

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 3 / 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. № 3

Cultural-Historical Psychology

2019. Vol. 15, no. 3

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Диалектическое мышление: логика и психология <i>Н.Е. Веракса</i>	4
Психология религии в России: на пути к самоопределению <i>А.М. Двойнин</i>	13
Основные направления критики теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий <i>А.Н. Сиднева</i>	22
«Духовность» в психологии: философско-методологический анализ <i>Л.И. Воробьева</i>	32

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Динамика показателей перфекционизма и симптомов эмоционального неблагополучия в российской студенческой популяции за последние десять лет: когортное исследование <i>А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, Т.О. Цацулин</i>	41
Взаимосвязь опыта межкультурных взаимодействий, аккультурационных ожиданий и креативности у российских студентов <i>М.А. Бульцева, Н.М. Лебедева</i>	51
Подавление экспрессии положительных и отрицательных эмоций в России и Азербайджане <i>А.А. Панкратова, Е.Н. Осин, В.В. Лебедев</i>	60
Идентификация с религиозной группой и этнонациональные установки буддистской, мусульманской и православной молодежи <i>О.Е. Хухлаев, Е.А. Александрова, В.В. Гриценко, В.В. Константинов, И.М. Кузнецов, О.С. Павлова, С.В. Рыжова, В.А. Шорохова</i>	71
Взаимосвязь показателей состояния волевой регуляции и этнической идентичности <i>В.Н. Шляпников</i>	83

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Воля и произвольность: опыт междисциплинарного исследования <i>А.Н. Савостьянов, В.В. Степанова, Н.Н. Толстых</i>	91
О критериях деятельности педагогической <i>Г.А. Цукерман, Т.М. Билибина, О.М. Виноградова, О.Л. Обухова, Н.А. Шибанова</i>	105
Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) <i>О.В. Рубцова</i>	117

ЭССЕ

Виды катарсиса при восприятии произведений живописи <i>М.В. Ермолаева, Д.В. Лубовский</i>	125
--	-----

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Принцип развивающей интриги. К 90-летию Н.Н. Подьякова	133
--	-----

Contents

THEORY AND METHODOLOGY

Dialectical Thinking: Logics and Psychology <i>N.E. Veraksa</i>	4
Psychology of Religion in Russia: On the Way to Self-determination <i>A.M. Dvoinin</i>	13
Basic Objections to the Theory of Stage-By-Stage Formation of Mental Actions and Concepts <i>A.N. Sidneva</i>	22
‘Spirituality’ in Psychology: a Philosophical and Methodological Analysis <i>L.I. Vorobyova</i>	32

EMPIRICAL RESEARCH

Dynamics of Indicators of Perfectionism and Symptoms of Emotional Distress in the Russian Student Population over the Past Ten Years: Cohort Study <i>A.B. Kholmogorova, N.G. Garanyan, T.O. Tsatsulin</i>	41
The Relationship of Intercultural Experience, Acculturation Expectations and Creativity among Russian Students <i>M.A. Bultseva, N.M. Lebedeva</i>	51
Expressive Suppression of Negative and Positive Emotions in Russia and Azerbaijan <i>A.A. Pankratova, E.N. Osin, V.V. Lebedev</i>	60
Religious Group Identification and Ethno-National Attitudes in Buddhist, Muslim and Orthodox Youth <i>O.Ye. Khukhlaev, E.A. Aleksandrova, V.V. Gritsenko, V.V. Konstantinov, I.M. Kuznetsov, O.S. Pavlova, S.V. Ryzhova, V.A. Shorohova</i>	71
Relationship between Volitional Regulation and Ethnic Identity <i>V.N. Shlyapnikov</i>	83

DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Will and Self-Regulation: An Interdisciplinary Research Experience <i>A.N. Savostyanov, V.V. Stepanova, N.N. Tolstykh</i>	91
On the Criteria of Activity-Based Education <i>G.A. Zuckerman, T.M. Bilibina, O.M. Vinogradova, O.L. Obukhova, N.A. Shibanova</i>	105
Digital Media as a New Means of Mediation (Part One) <i>O.V. Rubtsova</i>	117

ESSAY

Types of Catharsis in the Perception of Paintings <i>M.V. Yermolayeva, D.V. Lubovsky</i>	125
---	-----

MEMORABLE DATES

The principle of developing intrigue. To the 90 th anniversary of N.N. Poddiakov	133
---	-----

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Диалектическое мышление: логика и психология

Н.Е. Веракса*,

ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
neveraksa@gmail.com

В статье рассматривается соотношение логики и психологии диалектического мышления. Выделяются три направления понимания диалектического мышления: диалектическое мышление как форма развивающего содержания, основанного на разрешении противоречий; диалектическое мышление как постформальная стадия интеллекта; диалектическое мышление как форма оперирования отношениями противоположности. Каждый из подходов имеет свое прикладное применение в организации образовательной практики. Первое направление представлено работами Э.В. Ильенкова, Б.М. Кедрова, П.В. Копнина и других авторов. На содержательном понимании диалектики В.В. Давыдовым была разработана методология развивающего обучения. Второе направление исследований диалектического мышления во многом сложилось под влиянием операциональной концепции интеллекта Ж. Пиаже. К. Ригель настаивал на том, что развитие мышления не может останавливаться на стадии формальных операций. После нее у субъекта развивается более сложная форма познания — диалектическое мышление. Представители постформального понимания диалектического мышления применяют его в тренингах по развитию профессионального мышления взрослых субъектов и в психотерапии. В отечественной психологии было показано, что диалектическое мышление выступает как самостоятельная способность оперирования отношениями противоположности, которую можно развивать, начиная с дошкольного возраста.

Ключевые слова: диалектика, формальная логика, диалектическая логика, диалектическое мышление, противоречие.

Dialectical Thinking: Logics and Psychology

Veraksa N.E.,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.
Neveraksa@gmail.com

The article is devoted to the relation of logic and psychology of dialectical thinking. It provides three lines of understanding of dialectical thinking: dialectical thinking as a form of developing content, based on the resolution of oppositions; dialectical thinking as postformal stage of intelligence; dialectical thinking as a form of operating relationships of the opposites. Each approach has its own applications to the organization of educational practice. The first approach is presented by the works of E.V. Il'enkov, B.M. Kedrov,

Для цитаты:

Веракса Н.Е. Диалектическое мышление: логика и психология // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 4–12. doi: 10.17759/chp. 2019150301

For citation:

Veraksa N.E. Dialectical Thinking: Logics and Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 4–12. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150301

* *Веракса Николай Евгеньевич*, доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: neveraksa@gmail.com
Veraksa Nikolay Evgenievich, Doctor of Psychology, Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: neveraksa@gmail.com

P.V. Kopnin and other authors. On a meaningful understanding of dialectics V.V. Davydov developed his methodology of developmental learning. The second approach in the study of dialectical thinking was largely shaped by J. Piaget's operational concept of the intellect. K. Riegel argued that the development of thinking cannot stop at the stage of formal operations. Later on, the subject develops a more complex form of cognition – dialectical thinking. Representatives of the postformal understanding of dialectical thinking apply it in trainings for the development of professional thinking in adult subjects as well as in psychotherapy. In Russian psychology it has been shown that dialectical thinking acts as the individual's independent ability to operate with opposites that can be developed starting from preschool age.

Keywords: dialectic, formal logic, dialectical logic, dialectical thinking, contradictions.

В отечественной философии в 1990-е годы некоторые авторы заявили о своем разочаровании в возможностях применения диалектического метода. Отрицательная оценка во многом была связана с тем, что, как писал Ж. Сартр, диалектика стала применяться схоластически: «Разобшение теории и практики превратило практику в беспринципный эмпиризм, а теорию – в застывшее чистое знание» [23]. Диалектический метод трансформировался в репродуктивное описание процессов, следуя за результатами, а не предвосхищая их.

Формирование двух контекстов изучения диалектического мышления

Тем не менее, в психологии наблюдался и продолжает существовать устойчивый интерес к применению диалектики. На важность диалектического анализа проблем психологии указывали А.Н. Леонтьев [18], С.Л. Рубинштейн [21], В.В. Давыдов [9] и многие другие психологи. Сама история вопроса о возможности использования диалектического метода в психологических исследованиях во многом связана с пониманием того, что такое диалектика и диалектическое мышление. В книге, изданной под редакцией К.Ф. Ригеля [37], известного американского специалиста в области диалектического мышления, одна из глав была посвящена анализу диалектического метода. В ней детально проводилось сравнение методологических оснований взглядов советских психологов и концепции когнитивного развития ребенка Ж. Пиаже [20; 35]. Авторы книги пришли к выводу о том, что, несмотря на различия между этими подходами, в них используется сходный метод [38], опирающийся на общие структурные основания.

В отечественной философии с особой остротой вопрос о диалектическом методе был поставлен в работах Э.В. Ильенкова [12; 13]. В частности, в работе «Диалектическая логика» он подчеркивал, что диалектическая логика отличается от формального анализа явлений [12]. Главное отличие состоит в том, что диалектическая логика имеет дело с противоречием. Таким образом, возникло противопоставление двух логик – диалектической и формальной. По этому поводу П.В. Копнин писал: «Диалектика и современная формальная логика – два различных подхода к изучению мышления, две логики» [15]. Различия между этими логиками, согласно П.В. Копнину, состояли в том, «... что если законы формальной логики отража-

ют лишь одну сторону объектов – их качественную устойчивость, их тождественность друг другу по определенному признаку, то законы диалектики отражают явления действительности многосторонне, в движении, частным моментом которого является покой, качественная устойчивость. Формальная логика, изучая формы мышления, отвлекается от их конкретного содержания, а диалектическая логика, изучая процесс развития понятий, суждений и т. д., не абстрагируется и не может абстрагироваться от их содержания, ибо в отвлечении от содержания нельзя понять этот процесс» [16]. Таким образом, в качестве отличительной черты формальной логики выступило оперирование мыслительными формами, абстрагированными от содержания, а под диалектической логикой стали понимать логику разворачивания противоречия развивающегося содержания. При этом широко использовалась формула, связанная с работами Г.В.Ф. Гегеля, согласно которой становление происходит через формулирование тезиса, затем его отрицание (антитезис) с последующим синтезом, в результате которого противоречие этих двух взаимоисключающих позиций снимается. Содержательное понимание диалектической логики нашло отражение в работах В.В. Давыдова [9] и его коллег. В частности, оно легло в основу разработки развивающего обучения [10].

В связи с разделением формально-логического и диалектического подходов возникла проблема понимания диалектического мышления. Об этом говорили различные авторы, имея в виду в большинстве случаев содержательное понимание диалектической логики [1; 14; 23]. Вместе с тем ставился и вопрос о поиске чисто диалектических форм, лишенных своей содержательности. Утверждалось, что если существует диалектическая логика, то она должна обладать таким же формализмом, как и логика формальная. В этом случае она должна отличаться лишь системой операций. В частности, такое понимание диалектической логики предлагалось В.И. Мальцевым [19]. Тем самым открывалась вторая возможность интерпретации диалектики как использования особой логики, отличной от логики формальной, что могло быть положено в основу диалектического мышления.

Однако сложность применения диалектической логики как логики особых диалектических форм состояла в том, что было не понятно, какие именно формальные диалектические операции могут быть использованы. Дело затруднялось еще и тем обстоятельством, что обе логики решали различные задачи: если формальная логика описывала мир как стабиль-

ный, неизменный (основу такого описания составлял принцип формального тождества), то диалектическая логика, и это признавалось всеми авторами, описывала развивающееся содержание, которое предполагает порождение нового в процессе своего развития. Главное препятствие было связано с формализацией описания процесса появления нового содержания. Не случайно Э.В. Ильенков писал: «Попытки усовершенствовать аппарат диалектики средствами современной логики... неосуществимы, как и старания получить гибрид от скрещивания розы с фикусом» [13]. В конечном итоге и отечественные, и зарубежные авторы склонялись к пониманию диалектического метода как содержательного анализа развивающегося объекта.

Вместе с тем поиск оснований для противопоставления диалектической и формальной логики и объяснения на основе диалектической логики процессов творческого мышления продолжался. Так, Э.В. Ильенков, характеризуя формальную логику, подчеркивал: «Старая логика, столкнувшись с логическим противоречием, которое она сама же произвела на свет именно потому, что строжайшим образом следовала своим принципам, всегда пятится перед ним, отступает назад, к анализу предшествующего движения мысли, и старается всегда отыскать там ошибку, неточность, приведшую к противоречию. Последнее, таким образом, становится непреодолимой преградой на пути движения мысли вперед, на пути конкретного анализа существа дела» [12]. Другими словами, он показывал ограниченность формальной логики и необходимость поиска новых, диалектических форм. Об этом же говорил и В.И. Мальцев: «Противоречия бессвязного рассуждения легко устранимы при помощи формальной логики. Противоречия, возникшие в ходе анализа вследствие столкновения с противоречиями самой изучаемой действительности, могут быть разрешены только при стихийном или сознательном применении диалектической логики» [19].

Таким образом, в России было высказано два понимания диалектического мышления, в контексте которых в дальнейшем проводились исследования. Одно из них опиралось на интерпретацию диалектической логики как процесса разворачивания развивающегося содержания, а другое — на анализ диалектической логики как системы особых операций и форм.

Исследования диалектического мышления в рамках формальной логики

Фактически в зарубежной психологии анализ процессов диалектического мышления находился под большим влиянием работ Ж. Пиаже [20; 35]. Ж. Пиаже рассматривал формирование интеллекта как становление формально-логических структур [20]. В этом процессе он выделял и диалектические моменты. Более того, он говорил об особых структурных диалектических преобразованиях [35].

В связи с этим интерес представляют его работы, посвященные изучению генезиса диалектических

структур и противоречий. Рассматривая вопрос о противоречиях в суждениях, Ж. Пиаже видел их причину в недостаточной уравновешенности логических структур. Он подчеркивал, что «... диалектика составляет генетический (инференциальный) аспект всех процессов равновесия, в то время как системы равновесия очерчивают направления дискурсивных выводов» [35]. Согласно его пониманию, диалектическое мышление «... не сводится к ограниченной форме, в которую хотели бы уложить отдельные авторы (тезис, антитезис, синтез)» [35] всю познавательную активность субъекта. Ж. Пиаже полагал, что диалектика существует везде там, где две системы сначала функционировали отдельно, но не противоречили одна другой, а потом объединились в единое целое, что увеличило возможности обеих систем. Так, работу, посвященную генезису числа у ребенка, сам Ж. Пиаже приводил в качестве примера изучения диалектического мышления в математике. Она была буквально пронизана идеей понимания диалектики как интеграции изолированных структур в новую целостность. Ж. Пиаже писал: «Появление третьей стадии может быть понято только через оформление двух связанных систем... в одну замкнутую и обратимую целостность» [20]. Основным выводом, который он сделал, сводился к подобному синтезу: «В этом случае происходит слияние умножения отношений и умножения классов в одно операциональное целое... Следовательно, число выступает как синтез класса и асимметричного отношения...» [20]. Таким образом, в работе Ж. Пиаже идея числа выступила в качестве равновесного состояния, достигнутого путем объединения двух систем в новое единство, а диалектика — как процесс достижения этого состояния. Ж. Пиаже указал на основные диалектические процессы. К ним он относил:

- объединение двух самостоятельных структур в третью, повышающую их возможности;
- установление координации между частями одного и того же объекта;
- включение в себя новой структурой старой в качестве подсистемы;
- циркулярное взаимодействие, при котором равновесие достигается благодаря движению в прямом и обратном направлении;
- установление координации между независимыми отдельными объектами, как в игре в шахматы.

Ж. Пиаже подчеркивал, что все эти пять случаев диалектики можно резюмировать в одном общем утверждении: диалектика есть генетический аспект любого равновесия.

Следствием такого подхода стало понимание диалектического мышления как процесса становления формально-логических структур. Как представляется, Ж. Пиаже стал рассматривать диалектическое мышление не как самостоятельный мыслительный процесс, а как процесс развития. Основания для такого понимания имеются, поскольку развитие диалектично. Однако в этом случае, видимо, произошло смешение процесса диалектического развития и диалектического мышления. Как результат такого смешения можно рассматривать утверждение Ж. Пиаже

о том, что диалектика существует на всех уровнях от мышления до действия [35].

Благодаря его исследованиям, вопросы диалектического мышления стали рассматриваться в контексте становления формального интеллекта. Особая роль в интерпретации диалектического мышления принадлежала К.Ф. Ригелю [36]. Он подчеркивал, что вершина мышления не может быть ограничена только уровнем формального интеллекта. Взрослый человек в своей жизни сталкивается с очень сложными вопросами. Поэтому достижение интеллектуальной вершины, понимаемой как мудрость, предполагает, что зрелое мышление опирается не только на формально-логическое, но и на диалектическое мышление. В связи с этим в круг проблем когнитивного развития вошла и проблема мудрости. Она стала рассматриваться и в контексте развития диалектического мышления, и как стадия развития постформального мышления [29].

М. Бессечез [25; 26] предлагает рассматривать диалектическое мышление не как процесс достижения равновесия, а наоборот, как процесс, который работает с равновесием. Согласно его точке зрения, достигнутое равновесное состояние логических структур, по Ж. Пиаже, представляет собой закрытую систему знания. Диалектическое же мышление позволяет пробиться через эту закрытость к новым знаниям. Таким образом, процесс расширения знаний продолжается благодаря диалектическому мышлению.

Еще одна линия изучения диалектического мышления, которая выполнена также в контексте когнитивного развития человека, связана с анализом чувствительности к противоречиям. Она представлена целым рядом кросскультурных исследований [32]. В европейской традиции после Аристотеля наличие в рассуждении противоречия стало рассматриваться в качестве индикатора ошибочности логических построений. В работе Р. Нисбета и К. Пенга [34] было показано, что существуют культуры, в которых противоречия не имеют такой внутренней напряженности, как для европейского мышления. Так, в частности в китайской традиционной культуре, наличие противоречий рассматривается как проявление различных сторон одного и того же целого. Данные, полученные в ходе этого исследования, говорят в пользу существования другой линии развития диалектического мышления, которая связана с отказом от пропозиционной логики как основы мышления [33]. Вместе с тем результаты, представленные в работах, не однозначны. Так, в исследовании Б. Ванга [40] утверждается о существовании различных культурных оснований диалектического мышления. В одной из недавних работ [28], посвященной сравнительному изучению диалектического мышления британских, китайских и японских студентов, полученные результаты не подтвердили выводов Р. Нисбета и К. Пенга о большом диалектизме мышления у представителей восточных культур. Однако в любом случае проблема диалектического мышления продолжает исследоваться зарубежными авторами в рамках постформального подхода.

Структурно-диалектический метод и диалектическое мышление

В отечественной психологии содержательное понимание диалектического мышления, как уже отмечалось, разрабатывал В.В. Давыдов [9]. Он опирался в значительной степени на работы Э.В. Ильенкова. Диалектическое мышление рассматривалось им как мышление, анализирующее развитие целого на основе внутреннего противоречия. Для разворачивания мыслительного процесса в каждом конкретном случае необходимо было найти исходное ключевое отношение (противоречие), которое порождало по мере становления все многообразие содержания. Понятно, что конкретное содержание предполагало наличие своего уникального исходного отношения, продуктивно формализовать которое вне содержательного контекста не представлялось возможным.

Изучение диалектического мышления, основанное на понимании диалектической логики как особого вида формальной логики, было начато в 1980-е гг. [3; 5]. Одна из задач, которая решалась в ходе этих исследований, заключалась в том, чтобы показать наличие формальных диалектических операций, отличающихся от операций формальной логики. При этом, поскольку речь шла о логических операциях, они, подобно тому, как это было сделано в трудах Ж. Пиаже, должны были составить некоторую логическую структуру, допускающую описание на языке математики. Решение этой задачи проходило в два этапа. Первый этап был связан с поиском единиц анализа диалектического мышления. В качестве таковых были выбраны отношения противоположности. Под ними стали пониматься любые содержания, которые могли быть противопоставлены друг другу и находиться в отношениях взаимоисключения. Свообразие отношений противоположности заключается в том, что они могут быть установлены в любом содержании. Это позволяет выявить структуру диалектического мышления. Такая структура будет формальной, если ее ограничить описанием отношений между исходными единицами, не вдаваясь в анализ их содержания. Однако единицы отражают и конкретное содержание. В этом случае интерпретация диалектического мышления может осуществляться на двух уровнях: на содержательном и на формальном.

Основной прорыв в области понимания диалектической логики и диалектического мышления был связан с осознанием того факта, что противоположности могут находиться в различных отношениях. Традиционно считалось, что противоположностей всегда две и они одновременно и полагают друг друга, и исключают, а также что они могут быть опосредствованы в процессе снятия противоречия. Как оказалось, противоположности могут находиться в отношениях превращения (когда одна противоположность трансформируется в другую), перехода (когда трансформация одной противоположности в другую происходит не сразу, а постепенно, через промежуточное звено), обращения (когда противоположности переходят одна в другую и затем обратно),

опосредствования (когда для двух противоположностей находится такая ситуация, в которой они выступают компонентами целого), объединения (когда целостность распадается на две противоположности) и т. д. Наличие таких отношений между противоположностями позволяло рассматривать процессы преобразования объектов в соответствии с этими отношениями. Тем самым появилась реальная возможность связать указанные преобразования в единую логическую структуру. Преобразования могли представлять реальные трансформации реальных объектов и мысленные трансформации воображаемых объектов. Первые могли пониматься как процессы, происходящие в неживой и живой природе, а вторые — как диалектические мыслительные действия.

Второй этап был посвящен построению математической модели диалектических преобразований [8]. Такая модель была разработана С.А. Зададаевым. Элементарной структурой диалектических преобразований выступила диалектическая структура D2, которая получила название диалектического цикла. Особенность его построения заключается в том, что диалектический цикл как структура диалектической логики обладает двумя крайними состояниями, находящимися в отношениях противоположности, и двумя противоположными опосредствующими состояниями. Если обозначить противоположности через А и В, а их промежуточные опосредствующие состояния через АВ и ВА, то простейший фрагмент диалектической структуры может быть проиллюстрирован с помощью рис. 1.

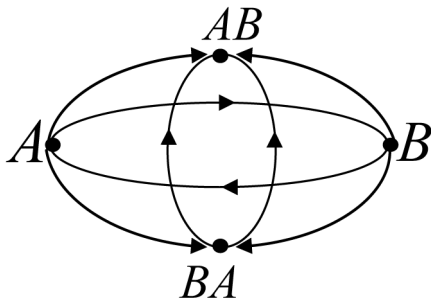


Рис. 1. Структура диалектического цикла

На этом рисунке стрелки обозначают отношения противоположности и опосредствования. Структуру диалектического цикла можно обнаружить в разных случаях. Приведем несколько примеров. Диалектический цикл составляет географическая система координат: север противоположен югу, а восток западу. При этом восток и запад опосредствуют противоположным образом север и юг. Аналогично зима противоположна лету, а весна — осени. В семейных отношениях мать структурно противоположна отцу, а дочь — сыну. В спорте две команды противоположны одна другой, судья противоположен зрителям и т. д. Приведенные и многие другие примеры показывают, что описание диалектических структур зависит от исходного фрагментирования субъектом рассматриваемого содержания. Дальнейшее движение мыслительного процесса во многом зависит от перво-

го шага, который состоит в переводе содержания в формальную диалектическую структуру. Возможное направление развития данной структуры связано с построением новых уровней, которые строятся по аналогичному принципу. Структура более высокого порядка представлена на рис. 2.

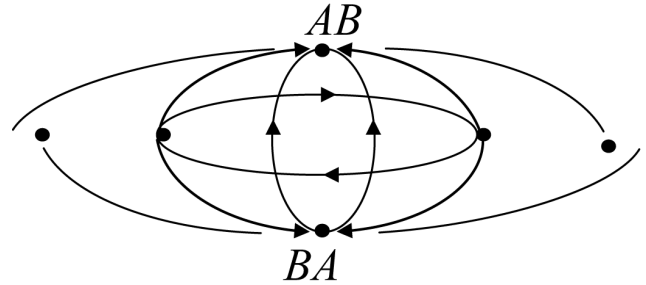


Рис. 2. Диалектическая структура D3
(стрелки и обозначение следующего уровня опущены)

Процесс диалектического мышления мы рассматриваем как преобразование исходной ситуации. Главной особенностью его является ориентация на отношения противоположности. В связи со сказанным диалектическое мышление понимается как решение диалектической задачи. Другими словами, диалектическая задача заставляет субъекта трансформировать исходную ситуацию относительно тех ее свойств, которые сам субъект определил как противоположные.

Понятно, что одно и то же явление можно интерпретировать и не диалектически, и диалектически. Рассмотрим такое понятие, как «копия». Все будет зависеть от того, какая структура окажется в его основании. Традиционное определение копии — «Точно соответствующее подлиннику воспроизведение чего-либо» скрывает отношения противоположения и затрудняет процесс диалектического мышления. Диалектическое определение «Копия — это такой предмет, который одновременно является тем же самым и другим» делает понятие доступным для разворачивания процесса диалектического мышления в силу представленности противоположностей, входящих в его характеристику: тот же самый — другой. Таким образом, диалектическая задача определяется характером преобразований содержания, ориентированного на выявление в нем отношений противоположности и последующей их трансформации.

Еще раз подчеркнем, что своеобразие рассматриваемого подхода определяется признанием возможности для познающего субъекта выявлять в анализируемом содержании различные отношения между противоположностями — от отношений превращения до отождествления. Выявленные отношения представляют интерес для описания, а затем и реализации возможных трансформаций исходной ситуации. Эти трансформации субъект может совершать в мыслительном плане, и тогда они, как уже отмечалось, выступают как диалектические мыслительные действия, допускающие творческое решение различных задач [3]. Прежде всего, мы выделяем действие диалектического превращения. Схема, лежащая в основе этого действия,

связана с констатацией того, что противоположностей две, а соответственно для каждой противоположности есть своя иная противоположность. Поэтому цель действия превращения заключается в определении своей противоположности, своего иного, другими словами, установления соответствия между одной и другой противоположностью. Примером действия превращения может служить ответ на вопрос «Что является противоположным жизни?» Естественный ответ «смерть» и указывает на выполнение действия превращения. Приводя этот весьма простой пример, мы хотим обратить внимание на то, что это действие содержит внутри себя разрыв. В нем фиксируется два крайних состояния, каждое из которых является противоположностью другого. Но это действие не требует рассматривать сам процесс изменения противоположностей.

Еще одно действие диалектического мышления мы называем «объединение». Оно направлено на установление в некотором целом противоположностей, т. е., в первую очередь, взаимоисключающих тенденций. Универсальная схема, лежащая в основе этого действия, может быть выражена в следующей формулировке: любое единство есть отношение взаимоисключающих противоположностей. В качестве примера рассмотрим такой важный в психологическом отношении объект, как слово. Слово представляет собой знак, который есть единство материального (внешняя оболочка слова) и идеального (его значение).

Третье диалектическое действие было названо диалектическим опосредствованием. Оно направлено на поиск единства, в рамках которого могут существовать противоположности. Примером действия опосредствования является поиск, в результате которого происходит опосредствование двух конкретных реальных противоположностей. В качестве иллюстрации действия опосредствования, точнее его результата, приведем ответ на вопрос: «Какой объект является одновременно и живым и неживым?» Один из возможных ответов — вирус — подчеркивает, что этот объект обладает свойствами неживого (он может кристаллизоваться) и живого — размножаться.

Также выделяется действие диалектической сериации. Само отношение диалектической сериации вводит временную координату. Субъект мысленно представляет, как одна противоположность постепенно переходит в другую: не сразу, а через промежуточное состояние. Например, в логике выполнения этого действия лежит представление о переходе ночи в день через промежуточное состояние — утро. Чрезвычайно часто встречается действие, которое мы называем обращением. Это действие представляет собой сериацию, но выполненную в обратном направлении, т. е. упорядочивание развития событий осуществляется от той противоположности, которая раньше была конечной. Проиллюстрировать действие обращения можно случаями, когда в рассуждениях поступают наоборот — конечное берут за исходное.

Действие смены альтернативы характеризует переход от одной пары противоположностей к другой. Оно осуществляется при анализе какого-либо конкретного явления или целостности и т. д.

Выявление противоположностей и отношений между ними на основе применения диалектических мыслительных действий составило основу структурно-диалектического метода анализа. Предлагаемый метод был бы неэффективным, если бы его применение ограничивалось только констатацией отношений противоположности при характеристике различных объектов. Главная особенность метода состоит в том, что он позволяет описать возможные преобразования материальных и идеальных объектов относительно противоположностей, входящих в их структуру. Структурно-диалектический метод позволяет понять логику возможных преобразований или изменений объекта, что и представляет собой диалектическую логику как логику возможностей и отличает ее структурно-диалектическую интерпретацию от традиционной. Он лег в основу исследовательского направления, которое получило название: «структурно-диалектическая психология развития» [27; 39].

Практика, основанная на применении диалектического мышления

Каждый из подходов к пониманию диалектического мышления характеризуется не только направлением исследований, но и практическим применением его результатов.

Так, содержательное понимание диалектического мышления позволило В.В. Давыдову выстроить систему развивающего обучения, основанного на идее разворачивания противоречия, порождающего развивающее содержание. Если в традиционной школе обучение строилось на переходе от единичного путем постепенного обобщения к формированию у учащихся абстрактных понятий, то в развивающем обучении предложен обратный путь — от обобщенного отношения (которое характеризует основное противоречие) к построению конкретных содержательных обобщений. Однако эта форма практики представляет известную сложность, которая связана с высокими содержательными требованиями к педагогическому коллективу, организующему развивающее обучение.

Понимание диалектического мышления как постформальной стадии развития интеллекта стало основанием для разработки диалектической терапии [31]. Диалектическая бихевиоральная терапия предполагает релятивистское видение ситуации психотерапевтом, что снижает напряжение между клиентом и терапевтом: терапевт может высказывать противоположные суждения, принимать точку зрения клиента, оценивать себя и т. д.

Еще одним направлением применения этого подхода стала разработка тренингов диалектического мышления взрослых с целью поддержки их профессионального развития [30].

В рамках структурно-диалектического подхода проводится разработка технологии обучения взрослых, основу этого подхода составляет модель позиционного обучения. Модель направлена на снятие отчужденности между изучаемым предметом и лич-

ностью студента за счет освоения содержания в контекстах, определяемых различными позициями, которые занимают учащиеся: диалектик, критик, поэт, апологет и т. д. [2; 11].

Не менее важным направлением стало построение обучения детей дошкольного и школьного возраста. Поскольку диалектические отношения входят в состав любого учебного предмета и деятельности, они создают принципиальную возможность выделения в системе знаний метапредметного содержания, доступного в различных возрастах [7; 11; 17]. Отличительной особенностью диалектического обучения является то, что структура диалектического мышления дошкольников не угнетается, а продолжает активно использоваться в школьном возрасте и последующих возрастах [24].

Заключение

Исследование диалектического мышления сопряжено с определенными трудностями. Очевидно, что содержательно каждый мыслительный акт неповторим. В связи с этим возникает задача инвариантно-

го описания процесса диалектического мышления. Один из путей решения данной задачи состоит в рассмотрении диалектического мышления в контексте теории операционального развития интеллекта [20]. В этом случае диалектическое мышление предстает либо как фрагмент становления операциональных структур, либо как высшая постформальная стадия развития интеллекта [25].

В отечественной психологии представлено два подхода в анализе диалектического мышления: содержательный и структурный. В основе структурного подхода лежит формальное понимание диалектической логики, позволяющее описать с помощью математического аппарата пространство возможных направлений развития становящегося содержания [8]. Диалектическое мышление в этом случае предстает как оперирование противоположностями, выявляемыми субъектом в ходе анализа исходной ситуации [3]. На его основе разработан и описан структурно-диалектический метод анализа, позволяющий исследовать возможные варианты преобразования различных содержаний. Этот метод является продуктивным и используется в творческой деятельности многих ученых и изобретателей.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РНФ 19-18-00521.

Funding

The study was supported by the Russian Science Foundation, project 19-18-00521.

Литература

1. Андреев И.Д. Диалектическая логика. М.: Высшая школа, 1985. 367 с.
2. Веракса Н.Е. Модель позиционного обучения студентов // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 122–129.
3. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
4. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 5–14.
5. Веракса Н.Е. Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками // Вопросы психологии. 1981. № 3. С. 123–127.
6. Веракса Н.Е. Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте дошкольниками // Вопросы психологии. 1987. № 4. С. 135–139.
7. Веракса Н.Е., Галимов О.Р. Познавательная деятельность дошкольников (4–7 лет). М.: Мозаика-Синтез, 2012. 80 с.
8. Веракса Н.Е., Зададаев С.А. Диалектическое мышление и W-мера развития двумерной диалектической структуры // Вестник РГГУ. Серия «Психологические науки». 2012. № 15. С. 57–86.
9. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. М.: Педагогика, 1972. 424 с.
10. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.

References

1. Andreev I.D. Dialekticheskaya logika [Dialectical logic]. Moscow: Vysshaya shkola, 1985. 367 p.
2. Veraksa N.E. Model' pozitsionnogo obucheniya studentov [Model of positional learning of students]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1994, no. 3, pp. 122–129.
3. Veraksa N.E. Dialekticheskoe myshlenie [Dialectical thinking]. Ufa: Publ. Vagant, 2006. 212 p.
4. Veraksa N.E. Dialekticheskoe myshlenie i tvorchestvo [Dialectical thinking and creativity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1990, no. 4, pp. 5–14.
5. Veraksa N.E. Osobennosti preobrazovaniya protivorechivyykh problemnykh situatsii doshkol'nikami [Peculiarities of transformation of contradictional situations by preschoolers]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1981, no. 3, pp. 123–127.
6. Veraksa N.E. Razvitie predposylok dialekticheskogo myshleniya v doshkol'nom vozraste doshkol'nikami [Development of prerequisites of dialectical thinking in preschool age]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1987, no. 4, pp. 135–139.
7. Veraksa N.E., Galimov O.R. Poznavatel'no-issledovatel'skaya deyatel'nost' doshkol'nikov (4–7 let) [Cognitive and research activity of preschoolers (4–7 age)]. Moscow: Publ. Mozaika-Sintez, 2012. 80 p.
8. Veraksa N.E., Zadadaev S.A. Dialekticheskoe myshlenie i W-mera razvitiya dvumernoi dialekticheskoi struktury [Dialectical thinking and W-measure of two-dimensional

11. Диалектическое обучение / Сост. И.Б. Шиян. М.: Эврика, 2005. С. 161–174.
12. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1974. 320 с.
13. Ильенков Э.В. Диалектическое противоречие. М.: Политиздат, 1979. 320 с.
14. Кедров Б.М. Предмет марксистской диалектической логики и его отличие от предмета формальной логики // Диалектика и логика. Законы мышления / Под ред. Б.М. Кедрова. М.: Изд-во АН СССР, 1962. С. 63–77.
15. Копнин П.В. Диалектика как логика и теория познания. М.: Наука, 1973. 463 с.
16. Копнин П.В. Диалектическая логика и ее отношение к формальной логике / Диалектика и логика. Законы мышления / Под ред. Б.М. Кедрова. М.: Изд-во АН СССР, 1962. С. 33–62.
17. Крашенинников Е.Е. Развитие познавательных способностей дошкольников. Для работы с детьми 4–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2012. 90 с.
18. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 142 с.
19. Мальцев В.И. Очерк по диалектической логике. М.: МГУ, 1964. 187 с.
20. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М.: Просвещение, 1969. 448 с.
21. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1957. 331 с.
22. Сартр Ж.-П. Проблемы метода: пер. с фр. М.: Прогресс, 1993. 240 с.
23. Столяров В.И. Диалектика как логика и методология науки. М.: Политиздат, 1975. 247 с.
24. Шиян О.А. Развивающее образование в вузе: диалектическая структура учебного курса как условие развития студентов // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 9–17.
25. Basseches M. Dialectical thinking and adult development. Norwood, N.J.: Ablex, 1984. 420 p.
26. Basseches M. The development of dialectical thinking as an approach to integration // *Integral Leadership Review*. 2005. № 1. P. 47–63.
27. Bayanova L.F. Vygotsky's Hamlet: the dialectic method and personality psychology // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2013. № 6. P. 35–42.
28. Bo Z., Niall G., Hiroshi Y., Lei W., Ken I.M. Dialectical thinking: A cross-cultural study of Japanese, Chinese, and British students // *Journal of Cognitive Psychology*. 2015. № 6. P. 771–779. doi: 10.1080/20445911.2015.1025792
29. Callio E. Multifaceted wisdom: Different research traditions, same phenomenon // *Book of abstracts. ESRAD 2016 Symposium*. The Hague, Netherlands. May 26–27. 2016. 41 p.
30. Laske O. Dialectical Thinking for Integral Leaders: A Primer. NY: Integral Publishers, 2015. 164 p.
31. Lynch T., Chapman A., Rosenthal Z., Kuo J., Linehan M. Mechanisms of Change in Dialectical Behavioral Therapy: Theoretical and Empirical Observations // *Journal of Clinical Psychology*. 2006. № 4. P. 459–480. doi: 10.1002/jclp.20243
32. Norenzayan A., Smith E., Kim B., Nisbett R. Cultural preferences for formal versus intuitive reasoning // *Cognitive Science*. 2002. Vol. 26. P. 653–684.
33. Over D. New paradigm psychology of reasoning // *Thinking and Reasoning*. 2009. Vol. 15. P. 431–438. doi:10.1080/13546780903266188
34. Peng K., Nisbett R. Culture, dialectics, and reasoning about contradiction // *American Psychologist*. 1999. Vol. 54. P. 741–754.
- dialectical structure]. *Vestnik RSUH «Psikhologicheskie nauki» [Bulltene of RUSH «Psychological science»]*, 2012, no. 15, pp. 57–86.
9. Davydov V.V. Vidy obobshchenii v obuchenii [Kinds of generalizations in education]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1972. 424 p.
10. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya [Problems of developmental education: Experience of theoretical and experimental psychological research]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1986. 240 p.
11. Dialekticheskoe obuchenie [Dialectical thinking]. In compl. I.B. Shiyani. Moscow: Evrika, 2005. 174 p.
12. Il'enkov E.V. Dialekticheskaya logika [Dialectical logic]. Moscow: Politizdat, 1974. 320 p.
13. Il'enkov E.V. Dialekticheskoe protivorechie [Dialectical contradiction]. Moscow: Politizdat, 1979. 320 p.
14. Kedrov B.M. Predmet marksistskoi dialekticheskoi logiki i ego otliche ot predmeta formal'noi logiki [Subject of Marxist dialectical logic and its difference from the subject of formal logic]. Moscow: Publ. AN SSSR, 1962. 77 p.
15. Kopnin P.V. Dialektika kak logika i teoriya poznaniya [Dialectics as logic and theory of cognition]. Moscow: Nauka, 1973. 463 p.
16. Kopnin P.V. Dialekticheskaya logika i ee otnoshenie k formal'noi logike. *Dialektika i logika [Dialectical logic and its relation to formal logic]*. Moscow: Publ. AN SSSR, 1962. 33 p.
17. Krasheninnikov E.E. Razvitie poznavatel'nykh sposobnostei doshkol'nikov [Development of cognitive abilities of preschoolers]. Moscow: Publ. Mozaika-Sintez, 2012.
18. Leont'ev A.N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2 t. T. 2. [Selected psychological works: in 2 vol Vol. 2]. Moscow: Pedagogika, 1983. 142 p.
19. Mal'tsev V.I. Ocherk po dialekticheskoi logike [An essay in dialectical logic]. Moscow: MGU, 1964. 187 p.
20. Piaze Zh. Izbrannye psikhologicheskie trudy. Psikhologiya intellekta. Genезis chisla u rebenka. Logika i psikhologiya [Selected psychological works. Psychology of intelligence. Genesis of number in child. Logic and psychology]. Moscow: Prosveshchenie, 1969. 448 p.
21. Rubinshtein S.L. Bytie i soznanie [Being and consciousness]. Moscow: Publ. Akademii nauk SSSR, 1957. 331 p.
22. Sartr Zh.—P. Problemy metoda [Problem of method]. Moscow: Progress, 1993. 240 p.
23. Stolyarov V.I. Dialektika kak logika i metodologiya nauki [Dialectics as logic and methodology of science]. Moscow: Politizdat, 1975. 247 p.
24. Shiyani O.A. Razvivayushchee obrazovanie v vuze: dialekticheskaya struktura uchebnogo kursa kak uslovie razvitiya studentov [Developmental education in university: dialectical structure of the educational course as a condition of student development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological development and education]*. 2008, no. 2, pp. 9–17. (In Russ., abstr. in Engl.).
25. Basseches M. Dialectical thinking and adult development. Norwood, N.J.: Ablex, 1984. 420 p.
26. Basseches M. The development of dialectical thinking as an approach to integration. *Integral Leadership Review*, 2005, no. 1, pp. 47–63.
27. Bayanova L.F. Vygotsky's Hamlet: the dialectic method and personality psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013, no. 6, pp. 35–42.
28. Bo Z., Niall G., Hiroshi Y., Lei W., Ken I.M. Dialectical thinking: A cross-cultural study of Japanese, Chinese, and

35. Piaget J. Las formas elementales de la dialectica. Barcelona, 1973. 216 p.
36. Riegel K. Dialectic operations: The final period of cognitive development // *Human Development*. 1973. Vol. 16. P. 346–370.
37. Riegel K. Dialectic of human development // *American Psychologist*. 1976. Vol. 31. P. 689–700.
38. Riegel K., Rosenwald G. *Structure and Transformation*. The University of Michigan. A Wiley-Interscience Publication. John Wiley & Sons. New York; London; Sydney; Toronto, 1975.
39. Veraksa N., Belolutsкая A., Vorobyeva I., Krashennnikov E., Rachkov E., Shiyan I., Shiyan O. Structural dialectical approach in psychology: problems and research results // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2013. № 6. P. 65–77.
40. Wang W.C. Understanding dialectical thinking from a cultural-historical perspective // *Philosophical Psychology*. 2006. Vol. 19. P. 239–260. doi:10.1080/09515080500462420
41. Yama H., Manktelow K., Mercier H., Van der H., Jean-Baptiste D., Kyung S., Kawasaki Y., Adachi K. A cross-cultural study of hindsight bias and conditional probabilistic reasoning // *Thinking and Reasoning*. 2010. Vol. 16. P. 346–371. doi:10.1080/13546783.2010.526786
- British students. *Journal of Cognitive Psychology*, 2015, no. 6, pp. 771–779. doi:10.1080/20445911.2015.1025792
29. Callio E. Multifaceted wisdom: Different research traditions, same phenomenon. *Book of abstracts. ESRAD 2016 Symposium*. The Hague, Netherlands, 2016. 41 p.
30. Laske O. *Dialectical Thinking for Integral Leaders: A Primer*. NY: Integral Publishers, 2015. 164 p.
31. Lynch T., Chapman A., Rosenthal Z., Kuo J., Linehan M. Mechanisms of Change in Dialectical Behavioral Therapy: Theoretical and Empirical Observations. *Journal of Clinical Psychology*, 2006, no. 4, pp. 459–480. doi: 10.1002/jclp.20243
32. Norenzayan A, Smith E., Kim B., Nisbett R. Cultural preferences for formal versus intuitive reasoning. *Cognitive Science*, 2002, Vol. 26, pp. 653–684.
33. Over D. New paradigm psychology of reasoning. *Thinking and Reasoning*, 2009. Vol. 15, pp. 431–438. doi:10.1080/13546780903266188
34. Peng K. Nisbett R. Culture, dialectics, and reasoning about contradiction. *American Psychologist*, 1999. Vol. 54, pp. 741–754.
35. Piaget J. *Las formas elementales de la dialectica*. Barcelona, 1973. 216 p.
36. Riegel K. Dialectic operations: The final period of cognitive development. *Human Development*, 1973. Vol. 16, pp. 346–370.
37. Riegel K. Dialectic of human development. *American Psychologist*, 1976. Vol. 31, pp. 689–700.
38. Riegel K., Rosenwald G. *Structure and Transformation*. The University of Michigan. A Wiley-Interscience Publication. John Wiley & Sons. New York, London, Sydney, Toronto. 1975.
39. Veraksa N., Belolutsкая A., Vorobyeva I., Krashennnikov E., Rachkov E., Shiyan I., Shiyan O. Structural dialectical approach in psychology: problems and research results. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013, no. 6, pp. 65–77.
40. Wang W.C. Understanding dialectical thinking from a cultural-historical perspective. *Philosophical Psychology*, 2006. Vol. 19, pp. 239–260. doi: 10.1080/09515080500462420
41. Yama H., Manktelow K., Mercier H., Van der H., Jean-Baptiste D., Kyung S., Kawasaki Y., Adachi K. A cross-cultural study of hindsight bias and conditional probabilistic reasoning. *Thinking and Reasoning*, 2010. Vol. 16, pp. 346–371. doi:10.1080/13546783.2010.526786.

Психология религии в России: на пути к самоопределению

А.М. Двойнин*,
ГАОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
alexdvoinin@mail.ru

В статье излагается авторская концепция истории развития психологии религии в России, формулируются насущные задачи данной научной области. Утверждается, что в настоящее время в российской психологии религии стали формироваться тематические направления и методологические ориентации, запустились процессы самоидентификации и консолидации исследователей. Выдвигаются тезисы о том, что история развития психологии религии в России: 1) в большей мере детерминирована экстервальными факторами, чем интервальными; 2) в большей степени релевантна истории религиоведения, нежели психологии. В качестве критерия периодизации истории развития российской психологии религии предлагается рассматривать исторически обусловленное и меняющееся «отношение науки к религии». В соответствии с этим критерием выделены три этапа развития. 1. Психологизация религии (с 1860–1870 гг. по 1918–нач. 1920-х гг.). 2. Идеинная борьба с религией (с 1920-х гг. по 1991 г.). 3. Диалог с религией (с 1990 г. по наст. вр.). Утверждается, что сейчас фундаментальной исторической задачей для российской психологии религии является обретение собственной идентичности в российском академическом сообществе, а затем и в пространстве мировой науки. Сформулированы частные задачи: дифференциация психологии религии от христианской психологии; формулировка внятных научно-исследовательских программ; инвентаризация продуктивных идей и концепций российской психологии для приложения к современным исследованиям религиозной психики; преодоление изоляционизма и интеграция в международный научный дискурс; проектирование общественного запроса на исследования в области психологии религии; дальнейшая консолидация российских психологов религии; продвижение психологии религии в психологическом академическом сообществе в России.

Ключевые слова: психология религии, психология в России, история психологии религии, задачи психологии религии, современная психология религии.

Psychology of Religion in Russia: On the Way to Self-determination

A.M. Dvoinin,
Moscow City University, Moscow, Russia,
alexdvoinin@mail.ru

The author outlines his concept of the historical development of psychology of religion in Russia and articulates the current tasks of this scientific field. He focuses on the recent formation of topical areas and methodological orientations in Russian psychology of religion and the processes of self-identification and

Для цитаты:

Двойнин А.М. Психология религии в России: на пути к самоопределению // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 13–21. doi:10.17759/chp.2019150302

For citation:

Dvoinin A.M. Psychology of Religion in Russia: On the Way to Self-determination. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 13–21. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150302

* Двойнин Алексей Михайлович, кандидат психологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: alexdvoinin@mail.ru

Dvoinin Alexey Mikhailovich, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Educational Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia. E-mail: alexdvoinin@mail.ru

consolidation of researchers that have launched as well. Two following two theses are put forward: the history of psychology of religion in Russia is (1) more determined by external factors than by internal ones and 2) is more relevant to the history of religious studies than to psychology. The historically conditioned and varying "scientific attitude toward religion" is proposed as a criterion for the periodization of the historical development of psychology of religion in Russia. According to this criterion, three developmental stages are distinguished: 1) Psychologization of religion (from 1860—1870 to 1918 — early 1920s); 2) Ideological struggle against religion (from the 1920s to 1991); 3) Dialogue with religion (from 1990 to the present). The author argues that now the fundamental historical task for Russian psychology of religion is to constitute its own identity within the Russian academic community, and, subsequently, in the world science. In addition, the particular tasks are formulated: to differentiate the psychology of religion from Christian psychology; to formulate consistent research programs; to make an inventory of productive ideas and concepts in Russian psychology in order to apply them to contemporary studies of the religious mind; to overcome isolation and to join the international scientific discourse; to design the public request for research in the psychology of religion; to continue further consolidation of Russian psychologists of religion; to promote the psychology of religion within the psychological academic community in Russia.

Keywords: psychology of religion, psychology in Russia, history of psychology of religion, tasks of psychology of religion, contemporary psychology of religion.

Периодизация развития психологии религии в России: концепция трех «явлений»

Психология религии как междисциплинарная область научных знаний и особое направление научных исследований стала в последние годы различным явлением на российском академическом ландшафте. Внутри данной области знаний стали формироваться определенные тематические направления и методологические ориентации, запустились процессы самоидентификации и консолидации исследователей [7; 17]. Можно сказать, что отечественная психология религии вошла в фазу самоопределения.

Назревшая потребность в самоопределении ставит перед нами следующие вопросы: на каком историческом этапе развития мы находимся? Какие первоочередные задачи нам, психологам религии, следует решать? В данной статье мы попытаемся найти на них ответы.

В научной литературе можно найти рефлексии на историю развития психологии религии в России. Однако большинство источников, с точки зрения задачи самоопределения данной области знаний, не дает нам достаточного аналитического материала. Обзорные работы Е.В. Воронцовой [5], К.В. Карпова и Т.В. Малевич [20] освещают в основном современную проблематику отечественной психологии религии в контексте анализа философии религии и религиоведения. Очерк Е.В. Орел по истории советской психологии религии хронологически ограничен 1960—1970-ми годами [14]. Весьма детальное описание истории становления психолого-религиозной проблематики в российской науке, данное Ю.М. Зенько [9—11], при всех его достоинствах не носит концептуального характера, а также не позволяет уверенно дифференцировать развитие психологии религии и христианской (православной) психологии. Более полезна в этом отношении работа Т.А. Фолиевой и Т.В. Малевич, в которой дается краткий обзор истории развития мировой психологии религии, включая отечественную науку [19]. Однако авторы не ставили вопрос о периодизации, а предпочли опереться «на принятую периодизацию науки в отечественной традиции»,

отметив, что «... она во многом условна и связана, прежде всего, с удобством изложения материала» [19, с. 70]. В недавно изданной нами в составе авторского коллектива монографии предпринята попытка описать историю психологии религии в России в контексте религиоведения [17]. В работе дается хронологический обзор основных идей, персоналий, публикаций, систематизированных по историческим периодам. Тем не менее, само выделение периодов носит скорее описательный характер, а не базируется на определенном критерии.

Вопрос о периодизации истории российской психологии религии важен для понимания логики ее развития (если таковая вообще прослеживается) и, как следствие, для самоопределения в смыслах и задачах современного этапа. Кроме того, он важен для интерпретации идейно и методологически разнообразных научных изысканий прошлого.

Если обратиться к истории развития отечественной психологии религии, то даже беглый ретроспективный анализ показывает, что у нее была непростая судьба, которая разительно отличается от становления данной области знаний в Европе и Америке.

Во-первых, становится очевидным то, что понять историю развития российской психологии религии вне социокультурного и социально-исторического контекста невозможно. Специфически сакральное отношение общества к религии, укорененное в российской культуре, наличие социально-исторического опыта насильственного искоренения религиозных верований в условиях тоталитаризма и последующего обретения свободы вероисповедания, влияние на научные исследования политической конъюнктуры — все это наложило сильнейший отпечаток на развитие психологии религии в нашей стране. Другими словами, совокупность экстерналичных факторов ее развития существенно превалировала и продолжает превалировать над интерналичными.

Во-вторых, история психологии религии в России в большей степени релевантна истории религиоведения, нежели психологии. Несмотря на то, что в целом судьбы гуманитарных наук в России (особенно в XX столетии) очень похожи, тем не менее, у психо-

логии и религиоведения они несколько различаются, что существенно для понимания истории развития российской психологии религии.

Для концептуальной периодизации истории развития психологии религии в России необходимо определить адекватный критерий, который позволил бы выделить исторические этапы не по формальному, а по содержательному основанию. Ни изменения в понимании предмета исследования, ни смена основного научного метода не могут стать подобными критериями, так как содержательно они не задавали логику исторического развития российской психологии религии, а носили производный характер. С учетом явной детерминации развития отечественной психологии религии экстернальными факторами, критерий для периодизации, как нам представляется, может быть найден именно в социокультурном пространстве существования отечественной науки.

К.М. Антонов обращает внимание на значимую роль этоса науки в истории отечественного религиоведения 1920–1980-х гг. Опираясь на концепции этоса науки М. Вебера, Р. Мертона и К.-О. Апелья, исследователь утверждает, что ценностное отношение ученого к добываемому им знанию, к предмету собственного исследования, к традиции его научного изучения и к носителям изучаемого явления (в гуманитарных науках) является важным конституирующим науку фактором. К.М. Антонов подчеркивает, что в советском религиоведении «... религия априори рассматривается не просто как форма иллюзорного сознания, но как сущностно реакционная и даже контрреволюционная общественная сила. Это негативное жизненное отношение к религии становится неотъемлемой предпосылкой ее научного изучения» [2, с. 65]. На основе проведенного анализа автор приходит к выводу о том, что подобное отношение исследователей-марксистов к религии отрицательно сказалось на познавательных достижениях советского религиоведения. Разделяя справедливость данного вывода и общую идею автора, мы полагаем, что именно качественно определенное и исторически обусловленное отношение науки к религии в России является фундаментальным конституирующим

отечественную психологию религии фактором. Изменения данного отношения в начале и в конце XX в. под влиянием общественно-политических событий, по нашему мнению, приводили к смене этапов развития психологии религии в нашей стране.

Именно это отношение, полагаемое нами в основу периодизации развития российской психологии религии, позволяет не только разграничить этапы, но вместе с тем увидеть логику развития и историческую континуальность данной научной области. Оно же дает возможность объяснить спорадический и в некотором роде эмерджентный характер отечественной психологии религии: всякое новое ее появление (или оживление) на исторической сцене есть следствие рекомбинации связей между двумя элементами социокультурного пространства — наукой и религией.

Отношение науки к религии включает в себя две стороны: перцептивную (как воспринимается) и ценностную (как оценивается). В истории развития психологии религии в нашей стране мы видим смену этого отношения три раза. При этом каждый раз изменяется и перцептивная, и ценностная сторона отношения. Данные трансформации можно представить в виде социокультурной матрицы отношения науки к религии в России, разворачивающейся в историческом континууме (табл. 1).

Примерно с XIX в.¹ вплоть до начала 1920-х гг. религия наукой воспринималась как внутренний опыт, особое возвышенное «чувство» в человеческой душе, внутреннее устремление к Божественному и расценивалось как имманентное свойство человека. С 1920-х гг. наука «впитывает» идеи атеизма, начиная относиться к религии как к вредному пережитку общества. Такое отношение сохраняется вплоть до 1991 г. С 1990-х гг. отношение к религии трансформируется — она все чаще воспринимается и расценивается как важный социальный институт, значимый элемент культуры.

Общая концептуальная схема развития отечественной психологии религии в России представлена в табл. 2. Если обратить внимание на представленную в ней датировку этапов, то можно заметить, что они хронологически «наслаиваются» друг на друга.

Следует охарактеризовать каждый этап отдельно.

Таблица 1

Социокультурная матрица отношения науки к религии в России в историческом континууме

Религия		Ценностный аспект отношения		
		Естественна	Вредна	Значима
Перцептивный аспект отношения	Внутренний опыт («чувство») человека	Религия — имманентное «чувство» человека (XIX в.—нач. 1920-х гг.)		
	Общественный пережиток		Религия — вредный пережиток общества (1918–1991 гг.)	
	Социальный институт			Религия — важный социальный институт (с 1990-х гг. по наст. вр.)

¹ Корректно датировать начало формирования этого отношения достаточно проблематично, поэтому данная оценка нуждается в уточнении. — Прим. автора.

Характеристика этапов развития психологии религии в России

Датировка первого явления отечественной психологии религии носит оценочный характер и, безусловно, может быть различной в зависимости от используемой исторической «оптики». Например, исторические истоки психологии религии (фактически — *соприкосновения* психологии и религии) можно увидеть в первой российской психологической книге «Наука о душе, или Ясное изображение ее совершенств, способностей и бессмертия» И.М. Кандорского², вышедшей в 1796 г., а также в других работах данного автора, в которых психологический аспект сочетается с религиозно-духовной составляющей³. Истоком психологии религии можно также считать труды Д.С. Аничкова, в особенности его диссертацию «Рассуждение из натуральной богословии о начале и происшествии натурального богопочитания» (1769), в которой автор при исследовании проблемы происхождения религиозных верований обращается к роли человеческих чувств — страха и удивления.

В любом случае первый собственно исторический период в развитии психологии религии начинается с 1860–1870-х гг. До этого времени — «доисторический» этап — можно охарактеризовать как пересечение психологической и религиозной проблематики в рамках философских и богословских изысканий. Такое пересечение происходило как в учебных курсах по нравственному богословию, философии или метафизической психологии, читавшихся в Духовных академиях и университетах, так и в специальных трудах. Среди последних следует упомянуть труды: «Краткое руководство к опытному душесловию» (1815) П.М. Любоцкого; «Картина человека, опыт наставительного чтения о предметах самопознания для всех образованных сословий» (1834) А.И. Галича; «Психология» (1848) Н.А. Зубовского, — в которых уже проявилась проблематика, впоследствии активно разрабатывавшаяся в дореволюционный период развития российской психологии религии — проблема существования в человеческой душе «религиозного чувства».

1. Этап психологизации религии (с 1860–1870 гг. по 1918–нач. 1920-х гг.).

Данный этап чрезвычайно разнообразен по направленности тех научных разработок, которые мы сегодня можем

отнести к психолого-религиозным. Проблемы психологии религии обсуждали и разрабатывали представители самых разных научных и философских течений, люди разного мировоззрения и политических предпочтений.

Отношение науки к религии как к имманентному «чувству», внутреннему опыту человека служило социокультурной «почвой», в которую закладывались различные философско-методологические «фундаменты», на которых, в свою очередь, возводились «стены» конкретно-научных знаний. При этом наиболее общим базовым исследовательским вопросом был вопрос «Как человек переживает религию?»

В этот период мы встречаем яркие дискуссии о наличии и проявлении у человека «религиозных чувствований», устремлений к Богу и трансцендентному, внутреннего нравственного закона. Исследователями осуществляются попытки выявить психологические источники происхождения религий и найти способы интерпретации субъективного религиозного опыта, отношения человека к Богу; даются психологические объяснения обретению и потере веры человеком, исследуются факты религиозных патологий.

Примечательно то, что «психологизм» — как устремленность к психологической интерпретации религии характерен для представителей разных направлений психолого-религиозной мысли того периода: от богословов и религиозно ориентированных философов до психологов-эмпириков и психиатров.

Если с позиции современности попытаться упорядочить многообразие научных изысканий в той области, которую мы сейчас называем психологией религии, то можно выделить два глубинных течения: светское и религиозно ориентированное.

К светскому направлению относятся представители эмпирической (включая экспериментальную) психологии, позитивизма (в философии, этнографии) и психиатрии. Научные исследования, которые могут быть отнесены к данному направлению, носили религиозно нейтральный характер.

Так, Н.Я. Грот, А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, Г.И. Челпанов и др., стоявшие на позициях эмпирической психологии и разрабатывавшие экспериментальный метод, применяли общепсихологические теории для анализа субъективного религиозного опыта. Философы, исто-

Таблица 2

Концептуальная схема развития психологии религии в России

Критерий периодизации: отношение науки к религии	Этапы развития психологии религии в России	Базовый исследовательский вопрос	Формат проявления психологии религии
Религия — имманентное «чувство» человека	I. Психологизация религии (с 1860–1870 гг. по 1918–нач. 1920-х гг.)	Как человек переживает религию?	Дискурс
Религия — вредный пережиток общества	II. Идеинная борьба с религией (с 1920-х гг. по 1991 г.)	Как искоренить религию из человека?	Исследовательский проект
Религия — важный социальный институт	III. Диалог с религией (с 1990 г. по наст. вр.)	Как религия влияет на человека?	Область исследований

² В советской историографии фигурирует как Иван Михайлов [см., например: 8].

³ О религиозной составляющей психологического творчества И.М. Кандорского см. в: [11].

рики, этнографы, которых можно отнести к позитивистскому направлению, например, А.С. Пругавин, М.М. Троицкий, Л.Я. Штернберг и др., исследовали психологические механизмы, лежавшие в основе порождения религиозных верований и мифологии, на конкретном фактологическом материале. Предметом исследований психиатров В.М. Бехтерева, В.Х. Кандинского, М.Ю. Лахтина, И.А. Сикорского, А.А. Токарского, В.Ф. Чижая, А.И. Яроцкого и др. стали мистические переживания у душевнобольных, феномены ясновидения, религиозного внушения, фанатизма, психические эпидемии (беспокойства, демономания), религиозный бред, влияние на психику спиритизма и мн. др. В своих научных работах психиатры опирались на богатый медицинский материал.

К *религиозно ориентированному направлению* относятся представители религиозной философии и духовно-академической мысли. Для религиозной философии (П.Е. Астафьев, Н.А. Бердяев, Ал-р И. Введенский, Б.П. Вышеславцев, В.В. Зеньковский, В.И. Несмелов, В.В. Розанов, С.Н. Трубецкой, П.А. Флоренский, С.Л. Франк и др.) характерно обращение к анализу религиозной проблематики сквозь призму психологических категорий — «сознание», «нравственное чувство», «переживание», «опыт» и др. Феномены веры, любви к Богу, метафизических устремлений получали психологические интерпретации.

Отличием научных изысканий исследователей, работавших в рамках духовно-академической традиции (Ал-й И. Введенский, С.С. Глаголев, И.М. Гобчанский, Д.Г. Коновалов, В.Д. Кудрявцев-Платонов, В.И. Несмелов, В.В. Платонов, П.П. Соколов и др.), является их апологетическая направленность, сочетание богословского и психологического подходов при анализе религиозных явлений.

В дореволюционный период в России активно обсуждались зарубежные работы по психологии религии У. Джеймса, Дж. Лейбы, Э. Старбака, Т. Флурнуа, З. Фрейда, а некоторые иностранные публикации по данной тематике были переведены и изданы на русском языке (работы У. Джеймса, Г. Гёффдинга, Р. де ла Грассери, П. Жанэ, Т. Рибо, Т. Флурнуа, З. Фрейда, Ж.-М. Шарко). В 1917 г. В.В. Зеньковским в статье «Задачи религиозной психологии» [12] была высказана идея создания отдельной научной дисциплины — «религиозной психологии», фактически — психологии религии⁴.

Исторический смысл описываемого этапа развития психологии религии в России заключается в том, что в данный период психология религии сформировалась как *дискурс*. Несмотря на его во многом синкретический характер — слияние разнообразных эпистемологических и мировоззренческих ориентаций, этот дискурс в некоторой степени не потерял своей актуальности и до сих пор может служить источником новых научных идей.

2. Этап идейной борьбы психологии с религией (с 1920-х гг. по 1991 г.).

Социально-исторические трансформации в России, связанные с октябрьской революцией 1917 г., становление в последующие годы идеологической

диктатуры большевиков и борьба с инакомыслием ознаменовали уход с исторической сцены психологии религии в прежнем варианте. К началу 1920-х гг. (конкретнее — с высылкой в 1922 г. из Советской России представителей интеллигенции, включая философов, мыслителей и ученых) прежняя, дореволюционная, психология религии фактически прекращает свое существование в нашей стране. Однако ее религиозно-философское направление продолжает свое некоторое развитие вплоть до 1950-х гг. в трудах философов, оказавшихся в эмиграции: Н.А. Бердяева, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, С.Л. Франка.

На смену ей в 1920—1930-е гг. пришла психология религии новой формации (это ее второе явление) — как идеологически и политически ангажированная дисциплина, чья главная задача виделась в антирелигиозной работе и пропаганде атеизма на основе классового подхода. Академизм, стремление к мировоззренчески нейтральному исследованию и дискурсу приравнялись к апологетике [1].

Общей социокультурной «почвой» для данного этапа развития психологии религии стало *отношение к религии как к вредному пережитку общества*. Базовый исследовательский вопрос данного периода: «Как искоренить религию из человека?»

В 1920-е гг. изыскания советских ученых и мыслителей были проникнуты определенным постреволюционным романтизмом, поиском инновационных методов заново выстраиваемых научных дисциплин на основе марксизма. Немаловажными условиями научной работы в то время стал пропагандируемый большевиками воинствующий атеизм и государственная установка на борьбу с религиозными явлениями.

В эти годы появляются работы Л. Дунаевского, В.И. Майского, направленные против психологии религии, критически представляющие ее в качестве «буржуазной» служанки теологии. При этом в русле психоаналитического направления отечественной психологии, сращиваемого с марксизмом, а также педологии проводились конкретные исследования по психологии религии. Психоаналитическое направление научных изысканий представлено работами Р.А. Авербух, Г.Ю. Малиса, М.А. Рейснера, С.Н. Шпильрейн и др., в которых анализируются бессознательные корни (архетипы, комплексы, влечения и т. п.) религиозных верований. Педологическое направление психологии религии включает в себя работы А.С. Залужного, Н.А. Рыбникова, ряд научных изысканий К.Н. Корнилова. В их трудах ставится проблема социальной обусловленности религиозности ребенка.

После политических кампаний по разгрому психоаналитического направления в 1931—1932 гг. и педологии в 1936 г. отечественная психология религии затухла. Ее возрождение в конце 1950-х—1960-е гг. связано с усилением мер по организации атеистической пропаганды среди населения на основе доктрины «научного атеизма» — от ученых потребовалось новое научное знание о психологии верующих. Так называемый «научный атеизм» стал идейной и методологической базой

⁴ Подробнее об этом см. в: [3].

отечественной психологии религии, противопоставлявшей себя «буржуазным», «реакционным», «идеалистическим» и т. п. взглядам на психологию верующих.

В эти годы учеными предприняты этнографические и социологические исследования, которые позволили получить также и психологический материал. Психология религии получает явный социологический уклон с его формализованными методами научного исследования — анкетированием, интервью. Можно сказать, что в 1960—1970-е гг. исследовательский интерес ученых постепенно начинает выходить на передний план по сравнению с воинствующим атеизмом 1920—1930-х гг.

