.N. Sredneaziatskaya bogema [Elektronnyi resurs] [The Central Asian bohemia]. *Fotovystavka «Stranniki i prishel'tsy» (Tsygane «lyuli»)* [Photo-exhibition «Wanderers and newcomers» (the Gipsy «luli»)]. Moscow: Muzei i obshchestvennyi tsentr im. A.Sakharova. URL: http://old.sakharov-center.ru/museum/exhibitionhall/prishelci/hall_exhibitions_current_prishelci.htm. (Accessed: 08.02.2015).
2. Al'bitskii V.Yu., Volgina S.Ya., Kurmaeva E.A. Sostoyanie zdorov'ya i obraz zhizni detei iz bednykh semei [State of health and way of life of children from poor families]. *Voprosy sovremennoi pediatrii [Problems of modern pediatrics]*, 2007, no. 6, pp. 25–27.
3. Barysheva T.A. Kreativnyi rebenok. Diagnostika i razvitie tvorcheskikh sposobnostei [The creative child. Diagnostics and development of creative abilities]. Rostov-on-Don: Feniks, 2004. 416 p.
4. Vygotskii L.S. K voprosu o plane nauchno-issledovatel'skoi raboty po pedologii natsional'nykh men'shinstv [The question about the plan of research work for national minorities pedology]. *Myshlenie i rech': sbornik [Thought and language: collection]*. Moscow: AST: Astrel', 2011, pp. 574–587.
5. Demetr N.G., Bessonov N.V., Kutenkov V.K. Istoriya tsygan: Novyi vzglyad [History of the gipsy: the New sight]. Voronezh: IPF «VORONEZh», 2000. 334 p.
6. Il'in E.P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Psychology of creation, creativity, endowments]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 448 p.
7. Karpov A.V. Eksperiment v issledovaniyakh protsessov prinyatiya resheniya: problemy i perspektivy [Experiment in researches of processes of decision-making: problems and prospects]. *Eksperimental'naya psikhologiya [Experimental psychology]*, 2013, no. 2, pp. 5–18.
8. Klassov B.A. Psikhologicheskie mekhanizmy formirovaniya obraza zhizni lichnosti: Diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological mechanisms of formation of lifestyle of the person. Ph. D. (Psychology) diss.]. Novosibirsk, 1996. 204 p.
9. Kumeikina O.V. Razvitie kognitivnykh struktur lichnosti v usloviyakh razlichnogo obraza zhizni: Avtopef. diss. kand. psikhol. nauk. [Development of cognitive structures of the person in conditions of a various of lifestyle. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Stavropol', 2007. 20 p.
10. Nekrasova I.N. Obraz zhizni kak konstrukt sistemnykh issledovaniy v psikhologii [Lifestyle as construct system researches in psychology]. *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psikhologiya [Vector of a science of the Tolyatti*

14. Шефтель О.Б., Шаховская У.А. Бомж // Психологическая наука и образование. 2002. № 2. С. 93–105.
15. Шунькова С.В. Профессиональная специфика образа мира и образа жизни геологов: профессионалов и студентов: дисс. ... канд. психол. наук. Магадан, 2011. 218 с.
16. Barron F., Welsh G.S. Artistic perception as a possible factor in personality style: its measurement by a Figure Preference Test // *Journal of Psychology*. 1952. Vol. 33 (2). P. 199–203. doi:10.1080/00223980.1952.9712830
17. Brüggemann Ch. Romani Culture and Academic Success: Arguments against the Belief in a Contradiction // *Intercultural Education*. 2014. Vol. 25(6). P. 439–452. doi:10.1080/14675986.2014.990229
18. Eisenman R., Borod J. Grossman J.C. Sex differences in the interrelationships of authoritarianism, anxiety, creative attitudes, preference for complex polygons, and the Barron-Welsh Art Scale // *Journal of Clinical Psychology*. 1972. P. 549–550. doi: 10.1002/1097-4679(197210)28:4<549::AID-JCLP2270280431>3.0.CO;2-7
19. Eysenck H.J., Furnham A. Personality and the Barron-Welsh Art Scale // *Perceptual and Motor Skills*. 1993. Vol. 76 (3). P. 837–838. doi: 10.2466/pms.1993.76.3.837
20. Gough H., Bradley P. Forty Years of Experience with the Barron Welsh Art Scale // *Unusual associates: A festschrift for Frank Barron / A. Montuori (Ed.)*. NJ: Hampton Press, 1996. P. 252–301.
21. Levinson M.P., Sparkes A.C. Conflicting Value Systems: Gypsy Females and the Home-School Interface // *Research Papers in Education*. 2006. Vol. 21(1). P. 79–97. doi: 10.1080/02671520500335907
22. Schaefer Ch. E. The Barron-Welsh art scale as a predictor of adolescent creativity // *Perceptual and Motor Skills*. 1968. Vol. 27 (3). P. 1099–1102. doi: 10.2466/pms.1968.27.3f.1099
23. Rosen J.C. The Barron-Welsh Art Scale as a Predictor of Originality and Level of Ability Among Artists // *Journal of Applied Psychology*. 1955. Vol. 39 (5). P. 366–367. doi: 10.1037/h0042340
- state university. *A series: Pedagogics, psychology*], 2013, no. 4, pp. 127–130. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Oranskii I.M. Tadjikoyazychnye etnograficheskie gruppy Gissarskoi doliny (Srednyaya Aziya): etnolingvisticheskoe issledovanie [Tadjik language ethnographic groups Gissarskoj valleys (Central Asia): ethnolinguistic research]. In Bogolyubov M.N. (ed.); AN SSSR, In-t vostokovedeniya [Academy of sciences of USSR, Institute of oriental studies]. Moscow: Nauka, 1983. 237 p.
12. Simonov V.A. Znachenie bytovogo uklada v formirovaniy etnosa kak sub"ekta prava (na primere tsygan) [Value of household way in formation of ethnos as subject of the right (on an example the gipsy)]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Pravo» [the Bulletin of Omsk university. A series «Right»]*, 2008, no. 4, pp. 27–37.
13. Stivenson S.A. O fenomene bezdomnosti [About a phenomenon of homelessness]. *Sotsiologicheskie issledovaniya [Sociological researches]*, 1996, no. 8, pp. 78–82. (In Russ.).
14. Sheftel' O.B., Shakhovskaya U.A. Bomzh [The vagabond]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [The Psychological science and education]*, 2002, no. 2, pp. 93–105.
15. Shun'kova S.V. Professional'naya spetsifika obraza mira i obraza zhizni geologov: professionalov i studentov: Diss. kand. psikhol. nauk. [Professional specificity of an image of the world and lifestyle of geologists: professionals and students. Ph. D. (Psychology) diss.]. Magadan, 2011. 218 p.
16. Barron F., Welsh G.S. Artistic perception as a possible factor in personality style: its measurement by a Figure Preference Test. *Journal of Psychology*, 1952. Vol. 33 (2), pp. 199–203. doi:10.1080/00223980.1952.9712830
17. Brüggemann Ch. Romani Culture and Academic Success: Arguments against the Belief in a Contradiction. *Intercultural Education*, 2014. V. 25 (6), pp. 439–452. doi:10.1080/14675986.2014.990229
18. Eisenman R., Borod J. Grossman J.C. Sex differences in the interrelationships of authoritarianism, anxiety, creative attitudes, preference for complex polygons, and the Barron-Welsh Art Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 1972. Vol. 28 (4), pp. 549–550. doi:10.1002/1097-4679(197210)28:4<549::AID-JCLP2270280431>3.0.CO;2-7
19. Eysenck H.J., Furnham A. Personality and the Barron-Welsh Art Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 1993. Vol.76 (3), pp. 837–838. doi: 10.2466/pms.1993.76.3.837
20. Gough H., Bradley P. Forty Years of Experience with the Barron Welsh Art Scale. *Unusual associates: A festschrift for Frank Barron. A. Montuori (Ed.)*. New York.: Hampton Press, 1996, pp. 252–301.
21. Levinson M.P., Sparkes A.C. Conflicting Value Systems: Gypsy Females and the Home-School Interface. *Research Papers in Education*, 2006. V. 21 (1), pp. 79–97. doi: 10.1080/02671520500335907
22. Schaefer Ch. E. The Barron-Welsh art scale as a predictor of adolescent creativity. *Perceptual and Motor Skills*, 1968. Vol. 27 (3), pp. 1099–1102. doi: 10.2466/pms.1968.27.3f.1099
23. Rosen J.C. The Barron-Welsh Art Scale as a Predictor of Originality and Level of Ability Among Artists. *Journal of Applied Psychology*, 1955. Vol. 39 (5), pp. 366–367. doi: 10.1037/h0042340

ПАМЯТИ Л.И. БОЖОВИЧ
REMEMBERING L.I. BOZHOVICH

Проблема развития детского сознания в психологической системе Л.И. Божович

Г.В. Акопов*,

ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара, Россия,
akopovgv@gmail.com

В статье показаны актуальность и значение идей Л.И. Божович в условиях современной жизни и в контексте новых программ исследования сознания. Выявлены базовые характеристики психологической системы (Л.С. Выготский), лежащие в основе исследования Божович по проблеме формирования личности в детском возрасте (потребностно-мотивационная сфера как системообразующий фактор, структура мотивов, иерархия мотивов и др.). Становление и динамика сознания в системе Божович реализуются в процессах как внешней детерминации, так и самодетерминации личности (потребность в новизне, внутренняя позиция). Психологические системы Выготского и Божович рассматриваются как взаимно дополнительные в комплексе таких образующих сознания, как интеллект (общение, понимание, обобщение) и аффект (потребность в новых впечатлениях, опосредованные мотивы, внутренняя позиция). Современный технологический прогресс определяет очередную культурно-историческую инверсию дилеммы «аффект—интеллект», обусловленную все более широкими процессами цифровизации (искусственный интеллект) и социальной коммуникации.

Ключевые слова: психологическая система, Л.И. Божович, аффект, потребности, мотивы, социальная ситуация, детское возрастное развитие, личность, сознание.

The Development of Consciousness in Children Through the Lens of L.I. Bozhovich's Psychological System

G.V. Akopov,

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia,
akopovgv@gmail.com

The paper focuses on the importance of L.I. Bozhovich's ideas in the context of new research programmes on consciousness. It reveals the basic characteristics of the psychological system (L. S. Vygotsky) underlying L.I. Bozhovich's research on the problem of personality formation in childhood (the motivational sphere as a core factor, the structure of motives, the hierarchy of motives, etc.) The formation and dynam-

Для цитаты:

Акопов Г.В. Проблема развития детского сознания в психологической системе Л.И. Божович // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 72–78. doi: 10.17759/chp.2019150208

For citation:

Akopov G.V. The Development of Consciousness in Children Through the Lens of L.I. Bozhovich's Psychological System. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 72–78. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150208

* Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО СГСПУ), Самара, Россия. E-mail: akopovgv@gmail.com

Akopov Garrik Vladimirovich, PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of General and Social Psychology, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia. Email: akopovgv@gmail.com

ics of consciousness in L.I. Bozhovich's system is realized both in the processes of external determination and in self-determination of personality (novelty-seeking, internal position). The psychological systems of Vygotsky and Bozhovich are considered as complementary in their views on such components of consciousness as intellect (communication, understanding, synthesis) and affect (the need for new experiences, mediated motives, inner position). Modern technological progress promotes the next cultural-historical inversion of the 'affect/intellect' dilemma determined by the increasing digitalization processes (artificial intelligence) and social communication.

Keywords: psychological system, L.I. Bozhovich, affect, needs, motives, social situation, child development, personality, consciousness.

Проблема сознания, выдержав ряд исторических перверсий, главным образом в логике соотношения объективного и субъективного в инструментальном контексте исследований, становится мейнстримом современной психологической науки (см. ежегодные форумы Ассоциации научных исследований сознания — ASSC).

Новый импульс изысканий, способствовавший оформлению новых постановок проблемы сознания и подходов к ее решению, обусловлен значительным прогрессом в техническом и научно-технологическом обеспечении исследований по программе «Brain» и ее проекцией на самую сложную задачу «Мозг—Сознание». С другой стороны, наблюдаемые сегодня формы проявлений массового, группового и индивидуального сознания в глобализирующемся мире [2] также определяют новый, не менее значимый спектр задач в области психологии сознания. Следует признать, что первое из приведенных выше направлений актуальных исследований сознания, которое условно можно назвать биологическим (в иной версии — нейрокогнитивным), наиболее широко представлено в зарубежных программах исследований, обозначаемых как «Наука сознания» (Science of Consciousness); второе — в большей или меньшей степени основывающееся на социальной (культурно-исторической) парадигме — представлено, главным образом, в отечественной психологии [1].

В отношении большого числа исследований первого направления можно сослаться на достаточно резкое замечание Л.С. Выготского о том, что «... изгоняя сознание из психологии, мы прочно и навсегда замыкаемся в кругу биологической нелепости» [9, с. 233]. В работах зарубежных авторов по проблеме сознания можно встретить выражения: «мозг думает», «мозг принимает решения», «мозг прогнозирует» и т. д. В связи с подобными утверждениями уместно вспомнить остроумное высказывание В.П. Зинченко по поводу словосочетания «нейроны сознания», что «... сознание находится не между ушами, а между головами», т. е., как нам представляется, — в свободной коммуникативной и творческой деятельности человека.

В целом ряде работ отечественных психологов тема сознания находит не только содержательное обсуждение, но и определенные конкретные решения в рамках тех или иных авторских построений. В отношении ставших классическими работ Б.Г. Ананьева, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна и других авторов была проведена

соответствующая историческая ретроспекция и интерпретация места и роли сознания в психической активности человека. Однако в своем большинстве это интерпретации методологического и общепсихологического плана; значительно меньше — связанных с конкретной психологической проблематикой [1].

В этом плане, несомненно, заслуживает внимания одна из фундаментальных работ Л.И. Божович [5]. Опыт построения психологической концепции личности в работе Л.И. Божович связан, главным образом, с детским возрастом (охвачен онтогенез вплоть до юношеского возраста включительно). В нем последовательно выдержана идеология психологических систем, впервые предложенная Л.С. Выготским [7], в соответствии с которой когнитивная и эмоционально-волевая подструктуры тесно взаимосвязаны и многосторонне взаимодействуют [5].

Необходимость артикуляции Выготским совершенно нового для своего времени принципа психологических систем, когда еще не были определены в психологии понятия «система», «системный подход» и др., связана, как отмечает сам Выготский, с введенным им понятием «высшие психологические функции» [7]. Современное развитие идей и содержания психологических систем осуществляется в работах томских психологов (Э.В. Галажинский, В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева и др.). Данное понятие, как известно, являлось одним из следствий фундаментальной переориентации Выготским психологического знания в соответствии с культурно-исторической концепцией. Теоретический замысел Выготского подкрепился также серией экспериментальных исследований самого автора и его коллег в области произвольного внимания, логической памяти, мышления и речи в их развитии. Процесс развития этих функций, как отмечает Выготский, «... заключается не в том, что внутри каждой функции происходит изменение, но главным образом в том, что изменяется первоначальная связь между этими функциями» [7, с. 217]. Такое изменение межфункциональных связей, структуры, отношений Выготский называет «психологической системой» [7, с. 217] (интерфункциональные структуры — в обозначении Л.И. Божович). Логику психологических систем можно проследить практически во всех исследованиях Выготского, и она же, на наш взгляд, является планомерным контекстом психологического исследования Л.И. Божович по проблеме «Личность и ее формирование в детском возрасте». Отметим также, что несмотря на

психолого-педагогическую номинацию своей работы Божович рассматривает эту проблему системно-психологически, включая в содержание анализируемых теорий и эмпирических исследований также работы общепсихологического, социально-психологического, гештальт-психологического, психоаналитического, психотерапевтического характера. Системность работы Л.И. Божович, посвященной психологическому исследованию личности в ее развитии, подтверждается также тем, что последовательно выделен системно-образующий признак, в качестве которого выступает потребностно-мотивационная сфера. Объяснительная универсальность данной структуры определяется весьма емким содержанием, включающим в подструктуру потребностей насыщаемые и ненасыщаемые потребности¹. К числу последних Л.И. Божович относит потребность в новых впечатлениях, которая, по предположению автора, является той базовой потребностью, на основе которой развиваются все другие потребности, обеспечивающие социальное качество жизни [5, с. 190, 199]. Таким образом, закладывается возможность психологического решения проблемы биологического и социального в человеке.

В мотивационной подструктуре Л.И. Божович также выделяет две «категории мотивов» [5, с. 151]. Это содержательно-процессуальные мотивы и мотивы общения, взаимодействия, взаимоотношений, статусно-ролевые мотивы и другие мотивы, обусловленные включенностью ребенка в социальную жизнь. Со второй категорией мотивов Божович связывает «побуждение к деятельности посредством сознательно поставленных целей, принятых решений, иногда даже независимо от непосредственного отношения человека к самой деятельности» (выделено нами) [5, с. 152, 238]. Опосредствованность, т. е. осознанность, здесь выступает отчетливым отличительным признаком дифференциации мотивационных категорий. Такой подход вносит дополнительный аргумент в поддержку тезиса о нетождественности деятельности и общения в дискуссии, возникшей по этому вопросу несколько позже. Весьма интересна также логика доказательства первичности потребности в общении у младенца, анонсируемой Л.И. Божович как «основы и движущей силы всего психического развития ребенка» [5, с. 190]. Автор опирается на утверждение Выготского о том, что «... любая потребность младенца, в чем бы эта потребность ни заключалась, постепенно, в процессе развития, становится для него потребностью в другом человеке, в контакте с человеком, в общении с ним» [5, с. 189–190]. Неявно дополняя рассуждения Выготского в конкретизации возраста проявления потребности в общении (с конца первого месяца рождения), Божович определяет дилемму: если потребность в общении дана ребенку с рождения, то как она становится социальной (очевидно, в отличие от животных)? Если же она не «дана с самого начала», то должна быть другая, врожденная, которая и определяет изначальную

социальность ребенка. Гипотетически, в качестве искомой, Божович определяет потребность в новых впечатлениях, которая является той базовой потребностью, на основе которой развиваются все другие потребности, обеспечивающие социальное качество жизни ребенка (выделено нами) [5, с. 190, 199]. Можно усмотреть некоторую аналогию данной потребности с потребностью в ориентировке в теории П.Я. Гальперина об ориентировочной деятельности; включение потребности в новых впечатлениях в состав ориентировочных потребностей (гипотетически) определяет иное пространство решения проблемы социальности, но уже в психологической системе Гальперина. Вместе с тем при конкретизации как тех, так и иных решений принцип культурно-исторической обусловленности сознания человека непосредственно связан с социально оформленными способами удовлетворения потребностей (Выготский Л.С., Лурия А.Р., Леонтьев А.Н.), что артикулировано также в работе Л.И. Божович [5, с. 204].

Другим основанием системности психологической конструкции развивающейся личности в концепции Л.И. Божович является иерархия (соподчинение) мотивов. Иерархичность особенно отчетливо проявляется в связи с таким новообразованием в детском возрасте, как произвольность, т. е. «... способность подчинять свои непосредственные импульсивные желания сознательно поставленным целям» [5, с. 227, 232, 235]. Л.И. Божович рассматривает становление иерархии мотивов, подчинение одних мотивов другим, выделение более важных мотивов, т. е. «сознательное соподчинение мотивов», как важнейшее новообразование в дошкольном возрасте [5, с. 235]. Таким образом, «внутренний план мотивирует ребенка», приходя на смену таким «внутренним побудителям поведения», как «аффективно окрашенные образы и представления» [5, с. 231], благодаря чему осуществляется «эмансипация от непосредственных влияний «поля» [5, с. 230]. Автор отличает потребности, «прямо и непосредственно осуществляющие свою побудительную функцию», от «опосредствованных потребностей, побуждающих человека... через сознательно поставленные цели». В этой динамике Л.И. Божович также выстраивает генезис моральных мотивов [5, с. 241, 245], т. е. то, что автор обозначает как «моральные инстанции». Следует отметить, что проблематика нравственного развития дошкольника, возникновение «первичных этических представлений» активно рассматривается и решается в логике «сдвига в мотивационной сфере ребенка» [5, с. 240, 241]. Л.И. Божович относит «моральные мотивы» (долг, справедливость, моральное поведение) к опосредствованным мотивам. Таким образом, в психологической системе Божович моральные мотивы включены в это «сознательно принятые намерения» или «сознательно поставленная цель» [5, с. 245]. В этом контексте (соотношение осознаваемого—неосознанного в аффективно-мотивационной сфере системы побуждений личности) важно отме-

¹ Термин «ненасыщаемые потребности», как отмечает Л.И. Божович, принадлежит Л. Brentano, а соответствующее явление специфично только для человека [7].

титель, что моральное поведение не обязательно связано с осознанностью, так как может побуждаться «нравственными чувствами», которые «... могут формироваться и помимо сознания ребенка, непосредственно в практике его поведения и общения с окружающими людьми, либо мотивами, которые раньше были опосредствованы сознанием, а затем в ходе дальнейшего развития и также на основе практики поведения приобрели непосредственный характер» [5, с. 246]. Любопытно отметить, что Л.И. Божович использует критерий сознания для установления уровней нравственного развития личности, а именно, «наивысший уровень в нравственном развитии личности» атрибутируется, когда поведение ребенка характеризуется непосредственной (неосознаваемой) нравственной мотивацией; в противном случае, когда нравственное поведение осуществляется лишь по сознательно принятому намерению, можно заключить, считает автор, что «... нравственное развитие личности задержалось или пошло по неправильному пути» [5, с. 246]. Таким образом, в системе Л.И. Божович развитие нравственных чувств может опережать развитие нравственного сознания [5, с. 326].

В психологической системе Л.И. Божович понятие «мотивирующие представления» имеет важное, системообразующее значение, как в плане конкретных поведенческих проявлений, так и в плане возрастного развития психики. Возможно, в этой связи автор использует словосочетание «сознание младенца» [6, с. 200–201] также в возрастном диапазоне 1–2 лет. Более того, к третьему году жизни ребенка, считает Л.И. Божович, проявляется «осознание себя как субъекта», т.е. конструкт «Я» [6, с. 205].

Ссылаясь на исследования А.Н. Леонтьева и К.М. Гуревича, автор заключает, что «сознательное соподчинение мотивов» в дошкольном возрасте является «... важнейшим новообразованием... этого возраста» [6, с. 235].

Третье основание системности концепции Л.И. Божович — целостность всего содержания, как в отмеченных выше признаках системности, так и в структурном единстве, в функциональной взаимосвязи всех составных частей содержания, универсальности (применимости в разнообразных ситуациях и на всех стадиях детского онтогенеза; возможность филогенетической интерпретации и др.). В своей статье «О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности» Л.И. Божович отмечает, что «... идея целостного подхода привела Л.С. Выготского к введению понятия социальной ситуации развития <...> [как] особой единицы». Соответственно такому, по определению целостному, обозначению (комплекс «внешних и внутренних условий, определяющих возрастные и индивидуальные особенности ребенка»), отмечает Л.И. Божович, также «... существенно изменяется понимание среды как фактора психического развития» [6, с. 290–291]. Таким образом, определяется и метод исследования психологических систем — «... разложение изучаемого целого не на элементы, а на единицы, в которых сохраняются

основные свойства целого, его качественное своеобразие» [6, с. 291]. В качестве такой «единицы» и выступает социальная ситуация развития. В этой статье Л.И. Божович, также отмечая кризисное состояние психологии [6, с. 292], в частности, в связи с неразрешившейся дискуссией о предмете психологии (Вопросы психологии, 1971–1972 гг.), оппонирует деятельности программы выхода из кризиса, методологически и теоретически разработанной А.Н. Леонтьевым. Отчетливо продолжая линию Выготского в решении проблемы личности и ее развития, Л.И. Божович выстраивает психологическую систему, основанную на императиве аффективно-потребностной сферы. Эмпирическому обоснованию и подтверждению основных теоретических положений выстроенной системы послужили полученные Л.И. Божович и ее коллегами результаты многочисленных экспериментальных исследований (лаборатория психологии формирования личности НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, 1946–1976 гг.).

Особо отметим вопросы соотношения бессознательного, осознанного и неосознаваемого в психологической системе Божович. Автор прямо и недвусмысленно определяет «центром развития» личности «... сознание, включающее в себя как интеллектуальные, так и аффективные компоненты». В нем интегрируются все психические новообразования, определяя тем самым личность человека как «высшую психическую систему» (ссылка на Л.С. Выготского) [6, с. 300]. Вместе с тем Л.И. Божович, сохраняя приоритет аффективно-потребностной сферы как системообразующей структуры в своей концепции, отмечает, «... что в центре формирования личности стоит процесс “интеллектуализации” и “волюнтаризации” аффективно-потребностной сферы и возникновение на этой основе высших психических систем, являющихся источником особой побудительной силы, специфичной только для человека», что определяет его способность к «сознательной саморегуляции» [6, с. 299]. Сознательная регуляция человеком его мотивационной сферы, по мысли Л.И. Божович, является промежуточным, переходным этапом в развитии личности с точки зрения этапной динамики ее поведения от ситуационного (непроизвольного, бессознательного) через произвольное (осознанное), вновь к непроизвольному («видимость»), т.е. неосознаваемому, регулируемому вновь сложившейся психологической системой (Л.И. Божович называет ее «постпроизвольной») [6, с. 294–296]. В соответствии с этой схемой Л.И. Божович объясняет различие таких форм поведения, как действие, деятельность и поступок. Поступок, согласно Божович, в отличие от действия, предполагает «особого рода активность субъекта». Она сопровождается борьбой мотивов и принятием решения, хотя во многих случаях эта борьба субъектом не осознается [6, с. 300]. В связи с понятием поступка Л.И. Божович определяет одну из главных характеристик личности — ее целостность (гармоничность).

Дифференцируя средовые (внешние) и субъективные (внутренние) факторы развития ребенка,

Л.И. Божович отмечает в качестве основного связующего звена определенные переживания ребенка, типичные для каждого возрастного этапа и определяющие динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, а также «новые качественно своеобразные психические образования, возникающие к его концу» [5, с. 152]. Переживание (ссылка на Выготского) — не что иное как «аффективные отношения ребенка к среде» [цит. по: 5, с. 153]. Таким образом, социальная ситуация развития, будучи выражена в категории переживания, нераздельно содержит в себе факторы, как внешние (средовые), так и субъекта переживания (ребенка), т. е. эмоциональные отношения в соответствии с «... достигнутым... уровнем психического развития», проявляющиеся в тех или иных потребностях и стремлениях [5, с. 153].

Не соглашаясь с логикой Выготского в атрибутировании источника переживания, соответствующего достигнутому уровню психического развития («способность к обобщению»), Л.И. Божович определяет в качестве такового «аффективное состояние», т. е. «... чувства, эмоции, аффекты, словом, переживания..., имеющие для субъекта жизненно важное значение»; или, в другой формулировке, — «длительные, глубокие эмоциональные переживания, непосредственно связанные с активно-действующими потребностями и стремлениями» [5, с. 154–157]. В этом плане весьма важным представляется также замечание Л.И. Божович о том, что «... процесс самопознания, завершающийся понятием Я, осуществляется на основе не только интеллектуальных, но и аффективных обобщений... аффективное выделение себя («аффективное самосознание») возникает даже раньше, чем рациональное» [6, с. 83]. По мнению Л.И. Божович, в чувственном (интуитивном, нерациональном) плане «... ребенок сначала осознает себя как субъекта действия, а затем как социального субъекта (субъекта взаимоотношений)» [6, с. 82], что, на наш взгляд, требует дополнительной проверки.

За переживанием, согласно Л.И. Божович, «... лежит мир потребностей ребенка — его стремление, желание, намерение в их сложном переплетении между собой и в их соотношении с возможностями удовлетворения» [5, с. 153]. С этих позиций, в современных условиях, с перспективой все большей цифровизации, компьютерной интеллектуализации (искусственный интеллект) позиция Л.И. Божович, на наш взгляд, все более соответствует становящейся реальности психологической жизни человека. Конечно, не для всех все одинаково, поэтому в операциональном плане (практическая сторона) социальная ситуация развития раскрывается по тому конкретному «... месту, которое занимает ребенок в системе доступных ему общественных отношений» и по характеру «собственной внутренней позиции» [5, с. 166].

В интерпретации О.А. Карабановой социальная ситуация развития рассматривается как специфическая, обусловленная возрастом *система отношений* между ребенком и социальным окружением, определяющая «... образ жизни ребенка, его социальное

бытие, особенности его сознания» [11]. Согласно О.А. Карабановой, социальная ситуация развития имманентно предполагает активность самого ребенка в построении отношений со средой, частью которой он сам является [11]. Интерпретируя точку зрения Божович на сущностное содержание понятия «социальная ситуация развития», О.А. Карабанова определяет переживание «... как субъективное отражение ребенком своего объективного места в системе социальных отношений». Переживание, согласно О.А. Карабановой, составляет «субъективный аспект социальной ситуации развития» [11].

В практическом плане представляется новым и важным анализ роли контекста в становлении процессов психического развития согласно модели «ребенок—контекст», рассматриваемой О.А. Карабановой, а также необходимость типологизации контекстов (обобщенно: средовый, социальный, культурный, природный, техногенный и др.) и учета детерминирующего содержания контекстов (активационное, организующее, оптимизирующее, событийное, темпоральное и др.). В психологическом и социально-педагогическом отношении несомненно важно также отмечаемое О.А. Карабановой положение о «... двух планах отношений — отношения ребенка с родителями и отношения ребенка со сверстниками, определяющих характер и особенности его развития» [11].

Следует признать, что одна из главных составляющих социальной ситуации развития в работах Л.И. Божович, а именно «внутренняя позиция», не нашла широкого продолжения ни в советской, ни в постсоветской психологии. Нам представляется, что внутренняя позиция как субъективное выражение отношений субъекта к внешней среде и самому себе может иметь место в любых условиях, в любом возрастном диапазоне [12], отличаясь соотношением бессознательных, не вполне осознаваемых и отчетливо осознаваемых потребностей, желаний, стремлений. Таким образом, при данном допущении совокупность взглядов и интерпретаций понятия «социальная ситуация развития» обретает признаки концептуального единства с точки зрения возрастной динамики психики, развития сознания и качественных посткризисных переходов к личностным новообразованиям. В дихотомии «бессознательное—осознаваемое» к первому можно отнести *процесс* оформления внутренней позиции, ко второму — *состояние* оформившегося самоопределения в социальной или иной личностно значимой ситуации.

В связи с вышеприведенными вариациями понятия «социальная ситуация развития» следует также отметить положения концепции Д.И. Фельдштейна о едином процессе социализации—индивидуализации и связанным с ним двухмерным развитием и статусно-ролевым оформлением позиций «Я в обществе» и «Я и общество» [13].

Система отношений как важнейший атрибут социальной ситуации развития (Л.И. Божович, О.А. Карабанова, Д.И. Фельдштейн и др.) в макромасштабе включает пространственные (физическое, социальное, ментальное или духовное, а также вир-

туальное пространство) и темпоральные (историческое, социально-дифференцированное, индивидуальное, т. е. биографическое время) отношения. С учетом соответствующего многообразия отношений субъекта, будь то ребенок или взрослый, следует признать целесообразность актуализации сопряженного с внутренней позицией понятия «ориентирующий образ», восходящего к теории П.Я. Гальперина об ориентировочной деятельности [цит. по: 11].