Важной вехой в развитии психологии религии в России стала состоявшаяся в 1969 г. Всесоюзная конференция по психологии религии при Институте научного атеизма Академии общественных наук при ЦК КПСС (организован в 1964 г.). Большой вклад в развитие психологии религии той эпохи внесли Ю.Ф. Борунков, В.Р. Букин, И.Н. Букина, А.И. Демьянов, А.И. Клибанов, В.И. Носович, В.В. Павлюк, К.К. Платонов, М.Г. Писманик, М.А. Попова, М.И. Шахнович, Д.М. Угринович, И.Н. Яблоков и мн. др. Результаты исследований публиковались в религиозно-научных (и философских) периодических изданиях: «Вопросы научного атеизма»⁵ (издавался с 1966 по 1989 г.), «Вопросы философии» (издается с 1947 г.), «Наука и религия» (издается с 1959 г.) и др.

В 1970—1980-е гг. ученые постепенно отходят от прикладной задачи в исследованиях — помощи атеистической пропаганде и начинают фокусироваться на построении марксистской концепции психологии религии; выходят критические работы М.А. Поповой [15—16], обобщающая книга Д.М. Угриновича [18].

В целом, советский этап развития психологии религии позволил ей сформироваться как *исследовательскому проекту*, который, несмотря на идеологическую и политическую ангажированность, снизившую его познавательные достижения, был все же плодотворным.

3. Этап диалога психологии с религией (с 1990 г. по наст. вр.).

Крушение советской общественно-политической системы в 1990-е гг., переход от тоталитарного общества к открытому, крах идеологических регуляторов науки и, как следствие, появление возможностей для идейного плюрализма и методологического разнообразия, отказ от атеистической пропаганды привели к исчезновению марксистской психологии религии.

Социокультурной основой данного исторического этапа развития отечественной психологии религии становится *отношение к религии как к важному социальному институту*. Базовый исследовательский вопрос психологии религии можно сформулировать таким образом: «Как религия влияет на человека?»

В эти годы наблюдается изменение отношения к религии со стороны психологии — психология стремится

к диалогу с православной церковью, осмысливает религиозно-антропологические идеи. Датировать начало этого диалога можно апрелем 1990 г., когда на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова начинает действовать «Семинар по христианской психологии и антропологии» (руководитель — Б.С. Братусь), на котором обсуждался широкий круг вопросов душевной жизни и психологических способов ее познания. Налаживание подобной коммуникации в формате семинаров, конференций, круглых столов и соотнесение «научного» и «религиозного» видений психологии человека вылилось в оформление в 1990-е гг. «христианской психологии» в ее православном варианте (Б.С. Братусь, Ф.Е. Васильюк, Ю.М. Зенько, А. Лоргус, В.Х. Манёров, Б. Ничипоров, В.И. Слободчиков, Л.Ф. Шеховцова и др.). Теоретико-методологической базой данного направления психологии стала православная антропология.

При этом третье явление российской психологии религии во второй половине 1990-х годов, стоящей на академических позициях, стремящейся к идеологической нейтральности и методологическому объективизму, оказалось «заретушировано» и отчасти интерферировано набиравшей обороты христианской психологией.

Тем не менее, Н.Л. Мухелишвили в 1994 г. была защищена первая диссертация по психологии религии [13], с начала 2000-х гг. процесс защит новых диссертаций приобретает определенную регулярность (по несколько диссертаций в год). Такая частота защит сохраняется и по настоящее время.

В 1990-е гг. появляются отдельные и несистематические публикации, которые можно отнести к психологии религии. В это время сколько-нибудь заметных в масштабе страны специальных мероприятий, посвященных обсуждению вопросов психологического изучения религиозного опыта со строгих научных позиций, не проводилось. Фокус внимания психологов был сосредоточен на обсуждении возможности/невозможности сопряжения научно-психологического и религиозного знания. В 1996—1997 гг. в нескольких университетах появились первые учебные курсы по психологии религии, которые читали Н.Л. Мухелишвили, Е.Е. Рязанова (ныне — Орел), М.В. Чумаков [6].

В 2000—2010-е гг. наблюдается оживление психологии религии. Существенно растут количество публикаций и спектр охватываемых ими тем: религиозная идентичность и самосознание верующих, типы религиозности и личностные свойства верующих, влияние религиозной группы на психику человека, психологическое благополучие и адаптация религиозной личности, психологические защиты верующих и религиозный копинг, психологическое значение религиозных практик, отношение к религии различных социальных и возрастных групп и мн. др.⁶ Появляются также исследования, выполненные в русле когнитивного подхода, клинической психиатрии.

⁵ Отдельно следует отметить специальный номер данного издания, полностью посвященный проблемам психологии религии [4]. — Прим. автора.

⁶ Более подробно данный период развития постсоветской психологии религии описан в: [7].

Институционально психология религии в России пока не оформилась. За исключением созданного в 2014 г. на базе Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета «Центра психологии религии» (Москва), других специализирующихся на исследованиях в области психологии религии институций в России нет. В 2016 г. было организовано Русское религиозно-научное общество, в которое вступили психологи, занимающиеся исследованиями проблем религии.

В целом, исторический смысл настоящего этапа развития, мы полагаем, заключается в выделении психологии религии в отдельную область исследований, которая в перспективе, по мере институционализации и появления серьезных исследовательских программ, образовательных специализаций и консолидированного академического сообщества, идентифицирующего себя с данной областью знаний, станет у нас в стране полноправной комплексной научной дисциплиной.

Благодаря недавним научным мероприятиям⁷, на которых состоялись широкие обсуждения современных проблем психологии религии и очное знакомство исследователей из разных регионов России, был запущен процесс *самоидентификации российского сообщества психологов религии*.

Дальнейшее развитие данной области исследований в России связано с определением насущных задач, которые стоят перед нами на данном этапе.

Задачи психологии религии в России на современном этапе развития

В настоящее время психология религии в нашей стране переживает отчетливый, хотя и достаточно умеренный рост. Вместе с тем психология религии до сих пор остается в тени, с одной стороны, более развитой христианской психологии, а с другой стороны, — ряда религиозно-научных дисциплин (истории религии, социологии религии и др.).

Если выразиться максимально общо, то фундаментальной исторической задачей для российской психологии религии на ближайшие полтора—два десятилетия, по нашему мнению, является обретение собственной *идентичности* в российском академическом сообществе, а затем и в пространстве мировой науки.

Эта общая задача может быть достигнута через решение частных задач, более близких и осязаемых.

1. С учетом определенного интерферирующего воздействия христианской психологии на академическую психологию религии, для самоопределения последней необходимо их последовательное размежевание: наступило время «уклоняться от объятий». Размежевание

должно идти по линиям исходных гносеологических посылок, конкретных методологических подходов и эталонов научного исследования. Для этого необходимо последовательное различение разнонаправленных проектов: проекта построения психологии на мировоззренческих основаниях (например, христианская, атеистическая, мусульманская и др. психология) и проекта мировоззренчески нейтрального академического психологического исследования религиозной жизни человека.

2. Психологии религии необходима формулировка внятных научно-исследовательских программ. К сожалению, в России эмпирические исследования в области психологии религии проводятся пока спорадически и зачастую фокусируются преимущественно на психологии православных верующих с инсайдерских позиций. В теоретическом же отношении российская психология религии нередко ограничивается анализом и пересказом концепций европейских и американских авторов первой половины XX в. Создавая новые исследовательские программы, важно удержаться как от попыток всеохвата предметной области и «скатывания» в бесплодное теоретизирование, так и от голого эмпиризма. В эмпирических исследованиях нужно преодолеть православоцентризм, в построении теории — априоризм выдвигаемых постулатов.

3. Необходимо произвести инвентаризацию продуктивных идей и концепций отечественной психологии прошлого и настоящего, которые могут быть приложимы к современным исследованиям феноменов религиозной психики.

4. Нужно преодолеть изоляционизм, фактически «туземный» характер отечественной психологии религии. Надо признать, что в настоящее время отечественная психология религии отстает от мировой мировоззренчески, методологически, концептуально, методически и институционально. Необходимы интеграция в международный научный дискурс, в котором сейчас отсутствует голос российской науки, и критическое освоение (а не «калькирование») опыта зарубежной психологии религии.

5. В нынешних условиях отсутствия социального заказа на психологические исследования в религиозной сфере психологии религии необходимо самой спроектировать общественный запрос на себя, что предполагает осмысленную, а не декларативную ориентацию на решение социальных проблем современной России в области религиозной жизни и выработку убедительных аргументов для обоснования собственной необходимости.

6. Следует продолжить и завершить дальнейшую консолидацию психологов религии, что будет способствовать пониманию нами собственного места в академическом сообществе современной России и в обще-

⁷ Круглый стол «Психология религии: междисциплинарный подход» (организатор — В.Ф. Федоров) на факультете психологии Санкт-Петербургского государственного университета в рамках традиционной конференции «Ананьевские чтения-2015: Фундаментальные проблемы психологии» 20 октября 2015 года (г. Санкт-Петербург); I научно-практическая конференция «Психология религии: от истории — к теории и практике» на базе Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета 20–21 ноября 2015 года (г. Москва); секция «Философское осмысление психологических исследований религиозного опыта» (организаторы — К.М. Антонов и А.М. Двойнин) на III Всероссийском конгрессе исследователей религии на базе Владимирского государственного университета 7–9 октября 2016 года (г. Владимир); II научно-практическая конференция «Психология религии: исторические, теоретические, эмпирические исследования» на базе Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета 2–3 декабря 2016 года (г. Москва).

стве в целом. Крайне важно преодолеть возможный дисциплинарный разрыв в религиозноведческом и психологическом подходах к проектированию психологии религии. Профессиональное мышление и научный дискурс религиоведов и психологов различаются, поэтому важно поддерживать начинающийся конструктивный диалог между представителями данных дисциплин.

7. Психологам религии необходимо активно продвигать свое научное направление в психологическом академическом сообществе, которое в силу разных причин (чаще всего — в силу низкой осведомленности о том, чем занимается психология религии) нередко настроено настороженно или враждебно к научным темам, так или иначе связанным с религиозной сферой.

В заключение можно сказать, что назревшая потребность российской психологии религии в самоопределении, безусловно, не может быть удовлетворена настоящей статьей. Однако мы попытались

встать на путь самоопределения и найти некоторые ответы через анализ прошлого и настоящего нашей науки. Представленная периодизация развития психологии религии в России на основе характерной для каждого этапа социокультурной матрицы отношения науки к религии является первой попыткой *концептуального описания* истории данной области знаний в нашей стране. Концепция трех «явлений» психологии религии — всего лишь грубый абрис ее истории, в которой достаточно много «белых пятен», неоткрытых фактов и непонятых высказываний. Фактически, это рабочая модель для дальнейших поисков и специальных углубленных историографических исследований. Будущее же психологии религии в России зависит от успешного решения намеченных задач, решения, которое в обозримой перспективе должно привести ее к институционализации, а психологов религии — к обретению собственной идентичности.

Благодарности

Автор благодарит заведующего Центром психологии религии Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета К.М. Антонова и сотрудников Центра за ценные наблюдения, касающиеся истории развития психологии религии в России, которыми они любезно делились в ходе наших бесед и дискуссий.

Acknowledgements

The author is grateful to K.M. Antonov, Head of the Center for Psychology of Religion at St. Tikhon's Orthodox University, and to the Center staff for valuable observations on the history of psychology of religion in Russia, which they kindly shared in our conversations and discussions.

Литература

1. Антонов К.М. От дореволюционной науки о религии к советскому религиоведению: трансформация системы научно-исследовательских программ и формирование «советской» формации дискурса о религии // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия I: Богословие. Философия. 2013. Вып. 6 (50). С. 67–97.
2. Антонов К.М. Этос отечественного религиоведения 1920–1980-х годов // «Наука о религии», «Научный атеизм», «Религиоведение»: актуальные проблемы научного изучения религии в России XX–начала XXI в. / Сост., предисл., общ. ред. К.М. Антонова. М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. С. 59–78.
3. Антонов К.М., Колкунова К.А. Василий Васильевич Зеньковский: религиозное переживание как основа психологии религии и идеи религиозного воспитания // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: Педагогика. Психология. 2018. Вып. 48. С. 107–120. doi:10.15382/sturIV201848.107-120
4. Вопросы научного атеизма: сб. науч. статей. Вып. 11. Психология и религия // Редколлегия: А.Ф. Окулов (отв. ред.) и др. М.: Мысль, 1971. 343 с.
5. Воронцова Е.В. Религиоведческие издания в России (2000–2013) // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия I: Богословие. Философия. 2013. Вып. 4(48). С. 101–119.
6. Двойнин А.М. Психология религии в постсоветской России (1990-е гг.) // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: Педагогика. Психология. 2018. Вып. 51. С. 114–134. doi: 10.15382/sturIV201851.114-134
7. Двойнин А.М. Психология религии в постсоветской России (с 2000-х годов по настоящее время) // Вестник

References

1. Antonov K.M. Ot dorevoljutsionnoi nauki o religii k sovetskomu religiovedeniyu: transformatsiya sistemy nauchno-issledovatel'skikh programm i formirovanie «sovetskoi» formatsii diskursa o religii [From pre-revolutionary study of religion to Soviet religious studies: a Transformation of scientific method and research techniques and the formation of the Soviet way of dealing with religious questions]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya I: Bogoslovie. Filosofiya* [St. Tikhon's University Review. Theology. Philosophy], 2013. Vol. 50 (6), pp. 67–97.
2. Antonov K.M. Etos otechestvennogo religiovedeniya 1920–80-kh godov [Ethos of Russian religious studies in 1920–80s]. In Antonov K.M. (ed.), «*Nauka o religii*», «*Nauchnyi ateizm*», «*Religiovedenie*»: *aktualnye problemy nauchnogo izucheniya religii v Rossii XX — nachala XXI v.* [“Science of religion”, “Scientific atheism”, “Religious studies”: Actual problems of the academic study of religion in Russia in XX — the beginning of XXI century]. Moscow: Publ. St.TOU, 2014, pp. 59–78.
3. Antonov K.M., Kolkunova K.A. Vasilii Vasil'evich Zen'kovskii: religioznoe perezhivanie kak osnova psikhologii religii i idei religioznogo vospitaniya [Vasily Zenkovky: religious experience as basis for psychology of religion and religious upbringing]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya IV: Pedagogika. Psikhologiya* [St. Tikhon's University Review. Pedagogy. Psychology], 2018. Vol. 48, pp. 107–120. doi:10.15382/sturIV201848.107-120
4. Okulov A.F. (ed.), *Voprosy nauchnogo ateizma: Sb. nauch. statei. Vyp. 11. Psikhologiya i religiya* [Problems of scientific atheism: Collection of scientific articles. Vol. 11. Psychology and religion]. Moscow: Mysl', 1971. 343 p.
5. Vorontsova E.V. *Religiovedcheskie izdaniya v Rossii (2000–2013)* [Religious Publications in Russia (2000–2013)]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya I: Bogoslovie. Filosofiya* [St. Tikhon's

Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия I: Богословие. Философия. Религиоведение. 2018. Вып. 77. С. 118–135. doi:10.15382/sturI201877.118-135

8. Ждан А.Н. История психологии: от Античности к современности. 2-е изд., перераб. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 442 с.

9. Зенько Ю.М. Психология и религия. СПб.: Алетейя, 2002. 381 с.

10. Зенько Ю.М. Психология религии: основные проблемы и перспективы развития // Государство, религия, Церковь в России и за рубежом. 2009. № 3. С. 196–210.

11. Зенько Ю.М. Психология религии. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Речь, 2009. 552 с.

12. Зеньковский В.В. Задачи религиозной психологии // Христианская мысль. 1917. Январь. С. 24–42.

13. Мухелишвили Н.Л. Психология отношения к нуменальному: Личностные предпосылки религиозного опыта: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1994. 307 с.

14. Орел Е.В. Советская психология религии в 60–70-е гг. XX века: заметки на полях // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия I: Богословие. Философия. Религиоведение. 2018. Вып. 75. С. 102–110. doi:10.15382/sturI201875.102-110

15. Попова М.А. Критика психологической апологии религии (Современная американская психология религии). М.: Мысль, 1973. 261 с.

16. Попова М.А. Фрейдизм и религия. М.: Наука, 1985. 200 с.

17. Психология религии в России XIX–начала XX века / Сост. К.М. Антонов. М.: Изд-во ПСТГУ, 2019. 536 с.

18. Угринович Д.М. Психология религии. М.: Политиздат, 1986. 350 с.

19. Фолиева Т.А., Малевич Т.В. Психология религии в XX веке: основные вехи развития // Государство, религия, Церковь в России и за рубежом. 2016. Т. 34. № 4. С. 68–91. doi: 10.22394/2073-7203-2016-34-4-68-91

20. Karpov K.V., Malevich T.V. Philosophy of religion and religious studies in modern-day Russia // Studies in East European Thought. 2014. Vol. 66. № 3, 4. P. 227–244. doi: https://doi.org/10.1007/s11212-014-9211-4

University Review. Theology. Philosophy], 2013. Vol. 48 (4), pp. 101–119.

6. Dvoinin A.M. Psikhologiya religii v postsovetskoi Rossii (s 1990-e gg.) [Psychology of religion in post-Soviet Russia (1990s)]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya IV: Pedagogika. Psikhologiya* [St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology], 2018. Vol. 51, pp. 114–134. doi:10.15382/sturIV201851.114-134

7. Dvoinin A.M. Psikhologiya religii v postsovetskoi Rossii (s 2000-kh godov po nastoyashchee vremya) [Psychology of religion in post-Soviet Russia (from the 2000s to the present)]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya I: Bogoslovie. Filosofiya. Religiovedenie* [St. Tikhon's University Review. Theology. Philosophy. Religious Studies], 2018. Vol. 77, pp. 118–135. doi: 10.15382/sturI201877.118-135

8. Zhdan A.N. Istoriya psikhologii: ot Antichnosti k sovremennosti [History of psychology: From Antiquity to modernity]. 2-е изд., перераб. Moscow: Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1997. 442 p.

9. Zen'ko Yu.M. Psikhologiya i religiya [Psychology and religion]. Saint-Petersburg: Aleteiya, 2002. 381 p.

10. Zen'ko Yu.M. Psikhologiya religii: osnovnye problemy i perspektivy razvitiya [Psychology of religion: The main problems and development prospects]. *Gosudarstvo, religiya, Tserkov' v Rossii i za rubezhom* [State, Religion and Church in Russia and Worldwide], 2009. no. 3, pp. 196–210.

11. Zen'ko Yu.M. Psikhologiya religii [Psychology of religion]. 2-е изд., испр. и доп. Saint-Petersburg: Rech', 2009. 552 p.

12. Zen'kovskii V.V. Zadachi religioznoi psikhologii [Tasks of religious psychology]. *Khristianskaya mysl'* [Christian Thought], 1917. Yanvar', pp. 24–42.

13. Muskhelishvili N.L. Psikhologiya otnosheniya k numenal'nomu: Lichnostnye predposylki religiozno go opyta. Diss. dokt. psikh. nauk. [Psychology of attitude to the numenal: Personal preconditions of religious experience. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 1994. 307 p.

14. Orel E.V. Sovetskaya psikhologiya religii v 60–70-e gg. XX veka: zametki na polyakh [Soviet psychology of religion in 1960–1970s: marginalia]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya I: Bogoslovie. Filosofiya. Religiovedenie* [St. Tikhon's University Review. Theology. Philosophy. Religious Studies], 2018. Vol. 75, pp. 102–110. doi:10.15382/sturI201875.102-110

15. Popova M.A. Kritika psikhologicheskoi apologii religii (Sovremennaya amerikanskaya psikhologiya religii) [Criticism of the psychological apology of religion (modern American psychology of religion)]. Moscow: Mysl', 1973. 261 p.

16. Popova M.A. Freidizm i religiya [Freudianism and religion]. Moscow: Nauka, 1985. 200 p.

17. Antonov K. (ed.), Psikhologiya religii v Rossii XIX – nachala XX veka [Psychology of religion in Russia in XIX – the beginning of XX century]. Moscow: Publ. St.TOU, 2019. 536 p.

18. Ugrinovich D.M. Psikhologiya religii [Psychology of religion]. Moscow: Politizdat, 1986. 350 p.

19. Folieva T.A., Malevich T.V. Psikhologiya religii v XX veke: osnovnye vekhi razvitiya [Psychology of religion as an academic project: An historical overview]. *Gosudarstvo, religiya, Tserkov' v Rossii i za rubezhom* [State, Religion and Church in Russia and Worldwide], 2016. Vol. 34 (4), pp. 68–91. doi: 10.22394/2073-7203-2016-34-4-68-91

20. Karpov K.V., Malevich T.V. Philosophy of religion and religious studies in modern-day Russia. *Studies in East European Thought*, 2014. Vol. 66 (3–4), pp. 227–244. doi: https://doi.org/10.1007/s11212-014-9211-4

Основные направления критики теории планово-поэтапного формирования умственных действий и понятий

А.Н. Сиднева*,

ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
asidneva@yandex.ru

В статье обсуждаются существующие в литературе направления критики теории планово-поэтапного формирования умственных действий и понятий (ТПФУД) П.Я. Гальперина. Выделяется 4 основных направления: критика со стороны общей, педагогической психологии, педагогики и возрастной психологии. С позиций общей психологии обсуждаются замечания, связанные с разработкой идеи интериоризации как основного механизма возникновения психических процессов; приводятся аргументы в пользу утверждения о недоказанности в ТПФУД фактов преобразования материального в идеальное и обосновываются варианты ответов на данную критику. С позиций педагогической психологии анализируется критика предлагаемого «объяснения» формирования новых действий и понятий как несоответствующего фактам; приводятся возражения на эту критику, исходя из идеи альтернативной методологии исследования. С позиций педагогики приводятся критические замечания в отношении планово-поэтапного формирования как педагогического метода. Обосновываются возражения на эту критику, за которыми стоит иная позиция по вопросу соотношения усвоения и мышления. С позиций возрастной психологии рассматриваются замечания об ограничении исследования только актуалгенезом, игнорировании онтогенетического развития. По итогам делается вывод о перспективах и направлениях дальнейшей разработки ТПФУД.

Ключевые слова: П.Я. Гальперин, теория планово-поэтапного формирования, действие, интериоризация, учение.

Basic Objections to the Theory of Stage-By-Stage Formation of Mental Actions and Concepts

A.N. Sidneva,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
asidneva@yandex.ru

The article presents main directions of the criticism of P.Ya. Galperin's theory of the stage-by-stage formation of mental actions and concepts (SFMA) from the early days of its development (1950s) up to the present days. Four directions of the criticism are discussed: from the general psychological, educational psychological, pedagogical and developmental psychological perspectives. From the standpoint of general psychology, the main objections are related to the idea of internalization as the basic mechanism for the

Для цитаты:

Сиднева А.Н. Основные направления критики теории планово-поэтапного формирования умственных действий и понятий // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 22–31. doi: 10.17759/chp.2019150303

For citation:

Sidneva A.N. Basic Objections to the Theory of Stage-By-Stage Formation of Mental Actions and Concepts. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 22–31. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150303

* Сиднева Анастасия Николаевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: asidneva@yandex.ru
Sidneva Anastasia Nikolaevna, PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: asidneva@yandex.ru

emergence of mental processes; it is argued that the transformation of the material form into the ideal form is not proven enough in the SFMA theory. From the standpoint of educational psychology, the main critical remarks refer to the explanation of the formation of new actions and concepts as not being supported by facts. The objections to this criticism are based on the idea of alternative research methodology. From the standpoint of pedagogy, critical remarks concern the stage-by-stage formation as a pedagogical method. Objections to this criticism are related to an alternative understanding of the correlation between learning and thinking. From the standpoint of developmental psychology, the basic objection is that the SFMA focuses entirely on the 'aktualgenese', ignoring the ontogenetic development. The paper concludes with an outline of the developmental perspectives of the SFMA theory.

Keywords: P.Ya. Galperin, theory of stage-by-stage formation, action, internalization, learning.

Проблема развития идей планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина (далее — ТПФУД) в последнее время становится очень актуальной. Метод планомерно-поэтапного формирования как исследовательский инструмент используется уже не так активно, а основные положения теории рассматриваются, главным образом, в работах, приуроченным к юбилейным датам [20; 30; 33]. Фактически, как верно замечает один из учеников П.Я. Гальперина, Н.Н. Нечаев, «... ко многим фундаментальным идеям ТПФУД мы не возвращаемся, чтобы вновь продумать их, многое не изучаем, потому что “заканонизировали” тексты, превратив их в “музейные экспонаты”, которые лучше не трогать и с которых лишь в юбилейные дни надо сдувать пыль» [16, с. 38].

По нашему мнению, одной из возможных причин такого положения является ситуация непонимания исследователями ключевых оснований ТПФУД, что приводит к искаженному представлению о ней. В сознании многих современных ученых планомерно-поэтапное формирование (далее — ПФ) ассоциируется с «обучением по готовым алгоритмам», «программированным обучением», «по карточкам», «без учета различий» и т. д. Это напрямую сказывается на попытках внедрения подхода П.Я. Гальперина в процесс обучения, когда якобы «жесткие» технологии пытаются дополнить «более прогрессивными» идеями проблемного обучения, методом проектов и другими техниками, которые зачастую противоречат основным положениям ТПФУД. Это порождает вопрос — а в чем все-таки состоят эти принципиальные основания системы планомерно-поэтапного формирования? Почему их часто понимают искаженно? С целью ответа на этот вопрос мы проанализировали наиболее распространенные критические замечания в адрес теории П.Я. Гальперина и ответы на них, как самого автора теории, так и его сторонников и последователей. На наш взгляд, именно наиболее дискуссионные, острые вопросы могут помочь осмыслить принципиальные различия ТПФУД с другими концепциями, что позволит выделить и продуктивно разрабатывать направления дальнейшего развития идей П.Я. Гальперина именно сейчас.

Основная масса работ, касающихся критического анализа ТПФУД, была опубликована в самом начале становления этого подхода — в конце 1950-х годов [10; 13; 14; 23; 26]. Отдельные критические замечания к теории встречаются и в более поздних работах — пре-

жде всего Д.И. Дубровского [7], И.И. Ильяслова [9], В.П. Зинченко [8] и др. В последние годы был также проведен обширный критический анализ ТПФУД с точки зрения реализации П.Я. Гальпериним задачи доказательства происхождения психических процессов из внешних действий [27]. Однако работ, в которых проводится специальный анализ именно *направлений* критики ТПФУД П.Я. Гальперина, насколько нам известно, не проводилось, хотя упоминание наиболее распространенных возражений можно найти, к примеру, в работах Л.Ф. Обуховой [18], А.И. Раева [22], М.А. Степановой [30].

С нашей точки зрения, можно выделить четыре направления критической оценки концепции П.Я. Гальперина.

Критика идеи интериоризации как основного механизма возникновения психических процессов

Критика идеи интериоризации как основного механизма возникновения психических процессов появляется впервые практически сразу после публикации первых работ в русле ТПФУД — ее можно найти в работах С.Л. Рубинштейна [23; 25], Ю.А. Самарина [26], Н.А. Менчинской [14], А.А. Люблинской [13], Е.Н. Кабановой-Меллер [10], позднее — Д.И. Дубровского [7]. С точки зрения упомянутых авторов любое внешнее, материальное действие имеет в своей основе внутренние компоненты: образы предметов, с которыми выполняется действие, и образ самого этого действия. Поэтому возможность перехода материального в идеальное, умственное, ограничена. Так, С.Л. Рубинштейн пишет: «Неверно думать как то, что *всякое* [курсив С.Л. Рубинштейна] умственное *«действие»* имеет свой прототип в материальном действии, так и то, что обязательным условием возникновения умственного действия является обращение к «соответствующему» материальному действию, которое оно в умственном плане «воспроизводит» или из которого оно исходит» [23, с. 3–4]. Таким образом, с позиции С.Л. Рубинштейна, не всякое умственное действие имеет своим прототипом материальное; возникновение умственного из материального — лишь одна из возможностей, но необязательное условие, и в этом смысле интериоризация не является универсальным механизмом возникновения психического. Данная позиция является

для С.Л. Рубинштейна принципиальной, поскольку согласно его теории внешние причины всегда действуют через внутренние условия [23; 25], а, в его понимании, идеи интериоризации этот механизм претендует на объяснение психического исключительно внешней детерминацией [18, с. 5]

Интересно, что при этом С.Л. Рубинштейн признает возможность того, что практическая деятельность предшествует теоретической и не только в историческом развитии, но и в индивидуальном познании. Однако это предшествование трактуется им как переход «... от низшего уровня необобщенного познания условий действия, при котором решение не может быть достигнуто иначе как посредством ряда единичных проб, к более высокому, обобщенному его уровню, при котором единичные пробы, естественно, отпадают» [24, с. 52–53].

Известный отечественный философ Д.И. Дубровский замечает, что существуют классы психических явлений, которые однозначно не могут происходить из внешних действий (интуитивное решение, волевое усилие и пр.). Таким образом, говорить о происхождении внутренних действий из внешних можно только в отношении сравнительно простых по своей структуре процессов [7, с. 171]. Интересный аргумент приводит и Ю.А. Самарин [26]. По его мнению, формулировка П.Я. Гальперина о том, что умственное действие — психическое отражение внешнего, материального — приводит к совершенно неожиданному выводу, что до того как сформировалось умственное действие, не могут возникнуть ни образ, ни мысль о том действии, которое человек производит», поэтому нельзя говорить о том, что умственное действие «происходит» из материального.

Довольно подробный анализ того, насколько П.Я. Гальперину и его коллегам удалось решить поставленную ими же задачу выяснения природы и происхождения психических процессов, проведен в работе С.П. Сениюченкова [27]. Согласно автору, исследования, проведенные в русле ТПФУД убедительно свидетельствуют лишь в пользу того, что развитие психической деятельности связано с деятельностью внешней и происходит под ее влиянием, но никак не демонстрируют возникновения психических процессов из практических действий. К этому выводу С.П. Сениюченкова приводит анализ критериев материальной формы действия в работах П.Я. Гальперина, согласно которому материальное действие должно получать тот же самый результат, что и умственное, но посредством практического преобразования внешней, предметной ситуации; автор отмечает, что такой результат, очевидно, может быть только познавательным, т. е. дающим новое знание или образ [27, с. 64]. Анализ конкретных работ, проведенных С.П. Сениюченковым, показал, что «... в ТПФ практически нет исследований, в которых была бы выделена материальная форма действия» [там же, с. 66]». Автор доказывает, что фактически во всех работах результат действия достигается за счет внутренних процессов. Дальнейший анализ взаимосвязи материальной и материализованной форм действия,

а также возможности пропуска любых этапов процесса поэтапного формирования приводит С.П. Сениюченкова к мысли, что «... интериоризация, как она описывается в ТПФ, представляет собой *не процесс возникновения идеального (психического), а процесс реорганизации с помощью внешних средств (согласно структуре внешнего действия) уже наличных внутренних (идеальных, психических) процессов* [там же, с. 74]. Этот вывод перекликается с тем замечанием к ТПФУД, который приводила еще Е.Н. Кабанова-Меллер — с ее точки зрения, в реальности было бы правильнее различать внешнее действие — как действие с внешней опорой и внутреннее действие — как действие без внешней опоры [10, с. 44].

Попробуем разобраться в том, что, собственно, стоит за приведенной критикой. С нашей точки зрения, она строится на определенном, не совпадающим с версией П.Я. Гальперина, представлении о том, что такое действие вообще и что такое его ориентировка — в частности. Так, защищая позицию П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконин в статье 1958 года пишет: «Ю.А. Самарин упрекает П.Я. Гальперина в том, что, по мысли последнего, у ребенка при присчитывании пуговиц якобы нет ни образов пуговиц, ни мыслей о производимых действиях... Критик упрекает П.Я. Гальперина в этой неправдоподобной наивности. Конечно, когда ребенок учится считать на пуговицах, он их видит и у него есть образ пуговиц: он может рассказать, как будет передвигать их, и в этом смысле у него есть представление о том действии, которое он производит или будет производить. Но тут критик попадает впросак: образы пуговиц и действие по их перекладыванию в одну группу не суть понятия о числе и арифметическом действии сложения. Эти понятия не существуют с самого начала, не даны вместе с образом пуговиц и с действием перекладывания...» [35, с. 155]. Видимо, Д.Б. Эльконин пишет о том, что для Ю.А. Самарина и других критиков действие определяется *по той активности*, которую выполняет ребенок и совпадает с этой активностью. Однако действие определяется не просто по некоторой активности, которая, конечно, всегда сопровождается психической регуляцией, а по *задаче*, которую ставят перед учеником взрослые, и *ориентировке решения именно этой задачи*. И если эта задача новая для ученика, то ориентировка не может присутствовать сразу. Эта ориентировка должна быть найдена и присвоена. Но как в этом случае можно говорить о происхождении психических процессов из внешних, материальных действий?

Согласно П.Я. Гальперину, «... предметное содержание действия само по себе, как объективная действительность (отраженная в сознании, но от него не зависящая), конечно, не составляет предмета психологии. Но психология и не изучает это содержание само по себе» [6, с. 59]. Предметом психологии, с точки зрения П.Я. Гальперина, является ориентировка действий на основе образов [4]. Соответственно, «... получая (данное предметное содержание. — А.С.) в таком виде от другой науки (математики, грамматики, истории и т. д.) и, кроме того, получая от педагогики требование выяснить условия воспитания такого-то

действия с такими-то свойствами, психология изучает, как это объективное содержание становится содержанием того задания, на которое человек фактически ориентируется при его выполнении, и как происходит самый процесс такой ориентировки» [6, с. 59].

С нашей точки зрения, авторы критических замечаний часто игнорируют основную идею П.Я. Гальперина — исследование генезиса ориентировки (ориентировочной основы действия, далее — ООД) «нового» для ученика действия. Собственно материальная форма действия, возможно, функционально является той формой, в которой впервые и возникают предпосылки будущей ООД. Однако конкретная разработка такого представления о материальной форме действия осуществлялась, по-видимому, только в исследованиях, проведенных по третьему типу ООД. В процессе формирования новых действий по этому типу можно выделить два этапа [6, с. 61]: 1) этап, задачей которого является «понимание», как действовать, т. е. выяснение ориентировки, и 2) этап усвоения, превращения ориентировки во внутреннюю и в этом смысле скорее истинно *ориентировочную* (функционально встраиваемую в другие виды действий), чем просто «идеальную». Вопрос поэтому состоит не столько в том, как материальное действие переходит в идеальное, а в том, как именно заданное объективно содержание становится собственно психологическим новообразованием, т. е. приобретает собственно *ориентировочный* (по П.Я. Гальперину, это и есть психологический) статус.

Анализ исследований, проведенных в ТПФУД по третьему типу ООД [1; 3; 4; 19; 29], показывает, что наиболее эффективной является такая организация выяснения ориентировки, когда на данном этапе выполняется специальная, материальное преобразование объектов, позволяющее найти тот метод анализа, который позволит на следующем этапе использовать данный метод в его ориентировочной функции, т. е. самостоятельно, на основе анализа предметной ситуации задачи находить полноценную ООД для ее решения. Материальная форма действия, с нашей точки зрения, очень важна именно на этом, первом, этапе, поскольку она заключается в реальном практическом преобразовании объектов с целью выделения некоторых существенных отношений внутри них. К примеру, в уже классическом исследовании Л.И. Айдаровой [1] содержанием такого первого этапа было действие изменения и сравнения слов через запись их друг под другом (материальное действие) и, посредством этого, выделения тех сообщений, которые передают изменяемые части слов. Построенная ООД позволяла на следующем этапе самостоятельно анализировать любое новое слово и выделять тот набор сообщений, которые оно передает. В исследовании Н.С. Пантинной аналогичную роль выполняло материальное действие прослеживания рукой контура с целью выявления тех точек, в которых линия меняет свое направление [19]. Такое материальное действие позволяло на следующем этапе довольно быстро находить точки для конкретных букв. Таким образом, на втором этапе формирования найденный общий

метод анализа конкретизируется, уточняется и приобретает собственно ориентировочный статус. И в отношении интериоризации здесь действительно речь идет только о реорганизации действия, уменьшении числа «внешних» компонентов и изменении внутренних. Однако если мы рассматриваем полный цикл из материального действия по поиску общего метода анализа и основного действия по конкретизации такого метода, то можно говорить о процессе превращения внешнего, материального (преобразовательного) действия во внутреннее, идеальное (ориентировочное). Именно приобретение заданного для усвоения знания функционального смысла или «ориентировочного статуса» является наиболее существенным критерием усвоения действия [21]. Приведенные аргументы, на наш взгляд, могут быть той точкой опоры, исходя из которой можно ответить на критику о недоказанности идеи интериоризации как основного механизма формирования психических процессов.

Критика предлагаемого П.Я. Гальпериним «объяснения» возникновения новых действий и понятий

Второе направление критики заключается в том, что, по мнению авторов, описанный П.Я. Гальпериним способ формирования новых действий не «объясняет» реальную человеческую практику формирования новых действий и понятий — практику учения и обучения.

Речь идет, во-первых, о выборе действия как исходного для усвоения новых образов и понятий. Например, А.А. Люблинская возражает против идеи П.Я. Гальперина о том, что ни объяснения, ни указания взрослого не могут сформировать у учащегося образ предмета и что образ создается лишь действиями самого ученика — ведь, по ее мнению, это «противоречит всему педагогическому опыту» [13, с. 137]. Особенно, с ее точки зрения, это относится к детям младенческого и раннего возраста: «Если всякое познание обязательно начинается с внешнего материального действия, то, естественно, возникает вопрос, при помощи какого физического действия двухмесячный ребенок познает, например, цвет предмета или различает голоса людей, а также посредством какого материального действия и с какими предметами познает двух-трехлетний ребенок звезды и дождь... и прочие предметы, которые он узнает прежде всего по их внешнему виду задолго до того, как получает возможность действовать с ними» [13, с. 136].

Во-вторых, в русле данного направления исследователи критикуют и неоправданно универсальный характер шкалы поэтапного формирования. С их точки зрения: а) умственные действия все-таки формируются и без такой шкалы; б) некоторые этапы можно пропускать/сокращать/менять последовательность, и многое зависит от задачи и уровня развития ученика [30]. Так, Н.А. Менчинская отмечает зависимость последовательности этапов от

сложности задачи и от степени развития учащегося [14]. Она пишет: «... Мы узнаем из работ П.Я. Гальперина, что “понятие как целостный образ получается тогда, когда действие, на основе которого оно формируется, проходит поэтапную отработку, становится обобщенным, сокращенным, автоматическим и подсознательным умственным процессом”. Если всерьез принять это положение, то оно означает, что дошкольники лишены всяких понятий, поскольку никто в процессе жизни и первоначального учения не “отрабатывает” у них действий по применению понятий... Люди самого различного возраста обладают множеством представлений и понятий без всякой предварительной и специальной отработки действий по использованию этих понятий». Также Н.А. Менчинская считает, что П.Я. Гальперин незаслуженно много внимания уделяет интериоризации, игнорируя экстериоризацию, которая также играет важную роль, «... поскольку именно через этот процесс у ребенка формируется умение решать новые проблемы, используя все более совершенные мыслительные приемы» [14]. Аналогичные возражения приводит в своей работе И.И. Ильясов [9]. С его точки зрения, описание П.Я. Гальпериним процесса учения является неполным. Что отвечают на такую критику П.Я. Гальперин и его сотрудники?

Здесь важно отметить, что автор ТПФУД с самого начала говорит о воспитании не любых, а «полноценных» умственных действий, т. е. действий с заданным качеством [5, с. 141]. То, что объяснения или указания могут помочь выполнить новое действие — это очевидно, как и понятно то, что выполнение материального действия — не единственный вариант для формирования образов вообще.

Все приведенные линии критического анализа ТПФУД П.Я. Гальперина, по сути, строятся на одном и том же неверном предположении, согласно которому П.Я. Гальперин в своей теории описывает и объясняет ту реальность учения и присвоения нового опыта, которая нас окружает. Конечно, факты не вписываются в такое объяснение. Как образы формируются и без внешних, материальных действий, так и действие вообще не всегда является основой формирования, к тому же оно не может осуществляться без психической регуляции (а, значит, по мнению критиков, не может быть главным условием формирования такой регуляции). Также этапы интериоризации не носят универсального характера, а действительно могут быть пропущены.

Однако задачей П.Я. Гальперина исходно было не описать «то, что есть», а показать «то, что может быть», как должно формироваться умственное действие и понятие в его идеальном варианте: «То, что есть, — это лишь частный случай того, что может быть», — эти слова П.Я. Гальперина в ответ на критику Ж. Пиаже на XVIII Международном конгрессе психологов в Москве приводит Л.С. Обухова [17, с. 31]. В этом смысле само понятие «объяснение реальности» у П.Я. Гальперина получает несколько иную трактовку. Объяснить — не значит описать существующее, это значит — найти высшую, наиболее

развитую форму учения/обучения и, исходя из нее, анализировать остальные. Именно с этой точки зрения в основе формирования понятий должно лежать действие. Именно с этой точки зрения важнейшей основой усвоения является именно материальное действие, поскольку именно оно позволяет осуществить реальное, предметное преобразование. Универсальный характер шкалы поэтапного формирования и интериоризации связан с конкретной функцией каждого из этапов формирования (например, формированием осознанности действия на речевом этапе или разумности на этапах уяснения ООД и при варьировании типов материала) [4]. Другой вопрос, что анализ тех самых «остальных» форм учения и усвоения не был в теории П.Я. Гальперина проведен полноценно, и то, «как оно есть», практически не объяснялось тем, «как оно может быть». Возможно, именно эта ситуация стала одной из причин снижения интереса к ТПФУД сегодня.

Критика планомерно-поэтапного формирования как педагогического метода

Третьим важнейшим направлением критики ТПФУД является ее критика как педагогического метода, как метода обучения. Сюда относятся возражения, связанные с игнорированием П.Я. Гальпериним и его коллегами личного опыта и индивидуальных особенностей учащихся, жесткого управления процессом усвоения, ограничения творчества репродуктивными формами организации усвоения.

Об отсутствии учета П.Я. Гальпериним индивидуальных различий в усвоении детьми знаний, в частности, говорит Б.М. Теплов [30, с. 114] и Н.А. Менчинская [14, с. 158]. Также Н.А. Менчинская отмечает, что процесс управления необходимо предполагает воздействие на мыслительные процессы ученика через самого ученика, т. е. формирование прежде всего самоуправления, которое затем станет механизмом самостоятельного учения [2]. В отличие от нее, П.Я. Гальперин не уделял специального внимания формированию самоуправления и действительно говорил об управлении именно мыслительными процессами учащегося. Позднее этой проблемой стали активно заниматься его последователи [см., напр., 9]. Также, с точки зрения Н.А. Менчинской, П.Я. Гальперин отрицал возможность иных путей получения социального опыта кроме обучения. Следствием этого явилось игнорирование личного, внешкольного опыта детей и его влияния на процесс усвоения знаний [14, с.158]. Н.А. Менчинская считает неправильным игнорирование роли житейских понятий в процессе усвоения [там же, с. 159].

Ю.А. Самарин критикует П.Я. Гальперина за то, что умственное действие у него сводится фактически к автоматизированному и перестает быть «умным» действием: «Сущность обучения заключается не только в том, чтобы автоматизировать сознательные ранее действия (материальные и идеальные), что само по себе несомненно важно, но главным образом в том,

чтобы развить само мышление, сознательный выбор путей и средств решения разнообразных жизненных теоретических и практических задач [26, с. 156].

Проанализируем основные пункты приведенной критики. По сути, авторы, возражающие против «педагогического» метода П.Я. Гальперина, считают, что мышление в основе усвоения тут не лежит. Именно с этим связаны возражения об отсутствии интеллектуальных усилий, самостоятельности, творчества и пр. в методе ТПФУД.

В реальности же П.Я. Гальперин, наоборот, считает усвоение умственных действий основой мышления. Об этом пишет, к примеру, Н.Ф. Талызина: «Прежде всего, нельзя смешивать процесс истинного творчества, истинную самостоятельность и активность с процессом решения задачи путем «проб и ошибок». Истинная самостоятельность может иметь место только тогда, когда человек вооружен системой знаний и умений, пригодных для сознательного, произвольного их использования [31, с. 137]. Сторонники идеи о том, что мышление должно лежать в основе усвоения, «жертвуют» управляемостью процесса в угоду представлению о том, что ребенок научится мышлению, если просто будет решать задачи самостоятельно. Однако практика «мышления» и обучение мышлению — вещи разные. В отсутствие средств действия, по П.Я. Гальперину, практика мышления сводится к методу проб и ошибок. Если опять же обратиться к третьему типу ориентировки, то в нем ребенка надо сначала вооружить средством такого мышления — «методом анализа» действительности, для чего организуется специальный этап. Точно так же обучение самоуправлению учением (умению учиться) не может являться главной задачей учителя. Оно появляется как побочный продукт в рамках наиболее эффективной организации собственно учебной деятельности учащегося, при опоре на все необходимые и достаточные условия планомерного формирования [подробнее об этом см. [28; 29]. Что касается роли житейских понятий и внешкольного опыта в процессе усвоения, то здесь возражение основано на позиции, согласно которой смысл усвоения состоит в изменении понятий, тогда как основная роль в процессе усвоения, с точки зрения П.Я. Гальперина, отводится выполнению определенных предметных действий, в которых понятия являются средством их ориентировки. В этом смысле изменение житейских понятий должно происходить как изменение средств новых действий и через понимание, почему их использование не приводит к нужному результату.

Необходимо также добавить, что, по мнению многих современных исследователей — сторонников П.Я. Гальперина, ТПФУД никогда не была технологией обучения. К примеру, А.И. Подольский [20; 36] специально отмечает, что для построения собственно процесса обучения психологами и педагогами должны быть проведены дополнительные работы. Аналогично Л.Ф. Обухова в своей статье говорит о неправомерности редукционизма — сведения целостной концепции П.Я. Гальперина к педагогическому методу [18; с. 5].

Критика планомерно-поэтапного формирования как теории развития

Метод поэтапного формирования как метод исследования направлен на выяснение «... структуры конкретных способов психической деятельности и механизмов их развития (формирования) и функционирования» [12; 33]. Как отмечают многие авторы, при несомненных достоинствах метода в исследовании функционального развития или актуалгенеза, он не дает возможность проследить путь качественного развития [14]. Это отмечает, в частности, и А.В. Запорожец: Говорят, что возрастные особенности ребенка ничего не значат, и если правильно учить, то ребенка можно научить чему угодно. В связи с этим у меня возникает просто жизненная необходимость как-то... оградить этого несчастного ребенка, т. е. защитить развитие от обучения [11, с. 154]. Такое сведение развития к обучению приводит, по мнению А.В. Запорожца, к «супербихевиоризму» (там же).

В ответ на такого рода критические замечания появились работы, в которых была сделана попытка интегрировать поэтапное формирование с концепцией онтогенетического развития [32]. Н.Ф. Талызина вслед за А.В. Запорожцем выделила две линии развития: функциональное (приобретение отдельных действий) и стадийное (переход с одной на другую стадию интеллектуального развития). В исследованиях Н.Ф. Талызиной и Ю.В. Карпова было, в частности, показано, что форма, с которой следует начинать формирование нового действия, зависит от уровня стадийного развития ребенка (наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического) [32]. Однако раскрывают ли эти работы действительную проблему развития в обучении? Фактически уровни интеллектуального развития здесь выделяются лишь по одному критерию — критерию формы.

Возможно, проблема стоит даже шире — она заключается в сложности разработки категории развития в психолого-педагогических исследованиях. Так, например, ученик и последователь П.Я. Гальперина Н.Н. Нечаев подчеркивает, что в отечественной психологии преобладает «... педагогизированная трактовка развития, что проявляется как в характеристике его основных этапов, базирующейся на сложившейся структуре системы образования, так и в понимании самого процесса развития как процесса усвоения социального опыта» [15, с. 70].

Версии о том, что ТПФУД как раз является именно теорией развития, придерживается Л.Ф. Обухова: «П.Я. Гальперин делал нечто большее, чем было видно научному сообществу. Он создавал новое направление в психологии, новую отрасль нашей науки, которую сегодня уже можно назвать общей (генетической) психологией. Эта отрасль психологии изучает становление и развитие психических процессов. Она имеет свой предмет: все психические процессы изучаются как различные формы ориентировочной деятельности, выполняющие свою специфическую функцию в регуляции поведения. У этой науки есть свой метод — метод построе-

ния психического явления с заранее заданными показателями» [18].

Очевидно, вопрос о том, насколько ТПФУД можно считать теорией развития, является дискуссионным. Это связано, в первую очередь, с дискуссионным характером самой категории «развитие». Но говорить о том, что ТПФУД отрицает или игнорирует развитие, на наш взгляд, неправомерно. Если основным приобретением дошкольника, согласно Д.Б. Эльконину, является умение видеть вещи глазами другого человека [34], то у школьника должна идти речь о видении новых понятий «глазами культурно-общественного человека», со стороны их культурной функции. Проблемные ситуации, которые учитель должен создавать в обучении, прежде всего, при использовании третьего типа ориентировки, — это разрывы не в индивидуальном опыте индивидуального ученика, а «разрыв» в той человеческой практике преобразования предметов, который приводит с необходимостью к возникновению нового понятия. И в этом смысле можно говорить о том, что обучение в соответствии с принципами ТПФУД позволяет наиболее полноценно пройти соответствующий возрастной этап. На наш взгляд, теория П.Я. Гальперина и, конкретно, его исследования в русле третьего типа ориентировки задали некую рамку, которая может позволить сформулировать уже более конкретное понимание проблемы обучения и развития. Во многом такое понимание представлено в русле идей развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова.

Заключение

С нашей точки зрения, все четыре приведенных направления критического анализа теории П.Я. Гальперина основываются на традиционных, прочно устоявшихся интерпретациях отношений между психическим развитием, усвоением, учением и об-

учением. Это понимание связано с трактовкой этих процессов как естественных, подчиняющихся своей логике, которую необходимо выявить и использовать в целях формирования и обучения. П.Я. Гальперин и его коллеги, в отличие от критиков, придерживались принципиально другой точки зрения, состоящей в том, что содержание и организация обучения существенно меняют весь ход усвоения и развития, и исследование этих процессов должно осуществляться в тесной взаимосвязи. Если анализировать вклад П.Я. Гальперина в культурно-историческую психологию в целом, то, в первую очередь, мы бы подчеркнули системный характер его концепции — описание механизмов возникновения психического на всех уровнях — в фило-, онто- и актуалгенезе (как формировании специфически человеческих действий). И в этом смысле теория П.Я. Гальперина, в отличие от многих других представителей культурно-исторической психологии, действительно является не просто теорией, а целостной общей (генетической) психологией, на что правомерно указывала Л.Ф. Обухова [18]. Во-вторых, нам представляется принципиально важной идея П.Я. Гальперина о том, что основным предметом психологического исследования является ориентировка выполняемых человеком действий — это позволяет не просто описывать психические процессы, но дает нам возможность выделять особые функции *каждого* психического процесса в такой ориентировке. И, наконец, третье — это сам метод исследования, используемый в школе П.Я. Гальперина — метод ПФ, — который не только дает возможность исследовать структуру и формирование новых действий, но и демонстрирует принципиальную методологическую позицию школы П.Я. Гальперина. Эта позиция состоит в том, что присвоение человеческой культуры, культурных способов действий — это не просто условия развития, которые могут оказывать влияние (а могут и не оказывать), а это и есть его психологический механизм.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ №119-013-00717.

Funding

This work was supported by grant RFFI №119-013-00717.

Литература

1. Айдарова Л.И. Формирование некоторых понятий грамматики по третьему типу ориентировки в слове // Зависимость обучения от типа ориентировки / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. М.: Изд-во МГУ, 1968. С. 42—80.
2. Божович Е.Д. Наталья Александровна Менчинская: жизнь, характер, поиск: Вступительная статья // Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. М.: Изд-во Ин-та практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. С. 7—24.

References

1. Aidarova L.I. Formirovanie nekotorykh ponyatii grammatiki po tret'emu tipu orientirovki v slove [Formation of some of the concepts of grammar in the third type of orientation in the word]. In Galperin P.Ya. (eds.), *Zavisimost' obucheniya ot tipa orientirovki* [Dependence of teaching on the type of orienting activity]. Moscow: MGU Publ., 1968, pp. 42—80.
2. Bozhovich E.D. Natal'ya Aleksandrovna Menchinskaya: zhizn', kharakter, poisk: Vstupitel'naya stat'ya [Natalya Aleksandrovna Menchinskaya: life, character, searching. Editorial]. In Menchinskaya N.A. *Problemy obucheniya*,

3. *Высоцкая Е.В., Рехтман И.В.* Два подхода к построению учебного предмета по третьему типу ориентировки и выбор «основных единиц» (на материале химии) // *Культурно-историческая психология*. 2012. № 4. С. 42–54.
4. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии: учеб. пособие для студ. вузов. М: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002. 400 с.
5. *Гальперин П.Я.* Несколько разъяснений к гипотезе умственных действий // *Вопросы психологии*. 1960. № 4. С. 141–148.
6. *Гальперин П.Я.* Умственное действие как основа формирования мысли и образа // *Вопросы психологии*. 1957. № 6. С. 58–69.
7. *Дубровский Д.И.* Психические явления и мозг. М.: Наука, 1971. 386 с.
8. *Зинченко В.П.* Петр Яковлевич Гальперин: от действия с заданными свойствами к свободной мысли // *Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко* / Под ред. Т.Г. Щедриной. М.: РОССПЭН, 2011. С. 387–412.
9. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. М.: Изд-во МГУ, 1986. 198 с.
10. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Переход от «внешних» действий к мысленным в формировании знаний у школьников // *Вопросы психологии*. 1959. № 3. С. 44–55.
11. *Леонтьев А.Н., Запорожец А.В., Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б.* Дискуссия о проблемах деятельности // *Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы*. Сб. науч. тр. / Под ред. В.В. Давыдова и Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во АПН СССР, 1990.
12. *Лидерс А.Г., Фролов Ю.И.* От Выготского к Гальперину // *Теория и метод планомерного формирования в истории отечественной психологии. Специальное приложение к «Журналу практического психолога»*. М., 1996. С. 4–51.
13. *Люблинская А.А.* О природе действия в концепции формирования умственных действий // *Вопросы психологии*. 1960. № 3. С. 136–141.
14. *Менчинская Н.А.* О концепции формирования умственных действий // *Вопросы психологии*. 1960. № 1. С. 157–164.
15. *Нечаев Н.Н.* Развитие и обучение: при каких условиях обучение может стать «развивающим»? // *Российский психологический журнал*. 2015. Т. 12. № 3. С. 70–88. doi:10.21702/rpj.2015.3.7
16. *Нечаев Н.Н.* Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2012. № 4. С. 23–42.
17. *Обухова Л.Ф.* Неоконченные споры: П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже. Психологическая наука и образование. 1996. № 1. С. 31–41.
18. *Обухова Л.Ф.* Теория П.Я. Гальперина – становление новой отрасли психологии // *Культурно-историческая психология*. 2010. № 4. С. 4–10.
19. *Пантина Н.С.* Формирование двигательного навыка в зависимости от типа ориентировки в задании // *Вопросы психологии*. 1957. № 4. С. 117–133.
20. *Подольский А.И.* Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2012. № 4. С. 11–22.
21. *Подольский А.И.* Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность. М.: Издательство Московского университета, 1987. 175 с.
- vosпитaniya i psikhicheskogo razvitiya rebenka [Problems of education, socialization and mental development of the child]*. Moscow: Publ. In-ta prakticheskoi psikhologii. Voronezh: NPO «MODEK», 1998, pp. 7–24.
3. *Vysotskaya E.V., Rekhtman I.V.* Dva podkhoda k postroeniyu uchebnogo predmeta po tret'emu tipu orientirovki i vybor «osnovnykh edinit» (na materiale khimii) [Two Approaches to Curriculum Design Following the Third Type of Orientation: Choosing 'Main Units' (with Chemistry Curriculum as an Example)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical psychology]*, 2012, no. 4, pp. 42–54. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. *Gal'perin P.Ya.* *Leksii po psikhologii [Lectures on psychology]*. Moscow: Knizhnyi dom «Universitet»: Vysshaya shkola, 2002. 400 p.
5. *Gal'perin P.Ya.* Neskol'ko raz'yasnenii k gipoteze umstvennykh deistvii [A few clarifications to the hypothesis of mental actions]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1960, no. 4, pp. 141–148.
6. *Gal'perin P.Ya.* Umstvennoe deistvie kak osnova formirovaniya mysli i obraza [A mental action as a basis for the formation of ideas and images]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1957, no. 6, pp. 58–69.
7. *Dubrovskii D.I.* *Psikhicheskie yavleniya i mozg [Psychic Phenomena and the Brain]*. Moscow: Nauka Publ., 1971. 386 p.
8. *Zinchenko V.P.* Petr Yakovlevich Gal'perin: ot deistviya s zadannymi svoistvami k svobodnoi mysli [Peter Ya. Galperin: from actions with given properties to free thought]. *Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko [Style of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge. The 80th anniversary of Vladimir Petrovich Zinchenko]*. Moscow: Publ. ROSSPEN, 2011, pp. 387–412.
9. *Ilyasov I.I.* *Struktura protsessa ucheniya [The structure of a learning process]*. Moscow: MGU Publ., 1986. 198 p.
10. *Kabanova-Meller E.N.* Perekhod ot «vneshnikh» deistvii k myslennym v formirovanii znaniy u shkol'nikov [The transition from «external» actions to mental ones in the formation of knowledge among school children]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1959, no. 3, pp. 44–55.
11. *Leont'ev A.N., Zaporozhets A.V., Gal'perin P.Ya., El'konin D.B.* Diskussiya o problemakh deyatel'nosti [Discussion about activity's problems]. In *Davydov V.V. (eds.), Deyatel'nostnyi podkhod v psikhologii: problemy i perspektivy [Activity approach in psychology: problems and perspectives]*. Moscow: APN SSSR Publ., 1990, pp. 134–169.
12. *Liders A.G., Frolov Yu.I.* Ot Vygotskogo k Gal'perinu [From Vygotsky to Galperin]. *Teoriya i metod planomernogo formirovaniya v istorii otechestvennoi psikhologii. Spetsial'noe prilozhenie k «zhurnalu prakticheskogo psikhologa» [Theory and method of planned formation in the history of Russian psychology. A special supplement to the Journal of Practical Psychologist]*. Moscow: Folium Publ., 1996, pp. 4–51.
13. *Lyublinskaya A.A.* O prirode deistviya v kontseptsii formirovaniya umstvennykh deistvii [About nature of the action in the theory of mental actions' formation]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1960, no. 3, pp. 136–141.
14. *Menchinskaya N.A.* O kontseptsii formirovaniya umstvennykh deistvii [About the theory of mental actions' formation]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1960, no. 1, pp. 157–164.
15. *Nechaev N.N.* *Razvitie i obuchenie: pri kakikh usloviyakh obuchenie mozhет stat' «razvivayushchim»? [Development*

22. Раев А.И. Управление умственной деятельностью младшего школьника. Л.: ЛГПИ имени А.И. Герцена, 1976. 134 с.
23. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 3–15.
24. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957. 326 с. (а)
25. Рубинштейн С.Л. Принцип детерминизма и психологическая теория мышления // Вопросы психологии. 1957. № 5. С. 57–65. (б)
26. Самарин Ю.А. О концепции так называемых «умственных действий» П.Я.Гальперина // Вопросы психологии. 1959. № 5. С. 154–160.
27. Сенищеников С.П. Проблема генезиса психических процессов в ТПФ // Методология и история психологии. 2009. Т. 4. Вып. 2. С. 59–75.
28. Сиднева А.Н. Проблематика умения учиться в отечественной психологии образования: обзор основных концепций // Психологическая наука и образование. 2017. № 6. С. 56–67. doi:10.17759/pse.2017220605
29. Сиднева А.Н. О двух подходах к формированию умения учиться в отечественной психолого-педагогической науке // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. № 1. С. 37–48.
30. Степанова М.А. Историческое значение общепсихологической теории П.Я. Гальперина // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 1. С. 112–123.
31. Талызина Н.Ф. К проблеме формирования умственных действий // Вопросы психологии. 1960. № 4. С. 133–140.
32. Талызина Н.Ф., Карпов Ю.В. Педагогическая психология. Психодиагностика интеллекта. М.: Изд-во МГУ, 1987. 85 с.
33. Фролов Ю.И., Лидерс А.Г. Развитие представлений об ориентировке и ориентировочной деятельности в концепции П.Я. Гальперина // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 13–27.
34. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
35. Эльконин Д.Б. Концепция формирования умственных действий и ее критика Ю.А. Самариним // Вопросы психологии. 1958. № 6. С. 150–156.
36. Podolskiy A.I. "There is nothing so practical as a good theory": How to let it work in practice (the case of Galperin's theory). Psychology in Russia: State of the Art, 2014. Vol. 7 (3). P. 4–12. doi:10.11621/pir.2014.0301
- and teaching: under what conditions teaching may become "developmental"]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal [Russian Psychological Journal]*, 2015. Vol. 12, no. 3, pp. 70–88. doi:10.21702/rpj.2015.3.7
16. Nechaev N.N. Rol' teorii poetapnogo formirovaniya v razvitii metodologii deyatelnostnogo podkhoda [The role of the gradual development of human intellectual activity theory in the methodology of the activity approach]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2012, no. 4, pp. 23–42.
17. Obukhova L.F. Neokonchennye spory: P.Ya. Gal'perin i Zh. Piazhe [Unfinished arguments: P.Y. Galperin and G.Piaget]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 1996, no. 1, pp. 31–41. (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Obukhova L.F. Teoriya P.Ya. Gal'perina – stanovlenie novoi otrasli psikhologii [Galperin Theory – Establishment of a New Branch in Psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2010, no. 4, pp. 4–10. (In Russ., abstr. in Engl.).
19. Pantina N.S. Formirovanie dvigatel'nogo navyka v zavisimosti ot tipa orientirovki v zadanii [Formation of writing skills depending on the type of orientation in the task]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1957, no. 4, pp. 117–133.
20. Podol'skii A.I. Psikhologicheskaya kontseptsiya P.Ya. Gal'perina: nekotorye napravleniya i perspektivy dal'neishei razrabotki [P.Ya. Galperin's psychological conception: directions and perspectives]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2012, no. 4, pp. 11–22. (In Russ., abstr. in Engl.).
21. Podol'skii A.I. Stanovlenie poznavatel'nogo deistviya: nauchnaya abstraktsiya i real'nost' [The development of cognitive functions: scientific abstraction and reality.]. Moscow: MGU Publ., 1987. 175 p.
22. Raev A.I. Upravlenie umstvennoi deyatelnost'yu mladshogo shkol'nika [Management of the mental activity of the primary school children]. Leningrad: LGPI imeni A.I. Gertsena Publ., 1976. 134 p.
23. Rubinshtein S.L. Problema sposobnostei i voprosy psikhologicheskoi teorii [The problem of abilities and questions of psychological theory]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1960, no. 3, pp. 3–15.
24. Rubinshtein S.L. Bytie i soznanie [Being and consciousness]. Moscow: Publ. AN SSSR, 1957. 326 p. (а)
25. Rubinshtein S.L. Printsip determinizma i psikhologicheskaya teoriya myshleniya [Determinism principle and psychological theory of thinking]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1957, no. 5, pp. 57–65 (b).
26. Samarin Yu.A. O kontseptsii tak nazyvaemykh «umstvennykh deistvii» P.Ya. Gal'perina [About P.Ya Galperin's theory of "mental actions"]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1959, no. 5, pp. 154–160.
27. Senyushchenkov S.P. Problema genезisa psikhicheskikh protsessov v TPF [The problem of psychological processes' genesis in TPF]. *Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and history of psychology]*, 2009. Vol. 4, no. 2, pp. 59–75. (In Russ., abstr. in Engl.).
28. Sidneva A.N. Problematika umeniya učit'sya v otechestvennoi psikhologii obrazovaniya: obzor osnovnykh kontseptsii [The learning to learn problem in Russian educational psychology: main approaches]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2017, no. 6, pp. 56–67. doi:10.17759/pse.2017220605
29. Sidneva A.N. O dvukh podkhodakh k formirovaniyu umeniya učit'sya v otechestvennoi psikhologo-

pedagogicheskoi nauke [About two approaches to teaching the ability to learn in the Russian psychological and pedagogical sciences]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2008, no. 1, pp. 37–48. (In Russ., abstr. in Engl.).

30. Stepanova M.A. Istoricheskoe znachenie obshchepsikhologicheskoi teorii P.Ya.Gal'perina [Historical meaning of P. Ya. Galperin's theory]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2016. Vol. 37, no. 1, pp. 112–123.

31. Talyzina N.F. K probleme formirovaniya umstvennykh deistvii [To the problem of mental actions' formation]. *Voprosy psikhologii* [Psychological issues], 1960, no. 4, pp. 133–140.

32. Talyzina N.F., Karpov Yu.V. Pedagogicheskaya psikhologiya. Psikhodiagnostika intellekta [Educational psychology. Psychodiagnosics of intelligence]. Moscow: Publ. MGU, 1987. 85 p.

33. Frolov Yu.I., Liderev A.G. Razvitie predstavlenii ob orientirovke i orientirovochnoi deyatelnosti v kontseptsii P.Ya.Gal'perina [Evolution of Concepts of Orientation and Orienting Activity in Galperin's Theory]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2012, no. 4, pp. 13–27. (In Russ., abstr. in Engl.).

34. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika Publ., 1989. 560 p.

35. El'konin D.B. Kontseptsiya formirovaniya umstvennykh deistvii i ee kritika Yu.A. Samarinyam [Formation of mental actions' theory and its criticism by Yu.A. Samarin]. *Voprosy psikhologii* [Psychological issues], 1958, no. 6, pp. 150–156.

36. Podolskiy A.I. "There is nothing so practical as a good theory": How to let it work in practice (the case of Galperin's theory). *Psychology in Russia: State of the Art, 2014*, Vol. 7(3), pp. 4–12. doi:10.11621/pir.2014.0301

«Духовность» в психологии: философско-методологический анализ

Л.И. Воробьева*,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия,
lab05@list.ru

В статье проблематизируется употребление понятия «духовность» в психологическом дискурсе, которое при соблюдении требований научности утрачивает здесь свой ядерный культурный смысл. Автор показывает, что эта утрата происходит необходимым образом и связана с самими эпистемологическими основаниями современной науки, а именно — с пониманием («моделью») «истины». Следовательно, конструктивной предпосылкой для органичного включения «духовности» в какую-либо дискурсивную систему может стать иная в сравнении с наукой модель истины. М. Фуко выявляет три исторических типа дискурсивных практик, где «духовность» (в отличие от научного дискурса) не была инородным понятием: там «истина» определялась как непосредственно связанная с социокультурным производством человеческой субъективности. Здесь речь всегда шла об антропопрактике, где условием достижения истины являлось «преображение» самого ее субъекта — в таких дискурсах «истина» семантически тесно переплетена с этической категорией «блага».