Словосочетание «социальная ситуация развития» продолжает оставаться не только значимым, развивающимся теоретическим понятием, но и практически важным инструментом психологического анализа и проектирования условий психического развития ребенка. Вместе с тем следует отметить унитарность представлений о субъективной составляющей социальной ситуации развития, это, в частности, аффект (переживание) или интеллект (уровень обобщений, понимание), либо воля, т. е. активность самого ребенка, внутренняя позиция и др.

В первоначальном замысле Л.С. Выготского отчетливо просматривается системная позиция, предусматривающая совокупную «работу» основополагающих психических процессов в обеспечении главного целевого результата, т. е. сохранение жизни и развитие; в качестве базовых выступают процессы социального опосредствования в различных формах коммуникации. Так, анализируя социальную ситуацию развития в младенческом возрасте, Выготский опровергает распространенное представление об исходной биологичности младенца и показывает его «максимальную социальность», как в отношениях ребенка к действительности, так и в том, что «... всей организацией жизни он принужден к максимальной общению со взрослыми... В противоречии между максимальной социальностью у младенца (ситуация, в которой находится младенец) и минимальными возможностями общения, — по мнению Л.С. Выготского, — и заложена основа всякого развития ребенка в младенческом возрасте» [8].

К сожалению, последователи Л.С. Выготского, используя и развивая концепт «социальная ситуация развития», весьма редко включают в него процессы социальной, межличностной или внутренней коммуникации, обеспечивающие становление и развитие системы многообразных отношений ребенка. В развиваемой нами социально-коммуникативной парадигме сознания (двухфакторная модель сознания) такая ограниченность объяснения сознания отчасти преодолена [3].

Стремительно возрастающая коммуникативность современного мира [2] актуализирует задачу репрезентации структурной полноты рассматриваемого концепта, как в пространственно-временном, так и в ментальном (духовном) измерениях. Периодически диагностируемые отдельные показатели когнитивных процессов (внимание, память, интеллект и др. [4; 14]), аффективной сферы (субъективное благополучие, индекс счастья и др. [13; 14]), творческих достижений и т. д. в различных возрастных группах, в различных странах, в фиксированных временных отрезках дают возможность отслеживать качественную динамику социальной ситуации развития детей, подростков, молодежи в целом и других категорий населения различных территорий [13].

Важным дополнением к получаемой таким образом информации являются релевантные данные о *нарушениях* поведения, а также в когнитивной, эмоциональной сфере и других отклонениях от принятой (в фиксированном хронотопе) социальной, правовой и медицинской нормы [4].

Возвращаясь к автору одной из первых отечественных психологических систем формирования личности, органично решающих проблематику детского сознания, включающего в себя такие субъективные отношения ребенка, как различные формы внутренней позиции, интересы, более или менее осознаваемые потребности и мотивы, ориентирующие образы и другие, можно отметить, что современные исследования в области психологии сознания [1; 3] позволяют не только обогатить понятие социальной ситуации развития, но и наметить новые возможности психологического познания человека в современном мире.

Сегодня мы наблюдаем раннее вовлечение детей в информационно-коммуникационное пространство, в широкую публичность презентации своих способностей и индивидуального своеобразия. Включение детей в программы стимуляции креативных способностей в науке, технике, искусстве и в других формах современной жизни становится все более распространенной практикой, отчасти даже нормой жизни. Идеи, высказанные и обоснованные Л.И. Божович, с одной стороны, находят подтверждение в психологической подоплеке перечисленных явлений; с другой стороны, являются определенным предостережением нарушения баланса (меры) между социальным и индивидуальным, автономией и зависимостью, лидерством и консолидацией в развитии личности ребенка.

Благодарности

Автор выражает искреннюю признательность М.В. Ермолаевой и Д.В. Лубовскому за неоценимую помощь в актуализации темы и синхронную поддержку творческих усилий; также Л.С. Акопян и А.В. Белоус, неустанно обеспечивавших решение текстовых задач.

Acknowledgments

The author is grateful to M.V. Yermolayeva and D.V. Lubovsky for their invaluable assistance in realisation of the topic and great support of creative efforts; also, to L.S. Akopyan and A.V. Belous for their tireless working out of problem solving situations.

Литература

1. Акопов Г.В. Психология сознания. Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 272 с.
2. Акопов Г.В. Глобализация и самоопределение личности в современном обществе // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в современной России: матер. IV Всерос. н-п. конф. Самара, 26–27 сент. 2013 г. / Отв. ред. А.В. Капцов. Самара, 2013. С. 3–8.
3. Акопов Г.В. Типология проблем в новом познании сознания // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2016. № 2 (86). Апрель–июнь. С. 178–191.
4. Алёхин А.Н., Асташова Е.И., Литвиненко А.А. Социокультурные аспекты формирования отношений личности // Universum: Вестник Герценовского университета. 2014. № 3–4. С. 139.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). М.: Просвещение, 1968. 464 с.
6. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред Д.И. Фельдштейна; вступ. статья Д.И. Фельдштейна. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 212 с.
7. Выготский Л.С. О психологических системах // Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 216–232.
8. Выготский Л.С. Социальная ситуация развития в младенческом возрасте // Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 919–920.
9. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения // Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 233–248.
10. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Особенности внутренней позиции студентов-психологов // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 58–65.
11. Карбанова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 4. С. 40–56.
12. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психологической теории педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования: научно-методический журнал. 2011. № 11 (26). С. 45–54.
13. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1999. 672 с.
14. Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health. 2005–2006.

References

1. Akopov G.V. Psikhologiya soznaniya. Voprosy metodologii, teorii i prikladnyh issledovaniy [Psychology of consciousness. Questions of methodology, theory and applied research]. Moscow: «Institut psikhologii RAN» Publ., 2010. 272 p.
2. Akopov G.V. Globalizaciya i samoopredelenie lichnosti v sovremennom obshchestve [Globalization and self-determination of personality in modern society]. In Kapcov A.V. (ed.), *Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie molodezhi v sovremennoi Rossii: mater. Chetvertoi Vseros. n-p. konf.* (Samara, 26–27 sent., 2013) [*Professional and personal self-determination of youth in modern Russia: Forth Russian Conf. Samara*], Samara, 2013, pp. 3–8.
3. Akopov G.V. Tipologiya problem v novom poznanii soznaniya [Typology of issues in the new knowledge of consciousness]. *Mir psikhologii. Nauchno-metodicheskii zhurnal* [*The World of psychology. Scientific and methodological journal*], 2016, no. 2 (86). April'–iyun', pp. 178–191.
4. Alyohin A.N., Astashova E.I., Litvinenko A.A. Sociokul'turnye aspekty formirovaniya otnoshenij lichnosti [Sociocultural aspects of formation of person's attitudes]. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta* [*Universum: The bulletin of Gercenovskii university*], 2014, no. 3–4, pp. 134–135.
5. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. (Psikhologicheskoe issledovanie) [Personality and its formation in childhood. (Psychological research)]. Moscow: Prosveshchenie publ., 1968. 464 p.
6. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of personality formation]. Fel'dshtein D.I. (ed.). Moscow: «Institut prakticheskoi psikhologii» Publ., Voronezh: NPO «MODEHK» Publ., 1995. 212 p.
7. Vygotskii L.S. O psikhologicheskikh sistemah [On psychological systems]. In Vygotskii L.S. *Psikhologiya* [*Psychology*]. Moscow: EHKSMO-Press Publ., 2000, pp. 216–232.
8. Vygotskii L.S. Social'naya situaciya razvitiya v mladenchestvom vozraste [Social situation of development in infancy]. In Vygotskii L.S. *Psikhologiya* [*Psychology*]. Moscow: EHKSMO-Press Publ., 2000, pp. 919–920.
9. Vygotskii L.S. Soznanie kak problema psikhologii povedeniya [Consciousness as a problem of behavior psychology]. In Vygotskii L.S. *Psikhologiya* [*Psychology*]. Moscow: EHKSMO-Press Publ., 2000, pp. 233–248.
10. Ermolaeva M.V., Lubovskii D.V. Osobennosti vnutrennei pozitsii studentov-psikhologov [Features of internal position of students-psychologists]. *Voprosy psikhologii* [*Psychology Questions*], 2015, no. 3, pp. 58–65.
11. Karabanova O.A. Ponyatie «social'naya situaciya razvitiya» v sovremennoi psikhologii [The Concept of "social situation of development" in modern psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii* [*Methodology and history of psychology*], 2007. Vol. 2, no. 4, pp. 40–56.
12. Fel'dshtein D.I. Glubinnie izmeneniya sovremennogo detstva i obuslovlennaya imi aktualizaciya psikhologicheskoi teorii pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya [The Profound changes in modern childhood and the consequent actualization of psychological theory of educational problems, the development of education]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya: nauchno-metodicheskii zhurnal* [*Bulletin of practical psychology of education: scientific-methodical journal*], 2011, no. 11 (26), pp. 45–54.
13. Fel'dshtein D.I. Social'noe razvitie v prostranstve vremeni detstva. [Social development in space-time of childhood.]. Moscow: Moskovskii psikhologo-social'nyi institut, Flinta Publ., 1999. 672 p.
14. Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health. 2005–2006.

Современное состояние и перспективы развития научной школы Л.И. Божович

М.В. Ермолаева*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
mar-erm@mail.ru

Д.В. Лубовский**,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
lubovsky@yandex.ru

В статье приведены результаты исследования, проведенного в рамках исследовательского проекта ФГБОУ ВО МГППУ «Анализ современного состояния научной школы Л.И. Божович». Проанализировано развитие научной школы Л.И. Божович в конце XX — начале XXI в., выявлена тенденция к увеличению интереса психологов к научному наследию Л.И. Божович и возрастание числа работ, направленных на получение новых данных для уточнения ее концепции в современных условиях и на теоретическую проработку понятий и схем, содержащихся в ее концепции. Подробно проанализированы содержание и итоги международной научно-практической конференции «Научное наследие Л.И. Божович и современная психология образования» (24–25 сентября 2018 г. ФГБОУ ВО МГППУ совместно с ФГБНУ «Психологический институт РАО»), выделены наиболее существенные характеристики современного состояния научной школы Л.И. Божович, намечены перспективы ее развития.

Ключевые слова: Л.И. Божович, научная школа, история развития, современное состояние, перспективы развития.

The Scientific School of L.I. Bozhovich: Current State and Future Perspectives

M.V. Yermolayeva,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
mar-erm@mail.ru

D.V. Lubovsky,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
lubovsky@yandex.ru

The paper describes outcomes of a study that was carried out within the research project of the Moscow State University of Psychology & Education called “The Scientific School of L.I. Bozhovich: Analyzing

Для цитаты:

Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Современное состояние и перспективы развития научной школы Л.И. Божович // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 79–84. doi: 10.17759/chp.2019150209

For citation:

Yermolayeva M.V., Lubovsky D.V. The Scientific School of L.I. Bozhovich: Current State and Future Perspectives. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 79–84. (In Russ., abstr. in Engl.) doi: 10.17759/chp.2019150209

* *Ермолаева Марина Валерьевна*, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: mar-erm@mail.ru

** *Лубовский Дмитрий Владимирович*, кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: lubovsky@yandex.ru

Yermolayeva Marina Valeryevna, PhD in Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology, Faculty of Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: mar-erm@mail.ru

Lubovsky Dmitry Vladimirovich, PhD in Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology, Faculty of Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: lubovsky@yandex.ru

the Current Situation". The study explored how the ideas developed within L.I. Bozhovich's school of thought evolved at the end of the 20th century and the beginning of the 21st; it revealed a growing interest in these ideas among scholars and an increase in the number of works aimed at gaining new data and refining Bozhovich's concept in modern settings. The paper highlights the most essential features of current situation and future perspectives of Bozhovich's school of thought and also gives a detailed overview of the International Conference "L.I. Bozhovich's Scientific Legacy and Modern Psychology of Education" that was held in Moscow on September 24–25, 2018 by the Moscow State University of Psychology & Education together with the Psychological Institute of the Russian Academy of Education.

Keywords: L.I. Bozhovich, scientific school, history of development, current state, future perspectives.

Живой интерес к научному наследию выдающегося психолога, ученицы и последователя Л.С. Выготского, создателя культурно-исторической концепции развития личности в детском и подростковом возрасте, доктора психологических наук, профессора Л.И. Божович за последние десятилетия не убывал, а в последние двадцать лет существенно возрастал, что особенно заметно с начала 2000-х гг. В конце XX — начале XXI в. были проведены исследования, в которых осуществлена частичная или полная репликация исследований Л.И. Божович [2; 4; 12], опубликованы работы, в которых проведен глубокий анализ концепции Л.И. Божович, истории и перспектив развития ее научной школы [5; 6; 7; 13; 15; 18; 19], операционализация некоторых базовых понятий ее концепции [9; 11]. За последние годы появилось немало исследований, в которых понятие внутренней позиции применялось для изучения личности обучающегося (Л.Г. Бортникова, А.В. Булыгина, М.С. Гринева, В.С. Лукина, Ф.В. Мальчинский, О.Н. Финогенова, О.А. Щербинина и др.), причем не только применительно к личности младшего школьника, но и по отношению к обучающимся на всех уровнях общего образования, а также применительно к личности студентов.

Примерно с начала 2000-х гг. становится все больше публикаций, посвященных теоретическому анализу понятия внутренней позиции (А.Д. Андреева, Н.И. Гуткина, Д.В. Лубовский, К.Н. Поливанова, Е.О. Смирнова и А.Е. Лагутина, Н.Г. Салмина и И.Г. Тиханова, Г.А. Цукерман и др.), а также диссертационных исследований, в которых понятие внутренней позиции поставлено во главу угла при изучении личности обучающегося. Последователи Л.И. Божович продолжали разрабатывать ее теоретическое наследие, открывая эвристические возможности созданной ею концепции для решения различных задач психологии развития и образования. Так, Е.Д. Божович [3] убедительно показала возможности применения идей Л.И. Божович в области психолингвистики и для изучения субъектности обучающегося. В.Э. Чудновский [16; 17] убедительно показал перспективы применения концепции в области психологии воспитания. Значительным шагом в освоении научного наследия Л.И. Божович стала публикация статьи Н.Н. Толстых «Возможность свободы» [14], посвященная анализу концепции Л.И. Божович как экзистенциальной психологии детства и отрочества, в которой процесс овладения ребенком или подростком своим поведением рассматривается как становление внутренней свободы личности.

Концепция развития личности, созданная Л.И. Божович, стала применяться к анализу развития личности в пожилом возрасте. Так, Н.Х. Александрова [1] показала возможности разработки субъектного подхода к проблемам пожилого возраста. Значительные изменения в образовательной ситуации и во всей системе социальных практик обучения и развития детей, произошедшие за последнее десятилетие, а также широкое распространение в отечественной психологии теорий и подходов, альтернативных концепции Л.И. Божович, создали необходимость анализа современного состояния научной школы Л.И. Божович и перспектив ее развития. Прежде всего, возникла необходимость оценки концепции Л.И. Божович с точки зрения возможностей ее применения в современной практической психологии образования для формирования личностных образовательных результатов обучающихся. Помимо этого, имела необходимость сравнительного анализа концепции Л.И. Божович и других широко распространенных в современной психологии теорий, концепций и подходов.

Для изучения современного состояния научной школы Л.И. Божович и оценки перспектив ее развития 24–25 сентября 2018 г. ФГБОУ ВО МГППУ совместно с ФГБНУ «Психологический институт РАО» провели международную научно-практическую конференцию «Научное наследие Л.И. Божович и современная психология образования» [11]. Данное мероприятие было центральным в рамках настоящего научно-исследовательского проекта. В ходе работы конференции «Научное наследие Л.И. Божович и современная психология образования» был проведен анализ ее научного наследия, прежде всего, с точки зрения практических задач современной психологии образования.

Основной целью конференции было изучение современного состояния научных исследований и практических разработок в русле научной школы Л.И. Божович и анализ перспектив развития ее научного наследия, а также интеграции намеченного ею подхода к развитию личности и современных теорий личности, прежде всего созданных в позитивной психологии.

Задачами проведения конференции были анализ современного состояния разработок в направлении, намеченном Л.И. Божович, оценка эвристического потенциала ее теоретического наследия и перспектив развития ее научной школы с учетом возможностей интеграции созданной ею теории и современных теорий, концепций, подходов, широко распространенных в современной психологии личности обучающегося.

Конференция стала своеобразной площадкой обмена информацией о применении теоретического наследия Л.И. Божович в исследованиях образования и в современной практической психологии образования. Участники конференции в докладах и статьях уделили много внимания выявлению эвристического потенциала концепции и анализу направлений ее развития с учетом возможностей взаимодействия с современными теориями и подходами и, прежде всего, позитивной психологией (Э. Дисси, Р. Райан, М. Селигман, М. Чиксентмихайи и др.).

В конференции приняли участие ведущие отечественные и зарубежные исследователи в области психологии образования, психологии развития, психологии личности. В мероприятии приняли участие около 100 российских и зарубежных ученых в области психологии образования и развития. В рамках конференции были проведены пленарное заседание, три тематические секции, круглый стол «Живая память об Л.И. Божович».

Пленарное заседание убедительно показало широкий спектр возможностей применения концепции Л.И. Божович в решении теоретических проблем современной психологии. Так, Е.Д. Божович (ПИ РАО, Москва) убедительно показала возможность применения концепции Л.И. Божович для решения проблемы гармонической личности и для теоретического обоснования проективной техники незавершенных рассказов, примененной в исследовании внутренней гармонии личности подростков. И.В. Дубровина (МГППУ, Москва) сосредоточилась на возможностях применения концепции Л.И. Божович в решении проблем воспитания обучающихся. В докладах на пленарном заседании О.А. Карабанова (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва), В.А. Гуружапов (МГППУ, Москва), в присланной на конференцию статье Г.В. Акопов (СГСПУ, Самара) убедительно показали значительные возможности применения научного наследия Л.И. Божович в изучении социальной ситуации развития детей и подростков. Участники конференции уделили внимание разработке на основе теоретического наследия Л.И. Божович новых методик исследования личности. Так, Д.А. Леонтьев (НИУ ВШЭ, Москва) представил созданный им новый опросник жизненной позиции, основой для которого послужили представления о внутренней позиции личности, разработанные Л.И. Божович. М.А. Сафронова (МГППУ, Москва) показала возможность создания техник, направленных на исследование совместной деятельности школьников, на основе парной методики, разработанной Л.И. Божович и Л.С. Славиной еще в конце 1920-х гг.

На пленарном заседании были представлены доклады, посвященные теоретическому анализу концепции Л.И. Божович. Большой интерес участников конференции вызвал доклад А.Г. Асмолова (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва), посвященный преемственности эτικο-философских взглядов в основе понимания личности от Л.С. Выготского к Л.И. Божович. В докладах Н.Н. Толстых, М.В. Ермолаев, Д.В. Лубовского (МГППУ, Москва) проанализи-

рована версия субъектного подхода, предложенная Л.И. Божович в рамках ее концепции. Докладчики показали трудности теоретического анализа, связанные с тем, что Л.И. Божович не использовала категорию субъекта, и выявили содержательное сходство ее концепции как с субъектным подходом в современной российской психологии, так и с положениями позитивной психологии. Проблема единства аффекта и интеллекта в формировании личности дошкольника рассмотрена в докладе Е.О. Смирновой (МГППУ, Москва). Н.И. Гуткина в статье, присланной на конференцию, убедительно показала, что Л.И. Божович была ярким представителем культурно-исторической школы Л.С. Выготского, поскольку его теория развития высших психических функций была творчески переосмыслена ею применительно к формированию личности как психологической системы.

Концепция Л.И. Божович в контексте наиболее известных теорий личности второй половины XX в. и в современной психологии была рассмотрена в докладе В.К. Василева и Р.И. Стаматова (Пловдивский университет «Паисий Хилендарски», Пловдив, Болгария). Болгарские коллеги убедительно показали, что концепция Л.И. Божович относится к интегративным теориям и концепциям личности и предвосхищает положения позитивной психологии, сформулированные позднее.

Много информации для анализа современного состояния научной школы Л.И. Божович дали секционные заседания. Так, на секции «Актуальные вопросы психологии образования в контексте теории Л.И. Божович» (модераторы В.А. Гуружапов, Д.В. Лубовский, МГППУ, Москва) широко обсуждались проблемы формирования мотивов учебной и учебно-профессиональной деятельности и их связь с культурно-историческим контекстом (А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, ПИ РАО, Москва; А.П. Авдеева, МГТУ имени Н.Э. Баумана, Москва; Н.С. Денисенкова, О.Л. Бобкова, МГППУ, Москва). В.Э. Пахальян (МГППУ, Москва) показал в своем выступлении возможности подготовки практических психологов образования в контексте идей Л.И. Божович. На секцию были представлены доклады в форме статей М.Н. Зыковой (КОИРО, г. Калининград, Россия) и Л.Б. Шнейдер (РГГУ, Москва) о культурно-исторических основах содержания образования и Г.В. Славчевой-Андоновой (Пловдивский университет «Паисий Хилендарски», Пловдив, Болгария) об идеях Л. Божович как факторе формирования профессиональной компетентности учителей в Болгарии.

Интернациональный состав участников отличал секцию «Проблемы личности в трудах Л.И. Божович и их современное развитие» (модераторы Н.Н. Толстых, И.Ю. Кулагина, МГППУ, Москва). Профессора и преподаватели Пловдивского университета «Паисий Хилендарски» (Пловдив, Болгария) показали, как развитие научной школы Л.И. Божович должно быть в их стране. Доклад В.К. Василева и Р.И. Стаматова был посвящен проблеме рефлексии в контексте культурно-исторической, позитивной психологии и в свете идей Л.И. Божович. С.Н. Сарийска

(Пловдивский университет «Паисий Хилендарски», Пловдив, Болгария) рассмотрела благодарность в контексте благополучия и учебы. Ю.П. Янакиев, (Пловдивский университет «Паисий Хилендарски», Пловдив, Болгария) и Т.И. Денева (Медицинский университет, г. Пловдив, Болгария) провели сравнительную оценку выгорания у болгарских и греческих специалистов здравоохранения. В представленном на секцию докладе в форме статьи Я.Л. Коломинского и Е.В. Бондарчук (БГПУ имени М. Танка, Минск, Беларусь) показано развитие идей Л.И. Божович о личности в научной школе Я.Л. Коломинского.

Во многих докладах на данной секции рассматривались проблемы, поставленные еще в работах Л.И. Божович. Так, доклад А.К. Осницкого (ПИ РАО, Москва) был посвящен становлению личности и волевой регуляции; сообщение Е.В. Апасовой и И.Ю. Кулагиной (МГППУ, Москва) — профессиональному самоопределению в юности. Е.И. Исаев (МГППУ, Москва) рассмотрел личность как антропологическую категорию в контексте концепции Л.И. Божович. Роль труда в личностном развитии подростков проанализирована в докладе О.А. Москвитиной (ПИ РАО, Москва). Е.Ю. Пятаева (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва) рассмотрела поступок как категорию психологии личности, продолжив тему последней статьи Л.И. Божович.

Секция «Этапы формирования личности в онтогенезе» (модераторы И.В. Дубровина и М.В. Ермолаева, МГППУ, Москва) стала площадкой обсуждения возможностей применения теории личности Л.И. Божович для анализа возрастного развития в современном обществе. Пловдивский университет «Паисий Хилендарски» представили на секции К.С. Тагарева с докладом о роли практического опыта в формировании первого личностного новообразования и И.И. Левкова с сообщением о родительских посланиях школьникам как факторе формирования личности. Современные подходы к самоопределению личности были проанализированы в докладе М.В. Ермолаевой, Л.В. Силаевой и Д.В. Лубовского (МГППУ, Москва). Л.А. Григорович (Московский институт психоанализа, Москва) рассмотрела моральные представления как компоненты личностного развития подростка; Т.А. Швец (МГППУ, Москва) выступила с сообщением о субъективном восприятии возраста современными младшими подростками. Представляли большой интерес присланные на секцию статьи Л.С. Акопян об эмоциональном профиле современных школьников и С.С. Мишиной о проблемах детско-родительских отношений в трудах Л.И. Божович (обе — СГСПУ, Самара), а также статья Н.А. Шоркиной (МГППУ, Москва) о проблеме личностного самоопределения юношей-мигрантов с позиции учения Л.И. Божович.

Во второй день конференции на круглом столе в Психологическом институте РАО с воспоминаниями об Л.И. Божович выступили И.В. Дубровина, Е.Д. Божович, Н.Н. Толстых, А.Д. Андреева. Перед участниками конференции предстал яркий образ мудрого, пронзительного, мужественного, креативного ученого, человека большой и щедрой души. В.К. Василев

рассказал о значении работ Л.И. Божович для подготовки педагогов и психологов в Болгарии и передал в дар лаборатории научных основ детской практической психологии учебник по психологии школьников, изданный в Болгарии в начале 1980-х гг.; теоретической основой учебника выступила прежде всего концепция Л.И. Божович. В выступлении М.В. Ермолаевой был подчеркнут вклад в отечественную возрастную психологию Л.И. Божович, которая задала нравственные ориентиры для других поколений психологов, как своей концепцией развития личности в онтогенезе, так и своей жизнью ученого.

Конференция также помогла выявить некоторые проблемы в развитии научной школы Л.И. Божович. Прежде всего, в ряде докладов была показана необходимость дальнейшей теоретической проработки понятий и положений ее концепции, несмотря на заметный шаг в разработке ее теоретического наследия, отраженный в докладах Е.Д. Божович, М.В. Ермолаевой, Д.В. Лубовского, Е.Ю. Пятаевой, Н.Н. Толстых и др. Во-вторых, в дискуссии на секции «Актуальные вопросы психологии образования в контексте теории Л.И. Божович» обсуждена одна из важнейших проблем научной школы Л.И. Божович, а именно, преимущественная направленность исследований на решение фундаментальных проблем психологии и меньшее внимание к решению прикладных проблем. Были также обсуждены возможности применения научного наследия Л.И. Божович в разработке программ психолого-педагогического сопровождения и развивающих занятий, направленных на формирование личностных образовательных результатов обучающихся.

По результатам конференции на завершающем заседании было принято заключение, в котором намечены основные вопросы развития научного наследия Л.И. Божович в современной психологии образования. Были констатированы:

- потребность в более основательном изучении научного наследия Л.И. Божович студентами в рамках программ высшего профессионального психологического и психолого-педагогического образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура), наряду с теориями Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др.;
- необходимость переиздания избранных экспериментальных исследований Л.И. Божович и ее коллег-единомышленников (Л.С. Славинной, М.С. Неймарк, Л.В. Благоннадеждиной и др.);
- необходимость публикации в журнале «Социальная психология и общество» журнального варианта работ Л.И. Божович и Т.Е. Конниковой «Возрастной подход в работе пионерской организации» и «Нравственное формирование личности школьника в коллективе» как крайне актуальных для современной практической психологии образования.

В связи со значительным эвристическим потенциалом теоретического наследия Л.И. Божович отмечена также перспективность развития ее научной школы и выделено несколько перспективных направлений ее развития. Во-первых, в связи с возможностями интеграции ее подхода с современными теориями разви-

тия человека (с субъектным подходом, с современной позитивной психологией) требуется теоретический анализ, необходимый для оценки возможностей разработки методик исследования личности. Во-вторых, в связи с тем, что многие экспериментальные методики исследования, созданные по инициативе Л.И. Божович, обладают значительным психотехническим потенциалом, необходима оценка возможностей для разработки на их основе приемов и техник формирования мотивации учения, развития взаимоотношений между школьниками, оптимальных для формирова-

ния учебной деятельности, и средств психолого-педагогической поддержки формирования личностных образовательных результатов обучающихся.

Таким образом, проведение конференции стало важным событием в развитии научной школы Л.И. Божович. Доклады участников конференции и дискуссии на заседаниях позволили дать оценку современного состояния научной школы, показали ее известность за рубежом, помогли выявить области, требующие дальнейшей проработки, и перспективы ее развития в будущем.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке исследовательского проекта ФГБОУ ВО МГППУ «Анализ современного состояния научной школы Л.И. Божович».

Funding

This work was supported by research project of the Moscow State University of Psychology & Education "The Scientific School of L.I. Bozhovich: Analyzing the Current Situation".

Литература

1. Александрова, Н.Х. Особенности субъектности человека на поздних этапах онтогенеза: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2000. 31 с.
2. Андреева А.Д. Особенности отношения к учению подростков и старших школьников: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1989. 256 с.
3. Божович Е.Д. Проблемы развития речи и обучения языку в научном творчестве Л.И. Божович // Формирование личности в онтогенезе / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. С. 19–29.
4. Гуткина Н.И. Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 62–74.
5. Гуткина Н.И. Лидия Ильинична Божович: биографический очерк // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 12–17.
6. Гуткина Н.И. Научная школа Лидии Ильиничны Божович: история и современность // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 18–33.
7. Гуткина Н.И. Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 116–128. doi:10.17759/chp.2018140213
8. Лубовский Д.В. Понятие внутренней позиции: культурно-историческая перспектива изучения личности школьника // Культурно-историческая психология. 2008. № 1. С. 2–8.
9. Лубовский Д.В. Внутренняя позиция личности в поздней юности и зрелости // Горизонты зрелости: сб. науч. статей // Ред. Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко, М.А. Одинцова. М.: МГППУ, 2015. С. 39–46.
10. Научное наследие Л.И. Божович и современная психология образования: сб. материалов конференции / Под ред. Г.В. Аюпова, М.В. Ермолаевой, Д.В. Лубовского. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 171 с.
11. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. «Интересная психология»: Л.С. Выготский и Л.И. Божович // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 63–71.

References

1. Aleksandrova N.H. Osobennosti sub'ektnosti cheloveka na pozdnih etapah ontogeneza: Avtoref. dis. ... doktora psikhologicheskikh nauk [Feature of the person's agency on late phases of ontogenesis. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2000. 31 p.
2. Andreeva A.D. Osobennosti otnosheniya k ucheniyu podrostkov i starshih shkol'nikov: Dis. ... kand. psihol. nauk [Features of attitude to the studying of adolescents and the senior schoolers. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1989. 256 p.
3. Bozhovich E.D. Problemy razvitiya rechi i obucheniya yazyku v nauchnom tvorchestve L.I. Bozhovich [The problem of speech development and language training in L.I. Bozhovich's scientific creativity]. In Dubrovina I.V. (ed.), *Formirovanie lichnosti v ontogeneze* [Formation of the personality in ontogenesis] Moscow, Akademiya pedagogicheskikh nauk SSSR Publ., 1991, pp. 19–29.
4. Gutkina N.I. Razvitie uchebnoi motivacii uchashhihsya v pervyh dvuh klassah sovremennoi nachal'noi shkoly (longitudinal'noe issledovanie) [Development of students' educational motivation in the first two classes of modern elementary school trainee (longitudinal research)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 2, pp. 62–74. (In Russ., abstr. in Engl.)
5. Gutkina N.I. Lidiya Il'ichna Bozhovich: biograficheskii ocherk [Lidiya Il'ichna Bozhovich: biographic sketch]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2008, no. 4, pp. 12–17. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Gutkina N.I. Nauchnaya shkola Lidii Il'ichny Bozhovich: istoriya i sovremennost' [Lidiya Il'ichna Bozhovich's scientific school – history and present state]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2008, no. 4, pp. 18–33. (In Russ., abstr. in Engl.)
7. Gutkina N.I. Konceptiya L.I. Bozhovich o stroenii i formirovanii lichnosti (kul'turno-istoricheskii podhod) [L.I. Bozhovich's conception of the structure and formation of the personality (cultural-historical approach)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 116–128. doi:10.17759/chp.2018140213 (In Russ., abstr. in Engl.)

12. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления: сб. науч. статей [III всероссийской научно-практической конференции 23–25.11.2011] / Под ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепановой. М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. С. 14–22.
13. Современные проблемы психологии личности: теория и практика / Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Л.И. Божович. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2008. 342 с.
14. Толстых Н.Н. Возможность свободы // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 19–28.
15. Формирование личности в онтогенезе / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. 160 с.
16. Чудновский В.Э. Вклад Л.И. Божович в развитие психологии воспитания // Формирование личности в онтогенезе / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. С. 9–19.
17. Чудновский В.Э. Концепция развития личности в трудах Л.И. Божович // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 3. С. 117–123.
18. Чудновский В.Э. Лидия Ильинична Божович: основные вехи научного пути // Журнал практического психолога. 2008. № 5. С. 44–65.
19. Чудновский В.Э. Л.И. Божович: человек, личность, ученый // Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. С. 9–32.
8. Lubovskii D.V. Ponjatie vnutrennej pozicii: kul'turno-istoricheskaja perspektiva izuchenija lichnosti shkol'nika [The concept of internal position: cultural-historical perspective of schooler's personality studying]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2008, no. 1, pp. 2–8. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Lubovskii D.V. Vnutrennyaya poziciya lichnosti v pozdnei yunosti i zrelosti [Internal position of the person in late youth and maturity]. In Obuhova L.F. (eds.), *Gorizonty zrelosti. Sbornik nauchnykh statei* [Horizons of maturity. The collection of scientific articles]. Moscow, MGPPU Publ., 2015, pp. 39–46.
10. Akopov G.V. (eds.), Nauchnoe nasledie L.I. Bozhovich i sovremennaya psikhologiya obrazovaniya. Sbornik materialov konferencii [L.I. Bozhovich's scientific heritage and modern educational psychology. Collected conference materials]. Moscow: Moscow State University of Psychology & Education, 2018. 171 p.
11. Prihozhan A.M., Tolstyh N.N. «Interesnaya psikhologiya»: L.S. Vygotskii i L.I. Bozhovich [“The interesting psychology”: L.S. Vygotskiy and L.I. Bozhovich]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1996, no. 5, pp. 63–71. (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Prihozhan A.M., Tolstyh N.N. Podrostok v učebnike i v zhizni: krizis trinadcati let [Adolescent in the textbook and in the life: crisis of thirteen years]. In Obuhova L.F. (eds.), *Na poroge vzrosleniya: sbornik nauchnykh statei. Tretya vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya*, (Moscow, 23–25.11.2011) [On the threshold of maturing: the collection of scientific articles. Third all-Russian scientific-practical conference]. Moscow: MGPPU, 2011, pp. 14–22.
13. Sovremennye problemy psikhologii lichnosti: teoriya i praktika [Modern problems of psychology of the personality: theory and practice]. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii, posvyashhennoi 100-letiyu so dnya rozhdeniya L.I. Bozhovich* [Materials of International scientific-practical conference in celebration of the 100-anniversary from L.I. Bozhovich's date of birth]. Moscow: Moskovskiy psikhologo-social'nyy institut Publ., Voronezh: NPO MODJeK Publ., 2008. 342 p.
14. Tolstyh N.N. Vozmozhnost' svobody [The opportunity of freedom]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 1, pp. 19–28. (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Formirovanie lichnosti v ontogeneze [Formation of the personality in ontogenesis]. Dubrovina I.V. (ed). Moscow: Akademiya pedagogicheskikh nauk SSSR, 1991. 160 p.
16. Chudnovskij V. Je. Vklad L.I. Bozhovich v razvitie psikhologii vospitaniya [L.I. Bozhovich's contribution to development of psychology of education]. In Dubrovina I.V. (ed.), *Formirovanie lichnosti v ontogeneze* [The formation of personality in ontogenesis]. Moscow: Akademiya pedagogicheskikh nauk SSSR, 1991, pp. 9–19. (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Chudnovskii V. Je. Konceptiya razvitiya lichnosti v trudah L.I. Bozhovich [The conception of personality development in L.I. Bozhovich's works]. *Psikhologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2000. Vol. 21, no. 3, pp. 117–123.
18. Chudnovskii V. Je. Lidiya Il'inichna Bozhovich: osnovnye vehi nauchnogo puti [Lidiya Il'inichna Bozhovich: the main milestones of scientific way]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Journal for practical psychologist], 2008, no. 5, pp. 44–65. (In Russ., abstr. in Engl.).
19. Chudnovskii V. Je. L.I. Bozhovich: chelovek, lichnost', ucheniy [L.I. Bozhovich: person, personality, scientist]. In Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Saint-Petersburg: Piter, 2008, pp. 9–32.

Теория Л.И. Божович: личность, психика, индивидуальность

Н.Н. Толстых*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nnvt@list.ru

Рассматриваются некоторые аспекты теории Л.И. Божович в современном контексте и в контексте 70-х гг. прошлого века, в частности, ее взгляды на проблему соотношения психического и личностного развития, индивида и личности. Подчеркивается актуальность проблематики соотношения натуральных и высших психических функций и личности в целом в эпоху растущего интереса к нейронауке. Обсуждается взгляд Л.И. Божович на теорию деятельности, ее несогласие с ключевыми положениями теории деятельности А.Н. Леонтьева, а также с некоторыми положениями теории и практики развивающего обучения во времена Л.И. Божович. Отдельное внимание уделяется проблеме воли, книгу о которой Л.И. Божович не успела дописать. Представляются взгляды автора публикации на проблемы соотношения воли и произвольности в контексте теории Л.И. Божович. Высказывается гипотеза о разных корнях и разных путях развития воли и произвольности.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, теория Л.И. Божович, личность, индивидуальность, воля, произвольность, психическое развитие, развитие личности.

The Theory of L.I. Bozhovich: Personality, Mind, Individuality

N.N. Tolstykh,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
nnvt@list.ru

The paper focuses on some aspects of L.I. Bozhovich's theory with respect to the modern context and the context of 1970s, for instance, on her thoughts regarding the correlation between mental and personality development, between an individual and personality. The issue of the relation between natural and higher mental functions and personality is also important, especially due to a growing interest in neuroscience. The paper discusses Bozhovich's views on the theory of activity and her disagreement with several key postulates of A.N. Leontiev, as well as with certain theses of the theory and practice of developmental learning (at least in the form it was back then, in her time). Also, the paper addresses the problem of will, a book on which L.I. Bozhovich left unfinished. I present my own views on the relationship between will and self-regulation in the context of Bozhovich's theory and set forth a hypothesis on the different sources and developmental patterns of will and self-regulation.

Keywords: cultural-historical approach, theory of L.I. Bozhovich, personality, individuality, will, self-regulation, mental development, personality development.

Для цитаты:

Толстых Н.Н. Теория Л.И. Божович: личность, психика, индивидуальность // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 85–90. doi: 10.17759/chp.2019150210

For citation:

Tolstykh N.N. The Theory of L.I. Bozhovich: Personality, Mind, Individuality. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 85–90. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150210

* Толстых Наталья Николаевна, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: nnvt@list.ru
Tolstykh Natalia Nikolaevna, PhD in Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: nnvt@list.ru

Подход Л.И. Божович к проблеме личности достаточно хорошо известен. Он был развернуто представлен в ее работах, в работах ее последователей и соратников. Впоследствии появился целый ряд публикаций, посвященных обзору и анализу вклада Л.И. Божович в разработку проблематики становления личности ребенка [6; 8; 9; 12–14; 16; 17; 19] и др. Вместе с тем какие-то аспекты ее концепции, взгляда на психологию личности оставались, с моей точки зрения, в тени и начинают высвечиваться только по прошествии времени. О некоторых из таких аспектов и пойдет речь.

Начну все же с констатации широко известного факта отверженности Л.И. Божович культурно-исторической традиции. Историки науки справедливо причисляют ее к числу ближайших соратников Л.С. Выготского, а сама она расценивала свои исследования как наиболее непосредственно, прямо развивающие его идеи. Об этом, в частности, она заявляет в докладе, подготовленном к состоявшейся в 1981 г., уже после ее смерти, конференции «Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология», отмечая, что прослеживание развития идей Выготского «в их собственной логике» приводит к выводу о необходимости разрабатывать именно проблему личности. Проблему психологии личности ребенка, пишет она, «Л.С. Выготский считал, говоря его словами, «высшей для всей психологии» и сам неукоснительно шел к ее решению» [4, с. 359]. Эта проблема и была ключевой для Божович и возглавляемого ею научного коллектива, причем ее разработка осуществлялась, «не выходя за рамки создаваемой им (Выготским. — Н.Т.) концепции» [4, с. 358].

Она так формулировала свою исходную позицию: «Л.С. Выготский не создал законченного учения о личности: он умер слишком рано. Но подходы к созданию такого учения в его работах существуют. Весь последний этап его научных исканий был связан с разработкой проблемы аффекта и его “встречи” с интеллектом — с проблемой развития эмоций и возникновения высших чувств. По-видимому, именно здесь он искал ключ к пониманию тех особых системных образований, того высшего психического синтеза, который, как он писал, “... с полным основанием должен быть назван личностью ребенка”. С нашей точки зрения, дальнейшие психологические исследования в логике, намеченной Л.С. Выготским, и в системе его понятий должны привести к продуктивному изучению специфических для человека психических процессов и личности в целом» [4, с. 359].

Вместе с тем в период с конца 60-х по начало 80-х гг., последний период жизни и научного творчества Л.И. Божович, с такой оценкой заявляемой ею позиции, с таким пониманием перспектив развития теории Л.С. Выготского соглашались немногие, и ее исследования оказались как бы на периферии разработок, проводимых в русле культурно-исторической традиции.

Это было время, когда наше поколение — поколение студентов и молодых выпускников факультета психологии МГУ знакомились с культурно-историче-

ской теорией. Мы получали эти знания буквально из рук великих ее носителей — А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Л. Венгера, Б.В. Зейгарник, В.П. Зинченко. Все они были живы тогда, были нашими учителями, многим из нас довелось вести исследования под руководством кого-то из них. Автору этого сообщения выпало счастье оказаться как раз в лаборатории Л.И. Божович, где в то время работали также Л.С. Славина, М.С. Неймарк, В.Э. Чудновский и другие ученые, бывшие единомышленниками Л.И. Божович и считавшие себя продолжателями идей Л.С. Выготского.

В то время приоритетными направлениями исследований, по крайней мере провидимых в рамках московской психологической школы, были, как уже было сказано выше, отнюдь не исследования личности в понимании Божович, а исследования, так или иначе опиравшиеся на теорию деятельности А.Н. Леонтьева, теорию интериоризации П.Я. Гальперина, а также тесно связанные с ними разработки Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова в области развивающего обучения. При этом никакой видимой конфронтации между позициями этих ученых и позицией Л.И. Божович не наблюдалось, и мне не известны какие-либо тексты, содержащие критику ее идей. Вместе с тем ее позиция и ее исследования явно не вписывались, как сегодня сказали бы, в мейнстрим. Она же свое несогласие с этим мейнстримом выражала — и в текстах, и устно, о чем я могу судить, в том числе, и по моим воспоминаниям.

Во-первых, она не разделяла основные положения теории деятельности. В уже упомянутом докладе она обосновывает свое несогласие следующим образом: «Категория деятельности, охватывающая, по А.Н. Леонтьеву, «полюс объекта» и «полюс субъекта», ведет к пониманию самой личности как момента деятельности и ее продукта. Превратив таким образом психику в реальность человеческой деятельности, отрицая возможность рассматривать ее как реальность, присущую самому субъекту, А.Н. Леонтьев в качестве предмета психологии фактически вынес психику за пределы изучения внутренней жизни человека» [4, с. 361]. Основной причиной такого подхода Л.И. Божович называет «... боязнь, что признание в качестве предмета исследования реально существующих внутренних, собственно психологических, образований может привести к субстанциональному пониманию психики» [4, с. 361].

Л.И. Божович, напротив, как раз настаивала на том, что психика, внутренняя жизнь человека — это и есть присущая ему реальность, где единицей анализа выступают новообразования, которые — вслед за Л.С. Выготским — она понимала как сложные психологические структуры, возникающие путем опосредствования культурными знаками в процессе общения и деятельности натуральных психических функций. Эти натуральные психические функции, «интеллектуализируясь» и «волюнтаризируясь», меняют в результате свое содержание и строение и становятся достоянием человека, его неотъемлемой сущностью. Именно так, по мнению Л.И. Божович, Л.С. Выготским и был преодолен разрыв между «телом» и «духом».

Весь, как мне представляется, пафос теории личности Л.И. Божович заключается как раз в поиске ответа на вопрос о том, как исходно «натуральные» и в этом смысле совершенно не зависящие от человека основания его внутренней жизни, то, с чем он рождается на свет, в процессе личностного развития могут стать той психической реальностью, которая обеспечивает человеку свободу выбора, свободу поведения, возможность стать, как она не раз писала, хозяином и над обстоятельствами своей жизни, и над самим собой, стать в ее понимании личностью [12].

Понимание личности как высшего уровня психического развития противостоит позиции ряда видных отечественных психологов, считающих важным разделять линии психического и личностного развития. Такую позицию занимали, в частности, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский и, смею предположить, прямо об этом не писавший А.Н. Леонтьев. Л.И. Божович поэтому никогда не разделяла идею разведения «личности» и «индивида», по сути, разделяя в этом вопросе точку зрения С.Л. Рубинштейна, о чем, впрочем, прямо не высказывалась.

Подчеркну еще раз, что для Л.И. Божович принципиально важен был процесс культурного преобразования именно натуральных, врожденных психических функций (структур), а не просто присвоение культурного опыта, его интериоризация. В этой связи вспоминается эпизод, случившийся незадолго до ее кончины, свидетелем которого был автор настоящего сообщения. В Психологическом институте А.Н. Леонтьев делает доклад, много внимания уделяя присвоению культурного опыта в процессе деятельности. Дело происходит в Малой аудитории, т. е. обстановка, можно сказать, домашняя. Среди слушателей — и Л.И. Божович, которая в какой-то момент не выдерживает и прямо из зала восклицает: «И все-таки, Алексей Николаевич, присваивать чужое — нехорошо!».

В этой шутке — суть ее разногласий с Леонтьевым, суть ее позиции, тогда так не модной: признание важности натуральной основы психических функций, признание субстанциональности психики, внутренней жизни как той психологической реальности, «... которая составляет неотъемлемую сущность человека, являясь содержанием его жизни, регулятором поведения, той внутренней средой, через которую преломляются все внешние воздействия» [4, с. 358].

Здесь же, как мне представляется, и причина ее несогласия с основными положениями теории и практики развивающего обучения, которыми в те годы занимались исследователи под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Она решительно не разделяла их оптимизма и энтузиазма, полагая, что даже при идеальном проектировании и технологическом оснащении образовательного процесса нельзя из любого человека сделать Моцарта. По той же причине она с самого начала не верила и в продуктивность реализации плана создать «Школу будущего» на базе 72-го интерната для детей-сирот, потому что, конечно, родители здесь не будут вмешиваться в технологию развивающего обучения, но ту субстанцию внутренней жизни, с которой дети, имея опыт вос-

питания в детском доме, придут в первый класс этой идеальной Школы будущего, решительно нельзя игнорировать. Справедливость ее опасений впоследствии полностью подтвердилась [10].

С тех пор прошло более сорока лет. Несколько утрируя, можно сказать, что категория личности, тогда еще не слишком модная, стала сегодня уже не слишком модной. На смену ей пришли другие — субъектность, индивидуальность и др. Когнитивная психология сместила акценты с области эмоций, чувств (а именно их развитие и было в основе представлений о личности в теории Л.И. Божович) в области, более рациональные. Зато нейронаука с огромным энтузиазмом начала изучать объекты, которые теснее всего можно связать с тем, что когда-то называлось натуральными психическими функциями. Стали искать гены, определяющие математические или музыкальные способности, агрессию или эмпатию и т. п., заниматься ранним выявлением одаренности разного рода, ранним разделением детей на классы, чтобы учить их по разным программам с учетом их интеллекта, мотивации (определяемых в логике нейронауки как непосредственно связанные с определенными структурами мозга) и т. п.

Маятник явно качнулся в противоположную сторону, и, что важно, новый взгляд на человека, на его жизнь и развитие распространяется сегодня далеко за пределы собственно научных изысканий. В этой связи позволю себе привести длинную цитату из недавно вышедшей на русском языке книги Джулиана Барнса «Нечего бояться». Английский писатель, тонко чувствующий время, рассуждает в этом четырехсотстраничном эссе о жизни и смерти, о Боге и безбожии, находясь при этом в постоянном внутреннем диалоге со своим братом — генетиком.

Наша история представляет собой последовательный, пусть и неровный рост индивидуализма: от животных стад, от рабского общества, от полчищ неграмотных крестьян, которыми помыкали король и священник, к менее определенным группам, где у индивида больше прав и свобод — право на стремление к счастью, частные мысли, самореализацию, на потакание своим слабостям. Но теперь, когда мы сбросили иго короля и священника, когда наука помогает нам вернее понять условия, в которых мы живем, когда наш индивидуализм выражается все вульгарней и эгоистичней (а для чего еще нужна свобода!), мы обнаруживаем, что эта индивидуальность, или иллюзия индивидуальности, не то, что мы себе представляли. Мы обнаруживаем, к удивлению, что мы, как замечательно сформулировал Докинз, «машины для выживания — роботы, слепо запрограммированные на сохранение эгоистичных молекул, известных как гены». Парадокс в том, что индивидуализм — триумф вольнодумных художников и ученых — привел нас к осознанию, что мы можем считать себя винтиками в генетической иерархии. Мои юношеские представления о строительстве собственной личности — эта неуловимая, очень английская, экзистенциально самолюбивая мечта о независимости — была страшно далека от истины. Я думал, тягостное взросление приводит к тому, что человек, наконец, оказывается сам себе господин: *homo erectus* в полный рост, *sapiens* во всей своей разумности — парень с хлыстом,

щелкающим им как ему заблагорассудится. Эту картинку... теперь должно заменить понимание, что не только мне не пощелкать хлыстом, но я сам расположился на его кончике, а щелкает мной длинная и неотвратимая цепочка генетического материала, с которой никак не поспоришь. Мою «индивидуальность» по-прежнему можно почувствовать и доказать генетически, однако она, возможно, оказалась полностью противоположной моим тогдашним представлениям о ней [1, с. 159–160].

Скорее всего, «вольнодумный ученый» Л.И. Божович вряд ли приняла бы такую картину мира. И опять оказалась бы за пределами мейнстрима. Но, вообще говоря, вопрос о том, насколько человек может стать «сам себе господином» (Барнс), «быть не рабом обстоятельств, а хозяином и над ними, и над самим собой» (Божович), не нов, просто каждая эпоха формулирует его по-своему. И принятие той или иной позиции определяется отнюдь не научными доводами, а широкой мировоззренческой установкой. Для Л.И. Божович вечный вопрос о свободе воли однозначно решался в пользу возможности ее достижения человеком. Задача состояла в том, чтобы понять и доказать — причем экспериментально, — как это становится возможным в ходе развития личности.

В последние годы своей жизни она писала книгу о воле, которую так и не успела завершить. Остались лишь отдельные наброски, которые, наряду с несколькими законченными статьями, были опубликованы [2]. Эти тексты дают основания полагать, что, во-первых, именно развитие воли составляет основу развития личности, причем в данном случае «... о воле правильнее говорить не как об особой психической функции, а как о волевой структуре человеческой личности» [4, с. 362]. Во-вторых, Л.И. Божович очерчивает линию последовательного развития воли в онтогенезе: гипобулическая воля — произвольная произвольность — сознательная регуляция человеком его мотивационной сферы — постпроизвольное поведение; причем красной нитью в ее рассуждениях о развитии личности и воли проходит известная мысль Л.С. Выготского об овладении своим поведением в процессе культурного развития человека. В-третьих, термины «воля» и «произвольность», «волевое поведение» и «произвольное поведение» Л.И. Божович употребляет как синонимы, имея в виду одну и ту же линию развития. Обратим внимание на это последнее, на первый взгляд, чисто терминологическое замечание.

В последние годы появился ряд публикаций, в которых обосновывается целесообразность разведения понятий воли и произвольности [6; 8] и др. Авторы демонстрируют, в первую очередь, различия феноменологии двух разных форм поведения: волевого и произвольного. Некоторые зарубежные психологи [18] также писали о феноменологическом многообразии воли. И мы с этим полностью согласны [15; 20]. Действительно, есть смысл волей обозначать «... способность бесстрашно хотеть, способность самому определять цели своей жизни и деятельности, способность осуществлять выбор жизненных приорите-

тов, ценностей. Словом, произвольность в таком случае можно было бы обозначить... [как] способность человека осуществлять намерение, реализовать ту или иную цель, задачу, неважно в данном случае кем поставленную — учителем, родителем, обществом или самим человеком» [15, с. 90–91].

В упомянутых отечественных работах авторы приходят к выводу о том, что в основе и воли, и произвольности в конечном итоге лежит один и тот же обозначенный Л.С. Выготским механизм — овладение своим поведением через его опосредствование культурным знаком.

С нашей точки зрения, есть серьезные основания полагать, что воля и произвольность не только различаются феноменологически, но имеют разные источники и подчиняются разным механизмам развития. Эта идея, как представляется, имплицитно была заложена в тех определениях, которые в свое время формулировала Л.И. Божович, выделяя как основную черту развития личности «... возникновение у человека способности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями. Возникновение такой способности обуславливает активный, а не реактивный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином и над ними, и над самим собой» [2, с. 322]. Обычно обращают внимание (и прежде всего, сама Божович) на эту способность быть хозяином своего поведения, владеть своим поведением, оставляя в тени те собственные, сознательно поставленные цели, руководствуясь которыми человек и строит свое поведение, свою жизнь. Откуда они берутся? С нашей точки зрения, развитие способности самому определять цели своего поведения — это и есть развитие воли, воления, в то время как способность подчинять этим целям собственное поведение — это саморегуляция, произвольность. Механизмы последней, кстати, могут быть задействованы и в процессе организации своего поведения в соответствии с целями, заданными другими. Можно предположить, что в истоке развития воли в таком случае лежит потребность в новых впечатлениях, которую Л.И. Божович считала исходной для всего психического развития, в то время как истоком развития произвольности является потребность в общении (как бы ее ни трактовать). Разведение так понятой воли и произвольности, прослеживание путей развития этих «двух волей» позволит, с нашей точки зрения, приблизиться к проблеме соотношения развития личности, генетически связанного с развитием произвольности, с одной стороны, и становления индивидуальности, генетически связанного с развитием воли, — с другой.

Думается, что исследования воли и произвольности, проблемы, которые так волновали Л.И. Божович, о которых она не успела высказаться до конца, но явно видела перспективу исследований в этой области, сегодня приобретают особую актуальность и еще, как принято говорить, ждут своих исследователей.

Литература

1. Барнс Дж. Нечего бояться / Пер. с англ. С. Полотовского, Д. Симановского. М.: Иностранка; Азбука; Аттикус, 2017. 416 с.
2. Божович Е.Д. Из записных книжек Л.И. Божович: соображения к проблеме развития воли // Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. С.333–341.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
4. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значения для современных исследований психологии личности // Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. С. 357–366.
5. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. С. 321–356.
6. Гуткина Н.И. Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 116–128. doi:10.17759/chp.2018140213
7. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2004. 188 с.
8. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Активность против реактивности (школа Л.И. Божович) // Ярошевский М.Г. Историческая психология науки / Под ред. А.И. Мелуа. СПб: Издательство Международного фонда истории науки, 1995. С. 310–315.
9. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Лидия Ильинична Божович. Исследователь личности (1908–1981) // Выдающиеся психологи Москвы / Ред. В.В. Рубцов, М.Г. Ярошевский. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Психологический институт РАО; Московский городской психолого-педагогический университет, 2007. С. 283–293.
10. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. СПб: Питер, 2005. 400 с.
11. Смирнова Е.О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 9–15. doi:10.17759/chp.2015110302
12. Толстых Н.Н. Возможность свободы // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 19–28.
13. Толстых Н.Н. Теория личности: от структурной модели к функциональной // Журнал практического психолога. 2008. № 5. С. 66–85.
14. Толстых Н.Н. Формирование личности как становление субъекта развития // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 134–140.
15. Толстых Н.Н. Хронотоп: культура и онтогенез. М.: Универсум, 2010.
16. Фельдштейн Д.И. О Л.И. Божович – ученом и человеке // Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. С. 5–21.
17. Чудиновский В.Э. Вступительное слово. Л.И. Божович: человек, личность, ученый // Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. С. 9–32.
18. Farber L. The Ways of the Will. Essays Toward a Psychology and Psychopathology of the Will. N.Y.: Basic Books, 1966.
19. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. “Interesting Psychology” L.S. Vygotsky and L.I. Bozhovich // Journal of Russian and East European Psychology. 2004. Vol. 42, № 4. P. 7–19.

References

1. Barns Dzh. Nechego boyat'sya [There is nothing to fear from] Per. s angl. Moscow: Inostranka, Azbuka, Attikus Publ., 2017. 416 p.
2. Bozhovich E.D. Iz zapisnykh knizhek L.I. Bozhovich: soobrazheniya k probleme razvitiya voli [From notebooks of L.I. Bozhovich: considerations to the problem of development of the will]. In Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti* [Problems of personality formation]. Fel'dshtein D.I. (ed.). Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, Voronezh: NPO «MODEK» Publ., 1995, pp. 333–341.
3. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1968. 464 p.
4. Bozhovich L.I. O kul'turno-istoricheskoi kontseptsii L.S. Vygot'skogo i ee znachenii dlya sovremennykh issledovaniy psikhologii lichnosti [On cultural-historical conception of L.S. Vygotskii and her value for modern researches of psychology of the personality]. In Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and her formation in children's age]. Saint-Petersburg: Piter, 2008, pp. 357–366.
5. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze [The phases of formation of the personality in onthogenesis]. In Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and her formation is in children's age]. Saint-Petersburg: Piter, 2008, pp. 321–356.
6. Gutkina N.I. Kontsepsiya L.I. Bozhovich o stroenii i funktsionirovaniy lichnosti (kul'turno-istoricheskii podkhod) [The L.I. Bozhovich's conception of structure and functioning of the personality (cultural-historical approach)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2018, no. 2, pp. 116–128. doi:10.17759/chp.2018140213. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Gutkina N.I. Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole [Psychological readiness to the school] 4th ed., revised and added. Saint-Petersburg: Piter, 2004. 188 p.
8. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. Aktivnost' protiv reaktivnosti (shkola L.I. Bozhovich) [Activity against reactivity Historical psychology of science]. In Yaroshevskii M.G. *Istoricheskaya psikhologiya nauki* [Historical psychology of science]. Melua A.I. (ed.). Saint-Petersburg: Publ. Mezhdunarodnogo fonda istorii nauki, 1995, pp. 310–315.
9. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. Lidiya Il'ichna Bozhovich. Issledovatel' lichnosti (1908-1981) [Lidiya Il'ichna Bozhovich. Personality researcher]. In Rubtsov V.V. (eds.), *Vydayushchiesya psikhologi Moskvoy* [Protruding Moscow psychologists]. 2nd ed., revised and added. Moscow: Psikhologicheskii institut RAO; Moskovskii gorodskoi psikhologo-pedagogicheskii universitet Publ., 2007, pp. 283–293.
10. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. Psikhologiya sirotstva [Psychology of orphanhood]. Saint-Petersburg: Piter, 2005. 400 p.
11. Smirnova E.O. K probleme voli i proizvol'nosti v kul'turno-istoricheskoi psikhologii [On the problem of will and Self-regulation in cultural-historical psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 9–15. doi:10.17759/chp.2015110302. (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Tolstykh N.N. Vozmozhnost' svobody [Opportunity of freedom]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 1, pp. 19–28. (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Tolstykh N.N. Teoriya lichnosti: ot strukturnoi modeli k funktsional'noi [The theory of personality – from structural

20. Tolstykh N.N. Concept of Will as an Open Problem in Culture-Historical Context. In Barma S. (eds.). Contemporary Russian Contributions to Vygotsky's Heritage / Special Issue. CRI_SAS International Journal / Revue International du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky. 2017. 4 (1). ISSN: 2291-617. P. 48–53.

model to functional]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa [Journal of practical psychologist]*, 2008, no. 5, pp. 66–85. (In Russ.).

14. Tolstykh N.N. Formirovanie lichnosti kak stanovlenie sub"ekta razvitiya [Formation of the personality as becoming of the subject development]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2008, no. 5, pp. 134–140.

15. Tolstykh N.N. Khronotop: kul'tura i ontogenez [Khronotop: culture and ontogenesis]. Moscow: Universum Publ., 2010. 312 p.

16. Fel'dshtein D.I. O L.I. Bozhovich — uchenom i cheloveke [On L.I. Bozhovich — scientist and the person]. In Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of formation of the person]*. Moscow: «Institut prakticheskoi psikhologii», Voronezh: NPO «MODEK» Publ., 1995, pp. 5–21.

17. Chudnovskii V.E. Vstupitel'noe slovo. L.I. Bozhovich: chelovek, lichnost', uchenyi [Opening statement on L.I. Bozhovich: human being, person, scientist]. In Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and her formation in children's age]*. Saint-Petersburg: Piter, 2008, pp. 9–32.

18. Farber L. The Ways of the Will. Essays Toward a Psychology and Psychopathology of the Will. N.Y.: Basic Books, 1966.

19. Prikhodzhan A.M., Tolstykh N.N. "Interesting Psychology": L.S. Vygotsky and L.I. Bozhovich. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2004, Vol. 42, no. 4, pp. 7–19.

20. Tolstykh N.N. Concept of Will as an Open Problem in Culture-Historical Context. In Barma S. (eds.), *Contemporary Russian Contributions to Vygotsky's Heritage. Special Issue. CRI_SAS International Journal. Revue International du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 2017, no. 4 (1), pp. 48–53.

Гармоническая личность: структура, механизмы развития, индивидуальные различия

Е.Д. Божович*,
ФГБНУ ПИ РАО Москва, Россия,
elenabozhovich@inbox.ru

Статья посвящена анализу понятия «гармоническая личность», ее устоявшимся и спорным характеристикам. Представлена концепция структуры и источников развития этого психологического феномена, созданная Л.И. Божович. Проанализированы функции внутреннего интеллектуального плана как основного механизма преодоления мотивационного конфликта, ведущего к дисгармонизации личности. Выдвинута гипотеза о том, что при разных способах разрешения подростком такого конфликта внутренний интеллектуальный план варьирует по содержанию и речевому оформлению. Приведены эмпирические данные, подтверждающие это предположение.