Ключевые слова: духовность, модель истины, благо, субъективность, антропопрактика.

“Spirituality” in Psychology: a Philosophical and Methodological Analysis

L.I. Vorobyova,
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
lab05@list.ru

The article problematizes the use of the concept of “spirituality” in psychological discourse, which loses its nuclear cultural meaning here while meeting the requirements of science. The author shows that this loss occurs in a necessary way and is connected with the epistemological foundations of modern science, namely, with the understanding (“model”) of “truth”. Consequently, a constructive prerequisite for the natural inclusion of “spirituality” in any discursive system may be a different model of truth in comparison with science. M. Foucault reveals three historical types of discursive practices where “spirituality” (unlike scientific discourse) was not a foreign concept: there ‘truth’ was defined as directly related to the sociocultural production of human subjectivity. Such discourses always implied anthropopraxis, where the condition for the attainment of truth was the “transformation” of its very subject — here ‘truth’ was semantically closely intertwined with the ethical category of “the good”.

Keywords: spirituality, model of truth, good, subjectivity, anthropopraxis.

Для цитаты:

Воробьева Л.И. «Духовность» в психологии: философско-методологический анализ // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 32–40. doi: 10.17759/chp.2019150304

For citation:

Vorobyova L.I. “Spirituality” in Psychology: a Philosophical and Methodological Analysis. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 32–40. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150304

* Воробьева Людмила Ивановна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологического консультирования и психотерапии, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия, E-mail: lab05@list.ru
Vorobyeva Lyudmila Ivanovna, PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory of Psychological Counseling and Psychotherapy, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: lab05@list.ru

Проблема и истоки ее возникновения

Поводом к тому, чтобы обратиться к категории «духовность» и ее бытованию в психологической науке и практике, стало для меня обсуждение обоснования темы одной кандидатской диссертации, где она фигурировала как нечто, способствующее положительной динамике процесса психотерапии. Это «нечто», по еще не очень зрелому замыслу автора, было то ли движущим механизмом, то ли одним из факторов, то ли детерминантой, короче, служило объяснением позитивных изменений в психике клиента. Соискателю был задан вопрос: «Что Вы понимаете под “духовностью”?». Ответ звучал так: «Что-то трансцендентное, помогающее справиться с трудной жизненной ситуацией»¹. Реакция коллег сильно озадачила диссертанта: он пришел из психотерапевтической практики, где «духовность» обосновалась давно — она присутствует в дискурсах экзистенциальной, трансперсональной, юнгианской терапии. А вот ученые-психологи не привыкли к тому, чтобы определение понятия производилось через другое еще менее определенное понятие, взятое из философии или богословия и отсутствующее в тезаурусе категорий академической науки.

Происходящее в психологии, когда ученые стараются ввести в психологический дискурс такие слова, как «духовность» и другие, наполненные не свойственным ученым пафосом, я полагаю, требует специального анализа. С одной стороны, эмоционально я с теми, кто в позднесоветский период старался, как говорил В.П. Зинченко, «вернуть в психологию душу», с другой стороны, я отдаю себе отчет в том, что эта высокая цель вступает в противоречие с культурно-исторической определенностью психологии как естественнонаучной дисциплины, что означает ее обремененность предзаданными ей нормативными требованиями, постулатами и правилами, укорененными в некоей философско-антропологической доктрине, называемой научным мировоззрением.

Традиционно настроенное научное сообщество считает, что «духовность», равно как и «религиозность», могут быть предметом научного интереса ровно в той мере, в какой можно изучать мышление, память или мотивы деятельности человека. Однако — одно дело взять «духовность» как предмет исследования, а другое — ввести как базовый теоретический конструкт, изменяющий в целом саму научную парадигматику и расшатывающий сами философские основания научного познания. Научное сообщество не принимает самой мировоззренческой основы, на которой базируются поборники «одухотворения»

психологии, полагая, что в своей частной жизни ученый вправе исповедовать все, что его душе угодно, но в своем профессиональном статусе он должен следовать главному постулату науки как таковой, а именно искать естественные законы, управляющие человеческим поведением и деятельностью, не обращая за объяснением к «трансцендентному».

И мы оказываемся на перепутье: перед нами два далеко расходящихся пути — пойдешь внедрять в научный дискурс такой объяснительный принцип, как «духовность», придешь к невообразимой эклектике, либо к наукообразной публицистике, будешь продолжать строить безукоризненно «научную», отвечающую всем требованиям научности психологию, придешь к плоской, потерявшей человеческую душу, бездуховной науке о человеке. И оба эти варианта развития психологии в нашей профессиональной действительности нам хорошо известны. В.П. Зинченко предостерегал: «Можно ли на основании идей, опыта, имеющихся в христианской антропологии, в религиозно-философских трудах, более конкретно представить себе проблематику развития человека? Едва ли следует сомневаться в полезности для науки этого опыта, хотя на протяжении десятилетий наша психологическая наука к нему не прикасалась. Причины этого кроются не только в идеологическом табу, но и в том, что решение подобной задачи крайне сложно. Здесь велика опасность профанирования как теологии, так и науки» [5, с. 8].

Зачем я хочу обсудить эту проблему? Передо мной не стоит цель найти третий путь развития психологии, интегрирующий оба направления, — я считаю такую цель утопической. Но и теперешний «схизис», как и всякая вытесняемая проблема, не может остаться для отечественной психологии без последствий. В нашем сообществе установилась совсем не свойственная науке «толерантность», которую вернее назвать безразличием друг к другу представителей этих двух ветвей. Ветер перестроечных перемен принес в страну религиозное возрождение, санкционированное государственной властью; ученым не хотелось дуть против ветра, и они стали смотреть на религиозное обновление психологии сквозь пальцы. Кроме того, многие психологи, движимые благородными мотивами, считали, что «одухотворение» психологии вполне возможно путем простого приплюсовывания «духовности» к категориальному аппарату традиционной психологии. Между тем всякая «языковая игра» обладает системной организованностью и, следовательно, предполагает наличие защитных барьеров против инородных агентов².

¹ Очевидно, что «трансцендентное» в данном контексте просто эвфемизм «божественного» — Бога. И то, что соискатель использовал именно эвфемизм, само по себе показательно — он интуитивно искал выход, пытаясь обойти возникающее противоречие между требованиями ВАКа к научности диссертации и желанием не изменить своей вере и жизненным принципам.

² Поясню: мое осмысление затронутой проблемы движется в русле «лингвистического/дискурсивного поворота» постклассической философии. В противоположность классической, полагавшей за языком в его связи с «реальностью» отношение копии и оригинала, этот «поворот» переворачивает отношения: именно языком сконструирован наш человеческий мир. Пересматривается представление о том, что «вещи», «объекты», конструируемые как предметы познания или праксиса, существуют до и независимо от того дискурса, в котором обитает исследователь: они появляются в человеческом мире, только будучи поименованными, артикулированными словом: дискурс — система, порождающая объекты, о которых в нем говорят.

Я поднимаю эту проблему вовсе не затем, чтобы наше сообщество разделилось на два непримиримых лагеря — я с глубоким уважением отношусь к тому, что сделали В.П. Зинченко, Б.С. Братусь, В.Э. Чудновский, Ф.Е. Василюк, В.И. Слободчиков, чтобы продвинуть психологическую науку ближе к подлинным проблемам человеческого существования. С другой стороны, мне понятны и мотивы ученых-пуристов, с пренебрежением смотрящих на попытки внедрить категорию духовности в психологию как не соответствующие научной рациональности. Но мне кажется, что настало время подумать над таким положением дел, проанализировать существующую проблему, а не подавлять и вытеснять ее, для чего надо выявить и осмыслить истоки ее происхождения. Ибо только исторический подход — культурно-исторический и историко-философский — позволят сконструировать ту призму, через которую мы сможем увидеть саму суть существующих противоречий и понять, можно ли синтезировать эти два направления в единое внутренне непротиворечивое целое. Чтобы реально и конкретно подойти к анализу данной проблемы, я предлагаю использовать вариант дискурс-аналитического подхода М. Фуко, который основан на историко-философской реконструкции разных дискурсивных систем [11] с целью выявления их потенций в реализации задачи органичной ассимиляции понятия «духовность». Задача данной статьи ограничена выявлением главного условия для этого.

Начну с постулата историчности и культурной обусловленности всякого явления из сферы человеческого опыта (т. е. когда речь не идет о всеобщих и неизменных законах природы): он столь же часто декларируется отечественными психологами, сколь часто игнорируется в их конкретной исследовательской деятельности. Это относится и к употреблению термина «духовность», которому, согласно отнюдь не культурно-исторической парадигме, а естественнонаучной, дают такое определение, будто та реальность, которую он описывает, имеет некую всеобщую и неизменную «сущность» — аналогично сущности физических или химических явлений. Тогда как любой феномен из сферы человеческого бытия может быть адекватно рассмотрен только в контексте современной ему исторически конкретной ситуации, так или иначе отображенной в дискурсивном пространстве самой эпохи. Задаваясь вопросом об определении слова «духовность», необходимо было бы поместить его рассмотрение в контекст разных исторических эпох, опираясь на бытовавшие в них дискурсы, где так или иначе оно присутствовало. Только так мы сможем найти путь к осмыслению целого комплекса его значений, а не того якобы «единственно верного», которое определяет некую «сущность». У этого фено-

мена нет «сущности», у него масса «лиц», каждое из которых рисует то или иное время с присущими только ему культурой, социальным устройством, религией, философско-антропологическими воззрениями — всем, что находит выражение в совокупности того, о чем и как говорят люди данной эпохи.

Научная психология и философская антропология о «духовности»

Начнем со знакомого нам научно-психологического дискурса и с попыток разных его субъектов говорить о такой реальности, как «духовность». В психологии в конце XX в. появились два таких способа. Первый — описательно-феноменологический, при котором ученый беспристрастно описывает разные проявления духовной реальности, духовной жизни, опираясь на самопрезентацию респондентов. Такой подход не требует какого-то «сущностного» определения духовности — она есть то, как ее понимают ее носители [4 и др.]. Такая ассимиляция «духовности» не претендует на построение ее психологической теории, избегает ее определения.

Второй подход можно назвать функциональным, здесь о духовности говорят, понимая ее аналогично всем другим психическим «функциям», служащим «адаптации» индивида к условиям среды обитания, а также «регуляции поведения и жизнедеятельности». «Духовность» здесь тестируется на функциональность — в случае ее эффективности она служит для увеличения продуктивности жизнедеятельности, делая человека более счастливым, благополучным и здоровым [16 и др.]. Исследователи констатируют, что обращение к «трансцендентному» может не только иметь «позитивный» эффект, но и приводить к «негативным» результатам — к неврозам и другим нарушениям психики [17 и др.]. «Позитивное—негативное» определяются все в тех же натуралистических координатах — с точки зрения адаптационных и регулятивных потенциалов.

Этими двумя способами, собственно, и ограничивается корректная научно-психологическая ассимиляция «духовности». Однако в противоположность первому функциональный подход при определении «духовности» имплицитно делает отсылку к понятию «функция», т. е. помещает ее в естественнонаучный контекст, ибо у него просто нет других возможностей. Научно-психологический дискурс базируется на том, что «психический аппарат» имеет приспособительную «функцию» — это обязательная предпосылка всякой науки «о живом», помещающей свой предмет в эволюционный контекст, и психология — не исключение³. И сегодня, спустя много лет

³ Даже отечественная культурно-историческая психология, используя понятие «психическая функция», закладывает его в фундамент своей системы. Ведь «знаки» как культурные средства «овладения» натуральными психическими функциями понимаются тоже лишь как новые (более мощные) средства жизнеобеспечения по сравнению с «натуральными», унаследованными человеком в процессе эволюции. Революционность культурно-исторической психологии для меня вне сомнения, но сегодня мы должны, я думаю, сделать гораздо более радикальные шаги в заданном Л.С. Выготским направлении — подвергнуть деконструкции сами естественнонаучные основания психологии. Сделать это непросто — здесь не обойтись прибавлением новых понятий или расширением предметного поля — нужно изменить само «существо истины», что приведет к полному преобразованию познавательного праксиса — деконструкции декартова гносеологического пространства. Проект гуманитарной психологии, к которому я в свое время приложила руку, столкнулся с этой, пока не решенной, проблемой.

после Л.С. Выготского, когда смыслы жизни делают предметом психологического исследования, они делятся на «оптимальные» и «неоптимальные» — т. е. помещаются все в тот же натуралистической контекст [6; 13]. Исследователи понимают, что выйти за эти рамки — значит выйти за рамки научного дискурса как такового.

Оба способа ассимиляции «духовности» как будто бы достигают поставленной цели, однако психологи при этом не замечают, что происходит существенная трансформация значения слова: при такой операции исчезает нечто самое главное, что содержится в себе слово «духовность» в других дискурсивных системах — философских и религиозных. А разве то, что исчезает, не есть самая главная культурная ценность, от которой мы отказываемся? Сделаем вывод о последствиях: слово, выдернутое из «родного» контекста употребления, что-то утрачивает в своей семантике, а вместе с тем приобретает нечто чуждое. Следовательно, производя подобную интеллектуальную операцию, нужно отслеживать семантическую трансформацию слова, ибо если этого не заметить, то можно упустить некий его ядерный смысл, в сущности, подменив понятие. В качестве примера приведу подвиг Януша Корчака, который пошел в газовую камеру вместе со своими маленькими воспитанниками, хотя нацисты предлагали оставить ему жизнь. Этот поступок никак не вписывается в то, что подразумевают понятия успешной адаптации и саморегуляции жизнедеятельности, зато как-то само собой — а на самом деле вовсе не само собой, а в силу нашей причастности к христианской культуре — сочетается с представлением о высочайшей духовности этого человека. Другой вывод еще радикальнее, он ставит нас перед вопросом: а способна ли такая, какая она есть, психология в принципе ассимилировать «духовность», не утрачивая ее ядерного смысла? И, наконец, третий — сугубо прагматический: стоит ли делать объектом научной диссертации «духовность», если мы не хотим жертвовать ее ядерным смыслом?

Приведенный пример с Я. Корчаком — всего лишь один из тех, которые интуитивно воспринимаются нами как проявление духовности. Он полезен нам тем, что обнаруживает связь феноменов духовности с культурным контекстом — в частности, с христианством (не обязательно с религией, поскольку христианскими ценностями пропитана вся европейская культура). Следует ли из этого вывод о том, что проявления духовности всегда производны от какой-то религиозной системы? Думаю, да, если понимать под религией не только веру в Бога или богов, но и систему неких «высших» ценностей, которые могут и не способствовать успешной социальной адаптации, однако почему-то так привлекают тех, кто им служит.

Такой ценностью может оказаться и наука: вспомним Дж. Бруно или ученых-медиков, испытывавших

на себе оспенную вакцину. Здесь получение позитивного научного знания равноценно для личности достижению высшего блага. При этом важно отметить, что происходит как бы удвоение личности — человек, борющийся за победу научной картины мира, с пылкостью религиозного фанатика готов ради нее жертвовать своей жизнью, не замечая в себе этого «схизиса». «Объективное» знание, которое всегда должно быть ценностно нейтральным, согласно научному этосу, воспринимается Дж. Бруно как «высшая истина», наделяется субъективной ценностью. Здесь есть над чем поразмыслить, ища ключ к нашей проблеме, поскольку заставляет задуматься над вопросом о том, как устроено человеческое бытие, если человеку «нудительно», как говорил М.М. Бахтин, потребна «высшая ценность».

Исторически все существовавшие до Нового времени дискурсивные системы были структурированы не иначе, как включая в себя этическое измерение, т. е. на основании неких ценностных ориентиров⁴. Элиминация ценностного (этического) измерения из научного дискурса при конструировании его субъекта классической философией в эпоху модерна была необходимым условием получения «объективного» знания [см.: 3 и др.]. Однако на деле оказывается, что некоторые ученые наделяют полученное ими объективное знание статусом «высшей истины» (понимай — «верховного блага») — для «оправдания» своей жизни, и это заставляет предположить, что «духовность» укоренена в самой конституции человеческого бытия. Парадоксальность/«схизисность» самой экзистенциальной ситуации, в которой пребывает ученый, не так очевидна физикам или биологам, наверное, потому, что они «оправдывают» свою жизнь в опоре на некие идеологические клише атеистической культуры модерна — «метанарративы», в которых повествуется о том, что достижения науки в конечном итоге приведут к всеобщему счастью и благоденствию [7]. Она делается непреодолимой проблемой лишь для некоторых отечественных психологов, кладущих свою жизнь на дело «одухотворения» любимой науки. Это происходит в силу неких их культурных особенностей — причастности русской религиозно-философской традиции.

Это богатая традиция, и упомянуть имена тех, кто ее представляет, нет возможности; здесь же достаточно вспомнить об М.М. Бахтине, ставшем популярным в психологических кругах постсоветской России. Есть еще одна причина, по которой я обращаюсь именно к нему, для того чтобы подступиться к пониманию «духовности» как конститутивной характеристики человеческого существования. Бахтин развивает свою философско-антропологическую концепцию, не употребляя слова «духовность» и не делая никаких отсылок к религии. Это страхует нас от того, чтобы блуждать по поверхности различных

⁴ В истории до Нового времени «этика» — это не «наука о должном», не наука о системах морали и вообще не наука, это пространство человеческой субъективации, которое структурируется категорией «блага»; в культуре модерна оно утратило этический смысл, а пространство «этики» структурируется теперь категориями «нормы» и «правила».

культурно-исторических проявлений духовности вместо того, чтобы напрямую обратиться к ее бытийно-антропологическим корням.

М.М. Бахтина можно с полным правом назвать экзистенциальным философом, поскольку его наследие не ограничивается литературоведческими и культурологическими работами о диалоге и карнавальной культуре, он писал об архитектонике человеческого бытия, и в этом встал вровень с самим М. Хайдеггером. Человеческое существование, по Бахтину, характеризуется незавершенностью и открытостью, которая для человека выступают как озадаченность собственным бытием [1]. Бытие — задача для самого себя, оно «нудительно» требует смысла и оправдания. Такая архитектоника бытия связана с тем, что человеческая субъективность — это область, которая отмечена *внутренним* онтологическим провалом. Этот онтологический провал постклассической философией осмысливается как сущностное место обитания человека — его свобода, в которую человек «заброшен» без каких-либо гарантий в порядке бытия [14]. Негарантированность бытия, его проблематичность, «не данность» — источник человеческого отношения к бытию как задаче, требующей постоянного усилия по овладению им, его завоеванию. Реализация такого отношения к бытию означает, что тот, кто хочет владеть своим существованием (ведь можно и отказаться от «бремени свободы»), должен выбрать жизненный путь и полностью отождествиться со своим фундаментальным назначением. Здесь выбор — это не выбор между какими-то наличными — социальными, профессиональными, гендерными и прочими «бытовыми» (а не бытийными) альтернативами, это даже не поиск собственной идентичности, истолковываемой в психологии согласно этим и другим, поддающимся операционализации «параметрам». Выбирая свой путь, человек выбирает свободу от случайного сцепления обстоятельств, от случайности своего рождения, социальных связей и пр., он ищет смысла и оправдания (ибо у него нет «алиби-бытия») своего земного существования.

Экзистенциальной психологией предложено понятие самоактуализации, которое часто толкуется как достижение социального успеха и прочих благ, получаемых в случае эффективной саморегуляции жизнедеятельности. Между тем сам А. Маслоу имел в виду нечто другое: «Глядя на самоактуализированного человека, который исполняет вполне конкретную работу, служит закону, семье, науке, психиатрии, преподаванию или искусству, т. е. подчиняется конвенциональным требованиям профессии или призвания, мы не сможем не заметить, что на самом деле его мотивы к работе более сущностны, более высоки, чем, собственно, необходимо, что служба для него лишь средство достижения некой иной высшей цели. <...> ...они работают ради истины и красоты, во имя добродетели и законности, во благо порядка и справедливости, в стремлении к совершенству. Действительно, все сводится к десятку или около того высших ценностей (или ценностей Бытия)» [9, с. 327]. Духовность человека, таким образом, вовсе не есть

нечто экзотическое и редкое, ее легко не заметить. Если бы не чрезвычайные обстоятельства, толкнувшие Януша Корчака на подвиг, духовность этого человека могла остаться скрытой от нас.

«Благо» — категория, мало зависящая от преходящих общественных устройств, не поддающаяся институционализации, она имеет *универсально-человеческий культурный смысл*, хотя каждый человек и каждая культура трактуют эти универсальные ценности по-своему. Ценности не действуют подобно природному или социальному закону или норме, неким натуральным или квазиестественным образом, поскольку обитают в символическом/герменевтическом языковом пространстве. «Добро», «истина», «красота», «совершенство», «святость», «добродетель», «богатство» и даже «здоровье» (если его трактовать не в терминах медицинской нормы, а как «благо») требуют от человека всегдашнего ситуативного социокультурного и надситуативного личностно-духовного толкования, прежде чем он совершает нечто для воплощения их в жизнь. От человека требуется усилие, отменяется автоматизм подчинения общепринятому правилу поведения/норме, обнаруживается, по крайней мере, две возможности для свободы/автономии: в понимании (интерпретации) символа и в самом выборе — образуется герменевтическое дискурсивное пространство — собственное пространство этоса.

Следуя определению М. Фуко, будем понимать под «этосом» культурное пространство для самостоятельного ценностно-смыслового самоопределения — образования собственной субъективности. Этическое измерение человеческой экзистенции с необходимостью опирается на *телеологическую связь* между человеком и той идеальной формой — высшей ценностью, к которой он *интенционально* (а не каузально) привязан и которую стремится воплотить в жизнь. При этом этическое пространство в силу своей символической/герменевтической природы (множественности возможностей понимания) предполагает перманентное движение в нем — постоянную работу над осмыслением того, в правильном ли направлении я иду по жизни и правильно ли я сориентировался в выборе «высшего блага» для себя, а главное — что мне надо сделать с самим собой, чтобы получить доступ к моей «высшей истине». А.А. Пузырей определяет «духовное существо» как «человека пути», т. е. такое, «... условием существования которого является <...> работа над собой» [10, с. 34]. А «путь» — это собирание частиц живого (т. е. подлинного) из всего автоматически проживаемого (т. е. «неподлинного») человеческого опыта, — пишет другой наш великий философ — М.К. Мамардашвили [цит. по: 8, с. 6]. «Живой опыт» держится только усилием самого субъекта, ибо только так ему становится доступной полнота присутствия в бытии. Д.А. Леонтьев в посвященной М.К. Мамардашвили статье пишет об этом: «В той мере, в какой мы стремимся жить реально, мы не можем опереться и на прошлое, потому что истина, красота, добродетель существуют в той мере, в какой они воспроизводятся усилием в каждый данный

момент» [8, с. 7]. К сожалению, на этих страницах нет места, чтобы упомянуть труды многих других философов и психологов, так или иначе связанных с нашей темой.

Теперь вернемся к нашей проблеме и поставим вопрос: возможна ли некая «иная» психология, способная ассимилировать «духовность», не утратив ее ядерного смысла? Признаюсь, я этого не знаю, но можно попытаться поискать и сформулировать некие (эпистемологические, философско-антропологические, социальные, культурные и др.) условия и предпосылки для того, чтобы такая психология стала возможной. Это неподъемная задача — попытаюсь обозначить только один из отправных пунктов движения к цели, исходя из понимания «духовного существа» как «человека пути». Для этого воспользуюсь историко-философским анализом концепта «истина» в его сущностной связи с концептом «субъект» в разных, известных из истории дискурсивных — научной и вненаучных — системах. Ибо то, каким образом в них осуществляется связь между субъектом и истиной, откроет нам путь к пониманию разных форм духовности, при этом мы поставим под вопрос безальтернативность научной модели истины.

«Истина» и «субъект» в научном дискурсе — элиминация «духов»

Проблематизация представления об истине и ее субъекте, которое впитано всеми нами со школьной скамьи, возможна только через обращение к культурно-историческим истокам новоевропейской науки — к классической европейской философии. Ее деконструкция, предпринятая философами постмодерна, начинается с критико-рефлексивного осмысления ее метафизических оснований: берется под сомнение само существо истины, то, что принимается за истинное. М. Хайдеггер говорит о том, что истина неотделима от устанавливающей ее процедуры, что самого по себе существа истины не бывает, его всегда устанавливают «законодательно» [15, с. 238]. Введенные М. Фуко понятия «эпистема» и «режим/модель истины» означают правила интерпретации «истинного» и «ложного», которым подчинены практики той или иной исторической эпохи или сообщества [11].

Декартово «*cogito ergo sum*», субъект-объектная гносеологическая структура как матрица познания Нового времени, понимает истину как соответствие фактическому положению дел в мире, — пишет М. Хайдеггер [15, с. 173]. Подобное установление истины как фактичности имеет под собой философский фундамент и функционирует только при условии соблюдения неких философских предпосылок, связывающих нерасторжимой связью понимание субъекта такого — модернистского — типа познания с пониманием истины. Новоевропейская истина и «... всякое сознание вещей и сущего в целом возводится к само-

сознанию человеческого субъекта как неколебимому основанию всякой достоверности. Действительность действительного определяется впоследствии как объективность, как такое, что понимается через субъекта и для него в качестве предметного и преднесенного ему» [там же]. Онтологическим фундаментом такого рода познания становится «измысленная» классической философией категория *природы* как объективной реальности, предстоящей субъекту для исследования, завоевания и покорения.

В декартовом конструкте объект — это всегда объект природы в некотором очень существенном для понимания дела смысле — нечто, лишенное свободы проявления, личностного начала, подчиненное лишь «естественным законам». Это не отменяет того факта, что натурализации, т. е. рассмотрению наподобие природных, постоянно подвергаются феномены, формально относимые к «человеческим». «Оестественление» — это не «биологизация» или «физикализация» предмета в противопоставлении «культуре», суть дела — глубже, в самой гносеологической матрице естествознания. Познание в таком ракурсе сводится к «исследованию», методологически нормативно конструирующему свой предмет как «объект». Беря человека и человеческое в качестве объекта, ученый не замечает, что при этом человек утрачивает характер субъектности, дан взгляду исследователя как не обладающий ни автономией, ни свободной волей. Конечно, как человек он понимает, что имеет дело с равным себе, однако, став в исследовательскую позицию, он неминуемо вынужден обращаться с человеком как с «вещью».

Гносеологический смысл декартовой дихотомии состоит в абсолютности противопоставления «*res cogitans*» — «*res extensa*»⁵, за счет чего и появляется возможность для такого метода исследования, суть которого состоит в том, чтобы убрать из того, что познается, все признаки «одухотворенности», «свободной воли». Такова «природа» в новоевропейском понимании, которая строго подчинена принципу каузальности именно вследствие того, что из нее теперь изгнаны все «духи» средневекового мировосприятия — гилозоизм — остатки мифологического и религиозного сознания. Такое устройство эпистемологической ситуации открывает доступ к познанию в специфически новоевропейском смысле. Естествознание реализует эти предпосылки, превращая все познаваемое в объект; цель и смысл такого познания — поиск закономерностей, знание которых позволяет управлять этими «объективными» процессами.

Абсолютность изгнания «души» из объекта на другом конце отношения коррелятивно соответствует принципу абсолютного самосознания субъекта. Почему? Устройство декартовой эпистемологической ситуации основано на постулате идеального/трансцендентального субъекта, обладающего способностью к абсолютной и безграничной саморефлексии, которая уходит в (неоплатониче-

⁵ «Вещь мыслящая» — «вещь протяженная» (лат.).

скую в истоке) «идею», что и абстракция «идеальной прямой» или «идеального числа» в математике. Эта абстракция обеспечивала саму возможность независимого от эмпирических условий существования познающего субъекта и объективного знания. Экспериментальная ситуация (а эксперимент — это практическая реализация декартовой гносеологической конструкции) не должна быть замутнена чем-то от эмпирических свойств познающего, поэтому субъект безличен и анонимен. Природа, взятая как объект, требует от познающего начала не быть ничем, кроме как чистой способностью познания; «субъект» категориально лишен каких-либо экзистенциальных атрибутов, характеризующих его принадлежность человеческому существу, более того — каких-либо эмпирических качеств вообще. Образ идеального ученого как раз и говорит нам о том, к чему должен стремиться человек, чтобы достичь истины: он должен воплотить эту безличность и анонимность, дабы не привносить в экспериментальную ситуацию чего-то «слишком человеческого», как говорит Ф. Ницше.

Онтология субъект-объектного философского концепта — это онтология, на одном конце отношения мыслящая реальность как «природу», которой противопоставлен «субъект» — сознание, стянутое в одну самосознающую точку, — абсолютно саморефлективное, ибо если сознание не прозрачно для самого себя, оно не может быть гарантией контролируемости эпистемологической ситуации. Отношение субъекта и объекта не симметрично, членов категориальной пары нельзя поменять местами, нельзя сделать субъекта, сознание, объектом познавательного интереса, да и зачем — он центр самоочевидности, единственная твердая опора, позволяющая все остальное взять как объект исследования.

В таких жестких эпистемологических условиях и оказалась психология как наука, претендующая, с одной стороны, на научный статус, а с другой — на познание человеческой «души» или даже «духовности», выброшенных из естествознания за ненужностью. «Душу» пришлось заменить на «психику», что потом вынуждало ученых искать различия между «психикой» человека и «психикой» животных⁶. Очевидно, выход из этого тупика возможен только при условии создания какой-то иной дискурсивной практики — и вряд ли это будет наука в новоевропейском смысле, поскольку ее нужно будет построить на ином основании, нежели субъект-объектная матрица. Философы постмодерна взяли на себя задачу ее деконструкции, метафорически обозначив ее «смертью субъекта», и сделали ряд попыток сконструировать иное основание для осмысления человеческого бытия.

Духовность в многообразии ее форм

Эти философы выяснили, что во все исторические времена до Нового времени «истина» была непосредственно связана с человеком, с его субъективностью. «Если решающим для сущностного определения субъективности оказывается не концепция человека, а то или иное «существо» истины, то из существа истины, всегда законодательного, должна поддаться определению и всякая субъективность», — пишет М. Хайдеггер [15, с. 238]. М. Фуко ищет и находит древние (дохристианские) истоки духовности в отношениях между субъектом и истиной, полагая, что в европейской истории до Нового времени существовало характерное понимание связи субъекта и истины. Он предлагает называть «философией» форму мышления, которая задается вопросом о том, что открывает субъекту доступ к истине. Тогда «... можно было бы назвать "духовностью" те поиски, практику и опыт, посредством которых субъект производит в себе самом изменения, необходимые для того, чтобы получить доступ к истине» [12, с. 27]. И далее: «Постулат духовности гласит, что истина никогда не дается субъекту просто так. <...> Считается, что нужно, чтобы субъект менялся, преобразовывался. <...> Истина дается субъекту только ценой введения в игру самого существования субъекта. Ибо такой, какой он есть, он не способен к истине. Я думаю, что это самая простая, но и самая основательная формулировка, с помощью которой можно определить духовность <...> Для духовности истина — это не просто то, что дано субъекту как некая компенсация познавательных усилий и как их результат. Истина — это то, что озаряет субъекта, истина — это то, что дает ему блаженство, истина — это то, что приносит покой его душе. Короче, есть в истине и приближении к истине что-то такое, что придает завершенность самому субъекту, что позволяет ему сбываться или преображает его» [12, с. 29].

Он развивает эту мысль в «генеалогическом» анализе практик производства и самопроизводства субъективности, выделяя два типа таких практик, развитых Западом. С одной стороны, модерном созданы практики производства и коммуникации, в основу которых заложено знание, полученное позитивными науками, исследующими человека. Эти знания, которые привели к элиминации «души» и «духовности» в науках о человеке, реализуются в новой форме власти («власти-знания»), когда управление человеческими ресурсами осуществляется с помощью техник подчинения и дисциплинирования, используемых соответствующими институтами — «тюрьмой—школой—клиникой» [см: 3].

С другой стороны, в истории существовали практики, которые позволяют самим индивидам осуществлять операции на своем теле, душе и мыслях

⁶ Я вовсе не хочу сказать, что «психика» не имеет права на существование в науках о человеке. Разумеется, человек обладает психическим аппаратом наравне с животными, я только хочу сказать, что познание *специфически* человеческого существования не имеет перспектив в рамках данного дискурса. Проблему специфики познания человеческого в человеке начали разрабатывать еще в конце XIX в. неокантианцы — В. Виндельбанд, В. Дильтей, Э. Кассирер и др., однако, не сумев проблематизировать самого картезианства с его «гносеологизмом» как исходного пункта «метафизики», как это называет М. Хайдеггер, решивший эту задачу.

[12]. Эти практики он называет практиками заботы о себе, или практиками себя, они являются практиками свободы, техниками создания субъективности: «Под этим следует понимать продуманные и добровольные практики, посредством которых люди не просто устанавливают для себя правила поведения, но стараются изменить самих себя, преобразовать себя в собственном особом бытии и сделать из своей жизни произведение, несущее в себе определенные эстетические ценности и отвечающее определенным критериям стиля» [12, с. 17–18].

Эти «искусства существования», которые знал и практиковал Запад до Нового времени, включают три великие формы осуществления связи между моделью истины/блага с процессом субъективации. Во-первых, *припоминание*. По Платону, — умное зрение (умо-зрение) — способность видеть (припоминать) божественные эйдосы — истину. Для этого нужно отвернуться от видимости, что предполагает констатацию собственного незнания и решимость повернуться к себе. Здесь главенствовала тема высвобождения души из-под власти тела, говорит М. Фуко. Субъект оказывается измененным, поскольку в акте припоминания происходит его освобождение, он возвращается на родину и к своей подлинной сущности.

Другая ветвь, с которой мы встречаемся в *эллинистической и римской культуре себя*, — пишет М. Фуко, — также развивает тему *обращения*, но если у Платона обращение возносит нас из мира дальнего в занебесную область, то тут оно обращает нас от того, что от нас не зависит, к тому, что зависит от нас. «Речь идет, скорее, об освобождении, достигаемом на оси имманентности, мы освобождаемся от того, что не в нашей власти, чтобы обзавестись, наконец, тем, чем мы можем распоряжаться. <...> ... это уже не освобождение от тела, но, скорее, обретение цельного, завершенного, адекватного отношения к себе самому» [12, с. 236]. Здесь «... на первом месте — проверка того, что мыслится, испытание себя самого как субъекта, который на самом деле думает то, что думает, и который действует так, как он думает; испытание, нацеленное на некоторое преобразование субъекта, учреждающего его в качестве, так сказать, морально-го субъекта истины» [12, с. 500].

Христианская metanoia (покаяние) отличается и от платоновской формы обращения, и от эллинистической тем, что предполагает внезапную перемену, является неким драматическим событием, знаменует разрыв со старым существованием, переход от грешной жизни к спасению; в самом субъекте происходит

радикальный разрыв с прежним собой, акт жертвоприношения. М. Фуко подчеркивает различия между христианской формой духовности и той, что практиковали в позднеантичной философии: «Если обращение (христианская или пост-христианская metanoia) случается как разрыв с собой <...> что-то вроде транссубъективации, то <...> обращение, о котором идет речь в философии первых веков нашей эры, — никакая не транссубъективация. Это не способ расщепления субъекта, не сущностный разрыв. Обращение — это долгий непрерывный процесс, которому, по-моему, гораздо лучше, чем «транссубъективация», подошло бы название «самосубъективация». Как достичь, поставив себе целью самого себя, адекватного и полного отношения к самому себе? Вот что решается в этом обращении» [12, с. 241].

Завершив анализ разных форм духовной жизни, М. Фуко с горечью констатирует, что в Новое время было утеряно нечто существенное в самом представлении об истине: «... нынешняя эпоха началась (я хочу сказать, история истины вступила в свою современную фазу) в тот самый день, когда решили, что познание и только познание открывает доступ к истине <...> ... необходимость иметь доступ к истине уже не ставит под вопрос бытие субъекта <...> И следствие этого, или, если хотите, другая сторона, это то, что доступ к истине, единственным условием которого отныне является само познание, не откроет в познании в качестве компенсации и осуществления ничего иного, кроме бесконечного продвижения познания. Этой точки озарения, исполненности, момента преобразования субъекта «обратным действием» истины, которое он испытывает на себе и которое встряхивает, пронизывает, преобразует его бытие, — всего этого больше нет. <...> Истина, как она есть сама по себе, больше не спасает субъекта» [12, с. 31–32].

Таким образом, адресуясь к исследованиям М. Фуко, мы можем говорить о трех разных формах духовности в истории Запада — двух философских и христианской. Как и ранние философские, христианская духовность, в которой высшей истиной является любовь, находится под угрозой исчезновения вследствие тотальности научной модели истины в современном мире. И от того, удастся ли сохранить эти и другие — не западные — формы духовности, зависит, произойдет ли предвиденная М. Фуко «смерть человека» — ведь духовность укоренена в самой конституции его бытия. Значит, проблема «одоухотворения» психологии приобретает масштабы, отнюдь не внутридисциплинарные.

Литература

1. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984–1985. М.: Наука, 1986. С. 80–160.
2. Белорусов С.А. Психология духовности, веры и религии // Журнал практического психолога. 1998. № 6. С. 21–43.
3. Воробьева Л.И. Философия гуманитарной практики // Труды по консультативной психологии и

References

1. Bakhtin M.M. K filosofii postupka [To the philosophy of the act]. *Filosofiya i sotsiologiya nauki i tekhniki. Ezhegodnik 1984–1985* [Philosophy and sociology of science and technology. Yearbook 1984–1985]. Moscow: Nauka Publ., 1986, pp. 80–160.
2. Belorусov S.A. Psikhologiya dukhovnostI, very i religii [Psychology of spirituality, faith and religion]. *Zhurnal*

- психотерапии. Вып. 2. Психотерапия, Сознание. Культура. М.: МГППУ; ПИ РАО, 2009. С. 105–143.
4. Джемс У. Многообразие религиозного опыта. М.: Наука, 1993. 432 с.
5. Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 5–19.
6. Карпинский К.В. Неоптимальный смысл: психологические тупики жизненного пути личности. Гродно: ГрГУ, 2016. 539 с.
7. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.
8. Леонтьев Д.А. Философия жизни М. Мамардашвили и ее значение для психологии // Культурно-историческая психология. № 1. 2011. С. 2–12.
9. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997. 430 с.
10. Психология и новые идеалы научности. Материалы круглого стола // Вопросы философии. № 5. 1993. С. 3–42.
11. Фуко М. Археология знания. СПб.: Университетская книга, 2004. 416 с.
12. Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году. СПб.: Наука, 2007. 677 с.
13. Чудновский В.Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 3–14.
14. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Ad Marginem, 1997. 452 с.
15. Хайдеггер М. Ницше и пустота. М.: Алгоритм; Эксмо, 2006. 304 с.
16. Эммонс Э. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. М: Смысл, 2004. 416 с.
17. Schumaker J. (ed.) Religion and Mental Health. NY: Oxford, University Press, 1992. 320 p.
- prakticheskogo psikhologa [Journal of practical psychologist], 1998, no. 6, pp. 21–43.*
3. Vorob'yeva L.I. Filosofiya gumanitarnoi praktiki [Philosophy of humanitarian practice]. *Trudy po konsul'tativnoi psikhologii i psikhoterapii. Vyp. 2. Psikhoterapiya, Soznanie. Kul'tura [Works on consultative psychology and psychotherapy. Issue 2. Psychotherapy, Consciousness. Culture]*. Moscow: MGPPU; PI RAO Publ., 2009, pp. 105–143.
4. Dzheims U. Mnogoobrazie religioznogo opyta [Variety of religious experience]. Moscow: Nauka Publ., 1993. 432 p. (In Russ.).
5. Zinchenko V.P. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: opyt amplifikatsii [Cultural-historical psychology: the experience of amplification]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1993, no. 4, pp. 5–19.
6. Karpinskii K.V. Neoptimal'nyi smysl: psikhologicheskie tupiki zhiznennogo puti lichnosti. [Suboptimal Sense: Psychological Deadlocks of a Person's Life Path]. Grodno: GRGU Publ., 2016. 539 p.
7. Liotar Zh.-F. Sostoyanie postmoderna [The state of postmodern]. Saint-Petersburg: Aleteiya Publ., 1998. 160 p. (In Russ.).
8. Leont'ev D.A. Filosofiya zhizni M. Mamardashvili i ee znachenie dlya psikhologii [M. Mamardashvili's life philosophy and its importance for psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2011, no. 1, pp. 2–12.
9. Maslou A. Dal'nie predely chelovecheskoi psikhiki [Far limits of the human psyche]. Saint-Petersburg: Evraziya Publ., 1997. 430 p. (In Russ.).
10. Psikhologiya i novye idealy nauchnosti. Materialy kruglogo stola [Psychology and new ideals of science. Roundtable materials]. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, 1993, no. 5, pp. 3–42.
11. Fuko M. Arkheologiya znaniya [Archeology of knowledge]. Saint-Petersburg: Universitetskaya kniga Publ., 2004. 416 p. (In Russ.).
12. Fuko M. Germenevtika sub'ekta: Kurs lektsii, pročitannykh v Kollezh de Frans v 1981–1982 uchebnom godu [Subject Hermeneutics: Course of lectures given at the College de France in the 1981–1982 school year]. Saint-Petersburg: Nauka Publ., 2007. 677 p. (In Russ.).
13. Chudnovskii V.Em. Psikhologicheskie sostavlyayushchie optimal'nogo smysla zhizni [Psychological components of the optimal meaning of life]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2003, no. 3, pp. 3–14.
14. Khaidegger M. Bytie i vremya [Being and time]. Moscow: Ad Marginem Publ., 1997. XL+452 p. (In Russ.).
15. Khaidegger M. Nitshe i pustota [Nietzsche and Emptiness]. Moscow: Algoritm Publ.; Ehksmo Publ., 2006. 863 p. (In Russ.).
16. Ehmmons Eh. Psikhologiya vysshikh ustremlenii: motivatsiya i dukhovnost' lichnosti [Psychology of higher aspirations: the motivation and spirituality of the individual]. Moscow: Smysl Publ., 2004. 416 p. (In Russ.).
17. Schumaker J. (ed.) Religion and Mental Health. New York: Oxford, University Press Publ., 1992. 320 p. (In Engl.).

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

**Динамика показателей перфекционизма
и симптомов эмоционального неблагополучия
в российской студенческой популяции за последние
десять лет: когортное исследование**

А.Б. Холмогорова*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kholmogorova-2007@yandex.ru

Н.Г. Гаранян**,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
garanian@mail.ru

Т.О. Цацулин***,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
t.tsatsulin@gmail.ru

Согласно данным современных исследователей, за последние годы отмечается значительный рост показателей эмоционального неблагополучия среди подростков и студенческой молодежи, тесно связанный с ростом показателей перфекционизма. В статье приводятся данные сравнительного исследования показателей перфекционизма в российской студенческой популяции за последние десять лет на основе Трехфакторного опросника перфекционизма Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогоровой. Сравнение выборок российских студентов, заполнивших опросник в 2005–2008 гг. (N=449) и в 2017–2018 гг. (N=194), показало значительный рост наиболее деструктивных аспектов перфекционизма, тесно связанных с

Для цитаты:

Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Цацулин Т.О. Динамика показателей перфекционизма и симптомов эмоционального неблагополучия в российской студенческой популяции за последние десять лет: когортное исследование // *Культурно-историческая психология*. 2019. Т. 15. № 3. С. 41–50. doi: 10.17759/chp.2019150305

For citation:

Kholmogorova A.B., Garanian N.G., Tsatsulin T.O. Dynamics of Indicators of Perfectionism and Symptoms of Emotional Distress in the Russian Student Population over the Past Ten Years: Cohort Study. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 41–50. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150305

* *Холмогорова Алла Борисовна*, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией клинической психологии и психотерапии, ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России; декан факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *kholmogorova-2007@yandex.ru*

** *Гаранян Наталья Георгиевна*, доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *garanian@mail.ru*

*** *Цацулин Тихон Олегович*, студент кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *t.tsatsulin@gmail.ru*

Kholmogorova Alla Borisovna, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Clinical Psychology and Psychotherapy, Serbsky Medical Research Center for Psychiatry and Narcology of the Ministry of Health of Russia; Dean of the Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: *kholmogorova-2007@yandex.ru*

Garanian Natalia Georgievna, Doctor of Psychology, Professor, Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: *garanian@mail.ru*

Tsatsulin Tikhon Olegovich, Student, Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: *t.tsatsulin@gmail.ru*

симптомами депрессии и тревоги. Так, средние значения показателя, соответствующего социально предписанному перфекционизму, выросли на 34%, а показатели перфекционистского когнитивного стиля фактически удвоились. Согласно многофакторной психосоциальной модели расстройств аффективного спектра (А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, 1998), центральную роль в росте показателей перфекционизма играет культ успеха и достижений в современном обществе. Полученные результаты и их интерпретация хорошо согласуются с данными западных исследователей. Делается вывод о необходимости оздоровления образовательной среды и создания психологических служб в системе образования.

Ключевые слова: студенты, перфекционизм, социально предписанный перфекционизм, перфекционистский когнитивный стиль, депрессия, тревога, психо-социальные факторы.

Dynamics of Indicators of Perfectionism and Symptoms of Emotional Distress in the Russian Student Population over the Past Ten Years: Cohort Study

A.B. Kholmogorova*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
kholmogorova-2007@yandex.ru

N.G. Garanyan**,

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

T.O. Tsatsulin***,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
t.tsatsulin@gmail.ru

According to the research data, the number of adolescents and university students with emotional maladjustment is growing up along with increasing levels of perfectionism. In this study, the authors compared indices of perfectionism in two samples of Russian university students that completed the Three-Factor Perfectionism Inventory (N.G. Garanyan, A.B. Kholmogorova) in 2005–2008 (N=449) and 2017–2018 (N=194). The comparison revealed that levels of the most destructive perfectionism aspects associated with depressive and anxiety symptoms have significantly increased. Overall, the means on subscale corresponding to socially prescribed perfectionism have increased by 34%, whereas the indices of perfectionistic thinking have grown twice. According to multifactorial psychosocial model of affective spectrum disorders (A.B. Kholmogorova, N.G. Garanyan, 1998), the cult of success and achievements in modern society is inextricably linked to this growth of perfectionism indices. The data obtained and their interpretations correspond closely to the studies of researchers from western countries. The necessity to create a healthy learning environment and establish psychological service in education's system is confirmed.

Keywords: students, perfectionism, socially prescribed perfectionism, perfectionistic cognitive style, depression, anxiety, psychosocial factors.

В последние годы западные исследователи все чаще обращаются к анализу социо-культурных факторов психического здоровья молодежи [28] (Cunha, Hill, 2017). Эпидемия расстройств аффективного спектра характеризует современное состояние здравоохранения во многих странах, включая Россию. Депрессивные и тревожные расстройства, расстройства пищевого поведения «молодеют» и все чаще становятся причиной кризисных состояний, суицидального поведения и социальной дезадаптации детей, подростков и юношества. Исследования более 13000 подростков в возрасте от 12 до 17 лет в США в 2009–2014 гг. зафиксировало угрожающие цифры по детской депрессии — 13,6% у мальчиков и 36,1% у девочек [23].

Обследование 10000 школьников в возрасте от 7 до 17 лет в Китае на основе Шкалы детской депрессии М. Ковак (CDI) также выявило значительную группу риска по депрессии — 23,9% [30]. Обследование на основе той же шкалы (CDI) более 1500 школьников из различных московских школ в возрасте от 7 до 17 лет также показало, что выраженные симптомы депрессии наблюдаются у 25% школьников, при этом 20% школьников высказывают суицидальные мысли и намерения [2; 3; 13], не менее угрожающие тенденции отмечаются и у студенческой молодежи [10; 14; 16].

М. Etherson и М. Smith из Университета Св. Иоанна в Йорке обращаются на британском сайте The Conversation к теме перфекционизма и депрессии у

студентов: «Нагрузки молодого взрослого возраста в сочетании с университетскими требованиями приводят к рискам появления у выпускников депрессивных симптомов... На сегодняшний день почти 30% выпускников страдают от симптомов депрессии, а это в три раза выше, чем в общей популяции. Ученых все больше занимает выявление факторов, способствующих появлению симптомов депрессии — чтобы помочь обуздать все нарастающую эпидемию депрессии», — пишут авторы [24].

J. Blader — детский психиатр из Техасского научного центра — вслед за другими учеными ставит перед исследователями вопрос прямо в названии своей статьи 2018 года: «Суицидальные мысли и поведение усиливаются среди молодежи. Почему?» [22]. Нам представляется, что понять все эти тенденции невозможно на основе биологического подхода к психическим расстройствам. Однако обращение к положению культурно-исторической психологии Л.С. Выготского об определяющей роли социальной ситуации в развитии детей, подростков и молодежи позволяет выявить важные социальные истоки неблагополучия молодого поколения [4]. Факторы, оказывающие влияние на социальную ситуацию развития молодого поколения, могут лежать на разных уровнях — от макросоциальных процессов до индивидуальных особенностей. В 1998 г. двумя авторами этого исследования в статье под названием «Культура и психическое здоровье» была предложена многофакторная психосоциальная модель расстройств аффективного спектра, в которой выделялось четыре блока факторов этих расстройств — культуральные, семейные, личностные и интерперсональные [15]. К макросоциальному блоку факторов в качестве основного был отнесен культ успеха и достижений. Спустя 20 лет после публикации статьи можно с уверенностью сказать, что этот фактор не только не потерял своей актуальности, но, прямо напротив, социальный успех и достижения стали определяющей, главной ценностью современного общества и его массовой культуры. Под влиянием этого кulta зачастую строится коммуникация в семье и со сверстниками, а интериоризация связанных с ним норм приводит к формированию дезадаптивных личностных черт, предрасполагающих к депрессивным и тревожным расстройствам.

В самом деле, по данным западных исследований, «миллениалы» (рожд. 1980—2000) в большей степени перфекционисты, чем предыдущие поколения. По мнению лектора по вопросам психического здоровья Высшей школы Лейдена Jaap van der Stel, перфекционизм проистекает из конкуренции со всем миром: «Новое поколение предъявляет крайне высокие требования к себе. Вопрос в том, в какой мере они способны им соответствовать. И если это не удастся, то могут возникнуть большие проблемы» [34]. Он также подчеркивает роль социальных медиа, в которых дни напролет люди сравнивают свою жизнь с жизнями других людей [9]. Каковы же последствия невыгодных социальных сравнений? Jaap van der Stel так отвечает на этот вопрос: «Что ты не “соответствуешь” и не можешь соответствовать, и у тебя возникает боязнь неудачи и мысль, что ты не прикладыва-

ешь достаточных усилий». В Фейсбуке и Инстаграме люди, которым «удалось», освещают лишь позитивные моменты и «красивые» стороны своей жизни. Но, подчеркивает van der Stel, они такие удачливые только в этой социальной сети: «В обычной жизни у них столько же трудностей, сколько и у других».

У перфекционистов повышен риск выпадения из деятельности, появления симптомов тревоги или развития «выгорания» и чувства, что ничего путного из них не получится [27]. К. Хорни видела корень тяжелых неврозов характера именно в разрыве между реальным и идеальным Я, сопровождаемым иллюзией, что идеальное Я достижимо, стоит только приложить побольше усилий для этого [19]. Когда достижение совершенства превращается в основную цель жизни, вытесняя все другие мотивы, любая неудача становится поводом для переживания поражения [17]. Перфекционизм и перфекционистский когнитивный стиль с фиксацией на вопросах совершенства вносят свой вклад в формирование проблемного использования Интернета — с «зависанием» в нем, охваченностью мыслями о событиях виртуальной реальности, со снижением способности к эмоциональной саморегуляции и т. д. [18].

Наиболее значимым и масштабным исследованием перфекционизма среди студентов, безусловно, является метаанализ данных 164 выборок, включающих 41641 студента из американских, канадских и английских образовательных учреждений (70% женщины, средний возраст 20,5 лет), обследованных с помощью Многомерной шкалы перфекционизма (Multidimensional Perfectionism Scale, Hewitt, Flett, 1991), начиная с 1989 г. Фактически с 1989 по 2016 гг. был проведен метаанализ когорт студентов, разных лет рождения на основе показателей перфекционизма. Когортные исследования позволяют оценить рост деструктивных личностных установок среди молодежи и проанализировать их в контексте социальной ситуации развития молодого поколения, выделив «болевые» точки отношений с социумом и неблагоприятные для психического здоровья культурно-исторические тенденции.

Авторы исследования, британские ученые Т. Карран и Э. Хилл, делают вывод: «Независимо от пола, возраста и страны молодые люди становятся все более требовательными к себе и другим, а также считают, что окружающие ждут от них достижений и совершенства» [28]. В соответствии с тремя типами перфекционизма, выделенными в мультидементальной шкале Хьюита и Флита, были получены данные о приросте соответствующих показателей:

- Я-адресованный перфекционизм — на 10%;
- перфекционизм, адресованный другим — на 16%;
- социально предписанный перфекционизм — на 32%.

Как видно, наиболее высокий рост отмечается по шкале так называемого социально предписанного перфекционизма. Этот вид перфекционизма практически всеми исследователями относится к наиболее деструктивным из трех и тесно связанным с дезадаптацией, снижением психологического благополучия, риском возникновения депрессивных и тревожных расстройств [31]. Начиная с появления первых много-

мерных шкал перфекционизма [26; 29], исследователи ведут споры о том, все ли аспекты или параметры перфекционизма являются неадаптивными, т. е. связанными с повышенным уровнем стресса и негативными последствиями. Более того, выдвигались и позднее получили подтверждение предположения о том, что есть аспекты или виды перфекционизма, способствующие адаптации. В различных аналитических обзорах [32; 33] суммированы многие результаты этих исследований и показано, что наиболее деструктивным видом перфекционизма является социально предписываемый перфекционизм, когда на первый план выдвигаются представления о высоких требованиях и ожиданиях со стороны других людей, а также необходимости им соответствовать для сохранения отношений. Он тесно связан с повышенным самокритицизмом и страхом не оправдать ожиданий окружающих. В то же время так называемый Я-адресованный перфекционизм, связанный с собственными высокими стандартами человека, может, по мнению ряда исследователей, не носить деструктивного характера и даже, напротив, быть в определенных пределах полезным для адаптации [32; 33]. Рассмотрение дискуссионных аспектов перфекционизма является темой отдельной статьи, однако в целом несомненным представляется заметный рост различных показателей перфекционизма и его важное влияние на психическое здоровье молодого поколения.

Отечественные ученые начали исследования перфекционизма во второй половине 1990-х гг, а в начале 2000-х был разработан и валидизирован первый отечественный инструмент для его измерения и появились первые публикации и диссертации, посвященные его роли в возникновении депрессивных и тревожных расстройств [1; 5; 6; 7; 12; 17; 20; 21]. В 2005—2008 гг. было осуществлено масштабное исследование студенческой популяции на основе этого опросника [5]. В настоящее время число отечественных авторов и публикаций, посвященных теме перфекционизма, неуклонно растет, что отражает высокую значимость проблемы в масштабах общества. В 2017 г. авторы первого отечественного опросника перфекционизма осуществили разработку его краткой трехфакторной версии, в которую вошли 18 вопросов из первоначальной версии [8].

Это была третья версия опросника. Первоначальная версия включала шесть шкал, вторая версия — пять шкал и 29 вопросов [5; 7; 20]. В таком виде опросник использовался в течение ряда лет, однако после дополнительных процедур валидизации на большой выборке испытуемых (всего 625 человек), включающей группу пациентов с расстройствами аффективного спектра (395 человек) и нормативную популяционную группу испытуемых (230 человек), количество вопросов сократилось с 29 до 18, а количество шкал — с пяти до трех [8]. Это послужило основанием для разработки новой, третьей, версии опросника и для его нового названия — Трехфакторный опросник перфекционизма. Шкалы опросника продемонстрировали удовлетворительные показатели внутренней надежности (альфа Кронбаха): шкала «Озабоченность оценками со стороны других при

неблагоприятных сравнениях с ними» — 0,78; «Высокие стандарты и требования к себе» — 0,71; «Негативное селективное и фиксация на собственном несовершенстве» — 0,7; общий балл опросника — 0,8.

Шкала «Озабоченность оценками со стороны других при неблагоприятных сравнениях себя с ними» полностью соответствует по смыслу социально предписанному перфекционизму, шкала «Высокие стандарты деятельности и требования к себе» — Я-ориентрованному перфекционизму, а шкала «Негативное селективное и фиксация на собственном несовершенстве» — перфекционистскому когнитивному стилю. Если первые две можно отнести к устойчивым аспектам перфекционизма как личностной черты (так называемый *trait-perfectionism*), то последняя отражает характер переработки текущей информации, который во многом определяет эмоциональное состояние (*state-perfectionism*).

Опросник продемонстрировал также высокую интеркорреляционную валидность при корреляционном анализе всех его показателей со шкалами опросника психопатологической симптоматики SCL-90-R. При этом показатели шкал «Озабоченность оценками со стороны других» и «Негативное селективное», а также общий балл опросника на высоком уровне значимости коррелируют практически со всеми шкалами психопатологической симптоматики, включая шкалы депрессии и тревоги опросника SCL-90-R. Однако шкала «Высокие стандарты деятельности и требования к себе» не дала практически ни одной значимой корреляции, что говорит о ее особом статусе и косвенно подтверждает исследование последних лет о неоднородной структуре перфекционизма [32; 33].

В 2017—2018 гг. с помощью Трехфакторного опросника перфекционизма были обследованы студенты младших курсов различных московских вузов, и возникла идея сопоставления полученных данных с данными обследования студенческих выборок прошлых лет на основе той же обработки. Актуальность такого когортного исследования обусловлена, как уже говорилось выше, важностью выявления неблагоприятных тенденций в состоянии психического здоровья молодежи и связанных с этим психо-социальных факторов.

Целью данной статьи является сравнение показателей перфекционизма в двух выборках студентов младших курсов московских вузов на основе Трехфакторного опросника перфекционизма с разрывом по времени обследования более десяти лет:

- первая когорта — 2005—2007 гг.;
- вторая когорта — 2017—2018 гг.

Задачи исследования

1. Сопоставление выборок по половозрастному составу и направленности обучения.
2. Сравнение динамики показателей опросника перфекционизма и депрессивной симптоматики в двух студенческих выборках.
3. Сравнение полученных данных с данными метаанализа Т. Каррана и Э. Хилла

4. Обсуждение культуральных и психологических механизмов негативной динамики в эмоциональном благополучии студенческой молодежи.

Методики исследования

1. Краткая трехфакторная версия опросника перфекционизма Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогоровой. Включает 18 утверждений, которые распределены по трем шкалам: 1) «Озабоченность оценками со стороны других при неблагоприятных сравнениях с ними»; 2) «Высокие стандарты и требования к себе»; 3) «Негативное селективное восприятие и фиксация на собственном несовершенстве». Первая шкала тестирует социально предписанный перфекционизм, вторая — Я-адресованный перфекционизм, третья — перфекционистский когнитивный стиль.

2. Шкала депрессии А. Бека (Beck Depression Inventory, BDI).

3. Шкала тревоги А. Бека (Beck Anxiety Inventory, BAI).

Характеристика исходных выборок

Первоначально выборка 2005–2008 гг. включала 449 первокурсников технического вуза. Проводилось анонимное групповое тестирование перед первой экзаменационной сессией (начало—середина декабря). Во время установочной беседы экспериментатор информировал студентов о том, что их данные не получают публичной огласки, а послужат оптимизации психологической службы вуза. Каждый испытуемый имел возможность получить обратную связь по результатам. Методики были оформлены в виде пакета, удобного для заполнения. В исследовании принимали участие испытуемые в возрасте от 15 до 24 лет. Более 96% испытуемых по возрасту входят в диапазон 16–18 лет. Средний возраст этой группы испытуемых — 17,3 лет. В обследованной выборке первокурсников меньшую часть составили девушки — 24,7% (161 испытуемая). Количество юношей составило 75,3% (492 испытуемых).

Первоначально выборка 2017–2018 года включала 194 студента московских вузов старших и младших курсов. Исследование проводилось анонимно, путем сбора данных с помощью онлайн-анкеты, разосланной в студенческие группы в соцсетях. Испытуемые были проинформированы перед началом исследования о замысле проводимого обследования и о том, что исследование проводится анонимно и результаты

не будут разглашены третьим лицам. Каждый испытуемый имел возможность представиться под анонимным именем и получить обратную связь по результатам. Возраст испытуемых — от 17 до 25 лет, средний возраст — 20 лет. Выборка состояла из 86 (44,3%) учащихся 1-го курса, 27 (13,9%) учащихся 2-го курса, 53 (27,3%) учащихся 3-го курса, 16 (8,2%) учащихся 4-го курса, 12 (6,2%) учащихся 5-го курса. Из них 146 (75,3%) человек учатся на факультетах естественнонаучного направления, 25 (12,9%) — на гуманитарных, 23 (11,9%) — студенты технических специальностей. По полу испытуемые распределялись следующим образом: 140 женщин и 54 мужчины.

Сравнение показателей перфекционизма у мужчин и женщин во второй выборке обнаружило, что один из показателей опросника — озабоченность оценками со стороны других, т. е. социально предписанный перфекционизм, значимо выше у женщин (табл. 1).

Так как выборки существенно различались по соотношению полов (в первой преобладали мужчины, а во второй женщины), была поставлена задача их уравнивания. С этой целью из первой выборки методом случайных чисел была удалена часть мужчин.

Анализ результатов второй выборки также показал, что у всех студентов младших курсов (с первого по третий), независимо от этапа обучения нет значимых различий в показателях всех аспектов перфекционизма (табл. 2).

Хотя курс обучения по данным анализа не оказывал существенного влияния на результаты исследования (см. табл. 2, 3), из второй выборки были удалены студенты старших курсов и оставлены только студенты младших курсов с целью сближения двух выборок по этапу обучения.

Характеристика выборок, сформированных для сравнительного анализа

Выборка 2005–2008 гг. составила 196 студентов первого курса московского технического вуза в возрасте от 17 до 23 лет, средний возраст — 17,8 лет. По полу испытуемые распределялись следующим образом: 146 девушек и 50 юношей.

Выборка 2017–2018 гг. составила 167 студентов московских вузов младших курсов в возрасте от 17 до 22 лет, средний возраст — 19,1 лет. По полу испытуемые распределялись следующим образом — 121 девушек и 46 юношей. Подавляющее большинство в

Таблица 1

Средние показатели разных аспектов перфекционизма
(Трехфакторный опросник перфекционизма) у мужчин и женщин

Параметры перфекционизма / группы	Мужчины N = 54 M (SD)	Женщины N=140 M (SD)	Уровень значимости — Критерий U Манна—Уитни
Высокие стандарты и требования к себе	13 (4)	13,1 (4,1)	0,656
Негативное селективное восприятие и фиксация на собственном несовершенстве	16,8 (5,9)	16,4 (6,2)	0,703
Озабоченность оценками со стороны других	14,6 (6,7)	17,1 (6,1)	0,016*
Общий балл перфекционизма	44 (11,9)	46,7 (12,4)	0,220

Примечание: «*» — при $p < 0,05$ (критерий Манна—Уитни); M — среднее значение; SD — стандартное отклонение.

выборке составили студенты естественно-научного и технического направлений образования.

Сравнение выборок на основе Трехфакторного опросника перфекционизма показало существенный рост всех показателей перфекционизма у студентов из выборки 2017–2018 гг. по сравнению с выборкой 2005–2008 гг. (табл. 4).

Как видно из табл. 5, у студентов из выборки 2017–2018 гг. также значимо более выражены симптомы депрессии и тревоги, причем симптомы тревоги выросли фактически вдвое.

Усредненные показатели разных конструкторов перфекционизма (табл. 4) в двух репрезентативных студенческих выборках позволяют со време-

Таблица 2

Выраженность показателей перфекционизма (Трехфакторный опросник перфекционизма Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогоровой) у студентов разных курсов в выборке 2017–2018 гг.

Параметры / Группы	Курсы			Уровень значимости – Критерий Краскала–Уоллиса
	1-й курс N = 86 M (SD)	2-й курс N=27 M (SD)	3-й курс N=54 M (SD)	
Высокие стандарты и требования к себе	13,2 (3,7)	12,4 (4,2)	13 (4,2)	0,673
Негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве	16,4 (6,4)	14,7 (6)	16,5 (6,1)	0,451
Озабоченность оценками со стороны других	16,7 (6,3)	16,5 (6,7)	16,1 (6,7)	0,817
Общий балл перфекционизма	46,3 (12,7)	43 (12,3)	45,7 (12,1)	0,633

Примечание: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Таблица 3

Средние показатели разных аспектов перфекционизма (Трехфакторный опросник перфекционизма) у студентов младших и старших курсов

Параметры перфекционизма / группы	Младшие курсы N = 166 M (SD)	Старшие курсы N=28 M (SD)	Уровень значимости – Критерий U Манна–Уитни
Высокие стандарты и требования к себе	13 (3,9)	13,6 (4,6)	0,264
Негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве	16,3 (6,1)	17,7 (5,8)	0,275
Озабоченность оценками со стороны других	16,5 (6,4)	16 (6,1)	0,809
Общий балл перфекционизма	45 (12,3)	47 (12,3)	0,519

Примечание: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Таблица 4

Средние показатели перфекционизма (Трехфакторный опросник перфекционизма) в студенческих выборках 2005–2008 и 2017–2018 гг.

Параметры перфекционизма / группы	2005–2008 N = 196 M (SD)	2017–2018 N=167 M (SD)	Уровень значимости – Критерий U Манна–Уитни
Высокие стандарты и требования к себе	11 (4,5)	13 (4)	,00005***
Негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве	8,2 (4)	16,3 (6,2)	,00005***
Озабоченность оценками со стороны других	12,3 (6,2)	16,5 (6,4)	,00005***
Общий балл перфекционизма	31,8 (11,6)	45,9 (12,3)	,00005***

Примечание: «***» – при $p < 0,001$ (критерий Манна–Уитни); M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Таблица 5

Средние показатели эмоциональной дезадаптации в виде симптомов депрессии (шкала депрессии Бека) и тревоги (шкала тревоги Бека) в выборках 2005–2008 и 2017–2018 гг.

Параметры / Группы	2005–2008 N = 196 M (SD)	2017–2018 N=167 M (SD)	Уровень значимости – Критерий U Манна–Уитни
Симптомы депрессии	10,1 (8,3)	13,2 (9,2)	,0001***
Симптомы тревоги	9,8 (10)	18,3 (13,5)	,00005***

Примечание: «***» – при $p < 0,001$ (критерий Манна–Уитни); M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

нем выразить прирост баллов перфекционизма в процентах.

По сравнению с 2005–2008 гг., все показатели в среднем значительно возросли:

- высокие стандарты и требования к себе (Я-адресованный перфекционизм) — на 18%;
- озабоченность оценками со стороны других при постоянных сравнениях себя с ними (социально предписанный перфекционизм) на 34%;
- негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве (перфекционистский когнитивный стиль) — на 99%;
- общий балл перфекционизма — на 34%.

Данные, полученные по первой шкале («Высокие стандарты и требования к себе»), несколько выше, чем результаты масштабного когортного исследования, проведенного Э. Хиллом и Т. Караном в 2016 г. Там прирост Я-адресованного перфекционизма составил 10%, а в нашем сравнительном исследовании — 18%. Эти различия могут быть связаны как с несоразмерным масштабом выборок в метаанализе динамики показателей перфекционизма англоговорящих студентов и в российской студенческой популяции, так и с различиями в инструментах измерения этого параметра. Тем не менее, показатели по второй шкале («Озабоченность оценками со стороны других»), т. е. по параметру социально предписанного перфекционизма, практически совпадают: в исследовании британских авторов он равен 32%, а в российских выборках — 34%. Однако наиболее впечатляющие показатели прироста получены по третьей шкале — «Негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве». Баллы по этой шкале выросли фактически вдвое — почти на 100%. Так как данный параметр, который можно обозначить еще как перфекционистский когнитивный стиль, не вошел в структуру мультидименсиональной шкалы перфекционизма П. Хьита и Г. Флита, к сожалению, мы не можем провести сопоставление российских студенческих когорт с данными британских исследователей. Тем не менее, важно зафиксировать, что этот параметр очень важен для понимания механизмов роста эмоционального неблагополучия среди молодежи, так как эта шкала демонстрирует значимые корреляции умеренной силы с показателями тревоги и депрессии (см. табл. 5). Однако, как видно из табл. 6, наиболее сильные связи с эмоциональным неблагополучием у студентов отмечаются у шкалы «Озабоченность оценками со стороны других при неблагоприятных сравнениях

себя с ними», т. е. наиболее деструктивным оказывается социально предписанный перфекционизм. Именно он во многом и определяет перфекционистский когнитивный стиль: страх не соответствовать субъективно воспринимаемым высоким требованиям со стороны других приводит к постоянной фиксации на ошибках и поиске признаков своей неуспешности и несовершенства.

Из табл. 5 видно также, что только один из аспектов перфекционизма не демонстрирует значимой связи с симптомами депрессии и тревоги — это Я-адресованный перфекционизм. Такие результаты хорошо согласуются с данными других исследователей о наименьшей деструктивности и при определенных условиях относительной адаптивности Я-адресованного перфекционизма [11; 32; 33].

Обсуждение результатов

Вслед за британскими исследователями мы можем констатировать рост основных показателей перфекционизма у современных студентов вузов на примере российской выборки. Это очень тревожная тенденция, так как одновременно и в тесной связи с ростом показателей перфекционизма происходит рост показателей симптомов депрессии и тревоги у студенческой молодежи. В росте психологического неблагополучия представителей цифрового поколения, помимо усиления культа успеха в обществе и соответствующих изменений в системе образования (ориентация на рейтинги, рост конкурентных отношений), необходимо отметить важную роль коммуникаций в социальных сетях, провоцирующих высокую частоту неблагоприятных социальных сравнений [9; 34]. Нередко это общение превращается в ярмарку тщеславия, создавая у молодых людей иллюзию возможности быть совершенным во всех отношениях — от образа жизни и внешнего вида до социальных достижений.

Мы также получили данные о значительном приросте в студенческой популяции наиболее деструктивной формы перфекционизма — социально предписанного перфекционизма и меньшем приросте относительно более адаптивной его формы — Я-адресованного перфекционизма. Важно отметить, что эти данные также в целом совпадают с данными британских исследователей Т. Каррана и Э. Хилла. Это означает, что молодые люди испытывают на себе

Таблица 6

Связь симптомов эмоциональной дезадаптации (шкалы депрессии и тревоги А. Бека) с разными аспектами перфекционизма (Трехфакторный опросник перфекционизма) в выборке 2017–2018 гг. (N=167)

Параметры	Общий балл перфекционизма	Озабоченность оценками со стороны других	Высокие стандарты и требования к себе	Негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве
Выраженность депрессивных симптомов	,502**	,525**	-,060	,496**
Выраженность симптомов тревоги	,406**	,481**	-,024	,326**

Примечание: «*» — корреляции статистически значимы, $p < 0,05$ (коэффициент корреляции Пирсона); «**» — корреляции статистически значимы, $p < 0,01$ (коэффициент корреляции Пирсона).

значительное давление высоких ожиданий со стороны окружения и живут в постоянном страхе не оправдать эти ожидания. Все сказанное ставит перед специалистами службы психического здоровья задачу поиска факторов-протекторов против деструктивного влияния перфекционизма, а также просвещения широкой общественности относительно высокой угрозы психическому благополучию молодежи в виде культивирования ценности успеха и совершенства в современной культуре, что способствует формированию такой деструктивной личностной черты, как перфекционизм.

Выводы:

1. Как показывают данные исследования, за последние десять лет отмечается негативная тенденция к росту показателей симптомов депрессии и тревоги в российской студенческой популяции, что хорошо согласуется с данными международных исследований.
2. Важным фактором эмоционального неблагополучия у современной студенческой молодежи является такая личностная черта, как перфекционизм, неуклонный рост которого, начиная с конца 1980-х гг., отмечается в масштабном метаанализе британских ученых Т. Каррана и Э. Хилла, объединившим данные более 40 тысяч англоязычных студентов.
3. Результаты проведенного исследования показателей перфекционизма в российской студенческой

выборке за последние 10 лет хорошо согласуются с данными метаанализа показателей перфекционизма англоязычных студентов и свидетельствуют о значительном росте показателей наиболее деструктивного его аспекта — социально предписанного перфекционизма. Согласно многочисленным данным, этот аспект перфекционизма наиболее тесно связан с показателями психического неблагополучия.

4. Показатели такого аспекта перфекционизма, как когнитивный перфекционистский стиль в форме фиксации на проявлениях собственного несовершенства, в российской студенческой выборке выросли фактически в два раза. То есть современные студенты значительно чаще предаются тягостным размышлениям о собственном несовершенстве, в случае совершения ошибок и промахов подолгу фиксируются на них, т. е. склонны к непродуктивному руминированию.

5. Данные международных исследований и данные исследований российских студенческих выборок ставят задачу переосмысления ценности успеха и достижений в масштабах современной культуры и, как важной ее части, системы образования. Необходимо также создавать и укреплять психологические службы в системе образования, призванные снизить негативное влияние деструктивных ценностей современного общества на молодежь.

Литература

1. Воликова С.В., Галкина А.М., Холмогорова А.Б. Родительский перфекционизм — фактор развития эмоциональных нарушений у детей, обучающихся по усложненным программам // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 23–32.
2. Воликова С.В., Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Валидизация опросника детской депрессии М. Ковак // Вопросы психологии. 2011. № 5. С. 121–132.
3. Воликова С.В., Холмогорова А.Б. Проявления эмоциональной дезадаптации у школьников из различных социальных групп // Другое детство / Под ред. Л.Ф. Обуховой, Е.Ю. Юдиной, И.А. Корепановой. М.: МГППУ, 2009. С. 108–118.
4. Вygотский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
5. Гараян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.04. М., 2010. 42 с.
6. Гараян Н.Г., Юдеева Т.Ю. Структура перфекционизма у пациентов с депрессивными и тревожными расстройствами // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 6. С. 93–102.
7. Гараян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 4. С. 18–48.
8. Гараян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 3. С. 8–32. doi:10.17759/cpp.2018260302
9. Гараян Н.Г., Щукин Д.А. Частые социальные сравнения как фактор эмоциональной дезадаптации

References

1. Volikova S.V., Galkina A.M., Kholmogorova A.B. Roditel'skii perfektsionizm — faktor razvitiya emotsional'nykh narushenii u detei, obuchayushchikhsya po uslozhnennym programmam [Parental perfectionism — a factor in the development of emotional disorders in children enrolled in complex programs]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2006, no. 5, pp. 23–32.
2. Volikova S.V., Kalina O.G., Kholmogorova A.B. Validizatsiya oprosnika detskoj depressii M. Kovak [Validation of the questionnaire children's depression M. Kovak]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2011, no. 5, pp. 121–132.
3. Volikova S.V., Kholmogorova A.B. Proyavleniya emotsional'noi dezadaptatsii u shkol'nikov iz razlichnykh sotsial'nykh grupp [Manifestations of emotional maladjustment in students from different social groups]. In Obukhova L.F. (eds.), *Druogo detstvo [Other childhood]*. Moscow: MGPPU [MSUPE], 2009, pp.108–118.
4. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii [Collected Works: in 6 vol. Vol. 2. Problems of General psychology]. Davydov V.V. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p.
5. Garanyan N.G. Perfektsionizm i vrazhdebnost' kak lichnostnye faktory depressivnykh i trevoznykh rasstroistv. Avtopef. diss. dokt. psikhol. nauk. [Perfectionism and hostility as personal factors of depressive and anxiety disorders. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2010. 42 p.
6. Garanyan N.G., Yudeeva T.Yu. Struktura perfektsionizma u patsientov s depressivnymi i trevoznyimi rasstroistvami [The Structure of perfectionism in patients with depressive and anxiety disorders]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2009. Vol. 30, no. 6, pp. 93–102.
7. Garanyan N.G., Kholmogorova A.B., Yudeeva T.Yu. Perfektsionizm, depressiya i trevoga [Perfectionism, depression

студентов // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22. № 4. С. 182–206.

10. Горчакова В.А., Ланда Л.А., Матыцына В.А., Краснова В.В., Клименкова Е.Н., Холмогорова А.Б. Психологическая дезадаптация у студентов системы среднего и высшего профессионального образования: сравнительный анализ // Психологическая наука и образование. 2013. № 4. С. 5–15.

11. Наследов А.Д., Киселева Л.Б. Адаптация «Опросника перфекционизма» для диагностики перфекционистских установок студентов первого курса технических вузов // Вестник СПбГУ. 2016. Сер. 16. Вып. 3. С. 44–64.

12. Холмогорова А.Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. М.: Медпрактика-М, 2011. 480 с.

13. Холмогорова А.Б., Воликова С.В. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. № 2. URL: http://www.medpsy.ru/mpj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer11.php (дата обращения: 19.03.2019).

14. Холмогорова А.Б., Гараян Н.Г., Горшкова Д.А., Мельник А.М. Суицидальное поведение в студенческой популяции // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 101–110.

15. Холмогорова А.Б., Гараян Н.Г. Многофакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств как основа их интегративной психотерапии // Социальная и клиническая психиатрия. 1998. № 1. С. 94–102.

16. Холмогорова А.Б., Гараян Н.Г., Евдокимова Я.Г., Москова М.В. Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 16–26.

17. Холмогорова А.Б., Гараян Н.Г. Нарциссизм, перфекционизм и депрессия // Консультативная психология и психотерапия. 2004. № 1. С. 18–35.

18. Холмогорова А.Б., Герасимова А.А. Психологические факторы проблемного пользования Интернетом // Консультативная психология и психотерапия. 2019. № 3 (в печати).

19. Хорни К. Невротическая личность нашего времени: пер. с англ. М.: Академический проект, 2009. 208 с.

20. Юдеева Т.Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств: дисс. канд. психол. наук: 19.00.04 — Медицинская психология. М., 2007. 275 с.

21. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 157–168.

22. Blader J. Suicidal Thoughts and Behaviors Increased Among Young Adults. Why? // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2018. Vol. 57. № 1. P. 18–19. doi:10.1016/j.jaac.2017.11.005

23. Breslau J. et al. Sex differences in recent first-onset depression in an epidemiological sample of adolescents // Translational Psychiatry. 2017. Vol. 7. № 5. P. 1139. doi:10.1038/tp.2017.105

24. Etherson M., Smith M. How perfectionism can lead to depression in students [Электронный ресурс] // theconversation.com. 2011. URL: <https://theconversation.com/how-perfectionism-can-lead-to-depression-in-students-97719> (дата обращения: 13.07.2019).

25. Hewitt P. L., Flett G. L. Dimensions of perfectionism in unipolar depression [Электронный ресурс] // Journal of

and anxiety]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal [Moscow psychotherapeutic magazine]*, 2001, no. 4, pp. 18–48. (In Russ., abstr. in Engl.).

8. Garanyan N.G., Kholmogorova A.B., Yudeeva T.Yu. Faktornaya struktura i psikhometricheskie pokazateli oprosnika perfektsionizma: razrabotka trekhfaktornoj versii [Factor structure and psychometric performance of the questionnaire of perfectionism: development of a three-factor version]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2018. Vol. 26, no. 3, pp. 8–32. doi:10.17759/cpp.2018260302. (In Russ., abstr. in Engl.).

9. Garanyan N.G., Shchukin D.A. Chastye sotsial'nye sravneniya kak faktor emotsional'noi dezadaptatsii studentov [Frequent social comparisons as a factor of emotional maladjustment of students]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2014. Vol. 22, no. 4, pp. 182–206. (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Gorchakova V.A., Landa L.A., Matytsyna V.A., Krasnova V.V., Klimentkova E.N., Kholmogorova A.B. Psikhologicheskaya dezadaptatsiya u studentov sistema srednego i vysshego professional'nogo obrazovaniya: sravnitel'nyi analiz [Psychological disadaptation of students of secondary and higher education: a comparative analysis]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 4, pp. 5–15. (In Russ., abstr. in Engl.).

11. Nasledov A.D., Kiseleva L.B. Adaptatsiya «Oprosnika perfektsionizma» dlya diagnostiki perfektsionistskikh ustanovok studentov pervogo kursa tekhnicheskikh vuzov [Adaptation of the “Questionnaire of perfectionism” for the diagnosis of perfectionist attitudes of first-year students of technical universities]. *Vestnik St. Petersburg University [Bulletin of St. Petersburg University]*, 2016. Vol. 16, no. 3, pp. 44–64.

12. Kholmogorova A.B. Integrativnaya psikhoterapiya rasstroivst afektivnogo spektra [Integrative psychotherapy of affective spectrum disorders]. Moscow: Medpraktika-M, 2011. 480 p.

13. Kholmogorova A.B., Volikova S.V. Osnovnye itogi issledovaniya faktorov suitsidal'nogo riska u podrostkov na osnove psikhosotsial'noi mnogofaktornoj modeli rasstroivst afektivnogo spektra [Elektronnyi resurs] [Main results of studies of suicide risk factors in adolescents on the basis of psychosocial multifactor model of affective spectrum disorders]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn. [Medical psychology in Russia: electronic scientific journal]*, 2012, no. 2. Available at: http://www.medpsy.ru/mpj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer11.php (Accessed: 19.03.2019).

14. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Gorshkova D.A., Mel'nik A.M. Suitsidal'noe povedenie v studencheskoi populyatsii [Suicidal behaviour in a student population]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2009, no. 3, pp. 101–110. (In Russ., abstr. in Engl.).

15. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G. Mnogofaktornaya model' depressivnykh, trevozhnykh i somatoformnykh rasstroivst kak osnova ikh integrativnoi psikhoterapii [Multifactorial model of depressive, anxious and somatoform disorders as a basis of their integrative psychotherapy]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikiatriya [Social and clinical psychiatry]*, 1998, no. 1, pp. 94–102.

16. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Evdokimova Ya.G., Moskova M.V. Psikhologicheskie faktory emotsional'noi dezadaptatsii u studentov [Psychological factors of emotional disadaptation of students]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2009, no. 3, pp. 16–26.

17. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G. Nartsissizm, perfektsionizm i depressiya [Narcissism, perfectionism and depression]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2004, no. 1, pp. 18–35. (In Russ., abstr. in Engl.).

- Abnormal Psychology. 1991. Vol. 100. № 1. P. 98–101. URL: <https://www.researchgate.net/publication/21151290> (дата обращения: 13.03.2019). doi:10.1037//0021-843X.100.1.98
26. Hewitt P.L., Flett G.L. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology [Электронный ресурс] // Journal of Personality and Social Psychology. 1991. Vol. 60. № 3. P. 456–470. URL: <https://www.researchgate.net/publication/21129091> (дата обращения: 13.03.2019). doi:10.1037/0022-3514.60.3.456
27. Hill A., Curran T. Multidimensional Perfectionism and Burnout: A Meta-Analysis [Электронный ресурс] // Personality and Social Psychology Review. 2015. Vol. 20. № 3. P. 1–58 URL: <https://www.researchgate.net/publication/279191467> (дата обращения: 13.03.2019). doi:10.1177 / 1088868315596286
28. Curran T., Hill A.P. Perfectionism Is Increasing Over Time: A Meta-Analysis of Birth Cohort Differences From 1989 to 2016 [Электронный ресурс] // Psychological Bulletin. Advance online publication. 2017. URL: <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/bul-bul0000138.pdf> (дата обращения: 13.03.2019). doi:10.1037/bul0000138
29. Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate. The Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS). 1990. P. 456 doi:10.1037/t05500-000
30. Lifei Wang, et al. Depressive symptoms among children and adolescents in western china: An epidemiological survey of prevalence and correlates [Электронный ресурс] // Psychiatric Research. 2016. Vol. 246. P. 267–274. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165178115301736> (дата обращения: 19.03.2019). doi:10.1016/j.psychres.2016.09.050
31. Smith M., Sherry S, McLarnon M. Why does socially prescribed perfectionism place people at risk for depression? A five-month, two-wave longitudinal study of the Perfectionism Social Disconnection Model [Электронный ресурс] // Personality and Individual Differences. 2018. Vol. 134. P. 49–54. URL: <https://www.researchgate.net/publication/325398393> (дата обращения: 13.03.2019). doi:10.1016/j.paid.2018.05.040
32. Stoeber J., Otto K. Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges // Personality and Social Psychology Review. 2006. Т. 10. №. 4. С. 295–319. URL: <https://www.researchgate.net/publication/6598664> (дата обращения: 13.03.2019). doi:10.1207/s15327957pspr1004_2
33. Stoeber J. The 2×2 model of perfectionism: A critical comment and some suggestions // Personality and Individual Differences. 2012. Vol. 53. №. 5. P. 541–545. URL: <https://kar.kent.ac.uk/29289> (дата обращения: 13.03.2019). doi:10.1016/j.paid.2012.04.029
34. Van der Stel J. Perfectionisme leidt tot angst en burn-out [Электронный ресурс] // Ggznieuws.nl. — 05.02.18. URL: <https://www.ggznieuws.nl/home/perfectionisme-leidt-tot-angst-en-burnout> (дата обращения: 19.03.2019).
18. Kholmogorova A.B., Gerasimova A.A. Psikhologicheskie faktory problemnogo pol'zovaniya internetom [Psychological factors of problematic use of the Internet]. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2019, no. 3 (v pechati). (In Russ., abstr. in Engl.).
19. Khorni K. Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni [The Neurotic personality of our time]. Moscow: Akademicheskii Proekt, 2009. 208 p. (In Russ.).
20. Yudeeva T.Yu. Perfeksionizm kak lichnostnyi faktor depressivnykh i trevozhnykh rasstroistv. Diss. kand. psikhol. nauk. [Perfectionism as a personality factor of depressive and anxiety disorders. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moskva, 2007. 275 p.
21. Yasnaya V.A., Enikolopov S.N. Perfeksionizm: istoriya izucheniya i sovremennoe sostoyanie problem [Perfectionism: the history of the study and the current state of the problem]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2007, no. 4, pp. 157–168.
22. Blader J. Suicidal Thoughts and Behaviors Increased Among Young Adults. Why? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2018. Vol. 57, no. 1, pp. 18–19. doi:10.1016/j.jaac.2017.11.005
23. Breslau J. et al. Sex differences in recent first-onset depression in an epidemiological sample of adolescents. *Translational psychiatry*, 2017. Vol. 7, no. 5, p. 1139. doi:10.1038 / tp.2017.105
24. Etherson M., Smith M. How perfectionism can lead to depression in students [Elektronnyi resurs]. *Theconversation.com*, 2011. Available at: <https://theconversation.com/how-perfectionism-can-lead-to-depression-in-students-97719> (Accessed: 13.07.2019).
25. Hewitt P.L., Flett G.L. Dimensions of perfectionism in unipolar depression [Elektronnyi resurs]. *Journal of Abnormal Psychology*, 1991. Vol.100, no. 1, pp. 98–101. doi:10.1037 / 0021-843X.100.1.98
26. Hewitt P.L., Flett G.L. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology [Elektronnyi resurs]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991. Vol. 60, no. 3, pp. 456–470. doi:10.1037/0022-3514.60.3.456
27. Hill A., Curran T. Multidimensional Perfectionism and Burnout: A Meta-Analysis [Elektronnyi resurs]. *Personality and Social Psychology Review*, 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 1–58. doi: 10.1177 / 1088868315596286
28. Curran T., Hill A.P. Perfectionism Is Increasing Over Time: A Meta-Analysis of Birth Cohort Differences From 1989 to 2016 [Elektronnyi resurs]. *Psychological Bulletin. Advance online publication*, 2017. doi:10.1037/bul0000138
29. Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate The Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS), 1990. 456 p. doi:10.1037/t05500-000
30. Lifei Wang, et al. Depressive symptoms among children and adolescents in western china: An epidemiological survey of prevalence and correlates [Elektronnyi resurs]. *Psychiatric Research*, 2016. Vol. 246, pp. 267–274. doi:10.1016/j.psychres.2016.09.050
31. Smith M., Sherry S, McLarnon M. Why does socially prescribed perfectionism place people at risk for depression? A five-month, two-wave longitudinal study of the Perfectionism Social Disconnection Model [Elektronnyi resurs]. *Personality and Individual Differences*, 2018. Vol. 134, pp. 49–54. doi:10.1016/j.paid.2018.05.040
32. Stoeber J., Otto K. Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges [Elektronnyi resurs]. *Personality and social psychology review*, 2006. Vol. 10, no. 4, pp. 295–319. doi:10.1207/s15327957pspr1004_2
33. Stoeber J. The 2×2 model of perfectionism: A critical comment and some suggestions [Elektronnyi resurs]. *Personality and Individual Differences*, 2012. Vol. 53, no. 5, pp. 541–545. doi:10.1016/j.paid.2012.04.029
34. Van der Stel J. Perfectionisme leidt tot angst en burn-out [Elektronnyi resurs]. *Ggznieuws.nl*. 05.02.18. Available at: <https://www.ggznieuws.nl/home/perfectionisme-leidt-tot-angst-en-burnout> (Accessed: 19.03.2019).

Взаимосвязь опыта межкультурных взаимодействий, аккультурационных ожиданий и креативности у российских студентов

М.А. Бульцева*,
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
bulceva@mail.ru

Н.М. Лебедева**,
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
lebedhope@yandex.ru

Межкультурный опыт может быть как губительным, так и благотворным для креативности в зависимости от особенностей аккультурации. Цель исследования — выявить взаимосвязи между опытом межкультурных взаимодействий, аккультурационными ожиданиями и креативностью российских студентов в условиях интернационализации образовательной среды. Количественными методами на выборке из 272 российских студентов (НИУ ВШЭ, средний возраст — 21 год, 61% — женщины) были проверены гипотезы о том, что опыт межкультурных взаимодействий прямо связан с креативностью, а аккультурационные ожидания опосредуют эту связь. В анкету исследования вошли задание на креативность: «Множество примеров» из батареи тестов М. Рунко; адаптированная шкала аккультурационных ожиданий (MIRIPS Д. Берри); адаптированная шкала интенсивности межкультурных дружеских контактов (MIRIPS Д. Берри); вопросы относительно опыта пребывания за рубежом. Результаты показали, что длительность пребывания за рубежом прямо связана с креативностью российских студентов, а прямая связь интенсивности межкультурных дружеских взаимодействий в университете и креативности частично медицируется выбором предпочтения «интеграции»; при этом ожидания интеграции и сегрегации прямо связаны с креативностью, а ожидания ассимиляции и исключения — наоборот.

Ключевые слова: креативность, мультикультурный опыт, дружеские межкультурные контакты, аккультурационные ожидания, гипотеза контакта.

The Relationship of Intercultural Experience, Acculturation Expectations and Creativity among Russian Students

M.A. Bultseva,
National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia,
bulceva@mail.ru

Для цитаты:

Бульцева М.А., Лебедева Н.М. Взаимосвязь опыта межкультурных взаимодействий, аккультурационных ожиданий и креативности у российских студентов // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 51–59. doi: 10.17759/chp.2019150306

For citation:

Bultseva M.A., Lebedeva N.M. The Relationship of Intercultural Experience, Acculturation Expectations and Creativity among Russian Students. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 51–59. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150306

* *Бульцева Мария Александровна*, аспирант, стажер-исследователь Международной лаборатории социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: bulceva@mail.ru

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

Bultseva Maria Aleksandrovna, PhD student, Research Intern, International Laboratory for Socio-Cultural Research, National Research University “Higher School of Economics” (HSE), Moscow, Russia. E-mail: bulceva@mail.ru

Lebedeva Nadezhda Mikhailovna, Doctor of Psychology, Professor, Head of the International Laboratory for Socio-Cultural Research, National Research University “Higher School of Economics” (HSE), Moscow, Russia. E-mail: lebedhope@yandex.ru

N.M. Lebedeva,

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

Intercultural contacts can be both destructive and beneficial to creativity, depending on the characteristics of acculturation. The aim of this study is to identify the relationship between intercultural experiences, acculturation expectations and creativity of Russian students in the context of internationalizing educational environment. Using quantitative methods on a sample of 272 Russian students (average age 21 years, 61% women) we tested hypotheses that the intercultural experiences are directly related to creativity, while acculturation expectations can both mediate this relationship and be an independent predictor of creativity. Our questionnaire included "Many instances" game from the RCAB of M. Runko, acculturation expectations scale (MIRIPS by J.W. Berry), intensity of friendly intercultural contacts scale (MIRIPS by J.W. Berry) and questions about length of staying abroad. The results showed that (1) the duration of stay abroad is positively related to creativity of Russian students; (2) positive relationship between the intensity of intercultural friendly interactions at the university and creativity is partly mediated by acculturation expectation of integration; and (3) expectations of integration and segregation are positively related to creativity, while the expectations of assimilation and exclusion are negatively related.

Keywords: creativity, multicultural experience, friendly intercultural contacts, acculturation expectations, contact hypothesis.

Введение

В зарубежной психологии креативным считается продукт или идея, обладающие не только новизной и оригинальностью, но еще и уместностью, социальной значимостью для конкретного общества [36]. В российской традиции креативность также рассматривается комплексно. Например, в работах Л.С. Выготского важным является акцент на социокультурной обусловленности творчества [3]. В.А. Петровский [6] при изучении творчества особое внимание обращает на взаимодействие человека с его окружением. В подходе В.Д. Шадрикова [7] при рассмотрении креативности указывается, что нужно учитывать личностные и социокультурные факторы. У Д.Б. Богоявленской выделяются два типа факторов развития креативности: познавательные факторы (заинтересованность в деле) и внешние факторы, способные ограничивать познавательную активность (мировоззрение, направленность личности и т. п.) [1], которые в том числе могут быть связаны с социальной и культурной сферой. В целом, отечественные авторы приходят к выводу о том, что вопросы реализации креативного потенциала нельзя рассматривать без учета социально-психологических факторов [5], к которым относятся ситуационные факторы и средовые факторы, например такие, как семья, образовательная или организационная среда и даже культура [5].

Культурные особенности среды часто принимаются во внимание в системных моделях креативности, но в связи с глобализацией возрастает актуальность рассмотрения креативности не просто в культурном ее аспекте, но в контексте межкультурных взаимодействий [22]. Креативность является одной из ключевых компетенций, которые необходимо развивать в процессе обучения [25], при этом образовательная среда становится все более интернационализированной. Чтобы справиться с вызовами глобализации, университеты предлагают своим студентам возможности приобретения межкультурного

опыта [26]: как «большого» — через международные стажировки, посредством проживания за рубежом и включения в новую культуру, так и «малого» — через взаимодействия с представителями других культур или культурными продуктами без непосредственной вовлеченности в чужую культуру.

В большинстве работ упор делается именно на роль «большого» межкультурного опыта [33]. Креативность выше у детей из смешанных семей [14], у билингов [32], у представителей первых двух поколений мигрантов [37], у экспатриантов [23] и у студентов, которые учились за границей, при этом значение имеет не столько сам факт пребывания за рубежом, сколько длительность проживания в другой стране, а значит, включенность в новую культуру [29; 30]. Положительный эффект возникает, поскольку различные прямые и косвенные взаимодействия с представителями или элементами других культур обеспечивают людей новыми культурно-специфическими знаниями [27]. В соответствии с теорией мотивированного культурного познания люди представляют собой не просто пассивный объект культурных влияний [18]. Напротив, они рассматривают идеи из разных культурных традиций как интеллектуальные ресурсы [17], комбинируя которые можно эффективно решать возникающие задачи.

Высокий уровень власти, статуса и контроля над ситуацией усиливает концентрацию на своей точке зрения и уменьшает влияние на человека новых ситуаций [24]. Поэтому вопрос о роли межкультурных взаимодействий для креативности представителей доминирующей культурной группы остается открытым. Ранее было показано, что креативность выше внутри культурно гетерогенных малых групп [32], особенно когда существуют глубокие культурные различия [38], а контекст позволяет минимизировать возникающие из-за культурных различий конфликты и свободно выражать собственные идеи [13]. Однако, поскольку речь идет о групповой креативности, сложно сказать, что происходит с креативностью у представителей именно

доминирующей культурной группы в таких условиях. В целом, на индивидуальном уровне более высокой креативностью обладают те, чья коммуникационная сеть более культурно и этнически разнообразна [19], кто вовлечен в дружеские или романтические отношения с представителями других культур [28].

Р. Крисп и Р. Тёрнер [20] предположили, что социальное и культурное разнообразие оказывает позитивное влияние на разные аспекты жизнедеятельности человека, в том числе на когнитивные, когда оно побуждает человека переступить через свои стереотипы. Под воздействием аккультурационного стресса люди могут принять решение проигнорировать новые культурные фреймы и отказаться от взаимодействий с новой культурой. Однако если человеку удастся преодолеть аккультурационный стресс и включиться в эффективные межкультурные взаимодействия, соединение противоречивой культурной информации приведет к развитию когнитивной гибкости и креативности. Кроме того, рассмотрение точки зрения меньшинства связано с более подробной и детализированной обработкой информации, генерацией новых необычных идей [31].

Важно, что принимающее население тоже может испытывать аккультурационный стресс [12], концепция аккультурации применима как к иммигрантам, так и к принимающему населению [35]. Модель аккультурации Дж. Берри релевантна данному исследованию, так как предлагаемые в ней стратегии согласуются с идеей о том, что при определенных условиях (наилучшей адаптации) культурное разнообразие стимулирует людей преодолевать существующие стереотипы [20]. Соотношение стремления поддерживать самобытность культуры собственной группы и стремления участвовать в жизни принимающего общества формирует в модели Дж. Берри стратегии аккультурации у представителей недоминирующих культурных групп. А готовность принимающего населения позволить им сохранять свою культуру и включаться в жизнь общества — аккультурационные ожидания у представителей доминирующих культурных групп [9]. Аккультурационные ожидания бывают четырех видов. «Ассимиляция», или «плавающий котел», отражает ожидание доминирующей группы, что этнокультурные меньшинства откажутся от своей культуры и будут подстраиваться под культуру большинства через активные взаимодействия с ним. «Сегрегация» означает желание большинства поддерживать разграничение: этнокультурные меньшинства должны придерживаться своей культуры и не включаться активно в жизнь общества. «Исключение» означает, что, по мнению большинства, меньшинствам не следует ни поддерживать свою культуру, ни взаимодействовать с культурой большинства. Наконец, «мультикультурализм» или «интеграция» означает поддержку принимающим большинством сохранения культуры меньшинств и активного участия разных групп в жизни общества.

Дж. Берри отмечал, что в случае, когда различия культур велики и приводят к глубокому конфликту ценностей, лучшей стратегией для взаимной адапта-

ции будет «интеграция», в то время как «маргинализация» — наименее адаптивна и, скорее всего, связана с аккультурационным стрессом [8]. Предполагаемая прямая позитивная связь между «интеграционными» предпочтениями и психологической и социокультурной адаптацией получила название «гипотеза интеграции». Частично подтвердилась гипотеза интеграции и на российской выборке [34].

Косвенно о прямой связи интеграции и креативности, а также об обратной связи ассимиляции и сепарации с креативностью свидетельствует и модель включения во вторую культуру К. Тадмор и Ф. Тетлок [39]. Авторы предположили, что если при столкновении с новой культурой человек выбирает стратегию интеграции, ему приходится когнитивно адаптироваться и повышать собственную интегративную сложность, чего не происходит при выборе других стратегий.

В модели аккультурации Дж. Берри, помимо уже упомянутой «гипотезы интеграции», рассматриваются еще две гипотезы межкультурных отношений [11]. В рамках данного исследования особенно релевантна «гипотеза контакта», предполагающая, что контакты с представителями других групп, реализуемые в условиях равенства и добровольности, приводят к большему принятию представителей других культурных групп. А потому предшествующие дружеские контакты с представителями других культур будут связаны прямо с предпочтениями «интеграции» и «ассимиляции» и обратно — с предпочтениями «сегрегации» и «исключения».

Таким образом: 1) предшествующий «большой» межкультурный опыт стимулирует креативность; 2) культурные меньшинства могут оказывать сходное влияние на креативность доминирующего большинства в условиях, когда представители большинства контактируют с представителями других культур и принимают их культурные отличия; 3) дружеские межкультурные контакты важны не только как значимый для креативности элемент коммуникационной сети человека, но и как фактор его аккультурационных ожиданий. На основании этих выводов мы предполагаем следующее.

Гипотеза 1. Длительность пребывания в другой стране прямо связана с креативностью российских студентов.

Гипотеза 2. Интенсивность дружеских межкультурных контактов в университете прямо связана с креативностью российских студентов.

Гипотеза 3. Аккультурационные ожидания «интеграции» (а) связаны прямо, а аккультурационные ожидания «ассимиляции» (б), «сегрегации» (в) и «исключения» (г) — обратно с креативностью российских студентов.

Гипотеза 4. Аккультурационные ожидания опосредуют связь между интенсивностью дружеских межкультурных контактов в университете и креативностью российских студентов: аккультурационные ожидания «интеграции» усиливают ее, а аккультурационные ожидания «ассимиляции», «сегрегации» и «исключения» ослабляют.

Метод

Выборка

В выборку вошли 272 российских студента (НИУ ВШЭ, Москва), от 17 до 35 лет, средний возраст — 21 год, 61% — женщины, 56% — бакалавры, 64% имели опыт пребывания за рубежом, 58,8% вовлечены в межкультурную коммуникацию в университете.

Процедура

Сбор данных проводился одновременно. Опросник был размещен в электронном варианте в Интернете и распространен среди студентов через социальные сети и их университетские электронные почты. Каждый участник индивидуально заполнял опросник без ограничений по времени и без контроля со стороны организаторов исследования.

Межкультурный опыт определялся интенсивностью контактов с иностранными студентами в университете (элемент «малого» межкультурного опыта) и длительностью (в неделях) прошлого опыта пребывания за рубежом (элемент «большого» межкультурного опыта).

Агрегированные данные анализировались в программе SPSS (22 версия), а также при помощи путевого анализа в программе Amos (22 версия).

Методики

Мы измерили креативность с помощью упражнения «Множество примеров» (батарея тестов на творческое мышление М. Рунко) [21] из трех заданий, сформулированных в виде просьбы придумать как можно больше примеров для конкретной категории, например: «То, что создает шум». Методика была переведена на русский язык, адаптирована в процессе пре-теста и показала хорошую внутреннюю согласованность во время основного этапа этого исследования по трем шкалам: беглость — общее количество ответов ($\alpha=0,88$), гибкость — общее количество категорий ответов ($\alpha=0,83$), оригинальность — общее количество «редких» (даваемых в менее чем 5% случаев) ответов ($\alpha=0,82$).

Аккультурационные ожидания измерялись при помощи методики из MIRIPS, ранее валидизированной

на русской выборке [4]. Формулировки утверждений для аккультурационных ожиданий не отличались от оригинальной шкалы, однако текст инструкции к методике был изменен, чтобы соответствовать целям данного исследования. Респондентам предлагалось по шестибальной шкале (1 — абсолютно не согласен, 6 — абсолютно согласен) оценить степень согласия с шестнадцатью утверждениями, по четыре на каждое аккультурационное ожидание: «сегрегация» ($\alpha=0,46$), «исключение» ($\alpha=0,51$), «интеграция» ($\alpha=0,63$), «ассимиляция» ($\alpha=0,65$) — в отношении временных мигрантов, таких как иностранные студенты и студенты по обмену.

Мы также адаптировали под университетский контекст методику из MIRIPS [10], измеряющую интенсивность дружеских контактов с иностранцами. Сначала мы попросили наших респондентов указать, сколько у них друзей среди русских и иностранных студентов в университете по шкале от «ни одного» — 1, «только один» — 2, «2–3» — 3, «несколько» — 4, «много» — 5. Далее респонденты оценивали, как часто они общались со своими близкими русскими и иностранными друзьями в университете по шкале: «никогда» — 1, «редко» — 2, «иногда» — 3, «часто» — 4, «каждый день» — 5.

Результаты

Дескриптивная статистика по переменным и корреляции между ними представлены в табл. 1.

Для проверки гипотез исследования мы построили путевую модель (рис. 1). Межкультурный опыт, прошлый и в университете, в сочетании с аккультурационными ожиданиями объяснили 22% дисперсии показателей креативности.

Результаты путевого анализа (табл. 2) показали, что длительность пребывания за рубежом и интенсивность дружеских межкультурных контактов в университете прямо связаны с креативностью российских студентов. Это согласуется с нашими первой и второй гипотезами.

Третья гипотеза подтвердилась только частично и была частично опровергнута. Аккультурационные

Таблица 1

Дескриптивные статистики и корреляции между переменными

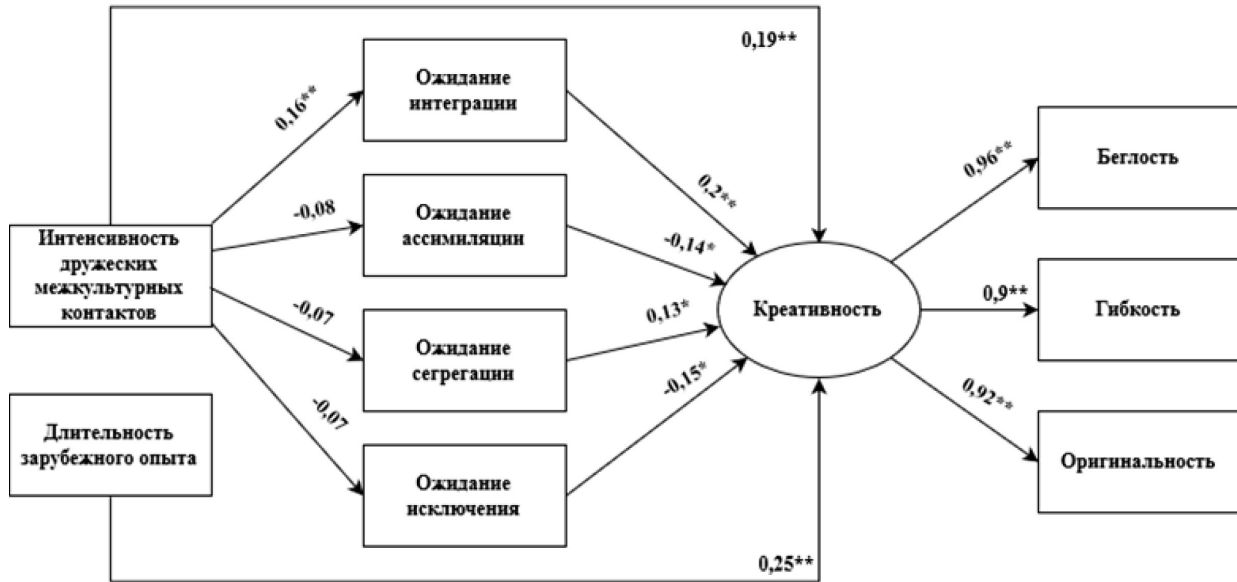
Переменная	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Беглость мышления	6,72	4,27	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Гибкость мышления	3,44	1,57	0,87**	-	-	-	-	-	-	-
3. Оригинальность мышления	1,84	2,05	0,89**	0,83**	-	-	-	-	-	-
4. Интеграция	4,09	0,66	0,25**	0,29**	0,22**	-	-	-	-	-
5. Ассимиляция	1,97	0,67	-0,21**	-0,23**	-0,17*	-0,02	-	-	-	-
6. Сегрегация	1,94	0,57	-0,02	-0,05	-0,01	-0,25**	0,05	-	-	-
7. Исключение	1,68	0,58	-0,25**	-0,23**	-0,24**	-0,34**	0,32**	0,42**	-	-
8. Зарубежный опыт	1,53	2,49	0,32**	0,25**	0,24**	0,06	-0,09	-0,09	-0,19*	-
9. Дружеские контакты	2,61	2,9	0,23**	0,29**	0,23**	0,16*	-0,08	-0,08	-0,02	0,1

Примечание. В первой строке используются следующие обозначения: M — среднее значение, SD — стандартное отклонение, 1 — Беглость мышления, 2 — Гибкость мышления, 3 — Оригинальность мышления, 4 — Ожидание интеграции, 5 — Ожидание ассимиляции, 6 — Ожидание сегрегации, 7 — Ожидание исключения, 8 — Длительность пребывания за рубежом, 9 — Интенсивность межкультурных дружеских контактов; N = 272; «*» — $p < 0,05$; «**» — $p < 0,01$.

ожидания интеграции и сегрегации связаны прямо с креативностью российских студентов, а ожидания исключения и ассимиляции — обратно (табл. 2).

Наконец, четвертая гипотеза подтвердилась лишь в отношении «интеграции». Результаты (табл. 3) показали,

что ожидание «интеграции» частично опосредует взаимосвязь между интенсивностью дружеских взаимодействий в университете и креативностью российских студентов. В отношении других аккультурационных ожиданий значимых непрямых эффектов обнаружено не было.



CMIN/DF=2,15; CFI=0,98; RMSEA=0,06; PCLOSE=0,18; SRMR=0,05

Рис. 1. Тестируемая модель¹

Таблица 2

Результаты путевого анализа связи элементов тестируемой модели

Предиктор	Ауткам	β	P	
Зарубежный опыт	Креативность	0,25	**	
	Дружеские контакты	Ожидание интеграции	0,16	**
		Ожидание ассимиляции	-0,08	0,22
		Ожидание сегрегации	-0,07	0,25
		Ожидание исключения	-0,02	0,8
Креативность	0,19	**		
Ожидание интеграции	Креативность	0,2	**	
Ожидание ассимиляции	Креативность	-0,14	0,02	
Ожидание сегрегации	Креативность	0,13	0,04	
Ожидание исключения	Креативность	-0,15	0,03	
Креативность	Беглость	0,96	**	
	Гибкость	0,9	**	
	Оригинальность	0,92	**	

Примечание: «**» — p<0,01.

Таблица 3

Опосредующий эффект ожидания интеграции

Путь	Модель без медиации	Модель с медиацией		
		Полный эффект	Прямой эффект	Непрямой эффект
	β	β	β	β
Интенсивность дружеских контактов — Ожидание интеграции — Креативность	0,23**	0,23**	0,19**	0,03*

Примечание: **p<0,01.

¹ Корреляции между аккультурационными ожиданиями не показаны. Была протестирована также альтернативная модель с полной медиацией, но ее характеристики были хуже, чем у модели, представленной на рисунке.

Обсуждение результатов и выводы

Это исследование, как и ряд предыдущих, обнаружило прямую связь между «большим» межкультурным опытом и креативностью. Чем больше времени российские студенты провели в других странах, тем выше была их креативность. Большинство респондентов, имевших такой опыт (особенно длительный опыт, например, обучения по обмену), указывали в качестве страны пребывания культурно-далекие от России государства, такие как, например, США. Это согласуется с идеей о том, что в условиях межкультурных взаимодействий и погружения в другую культуру культурная дистанция прямо связана с креативностью [15].

Интересно то, что прямо связано с креативностью русских студентов оказалось не только аккультурационное ожидание «интеграции», но и аккультурационное ожидание «сегрегации», что противоречит модели К. Тадмор и П. Тэтлок [39]. И хотя в случае ожидания «сегрегации» предполагается, что российские студенты отвергают идею общения с иностранцами, их готовность позволить другим сохранять свою культуру, быть отличными играет свою позитивную роль. Это признание большой роли культуры в жизни человека, его самоидентификации и самореализации, это открытость новому, готовность принять «инаковость» и меняться самому, что является мощной личностной предпосылкой креативности.

Таким образом, именно аккультурационные ожидания, связанные с сохранением иностранцами своих культур, оказались связаны позитивно с более высокими уровнями креативности, в то время как аккультурационные ожидания, предполагающие отказ от своей культуры — негативно. Возможно, это объясняется тем, что креативность выше у тех людей, кто при сравнениях делает акцент на различиях, а не на сходствах [15]. Кроме того, предпочтение ожидания «сегрегации» может быть связано с высоким уровнем воспринимаемой угрозы, в то время как исследования показывают, что люди, сталкивающиеся с угрозой лично себе, а не группе или обществу в целом, оказываются более креативными [16]. В целом, ре-

зультат согласуется с идеей о том, что сами факторы, на основании которых определяются стратегии аккультурации и аккультурационные ожидания, могут иметь свои индивидуальные последствия [40].

Наконец было выявлено, что только ожидание «интеграции» частично опосредует взаимосвязи между дружескими контактами с иностранцами в университете и креативностью российских студентов. Только интеграция (установка на сохранение своей культуры наряду с усвоением доминирующей) способна усиливать влияние межкультурной дружбы на креативность студентов из доминирующей группы, поскольку в этом аккультурационном ожидании имплицитно присутствует «культурный обмен», культурное обучение, которые развивают и обогащают обе стороны.

К ограничениям данного исследования относятся: подход к креативности как к дивергентному мышлению, к которому она не сводится полностью [2]; кросс-секционный корреляционный дизайн, позволяющий выявить наличие связи, но не ее точное направление; условность генерализации результатов в связи с несбалансированностью выборки по полу, опыту пребывания за рубежом, региону и вузу. Кроме того, не были приняты во внимание культурная дистанция между русскими студентами и их друзьями-иностранцами и возможный межкультурный опыт взаимодействий вне университетской среды.

В свете полученных результатов перспективным видится изучение роли мультикультурной идеологии как характеристики отношения к культурному разнообразию в целом, а также особенностей восприятия себя и представителей других культур в поликультурном обществе, например, через стратегии социального сравнения или воспринимаемую конкуренцию. Релевантным может быть также изучение роли мультикультурного климата как средового фактора в университетском контексте. Третье возможное направление исследований — изучение взаимосвязи аккультурационных стратегий с креативностью иностранных студентов и их возможной медиативной роли во взаимосвязи межкультурных дружеских контактов и креативности.

Финансирование

Статья подготовлена в результате проведения исследования 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

The article 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. Богдавленская Д.Б. Культурно-исторический подход к проблематике творчества // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 2007. № 3. С. 67–71.

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. Kul'turno-istoricheskiy podhod k problematike tvorchestva [A cultural-historical approach to the range of creativity problems]. *Kul'turno-istoricheskaya*

2. Богдавленская Д.Б., Сусоколова И.А. Зарубежные исследования психологии творчества: Постгилфордский период (Часть 1) // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 2007. № 3. С. 97–107.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. Минск: Современное слово, 1998. 480 с.
4. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Стратегии межэтнического взаимодействия мигрантов и населения России. М.: РУДН, 2009. 423 с.
5. Мешкова Н.В. Современные зарубежные исследования креативности: социально-психологический аспект // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 2. с. 8–21.
6. Петровский В.А. Личность как субъект активности. Психология неадаптивной активности. М.: ТОО Горбунок, 1992. С. 141–161.
7. Шадриков В.Д. Способности и интеллект человека. М.: Изд-во Современ. гуманитар. ун-та, 2004. 188 с.
8. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation // *Applied Psychology*. 1997. Vol. 46. № 1. P. 5–34.
9. Berry J.W., Kim U., Power S., Young M., Bujaki M. Acculturation attitudes in plural societies // *Applied Psychology*. 1989. Vol. 38. № 2. P. 185–206.
10. Berry J.W. Mutual intercultural relations in plural societies (MIRIPS, 2014) Questionnaire [Электронный ресурс] // URL: <http://cacr.victoria.ac.nz/projects/researchprojects/mirips> (дата обращения: 05.08.2019).
11. Berry J.W. Intercultural relations in plural societies: Research derived from multiculturalism policy // *Acta de Investigación Psicológica*. 2013. Vol. 3. № 2. P. 1122–1135.
12. Bochner S. Culture shock due to contact with unfamiliar cultures // *Online Readings in Psychology and Culture*. 2003. Vol. 8. № 1. Article 7. P. 1–12.
13. Bouncken R., Brem A., Kraus S. Multi-cultural teams as sources for creativity and innovation: The role of cultural diversity on team performance // *International Journal of Innovation Management*. 2016. Vol. 20. № 1. P. 1–34.
14. Chang J.H., Hsu C.C., Shih N.H., Chen H.C. Multicultural families and creative children // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2014. Vol. 45. № 8. P. 1288–1296.
15. Cheng C.Y., Leung A.K. Revisiting the multicultural experience-Creativity link: The effects of perceived cultural distance and comparison mind-set // *Social Psychological and Personality Science*. 2013. Vol. 4. № 4. P. 475–482.
16. Cheng Y. Creativity under the gun How threat features and personal characteristics motivate creative responding [Электронный ресурс] // URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/f987/5adc0573e828435f74da169f659a9fd8f.pdf> (дата обращения: 03.08.2019).
17. Chiu C.Y., Hong Y.Y. Cultural competence: Dynamic processes // *Handbook of motivation and competence / A. Elliot, C.S. Dweck (eds.)*. N.Y.: Guilford, 2005, P. 489–505.
18. Chiu C., Morris M.W., Hong Y.Y., Menon T. Motivated cultural cognition: The impact of implicit cultural theories on dispositional attribution varies as a function of need for closure // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. Vol. 78. № 2. P. 247–259.
19. Chua R.Y.J. Innovating at Cultural Crossroads: How Multicultural Social Networks Promote Ideas Flow and Creativity // *Journal of Management*. 2018. Vol. 44. № 3. P. 1119–1146.
20. Crisp R.J., Turner R.N. Cognitive adaptation to the experience of social and cultural diversity // *Psychological Bulletin*. 2011. Vol. 137. № 2. P. 242.
21. *psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2007, no. 3, pp. 67–71. (In Russ., abstr. in Engl.).
22. Bogoyavlenskaya D.B., Sokolova I.A. Zarubezhniye issledovaniya psikhologii tvorchestva: postgilfordovskiy period [Foreign researches in psychology of creativity: post-Guilford era (Part I)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2007, no 3, pp. 97–107. (In Russ., abstr. in Engl.).
23. Vygotskiy L.S. *Psikhologiya iskusstva [Psychology of art]*. Minsk: Sovremennoye slovo, 1998. 480 p.
24. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. Strategii mezhetnicheskogo vzaimodeystviya migrantov i naseleniya Rossii [Strategies of interethnic interaction of migrants and the population of Russia]. Moscow: RUDN, 2009. 423 p.
25. Meshkova N.V. Sovremenniye zarubezhniye issledovaniya kreativnosti: sotsial'no-psikhologicheskii aspekt [Modern foreign research in creativity: the social psychological aspect]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social psychology and society]*, 2015, no. 6, no. 2, p. 8–21. (In Russ., abstr. in Engl.).
26. Petrovskiy V.A. Lichnost' kak sub'yekt aktivnosti. Psikhologiya neadaptivnoy aktivnosti [Personality as a subject of activity. Psychology of non-adaptive activity]. Moscow: TOO Gorbunok, 1992, pp. 141–161.
27. Shadrikov V.D. Sposobnosti i intellekt cheloveka [Abilities and human intelligence]. Moscow: Publ. Sovrem. gumanitar. un-ta, 2004. 188 p.
28. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*. 1997. Vol. 46 (1), pp. 5–34. doi:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
29. Berry J. W., et al. Acculturation attitudes in plural societies. *Applied psychology*, 1989. Vol. 38 (2), pp. 185–206. doi: 10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x
30. Berry J. W. Mutual intercultural relations in plural societies (MIRIPS, 2014) Questionnaire [Electronic Resource]. URL: <http://cacr.victoria.ac.nz/projects/researchprojects/mirips> (Accessed: 05.08.2019).
31. Berry J.W. Intercultural relations in plural societies: Research derived from multiculturalism policy. *Acta de investigación psicológica*, 2013. Vol. 3 (2), pp. 1122–1135. doi: 10.1353/ces.2011.0033
32. Bochner S. Culture shock due to contact with unfamiliar cultures. *Online readings in psychology and culture*, 2003. Vol. 8 (1), article 7, pp. 1–12. doi:10.9707/2307-0919.1073
33. Bouncken R., Brem A., Kraus S. Multi-cultural teams as sources for creativity and innovation: The role of cultural diversity on team performance. *International Journal of Innovation Management*, 2016. Vol. 20 (1), pp. 1650012-1–1650012-34. doi:10.1142/S1363919616500122
34. Chang J.H., et al. Multicultural families and creative children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2014. Vol. 45 (8), pp. 1288–1296. doi:10.1177/0022022114537556
35. Cheng C.Y., Leung A.K. Revisiting the multicultural experience-creativity link: The effects of perceived cultural distance and comparison mind-set. *Social Psychological and Personality Science*, 2013. Vol. 4 (4), pp. 475–482. doi: 10.1177/1948550612462413
36. Cheng Y. Creativity under the gun How threat features and personal characteristics motivate creative responding [Electronic Resource]. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/f987/5adc0573e828435f74da169f659a9fd8f.pdf> (Accessed: 03.08.2019).
37. Chiu C.Y., Hong Y.Y. Cultural competence: Dynamic processes. In Elliot A., Dweck C.S. (eds.), *Handbook of motivation and competence*. New York: Guilford, 2005, pp. 489–505. doi:10.1177/0022022113493716

21. CTS. Creativity Testing Services [Электронный ресурс] // URL: <https://www.creativitytestingservices.com/products/> (дата обращения: 03.08.2019).
22. Dunne C. Can Intercultural Experiences Foster Creativity? The Relevance, Theory and Evidence // *Journal of Intercultural Studies*. 2017. Vol. 38. № 2. P. 189–212.
23. Fee A., Gray S.J. The expatriate-creativity hypothesis: A longitudinal field test // *Human Relations*. 2012. Vol. 65. № 12. P. 1515–1538.
24. Galinsky A.D., Magee J.C., Gruenfeld D.H., Whitson J.A., Liljenquist K.A. Power reduces the press of the situation: implications for creativity, conformity, and dissonance // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2008. Vol. 95. № 6. P. 1450–1466.
25. KEA European Affairs. The impact of culture on creativity. A Study prepared for the European Commission (Directorate-General for Education and Culture). [Электронный ресурс] // URL: <http://www.keanet.eu/docs/impactculturecreativityfull.pdf> (дата обращения: 03.08.2019).
26. King P.M., Perez R.J., Shim W. How college students experience intercultural learning: Key features and approaches // *Journal of Diversity in Higher Education*. 2013. Vol. 6. № 2. P. 69–83.
27. Leung A.K.Y., Maddux W.W., Galinsky A.D., Chiu C.Y. Multicultural experience enhances creativity: The when and how // *American Psychologist*. 2008. Vol. 63. № 3. P. 169–181.
28. Lu J.G., Hafenbrack A.C., Eastwick P.W., Wang D.J., Maddux W.W., Galinsky A.D. “Going out” of the box: Close intercultural friendships and romantic relationships spark creativity, workplace innovation, and entrepreneurship // *Journal of Applied Psychology*. 2017. Vol. 102. № 7. P. 1091–1108.
29. Maddux W.W., Adam H., Galinsky A.D. When in Rome... Learn why the Romans do what they do: How multicultural learning experiences facilitate creativity // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2010. Vol. 36. № 6. P. 731–741.
30. Maddux W.W., Leung A.K.Y., Chiu C.Y., Galinsky A.D. Toward a More Complete Understanding of the Link Between Multicultural Experience and Creativity // *American Psychologist*. 2009. Vol. 64. № 2. P. 156–158.
31. Nemeth C.J., Wachtler J. Creative problem solving as a result of majority vs minority influence // *European Journal of Social Psychology*. 1983. Vol. 13. № 1. P. 45–55.
32. Paulus P.B., van der Zee K.I., Kenworthy J. Cultural Diversity and Team Creativity // Glăveanu V.P. (ed.), *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research*. London: Palgrave Macmillan, 2016. P. 57–76.
33. Rich G.J. Big C., Little C., Big M., Little M. // *American Psychologist*. 2009. Vol. 64. № 2. P. 155–156.
34. Ryabichenko T.A., Lebedeva N.M. Assimilation or integration: Similarities and differences between acculturation attitudes of migrants from Central Asia and Russians in Central Russia // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2016. Vol. 9. № 1. P. 98–111.
35. Sam D.L., Berry J.W. Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet // *Perspectives on Psychological Science*. 2010. Vol. 5. № 4. P. 472–481.
36. Sawyer R.K. *Explaining Creativity, The science of Human Innovation*. Oxford University Press, 2006. 383 p.
37. Simonton D.K. *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. Oxford University Press, 1999. 320 p.
38. Stahl G.K., Maznevski M.L., Voigt A., Jonsen K. Unraveling the effects of cultural diversity in teams: A meta-
18. Chiu C., et al. Motivated cultural cognition: The impact of implicit cultural theories on dispositional attribution varies as a function of need for closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000. Vol 78 (2), pp 247–259. doi: 10.1037//0022-3514.78.2.247
19. Chua R.Y.J. Innovating at Cultural Crossroads: How Multicultural Social Networks Promote Ideas Flow and Creativity. *Journal of Management*, 2018. Vol. 44 (3), pp. 1119–1146. doi: 10.1177/0149206315601183
20. Crisp R.J., Turner R.N. Cognitive adaptation to the experience of social and cultural diversity. *Psychological Bulletin*, 2011. Vol. 137 (2), pp. 242–266. doi: 10.1037/a0021840
21. CTS. Creativity Testing Services [Electronic Resource]. URL: <https://www.creativitytestingservices.com/products/> (Accessed: 03.08.2019).
22. Dunne C. Can Intercultural Experiences Foster Creativity? The Relevance, Theory and Evidence. *Journal of Intercultural Studies*, 2017. Vol. 38 (2), pp. 189–212. doi: 10.1080/07256868.2017.1291495
23. Fee A., Gray S.J. The expatriate–creativity hypothesis: A longitudinal field test. *Human Relations*, 2012. Vol. 65 (12), pp. 1515–1538. doi: 10.1177/0018726712454900
24. Galinsky A.D., et al. Power reduces the press of the situation: implications for creativity, conformity, and dissonance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2008. Vol. 95 (6), pp. 1450–1466. doi: 10.1037/a0012633
25. KEA European Affairs. The impact of culture on creativity. A Study prepared for the European Commission (Directorate-General for Education and Culture). [Electronic Resource]. URL: <http://www.keanet.eu/docs/impactculturecreativityfull.pdf> (Accessed: 03.08.2019).
26. King P.M., Perez R.J., Shim W. How college students experience intercultural learning: Key features and approaches. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2013. Vol 6 (2), pp. 69–83. doi: 10.1037/A0033243
27. Leung A.K.Y., et al. Multicultural experience enhances creativity: The when and how. *American psychologist*, 2008. Vol. 63 (3), pp. 169–181. doi: 10.1037/0003-066X.63.3.169
28. Lu J.G., et al. “Going out” of the box: Close intercultural friendships and romantic relationships spark creativity, workplace innovation, and entrepreneurship. *Journal of Applied Psychology*, 2017. Vol. 102 (7), pp. 1091–1108. doi: 10.1037/apl0000212
29. Maddux W.W., Adam H., Galinsky A.D. When in Rome... Learn why the Romans do what they do: How multicultural learning experiences facilitate creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2010. Vol. 36 (6), pp. 731–741. doi:10.1177/0146167210367786
30. Maddux W.W., et al. Toward a More Complete Understanding of the Link Between Multicultural Experience and Creativity. *American Psychologist*, 2009. Vol. 64 (2), pp. 156–158. doi: 10.1037/a0014941
31. Nemeth C.J., Wachtler J. Creative problem solving as a result of majority vs minority influence. *European Journal of Social Psychology*, 1983. Vol. 13 (1), pp. 45–55. doi:10.1002/ejsp.2420130103
32. Paulus P.B., van der Zee K.I., Kenworthy J. Cultural Diversity and Team Creativity. In Glăveanu V.P. (ed.), *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research*. London: Palgrave Macmillan, 2016, pp. 57–76.
33. Rich G.J. Big C., Little C., Big M., Little M. *American Psychologist*, 2009. Vol. 64 (2), pp. 155–156. doi:10.1037/a0014533
34. Ryabichenko T.A., Lebedeva N.M. Assimilation or integration: Similarities and differences between acculturation

analysis of research on multicultural work groups // *Journal of International Business Studies*. 2010. Vol. 41. № 4. P. 690–709.

39. Tadmor C.T., Tetlock P.E. Biculturalism: A model of the effects of second-culture exposure on acculturation and integrative complexity // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2006. Vol. 37. № 2. P. 173–190.

40. Van Acker K., Vanbeselaere N. Bringing together acculturation theory and intergroup contact theory: Predictors of Flemings' expectations of Turks' acculturation behavior // *International Journal of Intercultural Relations*. 2011. Vol. 35. № 3. P. 334–345.

attitudes of migrants from Central Asia and Russians in Central Russia. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2016. Vol. 9 (1), pp. 98–111. doi:10.11621/pir.2016.0107

35. Sam D.L., Berry J.W. Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 2010. Vol. 5 (4), pp. 472–481. doi: 10.1177/1745691610373075

36. Sawyer R.K. *Explaining Creativity, The science of Human Innovation*. Oxford University Press, 2006. 383 p.

37. Simonton D.K. *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. Oxford University Press, 1999. 320 p.

38. Stahl G.K., et al. Unraveling the effects of cultural diversity in teams: A meta-analysis of research on multicultural work groups. *Journal of International Business Studies*, 2010. Vol. 41 (4), pp. 690–709. doi:10.1057/jibs.2009.85

39. Tadmor C.T., Tetlock P.E. Biculturalism: A model of the effects of second-culture exposure on acculturation and integrative complexity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2006. Vol. 37 (2), pp. 173–190. doi: 0.1177/0022022105284495

40. Van Acker K., Vanbeselaere N. Bringing together acculturation theory and intergroup contact theory: Predictors of Flemings' expectations of Turks' acculturation behavior. *International Journal of Intercultural Relations*, 2011. Vol. 35 (3), pp. 334–345. doi:10.1016/j.ijintrel.2010.06.004

Подавление экспрессии положительных и отрицательных эмоций в России и Азербайджане

А.А. Панкратова*,

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
alina_pankratova@mail.ru

Е.Н. Осин**,

НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
evgeny.n.osin@gmail.com

В.В. Лебедев***,

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
wleb@ya.ru

Закономерность о наличии или отсутствии негативных последствий подавления экспрессии как стратегии эмоциональной регуляции была установлена на примере США и Китая — крайних групп по уровню индивидуализма/коллективизма культуры. Цель настоящего исследования — оценить эффект подавления экспрессии в России и Азербайджане, которые имеют сходный средний уровень индивидуализма/коллективизма культуры. У испытуемых (N = 111: средний возраст — 20 лет, женского пола, 59 — Россия, 52 — Азербайджан) индуцировались эмоции (радость, нейтральное состояние, печаль) с помощью апробированных видеороликов и давалась инструкция на обычный просмотр или просмотр с подавлением экспрессии (репликация классического эксперимента Дж. Гросса). При подавлении экспрессии радости у русских и азербайджанцев: 1) не меняется интенсивность радости, при этом у русских усиливаются фоновые отрицательные эмоции; 2) снижается активность мышц щеки, при этом у русских одновременно с этим напрягаются мышцы лба; 3) не меняется активность симпатической нервной системы. При подавлении экспрессии печали у русских и азербайджанцев: 1) не меняется интенсивность печали, при этом у русских усиливаются фоновые положительные эмоции; 2) мышцы лба работают по-разному — у русских снижается активность мышц лба, у азербайджанцев мышцы лба остаются в напряженном состоянии; 3) не меняется активность симпатической нервной системы. В отличие от американцев, подавление экспрессии для русских и азербайджанцев является достаточно типичной

Для цитаты:

Панкратова А.А., Осин Е.Н., Лебедев В.В. Подавление экспрессии положительных и отрицательных эмоций в России и Азербайджане // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 60–70. doi: 10.17759/chp.2019150307

For citation:

Pankratova A.A., Osin E.N., Lebedev V.V. Expressive Suppression of Negative and Positive Emotions in Russia and Azerbaijan. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 60–70. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150307

* *Панкратова Алина Александровна*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психогенетики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: *alina_pankratova@mail.ru*

** *Осин Евгений Николаевич*, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: *evgeny.n.osin@gmail.com*

*** *Лебедев Вячеслав Владимирович*, инженер лаборатории по обслуживанию учебного процесса и практикуму по общей психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: *wleb@ya.ru*

Pankratova Alina Aleksandrovna, PhD in Psychology, Senior Research Associate, Department of Behavioral Genetics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: *alina_pankratova@mail.ru*

Osin Evgeny Nikolaevich, PhD in Psychology, Leading Research Associate, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: *evgeny.n.osin@gmail.com*

Lebedev Vyacheslav Vladimirovich, Engineer, Educational Process Laboratory, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: *wleb@ya.ru*

стратегией эмоциональной регуляции и не приводит к дополнительной активации симпатической нервной системы

Ключевые слова: подавление экспрессии, радость, печаль, Дж. Гросс, Россия, Азербайджан.