Ключевые слова: гармоническая личность, мотивационные тенденции, внутренний интеллектуальный план, внутриличностный конфликт, нравственная проблемная ситуация, нравственные нормы, проективные методы исследования.

Harmonic Personality: Structure, Developmental Mechanisms, Individual Differences

E.D. Bozhovich,
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
elenabozhovich@inbox.ru

The paper analyses the concept of “harmonic personality”, its established and controversial features. It outlines the structure and origins of this psychological phenomenon as they were described by L.I. Bozhovich. Also, the paper reviews the functions of the inner intellectual plan as the basic mechanism for overcoming the motivational conflict that leads to disharmonious personality. It is argued that the inner intellectual plan in adolescents varies in content and verbal expression depending on the ways of dealing with such conflict. The paper provides empirical data supporting this assumption.

Keywords: harmonic personality, motivational tendencies, inner intellectual plan, intrapersonal conflict, moral challenge, moral norms, projective research methods.

Гармоническая личность: понятие и феномен

Проблема структуры, источников и динамики развития гармонической личности — одна из древ-

нейших в философии и психологии. Она входила еще в круг интересов мыслителей Античности (Платон, Аристотель), философов и педагогов средних веков и Нового времени; особенно четко обозначилась в эпо-

Для цитаты:

Божович Е.Д. Гармоническая личность: структура, механизмы развития, индивидуальные различия // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 91–98. doi: 10.17759/chp.2019150211

For citation:

Bozhovich E.D. Harmonic Personality: Structure, Developmental Mechanisms, Individual Differences. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 91–98. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150211

* Божович Елена Дмитриевна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия. E-mail: elenabozhovich@inbox.ru
Bozhovich Elena Dmitrievna, PhD in Psychology, Leading Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: elenabozhovich@inbox.ru

хи Ренессанса и Просвещения (Коменский, Руссо). На протяжении истории изучения этой проблемы изменялись содержание, объем и терминологическое обозначение самого понятия. Впрочем, оно и до сих пор обозначается по-разному: гармоническая, гармоничная, интегрированная, внутренне согласованная личность, свободная от конфликтов эго и т. д.

Вместе с тем в ходе его научной разработки оно было отделено от ряда близких, но не тождественных понятий. И это разделение понятий можно считать устоявшимся в науке, разделяемым большинством психологов. В частности, были содержательно разведены понятия всесторонне развитой и гармонической личности (правда, педагогика все еще не полностью освободилась от их смешения), гармонической личности и гармонического развития личности, дисгармоничность развития личности и внутренние противоречия, являющиеся движущими силами ее развития.

Примечательно, что в справочной литературе крайне редко можно встретить отдельные статьи, раскрывающие понятие «гармоническая личность», и в статьях, определяющих понятие «личность», как правило, едва-едва затрагивается это ее качество — гармоничность или гармония. Строгого определения это понятие пока не получило.

Попытки развернуть и конкретизировать на теоретическом и эмпирическом уровне понятие гармонической личности предпринимались и предпринимаются до сих пор. При этом авторами не всегда используется этот термин, но, по существу, речь идет именно о гармонии в личности и бытии человека. Среди наиболее значительных, на наш взгляд, работ по этой тематике можно назвать труды представителей гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса; они называют такую личность здоровой. Ее центральной характеристикой А. Маслоу считал потребность и способность индивида к самоактуализации, т. е. развитию и как можно более полной реализации своих возможностей [10]. К. Роджерс определял здоровую личность как полноценно функционирующую, т. е. прежде всего открытую опыту, принимающую себя, доверяющую себе и своему организму, творческую [13]. Признаки (целостные характеристики) здоровой личности, описанные этими учеными, составляют обширные списки¹.

Трудно освободиться от впечатления, что речь идет не о реальных личностях, а о некой модели идеальной личности. Это подтверждается и выбором лексики для ее описания: «глубина отношений с окружающими», «комфортные взаимоотношения с реальностью», «простота и естественность», «свежесть восприятия», «чувство общности с человечеством», «демократичность», «морально-нравственная устойчивость», «креативность», «стремление быть настоящим», «внутренняя свобода» (причем свобода и от культурных влияний, правда, не столь категорично провозглашаемая, как в системе идей

Ж.Ж. Руссо). Действительно, все эти признаки имеют прямое отношение к понятиям гармонии и гармоничности. Сквозь них не просвечивают возможные внутренние противоречия или разобщенность со средой, хотя они не обязательно порождают внутренний дискомфорт и ведут к дисгармонизации личности.

Вполне возможно, что концепции А. Маслоу и К. Роджерса изначально были направлены на построение модели идеальной личности. Их эмпирическая апробация показала, что личности, воплощающие все указанные качества, встречаются крайне редко. А. Маслоу обнаружил лишь одного студента колледжа, обладающего этими качествами. (Всем остальным студентам надо поставить диагноз — нездоровая личность!?). К. Роджерсу эта модель была нужна для психотерапевтической работы, и судя по его известности и научному авторитету, данная модель способствовала успешности этой работы. Однако возникает вопрос: его клиентами были люди с некоторыми внутренними проблемами или в целом «нездоровые» личности?

В нашей психологии дисгармоничность личности нередко связывают с патопсихологическими процессами развития и/или эффектами затяжных кризисов развития, депривацией психического развития в детстве; а исключительно положительные характеристики здоровой (гармонической) личности встречают понимание и позитивное принятие. На их основе проводятся эмпирические исследования. Так, О.И. Мотков, опираясь на работы зарубежных и отечественных психологов, собрал в обобщенный список 20 признаков гармонической личности и выяснил, что представители разных возрастных групп различаются по признанию ценности каждого из этих качеств [11]. Но это другая плоскость проблемы: высокая оценка респондентами тех или иных из этих качеств не означает обладание ими и/или отсутствие противоположных качеств у одной и той же личности.

Применительно к реально существующим и действующим людям, гармоническая личность едва ли может характеризоваться только положительными качествами. Мы разделяем позицию Л.Н. Собчик, выраженную в ее теории ведущих тенденций: гармоничность личности определяется балансом, уравновешенностью разных, в том числе и противоположных, индивидуально-типологических свойств. Именно их сбалансированность способствует успешной адаптации человека к различным жизненным условиям, самостоятельному разрешению проблемных ситуаций, снижает потребность в посторонней помощи [16]. При этом акцентуированная (вероятно, дисгармоническая) личность далеко не всегда является невротизированной, патологической; она может проявлять себя как креативная, успешно самореализующаяся, интересная для окружающих.

Вернемся, однако, к тем сугубо позитивным качествам гармонической личности, которые широко распространены и, на первый взгляд, общеприняты. Все эти признаки могут быть объединены в крупные

¹ Объем статьи не позволяет привести эти и другие списки признаков гармонической личности, поэтому отсылаем читателя к указанным в тексте источникам.

блоки, что, позволяет обозначить емкие обобщенные (условно говоря, категориальные) характеристики гармонической личности:

а) согласие («единство») человека с миром и умение выстраивать с ним оптимальные взаимоотношения;

б) согласие с самим собой, сбалансированное внутреннее состояние;

в) следование нравственным нормам, определяющим мировоззрение личности и тем самым принятие ею собственной целостности.

Уже в этих предельно общих положениях начинает проявляться неясное, неустоявшееся, спорное в проблематике гармонической личности.

Во-первых, согласие человека с миром и самим собой — это не более чем образные выражения, требующие раскрытия, конкретизации их психологического содержания. Мир слишком сложен, многообразен, общество в любой исторический период не свободно от противоречий. Если согласие с миром — это принятие его таким, каков он есть, то при чем тут единение личности с ним? Внутренняя свобода, в частности от влияний культуры, тем самым верность своей системе взглядов так или иначе ведет к разобщенности с определенной частью мира. А самокритичность, неудовлетворенность своими достижениями есть несбалансированность отношений с самим собой? Все это симптомы личностной дисгармонии?

Во-вторых, все положительные признаки гармонической личности даны как согласованные между собой. Бесспорно ли это? Человек с низким уровнем нравственного развития или автономной (несовпадающей с конвенциональной) моралью, вполне может быть безмятежен в принятии себя, нахождении способов взаимодействия и общения с окружающими, выстраивания с ними оптимальных отношений.

В-третьих, сам тезис о принятии нравственных норм и следовании им для сохранения целостности собственной личности наталкивается на многообразие и динамичность этих нормативных систем. Вспомним резкую смену идеологических, в том числе нравственных, установок в 90-е годы XX века в нашей стране. Кроме того, в философии и психологии вполне обоснованно различают конвенциональную мораль и индивидуальные нравственные устойчивости личности, что далеко не всегда совпадает [20]. Сама конвенциональная мораль варьирует в разных обществах и отдельных сообществах внутри единого общества. Наконец, она исторически изменчива, поэтому различны и культурные регуляторы нравственного поведения. Полная свобода от них и полная согласованность с ними практически невозможны, что убедительно показано в одной из статей И.С. Кона [9].

В отечественной психологии проблема развития гармонической личности приобрела актуальность примерно в середине XX века. Конкретизация этого понятия, изучение ее природы, механизмов и динамики развития такой личности предприняты, в частности, Б.И. Додоновым и Л.И. Божович.

Б.И. Додонов считал личность гармонической, если она имеет «стержень» — направленность. Это психологическое образование организует, иерархически вы-

страивает мотивационную сферу человека, придает ей устойчивость. Процесс становления направленности личности и является механизмом ее гармонического развития [7]. В этой концепции отсутствует тенденция придать гармонической личности сугубо положительные характеристики; сама направленность может быть альтруистической, эгоистической, эгоцентрической, коллективистической, деловой. Но любой из этих типов направленности не исключает гармоническую структуру личности как целостной психологической системы.

Л.И. Божович в ходе разработки этого понятия сосредоточила внимание на возможных внутренних противоречиях и их функции в онтогенезе личности [1; 2]. Причем она более отчетливо показала процессы и условия личностной дисгармонии, формирующейся в период детства. Но анализ этих процессов и условий позволяет понять, что должно в ходе воспитания ребенка способствовать развитию гармонической личности.

Далее остановимся более подробно на позициях Л.И. Божович, которые основаны на результатах исследований, проведенных под ее руководством в 60—80-е гг. XX в. лабораторией психологии личности НИИ ОПП СССР (ныне лаборатория практической психологии ПИ РАО).

Затем кратко приведем результаты исследования, проведенного под нашим руководством, с одной стороны, подтверждающего идеи Л.И. Божович, с другой — уточняющего некоторые методологические аспекты эмпирического исследования гармонической личности.

Природа и структура гармонической/дисгармонической личности в концепции Л.И. Божович

Основные положения концепции Л.И. Божович, относящиеся к проблеме развития гармонической личности, сводятся к следующему.

Гармоничность/дисгармоничность личности определяется соотношением ее сознательных стремлений и непосредственных, обычно неосознаваемых, желаний, иными словами, соотношением сознательных и бессознательных мотивационных тенденций.

Согласованность этих тенденций или преодолеваемые самой личностью противоречия между ними обуславливают развитие гармонической личности. Рассогласование этих тенденций, если они одинаково сильны и несовместимы, может приводить «к острейшим аффективным конфликтам, искажающим и даже ломающим человеческую личность» [1, с. 265]. Переживания, возникающие в этих конфликтах, становятся «источником и показателем формирования дисгармонической личности» [там же]; причем само наличие внутреннего конфликта субъектом (особенно ребенком) не осознается.

Конкретными источниками и одновременно условиями дальнейшего углубления дисгармонии личности становятся, в частности, противоречие между сложившейся самооценкой и уровнем притязаний, возможная неуверенность в себе при любом уровне

самооценки и притязаний, столкновение между эгоистическими и альтруистическими мотивами поведения в совместной деятельности и т. п. Результатом устойчивых внутренних конфликтов становятся развитие защитных форм поведения («смыслового барьера», «аффекта неадекватности», описанного в ряде публикаций сотрудников лаборатории Л.И. Божович, [12; 14]; эгоцентрическая направленность личности; нарушение отношений ребенка со сверстниками и взрослыми и другие негативные для развития личности последствия [3; 4].

Аффективные формы поведения, первоначально проявляющиеся в отдельных ситуациях, постепенно закрепляясь как привычные, превращаются в черты характера и качества личности, такие как заносчивость, замкнутость, обидчивость, упрямство, агрессивность, подозрительность; для таких детей характерны тревожность, эмоциональная подавленность, чувство одиночества, неприятие себя.

Как показал обзор источников, относящихся к разным научным направлениям (неофрейдизму и гуманистической психологии), сделанный Т.А. Флоренской [18], этот список качеств дисгармонической (невротической) личности во многом совпадает в отечественных и зарубежных исследованиях. Основной причиной формирования такой личности в детстве являются педагогические ошибки взрослых, которые, воздействуя на ребенка, не учитывают его актуальные, эмоционально острые потребности, что усиливает внутренний конфликт, а иногда порождает дополнительный конфликт, поскольку у ребенка начинает действовать еще одна, как правило фрустрирующая, потребность — соответствовать требованию взрослого².

Вместе с тем при конфронтации разных мотивационных тенденций, усиленных или не усиленных педагогическими ошибками, не обязательно формируется дисгармонический тип личности. Психологическими причинами этого негативного процесса являются два основных фактора: а) эмоциональная острота внутреннего конфликта, б) его длительность. При отсутствии этих факторов разнонаправленные мотивационные тенденции могут выступать как движущие силы развития личности, способствующие преодолению субъектом рассогласования этих тенденций и выбору определенной линии поведения.

Внутренний интеллектуальный план — механизм преодоления внутреннего конфликта

Эмпирические материалы, накопленные в исследованиях научной школы Л.И. Божович, свидетельствуют о том, что школьник-подросток способен самостоятельно преодолеть возникший внутренний конфликт. Механизм этого преодоления обозначен как «внутренний интеллектуальный план» [5]. Он представляет со-

бой рассуждение, в котором ребенок анализирует саму ситуацию, взвешивает все «за» и «против» принятия того или иного решения, действия и их последствия.

Этот процесс лежит в основе формирования намерения — выбора непривлекательного, но оцениваемого как необходимого действия, способов и средств его выполнения. Вместе с тем внутренний интеллектуальный план может блокироваться эмоционально напряженной непосредственной потребностью или выстраиваться как подбор аргументов в пользу этой потребности. Само рассуждение во внутреннем интеллектуальном плане, конечно, реализуется на уровне сознания. А его реальная функция — регуляция процесса борьбы мотивов и собственных переживаний — не осознается. Субъективно это рассуждение выступает просто как выбор предстоящих действий или форм поведения.

Причем внутренний конфликт, границы его осознания и способы разрешения субъектом анализировались в научной школе Л.И. Божович не только в отношении ситуаций, связанных с учебной деятельностью детей. Исследования проводились и на материале нравственных проблемных ситуаций [3; 6]. Сама Лидия Ильинична неоднократно обращалась к образу Родиона Раскольникова, рассматривая «раскол» его личности, который вынудил героя построить собственную теорию (или «арифметику»), позволившую поддержать эмоционально отторгаемое намерение.

Понятно, что рассуждение, развертывающееся во внутреннем интеллектуальном плане вариативно в зависимости от содержания внутреннего конфликта — противоборствующих мотивов. При разрешении нравственных проблемных ситуаций рассуждение не локализуется в сфере столкновения, к примеру, учебного долга и непосредственного желания развлекаться. Нравственный внутриличностный конфликт «притягивает» массу более широких социальных аспектов, которые, как показано И.С. Коном, вариативны, исторически подвижны. Поэтому в этом плане переплетаются, а иногда сливаются индивидуальные собственно психологические и социопсихологические факторы. Влияние этих факторов и их функция в разрешении конфликта, а главное — содержание самого внутреннего рассуждения в случаях принятия того или иного решения требуют дальнейших исследований.

Попытаемся показать различия внутреннего интеллектуального плана, направленного на поддержку конкретных решений в нравственной проблемной ситуации. Затем вернемся к вопросу о гармоничности/дисгармоничности структуры личности и возможных внутренних индикаторах этого ее качества.

Программа и методика исследования

Исследование было проведено под нашим руководством выпускницей МГППУ Д.И. Соловьевой в конце 90-х гг. XX в. [17]. Проблема этого эмпириче-

² Вероятно, это не единственная причина возникновения внутреннего конфликта и последующей дисгармонизации личности, но понимание ее очень важно для педагогической практики.

ского исследования сводилась к следующему: каковы различия внутреннего интеллектуального плана при разных типах разрешения нравственной проблемной ситуации, порождающей внутренний мотивационный конфликт.

Предполагалось, что различия во внутреннем интеллектуальном плане при разных типах разрешения нравственной проблемной ситуации проявятся не только в содержании рассуждения испытуемых, но и в его речевом оформлении. Задачи работы состояли в следующем:

— выяснить, какое решение примут подростки в заданной проблемной ситуации, если представлена не только событийная сторона этой ситуации, но и сопровождающий ее внутренний конфликт;

— каковы различия внутреннего интеллектуального плана, определяющего то или иное разрешение самой проблемной ситуации и внутреннего конфликта.

Работа проводилась посредством проективной методики — незаконченного рассказа. Испытуемыми были подростки — ученики обычной общеобразовательной школы (N=87, VIII—IX классы). В исходной (заданной) части рассказа описывалась ситуация, в которой герой рассказа — мальчик, страстно желающий иметь собаку, слышит по радио сообщение о потерявшейся собаке с описанием ее примет. Просьба хозяев к нашедшему ее сообщить им об этом по телефону и вернуть собаку за вознаграждение. Объем статьи не позволяет представить полный текст рассказа (он составляет примерно три четверти страницы формата А-4). Задача испытуемых — завершить текст рассказа. Отметим только, что линия борьбы мотивов героя — вернуть собаку или оставить себе, если удастся ее найти, и описание его переживаний — заложена в исходную часть рассказа, т. е. внутренний конфликт не может быть не осознан школьниками. При этом, конечно, возможная идентификация с героем и внутренний конфликт самих испытуемых может оставаться за пределами сознания.

Результаты и их интерпретация

Обратимся к результатам исследования — анализу текстов завершения рассказа, написанных испытуемыми. Прежде всего отметим, что в целом ряде текстов испытуемые (особенно восьмиклассники) по ходу развития сюжета своей концовки рассказа подменяют имя героя рассказа местоимением Я. Это сам по себе тривиальный факт, часто упоминаемый в работах с использованием проективных методик. Вместе с тем он указывает на принятие подростками самой ситуации как нравственно проблемной *для себя*, имеющей для них не только значения, но и смыслы.

Количественные данные собранного материала распределились так. Эгоистическое решение (оставить

собаку себе) приняли за героя по 10,5% испытуемых восьми- и девятиклассников. Альтруистическое решение (вернуть собаку хозяевам) приняли 84,2% восьмиклассников и 68,5% девятиклассников³. Уклонились от решения (собаку искал, но не нашел; или нашел, привел домой, но звонить не стал: *«Пусть мама позвонит»*, *«Оказалось, что номер телефона неправильный»* и т. п.) 5,3% восьмиклассников, 21% девятиклассников. Уход от решения обнажает неразрешенность внутреннего конфликта⁴. Как видим, по этим данным довольно отчетливо выделяется два основных типа принятых решений с преобладанием альтруистического выбора.

Но еще выразительнее различия содержания и речевого оформления текстов, написанных испытуемыми этих двух категорий. Тексты, отражающие эгоистическое решение, более лаконичны, четки, чем тексты с описанием процесса принятия и реализации альтруистического решения. Все концовки рассказа с эгоистическим решением содержат обвинение пострадавшей стороны (*«Потерял собаку. Сам виноват. Оставлю ее себе»*), некоторые — обесценивание переживаний хозяев и самооправдание ссылкой на свои переживания (*«Зачем она им нужна? Успокоятся и заведут другую. А я к ней уже привык»*). Такие решения вполне согласуются с идеологическими тенденциями 90-х гг. XX в.: разрешено все, что не запрещено законом. А так называемые неписанные законы, видимо, выпадали из поля внимания некоторой части общества, а значит, и детей. Есть тексты, содержащие сентенции такого рода: *«Завел какое-нибудь животное — несешь за него ответственность»*, *«Потерял — ищи, а не пиши жалобные объявления: потерялась, помогите найти»*. Контент-анализ этих текстов показал, что в их лексическом составе широко представлены слова: *виноват, должен, действуй сам* и т. д., а также императивные синтаксические конструкции.

Тексты же, отражающие альтруистическое решение, более объемны, развернуты, детализированы, некоторые излишне многословны. Они содержат развитие темы, заложенной в исходную часть рассказа, — борьбы мотивов, которая проявляется в отсрочивании героем окончательного принятия решения и/или его реализации (*«...позвоню, но попозже»*, *«Завтра обязательно позвоню и отдам»*), попытка обесценивания объекта желаний, тем самым понижение напряженности противоречивых эмоций, сопровождающих проблемную ситуацию (*«она сгрызла игрушку»*, *«испачкала постель»*). Задача принята учениками именно как нравственная, имеющая личностный смысл для подростка и одновременно — эмоционально трудная.

Кроме того, в этих текстах содержится масса указаний на внешние, социальные по своей природе, стимулы принятия и реализации решения (*«Родители напоминают, ругаются»*, *«Мама не выдержала: Что*

³ Заметим, что мы получили всего лишь одно формальное, тоже очень краткое, завершение рассказа: «Нашел собаку в городе. Позвонил хозяевам, и они за ней приехали. Я получил вознаграждение». Судя по тексту, ситуация вообще не принята подростком как важный нравственный конфликт, поэтому концовка рассказа имеет чисто событийное содержание.

⁴ Среди них две работы с неадекватным разрешением внутреннего конфликта. В одной из них история заканчивается гибелью собаки при случайных обстоятельствах, в другой — суицидальным поступком героя. Можно полагать, что эти два подростка нуждаются в психоаналитическом обследовании, которое предпринимали уже не мы.

мне самой звонить?); поддержки другими людьми решения и поступка героя («Он побрел по адресу хозяев собаки. Мама увидела его в окно, быстро оделась, догнала его и молча пошла рядом»); проникновения в переживания хозяев собаки и даже предположения о возможной тоске по ним самого животного («Наверное, волнуются, а может быть, ищут своего пса по всему городу», «Лежит на полу и молчит, наверное, тоже грустит по хозяевам»); морального удовлетворения (у героя рассказа появились новые друзья — хозяева собаки, сопереживание радости их самих и собаки при встрече, приглашение навещать ее, гулять с ней); наконец, аналога материальной компенсации, обещанной в объявлении («От денег он отказался: Ну что вы, не стоит». А дома его ждала большая радость: «... вернулся домой и в прихожей увидел папу. Рядом стоял маленький щенок немецкой овчарки и вилял хвостом»). В работах некоторых учеников обрадованные хозяева пообещали щенка от найденной им собаки).

Есть и некоторые аспекты, относящиеся к Я-концепции, в частности, выражение стремления к сохранению самоуважения («Оставить себе. Но это нечестно. Нет, я так не могу»). Контент-анализ этих текстов показал, что в их лексическом составе широко представлены слова, выражающие чувства: *беспокойство, волнение, тоска, грустит, ужасно хочется, вздохнул, радость, мечтал* и др.

Встает вопрос: какую функцию выполняет развернутая вербализация всех этих моментов принятия и реализации альтруистического решения, идущего вразрез с непосредственным желанием? Ведь объективно альтруистическое решение может быть выражено так же лаконично, как эгоистическое. По механизму — ту же самую, что описана в работах школы Л.И. Божович: функцию регуляции субъектом своих переживаний во внутренней конфликтной ситуации и преодоления давления непосредственной эмоционально острой, но нравственно неприемлемой потребности. Однако по личностному контексту эта функция гораздо шире, чем выбор между «хочу» и «надо», «можно» и «нельзя» и чем мысленное взвешивание последствий того или иного решения.

Подросток расширяет рассуждение во внутреннем интеллектуальном плане целым рядом не только психологических, но и социопсихологических факторов: потребностью соответствовать требованию конвенциональной морали — не присваивать то, что по праву принадлежит другим; эмпатией к пострадавшей стороне; поддержкой близкими уже принятого героем рассказа (а значит — испытуемым) решения; наградой за свою порядочность — материальным, но не денежным, вознаграждением.

Все это уравнивает противоречивые переживания, ослабляет мотив к нравственно неприемлемому поступку, позволяет сохранить самоуважение. Развернутое рассуждение во внутреннем интеллектуальном плане при разрешении описанной проблемной ситуации можно понимать как своего рода копинг (хотя такой тип копинга пока не описан). Он близок, но психологически не идентичен одному из описанных видов копинга — «рационализации», ко-

торая предназначена, однако, лишь для подтверждения целесообразности принятого решения, независимо от его характера.

А развернутая вербализация процесса и результатов разрешения внутреннего конфликта выступает как *инструмент, средство* копинг-стратегии, направленной на преодоление внутреннего конфликта. В ситуации этого конфликта такой инструмент становится не просто фоновым фактором его разрешения, но, возможно, одним из психологических условий и «проживания» субъектом самой ситуации, и поддержки сложившегося самоотношения.

Вообще, многие труды по психолингвистике свидетельствуют о том, что речевые процессы и их различия являются одним из индикаторов психического развития человека, качеств личности, характерологических особенностей. Поэтому рассуждение во внутреннем интеллектуальном плане должно, по нашему мнению, рассматриваться не только по выраженной в нем мысли, но и по ее речевому оформлению — развернутости/лаконичности, лексике, паузальному делению, стилистике. Часто именно они показывают глубину конфликта и принятие/непринятие проблемной ситуации. Форма, как известно, сама по себе содержательна. Заметим, что внутренний конфликт может быть осознан (в нашем эксперименте он просто заложен в методику). А вот осознаны ли выбор копинг-стратегии в качестве способа разрешения ситуации и нахождение инструмента для этого способа — это вопрос открытый, он требует дальнейших исследований.

Возникает вопрос: при каком из этих двух типов разрешения нравственной проблемной ситуации мы можем констатировать гармоничность личности? На наш взгляд, и в том, и в другом. Дети, принявшие эгоистическое решение, судя по их текстам, уверены в своей правоте, спокойны, рассудительны; апеллируют в своих сентенциях к справедливым требованиям ответственности по отношению к домашним животным; оценивают свое решение как объективно честное. Это словно бы освобождает их от другого ракурса проблемной ситуации — эмпатии по отношению к пострадавшей стороне, в их внутреннем интеллектуальном плане этот ракурс просто отсутствует.

Дети, принявшие альтруистическое решение, напротив, выделяют именно тот ракурс проблемной ситуации, который связан с межличностными отношениями. Важнейшим параметром гармонической структуры личности в этом случае является поиск способов и средств преодоления внутреннего мотивационного конфликта в направлении принятия того решения, которое они считают нравственно приемлемым для них самих.

И последняя короткая ремарка. При использовании проективных методик испытуемые разрешают в вербальном плане фактически заданный им внутренний конфликт. Можно ли переносить полученные данные на их реальное поведение в подобных ситуациях? В полной мере, конечно, нет. Некоторые (правда, немногие) из наших испытуемых в индивидуальных беседах после эксперимента признавались, что не уверены в том, что поступили бы именно так, как написали. Иногда давали неопределенный ответ

с апелляцией к некоторым конкретным моментам решения (*Смотря, какая собака. Мне породистую хочется. Сам не знаю...*). Но проективные методики и не предназначены для изучения реального поведения, они эффективны только для изучения мотивационной сферы, шире — мировоззрения и личностных смыслов субъекта.

Нужны, однако, более строгие процедуры анализа эмпирических материалов, полученных по этим методикам. Рассмотрения только эксплицированного в тексте содержания и/или проведения его контент-анализа недостаточно, есть имплицитные моменты речевого высказывания. Для проникновения в них более подходит метод интен-анализа, разрабатываемый сейчас в ИПРАН [15].

Выводы

Итак, возвращаясь к проблеме гармонической личности и самым общим определениям этого понятия, приведенным в начале статьи, отметим следующее. «Согласие («единство») человека с миром и умение выстраивать с ним оптимальные взаимоотношения» во многом зависят от господствующих идеологических тенденций в самом мире. «Следование нравственным нормам, что обеспечивает принятие личностью собственной целостности» варьирует в зависимости от индивидуального выбора самих норм, которые могут различаться в условиях одного и того же общества. Рассогласование индивидуальных идеологических (этических) норм и официально закрепившихся необязательно порождает внутренний конфликт и ведет к дисгармонизации личности; человек просто осознанно занимает и готов отстаивать свою жизненную позицию.

Тезис Л.И. Божович об источниках внутреннего конфликта безусловно справедлив в отношении тех случаев, когда разные пласты этих норм порождают сосуществование (не всегда мирное) различных мотивационных тенденций в структуре одной и той же

личности. Причем одна из этих тенденций принята личностью на уровне сознания, другая «прячется» в сфере бессознательного.

«Согласие с самим собой, сбалансированное внутреннее состояние» и/или противоречия, возникающие во внутреннем мире человека, могут отчетливо осознаваться. И тогда они не становятся источником невроза или разрушительных процессов в развитии личности. Ситуации выбора поступка, форм поведения — это очень частое явление в жизни любого человека; в этих ситуациях всегда действуют разнонаправленные мотивационные тенденции. На уровне осознания и ситуации, и своих стремлений личность достигает внутреннего согласия, баланса посредством разных механизмов и/или разных функций одного и того же механизма и его инструментального обеспечения наличными психологическими ресурсами личности. Одним из этих механизмов является (по Л.И. Божович) внутренний интеллектуальный план — эмоционально заряженное рассуждение о возможностях и последствиях принятия личностью того или иного решения.

Но остается недостаточно изученной процессуальная сторона этого механизма. Как мы попытались показать в эмпирической части нашего исследования, рассуждение строится по-разному при поддержке разных решений: может быть предельно лаконичным или широко развернутым, лексически дифференцированным, синтаксически сложным или упрощенным. Возможны и какие-то еще, пока эмпирически не обнаруженные языковые особенности рассуждения во внутренне конфликтной ситуации.

Развернутая вербализация внутреннего интеллектуального плана не только способствует принятию эмоционально трудного решения, противостоящего непосредственной потребности, но и выполняет инструментальную функцию копинг-стратегии, способствующей снижению эмоциональной напряженности и разрешению внутреннего конфликта. Это те случаи, когда внутренний конфликт осознан человеком. А вопрос о том, осознанно ли применение такой копинг-стратегии пока остается без ответа.

Литература

1. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности // Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. М.: Наука, 1981. С. 257–284.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Питер, 2008. 398 с.
3. Божович Л.И., Конникова Т.Е. О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. 1975. № 1. С. 80–90.
4. Божович Л.И., Славина Л.С. Случаи неправильных взаимоотношений ребенка с коллективом и их влияние на формирование личности // Вопросы психологии. 1976. № 1. С. 130–139.
5. Божович, Л.И., Славина Л.С., Ендовицкая Т.В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 55–68.
6. Бочкарева Г.Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей //

References

1. Bozhovich L.I. Psikhologicheskii analiz uslovii formirovaniya i stroeniya garmonicheskoi lichnosti [Psychological analysis of the conditions of formation and structure of the harmonic personality]. In Antsiferova L.I. (ed.), *Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti* [Psychology of the formation and development of personality]. Moscow: Nauka Publ., 1981, pp. 257–284.
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2008. 398 p.
3. Bozhovich L.I., Konnikova T.E. O npravstvennom razviti i vospitani i detei [On the moral development and education of children]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 1975, no. 1, pp. 80–90.
4. Bozhovich L.I., Slavina L.S. Sluchai nepravil'nykh vzaimootnoshenii rebenka s kollektivom i ikh vliyanie na formirovanie lichnosti [Cases of the wrong relationship of the child with the team and their impact on the formation of personality]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 1976, no. 1, pp. 130–139.

- Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. С. 259–349.
7. Додонов Б.И. Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности // Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. М.: Наука, 1981. С. 284–305.
8. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. 319 с.
9. Кон И.С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // Социальная психология личности. М.: Наука, 1979. С. 85–113.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
11. Мотков О.И. Основные понятия теории природной и гармоничной личности [Электронный ресурс]. М., 2003. URL: <http://old.nkozlov.ru/library/psychology/d1449/> (дата обращения: 10.12.2018).
12. Неймарк М.С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. С. 112–146.
13. Роджерс К. Становление личности: Взгляд на психотерапию: Пер. с англ. М.М. Исениной / Под ред. Е.И. Исениной. М.: Прогресс, 1994. 256 с.
14. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. М.: Просвещение, 1966. 149 с.
15. Слово в действии: Интент-анализ политического дискурса / Под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.Д. Павловой. СПб.: Алетейя, 2000. 316 с.
16. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности: Теория и практика. СПб: Речь, 2005. 624 с.
17. Соловьева Д.И. Возрастные и индивидуальные особенности разрешения подростками нравственных проблемных ситуаций: дипломная работа / Н рук. Е.Д. Божович. М.: МГППИ, 1998. 105 с.
18. Флоренская Т.А. Исследования одного типа личности в различных психологических концепциях // Новые исследования в психологии. 1974. № 2 (10). С. 21–23.
19. Фридман Л.М. Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. 288 с.
20. Kohlberg L. Essays on Moral Development. Vol. 2: The Psychology of Moral Development / Ed. by L. Kohlberg. San-Francisco: Harper and Row, 1984. 580 p.
5. Bozhovich L.I., Slavina L.S., Endovitskaya T.V. Opyt eksperimental'nogo izucheniya proizvol'nogo povedeniya [Experimental study of volitional behavior]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 1976, no. 4, pp. 55–68.
6. Bochkareva G.G. Psikhologicheskaya kharakteristika motivatsionnoi sfery podrostkov-pravonarushitelei [Psychological characteristics of the motivational sphere of adolescent offenders]. In Bozhovich L.I. (eds.), *Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov* [Study of the motivation of children' and adolescents' behavior]. Moscow: Pedagogika Publ., 1972, pp. 259–349.
7. Dodonov B.I. Garmonicheskoe razvitie i tipologicheskoe svoebrazie lichnosti [Harmonious development and typological identity of the person]. In Antsiferova L.I. (ed.), *Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti* [Psychology of the formation and development of personality]. Moscow: Nauka Publ., 1981, pp. 284–305.
8. Bozhovich. L.I. (eds.) *Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov* [Study of the motivation of children' and adolescents' behavior]. Moscow: Pedagogika Publ., 1972. 319 p.
9. Kon I.S. Moral'noe soznanie lichnosti i regulativnyye mekhanizmy kul'tury [Moral consciousness of the personality and regulatory mechanisms of culture]. *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti* [Social psychology of personality]. Moscow: Nauka Publ., 1979, pp. 85–113.
10. Maslou A. Motivatsiya i lichnost': Per. s angl. [Motivation and personality]. 3–th ed. Saint–Petersburg: Piter Publ., 2008. 352 p. (In Russ.).
11. Motkov O.I. Osnovnye ponyatiya teorii prirodnoi i garmonichnoi lichnosti – [Elektronnyi resurs] [The main concepts of the theory of natural and harmonious personality]. URL: <http://nkozlov.ru/library/psychology/d1449/> (Accessed 10.12.2018).
12. Neimark M.S. Napravlennost' lichnosti i affekt neadekvatnosti u podrostkov [Orientation of personality and affect of inadequacy in adolescents]. In Bozhovich L.I. (eds.), *Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov* [Study of the motivation of children' and adolescents' behavior]. Moscow: Pedagogika Publ., 1972, pp. 112–146.
13. Rodzhers K. Stanovlenie lichnosti: Vzglyad na psikhoterapiyu: Per. s angl. [The formation of personality: A look at psychotherapy]. Isenina E.I. (ed.). Moscow: Progress Publ., 1994. 256 p. (In Russ.).
14. Slavina L.S. Deti s affektivnym povedeniem [Children with affective behavior]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1966. 149 p.
15. Ushakova T.N., Pavlova N.D. Slovo v deistvii: Intent–analiz politicheskogo diskursa [Word in action: Intent–analysis of political discourse]. Saint–Petersburg: Aleteiya Publ., 2000. 316 p.
16. Sobchik L.N. Psikhologiya individual'nosti: Teoriya i praktika [Psychology of individuality: Theory and practice]. Saint-Petersburg: Rech' Publ., 2005. 624 p.
17. Solov'eva D.I. Vozrastnye i individual'nye osobennosti razresheniya podrostkami нравstvennykh problemnykh situatsii [Age and individual characteristics of the adolescent resolution of moral problem situations]. Diploma paper. Supervised by E.D. Bozhovich. Moscow: MGPPPI, 1998. 105 p.
18. Florenskaya T.A. Issledovaniya odnogo tipa lichnosti v razlichnykh psikhologicheskikh kontseptsiyakh [Studies of one type of personality in various psychological concepts]. *Novye issledovaniya v psikhologii* [New research in psychology], 1974, no. 2 (10), pp. 21–23.
19. Fridman L.M. Kulagina I.Yu. Psikhologicheskii spravochnik uchitelya [Psychological reference for teacher]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1991. 288 p.
20. Kohlberg L. Essays on Moral Development. In Kohlberg L. (ed.), *The Psychology of Moral Development*. Vol. 2. San-Francisco: Harper and Row Publ., 1984. 580 p.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ
SCIENTIFIC LIFE

Тенденции развития современных игрушек

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

М.В. Соколова**,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
sokolovamw@mail.ru

В данной статье рассматривается своеобразие современных игрушек на материале анализа экспонатов ежегодной Всемирной выставки игрушек в Нюрнберге. Авторы делятся своими впечатлениями и пытаются определить основные тенденции развития рынка современных игрушек. Представлена структура выставки, отражающая типологию игровых материалов. Дается характеристика образных игрушек, игрушек из дерева и натуральных материалов. Подробно рассматриваются игрушки-призеры выставки (10 наиболее интересных игрушек из 75 000). Выделено две основные тенденции развития современных игрушек. Первая связана с возрастанием требований к экологичности материалов и технологий продукции для детей. Вторая — использованием возможностей цифровых технологий. При этом введение электроники в сферу игры в большинстве случаев осуществляется с попыткой удержать связь между традиционной и цифровой игрой.

Ключевые слова: игрушки, игровая продукция, образные игрушки, экологичность материалов, цифровые технологии.

Modern Toys: Developmental Tendencies

E.O. Smirnova,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
smirneo@mail.ru

Для цитаты:

Смирнова Е.О., Соколова М.В. Тенденции развития современных игрушек // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 99–104. doi: 10.17759/chp.2019150212

For citation:

Smirnova E.O., Sokolova M.V. Modern Toys: Developmental Tendencies. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 99–104. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150212

* *Смирнова Елена Олеговна*, доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной психологии и педагогики, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *smirneo@mail.ru*

** *Соколова Мария Владимировна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной психологии и педагогики, старший научный сотрудник Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *sokolovamw@mail.ru*

Smirnova Elena Olegovna, PhD in Psychology, Professor, Chair of Preschool Pedagogics and Psychology; 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*

Sokolova Maria Vladimirovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Preschool Pedagogics and Psychology; Senior Researcher at the Center for Psychological and Educational Expertise of Play and Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: *sokolovamw@mail.ru*

M.V. Sokolova,

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

The paper reviews the specifics of modern toys basing on the analysis of items presented at the annual Nuremberg International Toy Fair. We share our impressions of the Fair and make an attempt to identify the main developmental trends of the modern toy market. We outline the structure of the Fair that represents the typology of play materials and provide a description of character toys, toys made of wood and other natural materials. In the special focus are the winners of the toy awards (10 most interesting toys out of 75,000). All in all, there are two main trends in the development of modern toys: the first one is related to increasing demands for eco-friendly toys and technologies; the second one refers to the use of digital technologies. In the majority of cases the introduction of electronics into play is made with an attempt to keep the relation between traditional and digital play.

Keywords: toys, toy products, character toys, ecological materials, digital technologies.

Игрушки являются одним из главных и наиболее распространенных средств развития ребенка. С ними играют все дети — от младенческого до подросткового возраста. Игрушки создаются взрослыми и, как следствие, отражают их мировоззрение и представления об окружающем мире, их ценностные ориентиры, предпочтения. Являясь средством трансляции культурных ценностей, этических и эстетических норм, игрушка отражает достижения производства и технологии и, конечно, социо-культурный контекст.

Игрушки детей каждого поколения существенно различаются. Пользуясь этими игрушками, дети осваивают различные общественные модели, представления, умения и навыки, принятые в современном для них обществе. Очевидные изменения, происходящие в социокультурной ситуации развития в последние десятилетия, находят свое отражение в детских игрушках. Представляется, что анализ тенденций развития современных игрушек позволит более отчетливо выявить ценностные ориентиры взрослых, которые они стремятся передать детям.

Такой анализ позволяет осуществить Всемирная выставка игрушек, которая ежегодно проводится в г. Нюрнберге (Германия) — Spielwarenmesse 2019, где нам удалось побывать. В этом году у выставки отмечался юбилей — она собиралась 70-ый раз. Представители производства игрушек из разных стран мира демонстрировали новинки своей продукции. Выставка впечатлила своими масштабами. Она занимает площадь сопоставимую с 30 футбольными полями. В игрушечной отрасли совершается крупный, вполне серьезный бизнес. В этом году были представлены порядка 75 000 новинок игровой продукции. По данным организаторов, в Spielwarenmesse в этот раз приняли участие 2886 компаний из 68 стран. На выставке побывали свыше 68500 посетителей-специалистов из 131 страны, достаточно широко была представлена и Россия — свои товары показали 33 отечественных производителя.

Своими впечатлениями и размышлениями о посещении выставки мы и поделимся в данной статье.

Структура выставки

Выставка разворачивалась в 12 павильонах, сами названия которых отражают своеобразную типологию игровых материалов

1. Куклы и мягкие игрушки.
2. Игрушки для младенцев.
3. Игрушки из дерева и натуральных материалов.
4. Школьное оборудование с креативным дизайном.
5. Технические, образовательные, активные игрушки.
6. Электронные игры и игрушки (этот павильон был представлен впервые).
7. Железные дороги и современные конструкции.
8. Спортивное оборудование и материалы для игр на улице.
- 9, 10. Материалы для карнавалов и праздников.
11. Книги и обучающие игры.
12. Фирмы, выпускающие различные игровые материалы.

Последний павильон существенно отличался от других, поскольку там были представлены мировые бренды, т. е. монополисты в игрушечной области, выпускающие более половины всей игрушечной продукции. Это такие известные фирмы, как Мателл, Лего, Плеймобил, Хасбро, Симба. На показы этих мировых брендов можно было попасть только по специальной записи, и фотографирование новинок было категорически запрещено (хотя известно, что шпионаж идей в этой сфере достаточно распространен). Личные вещи посетителей сдаются на время осмотра в специальные камеры хранения, видеокamеры отслеживают каждый шаг посетителя, а в специальных помещениях крупные бизнесмены подписывают серьезные контракты. Из-за такой повышенной безопасности нам не удалось попасть на презентацию новой продукции этих известных фирм. Зато другие павильоны, где демонстрировалась продукция небольших фирм, совершенно открыто предлагали рассмотреть свои игрушки, поиграть с ними и сфотографировать.

Естественно, мы не смогли рассмотреть все игрушки (их более 100 тыс.), но старались найти са-

мые интересные и выявить новые для нас тенденции развития рынка игрушек.

Куклы и образные игрушки

Павильон, где были представлены эти виды игрушек, отличался особой эстетикой и теплотой. Куклы самых разных характеров, возрастов, стилей были представлены в уютных интерьерах. Отметим некоторые особенности представленных кукол, которые отличают их от продукции в наших магазинах.

- Преобладали образы детей дошкольного возраста; взрослых гламурных барышень среди них практически не было.

- Куклы многих фирм имели свой уникальный, неповторимый образ, благодаря тому, что их лица расписывали профессиональные художники.

- В данном павильоне мы не нашли ни одной куклы с встроенными чипам: игрушки не пели, не говорили, не давали инструкции.

- Большое внимание было уделено кукольным туалетам (отдельные витрины с кукольными платьями, шляпками, бельем, обувью и пр.). Причем все это (как и сами куклы) сделано очень аккуратно, качественно, из натуральных материалов. Одним из самых популярных игрушечных образов в этом году стали русалки — всех цветов и размеров. Русалочки хвосты могут прилагаться к кукольному гардеробу, что резко расширяют репертуар кукольных ролей и сюжетов.

- Широко представлены были также атрибуты кукольной жизни (мебель, домики, коляски, элементы ландшафта). Особенно богато обеспечены атрибутами маленькие куколки для режиссерской игры.

- Много кукол би-ба-бо — как по сюжетам сказок, так и самостоятельных персонажей.

Отдельно нужно сказать о мягкой игрушке. Представленные зверюшки всех видов и размеров отлича-

лись необычайным обаянием и привлекательностью (как визуальной, так и тактильной). Характерно, что преобладали семейные группы (мама с одним или с несколькими детенышами). Все эти особенности безусловно повышают игровую ценность персонажей и стимулируют к сюжетной игре.

Наряду с этим в данном павильоне были представлены современные варианты пупсов — младенцы, в точности имитирующие живое младенческое тельце (того же размера, со складочками, морщинками, соответствующим цветом и фактурой кожи, половыми органами и т. д.). Назначение данных кукол — вызвать у девочек материнский инстинкт, готовить их к материнству. Однако точная имитация тела новорожденного, которое не шевелится и не подает признаков жизни, вызывает впечатление мертвого. Значительно более живыми и одушевленными выглядят условные игрушечные образы малышей.

Игрушки из дерева и натуральных материалов

Одним из безусловных приоритетов современной игрушки в западных странах является натуральность материалов. Для детских игрушек выращивается специальный экологически чистый хлопок, изготавливается особая шерсть, выбираются специальные породы дерева и пр. В поисках таких материалов интересное открытие сделали представители одной из фирм. Они изобрели материал, внешне очень похожий на пластик, но бесконечно гибкий, удерживающий любую форму и позволяющий создавать из мелких однотипных деталей любые конструкции. Основой этого материала является сахар и древесина, поэтому его можно брать в рот, сосать, грызть и пр. Возможности такого натурального конструктора поистине беспредельны — от маленьких мячиков до целых городов и лесов.

Отдельно хочется рассказать об огромном зале с игрушками из дерева. Представленная здесь про-



Рис. 1. Кукла



Рис. 2. Экологически чистый конструктор

дукция потрясает своей креативностью и эстетикой. При словах «деревянный конструктор» обычно появляется образ простых деревянных кубиков, которые, несмотря на свою простоту (а может, благодаря ей), дают детям возможность бесконечных композиций и построек, отлично развивают фантазию и пространственное мышление. Однако экспонаты в этом павильоне выглядят не так просто. Современные деревянные конструкторы зачастую можно смело отнести к произведениям искусства. Простые, но оригинальные формы, сочетания цвета и фактуры соединяются в поразительно органичные, изящные и стильные конструкции. Отдельные наборы предоставляют возможность выстроить целые игровые миры и города, вариации размеров представлены от крупных наборов для напольного масштабного конструирования до миниатюрных конструкторов, умещающихся в спичечный коробок.

Помимо классических форм «кубики-прямоугольники» на выставке можно найти самые необычные формы конструкторов, например, в виде дуг, которые складываются в радугу, различных животных, являются прекрасным материалом для сюжетных игр, где каждая дуга может стать мостом, домом или пещерой, а также являются замечательным сложным баланси-

ром и одновременно даже полноценным ксилофоном.

Существует также отдельный класс конструкторов-кугельбанов (практически отсутствующий до сих пор по непонятным причинам на отечественном рынке), который знакомит детей не только с основами конструирования, но и с законами движения, а также обладает функцией релаксации, концентрации внимания, что так остро не хватает современным детям.

Очень интересны также конструкторы-балансиры, требующие создания равновесных конструкций.

В павильоне представлены не только деревянные изделия, но и игрушки из других натуральных материалов. Фетр и шерсть покоряют сердца посетителей выставки игрушек. Теплота и мягкость материала сразу притягивают внимание и рождает желание прикасаться, его пластичность, в создании как формы, так и цвета, позволяет сделать любую фигуру или целую сцену для игры. В таких домиках и с такими персонажами хочется играть. Они уютные и сказочные.

Игрушки-победители

Как всегда, на выставке был организован конкурс игровых материалов по разным номинациям: игрушки для младенцев, дошкольников, школьников, подростков и старт-апы. Победители данного конкурса как раз отражают основные тренды развития игрушек.

Одной из центральных тенденций можно назвать компьютеризацию и роботизацию игровых материалов и игрушек, для которых в этом году организована специальная зона интерактивных презентаций «Тес2Play». Здесь представлены радиоуправляемые и электронные обучающие игрушки, роботы, виртуальные игры, гоночные трассы для роботов и специальное огороженное пространство для полетов дронов. Например, теперь можно играть в баскетбол вдвоем при помощи коптера, который помещен внутрь мяча-конструктора — каждый игрок направ-



Рис. 3. Деревянные дуги



Рис. 4. Конструктор-кугельбан



Рис. 5. Игровой материал из фетра

ляет свой мяч с дроном внутрь кольца и победителем объявляется тот, кто наберет больше очков за попадание в корзину.

С этого года на выставке организован целый новый павильон для компьютеризированных игрушек. Среди основных представителей можно выделить группы игрушек с программным обеспечением или со встроенными роботами, настольные игры с дисплеями и выходом в интернет, что позволяет очень широко разнообразить вариативность самих игр и возможностей их изменения. Например, игрушки-персонажи, роботы, которые подключаются и программируются через приложения или интернет, онлайн-викторины и настольные игры для школьников, комбинации обычной игрушки и встроенного компьютера, который управляется с дисплея).

Победителем премии игрушка 2019 года стал робот-конструктор Mabot (компания Bell.AI). Он позволяет детям собирать, преобразовывать и программировать роботов, изучать основы механики и инженерии, программирования. Робот совместим с конструктором Лего, что обеспечивает возможность бесконечно расширять вариативность моделей, и обеспечен программным обеспечением с приложениями для мобильного телефона или планшета, что позволяет программировать разнообразные задачи для собранных моделей и легко управлять ими.

Сам победитель и его аналоги имеют электронные приложения и напрямую зависят от программ, которые помогают им существовать в реальном мире. В этом, несомненно, их достоинство, которое обеспечивает необыкновенную вариативность и многообразие игровых возможностей, но одновременно это и недостаток — без смартфона, интернета или батареек они не работают.

Интересно, что победители и номинанты в возрастных категориях 0–3 имеют электронную начинку, в то время как игрушки-призеры для дошкольников и даже школьников — преимущественно классические игровые наборы и игры.



Рис. 6. Пианино для малышей

Один из победителей в номинации «игрушка для младенцев» — оригинальное деревянное сенсорное пианино, также электронное. Вместо привычных черно-белых клавиш — цветные полоски, которые при малейшем касании отзываются нежным и мелодичным звуком. В наборе также карточки с мелодиями для детей от года, где каждой ноте соответствует цвет. По замыслу разработчиков компании HARE задача ребенка состоит в том, чтобы соотнести цветовое пятно на карточке с цветной полоской на пианино, и вот уже годовалый малыш может самостоятельно играть короткие мелодии.

Для детей раннего возраста разработана первая радиоуправляемая игрушка, основная особенность которой состоит в том, что она анимирована (большие голубые глаза и улыбка) и мягкая — любое неудачное движение не причинит вреда.

Еще один победитель в этой возрастной категории — тележка-каталка «первые шаги», выполненная в виде стильной газонокосилки, в центре которой расположен «мотор» — гигантская пирамидка, раскручивать которую придется обеими руками, развивая моторику и координацию.

Для детей дошкольного возраста среди победителей можно отметить: а) игровой набор «автоматерская» с большими возможностями для ремонта машин (домкраты, сход—развал, яма и т. п.); б) оригинальный деревянный очень многофункциональный верстак, на котором можно не только сделать множество поделок, но и изучать законы физики: механики, динамики и статики; в) набор с волшебным замком и карточками, знакомящими с множеством фокусов и магических превращений. Тема магического и волшебного, по мнению жюри, в этом году пользуется особой популярностью, особенно тема волшебного подводного мира и русалок.

В следующей возрастной группе школьников эта тема стала центральной и победил игровой набор «Волшебное подводное царство» фирмы Плеймобиль, где кроме игровых фигурок русалок и подводного царя представлено целое подводное царство, с волшебными деревьями, светящимися в темноте, коралловыми рифами с подводными сокровищами и небольшим кугельбаном, который связывает между собой крупные подводные деревья.

Еще два номинанта для школьников — это большая Ворона-робот, в модном худи со встроенным джойстиком, которым можно управлять самой вороной (она может разговаривать с участниками игры, петь, задавать вопросы и отвечать), а можно встроить в нее викторину, которая при подключении к сети выдает порядка 50 вариантов игры. Второй номинант — устройство-приемник для подвижной игры, где цель соревнования — двигаться как можно медленнее. В современном обществе, где все движется стремительно весьма оригинальным выглядит призыв двигаться самым медленным способом из всех возможных. Вместе с тем это странное требование требует высокой произвольности.

В группе подростков и взрослых — сразу две викторины, обе с цифровой поддержкой — устанавли-

ваем на смартфоне приложение и запускаем бесконечную вариативность интересных вопросов во всех сферах окружающей жизни. Несколько кнопок на панели помогут определить победителя. И необычный криминальный паззл, который складывается только после отгадывания разных вопросов, ключи к которым помогут определить скрытые шифры, видимые только при помощи специального фонарика с ультрафиолетовым источником света.

Основные темы докладов выставки — поиск новых дизайнерских решений в мире игрушек, потребности детей всех возрастов и национальностей, новинки и новые материалы в производстве игровых товаров, секреты привлечения новых клиентов и рынков, игровой характер продаж.

Процесс создания игрушек

Специалистов, конечно, интересует, как возникает и создается новая игрушка. Мы побеседовали с одним из дизайнеров крупнейшей игрушечной фирмы Хаба, которая славится качеством своей продукции. На фирме, где работает всего порядка 2000 человек, новые модели придумывают порядка 15 дизайнеров, из них 7 работают над игрушками, остальные — над настольными играми. Конечно, вначале изучается существующий ассортимент, затем выявляются те потребности, для которых может создаваться игрушка, и уже затем дизайнер начинает поиск новых форм, цветов, функций и содержания. Дальше на компьютере строится 3D модель будущей игрушки, она обсуждается на специальном рабочем семинаре, и в случае утверждения делается прототип и экспериментальная партия. При фирме есть свой детский сад и школа, где игрушки в течение некоторого времени апробируют дети под наблюдением педагогов и психологов фирмы. По результатам тестирования игрушка может быть доработана или, в

случае если дети хорошо ее принимают, отправляется в производство. Затем первая партия игрушек проходит маркетинговую проверку, т. е. выясняется, насколько данный товар востребован потребителем. За год каждый дизайнер выпускает порядка 10 новых проектов. Часть проектов, особенно крупных — тематические наборы или конструкторы — делается группой дизайнеров, где один человек может отвечать за крепления и соединения, а другой — за облик персонажей и пр.

Основные тенденции в развитии современных игрушек

Обобщая полученные впечатления, попытаемся сформулировать основные направления развития игрушечной отрасли.

Первая очевидная тенденция — это возрастание требований к качеству, экологичности материалов и технологии изготовления продукции для детей. Повышенное внимание к натуральности материалов и технологий, предпочтение естественных цветов, форм, соединения деталей отличает современную игрушку.

Вторая тенденция — использование возможностей цифровых технологий. Интересно, что введение электроники в сферу игры в большинстве случаев осуществляется достаточно креативно, с попыткой сохранить характер живой игры, удержать связь между естественной и цифровой игрой. Обычно это персонаж, который стимулирует детей к определенным игровым действиям.

И конечно же, главное впечатление заключается в том, что игровая отрасль, которая является важной составляющей культуры общества, бурно развивается. Богатство идей, образов, замыслов в этой сфере поражает и дает надежду на полноценное детство детей.

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ
DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Роль медиа в формировании поколений «гамлетов» и «донкихотов» в России

О.И. Маховская*,
ИП РАН, Москва, Россия,
olyam@inbox.ru

Статья посвящена культурной специфике формирования и смены поколений в России, начиная с литературных кружков XIX века и заканчивая сетевыми сообществами XXI века. Литературную традицию описания феномена конфликта «отцов» и «детей» заложил писатель Иван Тургенев (1860), утверждая, что поколения «гамлетов», ретроградов, сменяют поколения «донкихотов», новаторов, революционеров. Образы инородцев не только остаются популярными в кино и театре, но используются отечественными учеными как научная метафора для анализа истории поколений. Дипломная работа Льва Выготского была посвящена образу Гамлета (1917). Утверждается, что ритм смены поколений определяется дисгармоничной структурой семьи в двух вариантах. Поколение «гамлетов»: сильный отец с абсолютным авторитетом, сильная идентификация с идеальным отцом у детей, ориентация на государственную идеологию и «отца» народов. Поколение «донкихотов»: отсутствующий или субдоминантный отец, слабая идентификация с отцом, поиск идеалов вне традиционных семейных и моральных предписаний. Приводятся результаты исследования сетевого взаимодействия, указывающие на инертность архетипов, культурную резистентность по отношению к технологиям, воспроизведение конфликта поколений «гамлетов» и «донкихотов», коммуникативные барьеры и непонимание.

Ключевые слова: поколения, медиа, новые технологии, «гамлеты», «донкихоты», Выготский, феномен, компьютерный барьер, структура, семья, проективный.

The Impact of Media on the Formation of Generations of ‘Hamlets’ and ‘Don Quixotes’ in Russia

O.I. Makhovskaya,
Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
olyam@inbox.ru

The article is devoted to the cultural specifics of the formation and succession of generations in Russia, starting with the literary circles of the XIX century and ending with the network groups of the XXI cen-

Для цитаты:

Маховская О.И. Роль медиа в формировании поколений «гамлетов» и «донкихотов» в России // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 105–113. doi: 10.17759/chp.2019150213

For citation:

Makhovskaya O.I. The Impact of Media on the Formation of Generations of ‘Hamlets’ and ‘Don Quixotes’ in Russia. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 105–113. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150213

* Маховская Ольга Ивановна, кандидат психологических наук, Институт психологии РАН, Москва, Россия. E-mail: *olyam@inbox.ru*
Makhovskaya Olga Ivanovna, PhD in Psychology, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, E-mail: *olyam@inbox.ru*

ture. The literary tradition of describing the phenomenon of conflict between “fathers” and “sons” was laid by the novelist Ivan Turgenev (1860) who argued that generations of “hamlets”, old-fashioned individuals, alternate generations of “don quixotes”, pioneers, rebels. The images of foreign heroes not only remain popular in cinema and theater, but are used by Russian scholars as scientific metaphors for the analysis of the history of generations. The thesis of Lev Vygotsky was devoted to the analysis of the image of Hamlet (1917). It is argued that the change of generations is determined by the disharmonious structure of family in two versions. A strong father with absolute authority, a strong identification with an ideal father in children leads to a generation with a focus on the state ideology and the “father” of peoples, to the generation of “hamlets”. Absent or subdominant father, weak identification with him in children leads to the search for ideals outside the traditional family and moral precepts, to the generation of “don quixotes”. The article provides research data on network interactions that reveals the inertia of the archetypes; the cultural resistance towards the technologies; the reproduction of the generation gap between “hamlets” and “donquixotes”; communication barriers and misunderstandings.

Keywords: generations, media, new technologies, “hamlets”, “don quixotes”, Vygotsky, phenomenon, computer barrier, structure, family, projective.

Постановка проблемы

Новое поколение интернет-пользователей называют цифровым поколением, поколением Net, кибергражданами, цифровыми аборигенами, цифровыми иммигрантами [37], homo digitals, хай-тек поколением [25], netizens (от citizens и network) поколением X,Y, Z [33], поколением селфи [21]. Поколения определяются в связи с этапами смены технологий, вне реального культурно-исторического контекста страны, в котором рождаются и взрослеют подростки и молодежь. Яркие образы для обозначения новых когорт пользователей выбираются без оглядки на старые научные подходы к исследованию поколений в литературе, истории, демографии, философии, социологии, психологии.

Происходит ли нарастание интенсивности и компетентности сетевого взаимодействия от поколения к поколению? Есть ли ритмы смены поколений, которые помогут предсказать развитие не только внесетевого, но и сетевого взаимодействия? Не является ли проблема G-2 (generation gap), впервые описанная в литературе как чисто эмигрантский феномен, уже только литературным или историческим мифом? Хотя начало развития компьютерного взаимодействия можно рассматривать как вариант эмиграции; кажется, все последующие поколения успешно адаптируются и взаимодействуют в сети. Появляются данные, что хотя в Европе в 80-х гг. прошлого века и стартовало активно поколение подростков, затем произошла потеря его лидирующего положения. Новые подростки больше не превосходят своих родителей ни по интенсивности, ни по погруженности в интернет [32].

Препятствием для разработки в России культурно обоснованного подхода к проблеме поколений в сети оказывается большая фиксация общественного внимания на негативных последствиях сетевого взаимодействия (интернет-зависимости, сетевой агрессии и кибербуллинге, потере данных, нарушении идентичности, сетевых манипуляциях), а не на информационных и образовательных возможностях (межкультурной коммуникации, социальной включенности, творческом сотрудничестве представителей разных генераций пользователей).

Не поняты остаются внутренние механизмы передачи опыта. Предвосхищение Маргарет Мид о трех конфигурациях наследования размывается убеждением современных психологов о полифигуративной культуре [20; 36]. За пределами изучения остаются внутрисемейные контексты, часто игнорируют пол, возраст родителей и детей, социально-экономическое положение семей, образовательный статус, культурную и религиозную специфику семьи, структуру и стратегии воспитания — то, что прежде было альфой и омегой исследований девиантного поведения у подростков. Игнорируется арсенал культуры как главного предохранителя против отклонений и новаций. Темы опасности проведения времени в онлайн выносятся на первый план и становятся главным аргументом в обосновании запретительных мероприятий в отношении интернета. Борьба с интернетом под флагами спасения нового поколения быстро коммерциализировалась, на нее направляются большие государственные средства. Представители СМИ участвуют в порождении социальных эпидемий страхов (моральных паник) среди родителей, как это было с вирусными статьями о «синих китах», доводящих подростков до самоубийства.

Мы можем предположить, что конфликт поколений остается ценностным, идеологическим и, по сути, является результатом структурных нарушений внутри общества, коллективов, семьи. Интернет — только гигантская проективная методика, отражающая реальные проблемы.