Expressive Suppression of Negative and Positive Emotions in Russia and Azerbaijan

A.A. Pankratova*,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
alina_pankratova@mail.ru

E.N. Osin**,

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

V.V. Lebedev***,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
vleb@ya.ru

Expressive suppression may have negative consequences when used as an emotional regulation strategy. However, the extent of these consequences is very different in strongly individualist and collectivist cultures, as studies comparing the USA and China have revealed. The aim of the present study was to investigate the effects of expressive suppression in Russia and Azerbaijan where the levels of individualism/collectivism are comparable and moderate. The subjects ($N = 111$, mean age 20 years, females, 59 Russians and 52 Azerbaijani) were induced with emotional states (joy, neutral, sadness) using validated video clips and were randomly assigned to the normal viewing or the expressive suppression condition, replicating the classical experiment of J. Gross. We found that suppression of joy: 1) did not affect the subjective intensity of joy in both groups, but was associated with increase of background negative emotions in Russians; 2) was associated with reduced activity of cheek muscles in both groups and with increased activity of forehead muscles in Russians; 3) did not have any significant effects on sympathetic nervous system activity. The suppression of sadness: 1) did not affect the subjective intensity of sadness in both groups, but was associated with increased in background positive emotions in Russians; 2) was associated with reduced activity of forehead muscles in Russians, but not in Azerbaijani; 3) did not have any significant effects on sympathetic nervous system activity. The findings suggest that, unlike the USA, in Russia and Azerbaijan expressive suppression is a typical emotional regulation strategy, which explains the absence of sympathetic activation.

Keywords: expressive suppression, joy, sadness, J. Gross, Russia, Azerbaijan.

Приводит ли подавление экспрессии — стратегии эмоциональной регуляции, когда человек не показывает свои эмоции окружающим — к негативным последствиям для здоровья?

В первых исследованиях на американских выборах было показано, что: 1) при подавлении экспрессии повышается активность симпатической нервной системы [17]; 2) в ситуации общения подавление экспрессии отвлекает внимание от разговора, снижает чувство раппорта у собеседника и не вызывает у него желания завязывать дружеские отношения [14]. Этот непосредственный эффект подавления экспрессии может иметь и более долгосрочные последствия для здоровья человека: описываются психофизиологические и психосоциальные механизмы развития сердечно-сосудистых заболеваний [24]. В рамках корреляционных исследований установлено, что подавление экспрессии положительно связано с депрессией и отрицательно — с удовлет-

воренностью жизнью, самоуважением, оптимизмом, благополучием [18].

Однако в исследованиях на выборках из Восточной Азии были получены противоположные результаты: например, у китайцев при подавлении экспрессии не повышается активность симпатической нервной системы [26], а в ситуации общения им удается продемонстрировать большую отзывчивость [15]. По результатам метаанализа подавление экспрессии отрицательно коррелирует с индикаторами психического здоровья на выборках с западными культурными ценностями (США, Англия и т. д.) и не коррелирует на выборках с восточными культурными ценностями (Китай, Япония и т. д.) [29]. Таким образом, негативные последствия подавления экспрессии, связанные с непосредственным эффектом и проблемами со здоровьем в более долгосрочной перспективе, неодинаково выражены в разных культурах.

Эти различия объясняются разным уровнем индивидуализма/коллективизма культуры: в масштабных проектах Д. Мацумото [19; 20] было показано, что чем выше уровень коллективизма культуры, тем ниже общий уровень проявления эмоций и чаще используется подавление экспрессии. Описанная выше закономерность о наличии или отсутствии негативных последствий подавления экспрессии была установлена на примере США и Китая — крайних групп по уровню индивидуализма/коллективизма культуры, по данным Г. Хофстеде (91 и 20 баллов по шкале «Индивидуализм», шкала от 0 до 100; $M = 45$, $SD = 24$) [27; 28]. Таким образом, культура задает требования к эмоциональному контролю, и подавление экспрессии как типичная стратегия не имеет негативных последствий.

Мы изучаем эффект подавления экспрессии в России и Азербайджане, которые отличаются по уровню индивидуализма/коллективизма культуры, но не относятся к крайним группам. По данным Г. Хофстеде [там же], в России и Турции — стране, близкой по культуре к Азербайджану — примерно одинаковый средний уровень индивидуализма/коллективизма культуры (39 и 37 баллов). Замер ценностей в России и Азербайджане с помощью опросника INDCOL Г. Триандиса выявил более сложную картину: в России выше показатели по вертикальному индивидуализму (конкуренция и соревнование с другими) и горизонтальному коллективизму (включенность в коллектив и взаимозависимость), а в Азербайджане — по горизонтальному индивидуализму (уникальность и отличие от других) и вертикальному коллективизму (подчинение своих интересов интересам группы) [10].

Сопоставление особенностей эмоциональной регуляции в этих странах с помощью опросников ECV A. Маусс [7], DRAI Д. Мацумото [9], ЭМИн Д.В. Люсина [8] показало, что: 1) у азербайджанцев выше ценность эмоционального контроля, и они чаще прибегают к частичной или полной маскировке своих эмоций, по сравнению с русскими; 2) при этом азербайджанцы чаще усиливают внешние проявления своих эмоций, по сравнению с русскими; 3) азербайджанцы считают, что эмоции плохо поддаются контролю, и ниже оценивают свои способности понимать эмоции и управлять ими, по сравнению с русскими. Анализ по шкалам методики DRAI также показал, что азербайджанцы более склонны к подавлению внешних проявлений эмоций и при этом наигрывают при проявлении эмоций, по сравнению с русскими [13].

Эти особенности эмоциональной регуляции объясняются разными вариантами индивидуализма и коллективизма: в России горизонтальный коллективизм (включенность в коллектив и взаимозависимость) связан с открытым проявлением эмоций, а в Азербайджане вертикальный коллективизм (подчинение своих интересов интересам группы) связан с подавлением внешних проявлений эмоций, а горизонтальный индивидуализм (уникальность и отличие от других) — с наигрыванием при проявлении эмоций [там же]. Низкая самоэффективность азербайджанцев в сфере эмоционального контроля, видимо, является своеобразным «защитным механизмом», снимающим это

противоречие между строгими требованиями к эмоциональному контролю в рамках культуры и проявлением эмоций в гипертрофированной форме

По результатам опросника ERQ Дж. Гросса, русские и азербайджанцы в равной степени используют подавление экспрессии при регуляции своих эмоций [6; 11]. Это подтверждают результаты и по методике DRAI Д. Мацумото (нет значимых различий по такому правилу проявления эмоций, как нейтрализация), однако в отношении радости, печали и удивления азербайджанцы чаще используют все три стратегии сокрытия истинного эмоционального состояния (в том числе нейтрализацию), чем русские [9]. С опорой на эти данные для лабораторного эксперимента были выбраны две эмоции — радость и печаль, по которым получены культурные различия в подавлении экспрессии. Дополнительный анализ данных по методике DRAI показал, что как в России, так и в Азербайджане чаще прибегают к подавлению экспрессии печали, чем к подавлению экспрессии радости.

Цель нашего исследования — оценить эффект подавления экспрессии радости и печали у русских и азербайджанцев (на уровне эмоционального состояния, активности мышц лица и активности симпатической нервной системы). Учитывая описанные выше культурные различия в подавлении экспрессии радости и печали, а также различия в подавлении экспрессии радости и печали, характерные для обеих культур, мы выдвигаем следующие **гипотезы**: 1) азербайджанцы будут более эффективно справляться с подавлением экспрессии радости и печали, чем русские; 2) как русские, так и азербайджанцы будут более эффективно справляться с подавлением экспрессии печали, чем с подавлением экспрессии радости. Под эффективностью подавления экспрессии мы понимаем, прежде всего, отсутствие дополнительной активации симпатической нервной системы.

Метод

Стимульный материал

В лабораторном эксперименте использовались четыре видеоролика — ролики для индукции радости («Ребенок» — смеющийся ребенок) и печали (отрывок из х/ф «Чемпион» — ребенок, рыдающий над телом своего отца) и два нейтральных ролика («Аляска» — пейзажи Аляски; «Дельфины» — подводный мир и стая дельфинов). По результатам апробации на российской и азербайджанской выборках [12], ролики для индукции радости и печали имеют максимальные показатели по интенсивности целевой эмоции (на уровне 3 баллов по шкале от 0 до 5) и эмоциональной специфичности воздействия (на уровне 70% по шкале от 0 до 100%), а нейтральные ролики имеют минимальные показатели по интенсивности всех эмоций (ниже 1,5 баллов по шкале от 0 до 5).

В эмоциональном воздействии роликов были установлены культурные различия (ролик «Ребенок» вызвал у азербайджанцев более сильную радость, чем у русских) и гендерные различия в России

(ролик «Чемпион» вызвал более сильную печаль у женщин, по сравнению с мужчинами). При этом ролики для индукции радости и печали оказали одинаковое эмоциональное воздействие на русских и азербайджанских женщин. С опорой на эти данные было принято решение изучать культурные различия на примере женских подгрупп с дополнительным анализом гендерных различий в Азербайджане. Подобные эксперименты за рубежом чаще всего также проводят на женских подгруппах [5], что, видимо, позволяет получить эффекты, связанные с эмоциональной регуляцией, в более выраженной форме

Выборка

В лабораторном эксперименте приняли участие 111 человек: 1) российская выборка — 59 человек (из них в экспериментальной и контрольной группах — 31 и 28 человек соответственно), все испытуемые были женского пола, в возрасте от 17 до 25 лет ($M = 21$, $SD = 2$); 2) азербайджанская выборка — 52 человека (из них в экспериментальной и контрольной группах — 25 и 27 человек соответственно), все испытуемые были женского пола, в возрасте от 16 до 24 лет ($M = 19$, $SD = 2$). Этническая принадлежность оценивалась с помощью прямого вопроса: «К какой национальности Вы себя относите?», дополнительно фиксировались место рождения и место постоянного проживания. В выборку были включены только респонденты, идентифицировавшие себя как русские и азербайджанцы¹, родившиеся и проживающие в соответствующей стране.

Процедура эксперимента

Процедура представляет собой репликацию классического эксперимента Дж. Гросса [17]: у испытуемых индуцировались эмоции с помощью видеороликов, при этом экспериментальной группе давалась инструкция на подавление экспрессии («Сейчас мы Вам покажем видеоролик, во время просмотра старайтесь не показывать свои эмоции. Или, другими словами, старайтесь вести себя таким образом, чтобы люди, которые смотрят на Вас, не поняли, что Вы чувствуете»), а контрольной группе — на обычный просмотр («Сейчас мы Вам покажем видеоролик, смотрите, пожалуйста, внимательно»). В качестве экспериментального воздействия использовались радостный, нейтральный и печальный ролики, для вхождения в ситуацию эксперимента — еще один нейтральный ролик

Нами были прописаны 4 варианта сценария лабораторного эксперимента с использованием программного обеспечения установки «Реакор» — для экспериментальной (подавление экспрессии) и контрольной (просто просмотр) группы с первым (радостный, нейтральный, печальный ролики) и вторым (печальный, нейтральный, радостный ролики) по-

рядком предъявления экспериментальных роликов. Работа с каждым испытуемым проводилась индивидуально и занимала в среднем около 1 часа, регистрация физиологических параметров в ходе эксперимента производилась также с помощью установки «Реакор» (четырёхканальный полиграф). Ниже приводится сценарий лабораторного эксперимента с указанием этапов и временного регламента.

- Исходный фон (2 мин.).
- Инструкция (просто просмотр).
- Нейтральный ролик («Дельфины», 2 мин. 34 сек.).
- Самоотчет об эмоциональном состоянии.
- Отдых (1 мин.).
- Инструкция (подавление экспрессии / просто просмотр).
- Радостный ролик («Ребенок», 1 мин. 43 сек.).
- Самоотчет об эмоциональном состоянии.
- Отдых (1 мин.).
- Инструкция (подавление экспрессии / просто просмотр).
- Нейтральный ролик («Аляска», 2 мин. 11 сек.).
- Самоотчет об эмоциональном состоянии.
- Отдых (1 мин.).
- Инструкция (подавление экспрессии / просто просмотр).
- Печальный ролик («Чемпион», 3 мин. 03 сек.).
- Самоотчет об эмоциональном состоянии.
- Отдых (1 мин.).
- Итоговый фон (2 мин.).

Эмоциональный ответ испытуемых регистрировался на трех уровнях [21]: 1) самоотчет об эмоциональном состоянии — 10 эмоциональных терминов, по 2 на шкалы — «Радость» (радость, веселье), «Печаль» (печаль, подавленность), «Гнев» (гнев, раздражение), «Отвращение» (отвращение, неприязнь), «Страх» (страх, тревога) (шкала от 0 до 5) [12]; 2) активность лицевой экспрессии — электромиограмма мышц щеки (*musculus risorius*) и лба (*musculus corrugator supercilii*) (показатели: ЭМГ_ср, ЭМГ_L); 3) симпатическая активность электродермальной и сердечно-сосудистой систем — кожногальваническая реакция (показатели: КГР_ср, КГР_L) и электрокардиограмма (показатели: LF и HF — активность симпатической и парасимпатической нервной системы).

Преобразование данных и их математическая обработка

Первичная обработка физиологических данных была связана с их очисткой от артефактов и выделением равных временных отрезков по исходному и итоговому фону и экспериментальным роликам для фиксации показателей. Преобразование данных включало три процедуры: 1) получение составных показателей — общая активность мышц щеки и лба ($\text{ЭМГ_ср} * \text{ЭМГ_L}$)², общая мощность кожногальва-

¹ Здесь и далее термины «русские» и «азербайджанцы» используются для обозначения представителей русской и азербайджанской культур.

² «_ср» — усредненные значения сигналов ЭМГ и КГР; «_L» — нормированная ко времени длина кривой сигналов ЭМГ и КГР.

нической реакции (КГР_ср*КГР_L) и относительная активность симпатической нервной системы (LF/HF); 2) деление показателей по экспериментальным роликам на соответствующие показатели базового уровня (усредненные показатели по исходному и итоговому фону); 3) логарифмирование данных, позволяющее нормализовать распределение и использовать параметрические методы.

Математическая обработка данных проводилась в SPSS 18.0 с помощью дисперсионного анализа (ANOVA) с повторными измерениями на разных массивах данных: 1) по контрольной группе (обычный просмотр), чтобы оценить эффективность воздействия экспериментальных роликов в России и Азербайджане и работу оборудования; 2) на всем массиве данных для проверки эффектов (3 ролика × 2 условия просмотра × 2 страны) и отдельно на российской и азербайджанской выборках для уточнения содержания этих эффектов. Дополнительно в рамках ANOVA подсчитывались простые контрасты, которые позволяют сравнить уровни изучаемого фактора между собой: эмоциональный ответ при просмотре радостного, нейтрального и печального роликов.

Результаты

Учитывая, что эксперимент проводился на женских подгруппах, мы сравнили русских и азербайджанских женщин по подавлению экспрессии и получили сходные результаты [характеристики выборок см. в оригинальных статьях: 9; 11]: 1) русские и азербайджанские женщины в равной степени используют подавление экспрессии при регуляции своих эмоций (по опроснику ERQ Дж. Гросса); 2) азербайджанские женщины чаще прибегают к подавлению экспрессии радости ($\chi^2(5) = 95,45$; $p < 0,001$; V Крамера = 0,13) и печали ($\chi^2(5) = 64,74$; $p < 0,001$; V Крамера = 0,11), по сравнению с русскими женщинами (по методике DRAI Д. Мацумото); 3) как русские ($\chi^2(5) = 1487,4$; $p < 0,001$; V Крамера = 0,42), так и азербайджанские ($\chi^2(5) = 588,39$; $p < 0,001$; V Крамера = 0,44) женщины чаще прибегают к подавлению экспрессии печали, чем к подавлению экспрессии радости (по методике DRAI Д. Мацумото).

Самоотчет об эмоциональном состоянии

Несмотря на то, что ролики апробировались в отдельном эксперименте, мы проверили эффективность их воздействия в рамках лабораторного эксперимента. Было установлено, что ролики при обычном просмотре, как на российской, так и на азербайджанской выборке, сработали одинаково: 1) индукция радости ($F(2; 106) = 73,13$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,58$): радостный ролик вызвал более сильную радость, чем нейтральный и печальный ролики (при этом нейтральный ролик с положительным эмоциональным фоном имел более высокий рейтинг по радости, чем печальный ролик); 2) индукция печали ($F(2; 106) = 76,07$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,59$):

печальный ролик вызвал более сильную печаль, чем нейтральный и радостный ролики; 3) общее эмоциональное воздействие радостного и печального роликов было одинаковым и значимо отличалось от нейтрального ролика ($F(2; 106) = 35,99$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,40$).

При просмотре роликов с подавлением экспрессии эмоциональное состояние ни у русских, ни у азербайджанцев не изменилось и соответствовало описанной выше реакции на ролики (значимый эффект ролика по радости, печали и общему эмоциональному воздействию: $F(2; 214) = 147,36$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,58$. $F(2; 214) = 137,93$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,56$. $F(2; 214) = 58,78$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,36$). Однако на российской выборке была тенденция к слабому эффекту взаимодействия ролика и условия просмотра ($F(1; 57) = 2,82$; $p = 0,098$; $\eta^2 = 0,05$): при просмотре радостного ролика с подавлением экспрессии общая интенсивность эмоций была выше, а при просмотре печального ролика с подавлением экспрессии — ниже, чем при обычном просмотре. Чтобы понять содержание этого эффекта, мы сравнили контрольную и экспериментальную группы по всем эмоциональным терминам самоотчета с помощью критерия У Манна—Уитни.

На российской выборке: 1) при просмотре радостного ролика с подавлением экспрессии были выше показатели по печали (эмоциональный термин «подавленность»: $U = 350,50$; $p < 0,05$) и по всем фоновым отрицательным эмоциям в целом ($U = 325,50$; $p = 0,088$), по сравнению с обычным просмотром; 2) при просмотре печального ролика с подавлением экспрессии были выше показатели по радости (эмоциональный термин «радость»: $U = 353,50$; $p < 0,05$), по сравнению с обычным просмотром. На азербайджанской выборке не было установлено значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по самоотчету об эмоциональном состоянии. Таким образом, у русских, в отличие от азербайджанцев, при подавлении экспрессии радости усиливались фоновые отрицательные эмоции, а при подавлении экспрессии печали — фоновые положительные эмоции.

Активность мышц лица

При обычном просмотре: 1) активность мышц щеки была выше при просмотре радостного ролика, чем при просмотре нейтрального и печального роликов ($F(2; 98) = 75,72$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,61$); 2) активность мышц лба была выше при просмотре печального ролика, чем при просмотре нейтрального и радостного роликов ($F(2; 98) = 7,13$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,13$). При этом активность мышц лба при просмотре нейтрального ролика была значимо выше, чем при просмотре радостного ролика. Это связано с тем, что у русских активность мышц лба при просмотре нейтрального ролика соответствовала печальному ролику, а у азербайджанцев — радостному ролику (рис. 3 и 4, пунктирные линии). Кроме этого был получен эффект взаимодействия ролика и страны ($F(1; 49) = 5,47$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,10$): у азербайджанцев активность мышц лба была

выше при просмотре радостного ролика, а у русских — при просмотре нейтрального ролика.

При просмотре роликов с подавлением экспрессии, как у русских ($F(1; 53) = 6,19; p < 0,05; \eta^2 = 0,11$), так и у азербайджанцев ($F(1; 47) = 3,95; p = 0,053; \eta^2 = 0,08$), снижалась активность мышц щеки (рис. 1 и 2). При этом подавление экспрессии у русских и азербайджанцев было связано с разной работой мышц лба (значимый эффект взаимодействия ролика, группы, страны: $F(2; 206) = 5,46; p < 0,01; \eta^2 = 0,05$). Так, у русских (рис. 3) при просмотре радостного ролика с подавлением экспрессии активность мышц лба увеличивалась, а при просмотре нейтрального и печального роликов с подавлением экспрессии — снижалась (значимый эффект взаимодействия ролика и группы: $F(2; 106) = 8,17; p < 0,001; \eta^2 = 0,13$). В свою очередь, у азербайджанцев (рис. 4) при просмотре роликов с подавлением экспрессии активность мышц лба не менялась, по сравнению с обычным просмотром.

Симпатическая активность электродермальной системы

КГР была выше при просмотре радостного и печального роликов, по сравнению с нейтральным роликом, и не менялась в зависимости от условия просмотра, как у русских, так и у азербайджанцев (рис. 5 и 6; значимый эффект ролика: $F(2; 198) = 40,77; p < 0,001; \eta^2 = 0,29$). При этом КГР при просмотре радостного ролика была выше, чем при просмотре печального ролика. Это связано с тем, что у русских КГР при просмотре радостного и печального роликов была примерно одинаковой, а у азербайджанцев КГР при просмотре радостного ролика была значимо выше, чем при просмотре печального ролика ($F(1; 47) = 24,93; p < 0,001; \eta^2 = 0,35$). Полученный эффект взаимодействия ролика и страны ($F(1; 99) = 7,07; p < 0,01; \eta^2 = 0,07$) также касался разного уровня КГР при просмотре радостного и печального роликов: у азербайджанцев КГР была выше при просмотре радостного ролика, а у русских — при просмотре печального ролика.

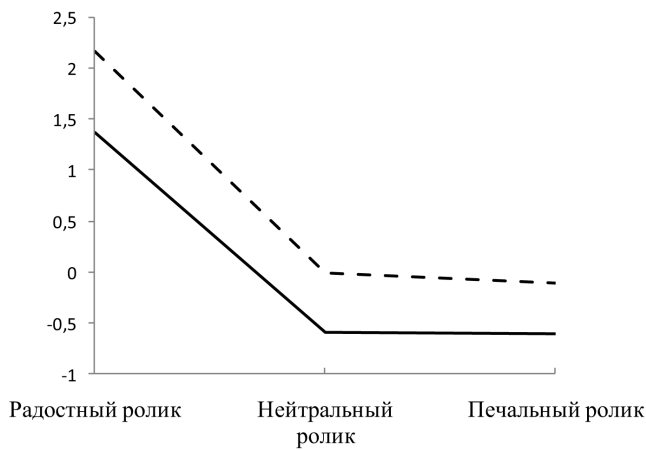


Рис. 1. Активность мышц щеки (ЭМГ_ср*ЭМГ_L) при обычном просмотре роликов и с подавлением экспрессии в России: пунктирная линия — обычный просмотр; сплошная линия — с подавлением экспрессии

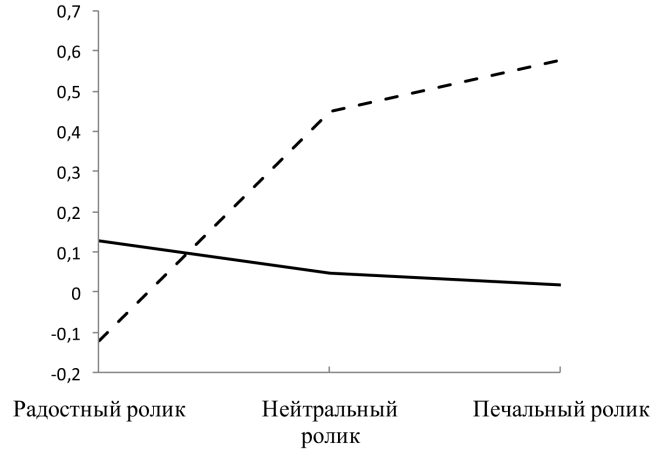


Рис. 3. Активность мышц лба (ЭМГ_ср*ЭМГ_L) при обычном просмотре роликов и с подавлением экспрессии в России: пунктирная линия — обычный просмотр, сплошная линия — с подавлением экспрессии

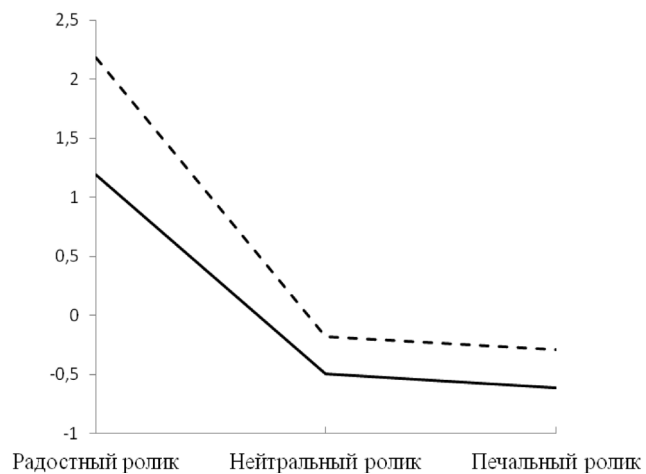


Рис. 2. Активность мышц щеки (ЭМГ_ср*ЭМГ_L) при обычном просмотре роликов и с подавлением экспрессии в Азербайджане: пунктирная линия — обычный просмотр; сплошная линия — с подавлением экспрессии

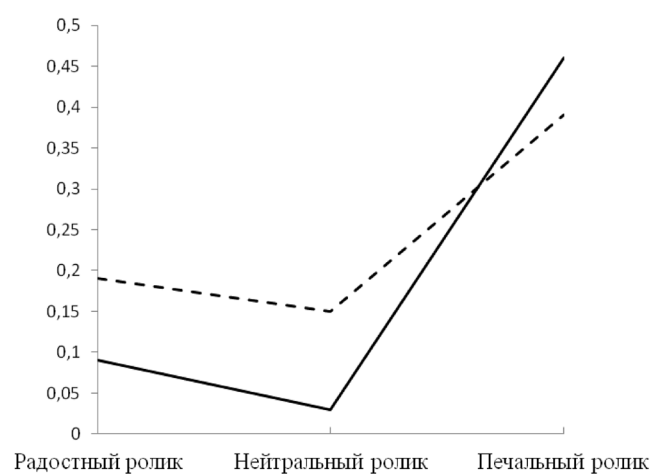


Рис. 4. Активность мышц лба (ЭМГ_ср*ЭМГ_L) при обычном просмотре роликов и с подавлением экспрессии в Азербайджане: пунктирная линия — обычный просмотр, сплошная линия — с подавлением экспрессии

**Симпатическая активность
сердечно-сосудистой системы**

У русских (рис. 7, пунктирная линия) симпатическая активация была выше при просмотре радостного ролика, чем при просмотре нейтрального и в большей степени печального роликов ($F(2; 50) = 4,18; p < 0,05; \eta^2 = 0,14$). У азербайджанцев (рис. 8, пунктирная линия) симпатическая активация была выше при просмотре радостного и печального роликов, чем при просмотре нейтрального ролика ($F(2; 46) = 3,61; p < 0,05; \eta^2 = 0,14$). Полученный эффект взаимодействия ролика и страны ($F(1; 48) = 3,58; p = 0,065; \eta^2 = 0,07$) касался разного уровня симпатической активации при про-

смотре печального и нейтрального роликов: у русских симпатическая активация была выше при просмотре нейтрального ролика, а у азербайджанцев — при просмотре печального ролика. Просмотр роликов с подавлением экспрессии не привел к значительному повышению симпатической активации ни у русских, ни у азербайджанцев (см. рис. 7 и 8).

Обсуждение результатов

В классическом эксперименте Дж. Гросса [17] было установлено, что у американцев при подавле-

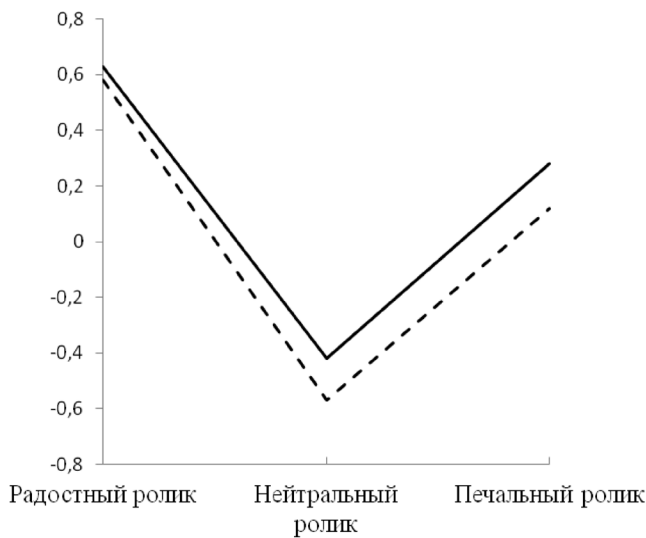


Рис. 5. Симпатическая активность электродермальной системы (КГР_ср*КГР_Л) при обычном просмотре роликов и с подавлением экспрессии в России: пунктирная линия — обычный просмотр; сплошная линия — с подавлением экспрессии

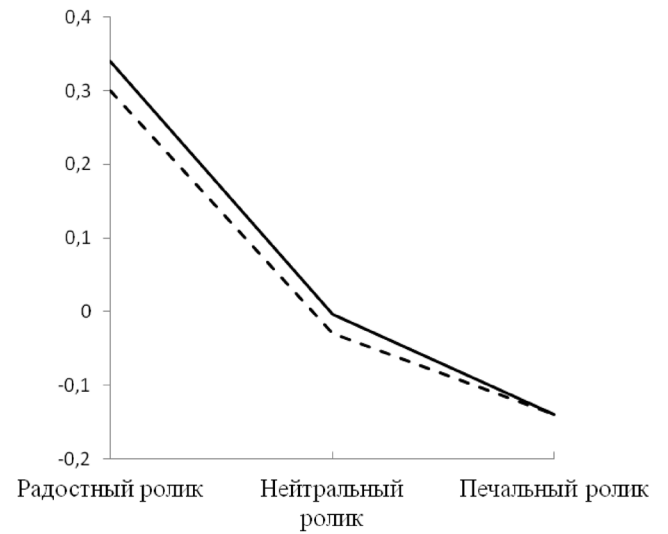


Рис. 7. Симпатическая активность сердечно-сосудистой системы (LF/HF) при обычном просмотре роликов и с подавлением экспрессии в России: пунктирная линия — обычный просмотр; сплошная линия — с подавлением экспрессии

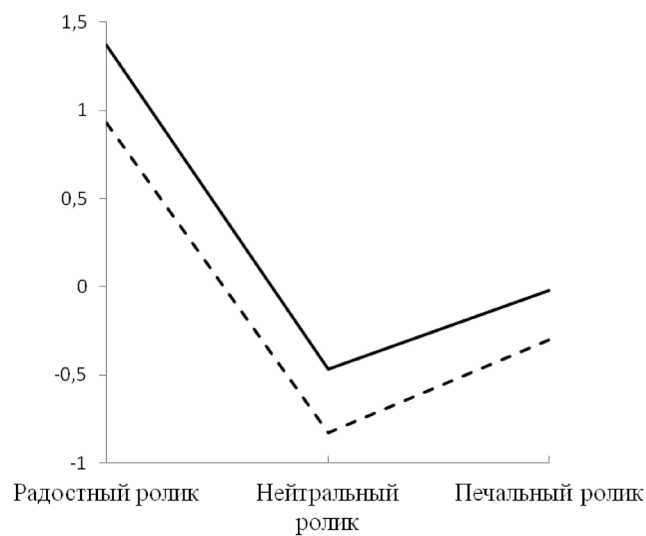


Рис. 6. Симпатическая активность электродермальной системы (КГР_ср*КГР_Л) при обычном просмотре роликов и с подавлением экспрессии в Азербайджане: пунктирная линия — обычный просмотр; сплошная линия — с подавлением экспрессии

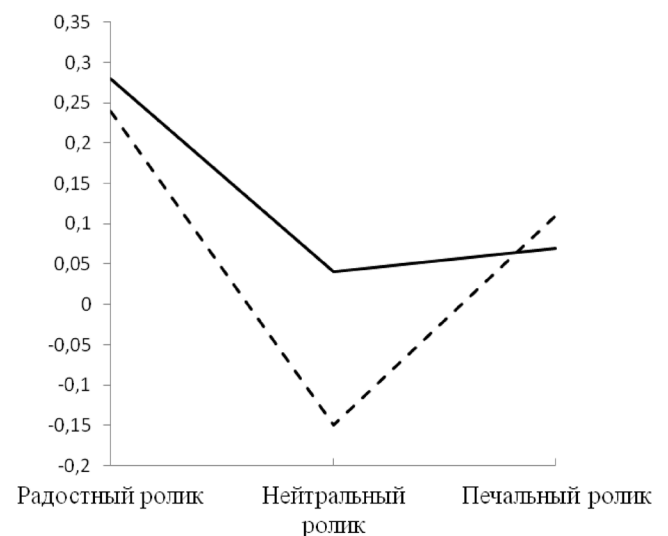


Рис. 8. Симпатическая активность сердечно-сосудистой системы (LF/HF) при обычном просмотре роликов и с подавлением экспрессии в Азербайджане: пунктирная линия — обычный просмотр; сплошная линия — с подавлением экспрессии

нии экспрессии радости и печали (по сравнению с контрольным условием): 1) снижается интенсивность радости и не меняется интенсивность печали; 2) снижается активность лицевой экспрессии; 3) повышается активность симпатической нервной системы. В отличие от нашего исследования, активность лицевой экспрессии оценивалась не на уровне мышц лица, а независимыми экспертами по видеозаписи эксперимента. Стоит отметить, что интенсивность радости снижалась при подавлении экспрессии во время просмотра как радостного, так и печального роликов. Это можно считать косвенным признаком того, что для американцев подавление экспрессии является нетипичной стратегией эмоциональной регуляции.

При подавлении экспрессии радости у русских и азербайджанцев (по сравнению с контрольным условием): 1) не меняется интенсивность радости, при этом у русских усиливаются фоновые отрицательные эмоции; 2) снижается активность мышц щеки, при этом у русских одновременно с этим напрягаются мышцы лба; 3) не меняется активность симпатической нервной системы. При подавлении экспрессии печали у русских и азербайджанцев (по сравнению с контрольным условием): 1) не меняется интенсивность печали, при этом у русских усиливаются фоновые положительные эмоции; 2) по-разному работают мышцы лба — у русских снижается активность мышц лба, у азербайджанцев мышцы лба остаются в напряженном состоянии (и даже можно говорить о еще большем их напряжении); 3) не меняется активность симпатической нервной системы.

Подавление экспрессии ни у русских, ни у азербайджанцев не привело к дополнительной активации симпатической нервной системы, по сравнению с контрольным условием. Это объясняется тем, что в России и Азербайджане зафиксирован сходный средний уровень индивидуализма/коллективизма культуры и подавление экспрессии как стратегия эмоциональной регуляции используется в равной степени. Культурные различия по подавлению экспрессии радости и печали, установленные с помощью опросника, видимо, не являются такими существенными, чтобы отразиться на уровне физиологических показателей. Таким образом, наша первая гипотеза не подтвердилась, а полученные результаты свидетельствуют о том, что для русских и азербайджанцев, в отличие от американцев, подавление экспрессии является достаточно типичной стратегией эмоциональной регуляции.

Подавление экспрессии радости и печали ни у русских, ни у азербайджанцев не привело к разному уровню активации симпатической нервной системы, по сравнению с контрольным условием. При подавлении экспрессии радости у русских и азербайджанцев происходит расслабление мышц щеки, при этом русские напрягают мышцы лба, что соответствует усилению фоновых отрицательных эмоций. При подавлении экспрессии печали у азербайджанцев мышцы лба остаются в напряженном состоянии, а у русских происходит расслабление мышц лба, что

соответствует усилению фоновых положительных эмоций. Таким образом, наша вторая гипотеза не подтвердилась, но с опорой на данные об активности мышц лица и эмоциональном состоянии можно предположить, что русские более эффективно справляются с подавлением экспрессии печали, чем радости.

Кроме этого были получены результаты, которые свидетельствуют о культурной специфике. Во время просмотра нейтрального ролика (с положительным эмоциональным фоном) у русских активность мышц лба соответствовала печальному ролику, а у азербайджанцев — радостному ролику. Таким образом, напряженное лицо у русских не всегда означает, что они испытывают отрицательные эмоции: это может быть реакция на нейтральную ситуацию, которая не вызывает сильных эмоций. Во время просмотра радостного ролика у азербайджанцев КГР была выше, чем у русских. Это объясняется содержанием радостного ролика (маленький ребенок), которое оказалось более значимым для представителей азербайджанской культуры как более традиционной [4; 30] и центрированной на продолжении рода [3], по сравнению с русской культурой.

Во время просмотра печального ролика у русских и азербайджанцев повышалась КГР, при этом у русских симпатическая активность сердечно-сосудистой системы снижалась, а у азербайджанцев — повышалась (относительно нейтрального ролика). Эти результаты свидетельствуют о внимательном просмотре печального ролика, при этом для русских характерен паттерн угрозы (торможение), а для азербайджанцев — паттерн вызова (активации) на уровне эмоционального реагирования [22]. Как нам кажется, это может отражать разные стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями: для русских в большей степени характерны способы, связанные с уходом в себя, переживанием чувства безвыходности и бездействием [1], а для азербайджанцев, как и для других кавказских народов, — способы, связанные с поиском социальной поддержки и помощи [2].

Выводы

1. В отличие от американцев, для русских и азербайджанцев подавление экспрессии является достаточно типичной стратегией эмоциональной регуляции и не приводит к дополнительной активации симпатической нервной системы.

2. При подавлении экспрессии радости у русских и азербайджанцев происходит расслабление мышц щеки, при этом русские одновременно с этим напрягают мышцы лба, что соответствует усилению фоновых отрицательных эмоций.

3. При подавлении экспрессии печали у азербайджанцев мышцы лба остаются в напряженном состоянии (и даже можно говорить о еще большем их напряжении), а у русских происходит расслабление мышц лба, что соответствует усилению фоновых положительных эмоций.

Ограничения

Главное ограничение подобных исследований связано с индукцией эмоций и моделированием стратегий эмоциональной регуляции в лабораторных условиях. В нашем эксперименте, как и в эксперименте Дж. Гросса, для индукции эмоций использовались апробированные видеоролики [16; 25]. Стоит отметить, что проводились эксперименты, пытающиеся преодолеть это ограничение через

создание реальной эмоциогенной ситуации в лабораторных условиях [23; 26], в рамках которых были получены сходные результаты. Среди ограничений нашего исследования можно также выделить изучение эффекта подавления экспрессии только двух эмоций (радости и печали), регистрацию только четырех физиологических показателей, а также недостаточно большой объем выборки исследования, что могло повлиять на мощность статистического анализа

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 16-06-00363, тема «Связь между ценностями культуры и особенностями проявления эмоций у ее представителей».

Благодарности

Авторы статьи выражают благодарность аспиранту кафедры психофизиологии факультета психологии МГУ А.А. Сергееву и бакалавру филиала МГУ в г. Баку З.З. Шукюрову за проведение лабораторного эксперимента на российской и азербайджанской выборках.

Funding

The study was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project № 16-06-00363 «Culture values and emotion display rules».

Acknowledgements

The authors are grateful to A.A. Sergeev, PhD student of the Faculty of Psychology, Moscow State University, and to Z.Z. Shukurov, graduate student of the Moscow State University Baku branch, for their assistance in experimental data collection.

Литература

1. Битюцкая Е.В. Сценарий безвыходности при переживании трудной жизненной ситуации // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Международной научной конференции. Т. 2 / Под ред Т.Л. Крюковой, М.В. Сапоровской, С.А. Хазовой. Кострома: изд-во КГУ, 2016. С. 220–222.
2. Битюцкая Е.В., Курилова Е.В., Логачева Е.А. Возможности метода фокус-групп для изучения коллективных способов копинга молодежи Северного Кавказа // Инновационные ресурсы социальной психологии: теории, методы, практики: сб. научных работ / Под ред. О.В. Соловьевой, Т.Г. Стефаненко. М.: изд-во МГУ, 2017. С. 284–289.
3. Гулиев Г.Г. Архетипичные Азери: лики менталитета. Баку: Ени Несил, 2002. 354 с.
4. Инглхарт Р., Вельцель К. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития. М.: Новое издательство, 2011. 464 с.
5. Панкратова А.А. Подход Дж. Гросса к изучению эмоциональной регуляции: примеры кросс-культурных исследований // Вопросы психологии. 2014. № 1. С. 147–155.
6. Панкратова А.А., Корниенко Д.С. Русскоязычная адаптация опросника ERQ (Emotion Regulation Questionnaire) Дж. Гросса // Вопросы психологии. 2017. № 5. С. 139–149.
7. Панкратова А.А., Осин Е.Н. Кросс-культурное исследование особенностей эмоционального контроля (Россия, Азербайджан) [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 44. С. 6. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 18.12.2018).
8. Панкратова А.А., Осин Е.Н., Люсин Д.В. Особенности эмоционального интеллекта у представителей российской

References

1. Bityutskaya E.V. Stsenarii bezvykhodnosti pri perezhivanii trudnoi zhiznennoi situatsii [Scenario of Hopelessness in Difficult Life Situation]. In Krukova T.L., Saporovskaia M.V., Khazova S.A. (eds.), *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: resursy, zdorov'e, razvitie* [Stress and coping psychology: Resources, health, and development]. Kostroma, Russia: Publ. KSU, 2016. Vol. 2, pp. 220–222.
2. Bityutskaya E.V., Kurilova E.V., Logacheva E.A. Vozmozhnosti metoda fokus-grupp dlya izucheniya kollektivnykh sposobov kopinga molodezhi Severnogo Kavkaza [Possibilities of focus groups method for studying collective of ways of coping among the youth of the North Caucasus]. In Solov'eva O.V., Stefanenko T.G. (eds.), *Innovatsionnye resursy sotsial'noi psikhologii: teorii, metody, praktiki: Sbornik nauchnykh rabot* [Innovative resources of social psychology: theories, methods, practices]. Moscow: Publ. MGU, 2017, pp. 284–289. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Guliev G.G. Arkhetipichnye Azeri: liki mentaliteta [Archetypal Azeri: Faces of mentality]. Baku: Eni Hesil, 2002. 354 p.
4. Inglehart R., Welzel C. Modernizatsiya, kul'turnye izmeneniya i demokratiya: Posledovatel'nost' chelovecheskogo razvitiya [Modernization, cultural change and democracy: The human development sequence]. Moscow: Publ. Novoe, 2011. 464 p. (In Russ.).
5. Pankratova A.A. Podkhod Dzh. Grossa k izucheniyu emotsional'noi regulyatsii: primery kross-kul'turnykh issledovaniy [J. Gross's approach to studying emotional regulation: examples of cross-cultural studies]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychological], 2014, no. 1, pp. 147–155.
6. Pankratova A.A., Kornienko D.S. Russkoyazychnaya adaptatsiya oprosnika ERQ (Emotion Regulation Emotion Regulation Strategies Questionnaire) G. Gross. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychological], 2017, no. 5, pp. 139–149.

и азербайджанской культур [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 31. С. 11. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 18.12.2018).

9. Панкратова А.А., Люсин Д.В. Правила проявления эмоций в русской и азербайджанской культурах [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 48. С. 11. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 18.12.2018).

10. Панкратова А.А., Осин Е.Н., Гасанова У.У. Уровень горизонтального и вертикального индивидуализма и коллективизма в России и Азербайджане [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 55. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 18.12.2018).

11. Панкратова А.А., Осин Е.Н. Особенности эмоциональной регуляции у представителей русской и азербайджанской культур // Культурно- историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 52–60.

12. Панкратова А.А., Люсин Д.В. Видеоролики для индукции эмоций в лабораторных условиях: нормативные данные и кросс-культурный анализ // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11. № 2. С. 5–15.

13. Панкратова А.А., Осин Е.Н. Круговая модель правил проявления эмоций: кросс-культурное исследование // Психологический журнал. 2019. В печати.

14. Butler E.A., Egloff B., Wilhelm F.W. et al. The Social Consequences of Expressive Suppression // *Emotion*. 2003. Vol. 3(1). P. 48–67.

15. Butler E.A., Lee T.L., Gross J.J. Emotion Regulation and Culture: Are the Social Consequences of Emotion Suppression Culture-Specific? // *Emotion*. 2007. Vol. 7(1). P. 30–48.

16. Gross J.J., Levenson R.W. Emotion Elicitation Using Films // *Cognition and Emotion*. 1995. Vol. 9(1). P. 87–108.

17. Gross J.J., Levenson R.W. Hiding feelings: The Acute Effects of Inhibiting Negative and Positive Emotion // *Journal of Abnormal Psychology*. 1997. Vol. 106(1). P. 95–103.

18. Gross J.J., John O.P. Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 85(2). P. 348–362.

19. Matsumoto D., Yoo S.H., Fontaine J. et al. Mapping Expressive Differences Around the World: The Relationship Between Emotional Display Rules and Individualism Versus Collectivism // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2008. Vol. 39(1). P. 55–74.

20. Matsumoto D., Yoo S.H., Nakagawa S. et al. Culture, Emotion Regulation, and Adjustment // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2008. Vol. 94(6). P. 925–937.

21. Mauss I.B., Robinson M.D. Measures of Emotion: A review // *Cognition and Emotion*. 2009. Vol. 23(2). P. 209–237.

22. Mauss I.B., Butler E.A. Cultural Context Moderates the Relationship Between Emotion Control Values and Cardiovascular Challenge Versus Threat Responses // *Biological Psychology*. 2010. Vol. 84(3). P. 521–530.

23. Mauss I.B., Butler E.A., Roberts N.A. et al. Emotion Control Values and Responding to an Anger Provocation in Asian-American and European-American Individuals // *Cognition and Emotion*. 2010. Vol. 24(6). P. 1026–1043.

24. Mauss I.B., Gross J.J. Emotion Suppression and Cardiovascular Disease: Is Hiding Feelings Bad for Your Heart? // *Emotional Expression and Health: Advances in Theory, Assessment, and Clinical Applications* / L.R. Temoshok, I. Nyklicek, A. Vingerhoets (Eds.). New York: Brunner-Routledge, 2004. P. 62–81.

25. Rottenberg J., Ray R.D., Gross J.J. Emotion Elicitation Using Films // *The Handbook of Emotion Elicitation and*

7. Pankratova A.A., Osin E.N. Kross-kul'turnoe issledovanie osobennosti emotsional'nogo kontrolya (Rossiya, Azerbaidzhan) [Elektronnyi resurs] [Cross-cultural study of emotional control (Russia and Azerbaijan)]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological Studies], 2015. Vol. 8 (44), p. 6. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 01.07.2019).

8. Pankratova A.A., Osin E.N., Lyusin D.V. Osobennosti emotsional'nogo intellekta u predstavitelei rossiiskoi I azerbaidzhanskoi kul'tur [Elektronnyi resurs] [Differences in emotional intelligence in Russian and Azerbaijani culture]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological Studies], 2013. Vol. 6 (31), p. 11. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 01.07.2019).

9. Pankratova A.A., Lyusin D.V. Pravila proyavleniya emotsii v russkoi i azerbaidzhanskoi kul'turakh [Elektronnyi resurs] [Emotional display rules in Russian and Azerbaijani cultures]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological Studies], 2016. Vol. 9 (48), p. 11. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 01.07.2019).

10. Pankratova A.A., Osin E.N., Hasanova U.U. Uroven' gorizontalnogo i vertikal'nogo individualizma i kollektivizma v Rossii i Azerbaidzhane [Elektronnyi resurs] [Levels of horizontal and vertical individualism and collectivism in Russia and Azerbaijan]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological Studies], 2017. Vol. 10 (55), p. 3. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 01.07.2019).

11. Pankratova A.A., Osin E.N. Osobennosti emotsional'noi regulatsii u predstavitelei russkoi i azerbaidzhanskoi kul'tur [Emotion regulation strategies in Russian and Azerbaijani culture]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2018. Vol. 14 (2), pp. 52–60. (In Russ., abstr. in Engl.).

12. Pankratova A.A., Lyusin D.V. Videoroliki dlya induksii emotsii v laboratornykh usloviyakh: normativnye dannye i kross-kul'turnyi analiz [Videos for eliciting emotions in the laboratory settings: Normative data and cross-cultural analysis]. *Ekspperimental'naya psikhologiya* [Experimental Psychology], 2018. Vol. 11 (2), pp. 5–15. (In Russ., abstr. in Engl.).

13. Pankratova A.A., Osin E.N. Krugovaya model' pravil proyavleniya emotsii: kross-kul'turnoe issledovanie [Circumplex model of emotional display rules: A cross-cultural study]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2019. V pechati.

14. Butler E.A., Egloff B., Wilhelm F.W. et al. The Social Consequences of Expressive Suppression. *Emotion*, 2003. Vol. 3 (1), pp. 48–67

15. Butler E.A., Lee T.L., Gross J.J. Emotion Regulation and Culture: Are the Social Consequences of Emotion Suppression Culture-Specific? *Emotion*, 2007. Vol. 7 (1), pp. 30–48.

16. Gross J.J., Levenson R.W. Emotion Elicitation Using Films. *Cognition and Emotion*, 1995. Vol. 9 (1), pp. 87–108.

17. Gross J.J., Levenson R.W. Hiding feelings: The Acute Effects of Inhibiting Negative and Positive Emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 1997. Vol. 106 (1), pp. 95–103

18. Gross J.J., John O.P. Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003. Vol. 85(2), pp. 348–362.

19. Matsumoto D., Yoo S.H., Fontaine J. et al. Mapping Expressive Differences Around the World: The Relationship Between Emotional Display Rules and Individualism Versus Collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2008. Vol. 39 (1), pp. 55–74.

20. Matsumoto D., Yoo S.H., Nakagawa S. et al. Culture, Emotion Regulation, and Adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2008. Vol. 94 (6), pp. 925–937.

- Assessment / J.A. Coan, J.J. Allen (Eds.). New York: Oxford University, 2007. P. 9–28
26. Zhou T., Bishop G.D. Culture Moderates the Cardiovascular Consequences of Anger Regulation Strategy // *International Journal of Psychophysiology*. 2012. Vol. 86(3). P. 291–298.
27. Hofstede G.H. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001. 596 p.
28. Hofstede G. Research and VSM: Dimension Data Matrix [Электронный ресурс]. URL: <https://geerthofstede.com> (дата обращения: 18.12.2018).
29. Hu T., Zhang D., Wang J. et al. Relation Between Emotion Regulation and Mental Health: A Meta-Analysis Review // *Psychological Reports: Measures and Statistics*. 2014. Vol. 114(2). P. 341–362.
30. Word Values Survey. [Электронный ресурс]. URL: www.worldvaluessurvey.org (дата обращения: 18.12.2018).
21. Mauss I.B., Robinson M.D. Measures of Emotion: A review. *Cognition and Emotion*, 2009. Vol. 23 (2), pp. 209–237.
22. Mauss I.B., Butler E.A. Cultural Context Moderates the Relationship Between Emotion Control Values and Cardiovascular Challenge Versus Threat Responses. *Biological Psychology*, 2010. Vol. 84 (3), pp. 521–530.
23. Mauss I.B., Butler E.A., Roberts N.A. et al. Emotion Control Values and Responding to an Anger Provocation in Asian-American and European-American Individuals. *Cognition and Emotion*, 2010. Vol. 24 (6), pp. 1026–1043.
24. Mauss I.B., Gross J.J. Emotion Suppression and Cardiovascular Disease: Is Hiding Feelings Bad for Your Heart? In Temoshok L.R., Nyklicek I., Vingerhoets A. (Eds.), *Emotional Expression and Health: Advances in Theory, Assessment, and Clinical Applications*. New York: Brunner-Routledge, 2004, pp. 62–81.
25. Rottenberg J., Ray R.D., Gross J.J. Emotion Elicitation Using Films. In Coan J.A., Allen J.J. (Eds.), *The Handbook of Emotion Elicitation and Assessment*. N.-Y.: Oxford University, 2007, pp. 9–28.
26. Zhou T., Bishop G.D. Culture Moderates the Cardiovascular Consequences of Anger Regulation Strategy. *International Journal of Psychophysiology*, 2012. Vol. 86 (3), pp. 291–298.
27. Hofstede G.H. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001. 596 p.
28. Hofstede G. Research and VSM: Dimension Data Matrix. URL: <https://geerthofstede.com> (Accessed: 18.12.2018).
29. Hu T., Zhang D., Wang J. et al. Relation Between Emotion Regulation and Mental Health: A Meta-Analysis Review. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 2014. Vol. 114 (2), pp. 341–362.
30. Word Values Survey. URL: www.worldvaluessurvey.org (Accessed: 18.12.2018).

Идентификация с религиозной группой и этнонациональные установки буддистской, мусульманской и православной молодежи

О.Е. Хухлаев*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
huhlaevoe@mgppu.ru

Е.А. Александрова**,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
aleksandrovaae@gmail.com

В.В. Гриценко***,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
gritsenko2006@yandex.ru

В.В. Константинов****,
ФГБОУ ВО ПГУ
konstantinov_vse@mail.ru

И.М. Кузнецов*****,
ФНИСЦ РАН, Москва, Россия,
ingvar31@yandex.ru

Для цитаты:

Хухлаев О.Е., Александрова Е.А., Гриценко В.В., Константинов В.В., Кузнецов И.М., Павлова О.С., Рыжова С.В., Шорохова В.А. Идентификация с религиозной группой и этнонациональные установки буддистской, мусульманской и православной молодежи // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 71–82. doi: 10.17759/chp.2019150308

For citation:

Khukhlaev O.Ye., Aleksandrova E.A., Gritsenko V.V., Konstantinov V.V., Kuznetsov I.M., Pavlova O.S., Ryzhova S.V., Shorokhova V.A. Religious Group Identification and Ethno-National Attitudes in Buddhist, Muslim and Orthodox Youth. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 71–82. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150308

* *Хухлаев Олег Евгеньевич*, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

** *Александрова Елена Андреевна*, кандидат культурологии, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: aleksandrovaae@gmail.com

*** *Гриценко Валентина Васильевна*, доктор психологических наук, профессор кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: gritsenko2006@yandex.ru

**** *Константинов Всеволод Валентинович*, доктор психологических наук, заведующий кафедрой, Пензенский государственный университет (ФГБОУ ВО ПГУ), Пенза, Россия. E-mail: konstantinov_vse@mail.ru

***** *Кузнецов Игорь Михайлович*, кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук (ФНИСЦ РАН), Москва, Россия. E-mail: ingvar31@yandex.ru

Khukhlaev Oleg Evgenyevich, Ph.D. in Psychology, Head of the Department of Cross-cultural psychology and multicultural education, faculty of Social psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

Aleksandrova Elena Andreevna, Ph.D. in Culturology, Associate Professor of the Department of Cross-cultural psychology and multicultural education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: aleksandrovaae@gmail.com

Gritsenko Valentina Vasilievna, Ph.D. in Psychology, Professor of the Department of Cross-cultural psychology and multicultural education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Konstantinov Vsevolod Valentinovich, Ph.D. in Psychology, Head of the Department of General Psychology, Penza State University, Penza, Russia. E-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Kuznetsov Igor Mikhailovich, Ph.D. in Sociology, Leading Research Fellow, Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia. E-mail: ingvar31@yandex.ru

О.С. Павлова*****,
ФБГОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
os_pavlova@mail.ru

С.В. Рыжова*****,
ФНИСЦ РАН, Москва, Россия,
silica2@yandex.ru

В.А. Шорохова*****,
ФБГОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
shorohovava@mgppu.ru

Исследуется проблема взаимосвязи религиозности с межгрупповой неприязнью или предубежденностью. Верифицируется гипотеза о существовании связи между идентификацией с религиозной группой и этнонациональными установками. Выборка испытуемых — 1032 человек, относящие себя к одному из трех вероисповеданий: буддизму, исламу и православию; возраст — от 17 до 22 лет, калмыки, чеченцы, русские. Используются диагностические методики измерения ингрупповой религиозной идентификации, этнонациональных установок, субъективных категорий социальной консолидации и согласия с патриотическими идеологемами (К. Лич, Е.Р. Агадуллина А.В. Ловаков, Л.М. Дробижеева, О.Е. Хухлаев, Н.В. Ткаченко, И.М. Кузнецов, В.Д. Шапиро). С помощью регрессионного анализа обнаружены статистически значимые связи ($p < 0,05$) ингрупповой религиозной идентификации с патриотическими этнонациональными установками молодых людей, независимо от их вероисповедания. Установлено, что идентификация со своей религиозной группой у российской молодежи буддистского, мусульманского и православного вероисповедания сама по себе не является предиктором межгрупповой неприязни. Полученные результаты расширяют научные представления о связи религиозной идентичности и межгрупповых отношений.

Ключевые слова: идентификация с религиозной группой, религиозная идентичность, религиозность, этнонациональные установки, предубежденность, межгрупповые отношения, патриотизм, национализм, космополитизм.

Religious Group Identification and Ethno-National Attitudes in Buddhist, Muslim and Orthodox Youth

О.Е. Khukhlaev,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
hukhlaevoe@mgppu.ru

Е.А. Alexandrova,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
aleksandrovaee@gmail.com

***** *Павлова Ольга Сергеевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ФБГОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *os_pavlova@mail.ru*

***** *Рыжова Светлана Валентиновна*, кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук (ФНИСЦ РАН), Москва, Россия. E-mail: *silica2@yandex.ru*

***** *Шорохова Валерия Альбертовна*, старший преподаватель кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ФБГОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *shorohovava@mgppu.ru*

Pavlova Olga Sergeevna, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Cross-cultural psychology and multicultural education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: *os_pavlova@mail.ru*

Ryzhova Svetlana Valentinovna, Ph.D. in Sociology, Leading Research Fellow, Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia. E-mail: *silica2@yandex.ru*

Shorokhova Valeria Albertovna, Senior Lecturer of the Department of Cross-cultural psychology and multicultural education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: *shorohovava@mgppu.ru*

V.V. Gritsenko,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
gritsenko2006@yandex.ru

V.V. Konstantinov,

Penza State University, Penza, Russia
konstantinov_vse@mail.ru

I.M. Kuznetsov,

Institute of Sociology of the Russian Academy of Science, Moscow, Russia,
ingvar31@yandex.ru

O.S. Pavlova,

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

S.V. Ryzhova,

Institute of Sociology of the Russian Academy of Science, Moscow, Russia,
silica2@yandex.ru

V.A. Shorokhova,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
shorokhova@mgppu.ru

The current research studies the problems connected with interrelation between religiosity and intergroup hostility (or prejudice). We hypothesized and verified the connection between identification with religious group and ethno-national attitudes. Diagnostic methods measuring in-group religious identification, ethno-national attitudes, subjective categories of social consolidation and agreement with patriotic ideologems (by C.W. Leach, E. R. Agadullina, A.V. Lovakov, L. M. Drobizheva, O.E. Khukhlaev, N.V. Tkachenko, I.M. Kuznetsov, V.D. Shapiro) were used on the sample of 1032 participants (ages from 17 to 22 years), belonging to one of three religions: Buddhism (Kalmyks), Islam (Chechens) or Orthodoxy (Russians). The regression analysis provided statistically significant connections ($p < 0.05$) of in-group religious identification and patriotic ethno-national attitudes of young people, regardless of their religion. Moreover among Russian Buddhist, Muslim and Orthodox youths the identification with the religious group is not revealed as a predictor of intergroup hostility. The study results extend the scientific understanding of the relationship between religious identity and intergroup relations.

Keywords: identification with a religious group, religious identity, religiosity, ethno-national attitudes, prejudice, intergroup relations, patriotism, nationalism, cosmopolitanism.

Как связаны религия и межгрупповые отношения? Вопрос исторически неочевидный.

С одной стороны, история знает множество войн и иных жестоких столкновений на почве религиозной принадлежности. До сих пор именно религиозный фактор является одним из ведущих в формировании межгрупповой неприязни.

С другой стороны, все мировые религии декларируют исключительно гуманное, а некоторые из них и космополитическое, отношение к «другому». Считается, что именно христианские ценности исторически легли в основание современного представления о правах человека. Как отмечает П.С. Гуревич, «... именно христианство явилось почвой европейской персоналистской традиции. В нем личность понимается как своеобразная святыня... Речь идет о трактовке человека как безусловной ценности»

[5, с. 155]. В исламе провозглашается уважительное отношение к представителям иных религиозных воззрений и их неприкосновенность: «Нет принуждения в религии»¹. Согласно буддийскому вероучению, насилие, непричинение вреда живым существам является составляющим этапом нравственности, или соблюдения обетов («шила»), входящего в путь, ведущий к прекращению страданий («Четвертая Благородная Истина буддизма» [17].

В силу противоречия между декларированием миролюбия и интенсивностью межгруппового насилия на религиозной почве в реальности, вопросы взаимосвязи религии с межгрупповой неприязнью или предубежденностью волновали психологов с середины 60-х гг. Одна из наиболее популярных концепций религиозности, предложенная Г. Олпортом, по сути дела, была посвящена «разведению» двух составля-

¹ Коран, 2:256.

ющих религии: провоцирующей аутистическую враждебность и ориентированной на «миролюбивые» взаимоотношения. В самой цитируемой (по данным WebofScience) статье по социальной психологии Г. Олпорт [24] так описывает указанные виды религиозности (или религиозной ориентации в терминах Г. Олпорта): «Люди с внешней ориентацией склонны использовать религию для своих целей. Они могут считать религию полезной по разным причинам — как источник уверенности и утешения, общения и развлечения, статуса и самооправдания. Свою веру они принимают не особо всерьез или же выборочно кроют под себя и более важные свои интересы... У людей с внутренней ориентацией религия — основной мотив. Другие потребности, хотя бы и сильные, они считают, в конечном счете, менее важными и пытаются приводить их к согласию с религиозными убеждениями и предписаниями. Свою веру они пытаются усвоить (internalize) и полностью ей следовать. Именно в этом смысле они “живут” религией» [цит. по: 16, с. 4]. В результате именно внешняя религиозность оказывается связанной с предубежденностью к аутистическим группам.

М. Донахью [26] провел метаанализ исследований взаимосвязи между религиозностью и межгрупповыми отношениями. В девяти исследованиях 1967—1977 гг. отчетливо продемонстрировано наличие устойчивой взаимосвязи между внешней религиозностью и предубеждениями по отношению к афроамериканцам, латиноамериканцам, евреям, лицам с психическими расстройствами. Также с внешней религиозностью связан этноцентризм и «расовый консерватизм». Внутренняя же религиозность, напротив, обозначается исследователями как феномен, позитивно влияющий на межгрупповые отношения.

Однако, как отмечают И. Хансен и А. Норензия [31], внутренняя религиозность в многочисленных исследованиях обнаруживает различные взаимоотношения с предубежденностью — чаще всего негативные (как изначально предполагал Г. Олпорт), но иногда и их отсутствие (т. е. ортогональность), а в ряде случаев — позитивную связь. Результаты современных исследований не вносят ясности в данный вопрос. Так, при изучении христиан и агностиков с христианским образованием обнаружена взаимосвязь между внутренней религиозностью и их предубежденностью по отношению к атеистам, причем такой же связи с внешней религиозностью не выявлено [28].

По мнению исследователей, этот феномен объясняется тем, что внутренняя религиозность является отражением приверженности к религиозной группе [31], а не проявлением «зрелой» религиозности, которая, согласно концепции Г. Олпорта, противостоит межгрупповой враждебности. При этом, как отмечает Д. Ван Камп [34], рассмотрение внутренней религиозности как исключительно индивидуальной неверно и может в какой-то мере соответствовать реальности только для христиан из индивидуалистских западных культур.

Сопряжение внутренней религиозности и приверженности к религиозной группе нашло отражение в понятии религиозной идентичности, которое в современном отечественном научном дискурсе понимается, с одной стороны, как «... фиксирование тождественности субъекта в смысле приобретения посредством религии собственного экзистенциального опыта» [10, с. 223], а с другой стороны, — как «субъективное переживание индивидом своей принадлежности к религиозному сообществу» [3, с. 286].

Социальные аспекты религиозной идентичности, т. е. рассмотрение ее с позиции ингрупповой идентификации как осознание принадлежности к определенной религиозной группе, сегодня изучаются достаточно широко, как в отечественной, так и в зарубежной социальной психологии [22; 29; 33]. Следует отметить, что далее в рамках данной статьи мы будем использовать понятия религиозной идентичности и ингрупповой религиозной идентификации (т. е. идентификации со своей религиозной ингруппой) как синонимичные.

Среди направлений исследовательской активности ученых, занимающихся проблематикой религиозной идентичности, мы можем отметить изучение взаимосвязи ее составляющих с предубежденностью; при этом результаты научных работ характеризуются высокой степенью неоднозначности. С нашей точки зрения, одним из вариантов может быть применение для анализа религиозной идентичности подхода, разработанного на основе анализа социальной идентичности в целом. На сегодняшний день одна из наиболее известных «синтетических» (т. е. объединяющих подходы, показавшие эмпирическую эффективность) моделей предложена К. Личем с соавторами [30], которые выделяют пять основных компонентов социальной идентичности, составляющих, в свою очередь, два более крупных фактора. Модель демонстрирует хорошие эмпирические результаты, также адаптирована на российской выборке [1] и вполне приложима к религиозной сфере. Таким образом, становится возможным изучение отдельных компонентов религиозной идентичности (или ингрупповой религиозной идентификации, в терминологии К. Лича), что расширяет исследовательские возможности.

По данным исследований [30], удовлетворенность членством в ингруппе является наиболее общим аспектом идентификации с группой. В ситуации «перекрещения» этничности и религиозности, характерной для современной России [12; 22], позитивная оценка своей религиозной ингруппы, по всей вероятности, тесно связана с позитивным отношением к своей этнической/национальной ингруппе.

Подчеркнем, что результаты исследований взаимосвязи ингрупповой религиозной идентификации и предубежденности отличались у разных исследователей в зависимости от того, к какому конкретно социальным группам измерялось отношение. Исключить зависимость от реалий конкретной ситуации межгруппового взаимодействия, можно только изучая установки более широкого характера. О.Е. Хухлаев

[18; 23] предлагает рассматривать этнонациональные установки как предрасположенность индивида к оценке проявлений феномена национальности (этничности) или оценочное отношение к феномену национальности. Они являются генерализованными установками, так как существуют вне контекста конкретных межгрупповых отношений. Использование данного подхода может позволить получать сравнительные данные по разным религиозным группам, что особенно важно в российской ситуации религиозного и культурного многообразия.

Таким образом, ключевая гипотеза исследования состояла в предположении о том, что существуют взаимосвязи между различными компонентами ингрупповой религиозной идентификации и этнонациональными установками, причем данные взаимосвязи обладают высокой степенью специфичности у представителей различных религиозных групп. У буддистов и православных удовлетворенность членством в религиозной группе, как центральный компонент идентификации с ней [30], будет выступать предиктором этнонациональных установок. При этом у мусульман Северного Кавказа ее место, скорее всего, займет приверженность религиозной группе, в силу того, что более выраженная у них коллективистская ориентация [8; 13; 20] определяет связь между субъективной сплоченностью религиозной ингруппы и отношением к своей/другим «национальностям».

Метод

Общая выборка исследования составила 1032 человека. Из них 270 человек отнесли себя к буддизму, 421 — к исламу, а 341 человек — к православному вероисповеданию. Данные респондентов, которые отнесли себя к неверующим, в исследовании не учитывались. В исследовании принимали участие студенты, обучающиеся в различных вузах, расположенных в городах-региональных центрах: Грозный, Пенза, Смоленск, Элиста. Возраст — 17–22 года, в среднем — 18,7 лет. (ст. откл. 1,6). Некоторое преобладание респондентов женского пола (60%) связано с тем, что выборка собиралась в большинстве своем среди учащихся разнообразных педагогических направлений (биология, история, география и пр.). При этом большая часть респондентов отметили себя не только как верующих, но и «стараящихся соблюдать обычаи и обряды».

В качестве инструментов исследования использовались следующие методики.

Измерение ингрупповой религиозной идентификации — опросник, разработанный К. Лич с соавторами и адаптированный Е.Р. Агадуллиной и А.В. Ловаковым, состоящий из 5 шкал. Это «Самостереотипизация» (сходство себя и «типичного», среднего представителя ингруппы), «Ингрупповая гомогенность» (представление о единообразии своей группы, взаимной схожести ее участников), «Сплоченность/единение» (психологическая связь с группой и приверженность), «Удовлетворенность член-

ством в группе» и «Выраженность (центральность) религиозной идентичности» [1; 30].

Шкала этнонациональных установок [18]. Опросник позволяет выявить четыре формы установок: националистические установки (неприятное отношение к представителям иных национальностей); патриотические установки (ощущение гордости за свою национальную принадлежность и ощущение связи с людьми «своей национальности»); нейтральные этнонациональные установки (нейтральное, индифферентное отношение к своей национальной принадлежности); установка на «периферийность» вопросов, связанных с национальностью; негативистские этнонациональные установки (отрицательное отношение к феномену национальности и национальной принадлежности).

Субъективные категории социальной консолидации — традиционно используются в исследованиях социальной идентичности россиян, проводимых Институтом социологии РАН; виды консолидации: религиозная: «Люди Вашей веры, вероисповедания»; этнонациональная: «Люди той же национальности, что и Вы»; локальная: «Жители Вашего города» [7].

Самооценка исполнения религиозных практик, условно обозначенная как «воцерковленность», изучалась посредством выбора вариантов ответа, касающихся своей религиозности: от «Верующий, стараюсь соблюдать обычаи и обряды» до «Неверующий, атеист».

Согласие с патриотическими идеологемами — методика, сконструированная и апробированная И.М. Кузнецовым на основе инструментария, разработанного доктором экономических наук, профессором, главным научным сотрудником ИС РАН В.Д. Шапиро. Методика предназначена для фиксации наиболее распространенных в бытовом сознании вариантов интерпретации понятия «патриотизм»: «охранительного», «шовинистического» или «гражданского» [11].

Результаты

По результатам сравнения выраженности этнонациональных установок у представителей различных религиозных групп с помощью одномерного дисперсионного анализа (ANOVA, одномерный критерий Шеффе) были обнаружены следующие различия (табл. 1).

Студенты-буддисты демонстрируют меньшую степень негативного отношения к другим национальностям ($p=,00$) (националистические установки), чем представители иных религий.

Ощущение гордости за свою национальную принадлежность (патриотические установки) в наибольшей степени испытывают мусульмане ($p=,00$), несколько меньше — буддисты ($p=,00$), и в наименьшей степени данное чувство присуще студентам православного вероисповедания ($p=,04$).

Нейтральное, индифферентное отношение к своей национальной принадлежности (нейтраль-

ные этнонациональные установки) в наименьшей степени свойственно мусульманской молодежи ($p=,00$). Отрицательное отношение к феномену национальности и национальной принадлежности (негативистские этнонациональные установки) более характерно для студентов-буддистов, чем для православных ($p=,00$).

Для определения взаимосвязей была проведена пошаговая множественная регрессия, где независимыми переменными являлись компоненты ингрупповой религиозной идентификации, а зависимой — каждая из этнонациональных установок.

Наиболее отчетливо выражена **взаимосвязь между религиозной идентификацией и патриотическими установками**. У православных студентов удовлетворенность членством в религиозной группе оказалась первой наиболее важной независимой переменной и объясняла примерно 19% дисперсии патриотических этнонациональных установок ($F = 71,38$; $p = ,00$; $R^2 = ,19$; $Beta = ,43$). Ингрупповая гомогенность была второй переменной и объясняла еще 1% ($F = 4,26$; $p = ,04$; $R^2 = ,01$; $Beta = ,13$). У мусульман единственной переменной, связанной с патриотическими установками, оказалась сплоченность, объясняющая 10% дисперсии ($F = 36,99$; $p = ,00$; $R^2 = ,10$; $Beta = ,31$). Для буддистов наиболее «влиятельной» оказалась самостереотипизация, объясняющая 19% дисперсии патриотизма ($F = 57,70$; $p = ,00$; $R^2 = ,19$; $Beta = ,43$), а удовлетворенность членством в религиозной группе рассматривалась в качестве второй переменной, объясняющей дополнительные 5% ($F = 14,14$; $p = ,00$; $R^2 = ,05$; $Beta = ,27$).

В случае, когда в качестве зависимой переменной выступали **националистические установки**, результаты существенно отличаются. У православных в качестве единственной независимой переменной, объясняющей 3% дисперсии, выступает выраженность идентификации с религиозной группой ($F = 9,48$; $p = ,00$; $R^2 = ,03$; $Beta = ,17$). Для мусульман 1% дисперсии национализма объясняется данным

компонентом идентификации с религиозной группой ($F = 6,86$; $p = ,01$; $R^2 = ,02$; $Beta = ,14$), а у буддистов значимой взаимосвязи не обнаружено. Таким образом, даже при наличии достоверных взаимосвязей, идентификация с религиозной группой вносит минимальный вклад (1–3% дисперсии) в согласие с националистическими установками.

Нейтральные этнонациональные установки у православных находятся в обратной взаимосвязи с удовлетворенностью членством в религиозной группе ($F = 20,51$; $p = ,00$; $R^2 = ,08$; $Beta = -,28$), то же у буддистов ($F = 13,06$; $p = ,00$; $R^2 = ,04$; $Beta = -,20$). При этом у мусульман данной значимой взаимосвязи не обнаружено.

Достоверных взаимосвязей между компонентами ингрупповой религиозной идентификации и **негативистскими этнонациональными установками** не выявлено.

В табл. 2 представлены результаты иерархической множественной регрессии, проведенной для определения необходимости учета влияния на этнонациональные установки ряда иных факторов, контролируемых в исследовании.

Так как наибольший (и по сути единственный, требующий внимательного рассмотрения во всех религиозных группах) объем объясненной дисперсии был связан именно с патриотическими установками, регрессионная модель была построена только в их отношении.

Влияния социально-демографических показателей (возраст, пол и материальное положение) на выраженность патриотических установок не было обнаружено, таким образом данные параметры выступали как контролируемые. На первом этапе регрессионного анализа в качестве независимых переменных выступали категории социальной консолидации, на втором — самооценка исполнения религиозных практик, условно обозначенная как «воцерковленность». Третий шаг регрессионной модели включал в себя согласие с патриотическими идеологемами, причем только гражданского патри-

Таблица 1
 Средние значения выраженности этнонациональных установок у представителей различных религиозных групп

Этнонациональные установки	Вероисповедание	Среднее	Стандартное отклонение	Статистические параметры модели
Националистические	Буддизм	2,20	,74	$F(4) = 10,29$, $p = ,000$
	Ислам	2,60	,86	
	Православие	2,58	,88	
Патриотические	Буддизм	3,72	,75	$F(4) = 66,36$, $p = ,000$
	Ислам	3,99	,65	
	Православие	3,52	,72	
Нейтральные	Буддизм	2,61	,87	$F(4) = 54,38$, $p = ,000$
	Ислам	2,14	,96	
	Православие	2,78	,99	
Негативистские	Буддизм	3,35	,84	$F(4) = 4,52$, $p = ,001$
	Ислам	3,14	1,03	
	Православие	3,03	,89	

отизма, так как корреляций между «шовинистическим» патриотизмом и ингрупповой религиозной идентификацией обнаружено не было. Четвертый шаг — три компонента ингрупповой религиозной идентификации («удовлетворенность», «самостереотипизация» и «сплоченность»), которые в пошаговой множественной регрессии продемонстрировали наибольший объем объясненной дисперсии в каждой религиозной группе.

Категории социальной консолидации, введенные на первом этапе, объяснили 26% дисперсии патриотических установок у буддистов, при этом наиболее выражен частный регрессионный коэффициент у локальной консолидации («жители моего города»). У мусульман и православных обнаружена единственная значимая взаимосвязь патриотизма с этнонациональной консолидацией, при этом с достаточно небольшим R^2 .

Самооценка исполнения религиозных практик, условно обозначенная как «воцерковленность», и согласие с идеологемами гражданского патриотизма (3-й и 4-й этап анализа) не продемонстрировали значимых взаимосвязей с патриотическими этнонациональными установками.

Компоненты идентификации с религиозной группой, включенные в модель на четвертом этапе, во всех религиозных группах показали существенное значение. Наибольший специфический вклад религиозной идентификации (ΔR^2) в объясненную дисперсию патриотизма обнаружен у православных (15%, удовлетворенность); у буддистов он в два раза (8%, удовлетворенность и самостереотипизация), а у мусульман в три раза (6%, сплоченность, приверженность) ниже. Наиболее высокий коэффициент детерминации патриотических этнонациональных установок у православных и мусульман демонстрируют различные компоненты идентификации с религиозной группой (сплоченность — мусульмане и удовлетворенность членством — православные), а у буддистов — ощущение локальной консолидации

(«близости с жителями одного города»). При этом значимость всех моделей на данном этапе достаточно высокая ($p \leq 0,001$).

Обсуждение результатов

Обсудим результаты сравнения выраженности этнонациональных установок у представителей различных религиозных групп.

У буддистской религиозной молодежи обнаружены: меньшая степень негативного отношения к другим национальностям (националистические установки) и более высокое, чем у православных, отрицательное отношение к феномену национальности и национальной принадлежности (негативистские этнонациональные установки). Причиной здесь является не только традиционный стереотип о «миролюбивости» буддизма. Согласно современным исследованиям [27], у буддистов религиозность снижает предубежденность против представителей иных религиозных групп. Основной механизм данного феномена связан с выраженной просоциальностью буддизма и большей ориентацией на ценности универсализма (по Ш. Шварцу). Причем, как показало исследование М. Клоберт и др. [25], именно ценности универсализма являются модераторами между прайминговой манипуляцией основными буддистскими концептами («Будда», «Дхарма» и «Сутра») и снижением предубежденности.

Среди студентов православного вероисповедания в меньшей степени по сравнению с буддистами и мусульманами выражены патриотические этнонациональные установки. Вероятно, это связано с тем, что большая часть православных респондентов — русские. Как отмечает Л.М. Дробижева, «... при идеологической нечеткости отношения к прошлому и проектов на будущее, в том числе в сфере этнонациональной политики, массовое сознание русских может

Таблица 2

Социальная консолидация, «воцерковленность», гражданский патриотизм и идентификация с религиозной группой как предикторы патриотических этнонациональных установок

Предикторы	Буддисты β	Мусульмане β	Православные β
Этнонациональная консолидация****	,20**	,17*	,13*
Религиозная консолидация****	,10	-,06	-,10
Локальная консолидация ****	,27***	,02	,00
«Воцерковленность»****	,07	,05	,06
Гражданский патриотизм****	,06	,01	,12*
Идентификация с религиозной группой: удовлетворенность членством	,18*	,05	,39***
Идентификация с религиозной группой: само-стереотипизация	,16*	,05	,01
Идентификация с религиозной группой: сплоченность/приверженность	-,00	,22**	,07
R^2	,36	,11	,26
ΔR^2	,08	,06	,15
$F_{изм}$	7,93***	6,40***	15,04***

Примечание: «*» — $p \leq 0,05$; «**» — $p \leq 0,01$; «***» — $p \leq 0,001$; «****» — курсивом выделены переменные, включенные на 1–3 шаге построения регрессионной модели.

еще долго оставаться неконсолидированным на позитивных ценностях, а чаще опираться на оборонительные, защитные настроения» [6, с. 57]. При этом в большинстве отечественных исследований наименьшая доля респондентов, позитивно оценивших свою этническую группу, оказывается среди русских [4].

Среди мусульман наблюдается наибольшая выраженность патриотических установок и наименьшая — индифферентного отношения к своей национальной принадлежности (нейтральных этнонациональных установок).

Высокая значимость патриотических установок для мусульман Чечни и их связь с этнической идентичностью уже была обнаружена в исследованиях [15]. При этом, как отмечает О.С. Павлова, у чеченцев «этническая и религиозная (конфессиональная) идентичности обнаруживают тенденцию к слиянию» [12, с. 131]. Таким образом, большая выраженность позитивного отношения к своему народу является во многом функцией значимости религиозного фактора в сознании современной чеченской молодежи.

Перейдем к обсуждению результатов изучения взаимосвязи идентификации с религиозной группой и этнонациональных установок.

Обнаружено, что ингрупповая религиозная идентификация не является существенным предиктором националистических установок у православных и мусульман (т. е. связь наблюдается, но с незначительным объемом объясненной дисперсии R^2), а у буддистов данная взаимосвязь отсутствует.

Данное отличие буддистов, по-видимому, объясняется большей религиозной толерантностью буддистской религии в целом, подробно обсужденной выше.

Результаты, полученные в православной и мусульманской выборках, отчасти совпадают с данными К. Лича и др. [30] о том, что именно выраженность национальной идентичности связана с восприятием угрозы из-за «напряжения» по поводу представителей аутгруппы. Однако малый объем объясненной дисперсии (1–3%) не позволяет говорить о том, что идентификация с религиозной ингруппой у православной и мусульманской молодежи может приводить к повышению неприязни к другим национальностям. Как отмечает С.В. Рыжова, «... риски этнической и конфессиональной нетерпимости порождаются не верой, а трактовкой религиозным сознанием острых социальных противоречий и проблем» [14, с. 2555].

Патриотические этнонациональные установки, напротив, оказались в существенной степени детерминированы идентификацией с религиозной группой. Очевидно, что здесь находит отражение тесное сопряжение для респондентов этничности и религиозности: русский — православный, чеченец — мусульманин и калмык — буддист. Как идентификация с этнической группой обеспечивает чувство безопасности личности [9], так и идентификация с религиозной группой тесно связана с ценностями, направленными на защиту себя от угроз и беспокойства (избегания тревоги по Ш. Шварцу) [19; 21].

Механизмы, посредством которых реализуется взаимосвязь идентификации с религиозной ингруппой и патриотических установок, в разных религиозных группах различаются. В ситуации контроля влияния демографических показателей, категорий социальной консолидации, воцерковленности и патриотических идеологием, воздействие идентификации с религиозной группой на позитивное отношение к своей этнической группе наиболее выражено у православной молодежи. Ключевой компонент здесь — удовлетворенность членством в религиозной группе. Позитивные эмоции, возникающие по факту принадлежности к православным, оказывают существенное влияние на значимость своей этнической/национальной группы и связанное с этим ощущение гордости.

Такая же ситуация отчасти характерна и для буддистов. Однако здесь мы наблюдаем две особенности. Во-первых, кроме удовлетворенности своей религиозной идентичностью с патриотическими установками также тесно связано представление о том, насколько каждый буддист соответствует «усредненному», прототипному члену ингруппы, а буддисты в целом имеют общую судьбу» («Самостереотипизация»). Возможно, это связано с тем, что буддисты из Калмыкии являются носителями особого вида буддизма, не встречающегося более на территории России. Поэтому для них ощущение своей «однородности» ведет к повышению гордости за свой народ, как уникальный, не только в этническом, но и в религиозном отношении.

Вторая особенность полученных на буддистской выборке взаимосвязей — относительно (сравнивая с православными) меньший вклад в дисперсию патриотических установок именно ингрупповой религиозной идентификации. В большей степени на позитивное отношение к своей этнической/национальной группе оказывают влияние все задействованные в исследовании категории социальной консолидации, а в первую очередь — локальная. Именно ощущение близости с «жителями одного города» оказывается наиболее важно для роста выраженности патриотических установок у буддистов из Калмыкии. Вероятно, это отражает особенности исторического развития, связанные как с традиционным типом хозяйства, так и со стратегией поведения, выработанной благодаря степному образу жизни в контексте восприятия непосредственного окружающего пространства как родового [2].

У мусульман Чечни взаимосвязь идентификации с религиозной ингруппой и патриотических установок выражена существенно меньше, чем у православных (коэффициент влияния β и объем объясненной дисперсии R^2 меньше в 1,5–2 раза). При этом на ощущение гордости за свой народ влияет «сплоченность», т. е. ощущение связи с религиозной группой и приверженность ее ценностям и целям, а не такой компонент идентификации с религиозной группой, как «удовлетворенность». Вероятно, для данной группы респондентов принадлежность

к религиозной и этнической группе уже является «сложившимся» фактом. Можно предположить, что мы здесь имеем дело с предрешенной идентичностью (по Марсиа) или, в терминах Л. Пика, с «предписанной» религиозной идентичностью [32], свойственной культурам с большей выраженностью коллективистских ценностей. В этом случае индивидуальное переживание удовлетворенности своей религией менее важно, а на первое место выступает непосредственное ощущение связи с носителями своей религии, которые в данной ситуации являются, в первую очередь, именно чеченцами по этнической принадлежности.

Выводы

В результате эмпирического исследования выявлены статистически значимые взаимосвязи между идентификацией с религиозной ин группой и этнонациональными установками буддистской, мусульманской и православной молодежи, анализ которых позволяет выделить как общий, так и специфический характер полученных связей.

1. Обнаружены тесные связи ин групповой религиозной идентификации с патриотическими этнонациональными установками у молодых людей, независимо от их вероисповедания. Однако вклад каждого из пяти компонентов идентификации с религиозной ин группой в детерминацию патриотических установок буддистов, мусульман и православных различен.

Так, для православных наибольший вес имеет степень удовлетворенности своей принадлежностью к православию («удовлетворенность членством в группе»); для мусульман важна психологическая связь с теми, кто исповедует ислам и приверженность мусульманству («сплоченность/единение»), а для буддистов — осознание сходства себя и «типичного», среднего представителя своей группы («самостереотипизация»), а также степень удовлетворенности своей принадлежностью к буддизму («удовлетворенность членством в группе»)

2. Сходство православных и буддистов заключается в том, что чем меньше удовлетворены молодые люди членством в религиозной группе, тем больше

для них характерны нейтральное, индифферентное отношение к своей национальной принадлежности и установка на «периферийность» вопросов, связанных с национальностью (нейтральные этнонациональные установки).

3. На выборке православных и мусульман обнаружены сходные связи между степенью выраженности (центральности) религиозной идентичности и неприязненным отношением к представителям иных национальностей (националистические установки), однако статистические параметры данной взаимосвязи не позволяют говорить о том, что ин групповая религиозная идентификация является сколько-нибудь существенным предиктором националистических установок.

4. Идентификация с религиозной ин группой у российской молодежи буддистского, мусульманского и православного вероисповедания сама по себе не является предиктором межгрупповой неприязни. Она повышает субъективную значимость этничности и позитивное этническое самоощущение, что в целом является позитивным фактором межгруппового взаимодействия. Нельзя при этом утверждать и обратное — что осознание принадлежности к религиозной группе однозначно ведет к межгрупповой толерантности. Можно только констатировать, что изучение природы «конструктивной» религиозности, начатое Г. Олпортом, а затем продолженное в исследованиях религиозной идентичности, еще далеко от своего завершения.

5. В заключение отметим также, что наше исследование имело ряд ограничений. Во-первых, ответы респондентов об их этнонациональных установках и идентификации с религиозной группой могли находиться под влиянием социальной желательности. Во вторых, мы изучали данные психологические феномены только на чеченцах, как представителей мусульманской молодежи, и только на калмыках, как представителей буддийской молодежи. Вероятно, расширение выборки исследования за счет представителей других этнических групп, исповедующих ислам и буддизм, позволит получить дополнительные данные, уточняющие универсальный или специфический характер взаимосвязей между религиозной идентичностью и этнонациональной предубежденностью.

Финансирование

Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ № 15-06-10843 «Риски и ресурсы религиозной идентичности в современной России: кросс-культурный анализ».

Funding

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project No 15-06-10843 “Religious identity risks and resources in present-day Russia: cross-cultural analysis”).

Литература

1. Агадуллина Е.Р., Ловаков А.В. Модель измерения ин групповой идентификации: проверка на российской

References

1. Agadullina E.R., Lovakov A.V. Model' izmereniya ingruppovoi identifikatsii: proverka na rossiiskoi vyborke

- выборке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. № 10(4). С. 143–157.
2. Александрова Е.А. Религиозный и традиционный компоненты в социальных представлениях калмыцкой молодежи // Аналитика культурологии. 2011. № 20. С. 120–123.
3. Бондаренко О.В., Леонова М.С. Религиозная идентичность: экспликация понятия // Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 6. С. 285–291.
4. Гриценко В.В. Этническая идентичность и социально-психологическая адаптация // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2006. Т. 6. Вып. 1/2. С. 62–70.
5. Гуревич П.С. Философия человека. М.: ИФРАН, 1999. 221 с.
6. Дробизева Л.М. Идентичность и этнические установки русских в своей и иноэтнической среде // Социологические исследования. 2010. № 12. С. 49–58.
7. Дробизева Л.М. Российская идентичность в массовом сознании // Вестник российской нации. 2009. Т. 3. № 1. С. 135–144.
8. Жемчурова С.Ш. Теоретико-методологические аспекты социологической диагностики идентичности чеченцев в полиэтнической среде: дисс. ... канд. социол. наук. Саратов, 2010. С. 71.
9. Константинов В.В., Вершинина М.В. Взаимосвязь этнической идентичности мигрантов-армян и условий их проживания в принимающем сообществе // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 1. С. 71–79.
10. Крылов А.Н. Религиозная идентичность: индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве. М.: Икар, 2012. 303 с.
11. Кузнецов И.М. Вариативность дискурсов патриотизма в повседневном сознании россиян // Власть. 2016. Т. 24. № 7. С.164–171.
12. Павлова О.С. Об этнической, религиозной и государственно-гражданской идентичности чеченцев и ингушей // Социальная психология и общество. 2013. № 2. С. 119–133.
13. Павлова О.С. Чеченский этнос сегодня: черты социально-психологического портрета. М.: Сам Полиграфист, 2012. 558 с.
14. Рыжова С.В. Православная идентичность в гражданском обществе: ресурсы и риски становления // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие [Электронный ресурс] // Материалы IV очередного Всероссийского социологического конгресса (г. Уфа, 2–24 октября 2012 г.). М.: РОС, 2012. С. 2549–2557. URL: <http://www.isras.ru/files/File/congress2012/part16.pdf>. (дата обращения: 18.09.2018).
15. Социальная идентичность и этнонациональные установки студенческой молодежи Чечни / Хухлаев О.Е. [и др.] // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 4. С. 23–40. doi:10.17759/sps.2015060403
16. Титов Р.С. Концепция индивидуальной религиозности Г. Олпорта: понятие религиозных ориентаций // Культурно-историческая психология. 2013. № 1. С. 2–9.
17. Торчинов Е.А. Введение в буддологию: курс лекций. СПб: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. 304 с.
18. Хухлаев О.Е. Этнонациональные установки современной российской молодежи // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 46–57.
19. Хухлаев О.Е., Шорохова В.А. Социально-психологическое исследование религиозной идентичности у православной молодежи // Социальная психология [Measurement Model of In-group Identification: Validation in Russian Samples]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly Ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2013, no. 10 (4), pp. 143–157.
2. Aleksandrova E.A. Religiozniy i traditsionnyy komponenty v sotsial'nykh predstavleniyakh kalmytskoi molodezhi [Religious and traditional components in the social representations of Kalmyk youth]. *Analitika kul'turologi* [Analytics of Culturology], 2011, no. 20, pp. 120–123.
3. Bondarenko O.V., Leonova M.S. Religioznaya identichnost': eksplikatsiya ponyatiya [Religious identity: concept explication]. *Gumanitarnye i sotsial'nye nauki* [The Humanities and social sciences], 2010, no. 6, pp. 285–291.
4. Gritsenko V.V. Etnicheskaya identichnost' i sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya [Ethnic identity and socio-psychological adaptation]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Izvestiya Saratov University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2006, Vol. 6 (1/2), pp. 62–70.
5. Gurevich P.S. Filosofiya cheloveka [The Philosophy of Man]. Moscow: IFRAN, 1999. 221 p.
6. Drobizheva L.M. Rossiiskaya identichnost' v massovom soznanii [Russian identity in the mass consciousness]. *Vestnik rossiskoi natsii* [Bulletin of the Russian Nation], 2009. Vol. 3, no. 1, pp. 135–144.
7. Drobizheva L.M. Identichnost' i etnicheskie ustanovki russkikh v svoei i inoetnicheskoi srede [Identity and ethnic attitudes of Russians in their own and other ethnic environment]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 2010, no. 12, pp. 49–58.
8. Zhemchurava S.Sh. Teoretiko-metodologicheskie aspekty sotsiologicheskoi diagnostiki identichnosti chechentsev v polietnicheskoi srede [Theoretical and methodological aspects of sociological diagnostics of Chechen identity in a multiethnic environment. Ph. D. (Sociology) diss.]. Saratov, 2010. 71 p.
9. Konstantinov V.V., Verшинina M.V. Vzaimosvyaz' etnicheskoi identichnosti migrantov-armyan i uslovii ikh prozhivaniya v prinimayushchem soobshchestve [Correlation between ethnic identity of migrants – Armenian and their living conditions in host community]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2014. Vol. 35, no. 1, pp. 71–79.
10. Krylov A.N. Religioznaya identichnost': individual'noe i kollektivnoe samosoznanie v postindustrial'nom prostranstve [Religious identity: individual and collective self-awareness in post-industrial space]. Moscow: Ikar, 2012. 303 p.
11. Kuznetsov I.M. Variativnost' diskursov patriotizma v povsedevnom soznanii rossiyan [Variability of discourses of patriotism in the everyday consciousness of Russians]. *Vlast' [Power]*, 2016, no. 7, pp. 164–171.
12. Pavlova O.S. Ob etnicheskoi, religioznoi i gosudarstvenno-grazhdanskoi identichnosti chechentsev i ingushei [Ethnic, Religious and Civil Identity of Chechen and Ingush People]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2013, no. 2, pp. 119–133. (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Pavlova O.S. Chechenskiy etnos segodnya: cherty sotsial'no-psikhologicheskogo portreta [The Chechen ethnos today: the features of the socio-psychological portret]. Moscow: Sam Poligrafist, 2012. 558 p.
14. Ryzhova S.V. Pravoslavnyaya identichnost' v grazhdanskom obshchestve: resursy i riski stanovleniya [Elektronnyi resurs] [Orthodox Identity in Civil Society: Resources and Risks of Becoming]. *Sotsiologiya i obshchestvo: global'nye vyzovy i regional'noe razvitie* [Sociology and Society: Global Challenges and Regional Development]. Materialy Chetvertogo Ocherednogo Vserossiiskogo

и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 35–50. doi:10.17759/sps.2016070203

20. Шорохова В.А. Религиозная идентичность мусульманских подростков и молодежи: социально-психологический анализ // *Minbar. Islamic Studies*. 2019. Т. 12. № 2. С. 585–589. doi:10.31162/2618-9569-2019-12-2-585-598

21. Шорохова В.А., Хухлаев О.Е., Дагбаева С.Б. Взаимосвязь ценностей и религиозной идентичности у школьников буддистского вероисповедания // *Культурно-историческая психология*. 2016. Т. 12. № 1. С. 66–75. doi:10.17759/chp.2016120107

22. Шумилова Е.А., Ходжаева Е.А. Особенности становления российской гражданской идентичности мусульман в Татарстане / Отв. ред. В.С. Магун // *Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России*. М.: Институт социологии РАН, 2006. С. 132–168.

23. Этнонациональные установки и ценности современной молодежи / О.Е. Хухлаев [и др.] // *Культурно-историческая психология*. 2011. № 4. С. 97–106.

24. Allport G.W., Ross J.M. Personal religious orientation and prejudice // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1967. Vol. 5. № 4. P. 432–443. doi:10.1037/h0021212

25. Clobert M., Saroglou V., Hwang K.-K. Buddhist Concepts as Implicitly Reducing Prejudice and Increasing Prosociality // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2015. Vol. 41(4). P. 513–525. doi:10.1177/0146167215571094

26. Donahue M.J. Intrinsic and extrinsic religiousness: Review and meta-analysis // *Journal of Personality & Social Psychology*. 1985. Vol. 48. № 2. P. 400–419. doi:10.1037/0022-3514.48.2.400

27. East Asian Religious Tolerance—A Myth or a Reality? Empirical Investigations of Religious Prejudice in East Asian Societies / M. Clobert [et al.] // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2014. Vol. 45(10). P. 1515–1533. doi:10.1177/0022022114546641

28. Goplen J., Plant A. Religious Worldview: Protecting One's Meaning System Through Religious Prejudice // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2015. Vol. 41(11). P. 1474–1487. doi:10.1177/0146167215599761

29. Greenfield E.A., Marks N.F. Religious social identity as an explanatory factor for associations between more frequent formal religious participation and psychological well-being // *International Journal for the Psychology of Religion*. 2007. Vol. 17 (3). P. 245–259. doi:10.1080/10508610701402309

30. Group-level self-definition and self-investment: A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification / C.W. Leach [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2008. Vol. 95. № 1. P. 144–165. doi:10.1037/0022-3514.95.1.144

31. Hansen I. G., Norenzayan A. Between yang and yin and heaven and hell: Untangling the complex relationship between religion and intolerance // *Where God and science meet: How brain and evolutionary studies alter our understanding of religion* / Ed. P. McNamara. Westport, CT: Praeger, 2006. P. 187–211.

32. Peek L. Becoming Muslim: The development of a religious identity // *Sociology of Religion*. 2005. Vol. 66 (3). P. 215–242. doi:10.2307/415309

33. The religious commitment inventory-10: Development, refinement, and validation of a brief scale for research and counseling / E.L. Worthington [et al.] // *Journal of Counseling Psychology*. 2003. Vol. 50(1). P. 84–96. doi:10.1037/0022-0167.50.1.84

sotsiologicheskogo kongressa [Proceedings of the of the Fourth regular all-Russian sociological congress]. ROS, IS RAN, AN RB, ISPPi. Moscow: ROS, 2012, pp. 2549–2557. Available at: <http://www.isras.ru/files/File/congress2012/part16.pdf>. (Accessed 18.09.2018).

15. Khukhlaev O.E., et al. Social Identity and Ethnic Attitudes in Students from Chechnya. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2015. Vol. 6, no. 4, pp. 23–40. doi:10.17759/sps.2015060403. (In Russ., abstr. in Engl.).

16. Titov R.S. Kontsepsiya individual'noi religioznosti G. Olporta: ponyatie religioznykh orientatsii [Gordon Allport: The Concept of Personal Religious Orientations]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2013, no. 1, pp. 2–9. (In Russ., abstr. in Engl.).

17. Torchinov E.A. Vvedenie v buddologiyu: kurs lektsii [Introduction to Buddhology: a course of lectures]. Saint-Petersburg: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshchestvo, 2000. 304 p.

18. Khukhlaev O.E. Etnonatsional'nye ustanovki sovremennoi Rossiiskoi molodezhi [Ethnic attitudes of contemporary Russian youth]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2011, no. 1, pp. 46–57.

19. Khukhlaev O.E., Shorokhova V.A. Sotsial'no-psikhologicheskoe issledovanie religioznoi identichnosti u pravoslavnoi molodezhi [Research on Religious Identity of Orthodox Youth]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 35–50. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070203

20. Shorokhova V.A. Religioznaya identichnost' musul'manskikh podrostkov i molodezhi: sotsial'no-psikhologicheskii analiz [The religious identity of Muslim youth. A socio-psychological approach]. *Minbar. Islamic Studies*, 2019. Vol. 12 (2), pp. 585–589. doi:10.31162/2618-9569-2019-12-2-585-598

21. Shorokhova V.A., Khukhlaev O.E., Dagbaeva S.B. Vzaimosvyaz' tsennostei i religioznoi identichnosti u shkol'nikov buddistskogo veroispovedaniya [Relationship between Values and Religious Identity in Buddhist Adolescents]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 66–75. doi:10.17759/chp.2016120107. (In Russ., abstr. in Engl.).

22. Shumilova E.A., Hodzhaeva E.A. Osobennosti stanovleniya rossiiskoi grazhdanskoj identichnosti musul'man v Tatarstane [The civil identity development features of Tatarstan muslims]. In Magun V.S. (ed.), *Grazhdanskie, etnicheskije i religioznye identichnosti v sovremennoi Rossii* [Civil, ethnic and religious identities of the modern Russia]. Moscow: IP RAN, 2006, pp. 132–140.

23. Khukhlaev O.E., et al. Etnonatsional'nye ustanovki i tsennosti sovremennoi molodezhi [Ethnonational Attitudes and Values of Present Day Youth]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2011, no. 4, pp. 97–106. (In Russ., abstr. in Engl.).

24. Allport G.W., Ross J.M. Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967. Vol. 5, no. 4, pp. 432–443. doi:10.1037/h0021212

25. Clobert M., Saroglou V., Hwang K.-K. Buddhist Concepts as Implicitly Reducing Prejudice and Increasing Prosociality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2015. Vol. 41 (4), pp. 513–525. doi:10.1177/0146167215571094

26. Donahue M.J. Intrinsic and extrinsic religiousness: Review and meta-analysis. *Journal of Personality & Social Psychology*, 1985. Vol. 48, no. 2, pp. 400–419. doi:10.1037/0022-3514.48.2.400

27. Clobert M., et al. East Asian Religious Tolerance-A Myth or a Reality? Empirical Investigations of Religious

34. Van Camp D., Barden J., Sloan L. Social and Individual Religious Orientations Exist Within Both Intrinsic and Extrinsic Religiosity // *Archive for the Psychology of Religion*. 2016. Vol. 38(1). P. 22–46. doi: 10.1163/15736121-12341316
- Prejudice in East Asian Societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2014. Vol. 45 (10), pp. 1515–1533. doi: 10.1177/0022022114546641
28. Goplen J., Plant A. Religious Worldview: Protecting One's Meaning System Through Religious Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2015. Vol. 41 (11), pp. 1474–1487. doi: 10.1177/0146167215599761
29. Greenfield E.A., Marks N.F. Religious social identity as an explanatory factor for associations between more frequent formal religious participation and psychological well-being. *International Journal for the Psychology of Religion*, 2007. Vol. 17 (3), pp. 245–259. doi: 10.1080/10508610701402309
30. Leach C.W., et.al. Group-level self-definition and self-investment: A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2008. Vol. 95. no. 1, pp. 144–165. doi: 10.1037/0022-3514.95.1.144
31. Hansen I.G., Norenzayan A. Between yang and yin and heaven and hell: Untangling the complex relationship between religion and intolerance. In McNamara P. (ed.), *Where God and science meet: How brain and evolutionary studies alter our understanding of religion*. Westport, CT: Praeger, 2006, pp. 187–211.
32. Peek L. Becoming Muslim: The development of a religious identity. *Sociology of Religion*, 2005. Vol. 66 (3), pp. 215–242. doi:10.2307/415309
33. Worthington, E.L., et al. The religious commitment inventory–10: Development, refinement, and validation of a brief scale for research and counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 2003. Vol. 50 (1), pp. 84–96. doi:10.1037/0022-0167.50.1.84
34. Van Camp D., Barden J., Sloan L. Social and Individual Religious Orientations Exist Within Both Intrinsic and Extrinsic Religiosity. *Archive for the Psychology of Religion*, 2016. Vol. 38 (1), pp. 22–46. doi:10.1163/15736121-12341316

Взаимосвязь показателей состояния волевой регуляции и этнической идентичности

В.Н. Шляпников*,

НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва, Россия
shlyapnikov.vladimir@gmail.com

В работе с позиции культурно-исторического подхода рассматриваются этнокультурные факторы волевой регуляции личности. Выдвигается гипотеза о взаимосвязи особенностей волевой регуляции и национального самосознания личности. Цель работы — изучение взаимосвязи этнической идентичности и особенностей состояния волевой регуляции у представителей различных этнических групп (русских, коми, тувинцев, кабардинцев, марийцев, корейцев). Всего в исследовании приняли участие 600 человек в возрасте от 18 до 30 лет (выборки были сбалансированы по полу). Для диагностики состояния волевой регуляции респондентов использовались: «Шкала контроля за действием» Ю. Куля; «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении»; методика самооценки волевых качеств личности; тест смысловых ориентаций. Для диагностики особенностей этнической идентичности использовалась методика «Типы этнической идентичности» (С.В. Рыжова, Г.У. Солдатова). Показано наличие значимых положительных связей между выраженностью волевого самоконтроля и общим баллом волевой самооценки и положительной этничностью в группах, где национальная принадлежность занимает важное место в структуре самосознания субъекта (тувинцы, корейцы, кабардинцы).

Ключевые слова: воля, волевая регуляция, самоконтроль, саморегуляция, волевые качества, кросскультурный подход, этнос, этническая идентичность, этничность.

Relationship between Volitional Regulation and Ethnic Identity

V.N. Shlyapnikov,

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia
shlyapnikov.vladimir@gmail.com

The paper analyses the ethnocultural factors of volitional regulation from the cultural-historical perspective. A hypothesis is put forward about the relationship between the specifics of volitional regulation and national self-consciousness of the individual. The aim of the work is to study the relationship between ethnic identity and features of volitional regulation among representatives of various ethnic groups (Russians, Komis, Tuvans, Kabardians, Mari, Koreans). A total of 600 people aged 18 to 30 years took part in the study (the samples were gender balanced). To evaluate the individual characteristics of volitional regulation in the respondents, the following techniques were used: the Action Control Scale by J. Kuhl; the "Questionnaire for revealing the expression of self-control in the emotional sphere, activity

Для цитаты:

Шляпников В.Н. Взаимосвязь показателей состояния волевой регуляции и этнической идентичности // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 83–90. doi: 10.17759/chp.2019150309

For citation:

Shlyapnikov V.N. Relationship between Volitional Regulation and Ethnic Identity. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 83–90. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150309

* Шляпников Владимир Николаевич, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии личности и дифференциальной психологии НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва, Россия. E-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com
Shlyapnikov Vladimir Nikolayevich, PhD in Psychology, Head of the Department of Personality and Individual Differences, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia. E-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

and behavior"; the technique for self-assessment of volitional qualities; the Purpose in Life Test. The features of ethnic identity were evaluated using the "Types of Ethnic Identity" technique (by S.V. Ryzhova, G.U. Soldatova). The study revealed significant positive correlations between the intensity of volitional self-control and the overall score of volitional self-esteem and positive ethnicity in groups where nationality occupies an important place in the structure of the subject's self-consciousness (Tuvans, Koreans, Kabardians).

Keywords: volition, will, volitional regulation, self-control, self-regulation, volitional qualities, cross-cultural approach, ethnos, ethnicity, ethnic identity.

Последние десятилетия наблюдается устойчивый интерес к проблеме воли как в отечественной, так и зарубежной психологии, что обусловлено значительным вкладом волевой регуляции в эффективность различных видов деятельности [4]. В зарубежной психологии под волей понимается самостоятельный психический метапроцесс, обеспечивающий управление внутренними ресурсами субъекта в процессе реализации намерения в действии. В соответствии с этими представлениями наибольшее внимание уделяется исследованиям психофизиологических и индивидуально-психологических механизмов волевой регуляции [15; 18; 19; 20; 21].

Иной подход к исследованию воли сложился в отечественной психологии. В частности, в рамках культурно-исторической и деятельностно-смысловой парадигмы воля рассматривается в контексте проблемы овладения человеком своим поведением и психическими процессами [1; 3; 9]. В связи с этим В.А. Иванников предлагает рассматривать волю как одну из «... форм (способов) произвольной регуляции, которая состоит в овладении человеком собственным поведением и психическими процессами для решения задач, которые личность принимает как свои собственные в соответствии со своими ценностно-смысловыми установками» [5, с. 113].

Воля как высшая психическая функция имеет социальное происхождение и определяется характером отношений, связывающих человека с окружающим миром. В частности, воля может быть связана с особенностями национальной культуры, предъявляющей определенные требования к волевой регуляции субъекта в соответствии со спецификой традиционного образа жизни и ценностей, а также предлагающей человеку набор этнокультурных средств и устойчивых способов овладения собственным поведением и психическими процессами. В связи с этим важным направлением изучения воли становятся кросскультурные исследования, позволяющие установить связь между спецификой национальной культуры, с одной стороны, и особенностями состояния волевой регуляции представителей этноса — с другой.

Результаты исследований подтверждают предположение о связи национальной культуры и воли и показывают наличие значимых различий в показателях состояния волевой регуляции у представителей различных этнических групп. Наибольшие показатели наблюдаются в группах тувинцев и кабардинцев, а наименьшие — в группах русских и коми [16; 17]. Вместе с этим вопрос о природе этих закономерностей и психологических механизмах, лежащих в их

основе, остается открытым. Анализ полученных результатов позволяет высказать предположение о том, что различия между группами могут быть связаны с особенностями национального самосознания сравниваемых народов, в частности, этнической идентичности как «... мотивационно-когнитивного ядра этнического самосознания, являющегося результатом процессов этнической идентификации и межэтнической дифференциации» [12, с. 51].

В связи с этим *целью* данной работы является изучение взаимосвязи показателей состояния волевой регуляции и этнической идентичности у представителей различных этнических групп (русских, коми, тувинцев, кабардинцев, марийцев, корейцев).

Метод

Описание выборки. С целью проверки выдвинутой нами гипотезы были обследованы шесть групп, составленных из представителей коми-зырян, проживающих в г. Сыктывкаре; русских, проживающих в г. Москве; тувинцев, проживающих в г. Кызыле; кабардинцев, проживающих в г. Нальчике; марийцев, проживающих в г. Йошкар-Оле; корейцев, проживающих в г. Хабаровске. Группы были уравнены по полу и возрасту и большей частью состояли из студентов, а также молодых специалистов. Всего в исследовании приняли участие 600 человек, в их числе:

- коми-зыряне — 50 женщин и 50 мужчин в возрасте от 20 до 24 лет (средний возраст — 21,5 лет);
- русские — 50 женщин и 50 мужчин в возрасте от 20 до 24 лет (средний возраст — 22,05 лет);
- тувинцы — 50 женщин и 50 мужчин в возрасте от 25 до 30 лет (средний возраст — 26,5 лет);
- кабардинцы — 50 женщин и 50 мужчин в возрасте от 18 до 22 лет (средний возраст — 19,5 лет);
- марийцы — 50 женщин и 50 мужчин в возрасте от 25 до 30 лет (средний возраст — 25,5 лет);
- корейцы и русские — 50 женщин и 50 мужчин в возрасте от 20 до 23 лет (средний возраст — 25 лет).

Методики. В соответствии с концепцией Т.И. Шульги и А.В. Быкова, рассматривались три звена волевой регуляции: мотивационно-смысловое, исполнительское и результативно-оценочное [2]. Для диагностики состояния исполнительского звена использовались методики: субшкала «Контроль за действием при планировании» из опросника «Шкала контроля за действием» Ю. Куля (НАКЕМР-90) в адаптации С.А. Шапкина (1997) [14] и «Вопро-

сник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (Г.С. Никифоров, В.К. Васильева и С.В. Фирсова) [7]. Для результативно-оценочного звена использовалась формализованная модификация методики самооценки (СО) Дембо-Рубинштейн в адаптации В.А. Иванникова, Е.В. Эйдмана (1990) [6]. Для мотивационно-смыслового звена использовался тест СЖО [10]. Для диагностики особенностей этнической идентичности применялась методика «Типы этнической идентичности» (С.В. Рыжова, Г.У. Солдатова) [12]. Также использовался опросник, который содержал вопросы, касающиеся ряда демографических характеристик респондентов (пол, возраст, образование, семейное положение).

Для проверки наличия различий между группами использовался непараметрической тест Крускала–Уоллиса. Для оценки значимости связей между переменными использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Для статистической обработки данных использовался статистический пакет IBM SPSS Statistics v.23.

Процедура. Опросные листы раздавались респондентам и заполнялись ими в индивидуальном порядке в присутствии исследователя. Участие в исследовании носило добровольный характер.

Результаты

Сравнение групп по показателям состояния волевой регуляции и видам этнической идентичности. В табл.1 представлены результаты сравнения

групп по показателям состояния волевой регуляции и видам этнической идентичности.

Хотя преобладающим типом этничности во всех группах является позитивная этничность, сравниваемые группы значительно различаются по всем показателям методики «Типы этнической идентичности»: наибольшие значения этнонигилизма наблюдаются в группе тувинцев, а наименьшие — у русских, коми и корейцев; наибольшие значения этноиндифферентности наблюдаются в группе русских и кабардинцев, а наименьшие — у корейцев; наибольшие значения позитивной этничности наблюдаются в группе тувинцев и кабардинцев, а наименьшие — у корейцев; наибольшие значения этноизоляционизма наблюдаются в группе тувинцев, а наименьшие — у русских, корейцев и кабардинцев; наибольшие значения этноэгоизма наблюдаются в группе тувинцев, а наименьшие — у корейцев; наибольшие значения этнофанатизма наблюдаются в группе тувинцев, а наименьшие — у корейцев (см. табл. 1).

В целом можно заключить, что этничность наиболее выражена в группах тувинцев и кабардинцев, а наименее — у корейцев. В группе русских, коми и марийцев существенно выражена тенденция к этноиндифферентности. Эти данные хорошо согласуются с результатами других авторов [11; 12; 13].

Также группы значительно различаются по показателям состояния волевой регуляции: наибольшие значения показателей «Шкалы контроля за действием» наблюдаются в группах тувинцев и корейцев, а наименьшие — у русских; наибольшие значения показателей эмоционального, поведенческого и социального самоконтроля наблюдаются у тувинцев, а

Таблица 1

Сравнение среднегрупповых показателей состояния волевой регуляции и типов этнической идентичности в различных этнических группах (тест Крускала–Уоллиса)

Показатели	Русские		Тыва		Коми		Кабарда		Корейцы		Марийцы		χ^2
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD	
Типы этнической идентичности													
Этнонигилизм	3,4	3,2	6,2	4,2	3,4	3,0	3,8	3,7	3,2	1,9	4,4	3,9	41,83**
Этноиндифферентность	11,9	3,6	10,2	3,3	10,4	3,6	11,5	5,3	8,6	2,1	9,9	3,9	58,99**
Позитивная этничность	15,8	2,9	16,0	3,4	15,1	3,7	16,8	2,9	13,5	1,9	15,1	3,1	84,41**
Этноэгоизм	4,3	3,7	6,5	4,9	4,2	3,4	4,6	4,3	3,1	2,0	5,5	4,4	32,4**
Этноизоляционизм	3,2	3,3	6,8	4,5	3,6	3,5	3,4	3,4	3,4	2,1	5,2	4,3	64,04**
Этнофанатизм	5,3	3,7	9,8	5,0	6,2	4,4	5,5	4,1	4,2	1,6	6,8	4,1	86,54**
Показатели состояния волевой регуляции													
Шкала контроля за действием	4,89	2,72	6,08	2,85	5,53	2,76	5,59	2,97	5,95	1,64	5,86	2,81	9,08*
Эмоциональный самоконтроль	12,22	2,96	13,51	2,98	13,25	3,14	13,43	3,71	11,32	2,52	13,86	2,79	50,94**
Поведенческий самоконтроль	15,85	4,14	18,39	3,65	16,98	3,83	17,40	3,73	13,21	3,07	17,33	3,55	112,7**
Социальный самоконтроль	15,04	3,51	17,95	3,19	17,22	3,65	17,85	4,46	13,90	2,92	17,56	3,27	109,36**
Общий балл волевой самооценки	72,35	11,32	78,58	11,58	74,12	10,71	78,92	12,02	57,71	8,78	76,18	9,53	186,6**1
Тест СЖО	108,32	33,31	86,12	51,92	98,36	31,08	94,51	40,60	87,63	11,71	95,88	38,25	81,56**

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

наименьшие — у корейцев; наибольшие показатели общего балла волевой самооценки наблюдаются в группах кабардинцев и тувинцев, а наименьшие — в группе корейцев; наибольшие значения показателей теста СЖО наблюдаются в группе русских, а наименьшие — у корейцев (см. табл.1).

Таким образом, наибольшие значения показателей состояния волевой регуляции наблюдаются в группах тувинцев и кабардинцев, а наименьшие — у русских и корейцев, что хорошо согласуется с результатами других исследований [16; 17].

Корреляционный анализ между показателями состояния волевой регуляции и типами этнической идентичности. В основном, полученные результаты подтвердили нашу гипотезу: были обнаружены множественные значимые связи между показателями состояния волевой регуляции и этнической идентичности по выборке в целом. Вместе с этим полученные результаты свидетельствуют о том, что обнаруженные закономерности по-разному проявляются в сравниваемых этнических группах. Рассмотрим эти различия более подробно:

Уровень этнонигилизма отрицательно коррелирует с показателями состояния волевой регуляции у тувинцев (выраженность эмоционального (-0,358**) и социального (-0,269**) самоконтроля), коми (выраженность поведенческого (-0,227*) и социального (-0,258**) самоконтроля) и марийцев (выраженность эмоционального самоконтроля (-0,220*)). Во всех группах, кроме корейцев, показатели этнонигилизма отрицательно коррелируют со значениями теста СЖО: русские (-0,205*), тувинцы (-0,333**), коми (-0,314**), кабардинцы (-0,272*), марийцы (-0,305**).

Уровень этноиндифферентности отрицательно коррелирует с показателями состояния волевой регуляции у русских (показатели «Шкалы контроля за действием» (-0,194*), коми (выраженность социального самоконтроля (-0,214*) и общим баллом волевой самооценки (-0,186*)), марийцев (выраженность поведенческого (-0,257**) и социального (-0,189*) самоконтроля).

Уровень позитивной этничности положительно коррелирует с показателями состояния волевой регуляции у тувинцев (показатели «Шкалы контроля за действием» (0,193*), выраженность эмоционального (0,219*), поведенческого (0,333*), социального самоконтроля (0,221*), общим баллом волевой самооценки (0,311**), кабардинцев (выраженность поведенческого (0,211*) и социального (0,256*) самоконтроля), корейцев (выраженность эмоционального (0,315**), поведенческого (0,361**) и социального (0,272**) самоконтроля), марийцев (выраженность эмоционального (0,190*) самоконтроля). Также уровень позитивной этничности положительно коррелирует со значениями теста СЖО в группах тувинцев (0,231*), коми (0,241**) и марийцев (0,258**).

Уровень этноэгоизма отрицательно коррелирует с показателями состояния волевой регуляции у тувинцев (выраженность эмоционального (-0,394**) и социального (-0,239*) самоконтроля) и марийцев (выраженность эмоционального (-0,262**) самокон-

троля). В группе русских, напротив, этноэгоизм положительно коррелирует с выраженностью социального (0,220*) самоконтроля. Также уровень этноэгоизма отрицательно коррелирует со значениями теста СЖО в группах коми (-0,219*) и мари (-0,335**).

Значимые отрицательные связи между уровнем этноизоляционизма и показателями состояния волевой регуляции были выявлены только в группах корейцев (выраженность социального (-0,305**) самоконтроля) и марийцев (выраженность эмоционального (-0,190*) самоконтроля). Также уровень этноизоляционизма отрицательно коррелирует со значениями теста СЖО в группах коми (-0,308**) и марийцев (-0,223*).

Уровень этнофанатизма положительно коррелирует с показателями состояния волевой регуляции у русских (выраженность социального самоконтроля (0,220*) и общим баллом волевой самооценки (0,200*)), у кабардинцев (общий балл волевой самооценки (0,231*)), у корейцев (показатели «Шкалы контроля за действием» (0,306**) и общий балл волевой самооценки (0,199*)). В группе марийцев, напротив, этнофанатизм отрицательно коррелирует с выраженностью эмоционального (-0,213*) самоконтроля. Также уровень этноизоляционизма отрицательно коррелирует со значениями теста СЖО в группе коми (-0,246**).

Обсуждение результатов

Анализируя обнаруженные закономерности, можно отметить, что различные показатели, а следовательно и различные звенья волевой регуляции, по-разному связаны с этнической идентичностью.

Наиболее тесная связь с этничностью наблюдается по показателям выраженности самоконтроля. Положительная этничность положительно коррелирует с выраженностью эмоционального (у тувинцев и марийцев), поведенческого (у тувинцев, кабардинцев, корейцев) и социального (у тувинцев, кабардинцев, корейцев) самоконтроля. Можно предложить несколько взаимодополняющих объяснений обнаруженной закономерности.

С одной стороны, выраженность самоконтроля может быть напрямую связана с особенностями национального самосознания как важной части самосознания субъекта. Согласно концепции Р. Баумайстера, волевой самоконтроль является функцией Эго и зависит от ресурсов, которыми оно располагает [19]. В связи с этим можно предположить, что выраженная положительная этничность свидетельствует о силе Эго и, как следствие, о достаточно большом объеме ресурса волевого самоконтроля, особенно в тех группах, где национальная принадлежность занимает важное место в структуре идентификационной матрицы народов.

С другой стороны, волевой самоконтроль может быть связан с требованиями, предъявляемыми к человеку со стороны традиционной культуры. Чем выше показатели позитивной этничности, тем больше приверженность к национальной культуре,

тем большую роль она начинает играть в регуляции поведения субъекта. Соответственно, в группах тувинцев, кабардинцев, корейцев, чьи культуры в силу больших традиционализма, регламентированности, общинности предъявляют более высокие требования к самоконтролю субъекта, выраженная позитивная этничность побуждает человека более строго следовать правилам поведения, принятым в национальной культуре, что может приводить к росту показателей самоконтроля [8; 12].

Гипо- и гиперэтничность, напротив, отрицательно коррелирует с выраженностью самоконтроля. Как отмечает Г.У. Солдатова, отклонения от нормальной этнической идентичности свидетельствуют о рассогласовании сознательных и бессознательных компонентов в структуре идентичности, что может становиться причиной снижения способности к сознательному самоконтролю, наблюдаемому в большинстве групп [12].

Несколько иной характер связей наблюдается между этнической идентичностью и общим баллом волевой самооценки. У тувинцев волевая самооценка положительно коррелирует с положительной этничностью, а у коми — отрицательно с этноиндифферентностью. Эта закономерность аналогична той, что наблюдалась по показателям выраженности самоконтроля. Вместе с этим общий балл волевой самооценки положительно связан с этнофанатизмом в группах русских, кабардинцев и корейцев. Можно предположить, что в данном случае наблюдается искажение процессов самовосприятия, связанное со стремлением показать свой народ и себя в более выгодном свете, характерном для лиц с гиперэтничностью [12].

Показатели «Шкалы контроля за действием» практически не связаны с этнической идентичностью, поскольку в исследованных группах наблюдаются единичные связи и не прослеживается общая закономерность. Отсутствие связей в данном случае может объясняться тем, что, в отличие от самоконтроля, который осуществляется сознательно и преднамеренно в соответствии с требованиями общества, «Шкала контроля за действием» отражает устоявшиеся способы реализации намерения в действии, в формировании которых национальное самосознание не играет большой роли [18].

Показатели теста СЖО практически во всех группах, за исключением корейцев, отрицательно коррелируют с этнонигилизмом. У тувинцев, коми и марийцев показатели теста СЖО положительно коррелируют с позитивной этничностью. В группе коми показатели теста СЖО отрицательно коррелируют с гиперидентичностью. С одной стороны, полученные результаты могут свидетельствовать о том, что у респондентов с позитивной этничностью принадлежность к национальной культуре может становиться важным смыслообразующим фактором, тогда как утрата связи с национальной культурой в случае гиподентичности может приводить к феноменам смыслоутраты. С другой стороны, дефицит личностных смыслов может приводить к стремлению найти их вовне, в национальной культуре, и, как следствие, к формированию гиперэтничности.

Этничности. Это предположение хорошо согласуется с результатами исследования процессов трансформации этнической идентичности [12].

Таким образом, в целом, положительная этничность в большинстве групп, за исключением русских и коми, положительно коррелирует с показателями состояния волевой регуляции, тогда как гипо- и гиперэтничность — отрицательно. Вместе с этим существует ряд исключений. Показатели самооценок волевых качеств положительно коррелируют с гиперэтничностью. В группе русских показатели состояния волевой регуляции положительно коррелируют с гиперэтничностью.

Поскольку характер связей между состоянием волевой регуляции и этнической идентичностью в сравниваемых группах проявляется по-разному, рассмотрим эти группы по-отдельности.

Тувинцы. Наибольшее количество связей между показателями состояния волевой регуляции и этнической идентичностью наблюдается в группе тувинцев. В данной группе положительная этничность положительно коррелирует со всеми измеренными показателями волевой регуляции, а этнонигилизм и этноэгоизм — отрицательно с выраженностью эмоционального и социального самоконтроля. Соответственно, у тувинцев наблюдаются, с одной стороны, наиболее высокие показатели волевой регуляции, а с другой — наиболее высокие показатели этнической идентичности. Хотя преобладающим типом этничности в данной группе является позитивная этничность, у тувинцев достаточно выражены этнонигилизм и этнофанатизм, что может свидетельствовать об относительно высоком уровне этнической мобилизации в данной группе (Солдатова, 1998). Характер обнаруженных связей может говорить о том, что этничность в данной группе является значимым фактором (ресурсом) волевой регуляции. Можно предположить, что это связано с тем, что этничность занимает важное место в структуре социальной идентичности у представителей тувинского народа. По данным Г.У. Солдатовой, в групповой идентификационной матрице тувинцев национальная принадлежность встречается в четыре раза чаще, чем у русских [12]. Также обнаруженные закономерности могут быть связаны с особенностями национальной культуры тувинцев, которая характеризуется высоким традиционализмом и регламентированностью [8].

Корейцы. Практически аналогичное количество связей наблюдается в группе корейцев. Здесь, как и в группе тувинцев, присутствует выраженная положительная связь между позитивной этничностью и выраженностью самоконтроля. Однако в отличие от тувинцев у корейцев наблюдается обратная картина: низкие значения показателей состояния волевой регуляции (за исключением «Шкалы контроля за действием»), с одной стороны, и этнической идентичности — с другой. Можно предположить, что в данной группе этничность также является значимым фактором (ресурсом) волевой регуляции, однако его эффект проявляется в противоположном направлении. Как и в предыдущей группе, у корейцев этничность

занимает важное место в структуре социальной идентичности, что подтверждает предположение о том, что связь этничности и состояния волевой регуляции зависит от места национальной принадлежности в идентификационной матрице народа [11].

Кабардинцы. Несмотря на то, что в данной группе значимых связей между показателями состояния волевой регуляции и этнической идентичностью меньше, чем у тувинцев и корейцев, по своему характеру они схожи. Позитивная этничность положительно коррелирует с выраженностью поведенческого и социального самоконтроля, а этнофанатизм — с общим баллом волевой самооценки. Соответственно, в данной группе мы наблюдаем достаточно высокие показатели состояния волевой регуляции, с одной стороны, и этнической идентичности — с другой. Преобладающим типом этнической идентичности является позитивная этничность, но в отличие от тувинцев, гипо- и гиперформы этничности слабо выражены. Как и в группе тувинцев и корейцев, у кабардинцев этничность занимает важное место в структуре социальной идентичности. По данным Г.У. Солдатовой, в идентификационной матрице народов Северного Кавказа национальная принадлежность встречается в шесть раз чаще, чем у русских [12]. Таким образом, можно обобщить, что позитивная этничность положительно связана с показателями состояния волевой регуляции в группах, где она занимает важное место в структуре идентификационной матрицы народа.

Марийцы. В группе марийцев также наблюдается достаточно много связей между показателями состояния волевой регуляции и этнической идентичностью, однако они носят несколько иной характер по сравнению с предыдущими группами. У представителей этого этноса связь между позитивной этничностью и волевой регуляцией прослеживается в гораздо меньшей степени, чем у тувинцев (наблюдается одна слабая положительная связь с эмоциональным самоконтролем). Соответственно, в этой группе мы наблюдаем средние значения показателей состояния волевой регуляции, с одной стороны, и этнической идентичности — с другой. В данном случае можно предположить, что этничность для этой группы не является значимым фактором (ресурсом) волевой регуляции. Вместе с этим в данной группе наблюдаются отрицательные связи самоконтроля (в большей степени эмоционального) с гипо- и гиперформами этничности.

Коми. Аналогичная ситуация наблюдается в группе коми. Здесь значимых связей между показателями состояния волевой регуляции и этнической идентичностью также немного. Соответственно, в данной группе мы наблюдаем средние значения показателей состояния волевой регуляции, с одной стороны, и этнической идентичности — с другой. Вероятно, у коми, как и у марийцев, этничность не является значимым фактором (ресурсом) волевой регуляции, что может быть связано с размыванием национального самосознания в результате ассимиляции славянами [13]. Вместе с этим, как и в группе марийцев, у коми уровень этнонизма и этноиндифферентности от-

рицательно коррелирует с выраженностью поведенческого и социального самоконтроля, а также с самооценкой волевых качеств. Соответственно, можно предположить, что в данных группах отклонения от нормальной этничности могут быть связаны со снижением показателей волевой регуляции деятельности, в частности, с дефицитом самоконтроля.

Русские. В группе русских значимых связей между показателями состояния волевой регуляции и этнической идентичностью также немного. Выраженность социального самоконтроля положительно коррелирует с этноэгоизмом и этнофанатизмом, самооценка волевых качеств — с этнофанатизмом. Также показатели «Шкалы контроля за действием» отрицательно коррелируют с этноиндифферентностью. Соответственно, в данной группе наблюдаются относительно низкие показатели состояния волевой регуляции, с одной стороны, и этничности — с другой. Таким образом, мы можем предположить, что в группе русских этничность не является существенным фактором (ресурсом) волевой регуляции. Вероятно, это также связано с незначительным местом национальной принадлежности в структуре групповой идентификационной матрицы русских (Солдатов, 1998). Вместе с этим группа русских выделяется из общей закономерности: у них выраженность социального самоконтроля положительно связана с этноэгоизмом и этнофанатизмом. Эти связи можно рассматривать как отражение стремления компенсировать чувство потери внутреннего баланса и стабильности, характерного для данного типа идентичности, за счет усиления внешнего, сознательного самоконтроля. Вероятно, это обусловлено спецификой культуры и национального самосознания русского народа.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что положительная этничность может становиться важным фактором (ресурсом) волевой регуляции в группах, где национальная принадлежность занимает важное место в структуре самосознания субъекта (тувинцы, корейцы, кабардинцы). Наряду с этим в группах с более размытым национальным самосознанием проявления гипо- и гиперэтноности могут быть связаны со снижением показателей волевой регуляции (коми, тувинцы, русские).

Заключение

В целом, полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу. Позитивная этническая идентичность положительно связана с показателями состояния волевой регуляции. В первую очередь, это относится к волевому самоконтролю и самооценке волевых качеств личности. Также этничность может выступать смыслообразующим фактором. Вместе с этим обнаруженная закономерность проявляется в тех группах, где национальная принадлежность занимает важное место в структуре самосознания субъекта (тувинцы, корейцы, кабардинцы), тогда как в группах с размытым национальным самосознани-

ем связи между этничностью и состоянием волевой регуляции гораздо менее выражены (коми, марийцы, русские).

Обнаруженные закономерности позволяют лучше понять природу этнокультурных различий в показателях воли. Они свидетельствуют о важной роли, которую осознание человеком своей принадлежности к определенной этнической общности и принятие традиционной национальной культуры и образа жизни могут играть в волевой регуляции деятельности. Вероятно, позитивное принятие человеком своей этнической принадлежности, как части идентичности, может становиться важным фактором волевого самоконтроля, предлагая ему как внешние, культурные, так и внутренние, инди-

видуальные средства (в том числе смыслы) овладения собой и своим поведением. Тем не менее, эта закономерность проявляется только в том случае, если этническая принадлежность является значимым фактором самосознания субъекта.

Таким образом, можно предположить, что один из возможных путей влияния национальной культуры на состояние волевой регуляции опосредствован особенностями национального сознания как отдельного субъекта, так и этнической общности в целом. Однако полученные результаты не исключают возможности существования других, неосознаваемых механизмов формирования устойчивых способов волевой регуляции субъекта, что открывает новые направления для исследований.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РНФ №17-78-20226.

Funding

This work was supported by grant RSF №17-78-20226.

Литература

1. Божович Л.И. Развитие воли в онтогенезе // Проблемы формирования личности. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. С. 302–332.
2. Быков А.В., Шульга Т.И. Становление волевой регуляции в онтогенезе. М.: Изд-во УРАО, 1999. 168 с.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 512–755.
4. 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.
5. Иванников В.А., Шляпников В.Н. Воля как продукт общественно-исторического развития человечества // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 3. С. 111–121.
6. Иванников В.А., Эйдман Е.В. Структура волевых качеств по данным самооценки // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 3. С. 39–49.
7. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер, 2000. 288 с.
8. Крысько В.Г. Этническая психология. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 320 с.
9. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. 511 с.
10. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
11. Соколова Д.А. Социально-психологические характеристики общности этнических корейцев Приморского края // Социальные исследования. 2016. № 3. С. 24–37.
12. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 398 с.
13. Шабанов Ю.П., Жеребцов И.Л., Журавлев П.С. «Русский север»: культурные границы и культурные смыслы // Мир России: Социология, этнология. 2012. Т. 21. № 4. С. 134–153.
14. Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М.: Смысл, 1997. 140 с.