Литературные интерпретации проблемы «отцов» и «детей» в России XIX века

Литература XIX века не только попыталась осмыслить феномен разрыва поколений, но и закрепила установку на конфликтность, нормализовала противостояние «отцов» и «детей». Классическая литература в России заменила общественную мысль, философию, этику [5; 27]. Культурно-исторический анализ поколений через судьбу и биографию писателя или его литературного героя стал российской литературной традицией. А.С. Пушкин, А.С. Грибоедов,

Н.Г. Чернышевский, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой вывели типичных представителей своего поколения. Поколение стало определяться через персонификацию. Считалось, что именно в ярких, мятежных персонажах выражается конфликт поколений.

И.С. Тургенев впервые поставил вопрос о конфликте поколений как проблеме «отцов и детей», вынеся ее в название романа. В 1860 г. он пишет статью, в которой говорит о символической смене поколений «гамлетов» и «донкихотов» [22]. Выбор героев-инородцев обозначал новизну, неортодоксальность взглядов новых поколений. Чрезвычайная популярность постановок пьесы Шекспира обратила внимание писателя: Гамлет — кумир людей определенного возраста и умонастроений. Трагедия Шекспира в России дважды запрещалась цензурой из-за мотивов царубийства. Пьеса шла с огромным успехом. Гамлета играл П. Мочалов, а ее премьера состоялась в день дуэли А.С. Пушкина. И.С. Тургенев предложил концепцию чередования символических поколений «гамлетов» и «донкихотов». Как писал И. Гончаров, Гамлет и Дон Кихот поглотили почти все, что есть трагического и комического в человеческой натуре. В XIX в., особенно на рубеже XVIII и XIX вв., Дон Кихот воспринимался как персонаж исключительно благородный и положительный, пример для подражания. Пушкин восторженно называл Радищева «политическим Дон Кихотом» за бесстрашие и совесть. Роман Сервантеса был почти в каждой дворянской библиотеке. Есть данные о том, что с 1769 по 1911 г. он выдержал 32 издания [5; 17].

Конфликт «отцов» и «детей» у Тургенева — нравственный, ценностный, а не психологический. Несовпадение идеалов, носителями которых в российской литературе являются герои-мужчины, скрывает столкновения мужских амбиций, претензий на абсолютный авторитет как в семье, так и в обществе. А в российской религиозной традиции авторитет отца семейства должен оставаться безусловным.

В России XIX века и личность автора, и его герои, и круг идей произведения оценивались с позиций высокой нравственности и морали. Даже психиатры под болезнью понимали нравственную аномалию. Герменевтический метод заменялся патографиями, в личностях литературных героев выискивались симптомы болезни [19]. С шекспировским Гамлетом в отечественной психиатрии связывали неврастение. Слабоволие «по-гамлетовски» у российской интеллигенции объяснялось репрессивной организацией государственного строя. Гамлет — это олицетворение русского интеллигента, у которого внутренние поиски парализуют действие, интеллект угнетается волевым началом. Альтернативу Гамлету в патографиях, как и предложил Тургенев, составлял Дон Кихот. Революционерам 1905–1907 гг. ставился диагноз «патологический альтруизм» [11]. Дон Кихот без колебаний бросается в схватку со всем, что противоречит его принципам и идеалам. И хотя и Гамлет, и Дон Кихот живут в отрыве от реальности, один отрицает ее как чуждый мир, достойный худшей из частей, другой верит в свое предназначение и в благородную

миссию человека вообще. Один — циник, другой — романтик. Один готов идти до конца и гибнет, другой борется с призраками, пытаясь заразить своими убеждениями других, несмотря на их насмешки и презрение.

Воля и готовность жертвовать ради идеалов — едва ли не самые превозносимые в XIX в. характеристики человека, которые составляли моральный проект России: нравственность и мораль превыше всего [27]. Особенность русских подвергать все жесткой критике, поиски истины (правды), которая ставится выше интересов личности любого масштаба, приводит некоторых западных психоаналитиков к выводу о моральном мазохизме русских, диктуемом православием [38]. Презрение к идеологии «отцов» повлияло и на траекторию самой литературы. Так, Максим Горький создает своего рода пародию на трилогию Толстого «Детство. Отрочество. Юность», меняя детерминанту в развитии личности с «золотого детства» на осознанную взрослость; детство, по Горькому, может быть горестным, а будущее прекрасным [12].

Но и после Революции образ Гамлета остался источником и катализатором целого ряда научных проблем в психологии. Дипломная работа Л.С. Выготского (1917 года) была посвящена психологическому анализу шекспировского Гамлета. Потеря реальной связи с отцом определялась ученым как внутренняя катастрофа героя. Преданность отцовским идеалам, нежелание жить по законам Революции привели к гибели и формированию «потерянного поколения» в изгнании после революции 1917 [4]. Пьеса М. Булгакова «Бег» (1926–1927), а в последствии его экранизация (фильм А. Алова и В. Наумова, 1970) — как раз о болезненном, на грани сумасшествия, уходе поколения последних «гамлетов» монархической России, тоскующих по сильному Отечеству (отцу). В смерти они видят единственный способ разрешения нравственного конфликта. Депрессия, ностальгия нормализовались. Идеология, единство и унификация образа жизни целого поколения персонифицировалась самой сильной фигурой на вершине иерархии.

В начале XX в. и Бахтин, и Выготский настаивают на том, что мотив поведения лежит вне самой личности, поступки понятны только в контексте полифонии, вначале внешней, потом внутренней. Внешнее — социальное окружение сильнее личности. Образно говоря, Отец сильнее Сына. Важная для отечественных гуманитарных наук идея социальной детерминации связана с традиционным для России представлением о передаче опыта от родителей к детям.

Психологический анализ художественных текстов в 1920–1930-е гг. был ограничен стремлением к объективации методов. Шел поиск основной единицы анализа, под которой Выготский понимал слово как единство знака и значения. Более сложные единицы психологического анализа текста — «высказывание», «диалог», «полилог», «сценарий», «контекст», в которых может быть обозначено соотношение позиций субъектов разных поколений, продолжали разрабатываться вне психологии: психолингвистике, психологии художественного творчества, психологии речи

[1]. Поколения продолжали маркировать именем выдающейся личности (поколение Пушкина, Лермонтова) [4; 10].

Для российского сознания Гамлет олицетворяет табу на убийство отца и неизбежность наказания за отступничество. Особенность Гамлета состоит не только в том, что он думающий, психологически изломанный и напряженный персонаж, но и в том, что он олицетворяет неестественную разорванность связи поколений, наследования по отцовской линии. Такова сила идентификации героя со своим отцом.

Литературную традицию продолжил отечественный кинематограф. Классик советского кино Григорий Козинцев экранизировал одну за другой две драмы — «Дон Кихот» (1957, в главной роли — Н. Черкасов) и «Гамлет» (1964, в главной роли — И. Смоктуновский). Гамлет Смоктуновского — диссидент, который в надежде на справедливость дерзнул на конфликт с действующей властью и пошел до конца. Дон Кихот Козинцева — это олицетворение русского идеализма и романтизма, образ прекрасногодушного послевоенного идеалиста, воплощенный Черкасовым. Ранее Черкасов сыграл у Эйзенштейна в исторических драмах, создав символические для русской культуры образы Александра Невского (1938) и Ивана Грозного (1944). Выход фильмов накануне и во время войны поднимал патриотические настроения, укреплял единство русского народа. А в 1957 г. одряхлевший, выживший из ума полководец и отлученный от власти наследник вновь является — уже в образе Дон Кихота.

Если, по Фрейдю, мифологический сын стремится к отцеубийству, то в российской литературе фигура отца оказывается более сильной и злоедей. И Петр I, и Иван Грозный убили своих сыновей. Не спас сына и Сталин. Литературный отец Тарас Бульба убивает сына. Сын в качестве жертвоприношения — символ абсолютной власти отца. В русской версии «Гамлета» сын — только инструмент отцовской воли.

В образах Гамлета и Дон Кихота персонифицирована двойственность отечественной ментальности: Гамлет и Дон Кихот находятся в отношениях отца и сына. Носителем абсолютного авторитета отца является Гамлет; заблудший презренный сын — Дон Кихот. Таким образом, наследование и формирование идеологии новых поколений происходит в нашей культуре по семейному типу, как противостояние отца и сына.

Рациональный подход к анализу разрыва поколений в Европе

Если в России XIX века поколения анализировали средствами литературы, то в Европе первенство принадлежит историкам и социологам. Опыт Французской революции, смена привычного образа жизни в рамках сословных предписаний стимулировали анализ межпоколенных отношений. Дж. Дромел, А. Корно и Г. Ферар во Франции в 1860—1870-х гг. предпринимают попытки эмпирического исследо-

вания поколений. Они пришли к выводу, что смена возрастных когорт связана с биологическими циклами, новыми формами социальных связей с промежутками 15, 30 лет и даже 33 года [30]. Консервативный французский историк О. Кошен указывал, что наряду с масонскими ложами существовало много интеллектуальных кружков — академии, лицеи, литературные, философские, агрономические кружки. Кошен вводит понятие новых способов социальности (*sociabilite*), через которые формируются новые общности, коллективное сознание. Муссировались революционные идеи [31].

Идеи Кошена получили развитие в школе «Анналов», которая поставила вопрос о «социализации Просвещения» — «распространении идей» просветителей XVIII века среди широких слоев населения. Таким образом, менталитет новых поколений прочно увязывался с новыми формами социальности. В работах Ф. Броделя поколение выбирается в качестве «атома» движения исторического процесса. Поколение не только стабилизирует и несет в себе характеристики эпохи, но еще и создает и воспроизводит *механизмы репродукции культурного опыта*, которые обеспечивают связанность истории [3].

Представитель феноменологического направления истории, француз М. Блок считал, что задача историка — восстановить сознание человека определенного времени, его ментальность. Он предлагал метод исторической регрессии: изучать явление в наиболее зрелом виде, а потом провести реконструкцию истории и проследить закономерности его генезиса, становления и развития. Объектом анализа должны стать различные исторические источники — письменные, материальные артефакты, география местности, язык и т. д. [2].

В Германии В. Дильтей определяет поколение как психологическое, ментальное единство людей, сформированное в сходных социально-экономических и исторических условиях [7]. Это люди, которые связаны общим временем проживания, сходным детством, молодостью как наиболее эмоционально и психологически насыщенными этапами жизни, а также крупными событиями, память о которых надолго, порой пожизненно, определяет общее восприятие текущих событий.

Социология поколений восходит к работам К. Мангейма. Под поколениями он понимал общности, локализованные во времени. Мангейм первым стал исследовать поколение как массовидное явление, а не интеллектуальные (политические, литературные, культурные) элиты [34].

Другим основателем социологии поколения принято считать Ортега-и-Гассета. Он выступал сторонником свободы выбора человека, предложил свою периодизацию в развитии индивида: 15—30 лет — молодость; 30—45 лет — пора инициатив; 45—60 лет — время облачения властью [16].

Предметом поколенческого анализа с середины 1970-х гг. становится изучение возрастных групп как агентов социальных изменений. Социологи отмечают, что простое хронологическое совпадение прожи-

вания людей не создает общности поколения. Очевидно, что это люди примерно одинакового возраста, но их могут объединять и значимые события (война, революция) [24].

Для эмпирического исследования поколений Х. Беккером были предложены следующие критерии: 1) социальный контекст становления поколения, наиболее важные события периода его активного формирования; 2) состояние средств массовой информации в описываемый период; 3) система социализации представителей поколения; 4) социальные возможности времени; 5) системные характеристики поколения (величина и состав когорт, культура и союзы поколения); 6) биографические черты: жизненный путь, ценностные ориентации представителей поколения; 7) поведенческие образцы [29].

Таким образом, параллельно с литературным (субъективным) освоением проблемы поколений в России в Европе развивался рациональный (объективный) подход в философии, истории, социологии и демографии. В России проблема поколений психологизировалась, а поколения персонифицировались. В Европе волюнтаризму и откровенному психологизму противопоставляется объективизм, который достигается за счет расширения источников, сведений, интерпретаций. В рамках этого подхода исследователь дистанцирован от изучаемой когорты людей; он не несет ответственности за их поступки и не влияет на установки свидетелей. В России исследователей интересовал не столько вопрос «Как?» (как создаются, формируются и функционируют поколения), а вопрос «Кто эти люди?» (моральный облик поколения, его роль в истории, исторический масштаб). Если в Европе под влиянием рациональной традиции интерес вызывали вопросы внутрипоколенческой солидарности, то в России — описание отдельных идеальных героев своего времени, их конфликт с окружением. Возможно, механизмы формирования поколений отличаются в разных странах, в России катализаторами оказываются герои-одиночки, в Европе — прогрессивные идеи, которые широко обсуждаются и тестируются.

Прочно утверждается идея о том, что средства информации, включая литературу, искусство, а также новейшие медиа, кино, радио, являются инструментами активного формирования ментальности поколений.

Возврат к проблеме конфликта поколений в современной отечественной социологии

Традиция деления поколения на сильных («гамлетов») и слабых («донкихотов») перешла в современную отечественную социологию. У сборника статей ведущих российских социологов («Отцы и дети», 2005) то же название, что и у романа Тургенева, а при описании поколений авторы используют тургеневское деление на «гамлетов» и «донкихотов». Сместились акценты в оценке героев. В XIX веке слабым, безвольным считался Гамлет, а не Дон Кихот. В XXI веке ценят способность по-гамлетовски вопло-

щать максимум конфликтов своей эпохи. Личность героя соотносится с масштабом и задачами эпохи.

В социологии утверждается понимание поколения как общности людей: 1) разделяющей определенные культурные ценности и реализующей их в своих культурных практиках; 2) создающей поле коммуникации и взаимодействия; 3) представители которой идентифицируют себя со своим поколением [17]. Воспроизведена исследовательская установка на принципиальную конфликтность поколений.

Поколенческий анализ используется для выявления динамики и закономерностей развития общества. Например, отмечается, что распад старых империй сопровождается появлением поколения реваншистов, внуков, которые следуют идеалам не отцов-реформаторов, а дедов — носителей имперского сознания с тягой к сильной власти и тоской по сильному отцу. За ним неизбежно следует волна примиренчески настроенного поколения, воспринимающего реванш как авантюру и возврат в прошлое. Молодежный протест трактуется как форма девиантного, а не поискового, преобразовательного поведения [17]. О протестном потенциале новых поколений пишут и психологи [5].

Поколения отличаются культурными синдромами, устойчивыми наборами черт, обусловленным национальным характером, историей страны и семьи [9; 17], архетипическим уровнем сознания [18].

Выделяются военное, послевоенное, перестроечное, постперестроечное поколения; отмечается, что в мемуарах и воспоминаниях многие осознают свое поколение как брошенное, потерянное поколение. Психологическое сиротство, слабая или отсутствующая связь между сыновьями и отцами из-за постоянных войн, а в постперестроечное время из-за разводов, повидимому, один из устойчивых культурных синдромов советского и постсоветского периода [24].

У представителей одного поколения существуют сходный стиль и коды коммуникации. В качестве культурных маркеров поколения называют и *символические объекты, авторитеты и язык поколения*. Языком символов может стать поэзия (как у шестидесятников), музыка (Битлз у семидесятников). Популярная, наиболее читаемая молодежью литература тоже отражает характерные для нее авторитеты, идеалы и язык. Пример тому — «Поколение П», или поколение Пелевина, рожденное в 1960-е годы. Ему на смену приходит поколение «духлессов» и «казуэлов», психология которого отражается в книгах Минаева и Робски, и т. д. [17].

Чтобы понять логику развития ментальности поколений, смены идеологий, нужно изучить историю и понять характер значимых связей, в которые включены представители символически выделяемого поколения, начиная с семейного опыта, от которого эмансипируются молодые. И здесь отечественные социологи и художники солидарны: сильные поколения («гамлеты») сменяют слабые («донкихоты») по принципу отрицания; протест «нового» против «старого» по закону двойного отрицания приводит к циклическому воспроизводству старых идей под видом новых, ностальгическим настроениям, «воспо-

минанию» старых кумиров, периодическому регресу к старым историческим периодам, как это происходит с Великой Отечественной войной, казалось бы, забытой в революционном угаре перестройки.

Эта цикличность проявляется и в сетевом взаимодействии.

Феноменология компьютерного взаимодействия сквозь призму межпоколенческих отношений

Мы приведем здесь некоторые данные своих исследований, которые показывают, как проявляются различия в коммуникации у разных поколений.

Конфликт коммуникативной (иррациональной) и операциональной (рациональной) парадигм взаимодействия у новичков на начальном этапе развития научной компьютерной коммуникации в 80-е годы прошлого века был одной из причин формирования компьютерных барьеров у советских ученых разных поколений; для советских участников был важен вопрос не «как» взаимодействовать, а «кто» определяет правила взаимодействия, кто «начальник», «хозяин», «абсолютный авторитет», условно говоря, отец, патриарх, который будет выносить решения и может наказать, «тот, кто стоит за спиной». Неопределенность международной коммуникации в терминах научной иерархии послужила причиной шока, отказа от взаимодействия, обесценивания возможностей коммуникации, а сам компьютер воспринимался как «шпион», «агент», «вахтер», «милиционер», т. е. негативно персонифицировался [35]. Персонификация против операционализации — так можно обозначить конфликт стратегий взаимодействия, за которым скрывался конфликт старой и новой генерации пользователей.

Место в социальной иерархии влияет на готовность к открытому паритетному общению в сети. Люди, занимающие высокие статусные позиции избегали публичности, придерживались «охранительной» стратегии, общались с людьми своего и выше статуса, но вне сети; рациональные доводы о том, что компьютерная коммуникация полезна, информативна, приносит новые контакты, воспринимались ими как провокативные, несерьезные. Главное — статус в своем сообществе, а не международная репутация. После десятилетий посадок и преследований за инакомыслие и связь с иностранцами, старшее и маститое академическое поколение отказывалось оставлять тексты на электронных носителях, опасаясь, что они могли быть использованы как письменные свидетельства против них самих же. Активно включились молодые ученые, решая прагматические задачи по поиску новой работы и международных научных программ [14]. Российская специфика формирования новых элит, экранных, сетевых «звезд» — через внутрисемейные, клановые связи, через персонификацию с «патриархом» семьи. Такие «звезды» появились среди блоггеров, участников сетевых групп, владельцев интернет-ресурсов. Например, предста-

витель семьи Толстых Артемий Лебедев возглавляет компанию по разработке сайтов. Семья, клан, позволяет аккумулировать ресурсы (символический, социальный и экономический капиталы) и мобилизовать новый ресурс через своих представителей, влияя на мнения поколения сверстников. Такой «звездой» является та же Ксения Собчак.

Пускались в международное плавание «донкихоты». «Гамлеты» отказались от внешних выгод международной коммуникации и до сих пор придерживаются «охранительной» стратегии. Это тем более понятно, если учитывать семейственность и клановость даже внутри науки [14].

Структура семьи и связанные с нею стратегии взаимодействия проявляются в отношении родителей к детским компьютерным играм. Основными проводниками знаний о новых технологиях на практике оказываются отцы. Российская семья дисгармонична, отцы занимают или доминантную позицию абсолютного авторитета, или субдоминантную позицию, становясь «еще одним ребенком» в семье. С жесткой позицией «гамлетов», требованием абсолютного послушания связан родительский гиперконтроль над использованием компьютера детьми. Позиция попустительствующих, субдоминантных «донкихотов» — гиперопека или попустительство в отношении сетевого поведения детей. Это проявляется и в практике совместных детско-родительских игр или их запрете. Наши исследования показывают, что подростки способны определить стиль воспитания родителей, используют «обходные» пути, отстаивают свое право на общение, осознают, что сетевое общение компенсирует нехватку внимания в реальной жизни. Выбираемая отцами стратегия регуляции видеоигр влияет на характер использования видеоигр подростками [36].

Медиа развиваются в направлении нарастания субъектности, личной инициативы и ответственности [28; 36], но только потому, что пользователи учатся управлять своим сетевым поведением, эмансипируются от старых практик коммуникации с их табу и иерархическими диспозициям, а разработчики новых программных продуктов учитывают привычные для пользователей практики. Наш опыт показывает, что привычные для детей семейные диспозиции могут обсуждаться уже детьми-дошкольниками [12].

Наиболее ярко манифестация разрыва поколений наблюдалась нами при анализе агрессии в сетевых сообществах молодых матерей. Эмансипация от родительских авторитетов послужила главным мотивом обсуждения вопросов воспитания в закрытом режиме, вне прародительского контроля [15].

Заключение

В России новые идеологии поколений формируются в период безвременья в узких кружках, от литературных до сетевых сообществах, объединяя психологически близких людей. В масштабе столетий, можно сказать, что в XIX веке важным источ-

ником революционных идей и стратегий развития была литература, в XX веке поколения черпали образы героев в кино и телевидении, XXI век использует сетевые технологии как транспортное средство и фабрики по производству новых стилей и образов жизни для молодых. Интернет можно рассматривать как проективную методику, которая отражает индивидуальные и культурно значимые свойства коммуникации.

Элиты, наследники «гамлетов», воспроизводятся по семейно-клановому принципу. Напротив, молодежь из социальных низов и безвестных фамилий по типу «донкихотов» пускается в свободное плавание по интернету в поисках более надежных и продуктивных контактов. Если у семейно-ориентированных «гамлетов» идеалы черпаются из прошлого своей семьи, то у «донкихотов» они часто заимствуются из медиа, литературы, кино, интернета, и в этом риски нравственных поисков уязвимых «донкихотов». Таковым является поколение хипстеров, занимающихся сетевым и внесетевым серфингом вне государственных границ и социальных предписаний. Хипстеры — это дети разводов и, следовательно, они воспитывались в духе слабых мужских авторитетов.

Для российской истории характерна героизация поколений, определение через «святых», выдающихся личностей, героев, не через типичного представителя, который всегда в тени, а по верхней или нижней границе человеческих возможностей. Во многом это религиозная традиция. Персонификация позволяет опосредованно определить социальную роль поколения — конформистское поколение («гамлеты»), протестное, инфантильное поколение «грёз» («донкихоты»). Отдельная тема — как «гамлеты» становятся «донкихотами», и наоборот. Задача персонификации во многом литературная, как у Пелевина — «Поколение П».

Смена поколений определяется закономерным чередованием семейных диспозиций: доминантных и субдоминантных, конфликтных и конформных, социально зрелых и инфантильных.

История страны может быть рассмотрена через историю семьи, историю индивида, причем не только выдающейся, но и обычной личности. Многочисленные работы социологов, посвященные истории крестьянства, иммигрантов, рабочих, представляют эту тенденцию. Психологический анализ позволяет выйти за пределы уже сложившегося стереотипа в анализе поколений, уверенности в решающем влиянии на их формирование крупных общественно-исторических событий. Различие поколений может быть следствием коренных семейных трансформаций. Современный конфликт «отцов» и «детей» в России — это непонимание и раздражение людей, которые родились и выросли в разных условиях. Так, «поколению перестройки» предшествовало поколение, выросшее в годы сытого советского детства. Отсюда высокий нейротизм и слабая адаптивность детей («донкихотов») по сравнению с их родителями («гамлетами»).

Изучение истории поколений неизбежно сталкивает нас с культурно-исторически сформированной моделью семьи. В России это семья православного типа с доминантным отцом, претендующим на роль абсолютного авторитета, но не включенного в обыденную жизнь семьи. Ни в одной религиозной модели семьи мы не встретим такого противопоставления власти отца и ответственности матери. Дети максимально психологически дистанцированы от отца. Доминантные отцы, которые выше всего ценят свой статус и ориентированы на другие мужские авторитеты, дают субдоминантное, зависимое потомство, сыновей, которые плохо ориентируются в мире «взрослых» мужских идеалов. Они выросли в атмосфере презрения отцов из-за близости к матери.

«Гамлеты» рожают «донкихотов».

Литература

1. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского // Собрание сочинений. Т. 2. М.: Русские словари, 2000, 799 с.
2. Блок М. Апология истории или ремесло историка. М.: Наука, 1986. 259 с.
3. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм. XV—XVIII вв. Т. 3. М.: Прогресс, 1992. 679 с.
4. Варшавский В.С. Незамеченное поколение. М.: Дом русского зарубежья имени Александра Солженицына: Русский путь, 2011. 576 с.
5. Венгер А.Л. Поколение пустыни // Культурно-историческая психология, 2008. № 4. С. 62—70.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 345 с.
7. Дильтей В. Описательная психология. СПб.: Алетейя, 1996, 160 с.
8. Иванов-Разумник Р.В. История русской общественной мысли // Индивидуализм и мещанство в русской литературе и жизни XIX в. СПб.: П.Т.Г., 1918. 191 с.
9. Касьянова К. О русском национальном характере. М.: Институт национальной модели экономики, 1994. 267 с.

References

1. Bakhtin M.M. Problemy tvorchestva Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky's works]. *Sobranie sochinenij v 7 tomakh* [Collected Works: in 7 volumes]. Moscow: Russkie slovari, 2000. Vol. 2. 799 p.
2. Blok M. Apologia of istorii ili remeslo istorika [Apology of History or the Craft of the Historian]. Moscow: Nauka, 1986. 259 p. (In Russ.).
3. Braudel F. Materialnaya tsivilizatsiya. Ekonomika i kapitalizm. XV—XVIII vv. [Material Civilization, Economy, and Capitalism. XV—XVIII centuries]. Vol.3. Moscow: Progress, 1992. 679 p. (In Russ.).
4. Varshavskiy V.S. Nezamechennoye pokoleniye [Lost generation]. Moscow: Dom russkogo zarubezhia imeni Aleksandra Solzhenitsyna: Russkiy put', 2011. 576 p.
5. Venger A.L. Pokoleniye pustyni [Generation of the Desert]. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2008, no. 4, pp. 62—70. (In Russ., Abstr. in Engl.).
6. Vygotskiy L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of the Art]. Moscow: Iskusstvo, 1968. 345 p.

10. Кон И.С. Понятие поколения в современном обществоведении // Актуальные проблемы этнографии и современная зарубежная наука. Л.: ЛГУ, 1979. С. 209–220.
11. Лахтин М.Ю. Патологический альтруизм в литературе и жизни // Вопросы психиатрии и неврологии. 1912. Т. I. С. 246–253.
12. Маховская О.И. Коммуникативный опыт личности. М.: ИП РАН, 2010. 253 с.
13. Маховская О.И. Формирование идентичности у детей постсоветских эмигрантов в США // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 3. С. 102–113.
14. Маховская О.И. Российские ученые и интернет: flashback and look forward // Pro&Contra. 2000. Т. 5. № 4.
15. Маховская О.И., Семенова Т.И. Феномен сетевой агрессии в закрытых сообществах молодых матерей / Проблемы социальной и экономической психологии: итоги и перспективы исследований: Всероссийская юбилейная научная конференция: сб. науч. статей (7 декабря 2018 г.). М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 377–386.
16. Ортега-и-Гассет Х. Тема нашего времени // Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? М., 1991. С. 3–50.
17. Отцы и дети. Поколенческий анализ современной России / Под ред. Ю. Левады и Т. Шанина. М.: Новое литературное обозрение, 2005. 328 с.
18. Пищик В.И. Архетипы — базовый компонент ментальности поколений // Сборник конференций НИЦ. № 12. Прага: Социосфера, 2013. С. 114–120.
19. Сироткина И.Е. Классики и психиатры. Психиатрия в российской культуре конца XIX — начала XX веков. М.: Новое литературное обозрение, 2009. 272 с.
20. Солдатова Г.У., Рассказова Е.У. «Цифровой разрыв» и межпоколенческие отношения родителей и детей // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 6. С. 83–93.
21. Твендж Д. Поколение селфи. Кто такие миллениалы. М.: Бомбора, 2018. 336 с.
22. Турганев И.С. Гамлет и Дон Кихот // Современник. 1860. № 1. Отд. I. С. 239–258.
23. Швецова М.Н., Собченко М.Р. Образ семьи в представлениях поколения детей и родителей (поколения Y и Z) // Вестник нового российского университета. Серия «Человек в современном мире». 2018. № 2. С. 36–41.
24. Шуман Г., Скотт Ж. Коллективная память поколений // Социологические исследования. 1992. № 2. С. 47–60.
25. Шурбе В.З. Поколение хай-тек и «новый конфликт поколений»? // Социологические исследования. 2013. № 4 (348). С. 100–106.
26. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. Moral bewusstsein und Kommunikatives Handeln. М.: наука, 2001. 382 с.
27. Чернышевский Н.Г. Очерки гоголевского периода // Н.Г. Чернышевский. Эстетика и литературная критика. Избранные статьи. М.; Л., 1951. С. 212–348.
28. Юревич А.В., Марченко Ф.О. Образ зрителя в социально-психологических исследованиях // Психологическое воздействие: Механизмы, стратегии, возможности противодействия, М.: ИП РАН, 2011. С. 115–129.
29. Backer H.A. Sociological Research on Discontinuous // International Journal of Contemporary Sociology. Special Issues. Boston, 1998. P. 38–47.
30. Dromel J. Le Loi Des Revolutions. Paris, 1861.
31. Cochlin A. La Revolution et la libre-pensee. Paris, 1924.
32. Fortunatti L., Taipale S., Luka F. Digital generations, but not as we know them // Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies. 2017. 1–18. doi: 10.1177/1354856517692309
7. Diltey V. Opisatel'naya psikhologiya [Descriptive psychology]. Saint-Petersburg: Alateya, 1996. 160 p. (In Russ.)
8. Ivanov-Razumnik R.V. Istoriya russkoy obshchestvennoy mysli. Individualizm I meshchanstvo v russkoy literature i zhizni XIX v. [History of Russian social thought. Individualism and philistinism in Russian literature and life of the XIX century]. Saint-Petersburg: P.T.G, 1918. 191 p.
9. Kasianova K.O. O natsionalnom russkom kharaktere [On National Russian Character]. Moscow: Institut nacional'noj modeli ehkonomiki, 1994. 267 p.
10. Kon I.S. Ponyatiye pokoleniya v sovremennom obshchestvovedenii. Aktualnyye problem etnografii i sovremennaya zarubezhnaya nauka [The concept of generation in modern social sciences. Actual problems of Ethnography and modern foreign sciences]. Leningrad: LGU, 1979, pp. 209–220.
11. Lakhtin M.Yu. Patologicheskiy altruizm v literature I zhizni [Pathological altruism in literature and life]. *Voprosy psikhiiatrii i nevrologii* [Questions of psychiatry and neurology], 1912. Vol. 1, pp. 246–253.
12. Makhovskaya O.I. Kommunikativnyy opyt lichnosti [Communicative Experience of Personality]. Moscow: Publ. IP RAN, 2010. 253 p.
13. Makhovskaya O.I. Formirovaniye identichnosti u detey postsovetskikh emigrantov v SShA [Formation of Identity in Children of Post-Soviet emigrants in the USA]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2005. Vol. 26, no. 3, pp. 102–113.
14. Makhovskaya O.I. Rossiyskiye uchenyye i Internet: flashback and look forward [Russian Scholars and the Internet: flashback and look forward]. *Pro&Contra*, 2006. Vol. 5, no. 4, pp. 129–143.
15. Mahovskaya O.I., Semenova T.I. Fenomen setevoi agressii v zakrytykh soobshchestvah molodykh materei [Phenomenon of Young Mothers Network Aggression in Closed Russian Internet Communities]. *Sbornik nauchnykh statei, Vserossiiskaya yubileynaya nauchnaya konferenciya «Problemy social'noi i ehkonomicheskoi psikhologii: itogi i perspektivy issledovaniy»* (Moscow, 7 dekabrya 2018) [Problems of social and economic psychology: results and prospects of researches. All-Russian Anniversary Scientific Conference. Collection of articles, 7 December 2018]. Moscow: Publ. IP RAN, 2018, pp. 377–386.
16. Ortega-i-Gasset Kh. Tema nashego vremeni [The Subject of Our Time]. *Chto takoye filosofiya?* [What is Philosophy?]. Moscow: Nauka, 1991, pp. 3–50. (In Russ.)
17. Ottsy I deti. Pokolencheskiy analiz sovremennoy Rossii [Fathers and children. Generational analysis of modern Russia]. Levada Yu. (eds.). Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2005. 328 p.
18. Pishchik V.I. Arkhetipy — bazovyy component mentalnosti pokoleniy [Archetypes — the basic component of the mentality of generations]. *Materialy Tretyei mezhdunarodnoi konferencii «Simvolicheskoe i arhetipicheskoe v kul'ture i social'nykh otnosheniyah»* [Papers of Third International Conference “Symbolic and archetypal in culture and social relations”]. Praga: Sotsiosfera, 2013, no. 12, pp. 114–120.
19. Sirotkina I.E. Klassiki i psikhiiatry. Psikhiiatriya v rossiyskoy culture kontsa XIX — nachala XX vekov [Orig.: *Diagnosing Literary Genius: A Cultural History Psychiatry in Russia, 1880-1930*]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2009. 272 P. (In Russ.)
20. Soldatova G.U., Rasskazova E.U. «Tsifrovoy razryv» I mezhpokolencheskiye otnosheniya roditeley I detey [The digital divide and intergenerational relations between parents and children]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2016. Vol. 37, no. 6, pp. 83–93.