References

1. Bozhovich L.I. Razvitie voli v ontogeneze [The development volition in ontogenesis]. *Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of Personality Development]*. Moscow: Publ. MPSI, Voronezh: Publ. NPO "MODEK", 2001, pp. 302–332.
2. Bykov A.V., Shul'ga T.I. Stanovlenie volevoi regulyatsii v ontogeneze [The Genesis of Volitional Regulation in Ontogenesis]. Moscow: Publ. URAO, 1999. 168 p.
3. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [The History of High Mental Functions Development]. *Psikhologiya [Psychology]*. Moscow: Publ. EKSMO-Press, 2000, pp. 512–755.
4. Ivannikov V.A., Barabanov D.D., Monroz A.V., Shlyapnikov V.N. Eidman E.V. Mesto ponyatiya «volya» v sovremennoi psikhologii [The role of the notion of will in contemporary psychology]. *Voprosy psikhologii [Voprosy Psikhologii]*, 2014, no. 2, pp. 15–23.
5. Ivannikov V.A., Shlyapnikov V.N. Volya kak produkt obshchestvenno-istoricheskogo razvitiya chelovechestva [Volition as a result of social-historical development of humanity]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psikhologicheskii Zhurnal]*, 2012. Vol. 33, no. 3, pp. 111–121.
6. Ivannikov V.A., Eidman E.V. Struktura volevykh kachestv po dannym samoocenki [Structure of volitional qualities according to self-assessment data]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psikhologicheskii Zhurnal]*, 1990. Vol. 11, no. 3, pp. 39–49.
7. Il'in E.P. Psikhologiya voli [The Psychology of Volition]. Saint-Peterburg: Publ. Piter, 2000. 288 p.
8. Krysko V.G. Etnicheskaya psikhologiya [Ethnic Psychology]. Moscow: Publ. Akademiya, 2008. 320 p.
9. Leont'ev A.N. Lektsii po obshchei psikhologii [Lectures on General Psychology]. Moscow: Publ. Smysl, 2000. 511 p.
10. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) [Purpose-in-life test]. Moscow: Publ. Smysl, 2000. 18 p.
11. Sokolova D.A. Social'no-psikhologicheskie karakteristiki obshnosti tnicheskikh koreicev Primorskogo kraja [Socio-psychological characteristics of a community of

15. Шляпников В.Н. Исследования волевой регуляции в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 54–63.
16. Шляпников В.Н. Особенности волевой регуляции у кабардинцев, коми, тувинцев и русских // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11. № 4. С. 107–115. doi:10.17759/exppsy.2018110409
17. Шляпников В.Н., Авдеева О.В. Особенности проявлений волевой регуляции у коми-зырян и русских // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11. № 2. С. 121–129. doi:10.17759/exppsy.2018110209
18. Baumann N., Kazén M., Quirin M., Koole S.L. Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition. Hogrefe Publishing, 2018. 433 p.
19. Baumeister R.F., Vohs K.D. Strength Model of Self-Regulation as Limited Resource: Assessment, Controversies, Update // *Advances in Experimental Social Psychology*. 2016. Vol. 54. P. 67–127.
20. Kuhl J. Who controls whom when "I control myself"? // *Psychological Inquiry*. 1996. Vol. 7(1). P. 61–68.
21. Mischel W., Ayduk O., Berman M.G., Casey B.J., Gotlib I.H., Jonides J., Kross E., Teslovich T., Wilson N.L., Zayas V., Shoda Y. Willpower over the life span: decomposing self-regulation // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2011. Vol. 6(2). P. 252–256.
- ethnic Koreans in Primorsky Krai]. *Social'nye issledovaniya [Social Studies]*, 2016, no. 3, pp. 24–37.
12. Soldatova G.U. Psihologija mezhjetnicheskoi naprijazhennosti [Psychology of Inter-Ethnic Tension]. Moscow: Publ. Smysl, 1998. 398 p.
13. Shabaev Yu.P., Zherebtsov I.L., Zhuravlev P.S. «Russkii sever»: kul'turnye granitsy i kul'turnye smysly ['The Russian North': Cultural Borders and Cultural Meanings]. *Mir Rossii: Sotsiologiya, etnologiya [Universe of Russia Sociology Ethnology]*, 2012. Vol. 21, no. 4, pp. 134–153.
14. Shapkin S.A. Eksperimental'noe izuchenie volevykh protsessov [Experimental study of volitional processes]. Moscow: Publ. Smysl, 1997. 140 p.
15. Shlyapnikov V.N. Issledovaniya volevoi regulyatsii v sovremennoi zarubezhnoi psikhologii [Studies of voluntary regulation in contemporary psychology]. *Voprosy psikhologii [Voprosy Psikhologii]*, 2009, no. 2, pp. 54–63.
16. Shlyapnikov V.N. Osobennosti volevoi regulyatsii u kabardintsev, komi, tuvintsev i russkikh [Features of Volitional Regulation of Kabardians, Komi, Tuvinians and Russians]. *Eksperimental'naya psikhologiya [Experimental Psychology (Russia)]*, 2018. Vol. 11, no. 4, pp. 107–115. doi:10.17759/exppsy.2018110409 (In Russ., Abstr. in Engl.).
17. Shlyapnikov V.N., Avdeeva O.V. Osobennosti proyavlenii volevoi regulyatsii u komi-zyryan i russkikh [features of volitional regulation of komi-zyryans and russians]. *Eksperimental'naya psikhologiya [Experimental Psychology (in Russia)]*, 2018. Vol. 11, no. 2, pp. 121–129. (In Russ., Abstr. in Engl.). doi: 10.17759/exppsy.2018110209
18. Baumann N., Kazén M., Quirin M., Koole S.L. Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition. Göttingen: Hogrefe Publ., 2018. 433 p.
19. Baumeister R.F., Vohs K.D. Strength Model of Self-Regulation as Limited Resource: Assessment, Controversies, Update. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2016. Vol. 54, pp. 67–127.
20. Kuhl J. Who controls whom when "I control myself"? *Psychological Inquiry*, 1996. Vol. 7(1), pp. 61–68.
21. Mischel W. et al. Willpower over the life span: decomposing self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2011. Vol. 6(2), pp. 252–256.

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ
DISCUSSIONS AND DISCOURSES

**Воля и произвольность:
опыт междисциплинарного исследования**

А.Н. Савостьянов*,
ФГБУН НИИФФМ, ФГБОУ ВПО НГУ, ИЦИГ СО РАН, Новосибирск, Россия,
alexander.savostyanov@gmail.com

В.В. Степанова**,
НПЦ «Гармония», Смоленск, Россия,
stepanova.valent@yandex.ru

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

Публикация представляет итоги и перспективы исследования проблемы развития воли и произвольности в детском возрасте. Авторы реализуют междисциплинарный подход, объединяющий позиции психологического, педагогического, физиологического и нейрофизиологического исследования проблемы. Воля и произвольность рассматриваются авторами как явления, не только имеющие разную феноменологию, но и различающиеся по своему генезу. Приоритет отдается линии развития воли, связываемой с развитием внутренней моторики, телесности, индивидуальности. Именно на этом пути успешно формируется и произвольность поведения. И, напротив, «преждевременная произвольность» затрудняет, по мнению авторов, развитие свободной воли. В центре междисциплинарного исследования — педагогическая технология «Школа развития индивидуальности» («Росток»), реализуемая в

Для цитаты:

Савостьянов А.Н., Степанова В.В., Толстых Н.Н. Воля и произвольность: опыт междисциплинарного исследования // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 91–104. doi: 10.17759/chp.2019150310

For citation:

Savostyanov A.N., Stepanova V.V., Tolstykh N.N. Will and Self-Regulation: An Interdisciplinary Research Experience. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 91–104. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150310

* *Савостьянов Александр Николаевич*, кандидат биологических наук, доктор философских наук, ведущий научный сотрудник, НИИ физиологии и фундаментальной медицины (ФГБУН НИИФФМ); зав. лабораторией психологической генетики, Институт цитологии и генетики Сибирского отделения РАН (ИЦИГ СО РАН); профессор, Новосибирский государственный университета (ФГБОУ ВПО НГУ), Новосибирск, Россия. E-mail: alexander.savostyanov@gmail.com

** *Степанова Валентина Васильевна*, кандидат психологических наук, ведущий специалист, НПЦ «Гармония», Смоленск; научный руководитель инновационной и стажерской площадки, Областной центр инновационных технологий Министерства образования и науки Новосибирской области, Новосибирск, Россия. E-mail: stepanova.valent@yandex.ru

*** *Толстых Наталья Николаевна*, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии развития, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: nnvt@list.ru

Savostyanov Alexander Nikolaevich, PhD in Biology, Doctor of Philosophy, Leading Researcher, State Scientific-Research Institute of Physiology and Basic Medicine (IPBM), Professor, Novosibirsk State University (NSU), Head of the Laboratory of Psychological Genetics, Institute of Cytology and Genetics, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (ICG SB RAS), Novosibirsk, Russia. E-mail: alexander.savostyanov@gmail.com

Stepanova Valentina Vasilievna, PhD in Psychology, Leading Specialist, Research and Pedagogical center “Harmony”, Smolensk, Russia; Scientific Adviser, Innovation and Trainee Center at the Regional Center of Innovative Technologies, Ministry of Education and Science of the Novosibirsk Region, Novosibirsk, Russia. E-mail: stepanova.valent@yandex.ru

Tolstykh Natalia Nikolaevna, Doctor in Psychology, Professor, Head of the Chair of Social Psychology of Development, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE). Moscow, Russia. E-mail: nnvt@list.ru

настоящее время на базе экспериментальной площадки в г. Новосибирске. Психологические воззрения авторов лежат в русле заложенной Л.С. Выготским культурно-исторической традиции, подходов к проблеме развития воли и произвольности таких ее представителей, как Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев. Статья, с одной стороны, подводит некоторые итоги многолетней работы, а с другой — намечает перспективы, которые связываются, в частности, с продолжением нейрофизиологических исследований на базе экспериментальной площадки. Уже первые полученные результаты позволяют не только объективно зафиксировать различные механизмы развития детей, обучающихся по разным педагогическим технологиям, но и выявить новые нейрофизиологические феномены, а также увидеть психологическую подоплеку открытых в самое последнее время нейрофизиологических феноменов, пока загадочных для науки, например, дефолт-системы мозга.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, саморегуляция, воля, произвольность, личность, индивидуальность, дефолт-система мозга.

Will and Self-Regulation: An Interdisciplinary Research Experience

A.N. Savostyanov,

Novosibirsk State University; Institute of Cytology and Genetics, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russia,
alexander.savostyanov@gmail.com

V.V. Stepanova,

Ministry of Education and Science of the Novosibirsk Region, Novosibirsk, Russia,
stepanova.valent@yandex.ru

N.N. Tolstykh,

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
nmvt@list.ru

The paper presents outcomes and perspectives of the research on the development of will and self-regulation in childhood. The authors implement an interdisciplinary approach that combines psychological, pedagogical, physiological, and neurophysiological exploration of the problem. Will and self-regulation are considered not only as the phenomena of different phenomenology, but also as differing in their genesis. Priority is given to the line of will development associated with the formation of internal movements, corporeality, individuality. It is on this path that self-regulation of behavior is successfully formed. 'Premature self-regulation', on the contrary, makes it difficult for free will to develop. At the focus of the interdisciplinary research is the pedagogical technology "School for Developing Individuality" ("Rostok"), which is currently being implemented at an experimental site in Novosibirsk. The psychological views of the authors are in the mainstream of the cultural-historical tradition founded by L.S. Vygotsky, the approaches to the problem of will and self-regulation development of L.I. Bozhovich, A.V. Zaporozhets, A.N. Leontiev. The article, on the one hand, summarizes the results of the many years of work, and on the other hand, outlines the prospects that are associated, in particular, with the continuation of neurophysiological studies carried out on the experimental site. Even the first results obtained make it possible not only to capture objectively the various developmental mechanisms in children learning by different pedagogical technologies, but also to identify new neurophysiological phenomena and to reveal the psychological background of neurophysiological phenomena that have been discovered recently and are still mysterious for science, for example, the default mode network.

Keywords: interdisciplinary approach, self-regulation, will, personality, individuality, default mode network.

Проблема воли и произвольности в научной среде до сих пор является дискуссионной. Дискуссионным является содержание и соотношение понятий «воля» и «произвольность». Во многих психологических работах они употребляются как синонимы или смешиваются. В других исследованиях проводится их различие, которое, впрочем, делается по

разным основаниям. В нашей трактовке, хотя «произвольность» и «воля» рассматриваются как связанные между собой понятия, они выражают различные аспекты саморегуляции человека.

В англоязычных научных публикациях для обозначения произвольности применяется термин «*executive cognitive control of behavior*», обозначающий

комплекс процессов, связанных с селекцией сенсорных сигналов, принятием поведенческих решений и подавлением неадекватных ответов (*inhibitory behavioral control*) для достижения поставленной цели в меняющихся условиях [48; 52]. Близким по смыслу понятием является «*effortful control*», которое трактуется как часть темперамента и обозначает способность управлять поведением в условиях конфликта, обнаруживать ошибки и планировать свою деятельность [49]. Различия между двумя понятиями обычно применяются для описания ситуативных, краткосрочных процессов в условиях выбора, а контроль усилий обозначает способность к саморегуляции на длительных жизненных интервалах.

Анализ англоязычных публикаций, связанных с исследованием «когнитивного контроля», показывает, что их авторы не ставят задачу понимания самого процесса целеполагания. Произвольность предполагает, что конечная цель поведения уже выбрана и не может быть изменена в ходе процесса исследования. В психологических или поведенческих тестах на самоконтроль оценивается способность человека достигнуть «правильной» цели в предположении, что ее правильность однозначно задана внешними условиями.

Однако жизненная реальность допускает, что цели человеческого поведения могут быть изменены, причем как под воздействием обстоятельств, так и в результате собственных решений индивида. Для описания процесса выбора целей или их самостоятельной постановки индивидом мы предлагаем использовать понятие «воля», понимая под ним процесс самостоятельного, не навязанного извне выбора ценностных основ поведения, постановки краткосрочных и долгосрочных целей, выбор приоритетов поведения. В англоязычной литературе мы не обнаружили понятия, полностью соответствующего нашим представлениям о воле. Примерным аналогом «воли» может считаться понятие «*self-appraisal*» [44]. Однако этот термин больше выражает устремленность сознания в прошлое для самооценки уже достигнутых результатов, тогда как наша трактовка понятия «воля» предполагает устремленность в будущее к еще нереализованным целям. Очевидно, что волевые решения влияют на поведение и, таким образом, связаны с произвольностью. Однако ценностный выбор может быть существенно отделен от его реализации во времени. Это позволяет говорить о воле и произвольности как о двух различных, хотя и связанных между собой, составляющих человеческой психики.

«Воля» — одна из основных категорий, с давних времен обсуждаемая в разговоре о человеке, его существовании и развитии. В схоластической литературе Средневековья воля обозначалась через понятие «интенции», т. е. намерение понять или сделать что-либо. Сложную классификацию волеутарных актов предложил Фома Аквинский [42], работы которого использовались российскими философами и психологами XVII—XIX вв. Специфика российской психологии состояла в том, что исторически

она была изначально связана с медицинской наукой. Особенно заметно это проявилось в советский период, когда в рассуждениях о человеке и его поведении приоритет отдавался «объективным» дисциплинам, таким как неврология или психофизиология, а собственно психология рассматривалась как сомнительная с методологической и философской точки зрения вспомогательная дисциплина. В свою очередь, психофизиологические представления о человеке, высказанные разными авторскими коллективами, существенно различались по своим мировоззренческим и методологическим принципам, положенным в основу теоретических представлений о человеке.

В данном контексте целесообразно рассмотреть три психо-физиологические концепции, развиваемые в рамках отечественной науки [22; 23]. Теория Сеченова—Павлова представляет поведение человека и животных как результат отражения закономерностей внешнего мира в поведении. В такой мировоззренческой парадигме человек приспособляется к законам природы, меняет свое поведение в соответствии с правилами Универсума. Рефлекс — это механизм нервной системы, устанавливающий соответствие между внешней средой и организмом, обеспечивающий правильное реагирование на изменяющиеся события. Правильное отражение мира в нервной системе приводит нас к успешной жизни, а ошибки в этом процессе служат причиной болезней, жизненных неудач и гибели. В трактовке И.М. Сеченова, воля — это возможность задерживать рефлекс, подавлять желаемое, но не целесообразное поведение [26].

Продолжая идеи И.М. Сеченова, И.П. Павлов рассматривал волю как процесс подавления рефлексов, возникающий на основе прошлых, ранее выработанных условных рефлексов [20]. Воля здесь выступает как своеобразный фильтр, отсекающий ненужное поведение. Такая трактовка объединяет понятия «воля» и «произвольность», они становятся соотносимы с понятием «тормозный контроль» (*inhibitory behavioral control*) в современной нейрофизиологической литературе.

В работах А.А. Ухтомского понятие «воля» связано с концептом доминанты — внутреннего нейрофизиологического процесса, побуждающего человека к достижению цели вопреки жизненным обстоятельствам [40]. В теории А.А. Ухтомского воля рассматривается как активатор, источник энергии, позволяющий преодолевать препятствия. Наиболее полно эта идея была развита в рамках теории функциональных систем П.К. Анохина [1], который в противоположность И.П. Павлову рассматривал поведение как процесс реализации внутренних мотивов. Все сенсорные, когнитивные и моторные процессы, по П.К. Анохину, направлены на достижение какой-либо цели. Если жизненные обстоятельства не позволяют реализовать желаемое, то человек может либо отказаться от цели, либо продолжать добиваться ее, изменяя стратегию поведения. Воля в рамках этой концепции — это то, что удерживает человека на пути к цели через препятствия.

Как решается вопрос о происхождении мотивов в рамках теории функциональных систем? Для П.К. Анохина и его последователей, таких как П.В. Симонов или К.В. Судаков, мотивы бывают либо врожденными, либо приобретенными [27; 35]. Приобретенные, социально заданные мотивы определяются воспитанием, они зависят от того социального контекста, в котором воспитывается личность. Можно отметить, что, несмотря на противоположность взглядов, с одной стороны, И.М. Сеченова и И.П. Павлова и, с другой стороны, А.А. Ухтомского и К.П. Анохина по поводу роли воли в регуляции поведения, их взгляды сходятся в том, что поведение человека регулируется на основе уже установленной мотивационно-ценностной структуры, которая не зависит от выбора личности, но является фундаментом, определяющим свойства личности.

Наиболее близкая к нашей трактовке точка зрения была предложена В.М. Бехтеревым [3]. Критикуя воззрения И.П. Павлова на природу сознания, В.М. Бехтерев предложил определять сознательные процессы как то, в чем человек может дать себе самоотчет. Произвольные процессы могут быть подвергнуты рефлексии, в ходе которой человек анализирует не только само поведение или ощущения, но и свои мотивы, сопровождающие действия. Такие мотивы могут быть сознательно оценены и пересмотрены. Однако вопрос о самостоятельной постановке целей в рамках его теории также был изучен слабо.

В нашем исследовании сделана попытка методологического синтеза психофизиологических подходов П.К. Анохина, В.М. Бехтерева и И.П. Павлова. Мы планируем создать методологию исследования человеческого поведения, в рамках которой возможно изучить взаимосвязь внутренне индуцированных психофизиологических процессов (подход П.К. Анохина) с внешне индуцированными механизмами регуляции поведения (подход И.П. Павлова) за счет использования представлений о роли сетевых взаимодействий структур мозга (подход В.М. Бехтерева). На настоящий момент нашу статью можно рассматривать как заявку на проведение масштабных методологических и экспериментальных исследований, направленных на создание нового подхода к пониманию закономерностей развития процессов волевой регуляции поведения в ходе возрастного становления личности.

Проблема воли и произвольности заняла достойное место в культурно-исторической теории. В работе «История развития высших психических функций» (1931) Л.С. Выготский наметил основной вектор рассмотрения проблемы воли, представив общую линию развития человека как обретение человеком способности овладевать своим поведением [10]. Идея овладения своим поведением как ключ к проблеме воли ранее была высказана Куртом Левиным, различавшим «полевое» и «волевое» поведение. Так, в работе 1929 года он писал: «И действие, которым мы овладели, подчиняется силам, действующим в психическом поле. Но при действии, которым мы владеем, типичным является то, что вся наша лич-

ность не поглощена данным полем; мы стоим как бы над вещами, сохраняя большую власть над действиями, иначе говоря, расчленение, разграничение психических систем здесь другое, которым мы не владели, прежде всего благодаря большей независимости или доминированию системы, связанной с нашим “я”» [цит. по: 13, с. 11].

Авторы Большого психологического словаря, трактуя волю в традиции культурно-исторической теории, пишут об этом так: «Л.С. Выготский и А.Р. Лурия рассматривали волю как овладение собственным поведением, которое становится возможным благодаря изобретению и употреблению знаков — искусственных “средств поведения”» [9, с. 81]. В совместной работе «Этюды по истории поведения» [11] Л.С. Выготский и А.Р. Лурия сравнили использование знаков с использованием орудий труда. По их мнению, человек физически слабее животных, но люди способны лучше адаптироваться к внешнему миру, так как могут усилить свои физиологические способности за счет использования инструментов. По аналогии с этим человек, владеющий письменностью или иной системой знаков, усиливает свои когнитивные возможности в сравнении с теми, кто письменностью не владеет. За счет письменности мы можем увеличить объем памяти и накопить большой запас знаний. Однако главным достижением использования письменности является возможность вынести свои переживания за пределы своего мозга, составить их протокол и провести их внешний объективный анализ. Это позволяет отделить процесс анализа и выбора мотивов от процесса их непосредственного использования при регуляции поведения, что закладывает основы разделения воли и произвольности. Такая точка зрения перекликается с позицией В.М. Бехтерева по поводу определения сознания, но существенно ее расширяет, открывая совершенно новые направления исследований.

Наибольшее внимание проблеме воли уделили те соратники и последователи Л.С. Выготского, которые занимались психологией личности. Так, Л.И. Божович связала формирование личности с развитием способности человека «... 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» [5, с. 322]. Возникновение описанной способности Л.И. Божович напрямую связывает с развитием «... той функциональной системы, которую в психологии принято называть волей» [5, с. 322]. Она приходит к выводу о том, что воля — это не отдельная психическая функция, а волевая структура личности, дающая ключ к пониманию ее целостности, того «высшего синтеза», о котором, говоря о личности, писал Л.С. Выготский. В ряде работ Л.И. Божович и ее сотрудников был дан анализ этапов и механизмов развития воли на разных этапах детства [6; 7; 38; 39; 51 и др.]. Большое значе-

ние имели исследования воли и произвольности также других ученых, работавших в русле культурно-исторической традиции [12; 17].

Зафиксируем одно, с нашей точки зрения, очевидное обстоятельство: проблема воли, отчетливо сформулированная основателями культурно-исторической теории, осталась открытой, далеко не решенной. «Бытийным» подтверждением этого можно считать то, что Л.И. Божович так и не успела завершить задуманную в последние годы жизни книгу о воле. Остались лишь подготовительные материалы к этой книге, опубликованные уже после ее смерти [4]. Текстов на тему воли, оставленных А.Н. Леонтьевым, еще меньше, среди них также посмертно опубликованная внуком, Д.А. Леонтьевым, «домашняя», для него лично прочитанная, лекция о воле [14].

В работах основателей культурно-исторической традиции, в частности, в работах Л.И. Божович, обращает на себя внимание, по сути дела, синонимичное употребление слов «воля» и «произвольность», «волевое поведение» и «произвольное поведение», что, с нашей точки зрения, не отражает той тонкой и точной интуиции, которая содержится в ее понимании процесса личностного развития с нюансированным описанием этапов становления воли и произвольности, разных «видов воль».

Свою версию различения феноменов воли и произвольности, а также лежащих за ними психологических механизмов предлагает Е.О. Смирнова, подробно описывая и обосновывая ее в частности в статье в журнале «Культурно-историческая психология» [28]. Волю Е.О. Смирнова определяет «... как побуждающую человека мотивацию, как силу, определенность и устойчивость его желаний и стремлений (волений); развитие воли можно представить как формирование устойчивой мотивации, как становление собственных желаний и стремлений ребенка» [28, с. 11–12]. Произвольность определяется как «... способность к овладению собой (своей внешней и внутренней деятельностью) на основе культурно заданных средств организации своего поведения. Развитие произвольности с этой точки зрения можно рассматривать как овладение средствами организации своего поведения, которые позволяют объективировать и осознать собственные действия» [28, с. 11].

Разделяя идею различения феноменов воли и произвольности, а также выбор терминов для их обозначения, мы вместе с тем не можем полностью согласиться с высказанной Е.О. Смирновой позицией, в частности с ее пониманием механизмов развития воли и произвольности. Так, завершая раздел статьи, посвященный изложению своей версии развития воли и произвольности, она пишет следующее: «Взаимосвязь побудительности и осознанности в разных формах детской деятельности свидетельствует о том, что воля и произвольность, несмотря на качественное своеобразие, едины в своем генезисе» [28, с. 13].

Мы же полагаем, что развитие воли и развитие произвольности — это две принципиально разные линии развития. Для прояснения своей позиции обратимся к рассуждениям А.Н. Леонтьева о природе волевого дей-

ствия, запечатленным в его лекции о воле, прочитанной в свое время студентам МГУ [15]. В ней А.Н. Леонтьев ограничивает обсуждение проблемы воли анализом волевого действия. Для этого он проводит разделение двух групп мотивов, относя к первой «чувственную, или объективно-предметную», мотивацию, а ко второй — «социальную и идеальную» [15, с. 487]. Важным оказывается указание на то, что в системе иерархии мотивов они оказываются на разных ее уровнях: «самый элементарный уровень» представлен чувственной объективно-предметной мотивацией, высший — идеальной социальной мотивацией. По А.Н. Леонтьеву, волевое действие — это действие, по меньшей мере, двухуровневое, которое в конечном итоге определяется мотивом более высокого уровня: «... мотив социальный всегда в системе иерархизации играет решающую роль по сравнению с мотивом объективно-предметным. Под социальным мотивом сейчас я разумею очень простую вещь — требование человека, вступающего в деятельность. Под предметным объективным мотивом я разумею объективную необходимость, которая заставляет выполнить соответствующее действие» [15, с. 485]. Особенно подчеркнем то, на что обращает внимание и сам А.Н. Леонтьев: «При социальных условиях действует открытый социальный мотив, т. е. мотив, возникающий в общении» [15, с. 485].

А.Н. Леонтьев в своем анализе несомненно прав: включение в ситуацию социального идеального мотива дает возможность легче одержать верх над чувственно-предметным мотивом. И чем этот, высокого уровня, мотив более идеален и абстрактен, тем эффективнее достигается это превосходство. Но у этой эффективности есть своя цена — пренебрежение предметно-чувственным опытом индивида. В ситуации общения ребенка со взрослым воля взрослого, выражающаяся в требовании или запрете, всегда окажется сильнее воли ребенка, и чем авторитетнее, внимательнее к ребенку, эмпатичнее этот взрослый, тем с большей гарантией при столкновении этих воль он победит. Если взрослый предлагает привлекательное для ребенка действие (так, к примеру, Е.О. Смирнова советует вести себя взрослому, который намерен развивать волю и произвольность дошкольника в ролевой игре), то это действие с большой вероятностью будет присвоено ребенком, принято им как свое: «Чтобы действие стало произвольным и осознанным, оно должно быть значимым, осмысленным, переживаться как свое, а не навязанное извне... Средством овладения собой может стать только то, что осознанно как свое, не только знакомое и значащее, но и осмысленное» [28, с. 13]. С нашей точки зрения, однако, действие, навязанное извне, привлекательное для ребенка, мотивирующее его, осознаваемое им как свое, не только не способствует развитию свободной воли ребенка, но препятствует этому даже в большей степени, чем прямые запреты и указания взрослого. И особенно это важно подчеркнуть в отношении детской игры, которая только тогда и игра, когда возникает спонтанно, инициируется самим ребенком.

Сегодня и в теоретических рассуждениях, и в практике воспитания акцент повсеместно делается на ту группу мотивов, которую А.Н. Леонтьев назы-

вает социальной и идеальной, отгесняя чувственную (объективно-предметную) мотивацию. Однако, с нашей точки зрения, именно развитие последней ведет к развитию воли и незаслуженно игнорируется в современных подходах к обучению и воспитанию.

Начнем изложение нашей позиции с уточнения определений воли и произвольности.

Термином *произвольность* мы считаем целесообразным обозначить способность человека на основе сознательного выбора овладевать своим поведением, осуществлять сознательно поставленные цели, намерения, в том числе используя самопринуждение (выбор «надо» вместо «хочу»). Когда мы говорим о произвольном действии, его цели могут быть поставлены перед человеком как им самим, так и кем-то другим — педагогом, родителем и т. д.

По мнению многих, именно на пути развития произвольности, способности к самопринуждению, «викторианской воли», человек овладевает своим поведением, социализируется, развивается как личность, как человек культуры и т. д. и т. п. Итог движения по этому пути, с которым нередко сталкиваются психологи, консультирующие, например, подростков и/или их родителей, жалующихся на отсутствие у подростка воли, в свое время гениально сформулировал Л.С. Выготский: слабость воли подростка — это не слабость воли, а слабость целей. Подросток, может быть, и способен владеть своим поведением, но ему просто незачем это делать.

Термин *воля* мы используем для обозначения интенциональности как направленности на реализацию собственных устремлений и целей. Причем, будучи связанным со всей мотивационной системой личности, этот вид интенциональности (в отличие от произвольного намерения) далеко не всегда, и часто далеко не полностью, бывает осознанным. В современном российском дискурсе так понятая воля ближе всего оказывается к понятию «субъектность».

Предлагаемое разделение понятий «воля» и «произвольность» содержательно можно соотнести с идеями, в свое время высказанными американским психологом Лешли Фарбером. По его мнению, существующие концепции воли неуспешны потому, что на самом деле есть две феноменологические реальности воли, которые, как он пишет, отстоят друг от друга так далеко, что только самое общее, размытое определение может объединить их [45, с. 7].

Опишем процесс развития воли и произвольности так, как это представляется нам на сегодняшний день.

Можно предположить, что исходным моментом развития обеих «феноменологических реальностей воли», той «клеточкой», из которой берет начало это развитие, является некоторая форма интенциональности, которую Л.И. Божович называла «исходными эмоционально-потребностными состояниями» [7]. Возможно, было бы даже лучше назвать это ее же термином «гипобулическая воля», о которой, используя терминологию Э. Кречмера, она писала как о первоначальной форме воли. Вспомним здесь и слова Х. Аренд о том, что воля — это орган будущего,

и в этом контексте укажем на идеи, высказываемые когнитивными психологами о том, что ребенок рождается с исходными прототипическими механизмами апперцепции, позволяющими ему «встретиться с миром», запустить процессы восприятия и психического развития [25].

С самого начала, по нашему мнению, этот прототипический механизм, «исходная клеточка» интенциональности, дает начало двум линиям развития. В *первой* из них практически с появления ребенка на свет интенциональность начинает развиваться, опосредствуясь общением ребенка с *конкретным взрослым*, без которого не могут быть удовлетворены никакие витальные потребности ребенка. Можно предположить, что основой интенциональности в данном случае исходно является потребность в интимно-личностном общении со взрослым, о которой писала, например, М.И. Лисина.

В складывающемся общении младенца со взрослым первоначально взрослый является средством, орудием удовлетворения потребностей ребенка. Однако очень скоро инициатива как бы переходит к взрослому, который начинает навязывать ребенку способы поведения, используя принятые в культуре гигиенические нормы, приемы употребления пищи, правила соблюдения режима сна и т. п. Огромную роль в этом процессе навязывания имеют ритмическая организация общения, тактильные, речевые и эмоциональные способы взаимодействия, что создает тесную связь ребенка с близким взрослым, взаимозависимость ребенка и взрослого. И ребенок для взрослого, и взрослый для ребенка превращаются в объекты интенциональности, эмоционально чрезвычайно значимые друг для друга.

На раннем этапе возрастного развития у ребенка формируется система регуляции поведения на основе положительных подкреплений, что отражено в преобладании дельта- и тета-осцилляций на ЭЭГ. Затем возникает система подавления неадекватного поведения на основе отрицательного подкрепления (усиление альфа- и бета-активности). В завершение возникает реципрокный баланс обеих систем, что выражается в формировании взаимодействия между различными осцилляторными системами мозга.

Именно на этом пути, по нашему мнению, и формируется в дальнейшем та «феноменологическая реальность» воли, которую мы обозначили как «произвольность». Произвольное, в этом значении, поведение А.С. Филюкова удачно назвала поведением с навязанным выбором [41].

Вторая линия представляет собой развитие интенциональности, первоначально опосредуемой предметным миром. Младенец, взаимодействуя с предметами — и физическими, и «культурными», преобразует свою сенсомоторику в соответствии с логикой предмета, предметного действия. В случае оперирования физическими объектами (камень, песок, вода) он открывает для себя способ действия, учитывающий физическую реальность внешнего мира. В случае оперирования «культурными предметами» (ложка, погремушка, мяч) ребенок распределе-

чивает их культурное содержание, выстраивая собственную моторику с учетом и физических свойств предмета, и его культурной функции. Важно то, что в обоих описанных случаях логика действий ребенка *не задается конкретным взрослым*, непосредственно с ним взаимодействующим, *а определяется физическими и функциональными свойствами самого предмета*. В ходе взаимодействия с предметами у ребенка развивается не только внешняя моторика, но и то, что А.В. Запорожец называл внутренней моторикой. Можно предположить, что здесь основой интенциональности первоначально является потребность в новых впечатлениях, о которой писала Л.И. Божович.

Почему мы думаем, что эта линия развития интенциональности дает начало развитию воли в вышеуказанном значении этого слова? Выразимся предельно ясно: возникновение внутренней моторики связано с развитием предметной деятельности, в которой близкий конкретный взрослый отодвигается на второй план. Формирующиеся моторные паттерны захватывают ребенка, мотивируя его вновь и вновь повторять, совершенствовать и разнообразить действия с предметом. Дети могут по многу раз и с видимым удовольствием воспроизводить действия с тем или иным освоенным ими предметом: греметь погремушкой, стучать ложкой, открывать и закрывать дверцы и т. д. Подобная деятельность обычно не только не иницируется взрослым, но даже, наоборот, скорее останавливается им. В обсуждаемом контексте можно считать продуктивной идею Л.И. Божович о возникающем в период кризиса одного года новообразовании, которое она назвала **мотивирующим представлением**. Мотивирующее представление — это новообразование, в котором в неразрывном единстве находятся образ памяти (говоря современным языком, когнитивная репрезентация некоторого элемента прошлого опыта) и связанный с ним «аффект» — желание удержать, воспроизвести, вновь встретиться с этим опытом. Мотивирующее представление — это шаг к новой степени внутренней свободы в поведении ребенка, которое начинает определяться не внешними сенсорными стимулами и не обращением к нему взрослого, а принадлежащим именно самому ребенку, его внутреннему миру мотивирующим представлением. Л.И. Божович именно с возникновением этого новообразования связывает внешние проявления кризиса 1-го года, когда поведение ребенка, побуждаемое его мотивирующим представлением, вступает в конфликт с просьбами, советами взрослых, их социальными ожиданиями [7].

Подчеркнем особую важность в механизме мотивирующего представления его моторной компоненты. Об этом сама Л.И. Божович не писала, но, по сути дела, говорил А.В. Запорожец, обсуждая проблему внутренней моторики. Анализируя содержание человеческой деятельности, он указывает на то, что ее условия выступают как бы в двух системах отношений. С одной стороны, это предметное содержание деятельности, которое отражается в форме навыков, представлений, понятий. С другой стороны, если учесть, что в ситуации деятельности необходимо присутствует «... еще

один важный компонент — сам субъект этой деятельности, то ее объекты оказываются в определенных отношениях не только друг к другу, но и к субъекту, к его потребностям и интересам, приобретая, таким образом, особое субъективное значение» [13, с. 217]. «Если объективно-предметное содержание действия воплощается главным образом в срочных физических его компонентах, то личностно-смысловое содержание этого действия преимущественно выражается в его позово-тонических компонентах. Позово-тонические изменения, выражающие отношение субъекта к объекту, были в свое время выделены А.Н. Леонтьевым и нами [16] и обозначены термином “внутренняя моторика”» [13, с. 221]. Осмысляя в этой логике внутреннюю структуру произвольных движений человека, А.В. Запорожец пишет: «Эта система, бывшая ранее чем-то внешним, являющаяся объектом усвоения, превращается постепенно в своеобразный орган индивидуальности, в средство, которое выражает и реализует отношение человека к действительности» [13, с. 227].

Дальнейшее развитие этой линии интенциональности мы видим в спонтанных формах творческой активности (рисунок, лепка, танец, музицирование и т. п.) и в игре. В процессе развития игры, разных ее этапов и видов, свободная и привлекательная для ребенка активность, которая вначале опосредствовалась моторными паттернами действий с предметами, затем начинает включать и образы этих предметов, обозначая их индивидуальными символами и вынося их, таким образом, вовне. Такой символ есть средство фиксации детского представления, он позволяет ребенку пользоваться им как орудием обращения к собственному опыту и как средством коммуникации.

Свободное творчество, свободную игру мы потому относим к линии развития воли, «воления», что, во-первых, они основываются на *личном опыте* ребенка (принципиально важно для нас при этом еще раз подчеркнуть наличие связи этого опыта с собственной моторикой, телесностью), во-вторых, — на *личном его замысле*, который основан на личном переживании опыта и возникающем желании его удержать, еще раз пережить этот опыт в процессе его воспроизведения (в рисунке, игре и т. п.), в-третьих, — на таких способах реализации замысла, мотива, которые ребенок *сам изобретает*, используя те средства, которые оказываются под рукой, и, в-четвертых, — на *самостоятельном контроле успешности* реализации замысла, о чем безошибочно говорят ребенку (и нам) его эмоции: радость, если получилось, и разочарование, грусть или даже злость, если результат не удовлетворяет (ребенок может в этом случае разрушить постройку, разорвать листок с рисунком).

Итак, развитие воли и произвольности представляются нам отдельными, хотя и взаимосвязанными линиями развития, где развитие произвольности является основой формирования личности, а развитие воли способствует становлению индивидуальности в том значении этих понятий, которые использовал в своих работах А.В. Толстых [37].

Но в таком случае необходимо ответить на вопрос, как должен быть организован процесс обуче-

ния и воспитания на разных этапах детства для того, чтобы максимально способствовать развитию индивидуальности, каковой мы и придаем приоритетную ценность?

В контексте сказанного, с нашей точки зрения, организация процесса обучения и воспитания должна строиться на предпочтении той линии развития, которую мы связываем с развитием свободной воли. На этом пути, без потери шанса стать индивидуальностью, могут успешно формироваться и механизмы овладения своим поведением (произвольности), и механизмы социального познания, развиваться творческие потенции человека, его субъектность.

Именно такие идеи заложены в основу образовательной технологии «Школа развития индивидуальности» («Росток»), которая в течение более 25 лет разрабатывается В.В. Степановой и ее единомышленниками. Преподавание по этой технологии осуществлялось в разные годы на базе разных экспериментальных площадок, в частности, общеобразовательной школы № 1096 г. Москвы (1998–2003 гг.) [34]. В настоящее время, начиная с 2011 г., технология реализуется на базе инновационной и стажерской площадки при Областном центре инновационных технологий Министерства образования и науки Новосибирской области (школа № 17, г. Новосибирск). Технология и отдельные ее элементы описаны в ряде публикаций [21; 29–34 и др.], поэтому мы не будем здесь на этом подробно останавливаться.

Итоги проводимой работы в некоторой степени становятся видимыми почти сразу: дети успешно осваивают школьную программу, начинают легко общаться не только с одноклассниками, но и с другими детьми, для них не составляет труда выполнить любое правило (уже не важно, кем заданное), но главное, они делают это с живым интересом, наполняя различные учебные задания своими смыслами и эмоциями. Однако более всего последствия проводимой в начальной школе работы становятся видны, когда школьники приходят в 7-й класс и вступают в знаменитый кризис 13 лет. Эти подростки во многом отличаются и от сверстников, и от того «типичного» подростка, образ которого рисуется в учебниках и научных трудах о подростковом возрасте. Главное их отличие от сверстников — наличие выраженных и крайне разнообразных интересов, мотивов, связанных с решением задач, реализацией различных проектов и т. п., представляющих не только и не столько учебную деятельность, сколько активность, которую В.А. Петровский называет надситуативной. Можно с уверенностью сказать, что если и не каждого из них характеризует «деловая направленность» в том значении, которое этому термину придавалось в школе Л.И. Божович, или, что то же самое, «ориентация на задачу» (*task orientation*) М. Басса [19], то у каждого эта мотивация достаточно сильна.

Как уже сказано выше, в описываемой образовательной технологии ее цель — развитие индивидуальности каждого ученика — последовательно реализуется через обращение к его личному, предметно-чувственному опыту. Может сложиться впечат-

ление, что при этом игнорируется социальный контекст общения и взаимодействия со сверстниками, учителями, родителями, социумом в целом. Вместе с тем дело обстоит прямо противоположным образом. Индивидуальность, так, как мы ее понимаем, и так, как прорабатываем логику и путь ее развития, может иметь место только в коллективе, группе по тому же пути развивающихся сверстников. Синергия, которая возникает внутри этих отношений, основана на том функциональном единстве, которое возникает при решении общей задачи. Как мы писали ранее, способ коллективного решения общей задачи в технологии «Росток» является прямой противоположностью коллективно-распределенной деятельности [31]. Выразимся предельно ясно: индивидуальность, по крайней мере в пределах подросткового возраста и, естественно, в более младших возрастах, может существовать и развиваться только в коллективе таких же, хотя и совершенно уникальных и не похожих друг на друга, индивидуальностей. Такое понимание делает не только не эффективным, но даже вредным так называемый индивидуальный подход, проектирование индивидуальной траектории развития.

Подростков, обучавшихся по технологии «Росток», трудно назвать типичными. Непосредственностью своего поведения они напоминают более младших детей, но вместе с тем при необходимости демонстрируют высокий уровень произвольности поведения, что выражается в быстрой самоорганизации, включая умение организовать работу в команде. Более всего их поведение похоже на то, которое Л.И. Божович назвала постпроизвольным, когда принятое намерение в ходе реализации не встречает сопротивления. Это происходит потому, что вся предшествовавшая педагогическая работа строилась на личном опыте детей, на их личных интересах и предпочтениях.

В специальных исследованиях было показано, что у таких детей лучше, чем у их сверстников, обучающихся по традиционной программе, развиваются рефлексия, децентрация, способность воспринимать художественные произведения [18], индивидуальный хронотоп (более широкая и содержательная картина мира и более глубокая временная трансспектива) [39].

В последние годы были проведены психофизиологические исследования, включая 6-летний лонгитюд, которые дают возможность предположить, что обучение по технологии «Росток» сопряжено с другой логикой развития мозговых структур [2; 24; 36; 46; 50]. В этом исследовании участвовали школьники, обучавшиеся по технологии В.В. Степановой с 1-го по 5-й класс (экспериментальные классы). Контрольную группу составили школьники параллельных классов той же образовательной организации, обучавшиеся по стандартной технологии.

Выбор возрастной группы не случаен, в том числе и потому, что проблема соотношения воли и произвольности особую остроту приобретает именно на этом этапе детского развития — в младшем школьном возрасте. Практически единодушным, за единичными исключениями, мнением является признание необходимости формирования у ребенка в этом возраст-

те способности умения действовать в соответствии с правилами, требованиями, нормами, которые задает ему или близкий родственник (родитель) или общественный взрослый (воспитатель, учитель), подавляя свои собственные желания, если они этим требованиям противоречат. Считается, что именно на этом пути возникает то, что Л.С. Выготский называл «овладением своим поведением», ассоциируя этот результат с культурным развитием психики и личности. Понятно, что школьная жизнь невозможна без соблюдения правил, но в технологии В.В. Степановой они вводятся принципиально иначе, чем это делается традиционно. Эти правила не даются учителем, а вырабатываются в групповой деятельности детей.

В свое время Л.И. Божович, проследившая этапы развития воли, полагала, что для младшего школьника наиболее характерны проявления воли, аналогичные описанным в классических учебниках психологии как поведение в ситуации борьбы «хочу» с «надо». Ребенок в этом возрасте в ситуации такого выбора уже может включить то, что она называла внутренним интеллектуальным планом, и представляя себе возможные последствия того или иного решения, осуществить самопринуждение в пользу «надо» [6; 7]. Развиваясь в условиях обучения по технологии «Росток», дети, по сути дела, минуют эту стадию, или эту форму, волевого/произвольного поведения. Адекватным для характеристики их поведения в ситуации выбора между «хочу» и «надо» является, по нашему мнению, термин «непроизвольная произвольность», предложенный Л.И. Божович для характеристики развития воли у детей-дошкольников. Для них, как она пишет, действие по нравственному мотиву «надо» «...возможно не потому, что в этом возрасте дети могут сознательно управлять своим поведением, а потому, что их нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы. Это и позволяет им побеждать конкурирующие с ними мотивы в стихийной, не управляемой самим ребенком схватке» [7, с. 340]. Божович полагала, что возникающий в дошкольном детстве конфликт между «хочу» и «надо» является, по сути дела, конфликтом между двумя «хочу». Но именно это и характеризует волевою сферу младших школьников, обучающихся по технологии «Росток»; учитывая то, что было сказано выше, следует отметить специфику этого «надо», которое не дано «сверху» взрослым, а выработано самими детьми и поэтому не менее, а более привлекательно, чем свое личное «хочу».

Но вернемся к психофизиологическому исследованию и его результатам. Методологической основой проведенного исследования послужили экспериментальные методики Odd_Ball и Стоп-сигнал парадигма, которые позволяют оценить поведенческие особенности детей в условиях произвольного контроля над исполнением поведения. Специально были созданы экспериментальные условия, в которых дети были поставлены перед необходимостью решать трудные для них задания, связанные с необходимостью быстрого принятия решений в условиях крайнего дефицита времени. Было выявлено, что в

таких условиях младшие школьники демонстрируют одну из трех поведенческих стратегий: 1) «регулярную», когда при выполнении задания ребенок следует инструкции, полученной от экспериментатора; 2) «хаотичную», когда ребенок демонстрирует серию случайных поведенческих ответов, пытаясь самостоятельно «нащупать» правила решения проблемы; 3) «полухаотичную», когда ребенок пытается комбинировать обе вышеперечисленные стратегии. В первом классе большинство детей экспериментальных классов показывали либо хаотичную, либо полухаотичную стратегию. В последующем процент детей с регулярной стратегией увеличивался, и к пятому году обучения все дети демонстрировали только регулярную стратегию.

ЭЭГ-исследования показали, что переход от хаотичной к регулярной стратегии сопровождался увеличением функциональной активности зоны Брока (речевого центра в левых лобно-височных отделах коры) [50]. Особенно высокая активность этой области при решении заданий на моторный контроль была выявлена у детей, которые на ранних этапах обучения в школе демонстрировали «хаотичную» стратегию, а потом перешли к «регулярной» стратегии. У детей с изначально регулярной стратегией резких функциональных изменений в работе области Брока в ходе возрастного развития не наблюдалось.

При сравнении детей, обучавшихся по стандартной технологии и технологии В.В. Степановой, было выявлено, что на первом—втором году обучения около 80% детей из экспериментальных классов показали «хаотичную» стратегию, тогда как в контрольных классах — только около 40% (при наборе эти классы оказываются обычно «сильнее»). На третьем—пятом году обучения разница между экспериментальными и контрольными классами исчезала. Можно допустить, что стандартная технология образования основана на быстром обучении младших школьников следования инструкциям взрослых. Стандартная технология позволяет быстрее обучить ребенка произвольно контролировать свое поведение в предсказуемых внешних условиях, в которых успех может быть достигнут простым выполнением заранее известных правил. Понятно, что такая технология оказывается наиболее успешной при работе с учащимися, уже имеющими высокий уровень произвольности поведения. Наоборот, технология В.В. Степановой предоставляет большие возможности для самостоятельного поиска правил поведения, что предполагает более длительное пребывание ребенка в «хаотичном», т. е. поисковом состоянии. Хотя на ранних этапах обучения «стандартные» дети чаще демонстрируют больший успех в выполнении тестовых заданий, на более поздних этапах у «изначально хаотичных» детей чаще обнаруживаются функциональные паттерны мозговой активности, отражающие более интенсивное использование речи и знаковых систем в регуляции поведения.

В работе Т.А. Аюшеевой с соавторами [2] приводятся данные эксперимента, в котором дети должны были найти орфографическую ошибку в предложе-

ниях, которые описывали либо положительно, либо отрицательно эмоционально окрашенные ситуации. При этом в половине предложений описывались ситуации, связанные с навязанным выбором (как положительным, так и отрицательным), а в другой половине — с собственным выбором ребенка (опять-таки связанным либо с положительными, либо с отрицательными эмоциональными переживаниями). Анализ поведенческих и ЭЭГ показателей выявил, что для большинства детей, обучавшихся по технологии В.В. Степановой, в ситуациях навязанного извне выбора положительно и отрицательно окрашенные утверждения давали одинаковую реакцию, тогда как для ситуаций собственного выбора наблюдалось большое различие в реакциях на эмоционально положительные и эмоционально отрицательные предложения. Дети, обучавшиеся по стандартным технологиям, показали одинаковые различия в реакциях на положительные и отрицательные предложения вне зависимости от того, были ли они связаны с их собственным или навязанным извне выбором. Можно предположить, что обучение по технологии В.В. Степановой усиливает способность ребенка различать ситуации собственного выбора и ситуации, в которых выбор задан ребенку извне, причем это различие фиксируется на уровне электрофизиологических процессов в головном мозге. Это коррелирует с выводами А.В. Запорожца об особенностях разных способов обучения детей дошкольного возраста. «С одной стороны, — пишет он, — интенсивное руководство, дающее ребенку готовый способ решения задачи, избавляющее его от ошибок и прямо ведущее к требуемому результату, чрезвычайно облегчает усвоение новых знаний и умений. С другой стороны, лишь известная самостоятельность, самостоятельная ориентировка в предлагаемом содержании могут обеспечить должную полноту и глубину усвоения. Ребенок с помощью подражания быстрее, чем путем самостоятельных проб, овладевает навыком, но ориентировочная основа последнего несколько сужена за счет недостаточного отражения предметных условий действия» [13, с. 140]. Это позволяет нам говорить о том, что дети с рано сформированной произвольностью («преждевременной произвольностью») в долгосрочной перспективе проигрывают. В то же время групповая работа в рамках проблемно-поискового способа обучения, где каждый ребенок принимает участие в описании наблюдаемого явления, выдвижении и обосновании гипотезы о причинности явления, позволяет успешно овладевать произвольностью поведения на основе свободной воли.

Лонгитюдные ЭЭГ-исследования выявили и другие интересные феномены, связанные с состоянием детей в условиях покоя [46; 50]. Одной из недавно обнаруженных систем головного мозга является дефолт-система [47]. Дефолт-система мозга (ДСМ) представляет собой несколько функционально связанных между собой областей коры, которые усиливают свою активность в отсутствие внешней нагрузки и подавляют активность при переходе человека к восприятию событий внешнего мира или произвольным движени-

ям. Данные о деактивации ДСМ при выполнении разнообразных задач позволяют определить когнитивные процессы, в которых ДСМ не участвует, но они не позволяют определить, какой мыслительный процесс был прерван этими задачами. К счастью, оказалось, что не на все экспериментальные задания ДСМ отвечает только деактивацией. Если испытуемый вспоминает о важных событиях своей жизни, или думает о том, что его (ее) ожидает в будущем, или размышляет о своих отношениях с другими людьми, в структурах ДСМ наблюдается активация.

По некоторым еще не окончательно проверенным предположениям, дефолт-система отвечает за оценку человеком собственного поведения, моральный выбор и планирование отношений с другими людьми, т. е., в наших терминах, за регуляцию волевых процессов. Лонгитюдные исследования показали, что развитие детей, обучающихся по технологии «Росток», сопровождается усилением «длинных» корковых связей, объединяющих анатомически удаленные друг от друга части дефолт-системы в единое целое, с одновременным снижением числа «коротких» связей внутри близко расположенных корковых областей. При нормальном развитии детей снижается число связей дефолт-системы с ее ближайшими нейроанатомическими соседями, что говорит о дифференциации активности этой системы от активности других систем мозга. Сопоставление нейроанатомических данных с данными опросников, которые заполняли родители детей и их учителя, показало, что дети с более быстрым возрастным развитием дефолт-системы демонстрируют лучшие способности к самоконтролю поведения в сравнении с теми детьми, у которых дефолт-система развивается медленнее или не отделяется от других систем мозга. Мы можем предположить, что эта нейрофизиологическая структура вовлечена в процессы развития воли, которые объективно наблюдаются именно в состоянии внешнего покоя, т. е. без навязанной стимуляции детей экспериментальными событиями. Мы можем также предполагать, что большая склонность ребенка к самостоятельному поиску и осмыслению жизненных целей выразится в более четком разделении функциональной активности дефолт-системы и активностей других систем мозга (центральной исполнительной сети, сети определения значимости и т. д.), работа которых, по современным представлениям, связана с реализацией уже выработанных мотиваций.

Заключение

В заключение скажем несколько слов о том, как авторы статьи видят междисциплинарность представленного в ней исследования. Стержнем исследования является **педагогическая** разработка — образовательная технология, которая на протяжении многих лет создается В.В. Степановой. С самого начала эта технология базировалась на культурно-исторической теории, на тех **психологических** идеях, которые высказывались Л.С. Выготским и такими его соратниками и

последователями, как А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов. На первых этапах технология формировалась в совместной работе и острых дискуссиях с такими представителями молодого поколения выготчан, как Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Шулешко, Б.Д. Эльконин.

Новый импульс технология получила после встречи В.В. Степановой с А.В. Толстых. Совместное (к сожалению, очень недолгое) обсуждение **философско-психологических** оснований, ключевых идей и перспектив развития технологии привело не только к пересмотру ряда ее положений, но и к смене названия: отныне она стала называться «Школа развития индивидуальности», отражая реальную целевую установку технологии.

Позднее в совместной работе с Н.Н. Толстых, включавшей не только теоретические дискуссии, но и совместное руководство одной из экспериментальных площадок, на которой технология «Росток» апробировалась, серьезное внимание было обращено на **психологические** идеи еще одной соратницы Л.С. Выготского — Л.И. Божович. Понимание Л.И. Божович процесса формирования детской личности как процесса развития ее волевой структуры и его критическое осмысление оказались важным «кирпичиком», позволяющим конкретизировать и углубить представления о становлении личности и индивидуальности.

В самые последние годы, благодаря совместной работе с А.Н. Савостьяновым и его коллегами-**физиологами**, стало возможным проведение доказательных **нейро-физиологических** экспериментов, о некоторых из которых шла речь в данной статье. Полученные результаты не только подтвердили справедливость существовавших долгие годы предположений, но и позволили обнаружить новые ней-

ро-физиологические феномены и закономерности, увидеть их психологическую подоплеку.

И последнее — **аксиологические, мировоззренческие, идеологические** установки, на которых базируется обсуждаемая технология и психологические исследования, так или иначе с ней связанные. Кого должна воспитывать школа? Человека, умеющего четко отвечать на четко поставленные вопросы, пожизненного специалиста по успешной сдаче ЕГЭ? Или человека, который сам умеет ставить вопросы и/или находить новые ответы на старые или даже вечные вопросы? Выбор позиции становится особенно актуальным в свете развития нового технологического уклада — информатизации и роботизации всего жизненного пространства человека. Где его место в этом новом мире? Человек уже сейчас проигрывает машине в скорости и точности выполнения алгоритмических операций. Вся надежда на уникальность его мозга. Но мозг рационален и действует по линии наименьшего сопротивления. Только реальные действия в сложной социальной среде создают условия для развития мозговых структур, способных объединить всю мощь прошлого опыта индивидуальности для решения актуальной проблемы, развития способности к коллективным формам интеллектуального труда.

Авторы настоящей публикации — за развитие творческой, креативной, неповторимой индивидуальности, за развитие человека, обладающего субъектностью, свободной волей. В статье мы представили принципиальные вехи на пути к этой цели, на практике реализуемые в рамках педагогической технологии «Школа развития индивидуальности», так, как они видятся авторам на сегодняшний день, и те перспективы, которые связываются в числе прочего с нейрофизиологическими исследованиями процессов развития воли и произвольности.

Литература

1. Анохин П.К. Принципы системной организации функций. М.: Наука, 1973. 315 с.
2. Аюшеева Т.А., Сапрыгин А.Е., Савостьянов А.Н., Степанова В.В. Поведенческие и ЭЭГ-реакции младших школьников на вербальные стимулы с различной эмоциональной окраской и условием собственного или навязанного выбора // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 4. С. 72–90. doi:10.17759/sps.2017080406
3. Бехтеев В.М. Мозг и его деятельность: в 2 т. Т. 1. Мозг: структура, функция, патология, психика. М.: Поматур, 1994. 752 с.
4. 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.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
6. Божович Л.И. Развитие воли в онтогенезе // Л.И. Божович. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. С. 302–332.

References

1. Anokhin P.K. Printsipy sistemnoi organizatsii funktsii [Principles of system organization of functions]. Moscow: Nauka, 1973. 315 p.
2. Aiusheeva T.A., Saprygin A.E., Savostyanov A.N., Stepanova V.V. Behavioral and EEG reactions in primary school-aged children to emotionally colored verbal stimuli with the condition of their own or forced choice. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2017. Vol. 8, no. 4, pp. 72–90. doi:10.17759/sps.2017080406. (In Russ., abstr. in Engl.)
3. Bekhterev V.M. Mozg i ego deyatel'nost': v 2 t. T. 1. Mozg: struktura, funktsiya, patologiya, psikhika [The brain and its activities: in 3 vol. Vol. 1. Brain: structure, function, pathology, psyche]. Moscow: Pomatur, 1994. 752 p.
4. Bozhovich E.D. Iz zapisnykh knizhek L.I. Bozhovich: soobrazheniya k probleme razvitiya voli [From notebooks L.I. Bozhovich: considerations on the problem of the development of will]. In Fel'dshtein D.I. (eds), *Problemy formirovaniya lichnosti* [Problems of personality formation]. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, Voronezh: NPO «MODEK», 1995, pp. 333–341.
5. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint Petersburg: Piter, 2008. 400 p.

7. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Л.И. Божович. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. С. 312–356.
8. Божович Л.И., Славина Л.И., Ендовицкая Т.В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 55–68.
9. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
10. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Л.С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. С. 6–328.
11. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
12. Гуревич К.М. Развитие волевых действий у детей младшего школьного возраста: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1940.
13. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. II. Развитие произвольных движений. М.: Педагогика, 1986. 296 с.
14. Леонтьев А.Н. Воля // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1993. № 2. С. 3–14.
15. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. 511 с.
16. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Восстановление движения. М.: Советская наука, 1945. 232 с.
17. Мануйленко З.В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. Вып. 14: Вопросы детской психологии. 1948. С. 89–123.
18. Назарова Н.П. Овладение смысловой стороной знака как условие развития письменной речи младшего школьника: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2003. 21 с.
19. Неймарк М.С., Толстых Н.Н. Направленность личности: взгляд из 2012 года // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. Вып. 1. Январь 2013. С. 5–13.
20. Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. М.: Изд-во АН СССР, 1949. 474 с.
21. Реализация системно-деятельностного подхода в образовательной практике: сб. материалов / В.В. Степанова [и др.]; под общ. ред. В.В. Степановой. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2018. 168 с.
22. Савостьянов А.Н. Психофизиологическая проблема в русской науке. Новосибирск: Изд-во Ин-та дискрет. математики МО РФ, 2000. 126 с.
23. Савостьянов А.Н. Идеальные объекты в структуре мировоззренческой традиции. Новосибирск, Изд-во СО РАМН, 2003. 146 с.
24. Савостьянов А.Н., Степанова В.В., Левин Е.А., Таможников С.С., Головкин Т.А., Шилова В.С. ЭЭГ реакции у детей и взрослых в условиях выполнения речедвигательных заданий // Общетеоретические и типологические проблемы языкознания: сб. науч. статей. Вып. 3. / Отв. ред. У.М. Трофимова. Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2014. С. 240–246.
25. Серуенко Е.А. Раннее когнитивное развитие. Новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 464 с.
26. Сеченов И.М. Психология поведения. Избранные психологические труды. М.; Воронеж: АПСН, 1995. 318 с.
27. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты. М.: Наука, 1975. 173 с.
28. Смирнова Е.О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-
6. Bozhovich L.I. Razvitiye voli v ontogeneze [Development of will in ontogenesis]. In Fel'dshtein D.I. (eds.), *Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of personality formation]*. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, Voronezh: NPO «MODEK», 1995, pp. 302–332.
7. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze [Stages of personality formation in ontogenesis]. In Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]*. Saint Petersburg: Piter, 2008, pp. 312–356.
8. Bozhovich L.I., Slavina L.I., Endovitskaya T.V. Opyt eksperimental'nogo izucheniya proizvol'nogo povedeniya [Experimental study of arbitrary behavior]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1976, no. 4, pp. 55–68.
9. Meshcheryakov B., Zinchenko V. (eds.), *Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Great psychological dictionary]*. Saint Petersburg: PRAIM-EVROZNAK, 2003. 672 p.
10. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [The history of the development of higher mental functions]. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of development of the mind]*. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 6–328.
11. Vygotskii L.S., Luriya A.R. Etyudy po istorii povedeniya: Obez'yana. Primitiv. Rebenok [Studies in the history of behavior: Monkey. Primitive. Child]. Moscow: Pedagogika-Press, 1993. 224 p.
12. Gurevich K.M. Razvitiye volevykh deistvii u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta. Diss. kand. psikhol. nauk. [The development of volitional actions in children of primary school age. PhD (Psychology) diss.]. Moscow, 1940.
13. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 t. T. II. Razvitiye proizvol'nykh dvizhenii [Selected Psychological Works: in 2 vol. Vol. II. The development of voluntary movements]. Moscow: Pedagogika, 1986. 296 p.
14. Leont'ev A.N. Volya [Will]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya [The Moscow University Herald. Series 14. Psychology]*, 1993, no. 2, pp. 3–14.
15. Leont'ev A.N. Lektsii po obshchei psikhologii [Lectures in General Psychology]. Moscow: Smysl, 2001. 511 p.
16. Leont'ev A.N., Zaporozhets A.V. Vosstanovlenie dvizheniya [Motion recovery]. Moscow: Publ. "Sovetskaya nauka", 1945. 232 p.
17. Manuilenko Z.V. Razvitiye proizvol'nogo povedeniya u detei doshkol'nogo vozrasta [The development of voluntary behavior in preschool children]. *Izvestiya APN RSFSR. Vyp. 14: Voprosy detskoj psikhologii [Proceedings of the APN of the RSFSR. Vol. 14: Questions of child psychology]*, 1948, pp. 89–123.
18. Nazarova N.P. Ovladenie smyslovoi storonoi znaka kak uslovie razvitiya pis'mennoi rechi mladshogo shkol'nika. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Mastering the semantic side of the sign as a condition for the development of written speech of a primary school student. PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 2003. 21 p.
19. Neimark M.S., Tolstykh N.N. Napravlennost' lichnosti: vzglyad iz 2012 goda [Personality orientation: a look from 2012]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 16. Psikhologiya. Pedagogika. Vyp. 1. [Vestnik of Saint Petersburg University. Seria 16. Psychology. Education. Vol. 1]*, 2013, pp. 5–13.
20. Pavlov I.P. Lektsii o rabote bol'shikh polusharii golovnoy mozga [Lectures on the work of the cerebral hemispheres]. Moscow: Publ. AN SSSR, 1949. 474 p.
21. Stepanova V.V. [i dr.] Realizatsiya sistemno-deyatelnostnogo podkhoda v obrazovatel'noi praktike: sbornik materialov [Implementation of the system-activity approach in

историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 9–15. doi:10.17759/chp.2015110302

29. Степанова В.В. Школа развития индивидуальности (программа «Росток»). Смоленск: Универсум, 2003. 168 с.

30. Степанова В.В., Толстых А.В. Психолого-педагогические основы дошкольного и начального школьного образования (взгляд из 1996 года). Самара: Центр эстетического воспитания РАО, 1997. С. 48.

31. Степанова В.В., Толстых Н.Н. Междисциплинарные связи социальной, возрастной и педагогической психологии: ресурсы развития // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 23–44. doi:10.17759/sps.2016070103

32. Степанова В.В., Толстых Н.Н. Первый год в школе развития индивидуальности // Прикладная психология. 2000. № 4. С. 37–44.

33. Степанова В.В., Толстых Н.Н. Путь к слову // Мир психологии. 2014. № 2(78). С. 110–120.

34. Степанова В.В., Толстых Н.Н., Назарова Н.П., Петреев Е.Ю., Степанов Р.Д. Первый год в школе развития индивидуальности // Организация деятельности экспериментальных площадок. Вып. 5 / Отв. ред. Л.Е. Курнешова. М.: Центр «Школьная книга», 2001. С. 160–175.

35. Судаков К.В. Биологические мотивации. М.: Медицина, 1971. 304 с.

36. Тамозжников С.С., Левин Е.А., Степанова В.В., Савостьянов А.Н. Межиндивидуальные различия в поведенческих стратегиях школьников младшего возраста в условиях распознавания звуковых стимулов и парадигмы «Стоп-сигнал» // Бюллетень Сибирского отделения РАН. 2014. Т. 34. № 5. С. 27–36

37. Толстых А.В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. СПб.: Алетейя, 2000. 288 с.

38. Толстых Н.Н. Возможность свободы // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 19–28.

39. Толстых Н.Н. Хронотоп: культура и онтогенез. М.: Универсум. 2018. 292 с.

40. Ухтомский А.А. Доминанта. Л.: Наука, 1966. 273 с.

41. Филокова А.С. Индивидуальные траектории как средство формирования у детей умения осуществлять выбор деятельности // Вектор науки, 2012. Вып. 4(11). С. 304–306.

42. Фома Аквинский. Сумма теологии. Ч. I. Киев: Ника-Центр, Эльга; М. Элькор-МК, 2002. 560 с.

43. Basar E. Brain Functions and Oscillations. Vol. II: Integrative Brain Function. Neurophysiology and Cognitive Processes. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 1999. 476 p. doi 10.1007/978-3-642-59893-7

44. Dixon M.L., Thiruchselvam R., Todd R., Christoff K. Emotion and the prefrontal cortex: An integrative review // Psychol Bull. 2017. Vol. 143(10). P. 1033–1081. doi: 10.1037/bul0000096

45. Farber L. The Ways of the Will: Essays Towards a Psychology and Psychopathology of Will. NY: Basic Book, 1966. 226 p.