33. Howe N., Strauss W. The history of American future 1584 to 2069. Harper Perennial, 1997.
34. Mannheim K. Wissenssoziologie. Neuweid, 1970. S. 550–565.
35. Martchenko (Makhovskaya) O.I. A Confusion of Operational (Manipulational) and Communicative (Conversational) Types of Interaction: One of the Reasons for Computer Barrier in Telecommunication // The 5th East-West International Conference, EWHCI '95, Proceedings. Moscow, 1995.
36. Marchenko, F., Matweeva L., Makhovskaya O. Fathers' Role in Co-use of Video Games in Russia [Электронный ресурс] // Fifth Annual International Conference «Early Childhood Care and Education», 12–14 May 2016, Moscow, Russia, Procedia // Social and Behavioral Sciences. 2016. Vol. 233, 17 October, P. 455–458. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.184>
37. Prensky M. Digital natives, digital immigrants, Part 2. // Horizon. 2001. 9(6). P. 1–6.
38. Rancour-Laferrier D. The Slave Soul of Russia: Moral Masochism and the Cult of Suffering. N.Y., 1995.
21. Twenge D. Pokoleniye selfi. Kto takiye millenialy. [Orig.: Generation Me]. Moscow: Bombora, 2019. 336 p. (In Russ.).
22. Turgenev I.S. Gamlet i Don Kikhot [Hamlet and don Quixote]. In Turgenev I.S. *Poln. sobr. soch. v 8 tomakh* [Collected Works: in 8 volumes]. Vol.8. Moscow. 1860.
23. Shvetsova M.N., Sobchenko M.R. Obraz semi'i v predstavleniyakh pokoleniya detey I roditeley (pokoleniya Yi Z) [Perception of family among childrens and parents (generations Y and Z)]. *Vestnik novogo rossiyskogo universiteta. Seriya «Chelovek v sovremennom mire»* [Bulletin of the Russian new University. Series «A Human Being in the Modern World»], 2018, no. 2, pp. 36–41.
24. Shuman G., Skott Zh. Kollektivnaya pamyat pokoleniy [Collective Memory of Generations]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological Reserches], 1992, no. 2, pp. 47–60.
25. Shurbe V.Z. Pokoleniye khay-tek i «novyy konflikt pokoleniy»? [Generation of high-tech or new generation gap?]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological Reserches], 2013, no. 4 (348), pp. 100–106.
26. Khabermas Yu. Moralnoye soznaniyei kommunikativnoye deystviye [Moral Consciousness and Communicative Action]. Saint-Petersburg: Nauka, 2001. 382 p. (In Russ.).
27. Chernyshevskiy N.G. Ocherki gogolevskogo perioda [The Essays on the Gogol period]. *Estetika i literaturnaya kritika. Izbrannyye stati* [Aesthetics and literary critics. Selected Articles]. Moscow-Leningrad: Nauka, 1951, pp. 212–348.
28. Yurevich A.V., Marchenko F.O. Obraz zritelya v sotsialno-psikhologicheskikh issledovaniyakh [Image of spectator in social-psychological studies]. *Psikhologicheskoye vozdeystviye: Mekhanizmy. Strategii. Vozmozhnosti protivodeystviya* [Psychology of influence. Methods. Strategies. The possibility of impeding]. Moscow: Publ. IP RAN, 2011, pp. 115–129.
29. Backer H.A. Sociological Research on Discontinuous. *International Journal of Contemporary Sociology*. Special Issues. Boston, 1998, pp. 38–47.
30. Dromel J. La Loi Des Revolutions, les generations, les nationalities, les dynasties, les religions. Paris, 1862. 531 P.
31. Cochin A. La Revolution et la libre-pensee. Paris, 1924.
32. Fortunati L., Taipale S., Luka F. Digital Genrations, but not as We Know Them. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 2017, pp. 1–18.
33. Howe N., Strauss W. The History of America's Future, 1584 to 2069. Harper Perennial, New York, London, Toronto, 1991. 539 p.
34. Mannheim K. Das Problem der Generationen. In Mannheim K. *Wissenssoziologie*. Neuweid, 1970, pp. 550–565.
35. Martchenko (Makhovskaya) O.I. A Confusion of Operational (Manipulational) and Communicative (Conversational) Types of Interaction: One of the Reasons for Computer Barrier in Telecommunication. *The Fifth East-West International Conference, EWHCI '95, Proceedings*. Moscow, 1995, pp. 1–5.
36. Marchenko F., Matweeva L., Makhovskaya O. Fathers' Role in Co-use of Video Games in Russia. Fifth Annual International Conference “Early Childhood Care and Education” (12–14 May 2016, Moscow) Procedia – Social and Behavioral Sciences, 17 October 2016. Vol. 233, pp. 455–458.
37. Prensky M. Digital natives, digital immigrants, Part 2. On the Horizon 9(6): 2000, pp. 1–6.
38. Rancour-Laferrier D. The Slave Soul of Russia: Moral Masochism and the Cult of Suffering. N.Y.: New York University Press, 1995. 330 p.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ
MEMORABLE DATES

Евгения Моисеевна Ганфман (1905–1983)
как последователь Л.С. Выготского

А.А. Костригин*,
ФГБОУ ВО РГУ имени А.Н. Косыгина, Москва, Россия,
artdzen@gmail.com

В статье рассматривается биография и научное наследие Евгении Моисеевны Ганфман (1905–1983), русско-американского психолога-эмигранта, специалиста в области психологии познавательных процессов, психопатологии мышления, психологического консультирования. Рассматривается ее научная деятельность в Германии, США; в научных коллективах вместе с К. Коффкой, Т. Дембо, Д. Шаковым, К. Гольдштейном, М. Рикерс-Овсянкиной Дж. Казаниным, Г. Мюрреем и др. Обосновывается положение о том, что Ганфман развивает в своих работах идеи Л.С. Выготского: модифицирует методику формирования искусственных понятий (совместно с Я. Казаниным), применяет ее для исследования понятийного мышления у больных шизофренией и личностных паттернов функционирования интеллекта, впервые переводит работу «Мышление и речь» на английский язык (1962), составляет очерк научной деятельности советского ученого, находит общность результатов исследования нарушений понятийного мышления у больных шизофренией у Выготского и К. Гольдштейна. Ганфман является одним из немногих последователей Выготского в российском психологическом зарубежье.

Ключевые слова: Выготский, Ганфман, российское психологическое зарубежье, методика формирования искусственных понятий, шизофрения, понятийное мышление.

Eugenia Hanfmann (1905–1983)
as a Follower of L.S. Vygotsky

A.A. Kostrigin,
Kosygin Russia State University, Moscow, Russia,
artdzen@gmail.com

The article examines the biography and scientific legacy of Eugenia Moiseevna Hanfmann (1905–1983), a Russian–American emigrant psychologist, specialist in the field of psychology of cognitive processes, psychopathology of thinking and psychological counseling. The article outlines her scientific activity in Germany and the USA and collaborations with K. Koffka, T. Dembo, D. Shakov, K. Goldstein, M. Rickers-Ovsiankina, J. Kasanin, H. Murray. It is argued that in her works Hanfmann further developed the ideas of L.S. Vygotsky: modified the method for concept formation (together with J. Kasanin), applied it to the study of conceptual thinking in patients with schizophrenia as well as to the study of personal patterns of

Для цитаты:

Костригин А.А. Евгения Моисеевна Ганфман (1905–1983) как последователь Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 114–124. doi: 10.17759/chp.2019150214

For citation:

Kostrigin A.A. Eugenia Hanfmann (1905–1983) as a Follower of L.S. Vygotsky. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 114–124. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150214

* Костригин Артем Андреевич, старший преподаватель, Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство) (ФГБОУ ВО РГУ имени А.Н. Косыгина), Москва, Россия. E-mail: artdzen@gmail.com
Kostrigin Artem Andreevich, Senior Lecturer, Kosygin Russian State University, Moscow, Russia. E-mail: artdzen@gmail.com

intellectual performance, translated the work "Thinking and Speech" for the first time into English (1962), wrote a sketch on Vygotsky's scientific activity, found the generality of both Vygotsky's and K. Goldstein's results of studies of conceptual thinking violations in patients with schizophrenia. Hanfmann was one of the few Vygotsky's followers in the Russian psychological community abroad.

Keywords: Vygotsky, Hanfmann, Russian psychological community abroad, method of artificial concept formation, schizophrenia, conceptual thinking.

Введение

В настоящее время выходит большое количество работ, посвященных историко-психологическому анализу научного наследия Льва Семеновича Выготского (1896–1934): уточняется биография [12; 16; 46], публикуются архивные материалы — записные книжки [5], выявляются истоки философско-психологического мировоззрения ученого [6; 20], анализируются количественные показатели обращения к научным трудам [7], указываются его последователи [11; 25]. Особой группой зарубежных последователей является категория русских психологов-эмигрантов, уехавших из страны по различным причинам в течение XX в.

Область исследований научного наследия русских ученых-психологов, эмигрировавших из России, описываются понятием «российское психологическое зарубежье», и сейчас появляются посвященные этой проблематике работы [8; 9; 10; 13; 14; 19; 22]. Данное понятие является составной частью понятия «российское научное зарубежье» [21] и обозначается как группа психологов, философов и других мыслителей, разрабатывающих психологические вопросы, которые родились/жили в Российской империи/СССР/России, но покинули страну, а также писали на русском языке. Выделение данной области позволяет рассматривать в конкретной стране эмиграции и в конкретный период разработанные психологами идеи с точки зрения влияния новых факторов на их научное творчество (например, психологической традиции страны эмиграции, если ученый встроился в сообщество, личных обстоятельств и др.); также возможен учет направлений психологической мысли, которые существовали до Октябрьской революции 1917 г. и «эмигрировали» вместе с отъездом и высылкой ученых-психологов после нее.

Анализ научного наследия эмигрировавших ученых-психологов по выделенным двум направлениям (продолжение отечественных традиций и усвоение научных традиций места и интеллектуального контекста эмиграции) отражает специфику российского психологического зарубежья, в рамках которой ученый совмещает в себе несколько научно-психологических традиций. Также вместе с миграцией русских ученых мигрировали и психологические идеи, что способствовало распространению отечественных психологических концепций.

В качестве примера мы рассмотрим научно-психологическое наследие русско-американского психолога Евгении Моисеевны Ганфман (1905–1983), которую можно охарактеризовать как последова-

теля Выготского. О жизни и научной деятельности Е.М. Ганфман написано не так много, в основном в зарубежных публикациях [13; 16; 39; 41], однако, по нашему мнению, существует необходимость расширить список учеников Л.С. Выготского представителями русского психологического зарубежья, к которым принадлежит и Е.М. Ганфман.

Научная биография Е.М. Ганфман

Ганфман родилась в 1905 г. в Санкт-Петербурге в семье политического журналиста и деятеля кадетской партии Моисея Ипполитовича Ганфмана. После революции в 1920 г. она вместе с семьей переезжает в Ковно (Каунас) в Литве, где учится в русской гимназии. Переехав в 1922 г. в Германию, она поступает в Йенский университет имени Ф. Шиллера, где начинает интересоваться психологией и учиться у Вильгельма Петерса (1880–1963), специалиста в области педагогической и возрастной психологии. Здесь она защищает диссертацию на тему «Формирование зрительных ассоциаций» (1927). Оставшись работать ассистентом в Йенском психологическом институте у В. Петерса, Ганфман знакомится с Куртом Коффкой (1886–1941) и в 1930–1931 гг. занимается научными исследованиями в его лаборатории в Колледже Смит (Нортгемптон, Массачусетс, США) вместе с другими русскими эмигрантами Тамарой Дембо (1902–1993) и Марией Рикерс-Овсянкиной (1898–1993). Опираясь на методологию гештальтпсихологии, научный коллектив исследует следующие вопросы: соотношение перцептивного и математического умножения и деления фигур у детей и взрослых, стратегии сравнения двух фигур (совместно с Т. Дембо); пространственное восприятие у детей [27; 32]. Совместно же с Коффкой Ганфман рассматривала вопросы восприятия и установила, что на изменение восприятия яркости влияют объективная яркость внутреннего поля объекта и контраст яркости внутреннего поля объекта и окружающей среды [38].

В 1932–1935 гг. Ганфман и Дембо получают приглашение от Дэвида Шакова (1901–1981), специалиста в области клинической психологии, занять должность психолога в Ворчестерской государственной больнице (Ворчестер, Массачусетс, США). Здесь она знакомится с проблематикой клинической психологии, изучает социально-психологические вопросы лечения и взаимодействия пациентов и врачей в клинике, реакции вновь поступивших пациентов в больницу, овладевает психодиагностическим инструментарием, работает с когнитивными нарушениями

пациентов. В частности, ею совместно с Дембо проводится исследование особенностей приспособления пациентов при попадании в психиатрическую больницу. Выделены шесть типов психологических ситуаций проживания в больнице, которые выражаются в шести типах поведения пациентов при поступлении в больницу: 1) избегание больницы, которое проявляется в восприятии окружающих предметов и людей как враждебных, стремление вырваться из больницы или отчаяние от невозможности покинуть больницу; 2) изучение ситуации и окружающей действительности в больнице; 3) отказ принимать реальность ситуации в больнице и того, что пациент попал в нее; 4) уход в психоз; 5) восприятие больницы как убежища; 6) сужение восприятия на конкретных предметах или обстоятельствах существования в больнице, однако отношение к госпитализации может быть противоположным [28].

В 1936 г. Ганфман переходит работать в Больницу Майкла Риза (Чикаго, Иллинойс, США) по приглашению Якоба (Джейкоба) Казанина (1897–1946), специалиста в области клинической психологии, также одного из последователей Л.С. Выготского в США. Именно данное сотрудничество привело Ганфман к знакомству и использованию идей Выготского в собственной научной деятельности. Вместе Ганфман и Казанин изучают когнитивные нарушения у больных шизофренией, создают известный тест формирования понятий (основанный на методике Выготского–Сахарова). Результаты данных исследований мы изложим ниже.

В 1939–1944 гг. она занимает должность инструктора, а затем ассистента профессора в Колледже Маунт Холиока (Южный Хедди, Массачусетс). В процессе работы здесь и ранее в Ворчестере она знакомится с Куртом Гольдштейном (1878–1965), специалистом в области психологии личности, патопсихологии, что в дальнейшем приведет к совместным исследованиям и публикациям по патопсихологии. Среди таких можно отметить работу коллектива Ганфман, Рикерс-Овсянкиной и Гольдштейна, посвященную изучению познавательных процессов у пациента с повреждением мозга вследствие травмы головы [35]. В результате проведения различных экспериментов, тестов и измерений ученые установили многочисленные нарушения в психических процессах, в частности, ослабление абстрактного мышления и готовность решать только те задачи, которые даны непосредственно в опыте.

В 1944–1946 гг. вместе с Генри Мюрреем (1893–1988), специалистом в области психологии личности, создателем методики ТАТ, она участвует в различных исследованиях в Управлении стратегических служб США (Фэрфакс, Вирджиния). Одна из уникальнейших психологических работ выходит в это время под авторством большого коллектива ученых «Оценка людей: отбор состава для Управления стратегических служб США» (Assessment of men: selection of personnel for the Office of Strategic Services, 1947), в которой были изложены многочисленные данные относительно психологических особенностей военных,

военной и разведывательной деятельности и др. [26] Можно отметить следующие результаты: научный коллектив пришел к выводу, что для осуществления разведывательной деятельности требуются люди, обладающие такими качествами, как мотивация к участию в данной деятельности, энергия и инициатива, эффективная интеллектуальная деятельность, эмоциональная стабильность, лидерство, надежность, физические способности, наблюдение и анализ, навыки убеждения и пропаганды.

В 1946–1952 гг. Ганфман работает преподавателем клинической психологии в Отделении социальных отношений в Гарвардском университете и сотрудничает с Русским исследовательским центром. Последнее отражается в ее работах, посвященных изучению психологических особенностей личности выходцев из СССР. Например, совместно с Дж.В. Гетцельсом (1912–2001), польско-американским психологом, была опубликована работа «Межличностные установки выходцев из Советского Союза: исследование с помощью полупроективной методики» (Interpersonal attitudes of former Soviet citizens, as studied by a semi-projective method, 1955) [4]. По результатам исследования были выявлены психологические особенности русских эмигрантов, проявляющиеся в ситуациях межличностного взаимодействия, конфликта, решения групповых задач (сильное чувство принадлежности к группе, боязнь донесений из-за конфликтов, дисциплинирование как ведущий управленческий метод), а также демонстрируются советские психологические установки, возникающие под влиянием советских условий взаимодействия между людьми и тоталитарного режима (невозможность забастовки, репрессии в случае неудачной работы, боязнь нововведений, невозможность поручиться за знакомого при его устройстве на работу).

Наконец, с 1952 г. и до конца своей жизни Ганфман работает профессором психологии и директором Центра психологического консультирования в Университете Брендайса (Уолтем, Массачусетс, США), по приглашению Абрахама Маслоу (1908–1970). Нами обнаружена переписка Ганфман с Маслоу, однако найденные письма содержат обсуждение рутинных дел. Приведем один фрагмент письма, которое, по нашему мнению, является предшествующим началу работы Ганфман в Университет Брендайса (однако дата письма отсутствует), где работал и сам Маслоу: «Я много думала о нашем разговоре прошлой ночью, и мне кажется, что дело, о котором мы говорили, — открытие клиники в следующем году, — может быть интересно нам обоим, если мы рассмотрим это, как Вы и писали, как возможную перспективу, которая последует после того, как я займу должность, которую Вы предлагаете. <...> Как я Вам говорила, я не рассматривала никакие предложения, потому что не хочу принимать никакого решения в течение года. Но то, что Вы сказали об интересе Университета Брендайса к моей кандидатуре, убедило меня в том, что Вы правы: это хороший случай начать думать о моих планах на

будущее более конкретно. <...> По правде говоря, в настоящее время я как раз более заинтересована в клинической работе — терапии — и в научной работе, чем в преподавании» [29].

В этот период Ганфман открывает для себя новое направление: разрабатывает основы психологического консультирования и психологической коррекции личности и поведения студентов. В частности, Ганфман обращается к проблеме поведения психолога в процессе консультации и показывает, что студенты хотят, чтобы психолог присутствовал «здесь и сейчас», высказываясь, участвовал, а также не применял одну и ту же теоретическую модель терапевтического процесса к клиентам, а каждый раз познавал личность человека и искал подход к каждому новому клиенту [30].

Насыщенная жизнь Ганфман отразилась во множестве ее публикаций, которые посвящены широкому спектру проблем: психологии восприятия, психологии мышления, клинической психологии, психодиагностике, психологическим особенностям личности выходцев из Советского Союза, психотерапии и психологическому консультированию, социальной психологии.

Е.М. Ганфман как последователь Л.С. Выготского

Переходя непосредственно к вопросу, который был обозначен во введении, мы отметим, что Ганфман является именно последователем Выготского. Они никогда не виделись, его идеи она знала только по его работам, а также по некоторым переводам статей советского ученого. Несмотря на то, что Выготский известен как создатель концепции культурно-исторической психологии, Ганфман слабо развивает его идеи, а больше обращается к прикладным результатам научной деятельности советского психолога.

Ганфман так описывает свое отношение к Выготскому: когда она знакомилась с его творчеством и биографией, она «... узнала от одного из его близких людей, что он также серьезно занимался изучением классических языков, был поэтом, театральным критиком, чье мнение и суждения высоко ценились многими инноваторами в театральном искусстве; его круг друзей включал актеров, писателей, философов и специалистов в области иврита. Его широкая эрудиция, его оригинальность и его способность легко схватывать и овладевать различными дисциплинами позволили ему стать почти гением, настоящим представителем эпохи возрождения» [42, р. 162].

На данный момент мы можем выделить шесть аспектов, в рамках которых Ганфман является последовательницей Выготского: 1) модификация методики формирования искусственных понятий Выготского—Сахарова; 2) проведение исследования мышления у больных шизофренией с помощью модифицированной методики; 3) применение модифицированной методики формирования искусственных понятий для изучения личностных паттернов функ-

ционирования интеллекта личности; 4) использование положения Выготского о том, что при шизофрении у больных нарушается понятийное мышление, и построение эксперимента для изучения понятийного мышления с помощью теста завершения картинок У. Хили; 5) осуществление первого перевода на английский язык работы Выготского «Мышление и речь» в 1962 г.; 6) очерк научной деятельности Выготского. Опишем подробнее данные направления научной деятельности Ганфман.

Модификация методики формирования искусственных понятий Выготского—Сахарова

Сотрудничая с Якобом Казаниным, Ганфман изучает понятийное мышление больных шизофренией. Якоб Казанин (1897—1946) — русско-американский психиатр — получил общее образование в школе в Харбине (1915), учился в медицинской школе Университета штата Мичиган (1921), работал старшим научным сотрудником в Бостонской психопатической больнице (1927—1931), клиническим директором в больнице штата Род-Айленд (1931—1935), директором психиатрического отделения в больнице Майкла Риза в штате Чикаго (1936—1939), президентом Американской ассоциации ортопсихиатрии (1941—1942); ввел понятие «шизоаффективный психоз», перевел работу Выготского «Мышление при шизофрении» (*Thought in Schizophrenia*, 1934) [43].

Казанин и Ганфман опираются на работы советских психологов Л.С. Сахарова (1900—1928) [17; 18] и Выготского [2; 3], в которых они описывают особенности развития понятий у детей и предлагают методику формирования искусственных понятий на основе исследований Нарцисса Аха (1871—1946) [25]. Несколько модифицируя методику, Ганфман и Казанин применяют ее для исследования понятийного мышления у больных шизофренией (*The Hanfmann—Kasanin Concept Formation Test*) [34]. Методика представляет собой следующую процедуру: испытуемым предлагаются 22 деревянных блока, отличающихся друг от друга цветом, формой, высотой и размером. Блоки имеют пять цветов: красный, синий, желтый, зеленый и белый; шесть форм: круг, квадрат, треугольник, трапеция, шестигранник и полукруг; две высоты: высокие и плоские; два размера: большой и маленький. На нижней стороне блока, которую испытуемый не должен видеть, написано одно из четырех бессмысленных слов: lag, bik, mug, sev. К каждому из них относится определенная часть блоков. Испытуемый должен определить четыре группы блоков. Начинается задание с того, что один блок переворачивается и показывается первое название, от которого испытуемый должен отталкиваться. Фиксируются следующие показатели для определения балла выполнения задания: время выполнения задания и количество подсказок/корректировок экспериментатора с помощью переворачивания одного из блоков.

По сравнению с методикой Аха и Выготского—Сахарова, Ганфман и Казанин определяют ведущим фактором развития понятий не замаскированную и

постепенно предъявляемую постановку цели (Ах) и средства образования понятий (Выготский—Сахаров), а открытую и четко сформулированную цель, ориентирующую испытуемого на категоризацию (использование исследуемого мыслительного процесса), а в качестве главного отличия и от методики Аха, и от методики Выготского—Сахарова они обозначают изменение инструкции.

У Аха методика была разделена на три этапа: упражнение, поиск, испытание. Постановка задачи на поиск общих характеристик объектов (формирование понятия) играет значимую роль, но представлена замаскировано (ребенок постепенно к ней приходил) и происходит только в конце всей процедуры. У Выготского—Сахарова акцент в методике делается на создании связей между предметом и словом, а не на цели [3, с. 124]. Советские ученые применяют метод двойной стимуляции (развитие понятий под влиянием стимулов-объектов (внешние характеристики блоков) и стимулов-средств (слова, написанные на нижней стороне блоков)). Задача ими дается не до конца определенная, не в терминах категоризации; суть же формирования понятия заключается в том, что «... предметный ряд дан сразу целиком, а словесный постепенно возрастает и характер двойной стимуляции все время изменяется» [17, с. 47]. Задача в эксперименте Выготского—Сахарова ставится следующим образом: «Экспериментатор рассказывает ребенку, что перед ним расставлены игрушки детей одного из чужих народов. Некоторые игрушки на языке этого народа называются «бат», как, например, перевернутая фигурка, другие носят иное название. Здесь на доске есть еще игрушки, которые называются «бат». Если ребенок, подумав внимательно, догадается, где еще стоят игрушки «бат», и отберет их в сторону, в специальное поле доски, то он получит взамен лежащий на этом поле приз. <...> Работать нужно не торопясь, как можно лучше, чтобы не выставить ни одной игрушки, которая называется иначе, и не оставить на месте ни одной игрушки, которая должна быть выставлена» [17, с. 46].

Ганфман и Казанин не вносят кардинальных изменений в структуру методики, но сосредотачиваются на процедуре инструктирования. Они формулируют инструкцию к методике следующим образом: «Перед вами четыре вида различных блоков. У каждого вида есть свое название. Например, данный блок [переворачиваем треугольник и показываем слово “mug”], называется “mug”. Ваша задача состоит в том, чтобы обнаружить все четыре вида блоков и поместить их в эти четыре пространства [показываем на четыре угловых поля на доске]. Вы можете начать с выбора всех блоков, которые, по вашему мнению, могут принадлежать данному виду “mug” и поместить их в это пространство» [34, р. 535]. Экспериментатор также должен указать на то, что количество блоков в каждой группе не обязательно должно быть одинаковым и что существует некоторый организующий принцип для объединения блоков в группы.

Такая постановка задачи, по мнению американских ученых, дает следующие преимущества: 1) перед испы-

туемым сразу ставится задача классификации предметов, т. е. задача формирования понятий. У испытуемого создается установка на категоризацию; 2) у испытуемого вырабатывается установка на поиск различных вероятных решений, создается направленность на инсайт; 3) с помощью данной методики мы можем наблюдать схему поиска решения и развития понятия, которая состоит из следующих этапов: рассуждение, формирование гипотезы, апробация, отбрасывание ненужного, коррекция решения. Эти этапы являются индикаторами функционирования понятийного мышления.

Более того, Ганфман и Казанин указывают дополнительные инструкции для особых случаев (для детей, для малообразованных взрослых, взрослых с психотическими расстройствами и другими психическими заболеваниями): 1) объяснение неслучайного (нерандомизированного) характера задания (когда испытуемый в манипулировании объектами не обнаруживает какой-либо системы); 2) объяснение наличия нескольких вариантов решения задачи (когда испытуемый сосредоточивается только на одной характеристике объекта); 3) объяснение значения корректировок (когда испытуемый не может обнаружить обобщающие характеристики, экспериментатор помогает ему путем переворачивания каждый раз одного блока другой группы); 4) поиск принципа (когда испытуемый сгруппировал блоки правильным образом только с посторонней помощью, экспериментатор, указывая на получившиеся группы, спрашивает, чем они объединены).

Также в качестве новшества этой модификации П. Тоуси отмечает разработку количественного анализа результатов [23]. Американские ученые подсчитывают количество времени, затраченного на решение задачи, а также прибавляют к нему количество корректировок со стороны экспериментатора во временном эквиваленте (за каждую корректировку (перевернутый блок и подсказку) начисляется пять минут) [34, р. 533–534]. Минимальным показателем может быть один балл (одна минута, отсутствие корректировок), а максимальным — 165 баллов (из 22 блоков за первый демонстрационный не начисляются баллы в виде минут, а за оставшийся 21 блок начисляется по пять минут и добавляется 60 минут как максимальная длительность эксперимента). Соответственно, чем меньше баллов набрал испытуемый, тем успешнее он справился с задачей, и наоборот.

Таким образом, модификация методики формирования понятий, проведенная Ганфман и Казаниным, заключается в более выраженном акценте на постановке задачи, категоризации объектов, разработке дополнительных инструкций и адаптации методики для испытуемых с психическими нарушениями.

Применение методики формирования понятий Ганфман—Казанина для изучения мышления пациентов, больных шизофренией

Модифицировав методику Выготского—Сахарова и ставя задачу проверки гипотезы Выготского о том, что у больных шизофренией мышление переходит на предыдущую фазу развития — мышление ком-

плексами [1], изучают особенности мышления у пациентов с шизофренией [37]. Контрольной группой выступили психически здоровые испытуемые. По результатам наибольшее количество баллов по методике набрала группа психически здоровых испытуемых с повышенным уровнем образования (колледж), второй по баллам результат — психически здоровые испытуемые с общим уровнем образования (средняя школа), третий — больные шизофренией с повышенным уровнем образования, четвертый — больные шизофренией с общим уровнем образования. С помощью статистического анализа выявлены значимые различия между показателями уровня мышления у психически здоровых людей и больных шизофренией. Ганфман отмечает, что данная методика может применяться для выявления первичных признаков нарушения понятийного мышления и регрессии к допонятийному уровню.

Изучение личностных паттернов функционирования интеллекта у психически здоровых людей с помощью методики формирования понятий Ганфман—Казанина

Ганфман применяет методику формирования понятий для изучения личностных паттернов функционирования интеллекта у психически здоровых испытуемых [31]. Она разделяет данные паттерны на 2 пары: 1) перцептивный—понятийный; 2) согласованный—несогласованный. При решении задачи формирования понятий на основе категоризации предметов у человека преобладают различные процессы. Если доминируют перцептивные процессы, то это означает, что у человека активен перцептивный паттерн: человек приходит к решению задачи через наблюдение и манипулирование объектами. Если у человека преобладают процессы логического мышления, то доминирует понятийный паттерн: человек сначала формулирует гипотезу, а затем подбирает объекты под нее; манипулирование объектами практически отсутствует. По результатам статистической обработки данных Ганфман выявила, что испытуемые с перцептивными паттернами функционирования интеллекта быстрее и эффективнее справляются с задачей категоризации предметов при формировании понятий. Далее можно наблюдать два типа сочетаний перцептивного и понятийного паттернов мышления: согласованный и несогласованный. Если перцептивные и понятийные процессы у человека поддерживают друг друга, попеременно участвуют в решении задачи, планомерно достигая цели, то это согласованный паттерн интеллекта. Если перцептивные и понятийные паттерны «конкурируют» друг с другом за первенство, мешают друг другу, то наблюдается несогласованный паттерн. Последний, очевидно, снижает эффективность решения задач.

Изучение нарушений мышления у больных шизофренией с помощью теста завершения картинок У. Хили

Другим направлением изучения понятийного мышления у больных шизофренией в научном твор-

честве Ганфман является исследование нарушений мыслительных процессов [33] с помощью теста завершения картинок У. Хили (Healy Pictorial Completion Test) [36]. Методика заключается в предъявлении испытуемому нескольких картинок, на каждой из которых присутствует вырезанная часть в форме квадрата. Испытуемых просили завершить картинку с помощью маленьких квадратных элементов с изображением различных предметов. По мнению Ганфман, как и методика формирования искусственных понятий, тест завершения картинок показывает перспективу выявления различий в особенностях мышления у психически здоровых испытуемых и больных шизофренией. Преимуществом теста также является и то, что для решения задачи испытуемому предоставляется большое количество вариантов, а стимульный материал относится к повседневным ситуациям. Само исследование опиралось на положение Выготского о том, что при шизофрении в психической сфере наблюдается наличие как симптома, так и контрсимптома; в отношении понятийного мышления у больного шизофренией наблюдается как высокое абстрагирование, так и склонность к наглядному конкретному мышлению (мышлению комплексами) [1]. Ганфман поставила цель изучения особенностей наглядного конкретного мышления (контрсимптома) при шизофрении. С учетом специфики исследования тест был скорректирован следующим образом: экспериментаторы предлагали завершить картинки маленькими изображениями, среди которых был только один правильный вариант для каждой картинки.

При завершении картинок в тесте Ганфман наблюдала различные ошибки: испытуемые подбирали маленькие изображения по совпадающему цвету, или потому, что им просто нравилось то, что было изображено. Ошибки, связанные с нарушениями в логическом мышлении у испытуемых, были следующими: 1) изолированное от контекста действие (испытываемый подставлял совсем оторванный от контекста предмет для завершения рисунка); 2) предполагаемый психологический мотив (испытываемый при завершении рисунка руководствовался не контекстом ситуации, а психологическим, внутренним мотивом героя на картинке, часто не связанным с ситуацией); 3) принадлежность к ситуации или к ее части (испытываемый завершал картинку предметом по общей соотнесенности с (неконкретной) ситуацией (т. е. без учета конкретных деталей ситуации) или же связывал предмет только с частью картинки); 4) вывод из ситуации (испытываемый заполнял пробел картинки по общему смыслу ситуации, по косвенным следствиям из нее); 5) вербальные связи (испытываемый мог подбирать предмет лишь по вербальному сходству, по звучанию); 6) смешение ситуации на картинке и реальности (испытываемый мог смешивать реальность и картинку, объяснял выбор предмета для завершения, исходя из собственного понимания ситуации или приписывания предмету реальных мыслей); 7) необъяснимые ответы (испытываемый заполнял пробел картинки так, что логически ответ невозможно было объяснить, либо он отказывался его объяснить).

Часто испытываемые делали ошибки, связанные с нарушением пространственных отношений. Для уточнения факторов, которые являются причинами ошибок, испытуемых просили описать каждую законченную картинку, чтобы выяснить, почему был сделан тот или иной выбор. При обнаружении ошибочного завершения картинки испытуемые давали ответы, которые можно объединить в следующие группы: 1) признание ошибки; 2) отстаивание варианта завершения с помощью рационализации; 3) нейтральное отношение к тому, что была допущена ошибка; 4) признание малозначимым вопроса пространственных отношений между предметами.

Ганфман приходит к выводу, что ошибки в учение пространственных отношений связаны с нарушениями в понятийном мышлении, когда испытуемый встречает сложности при взаимодействии с системообразующими характеристиками объектов (позиция, связи, размер и др.).

Перевод монографии Выготского «Мышление и речь»

Ганфман совместно с Гертрудой Вакар (1904–1973), русско-американской переводчицей многих русских книг на английский язык, переводит книгу Выготского «Мышление и речь» (Thought and language) в 1962 г. [44]. Перевод данной работы стал предпоследней научной публикацией Ганфман, касающейся развития идей Выготского (о последнем очерке мы скажем в следующем параграфе). Можно сказать, что это событие стало вершиной вклада Ганфман в распространение психологического наследия Выготского в мировой науке. Однако необходимо указать, что этот перевод является не вполне корректным (заголовки не соответствуют русскому оригиналу, присутствуют пропуски и упрощения текста Выготского и др., что вызвало разногласия в понимании концепции ученого [45, р. LV]) и обусловило потребность в новом переводе, который был осуществлен А. Козулиным в 1986 г. Поэтому в качестве вклада Ганфман можно обозначить именно популяризацию идей Выготского. Приведем некоторые фрагменты предисловия переводчиков из этого издания.

Ганфман пишет, что согласилась на участие в переводе книги, зная значимость идей Выготского и необходимость их распространения: «В конце тридцатых годов один из переводчиков данного издания, Е. Ганфман, вместе с Я. Казаниным, повторила некоторые исследования формирования понятий, разработанные Выготским; она ярко помнит, как тяжело было разбираться и понимать данный текст. Когда коллега и друг Выготского профессор А.Р. Лурия в 1957 г. обратился к ней с просьбой участвовать в переводе книги “Мышление и речь”, она выразила свое убеждение в том, что буквальный перевод не позволит оценить должным образом идеи Выготского» [42, с. XI–XII].

Она отмечает сложность работы над переводом: «При переводе данной книги мы упростили и прояснили достаточно сложный стиль Выготского, в то же время всегда стремились представить его идеи мак-

симально точно. Было решено, что чрезмерные повторения и определенные полемичные рассуждения, которые будут малоинтересны современному читателю, будут опущены в пользу представления более четкого изложения» [44, с. XII].

В заключение Ганфман выражает некоторое сожаление по поводу содержания книги: «К сожалению, русский текст содержит мало детальной информации относительно исследований самого Выготского и его сотрудников: из четырех серий экспериментов, на которые есть ссылки в книге, только одна методика, разработанная Шиф [Шиф Жозефина Ильична (1904–1978) — советский психолог и дефектолог, один из создателей специальной психологии в СССР. — А.К.], была описана подробно. Некоторые исследования были кратко сообщены на конгрессах и в журналах, но, согласно профессору Лурии, ни одно из них не было опубликовано полностью» [44, с. XII].

Первый перевод книги «Мышление и речь» Выготского оказал значимое влияние на распространение научных идей Выготского за рубежом, благодаря чему до сих пор появляются зарубежные последователи этого выдающегося советского психолога.

Очерк научной деятельности Выготского

В книге «Границы психики. Очерки в память о Курте Гольдштейне» (1968) Ганфман публикует статью, в которой она рассматривает общность некоторых идей Выготского и Гольдштейна [42, р. 161–171]. В частности, здесь она приводит небольшой очерк о Выготском, показывая значимость его идей.

Во-первых, она отмечает, что Выготский предложил новую трактовку эгоцентрической речи ребенка (в сравнении с концепцией Пиаже), которая является не остаточным явлением аутизма, а интеллектуальным инструментом решения задач. Во-вторых, Выготский формулирует принцип непрерывного развития и изменения психики, выдвигая тезис о том, что необходимо рассматривать все психические процессы в динамике и развитии. В-третьих, источником развития психических функций является социальная среда и культурные знаки (которые в дальнейшем становятся регуляторами поведения), а обучение ребенка должно базироваться на задачах, которые превосходят его развитие, но именно они и могут поднять его на более высокий уровень развития психических функций. Также Ганфман упоминает идеи Выготского из области психологии искусства. По Выготскому, психологическая сущность искусства заключается в создании эмоционального отклика человека, в вызывании катарсиса, что способствует формированию личности. Как пишет Ганфман: «Катарсис является сущностью искусства; в концепции Выготского катарсис является разрешением напряжения, вызванного расходящимися направлениями, по которым идет развитие наших эмоций через содержание и структуру произведения искусства» [42, р. 165].

Наконец, русско-американская исследовательница показывает общность идей Выготского и Гольдштейна. Она отмечает, что оба ученых в своих ис-

следованиях пришли к выводу о том, что у больных шизофренией присутствует ослабление понятийного мышления, переход к типу мышления, свойственному детям подросткового возраста. У Гольдштейна данная идея выражалась в том, что больные шизофренией демонстрирует «конкретность» мышления, «установку на конкретность», они могут решать задачи, которые ограничиваются текущей ситуацией или которые связаны с чем-то непосредственно данным в опыте. У Выготского особенности мышления при шизофрении были описаны точнее, с опорой на его концепцию развития высших психических функций. Советский психолог обозначает мышление больных шизофренией мышлением комплексами, которое выражается не только в решении конкретных задач, но в использовании псевдопонятий (комплексов) для обозначения предметов, что характерно для раннего подросткового возраста. Больные шизофренией оперируют в речи не словами-понятиями (сформированными логическими связями), а словами-комплексами (сформированными конкретными образами объектов). Таким образом, при шизофрении происходит распад высшего понятийного мышления, и ведущее место занимает комплексное мышление, происходит откат на предыдущую стадию развития мышления. Когда Ганфман познакомил со своими рассуждениями Гольдштейна, то он на одном из научных семинаров сказал, что Выготский является «... первым, кто использовал нашу общую концепцию и методическую процедуру для определения фундаментальных психических изменений при шизофрении» [42, p. 169].

Заключение

В своих научных работах русско-американская исследовательница касается широкого круга фундаментальных и прикладных вопросов психологической науки: от личностных паттернов функционирования интеллекта и нарушений мышления при шизофрении до разработки и модификации психодиагностических и экспериментальных методов и формулировки принципов психологического консультирования студентов. Среди данных направлений научной деятельности Ганфман особое место отводит изучению и апробации психологических идей Выготского: модификация методики формирования искусственных понятий, проверка положения о нарушении понятийного мышления у больных шизофренией, участие в первом переводе книги «Мышление и речь» и поиск путей встраивания открытий Выготского в мировую психологию (на примере общности результатов исследования мышления при шизофрении у Выготского и Гольдштейна).

Евгения Моисеевна Ганфман относится к той уникальной группе русских ученых-психологов, которым удалось в XX в. совместить в своем творчестве и широкий спектр зарубежных психологических концепций, и отечественные традиции. Научное наследие Выготского достаточно широко распространено в мировом контексте, в том числе благодаря русским психологам-эмигрантам, искавшим пути соприкосновения мировых и отечественных научных традиций.

Благодарности

Автор благодарит за помощь в предоставлении архивных материалов Центр истории психологии Университета Акрона (Drs. Nicholas and Dorothy Cummings Center for the History of Psychology (The University of Akron)).

Acknowledgments

The author is grateful to Drs. Nicholas and Dorothy Cummings, Center for the History of Psychology (The University of Akron) for archival materials.

Литература

1. *Выготский Л.С.* К проблеме психологии шизофрении // Советская невропатология, психиатрия, психогигиена. 1932. Т. 1. Вып. 8. С. 352–364.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь / Под ред. и со вступ. статьей В. Колбановского. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. 324 с.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 118–183.
4. *Ганфман Е., Гетцельс Дж.* Межличностные установки выходцев из Советского Союза: исследование с помощью полупроективной методики // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2017. № 5. С. 12–73.
5. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+, РООИ «Реабилитация», 2017. 608 с.

References

1. Vygotskii L.S. K probleme psikhologii shizofrenii [To problem of psychology of schizophrenia]. *Sovetskaya neuropatologiya, psichiatriya, psihogigiena* [Soviet of neuropathology, psychiatry, psychohygiene], 1932. Vol. 8, no. 1, pp. 352–364.
2. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Moscow; Leningrad: Sotsekiz, 1934. 324 p.
3. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii. V 6 t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii [Collection of works. In 6 vol. Vol. 2. Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 118–183.
4. Ganfman E., Gettsel's Dzh. Mezhlichnostnye ustanovki vykhodtsev iz Sovetskogo Soyuz: issledovanie s pomoshch'yu poluproektivnoi metodiki [Interpersonal attitudes of Soviet emigrants: Study with help of semi-projective method]. *Istoriya rossiiskoi psikhologii v litsakh: Daidzhest* [History of Russian psychology in persons: Digest], 2017, no. 5, pp. 12–73. (In Russ.)

6. Кайлер П. «Что совершенно невозможно одному человеку в одиночку, то возможно для двух» — историко-методологическое исследование идей Фейербаха в работах позднего периода творчества Л.С. Выготского // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2017. № 3. С. 212–219.
7. Костригин А.А., Хусьяинов Т.М. Имя Л.С. Выготского как объект Digital Humanities // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 6. С. 44–66.
8. Костригин А.А. Педагогическая деятельность психологов-эмигрантов в Русском народном университете в Праге в первый год его работы (1923–1924) // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 6. С. 227–240.
9. Люк Х., Волкова М.В. Тамара Дембо: научный портрет на фоне XX века // Методология и история психологии. 2011. Т. 6. № 2. С. 40–73
10. Мазиллов В.А. От алгоритма до ландаматики: несколько эпизодов из жизни профессора Л.Н. Ланды // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2017. № 5. С. 93–106.
11. Майзель О.В. Метод развития познавательного потенциала Р. Фейерштейна и Р. Гузмана // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 3 (19). С. 130–144. doi:10.17759/cpse.2016050309
12. Мартинс Ж.Б. Заметки об отношениях между Выготским и Леонтьевым: А была ли тройка? // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2013. № 1. С. 95–108.
13. Масоликова Н.Ю., Сорокина М.Ю. История российского научного зарубежья и психологическое сообщество // Методология и история психологии. 2011. Т. 6. № 2. С. 92–109.
14. Масоликова Н.Ю., Сорокина М.Ю. Русская наследница Песталоцци: Елена Антипова (1892–1974) и ее учителя // Ежегодник Дома русского зарубежья имени Александра Солженицына. 2014. № 5. С. 31–60.
15. Мещеряков Б.Г. Л.С. Выготский и его имя // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 90–95.
16. Российское научное зарубежье: Материалы для биобиблиографического словаря. Вып. 2: Психологические науки: XIX — первая половина XX в. / Авт.-сост. Н.Ю. Масоликова, М.Ю. Сорокина. М.: Дом Русского Зарубежья имени А. Солженицына, 2010. 124 с.
17. Сахаров Л.С. О методах исследования понятий // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 32–47.
18. Сахаров Л.С. О методах исследования понятий // Психология. 1930. Т. 3. Вып. 1. С. 3–33.
19. Сироткина И.Е. Из истории русской психотерапии: Н.Е. Осипов в Москве и Праге // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 74–83.
20. Собкин В.С., Климова Т.А. Лев Выготский: кто мы, откуда и куда? (К вопросу о национально-религиозной идентичности) // Культурно-историческая психология. 2018. № 1. С. 116–125. doi: 10.17759/chp.2018140113
21. Сорокина М.Ю. Российское научное зарубежье versus русская научная эмиграция: к определению объема и содержания понятия «Российское научное зарубежье» // Ежегодник Дома русского зарубежья имени Александра Солженицына. М., 2010. С. 75–94.
22. Стоюхина Н.Ю. Сергей Степанович Чахотин и НОТ: КОВОТЕП — ОСВАГ — СССР // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2017. № 5. С. 142–166.
23. Тоуси П.М. Исследуя «бат», «дек», «роц» и «муп» в новом тысячелетии // Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С. 96–100.
24. Холмогорова А.Б. Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной
5. Zavershneva E., van der Veer R. (eds.), Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo. Izbrannoe [Vygotsky's notebooks. A selection]. Moscow: Publ. «Kanon+» ROOI «Reabilitatsiya», 2017. 608 p.
6. Kailer P. «Chto sovershenno nevozmozhno odnomu cheloveku v odinochku, to vozmozhno dlya dvukh» — istoriko-metodologicheskoe issledovanie idei Feierbakha v rabotakh pozdnego perioda tvorchestva L.S. Vygotskogo [“What is absolutely impossible for one person, is possible for two” — a historical-methodological study concerning Feuerbachian elements in the later works of L. S. Vygotsky]. *Istoriya rossiiskoi psikhologii v litsakh: Daidzhest [History of Russian psychology in persons: Digest]*, 2017, no. 3, pp. 212–219.
7. Kostrigin A.A., Khusyainov T.M. Imya L.S. Vygotskogo kak ob’ekt Digital Humanities [Name of L.S. Vygotsky as object of Digital Humanities]. *Istoriya rossiiskoi psikhologii v litsakh: Daidzhest [History of Russian psychology in persons: Digest]*, 2016, no. 6, pp. 44–66.
8. Kostrigin A.A. Pedagogicheskaya deyatel’nost’ psikhologov—emigrantov v Russkom narodnom universitete v Prage v pervyi god ego raboty (1923–1924) [Pedagogical activity of psychologists—emigrants at Russian public university in Prague during the first year (1923–1924)]. *Istoriya rossiiskoi psikhologii v litsakh: Daidzhest [History of Russian psychology in persons: Digest]*, 2016, no. 6, pp. 227–240.
9. Luck H., Volkova M.V. Tamara Dembo: nauchnyi portret na fone XX veka [Tamara Dembo: scientific portrait against background of the 20th century]. *Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and history of psychology]*, 2011. Vol. 6, no. 2, pp. 40–73.
10. Mazilov V.A. Ot algoritma do landamatiiki: neskol’ko epizodov iz zhizni professora L.N. Landy [From algorithm to landamatics: some episodes from life of professor L.N. Landa]. *Istoriya rossiiskoi psikhologii v litsakh: Daidzhest [History of Russian psychology in persons: Digest]*, 2017, no. 5, pp. 93–106.
11. Maizel’ O.V. Metod razvitiya poznavatel’nogo potentsiala R. Feiershteina i R. Guzman [The Method of Increasing the Cognitive Potential of a Person (R. Feuerstein and R. Guzman)]. *Klinicheskaya i spetsial’naya psikhologiya [Clinical and special psychology]*, 2016. Vol. 5, no. 3 (19), pp. 130–144. doi:10.17759/cpse.2016050309
12. Martins Zh.B. Zаметki ob otnosheniyakh mezhdu Vygotskim i Leont’evym: A byla li troika? [Notes on the relationship between Vygotsky and Leontiev: The «troika», did it ever exist?]. *Psikhologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka «Dubna» [Psychological journal of International university on nature, society and human “Dubna”]*, 2013, no. 1, pp. 95–108.
13. Masolikova N.Yu., Sorokina M.Yu. Istoriya rossiiskogo nauchnogo zarubezh’ya i psikhologicheskoe soobshchestvo [History of Russian abroad scientific community and psychological community]. *Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and history of psychology]*, 2011. Vol. 6, no. 2, pp. 92–109.
14. Masolikova N.Yu., Sorokina M.Yu. Russkaya naslednitsa Pestalotstsi: Elena Antipova (1892–1974) i ee uchitel’ya [Russian heritress of Pestalozzi: Helena Antipoff (1892–1974) and her teachers]. *Ezhegodnik Doma russkogo zarubezh’ya imeni Aleksandra Solzhenitsyna [Annual book of Alexander Solzhenitsyn Russian Abroad House]*, 2014, no. 5, pp. 31–60.
15. Meshcheryakov B.G. L.S. Vygotskii i ego imya [L.S. Vygotsky and his name]. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2007, no. 3, pp. 90–95.

- психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 25–43. doi:10.17759/chp.2015110304
25. Юдина Е.Г. Эксперимент Л.С. Выготского — Л.С. Сахарова: культурно-историческая ретроспектива // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 48–59.
26. Assessment of men: selection of personnel for the Office of Strategic Services. New York: Rinehart, 1948. 541 p.
27. Dembo T., Hanfmann E. Intuitive halving and doubling of figures // *Psychologische Forschung*. 1933. Vol. 17 (1). P. 306–318.
28. Dembo T., Hanfmann E. The patient's psychological situation upon admission to a mental hospital // *The American Journal of Psychology*. 1935. Vol. 47 (3). P. 381–408. doi:10.2307/1416332
29. Drs. Nicholas and Dorothy Cummings Center for the History of Psychology (The University of Akron). Abraham Maslow papers. Box M4402. Folder 8. J. Hanfmann's letter.
30. Drs. Nicholas and Dorothy Cummings Center for the History of Psychology (The University of Akron). Abraham Maslow papers. Box M4506. Folder 10. Hanfmann E. An activist student on psychotherapy (1972).
31. Hanfmann E. A study of personal patterns in an intellectual performance // *Journal of Personality*. 1941. Vol. 9 (4). P. 315–325. doi:10.1111/j.1467-6494.1941.tb02060.x
32. Hanfmann E. Some experiments on spacial position as a factor in children's perception and reproduction of simple figures // *Psychologische Forschung*. 1933. Vol. 17 (1). P. 319–329.
33. Hanfmann E. Thought disturbances in schizophrenia as revealed by performance in a picture completion test // *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1939. Vol. 34 (2). P. 249–264. doi:10.1037/h0058948
34. Hanfmann E., Kasanin J. A method for the study of concept formation // *The Journal of Psychology*. 1937. Vol. 3 (2). P. 521–540. doi:10.1080/00223980.1937.9917519
35. Hanfmann E., Rickers-Ovsiankna M., Goldstein K. Case Lanuti: Extreme concretization of behavior due to damage of the brain cortex // *Psychological Monographs*. 1944. Vol. 57 (4). P. 1–72. doi:10.1037/h0093551
36. Healy W. Pictorial completion test II // *Journal of Applied Psychology*. 1921. Vol. 5 (3). P. 225–239. doi:10.1037/h0073697
37. Kasanin J., Hanfmann E. An experimental study of concept formation in schizophrenia: I. Quantitative analysis of the results // *American Journal of Psychiatry*. 1938. Vol. 95 (1). P. 35–52. doi:10.1176/ajp.95.1.35
38. Koffka K., Hanfmann E. On the factors underlying a phenomenon discovered by Hering // *Psychologische Forschung*. 1937. Vol. 21 (1). P. 132–141.
39. Models of achievement: Reflections of eminent women in psychology / A.N. O'Connell, N.F. Russo (eds.). New York: Columbia University Press, 1983. 338 p.
40. President: 1941–42: Jacob Kasanin, M.D // *American Journal of Orthopsychiatry*. 1941. Vol. 11 (3). P. 598. doi:10.1111/j.1939-0025.1941.tb05845.x
41. Simmel M. A tribute to Eugenia Hanfmann, 1905–1983 // *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. 1986. Vol. 22 (4). P. 348–356. doi:10.1002/1520-6696(198610)22:4<348::AID-JHBS2300220406>3.0.CO;2-E
42. The reach of mind: essays in memory of Kurt Goldstein / Edited by Marianne L. Simmel. New York: Springer Science+Business Media, 1968. 300 p.
43. Vigotsky L. Thought in Schizophrenia // *Archives of Neurology & Psychiatry*. 1934. Vol. 31 (5). P. 1063–1077. doi:10.1001/archneurpsyc.1934.02250050181009
44. Vigotsky L. Thought and language. Cambridge: MIT Press, 1962. 168 p.
16. Masolikova N.Yu., Sorokina M.Yu. (eds.) Rossiiskoe nauchnoe zarubezh'e: Materialy dlya biobibliograficheskogo slovaria. Vyp. 2: Psikhologicheskie nauki: XIX — pervaya polovina XX v. [Russian abroad scientific community: Materials for biobibliographical dictionary. Vol. 2: Psychological sciences: 19th — first half of 20th centuries]. Moscow: Dom Russkogo Zarubezh'ya im. A. Solzhenitsyna, 2010. 124 p.
17. Sakharov L.S. O metodakh issledovaniya ponyatii [On methods of study of concepts]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2006, no. 2, pp. 32–47.
18. Sakharov L.S. O metodakh issledovaniya ponyatii [On methods of study of concepts]. *Psikhologiya* [Psychology], 1930. Vol. 3, no. 1, pp. 3–33.
19. Sirotkina I.E. Iz istorii russkoi psikhoterapii: N.E. Osipov v Moskve i Prage [From history of Russian psychiatry: N.E. Osipov in Moscow and Prague]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology], 1995, no. 1, pp. 74–83.
20. Sobkin V.S., Klimova T.A. Lev Vygotskii: kto my, otkuda i kuda? (K voprosu o natsional'no-religioznoi identichnosti) [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, no. 1, pp. 116–125. doi:10.17759/chp.2018140113.
21. Sorokina M.Yu. Rossiiskoe nauchnoe zarubezh'e versus russkaya nauchnaya emigratsiya: k opredeleniyu ob'ema i soderzhaniya ponyatiya «Rossiiskoe nauchnoe zarubezh'e» [Russian scientific abroad community versus Russian scientific emigration]. *Ezhгодnik Doma russkogo zarubezh'ya imeni Aleksandra Solzhenitsyna* [Annual book of Alexander Solzhenitsyn Russian Abroad House]. Moscow: Dom russkogo zarubezh'ya imeni Aleksandra Solzhenitsyna, 2010, pp. 75–94.
22. Stoyukhina N.Yu. Sergei Stepanovich Chakhotin i NOT: KOVOTEP — OSVAG — SSSR — OSVAG (Sergey Stepanovich Chakhotin and NOT: KOVOTEP — OSVAG — USSR). *Istoriya rossiiskoi psikhologii v litsakh: Daidzhest* [History of Russian psychology in persons: Digest], 2017, no. 5, pp. 142–166.
23. Tousi P.M. Issleduya «bat», «dek», «rots» i «mup» v novom tysyacheletii [Exploring “cev”, “bik”, “mur”, and “lag” in the New Millennium]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2007, no. 4, pp. 96–100. (In Russ.).
24. Kholmogorova A.B. Rol' idei L.S. Vygotskogo dlya stanovleniya paradigmy sotsial'nogo poznaniya v sovremennoi psikhologii: obzor zarubezhnykh issledovaniy i obsuzhdenie perspektiv [The Role of L.S. Vygotsky's Ideas in the Development of Social Cognition Paradigm in Modern Psychology: A Review of Foreign Research and Discussion on Perspectives]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 25–43. doi:10.17759/chp.2015110304. doi:10.17759/chp.2015110304
25. Yudina E.G. Eksperiment L.S. Vygotskogo — L.S. Sakharova: kul'turno-istoricheskaya retrospektiva [The experiment of L.S. Vygotsky and L.S. Sakharov: a cultural-historical retrospective]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2006, no. 2, pp. 48–59.
26. Assessment of men; selection of personnel for the Office of Strategic Services. New York: Rinehart, 1948. 541 p.
27. Dembo T., Hanfmann E. Intuitive halving and doubling of figures. *Psychologische Forschung*, 1933. Vol. 17 (1), pp. 306–318.
28. Dembo T., Hanfmann E. The patient's psychological situation upon admission to a mental hospital. *The American Journal of Psychology*, 1935. Vol. 47 (3), pp. 381–408. doi:10.2307/1416332

45. *Vygotsky L. Thought and language* / Ed. A. Kozulin. Cambridge: MIT Press, 1986. 287 p.
46. *Yasnitsky A. Vygotsky circle as a personal network of scholars: restoring connections between people and ideas // Integrative Psychological and Behavioral Science*. 2011. Vol. 45 (4). P. 422–457. doi:10.1007/s12124-011-9168-5
29. Drs. Nicholas and Dorothy Cummings Center for the History of Psychology (The University of Akron). Abraham Maslow papers. Box M4402. Folder 8. J. Hanfmann's letter.
30. Drs. Nicholas and Dorothy Cummings Center for the History of Psychology (The University of Akron). Abraham Maslow papers. Box M4506. Folder 10. Hanfmann E. An activist student on psychotherapy (1972).
31. Hanfmann E. A study of personal patterns in an intellectual performance. *Journal of Personality*, 1941. Vol. 9 (4), pp. 315–325. doi:10.1111/j.1467-6494.1941.tb02060.x
32. Hanfmann E. Some experiments on spacial position as a factor in children's perception and reproduction of simple figures. *Psychologische Forschung*, 1933. Vol. 17 (1), pp. 319–329.
33. Hanfmann E. Thought disturbances in schizophrenia as revealed by performance in a picture completion test. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1939. Vol. 34 (2), pp. 249–264. doi:10.1037/h0058948
34. Hanfmann E., Kasanin J. A method for the study of concept formation. *The Journal of Psychology*, 1937. Vol. 3 (2), pp. 521–540. doi:10.1080/00223980.1937.9917519
35. Hanfmann E., Rickers-Ovsiankna M., Goldstein, K. Case Lanuti: Extreme concretization of behavior due to damage of the brain cortex. *Psychological Monographs*, 1944. Vol. 57 (4), pp. 1–72. doi:10.1037/h0093551
36. Healy W. Pictorial completion test II. *Journal of Applied Psychology*, 1921. Vol. 5 (3), pp. 225–239. doi:10.1037/h0073697
37. Kasanin J., Hanfmann E. An experimental study of concept formation in schizophrenia: I. Quantitative analysis of the results. *American journal of psychiatry*, 1938. Vol. 95 (1), pp. 35–52. doi:10.1176/ajp.95.1.35
38. Koffka K., Hanfmann E. On the factors underlying a phenomenon discovered by Hering. *Psychologische Forschung*, 1937. Vol. 21 (1), pp. 132–141.
39. O'Connell A.N., Russo N.F. (eds.) *Models of achievement: Reflections of eminent women in psychology*. New York: Columbia University Press, 1983. 338 p.
40. President: 1941–42: Jacob Kasanin, M.D. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1941. Vol. 11 (3), pp. 598. doi:10.1111/j.1939-0025.1941.tb05845.x
41. Simmel M. A tribute to Eugenia Hanfmann, 1905–1983. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 1986. Vol. 22 (4), pp. 348–356. doi:10.1002/1520-6696(198610)22:4<348::AID-JHBS2300220406>3.0.CO;2-E
42. Simmel M. (eds.) *The reach of mind: essays in memory of Kurt Goldstein*. New York: Springer Science+Business Media, 1968. 300 p.
43. Vigotsky L. Thought in Schizophrenia. *Archives of Neurology & Psychiatry*, 1934. Vol. 31 (5), pp. 1063–1077. doi:10.1001/archneurpsyc.1934.02250050181009
44. *Vygotsky L. Thought and language*. Cambridge: MIT Press, 1962. 168 p.
45. *Vygotsky L. Thought and language* / ed. A. Kozulin. Cambridge: MIT Press, 1986. 287 p.
46. *Yasnitsky A. Vygotsky circle as a personal network of scholars: restoring connections between people and ideas. Integrative Psychological and Behavioral Science*, 2011. Vol. 45 (4), pp. 422–457. doi:10.1007/s12124-011-9168-5