46. Knyazev G.G., Savostyanov A.N., Bocharov A.V., Slobodskaya H.R., Bairova N.B., Tamozhnikov S.S., Stepanova V.V. Effortful control and resting state networks: A longitudinal EEG study // Neuroscience. 2017. Vol. 346. P. 365–381. doi: 10.1016/j.neuroscience.2017.01.031

47. Raichle M.E., MacLeod A.M., Snyder A.Z., Powers W.J., Gusnard D.A., Shulman G.L. A default mode of brain function // Proc Natl Acad Sci USA. 2001. Jan 16. Vol. 98(2). P. 676–82. doi: 10.1073/pnas.98.2.676

48. Ramautar J.R., Slagter H.A., Kok A., Ridderinkhof K.R. Probability effects in the stop-signal paradigm: the insula and the

educational practice: a collection of materials]. Stepanova V.V. (ed.). Novosibirsk: Publ. TsRNS, 2018. 168 p.

22. Savost'yanov A.N. Psikhofiziologicheskaya problema v russkoi nauke [Psychophysiological problem in Russian science]. Novosibirsk: Publ. In-ta diskret. matematiki MO RF, 2000. 126 p.

23. Savost'yanov A.N. Ideal'nye ob"ekty v strukture mirovovzrencheskoi traditsii [Ideal objects in the structure of worldview tradition]. Novosibirsk: Publ. SO RAMN, 2003. 146 p.

24. Savost'yanov A.N., Stepanova V.V., Levin E.A., Tamozhnicov S.S., Golovko T.A., Shilova V.S. EEG reaktzii u detei i vzroslykh v usloviyakh vypolneniya rechedvigatel'nykh zadaniy [The EEG reactions in children and adults during execution of speech-motion tasks]. In Trofimova U.M. (ed.), *Obshcheteoreticheskie i tipologicheskie problemy yazykoznaniiya: sbornik nauchnykh statei. Vyp. 3. [General theoretical and typological problems of linguistics: collection of scientific articles. Vol. 3]*. Biisk: FSBEI HPE "AGAO, 2014, pp. 240–246.

25. Sergienko E.A. Rannee kognitivnoe razvitie. Novyi vzglyad [Early cognitive development. A New Look]. Moscow: Publ. «Institut psikhologii RAN», 2006. 464 p.

26. Sechenov I.M. Psikhologiya povedeniya. Izbrannye psikhologicheskie trudy [The psychology of behavior. Selected Psychological Works]. Moscow-Voronezh: Publ. APSN, 1995. 318 p.

27. Simonov P.V. Vysshaya nervnaya deyatel'nost' cheloveka. Motivatsionno-emotsional'nye aspekty [The highest nervous activity of man. Motivational-emotional aspects]. Moscow: Nauka, 1975. 173 p.

28. Smirnova E.O. 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.)

29. Stepanova V.V. Shkola razvitiya individual'nosti (programma «Rostok») [School of personality development (program "Rostock")]. Smolensk: Universum, 2003. 168 p.

30. Stepanova V.V., Tolstykh A.V. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy doskol'nogo i nachal'nogo shkol'nogo obrazovaniya (vzglyad iz 1996 goda) [Psychological and pedagogical foundations of preschool and primary school education (view from 1996)]. Samara: Tsentr esteticheskogo vospitaniya RAO, 1997, p. 48.

31. Stepanova V.V., Tolstykh N.N. Interdisciplinary Relationships between Social, Developmental and Educational Psychology: Resources for Development. *Sotsial'naiya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2016. Vol. 7, no. 1, pp. 23–44. doi:10.17759/sps.2016070103. (In Russ., abstr. in Engl.)

32. Stepanova V.V., Tolstykh N.N. Pervyi god v shkole razvitiya individual'nosti [The first year at the school of personality development]. *Prikladnaya psikhologiya [Applied Psychology]*, 2000, no. 4, pp. 37–44.

33. Stepanova V.V., Tolstykh N.N. Put' k slovu [Path to the word]. *Mir psikhologii [World of psychology]*, 2014, no. 2 (78), pp. 110–120.

34. Stepanova V.V., Tolstykh N.N., Nazarova N.P., Petreev E.Yu., Stepanov R.D. Pervyi god v shkole razvitiya individual'nosti [The first year at the school of personality development]. In Kurнешova L.E. (ed.), *Organizatsiya deyatel'nosti eksperimental'nykh ploshchadok. Vyp. 5. [Organization of experimental sites. Vol. 5]*. Moscow: Tsentr «Shkol'naya kniga», 2001, pp. 160–175.

35. Sudaков K.V. Biologicheskie motivatsii [Biological motivation]. Moscow: Meditsina, 1971. 304 p.

36. Tamozhnicov S.S., Levin E.A., Stepanova V.V., Savost'yanov A.N. Mezhindividual'nye razlichiya v povedencheskikh strategiyakh shkol'nikov mladshogo vozrasta v

- significance of failed inhibition // *Brain Res.* 2006. Vol. 1105. Issue 1. P. 143–154. doi:10.1016/j.brainres.2006.02.091
49. Rothbart M.K. Temperament, development, and personality // *Current Directions in Psychological Science.* 2007. Vol. 16. Issue 4. P. 207–212. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x
50. Savostyanov A.N., Tamozhnikov S.S., Levin E.A., Stepanova V.V. Voluntary behavioral control development associated with aging in junior schoolchildren: EEG and event-related potentials study. IACAPAP Congress, South Africa, Durban. 2015. P. 57–58.
51. Tolstykh N.N. Concept of Will as an Open Problem in Culture-Historical Context // *CRI SAS International Journal: Vygotskys heritage: innovation in education.* 2017. Vol. 4(1). P. 48–53.
52. Verbruggen F., Logan G.D. Automatic and controlled response inhibition: associative learning in the go/no-go and stop-signal paradigms // *Journal of Experimental Psychology: General.* 2008. Vol. 137(4). P. 649–672. doi: 10.1037/a0013170
- usloviyakh raspoznavaniya zvukovykh stimulov i paradigmy «Stop-signal» [Inter-individual differences in the behavioral strategies of young schoolchildren in conditions of recognition of sound stimuli and the “Stop signal” paradigm]. *Byulleten' Sibirskogo otdeleniya RAMN [The Bulletin of Siberian Branch of Russian Academy of Medical Sciences]*, 2014. Vol. 34, no. 5, pp. 27–35.
37. Tolstykh A.V. Opyt konkretno-istoricheskoi psikhologii lichnosti [The experience of concrete historical psychology of personality]. Saint Petersburg: Aleteiya, 2000. 288 p.
38. Tolstykh N.N. The Possibility of Freedom . *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2007, no. 1, pp. 19–28. (In Russ., abstr. in Engl.)
39. Tolstykh N.N. Khronotop: kul'tura i ontogenez [Chronotope: culture and ontogenesis]. Moscow: Universum, 2018. 292 p.
40. Ukhtomskii A.A. Dominanta [Dominant]. Leningrad: Nauka, 1966. 273 p.
41. Filyukova A.S. Individual'nye traektorii kak sredstvo formirovaniya u detei umeniya osushchestvlyat' vybor deyatel'nosti [Individual trajectories as a means of forming children's ability to choose activities]. *Vektor nauki [Science vector]*, 2012. Vol. 4 (11), pp. 304–306.
42. Foma Akvinskii. Summa teologii. Chast' I [Sum of theology. Part I]. Kiev: Nika-Tsentr, El'ga; Moscow: «El'kor-MK», 2002. 560 p.
43. Basar E. Brain Functions and Oscillations. Vol. II: Integrative Brain Function. Neurophysiology and Cognitive Processes. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 1999. 476 p. doi 10.1007/978-3-642-59893-7
44. Dixon M.L., Thiruchselvam R., Todd R., Christoff K. Emotion and the prefrontal cortex: An integrative review. *Psychol Bull.* 2017. Vol. 143 (10), pp. 1033–1081. doi: 10.1037/bul0000096
45. Farber L. The Ways of the Will: Essays Towards a Psychology and Psychopathology of Will. NY: Basic Book, 1966. 226 p.
46. Knyazev G.G., Savostyanov A.N., Bocharov A.V., Slobodskaya H.R., Bairova N.B., Tamozhnikov S.S., Stepanova V.V. Effortful control and resting state networks: A longitudinal EEG study. *Neuroscience*, 2017. Vol. 346, pp. 365–381. doi: 10.1016/j.neuroscience.2017.01.031
47. Raichle M.E., MacLeod A.M., Snyder A.Z., Powers W.J., Gusnard D.A., Shulman G.L.A default mode of brain function. *Proc Natl Acad Sci U S A*, 2001. Jan 16. Vol. 98 (2), pp. 676–82. doi: 10.1073/pnas.98.2.676
48. Ramautar J.R., Slagter H.A., Kok A., Ridderinkhof K.R. Probability effects in the stop-signal paradigm: the insula and the significance of failed inhibition. *Brain Res.* 2006. Vol. 1105, issue 1, pp. 143–154. doi: 10.1016/j.brainres.2006.02.091
49. Rothbart M.K. Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 2007. Vol. 16, issue 4, pp. 207–212. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x
50. Savostyanov A.N., Tamozhnikov S.S., Levin E.A., Stepanova V.V. Voluntary behavioral control development associated with aging in junior schoolchildren: EEG and event-related potentials study. IACAPAP Congress, South Africa, Durban, 2015, pp. 57–58.
51. Tolstykh N.N. Concept of Will as an Open Problem in Culture-Historical Context. *CRI SAS International Journal: Vygotskys heritage: innovation in education*, 2017. Vol. 4 (1), pp. 48–53.
52. Verbruggen F., Logan G.D. Automatic and controlled response inhibition: associative learning in the go/no-go and stop-signal paradigms. *Journal of Experimental Psychology: General*, 2008. Vol. 137 (4), pp. 649–672. doi: 10.1037/a0013170.

О критериях деятельностной педагогики

Г.А. Цукерман*,
ФГБНУ «ПИ РАО», Москва, Россия,
galina.zuckerman@gmail.com

Т.М. Билибина**,
ФГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 91», Москва, Россия,
tata_bilibina@mail.ru

О.М. Виноградова***,
ФГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 91», Москва, Россия,
Vom64@list.ru

О.Л. Обухова****,
ФГБНУ «ПИ РАО», Москва, Россия,
olya.obu@gmail.com

Н.А. Шибанова*****,
ФГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 91», Москва, Россия,
talisha_88@bk.ru

Задача нашей статьи — обсудить диагностические критерии, непосредственно наблюдаемые и в то же время позволяющие с достаточной надежностью судить, носит ли обучение деятельностный характер не только в проекте, но и в его реализации — в совместном детско-взрослом действии. Здесь предложен лишь один критерий — детская инициатива, направленная на поиск и присвоение новых понятий. В попытке определить размытые значения понятий «деятельностная педагогика», «ученик как субъект (инициатор) учебной деятельности» авторы предлагают вернуться к предметности, стоящей за этими понятиями, а для этого заглянуть на уроки и «показать пальцем» на те события, которые можно назвать детской учебной инициативой. На материале обучения грамоте по букварю Д.Б. Эльконина показано, как по отдельным детским догадкам и вопросам можно судить о том, что для ученика приоткрываются связи понятия, осваиваемого здесь и сейчас, с другими понятиями из

Для цитаты:

Цукерман Г.А., Билибина Т.М., Виноградова О.М., Обухова О.Л., Шибанова Н.А. О критериях деятельностной педагогики // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 105–116. doi: 10.17759/chp.2019150311

For citation:

Zuckerman G.A., Bilibina T.M., Vinogradova O.M., Obukhova O.L., Shibanova N.A. On the Criteria of Activity-Based Education. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 105–116. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150311

* *Цукерман Галина Анатольевна*, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Психологический институт имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»), Москва, Россия. E-mail: galina.zuckerman@gmail.com

** *Билибина Татьяна Михайловна*, учитель, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 91», Москва, Россия. E-mail: tata_bilibina@mail.ru

*** *Виноградова Ольга Михайловна*, учитель, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 91», Москва, Россия. E-mail: Vom64@list.ru

**** *Обухова Ольга Леонидовна*, младший научный сотрудник, Психологический институт имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»), Москва, Россия. E-mail: olya.obu@gmail.com

***** *Шибанова Наталья Александровна*, учитель, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 91», Москва, Россия. E-mail: talisha_88@bk.ru

Zuckerman Galina Anatolyevna, PhD in Psychology, Professor, Leading Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Bilibina Tatiana Mikhailovna, Elementary School Teacher, School No. 91, Moscow, Russia. E-mail: tata_bilibina@mail.ru

Vinogradova Olga Mikhailovna, Elementary School Teacher, School No. 91, Moscow, Russia. E-mail: Vom64@list.ru

Obukhova Olga Leonidovna, Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: olya.obu@gmail.com

Shibanova Natalia Alexandrovna, Elementary School Teacher, School No. 91, Moscow, Russia. E-mail: talisha_88@bk.ru

той же системы, о которых на уроках еще вообще не было речи. В таких выходах за рамки задачи, поставленной учителем, проявляются (делаются явными) детские усилия по конструированию понятий, которые опережают учительский замысел на несколько часов, недель и даже месяцев. Как правило, это сопровождается выраженными эмоциями радости, удивления, удовольствия, воодушевления, заинтересованности, т. е. имеет для детей смысл.

Ключевые слова: деятельностная педагогика, первоклассники, субъект учебной деятельности, учебная инициатива, поиск новых способов действия, совместное конструирование значения понятий.

On the Criteria of Activity-Based Education

G.A. Zuckerman,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
galina.zuckerman@gmail.com

T.M. Bilibina,

School No. 91, Moscow, Russia,
tata_bilibina@mail.ru

O.M. Vinogradova,

School No. 91, Moscow, Russia,
Vom64@list.ru

O.L. Obukhova,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
olya.obu@gmail.com

N.A. Shibanova,

School No. 91, Moscow, Russia,
talisha_88@bk.ru

The goal of this article is to discuss diagnostic criteria that are directly observable and at the same time allow to judge with sufficient reliability whether learning is activity-based not only in its project, but also in its implementation - in a cooperative child-adult action. Only one criterion is proposed here: children's initiative aimed at discovering and appropriating new concepts. In an attempt to elucidate the blurred meaning of such terms as "activity-based education", "student as an agency (initiator) of learning activity" the authors suggest revising the subject matter behind these words, and for this purpose to visit the lessons and highlight the events that manifest children's learning initiative. The evidence from the literacy lessons taught according to the Elkonin's ABC primer shows how the guesses and questions by individual students reveal to the observer that the students relate the concept mastered here and now and the concepts that belong to the same system but have not been discussed as yet in the classroom. Such transcending beyond the scope of the task as initially set by the teacher, discloses children's efforts to construct the concepts that outstrip the teacher's plan by several hours, weeks, and even months. As a rule, such initiatives are accompanied by expressed emotions of joy, surprise, pleasure, inspiration, interest, signifying their personal meaning for children.

Keywords: activity-based education, first graders, an agency of learning activity, learning initiative, search for new means of action, shared construction of new knowledge.

Смысл словосочетания «деятельностная педагогика» начал размываться и затемняться от постоянного употребления и злоупотребления в контексте разговоров о новых образовательных стандартах [8]. Сегодня словосочетание «учебная деятельность» в большинстве случаев относится к ситуациям, когда ученики за партами что-то делают по заданию учителя, а сами задания учителя теперь называются «учебными задачами». Нам — наследникам и последователям Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова больно и неловко наблюдать, как утрачи-

вают первоначальные значения понятия «учебная деятельность» и «учебная задача». Изначально эти понятия были дерзкими догадками о несуществующей, но возможной и желанной образовательной практике [2], в которой реализована идея Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в умственном развитии ребенка [3]. На основе понятий «учебная деятельность» и «учебная задача» удалось создать мощную теорию развивающего обучения и построить эффективную образовательную практику, известную сегодня под брендом «развивающее обуче-

ние: система Эльконина—Давыдова». Ни создатели теории и практики учебной деятельности, ни их последователи никогда не утверждали, что система Эльконина—Давыдова — это единственно возможный вариант деятельностной педагогики. Ясно лишь одно: ситуация понятийной неопределенности неблагоприятна и для развития психологической и педагогической науки, и для нормальной коммуникации в психолого-педагогическом сообществе.

Баталии вокруг значений терминов «деятельность», «учебная деятельность» ведутся на полном серьезе среди множества достойнейших людей, причастных к образованию [6]. При этом спорящие дружно смеются, если человек, услышав, например, словосочетания «инфляция идей//образования//совести», заявит, что термин «инфляция» употребляется безграмотно, потому что он относится исключительно к экономическим процессам. Но услышав словосочетание «учебная деятельность», мы нередко говорим или думаем о его безграмотном использовании. Давайте, наконец, признаем, что присутствуем при *естественном для живого языка* сдвиге в значениях слов. Расширение значений слов и понятий, перенос значения с одного предмета на другие происходят постоянно, и *это нормально*. Закономерные процессы расширения и переноса значений усиливают выразительные возможности языка, и стоит ли им противиться в тех случаях, когда исходное (узкое) значение слова нам чрезвычайно дорого?

Не желая участвовать в «умножении сущностей»¹, не будем давать новых определений и не станем все цитировать классические определения в надежде наконец-то прояснить то, что оставили недоопределенным создатели понятий «деятельность» и «учебная деятельность». Эти понятия, ключевые для отечественной психологии и педагогики последнего полувека, были введены для решения задач, актуальность, которых сегодня неочевидна. Точнее, в главной задаче — усилить развивающий потенциал обучения — произошла знаменательная смена акцентов. В конце 1950-х гг., когда контуры понятия «учебная деятельность» только нащупывались, в центре внимания создателей новой образовательной реальности было *содержание*² обучения, те культурные средства, овладевая которыми человек обретает новые мыслительные способности [14]. Сегодня акцент перенесен на вопрос: *кто* осваивает это содержание? Ученик с его собственными взглядами, чувствами и намерениями видится (по крайней мере, в интен-

ции) как полноправный участник процесса обучения, самостоятельно конструирующий значение понятий [11]. Главное в конструктивистском подходе то, что ему нет альтернатив: *любое* живое знание³ *каждый* человек конструирует [9]. Альтернатива одна: обращать на это внимание или нет.

Наша цель — от слов о ребенке как субъекте обучения, который своими усилиями конструирует значения всех изучаемых понятий, перейти к делу: вместо словесных определений предложить диагностические критерии, позволяющие с достаточной надежностью судить, носит ли обучение деятельностный характер. Разумеется, таких критериев должно быть несколько. Здесь мы хотим обсудить лишь один: детскую инициативу, направленную на поиск и присвоение нового знания. Вслед за Б.Д. Элькониним именно этот критерий мы считаем центральным: «Самым общим требованием к результатам образования является приращение самостоятельности и инициативности обучающегося. Самостоятельность и инициативность ученика указывают на меру его образовательной субъектности — меру соучастия в образовательном процессе» [12, с. 222].

Мы полагаем, что *диагностику процесса*, а не только результатов обучения, и ответ на вопрос о том, строится ли каждый конкретный учебный эпизод в деятельностном ключе, следует начинать с двух взаимосвязанных наблюдений⁴:

- обнаруживает ли этот ученик (или это учебное сообщество) здесь и сейчас какую-либо инициативу?
- на что направлена детская инициатива: является ли она учебной, игровой, коммуникативной или какой-либо иной?

За этими вопросами скрыто понимание субъекта как инициатора действия (от лат. *initium* — начало). При этом инициатива может быть полной (от целеполагания до результата действия, за последствия которого деятель берет на себя ответственность) и частичной, разделенной с партнерами по совместному действию⁵. Поскольку значения всех использованных здесь слов⁶ размыты, мы предлагаем от текстов о деятельностной педагогике вернуться к реальности, описываемой в этих текстах. Мы предлагаем вам заглянуть на уроки и *«показать пальцем»* на те события, которые можно назвать детской учебной инициативой, свидетельствующей об усилении ребенка сконструировать значение понятия. Иными словами, мы призываем давать словесные определения педагогических реалий только после того, как

¹ «Сущности не следует умножать без необходимости» (Уильям Оккам, 1285—1347).

² Принципиальное для системы Эльконина—Давыдова различие эмпирических и теоретических понятий [4] до сих пор не освоено в педагогической практике, но искажено в обильных педагогических текстах.

³ Метафора В.П. Зинченко, противопоставившего живое знание всяческому наукообразию [7]. Живое знание постоянно преобразуется и творится заново в отличие от знаниевых окаменелостей, таких как вызубренные формулировки, определения, утратившие связь с определяемым.

⁴ В педагогической диагностике такие наблюдения первичны, они дают основания для дальнейшей более дифференцированной диагностики (как рисуночные пробы в психологической диагностике или анализ крови в медицинской диагностике).

⁵ Заметим, что учебная деятельность и в начальной, и в основной школе крайне редко бывает индивидуальной, а точнее — индивидуализированной.

⁶ Субъект, инициатива, действие, совместность.

рассмотрена предметная картина жизни, стоящая за словом, и найдены критерии, по которым событие урока можно квалифицировать как проявление деятельности педагогической.

КАРТИНА 1 (в трех частях)

1-й класс. Урок обучения грамоте по букварю Д.Б. Эльконина [13]. По учительскому замыслу детям предстоит через 1–3 урока открыть фундаментальный закон русской графики: для того чтобы прочесть букву согласного мягко или твердо, надо посмотреть на *следующую* букву гласного. На языке классической теории учебной деятельности этот момент обучения называется «постановка учебной задачи» [5]. В этот момент могут одновременно произойти два события, по которым можно судить, стала ли задача учителя задачей для его учеников. Во-первых, ученики могут *заметить противоречие* между тем, что они знают и умеют, и новыми условиями действия. Во-вторых, ученики могут *предложить (угадать, изобрести) новый способ действия*, отсутствовавший в их предыдущем опыте. Ясно, что учитель проектирует новую задачу так, чтобы максимально облегчить детям рискованный «прыжок через пропасть» между надежным и освоенным знанием и знанием новым, угаданным, но еще не подтвержденным. Новая задача внешне выглядит как житейская, практическая, но для того чтобы ее решить, надо «изобрести» общий способ решения класса аналогичных задач. Повторим: это может произойти, а может не произойти.

На рис. 1 схематически представлены знания и умения первоклассников, полученные на уроках обучения грамоте непосредственно перед эпизодом, описанным далее. Этими значками дети научились записывать любое (не слишком длинное) слово. Только что они записали имена двух кошек – Мауси и Мяуси (рис. 2). После этого учитель сообщает сюжет задания: подружки Мауси и Мяуси проснулись и увидели между своими звуковыми домиками букет цветов и записку от кота Васьки (рис. 3).

В эпизодах урока, описанных далее мы зафиксировали три вида проявлений детской инициативы, свидетельствующей о деятельностном характере обучения, при котором дети активно конструируют значения осваиваемых понятий. У этих детских инициатив разное дальное действие.

1. Высказывание ребенка о содержании нового понятия, опережающее вопросы, задания или инструкции взрослого, который только планирует ввести это понятие. Такое высказывание может быть ситуативной догадкой, которую автор не использует для решения новой задачи. Таким было высказывание Ани: «В книжке после согласной буквы либо идёт буква, которая смягчает, а есть буква, которая делает твёрдо. А если одна буква, то мы не можем понять, она мягкая или твёрдая, потому что нету

второй буквы, которая либо смягчает, либо делает твёрдой». По форме это высказывание содержит общий способ обозначения мягкости и твердости букв согласных с помощью всех десяти букв гласных. Однако эта мысль, мощная с точки зрения взрослого, не помогла девочке через полчаса разрешить

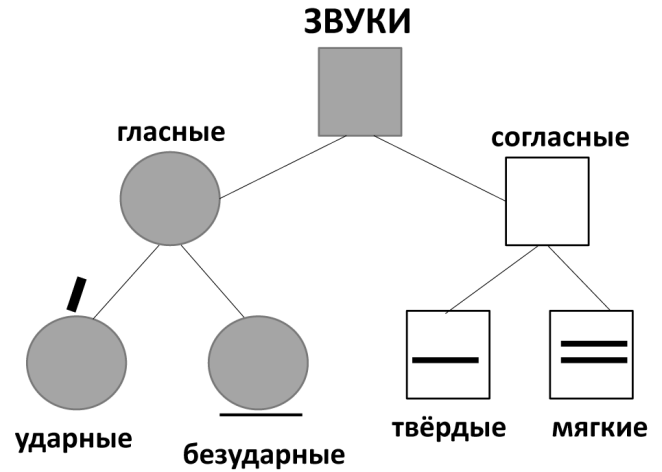


Рис. 1. Классификация звуков и их условные обозначения

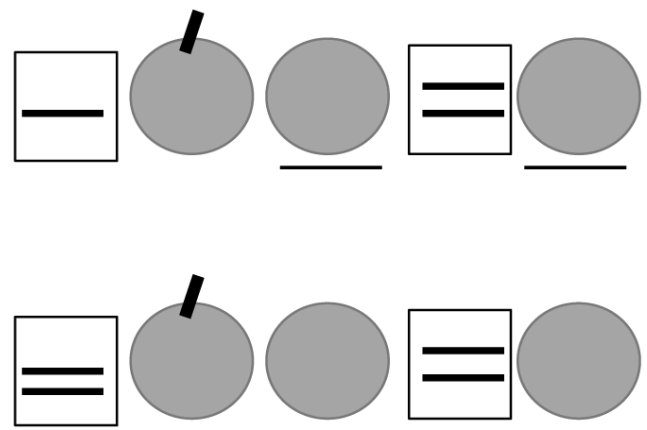


Рис. 2. Условная звуковая запись кошачьих имен Мауси, Мяуси

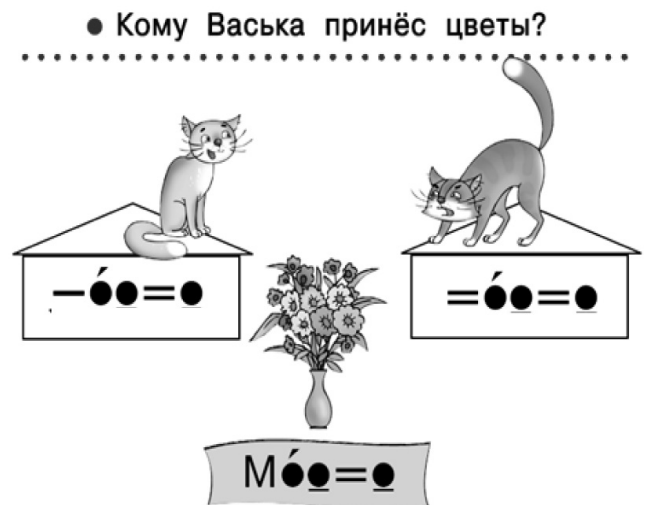
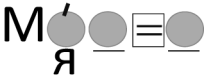


Рис. 3. Страница с заданием из букваря Д.Б. Эльконина

Текст урока ⁷	Комментарий
ЧАСТЬ 1. Последние минуты урока	
<p>Учитель: Кому же Васька подарил цветы? Дети говорят одновременно: Мауси! Мяуси!</p>	<p>Ответы наугад, без доказательств (авось, получится) нередко предшествуют рефлексивной паузе, когда дети задумываются, могут ли они ответить на вопрос.</p>
<p>Учитель: И поссорились кошечки. Кто догадался, почему? Аня: Потому что им обоим нравится этот букет. Лина: Обидно!!! Одной кошечке обидно. Не ей прислали.</p>	<p>Девочки полностью растворяются в нарративном сюжете, сопереживая героиням и не обращая внимание на лингвистическую сторону вопроса учителя.</p>
<p>Учитель: У кого другое мнение? Кто точно знает, что этот букет предназначен Мауси? Даня: Я не знаю, для кого это. Учитель: Матвей, а ты знаешь для кого? Нет? И Олеся не знает, для кого? <i>Дети шепотом обсуждают что-то друг с другом, по-казывая пальцами на доску. Нарастают шум и возбуждение.</i></p>	<p>Рефлексивная пауза наступила довольно быстро, отчасти благодаря храбрости Дани, сознавшегося в собственном незнании. Почти все дети, глядя на запись под букетом (рис. 3), начали догадываться, что не могут по этой записи отличить два слова — МАУСИ и МЯУСИ. Если не сковывать учеников правилами школьного этикета, они начинают обсуждать вопрос друг с другом. Эти моменты урока отличаются повышенной эмоциональностью.</p>
<p>Матвей: Слова начинаются на одинаковую букву. Учитель: Да. Но мы же знаем, что у Мауси первый звук [МММ], у Мяуси — [М'М'М']. <i>Много поднятых рук, дети подсказывают.</i> Учитель: Аня, пойдти, прочитай, что ты в начале урока написала. Аня: В книжке после согласной буквы либо идёт буква, которая смягчает, а есть буква, которая делает твёрдо. А если одна буква, то мы не можем понять, она мягкая или твёрдая, потому что нету второй буквы, которая либо смягчает, либо делает твёрдой.</p>	<p>Вчера на уроке в параллельном классе мальчик высказал догадку: «Буква согласная не умеет звучать САМА!». ГЦ⁸ записала эту мысль крупными печатными буквами и повесила на стенку. На перемене перед уроком Аня — бегло читающая первоклассница прочла эту запись, задумалась и, блеснув глазами, тут же высказала собственное мнение. ГЦ, к которой Аня в этот момент обращалась, немедленно записала мысль девочки и тоже повесила на стенку. Сейчас Аня подошла к записи и прочла ее всем. Она это сделала по инициативе учителя, но мысль высказала по собственной инициативе. Характерно, что Аня не использовала собственную прорывную идею в новом контексте (применительно к записке от кота Васьки).</p>
<p><i>Звонок с урока. Дети собирают рюкзаки. Казалось бы, урок закончился безрезультатно: никаких выводов не сделано, ничего нового дети не узнали. Высказаны мысли сильные, но коротенькие⁹. Дети не могут пока связывать их самостоятельно. Впрочем, урок кончился еще одной детской инициативой.</i></p>	
ЧАСТЬ 2. На перемене	
<p><i>После звонка к доске подходит Алеша и обращается к ГЦ, указывая на записку кота Васьки.</i> Алеша: [М'М'М']яуси, она мягкая. «Я» как бы смягчила «Мэ». [М'М'ААА]. ГЦ: Обожди, а где там «Я»? Напиши, где там «Я». Напиши под звуком буквы. <i>Алеша пишет:</i>  Алеша: «Я» смягчает «Мэ». ГЦ: А как сделать букву «эМ» твердой? Алеша: МАуси. «А» никак не могла смягчить!!!! ГЦ: Здорово! Постарайся не забыть эту мысль до завтра!</p>	<p>Разговор странный: по степени грамматической неформальности он похож на внутреннюю речь. Но собеседники отлично понимают друг друга. Алеша, возбужденный только что происходившим обсуждением на уроке, продолжает размышлять и делится своими мыслями с ГЦ. По сути, мальчик сейчас делает то открытие, которое, по замыслу учителя, классу предстоит сделать через 1–2 урока. Но его слышит только один взрослый и Лина, подошедшая по любопытству, о чем здесь говорят так оживленно. Судьба ситуативных озарений непредсказуема. На сей раз педагогу повезло: Алеша и его слушательница назавтра не забыли своих догадок; вчерашний урок как будто не прерывался.</p>
ЧАСТЬ 3. Назавтра	
<p>Учитель (указывая на записку кота Васьки — рис. 3): На какой же умный вопрос нам надо ответить? Алеша: Какой там звук — мягкий или твердый. [Ммм] ауси... [М'м'м']яуси... Там как-то... «Я»... Там же она сзади-то... «Я» же смягчает... Лина (выходит к доске и указывает на звуковые схемы имен Мауси и Мяуси — рис. 2): Здесь можно подписать «Я», а здесь можно подписать «А». После того, как буквы «А» и «Я» подписаны под звуко-</p>	<p>Вчера условия задачи были названы в нескольких детских репликах, но не связаны друг с другом. Сегодня мы стали свидетелями перехода от коротеньких, бессвязных мыслей к мыслям, связывающим несколько условий задачи. Именно эта связь была зафиксирована в схеме (рис. 4). Далеко не всегда схема, построенная учителем как графическая запись детских мыслей, становится реальным инструментом мышления, помогает обобщить практические задачи в единый класс задач, имеющих общий способ решения. По реплике</p>

⁷ Восстановлено по видеозаписи уроков Наталии Александровны Шибановой. Реплики детей приведены полностью, без сокращений и редакций. Имена детей изменены.

⁸ Галина Анатольевна Цукерман.

⁹ Так А. Толстой писал о Буратино: «Мысли у него были маленькие-маленькие, коротенькие-коротенькие».

выми схемами имен МАУСИ и МЯУСИ, первоклассники быстро доводят задачу до счастливого решения, переходя от частного случая (ссоры между кошками за букет) до обобщенного вывода (рис. 4).
Таня: Смотрите — «Я» — это которая смягчает буквы, а «А» — это которая...
Оживление в классе, **возгласы:** Я то же самое хотел сказать!
Оля: Мне кажется, что это как-то странно. Почему именно «А» и «Я», а не другие буквы: «И» и «Е»?...

Оли можно предположить, что, по крайней мере, для одной ученицы в классе такое обобщение, выход за пределы конкретно-практической задачи (про кога Ваську и двух кошек), начало происходить.

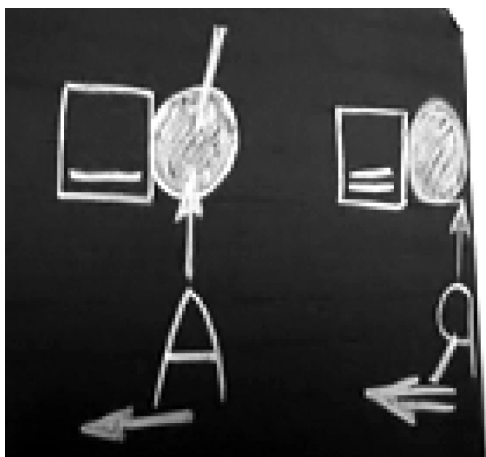


Рис. 4. Начало схемы «Работа букв гласных».

Стрелочки, идущие от букв, указывают на две работы:

- 1) обозначать гласный звук (стрелка вверх),
- 2) командовать предыдущей согласной: «Читайся твердо» (буква «А») или «Читайся мягко» (буква «Я») ¹⁰

второй буквы, которая либо смягчает, либо делает твёрдой». По форме это высказывание содержит общий способ обозначения мягкости и твердости букв согласных с помощью всех десяти букв гласных. Однако эта мысль, мощная (с точки зрения взрослого), не помогла девочке через полчаса разрешить конкретно-практическую задачу о том, кому Васька подарил цветы. Что может помочь юной мыслительнице использовать собственные ситуативные озарения? Поэлементный перевод словесной формулировки мысли на язык схемы, выражающей ту же самую мысль (рис. 4, 6, 8) ¹¹.

2. Догадки ребенка о содержании нового понятия, которые реально используются для решения задач. Такой была догадка Алеши о том, что буква «Я» смягчает букву «М». Наблюдение не дает нам возможности судить о степени обобщенности мысли мальчика; мы не знаем, относилась ли его догадка к данной конкретно-практической задаче или к общему способу решения всех подобных задач.

3. Догадки и вопросы ребенка о содержании нового понятия, в которых за конкретно-практической

задачей проступает задача учебная, предполагающая ориентацию на общий способ решения целого класса практических задач. Таковым могло быть высказывание Оли: «Почему именно «А» и «Я», а не другие буквы: «И» и «Е»?...».

В картине 1 мы описали встречу первоклассников с задачей, помогающей им увидеть дефицит собственных знаний ¹². Можно ли говорить, что *учитель поставил учебную задачу?* Да, но только в том случае, если помощь взрослого принята: если дефицит знаний осознан детьми и побудил их к поиску недостающих знаний. Иными словами, не стоит развешивать модные этикетки (постановка учебной задачи), пока еще неясно, «как наше слово отзовется» ¹³. До встречи учительского замысла с детским откликом можно говорить лишь о *намерении взрослого поставить учебную задачу*.

Наиболее выразительным свидетельством того, что дети заняты именно поиском нового знания, новых способов действия (а не угадыванием ответа на вопрос учителя), являются детские вопросы и догадки о новом, еще неизученном понятии. Большая часть этих догадок высказывается устно, в ходе общеклассной дискуссии, некоторые (более четко сформулированные) детские догадки взрослый записывает и публикует (рис. 5).

Существенно то, что эти высказывания детей опережали события урока: они были произнесены *до того*, как учитель своим авторитетом санкционировал эти направления мысли, признал их правильными. Мы говорим о детских мыслях, которые еще не зафиксированы в схемах, еще не стали правилом (правильной мыслью). Иными словами, детские высказывания не были ответом на вопрос или задание учителя, поэтому мы считаем их инициативными, содержащими те размышления детей о предмете работы на уроках, которые не напрямую побуждены учителем. Приведем примеры детских вопросов и догадок, которые были записаны и опубликованы в трех разных классах. Эти примеры разделены на две равноценные группы. Существенно, что все детские высказывания обсуждают главную интеллектуальную интригу букваря Д.Б. Эльконина: способ обозначения мягкости—твердости согласных на письме.

¹⁰ Здесь содержание букварной теории описано в тех словах, которыми эту теорию излагают первоклассники.

¹¹ Экспериментально доказано, что систематическая работа по письменному переводу с языка учебных моделей, описывающих понятия, на язык понятий, выраженных с помощью словесных терминов (и обратно), способствует и превращению модели в инструмент мышления о предмете, и пониманию словесных текстов об этом предмете [10].

¹² Неважно, что одни первоклассники читают бегло, другие еще не знают все буквы. Никто из них не подозревает о функциях букв в их сложных, неоднозначных отношениях со звуками.

¹³ Ф.И. Тютчев.

I. Детские мысли, которые опережают учительские замыслы на несколько уроков. Здесь процитированы детские высказывания, в которых обсуждается один сюжет: как обозначить мягкость или твердость согласных с помощью букв гласных. Эта задача уже поставлена (рис. 3, 4), но еще далека от решения.

• **Мб=** Чтобы узнать, кому букет, нужно открыть вторую букву.

• Буквы «А» и «Я» — близняшки, так как они несут одинаковый звук **А**.

• Буква «О» как будто в команде с буквой «А», потому что она тоже говорит букве, которая перед ней: читайся твёрдо.

• **ПРЕДПОЛОЖЕНИЕ.** Буквы «Э», «Ы» — командиры для твёрдых согласных. Буква «И» — командир для мягких согласных.

II. Детские мысли, которые опережают учительские замыслы на несколько недель и месяцев и будут использованы при решении задач, еще не поставленных в классе. Процитированы детские высказывания, относящиеся к широкому сюжету обозначения мягкости и твердости согласных на письме разными способами.

• Кто говорит последней букве в слове: «читайся твёрдо¹⁴ или мягко?»

• Мне кажется, что букву «Ж» нельзя смягчить, даже если после нее стоит мягкий командир.

• Почему в слове НОЧЬ в конце нужно писать мягкий знак, ведь буква «Ч» и так всегда мягко звучит?

• Буква «А» — твердый командир. Но в словах ЧАЙ, ЧАШКА, ЧАЙНИК перед «А» стоит МЯГКИЙ согласный звук, и там должна быть — «Я».

• В слове КРИСТИНА есть звук (СЬ)¹⁵. Кто ему командовал: читайся мягко?

Здесь процитированы детские инициативные высказывания, которые были записаны в трех разных классах, у трех учителей, чей педагогический почерк выразительно различается. (Это информация для тех, кто уверен, что от личности педагога зависит все. При всем уважении к личностям многих педагогов, мы полагаем, что существуют общие способы решения педагогических задач, в частности — задачи поддерживать детскую инициативу.) Разумеется, приведена лишь малая часть вопросов и догадок первоклассников, записанных и опубликованных в этих классах. Начав записывать детские мысли, в которых как будто угаданы дальнейшие планы учителя, мы не знали, когда эти спонтанные ученические инициативы станут опорой детской работы на уроке. Следующий эпизод показывает, что это случается достаточно рано.

КАРТИНА 2

Другой 1-й класс, другой учитель с его собственным индивидуальным педагогическим стилем, другая страница букваря Д.Б. Эльконина. Неделю назад эти дети тоже решали загадку про Мауси и Мяуси (рис. 3). После этого они познакомились с буквами «А—Я», «О—Ё», продолжили строить схему, описывающую способ обозначения мягкости и твердости согласных с помощью букв гласных (рис. 6), высказали несколько догадок об отношениях звуков и букв в русском языке (рис. 5). Сегодня дети знакомятся с работой двух новых букв — «У» и «Ю» (рис. 7). Им предстоит продолжить построение схемы «Работа букв гласных».

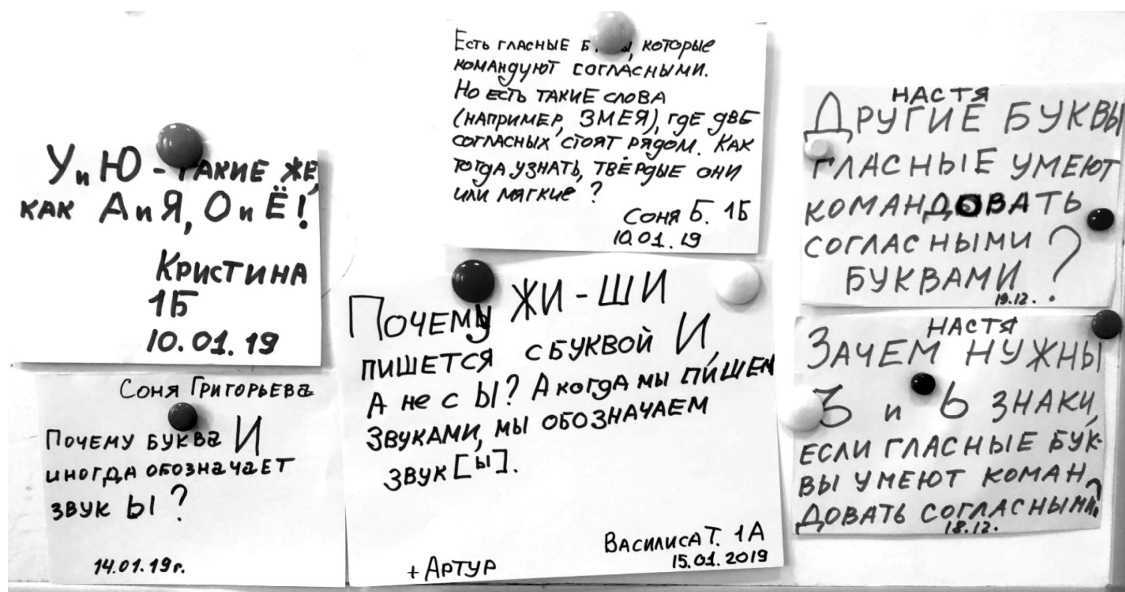


Рис. 5. Доска в классе, на которой опубликованы первые лингвистические догадки и вопросы первоклассников. Записано взрослыми под диктовку детей

¹⁴ Ребенок имеет в виду слова, заканчивающиеся на согласные: СТОЛ, ДОМ и т. п.

¹⁵ Так первоклассница, не знакомая с транскрипцией, записала звук [С].

РАБОТА БУКВ ГЛАСНЫХ

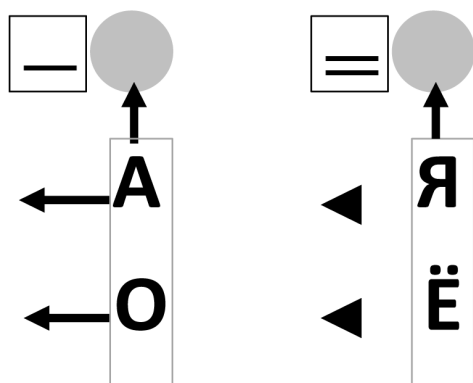


Рис. 6. Продолжение схемы «Работа букв гласных» (условные обозначения см. рис. 4)

● БУКВЫ У – Ю КОМАНДУЮТ СОГЛАСНЫМИ.

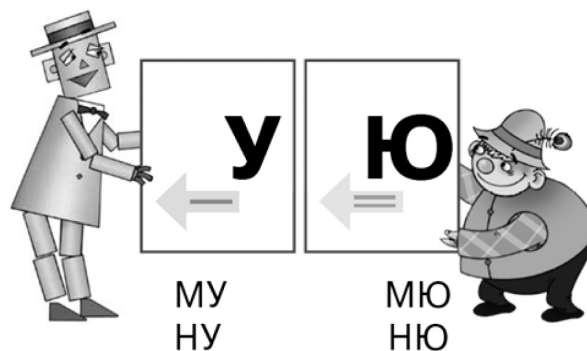


Рис. 7. Страница из букваря Д.Б. Эльконина. Новые буквы держат Том и Тим — игровые персонажи букваря, воплощающие оппозицию твердости — мягкости согласных звуков [1]

Текст урока ¹⁶	Комментарий
<p>Учитель: 65-ая страничка букваря. Что, Саня, ты увидел? Саня: Буквы «У» и «Ю». Учитель: Значит, ты увидел буквы... Саня: Звук один, а буквы две. Учитель: Смотрите, как интересно... Вы все Саню услышали? Отзовитесь, я не пойму, как реагировать... <i>Дети показывают знаки согласия.</i> Учитель: Вот как хорошо Саня сказал. Звук один, а буквы две. Что это за новости такие: один звук и две буквы. Это новости? Несколько детей: Нет. Артем: Старости! Учитель: Звук один, а буквы две. А какой это звук? Пропойте его. Дети: [УУУУУУУУ]</p>	<p>Тому, кто склонен к деятельностной педагогике, всегда хочется узнать, как далеко дети могут шагнуть самостоятельно. Сейчас учитель узнал, что закономерность, которую первоклассники уже установили на двух других парах букв гласных (рис. 6), немедленно переносится на следующую пару букв.</p>
<p>Учитель: А зачем одному звуку две буквы? <i>Многие дети тянут руки.</i> Саня: Одна буква обозначает этот звук ... мягкая, а вторая буква — твердая. Учитель: О, как интересно! То есть мы можем звук [УУУ] сказать мягко (<i>говорит тонким голосом:</i> [УУУ]) и твердо (<i>говорит низким голосом:</i> [УУУ]). Голос из класса: Нет, Саня повел нас в ловушку¹⁷. <i>Несколько детей показывают знак ловушки.</i> Учитель: Вот Тоня хочет помочь Сане сформулировать мысль. Тоня: [У] это... мы слышим букву «У»... А вот, например, МУ... Стоит первым звук [М] и он твердый... Голоса: Нет! Артем и Надя держат карточки со знаками вопросов. Надя: Непонятно ничего. <i>Делается еще ряд неудачных попыток сформулировать мысль, записанную в букваре условными значками (рис. 7).</i></p>	<p>В устных формулировках закона русской графики дети путают звуки и буквы. Они пытаются довольно сложный закон отношения звуков и букв сформулировать просто. И у них не получается. Определение открывшегося первоклассникам закона состоит из цепочки рассуждений, каждое из которых надо сформулировать отдельно. Дети стараются всю цепочку мыслей выразить одним предложением и запутываются. Сказать словами трудно, но родным языком разговора о содержании понятий являются в системе Эльконина—Давыдова не слова, а схемы и модели.</p>
<p>Учитель: А кто-то может показать на схеме? Может быть, проще будет понять? <i>Протягивает указку Тоне, которая сразу же указывает на нужную стрелочку в схеме (рис. 8А).</i> Учитель: Всем понятно, про что Тоня говорит? Артем: — Тут твердый командир, он говорит: «Читайся твердо». Учитель: Да, буква «У» — твердый командир...</p>	<p>Сказать трудно. А вот показать на схеме легко. Занятно, что букв «У» и «Ю», о которых сейчас идет речь, на схеме еще нет. Но стрелочка, на которую сейчас указала Тоня, говорит о той работе буквы «У», которую дети только что никак не могли сформулировать словами. Указательного жеста оказалось достаточно, чтобы Артем сформулировал мысль, которую перед этим безуспешно пытались выразить несколько его одноклассников. Определенные понятия возникает как «рассказ по картинке» — по схеме, описывающей содержание этого понятия.</p>

¹⁶ Восстановлено по видеозаписи урока Ольги Михайловны Виноградовой. Реплики детей приведены полностью, без сокращений и редакций. Имена детей изменены.

¹⁷ Ловушкой в этом классе называют ложное утверждение, сделанное нарочно, чтобы ученики доказали, почему это не так.

Надя тянет руку.

Учитель: А Надя что-то заметила. Пойди, Надя, покажи...

Надя спешит к доске, на которой висят записи детских вопросов и догадок, высказанных в предыдущие дни (рис. 5). И указывает на одну из записей (рис. 8Б).

Надя: Мы уже ответили на этот вопрос...

Учитель: Посмотрите: здесь записана мысль Кристины: «У» и «Ю» такие же, как «А» и «Я», «О» и «Ё». Согласны?

Хор: Дааа!!!

К доске подбегает Вера и указывает на лист с вопросом, появившимся несколько уроков назад: «Другие буквы гласные умеют командовать согласными буквами?»

Вера: А еще на Настин вопрос, когда она задала: другие буквы могут как «А» и «Я»?...

Учитель (договаривает за Веру): командовать буквами согласных. Ответили мы на Настин вопрос?

Хор: Дааа!!!

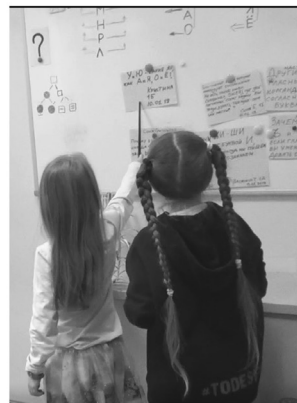
Далее учитель помогает детям внести буквы «У» и «Ю» в схему «Работа букв гласных» (рис. 6) и, опираясь на схему, буквально ведя по ней пальцем, словами сформулировать закон об отношении звуков и букв применительно к новым буквам.

Эпизод неожиданный и тем более приятный. Девочка предлагает связать то, что записано в схеме «Работа букв гласных» и то, что записано на листах (детские вопросы и догадки, возникшие ранее). Заметим, что из шести опубликованных детских догадок лишь две относятся к обсуждаемой сейчас закономерности. Именно на эти детские высказывания указала Надя, а вслед за ней Вера. Примечательно и то, что даже записанную мысль Вера выразила **своими** словами.

Указание на письменное высказывание мысли о понятии возникло впервые в истории этого класса. Замечательно, что это случилось по инициативе детей, указавших не на свои высказывания, а на мысли одноклассников.



А



Б

Рис. 8. Сцены урока. 8А — Тоня в ответ на вопрос учителя указывает на схему. 8Б — Надя указывает на вопрос, заданный несколько дней назад. Между этими двумя сценами прошло несколько секунд

В картине 2 мы описали встречу первоклассников с задачей, уже частично решенной. Закон, открытый для букв «А—Я», «О—Ё», дети без особого труда распространили на новую пару букв гласных, затруднились в словесном описании закономерности, но не затруднились в схематическом описании отношений звуков и букв. Задуманный учителем шаг обучения прошел успешно. Осуществлялось ли обучения в деятельном залоге? Мы не смогли бы со всей определенностью ответить на этот вопрос, если бы не последний эпизод, неожиданный для учителя, опережающий его замыслы. Самостоятельное, инициативное связывание двух элементов учебного опыта — вопроса, заданного несколько дней назад, и ответа, полученного сегодня при обдумывании других вопросов, — свидетельствует о том, что ученики заняты конструированием нового понятия. К инициативе одной ученицы немедленно присоединилась другая, а следом — многие первоклассники, следившие за происходящим.

Иными словами, именно инициативный *выход за границы наличной задачи*, открывающий дополнительные способы размышления об этой задаче, является верным признаком того, что обучение носит деятельностный характер, что в головах детей совершается работа по построению нового понятия. Как правило, такие моменты урока сопровождаются выраженными эмоциями радости, удивления, удовольствия, воодушевления, заинтересованности. Значит, происходящее имеет для детей смысл!

КАРТИНА 3

До сих пор мы описывали события, в которых детская инициатива проявлялась неожиданно для учителя и показывала, как далеко ученики могут выйти за узкие рамки сиюминутного задания. Такие события наблюдаются в некоторых классах с большой регулярностью, но им недостает диагностической строгости. Если дети вдруг, внезапно¹⁸ высказывают догадки и задают вопросы о новых, еще не освоенных понятиях, по таким высказываниям можно судить о характере конструктивной работы детской мысли. Если же дети не делятся с учителем и одноклассниками своими предположениями, мы *ничего не можем сказать* о содержании понятия, которым ученик сейчас оперирует, выполняя задания учителя.

Однако в арсенале учителя есть методы педагогической диагностики того, как складывается понимание понятия «здесь и сейчас». Эти методы позволяют учителю сделать рождение детской учебной инициативы более предсказуемым. Задания педагогической диагностики имеют «двойное гражданство». С одной стороны, это *учебные задания*, направленные на то, чтобы помочь детям продвинуться в понимании понятия, с которым они недавно познакомились. С другой стороны, это *диагностические задания*, которые позво-

¹⁸ За такой «детской неожиданностью» всегда стоит ежедневная, систематическая работа учителя, направленная на выращивание учебной самостоятельности школьников. Однако учитель не может регулировать время проявления детских инициатив.

ляют учителю со значительной долей вероятности отличить содержательное понимание вводимого знания от формального использования нового знания без понимания его сути. По тому, как ученики отзываются на диагностическое задание, можно про некоторых детей с уверенностью утверждать: «Да, они овладевают новым понятием с достаточной степенью осмысленности». Про остальных учеников учитель имеет шанс узнать, чего именно они недопонимают сегодня. В классах, работающих по системе Эльконина–Давыдова, такие задания называются по-детски — «ловушки»; и дети считают доблестью «не попасться в ловушку». Далее покажем, как первоклассники помогают друг другу «выбраться из ловушки».

Дети уже освоились с буквами «У» и «Ю», внесли их в схему, описывающую теорию отношений этих букв со звуками (рис. 9), потренировались в чтении и письме слов с этими буквами. Только что они успешно написали на доске и в тетрадях слова УСЫ, ГУСИ. И в этот момент учитель предлагает диагностическое задание-ловушку: «Вы правильно записали слова с буквой «У», а я запишу работу буквы «У» в этих словах (рис. 10). Я все сделала правильно?» Это задание выполнено частично правильно. Идеальный ответ — дополнить схематическую запись работы буквы «У» в слове ГУСИ и ничего не менять в слове УСЫ (рис. 11б). Подвох, ловушка, испытание (test) того, как дети *сегодня* понимают отношения букв гласных со звуками, состоит в следующем. Ученики впервые в своей школьной практике, в контексте теоретического размышления о звуках и буквах сталкиваются со случаем, когда схему «Работа букв гласных» надо слегка изменить применительно к конкретному факту. Вот что из этого вышло (рис. 11 а, б, в).

«Буква «У» выполняет две работы: обозначает гласный звук [У] и командует «Читайся твердо». Так

несколько первоклассников объяснили вариант 11а. Некоторые даже сослались на схему «Работа букв гласных» (рис. 9).

«Куда командовать?...Если она будет командовать, мы не поймем, куда будет командовать, какой букве...», — возражает Рита, указывает на стрелочку, которая ведет в никуда (рис. 12), и стирает ее.

«Буква «У» выполняет две работы!» (рис. 11в) — это последняя попытка примирить факт и теорию. Учитель не предвидел такой вариант детского ответа, однако ни

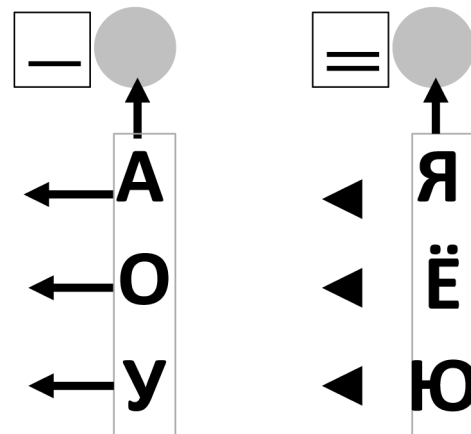


Рис. 9. Продолжение схемы «Работа букв гласных» (условные обозначения см. рис. 4)



Рис. 10. Диагностическое задание — ловушка

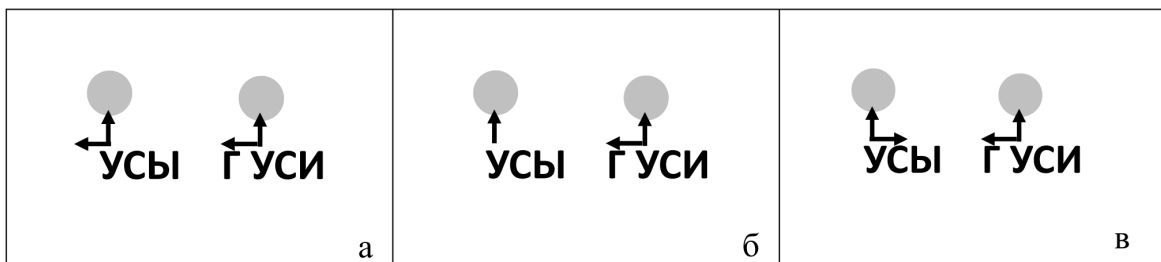


Рис. 11 а, б, в. Три варианта детских выходов из ловушки



Рис. 12. Рита указывает на стрелочку, которая в данном случае не нужна

для кого не секрет, что многие люди путают направления налево и направо. Пришлось распутывать этот вопрос и в данном случае. И, наконец, разобрались:

Учитель (*указывает на рис. 11б*): Может, зря стерли стрелочку?

Алик: Нет. А не то получится, что нужно или прибавить еще букву (*указывает на слово УСЫ, перед буквой «У»*)... или она командует читаться твердо ...в воздух. В пустоту.

Митя: Здесь гласная стоит... Она... Перед ней не стоит согласная буква. Она... как бы... делает работу только одну.

Мы увидели, как трудно первоклассникам слегка преобразовать только что построенную схему даже там, где новый факт с очевидностью этого требует. Тем не менее, это удалось, пусть даже с двумя ограничениями: 1) применительно к одному слову, но не в обобщенном умении преобразовывать схему; 2) в совместном, а не в индивидуальном действии.

Новое знание сконструировано — сначала на языке схем, потом и вербально (заметим, весьма косноязычно, с заметным усилием — как многие мысли, рождающиеся здесь и сейчас).

Заключение

Деятельностное образование (что бы ни имелось в виду под этим словосочетанием) строится в двух залогах. В проектном залоге взрослые *создают условия для того, чтобы конструирование нового знания каждым учеником происходило оптимально*. Образовательный проект строится до реальной встречи проектировщика с детьми. Однако возможность оценить, удалось ли взрослому осуществить задуманное, по-является лишь *в месте встречи учителя и учеников*.

Можно ли судить о деятельностном характере обучения по его *результату*, по итоговой диагностике? Вероятно, да, но пока никто не показал, какие именно результаты обучения достигаются *исключительно* в деятельностном обучении. До тех пор, пока это не сделано (пока даже непонятно, можно ли это сделать в принципе), оценка *процесса* обучения служит единственным способом судить о том, удалось ли построить любую единицу образования в духе деятельностной педагогики.

В поиске критериев деятельностной педагогики мы предложили оценивать процесс обучения по качеству и количеству детских инициатив, направленных на построение нового понятия. Этот диагностический критерий отвечает двум требованиям: 1) детская инициатива в построении понятия проявляется чрезвычайно рано, задолго до того, как становится возможной классическая итоговая диагностика; 2) она поддается непосредственному наблюдению, в отличие от таких критериев деятельности, как субъективный характер обучения, направленность на само-

изменение, личностный смысл, значимость, ценность учения, учебно-познавательные мотивы...

Нашей единицей наблюдения за точками рождения детских инициатив были отдельные задания учителя. Разумеется, проектируя каждое задание, учитель видит его в более широком контексте урока, серии уроков (традиционно эта серия называется «темой»), серии тем или учебного курса целого года обучения, ступени обучения, которая строится в логике определенной образовательной системы. Ученики (по крайней мере первоклассники, о которых здесь шла речь) не имеют ни малейшего представления о широком контексте каждого задания или, иными словами, о *системе* понятий, в которой существует понятие, используемое в задании. Однако по отдельным детским догадкам и вопросам мы можем судить, как через новое понятие для ученика приоткрываются связи понятия, осваиваемого сейчас, с другими понятиями из той же системы, о которых на уроках еще вообще не было речи. В таких выходах за рамки наличной ситуации проявляются (делаются явными) детские усилия по конструированию понятия или усилия понять то главное, что скрыто за внешней очевидностью.

Мы описали рождение детских вопросов и догадок, направленных на связывание отдельных знаний в целостную картину предмета обсуждения на уроке (в нашем случае — это детские догадки о закономерностях русской графики). Наши наблюдения говорят о том, что такие счастливые события появляются с удивительной регулярностью. Более того, они могут нарастать лавинообразно. Разумеется, это происходит лишь с помощью учителя, который ценит и приветствует рождение детской инициативы, находит ей место и время, позволяет ей окрепнуть и вырасти.

Питательной средой для учебной инициативы в нашем случае была система Эльконина—Давыдова с ее специфическим подходом:

- 1) к качеству понятий, осваиваемых на уроках;
- 2) к особой логике развертывания этих понятий;
- 3) к модельному языку описания понятий;
- 4) к характеру ситуаций, в которых вводятся новые понятия;
- 5) к учебной коммуникации по поводу этих понятий¹⁹;
- 6) к формам контроля и оценки любого детского участия в построении понятия...

Мы не считаем, что эти условия порождения детской инициативы в конструировании содержания понятий являются единственно возможными. Но мы убеждены, что проявления учебной инициативы являются доказательством того, что обучение носит деятельностный характер не только в проекте, в замысле, но и в его реализации. Мы призываем образовательное сообщество, присягнувшее деятельностному подходу, искать новые доказательства там, где рождается учебная самостоятельность: *в совместном действии учеников и учителя, в месте их встречи*.

¹⁹ Мы показали, что уже на самых ранних этапах обучения полезно строить учебную коммуникацию не только в устной, но и в письменной форме [10].

Финансирование

Работа выполнена на базе ФГБНУ «Психологический институт РАО», госзадание 2019–2021 гг.

Funding

The research was supported by Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, governmental assignment of 2019–2021.

Литература

References

1. Агаркова Н.Г., Бугрименко Е.А., Жедек П.С., Цукерман Г.А. Чтение и письмо по системе Д.Б. Эльконина. М.: Просвещение, 1993. 318 с.
2. Возрастные возможности усвоения знаний: младшие классы школы / Под ред. В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина. М.: Просвещение, 1966. 442 с.
3. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 374–390.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. 424 с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
6. Львовский В.А. Деятельностный подход в образовании. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018. 360 с.
7. Зинченко В.П. Живое знание: психологическая педагогика. Самара: Самарский дом Печати, 1998. 216 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 28.02.2019).
9. Фаликман М.В. Методология конструктивизма в психологии познания [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 48. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> <http://psystudy.ru/index.php/eng/2016v9n48e/1317-falikman48e.html> (дата обращения: 28.02.2019).
10. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 34–44.
11. Чошанов М.А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школы. 2000. № 4. С. 56–62.
12. Эльконин Д.Б. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.
13. Эльконин Д.Б. Букварь. М.: БИНОМ, 2019. 216 с.
14. Эльконин Д.Б. Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 18–23.
1. Agarkova N.G., Bugrimenko E.A., Zhedek P.S., Tsukerman G.A. Chtenie i pis'mo po sisteme D.B. El'konina [Reading and writing by system of D. B. Elkonin]. Moscow: Prosveshchenie, 1993. 318 p.
2. Davydov V.V. (eds.), Vozrastnye vozmozhnosti usvoeniya znaniy: mladshie klassy shkoly [Age potentials of learning: junior classes]. Moscow: Prosveshchenie, 1966. 442 p.
3. Vygotskii L.S. Problema obuchenija i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste [The problem of learning and mental development in school age]. In Vygotskii L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. Moscow: Pedagogika, 1991, pp. 374–390.
4. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii [Types of generalization in education]. Moscow: Pedagogika, 1972. 424 p.
5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obuchenija [Theory of developmental education]. Moscow: Intor, 1996. 544 p.
6. L'vovskii V.A. Deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii [Activity-based approach to education]. Moscow: Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskii klub», 2018. 360 p.
7. Zinchenko V.P. Zhivoe znanie: psikhologicheskaya pedagogika [Alive knowledge: psychological pedagogy]. Samara: Samarskii dom Pechati, 1998. 216 p.
8. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. [The Federal state educational standard of secondary (complete) general education]. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty* [Federal state educational standards]. URL: <https://fgos.ru/> (Accessed: 28.02.2019).
9. Falikman M.V. Metodologiya konstruktivizma v psikhologii poznaniya. [Elektronnyi resurs] [Methodology of constructivism in the psychology of learning. Psychological research]. *Psikhologicheskie issledovaniya psystudy.ru* [Psychological Studies psystudy.ru], 2016. Vol. 9, no. 48. 3 p. URL: Available at: <http://psystudy.ru/index.php/eng/2016v9n48e/1317-falikman48e.html> (Accessed: 28.02.2019). (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Tsukerman G.A., Obukhova O.L. Razvitie pis'mennoi rechi mladshikh shkol'nikov sredstvami obuchenija [The development of written language of elementary schoolchildren by means of education]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2014, no. 1, pp. 34–44. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Choshanov M.A. Protseess nepreryvnogo konstruirovaniya i reorganizatsii. [Continuous constructing and reorganizing]. *Direktor shkoly* [The school principle], 2000, no. 4, pp. 56–62.
12. El'konin D.B. Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie [Mediation. Action. Development]. Izhevsk: ERGO, 2010. 280 p.
13. El'konin D.B. Bukvar' [ABC-book]. Moscow: BINOM, 2019. 216 p.
14. El'konin D.B. Obuchenie i umstvennoe razvitie v mladshem shkol'nom vozraste [Education and mental development in elementary school age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1996, no. 4, pp. 18–23. (In Russ., abstr. in Engl.).

Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая)

О.В. Рубцова*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ovrubsova@mail.ru

Вниманию читателей предлагается первая статья из цикла «Цифровые технологии как новое средство опосредования». Обсуждается, в каком смысле «цифровизация» может быть понята как вызов современной психологии в целом и культурно-исторической концепции — в частности. Представлены результаты теоретико-методологического анализа возможностей понимания цифровых технологий как нового феномена, сочетающего в себе орудийные и знаковые компоненты. Намечены перспективные направления исследований различных аспектов применения цифровых технологий в русле культурно-исторической традиции. Утверждается, что взгляд на технологии как на новый инструмент опосредования открывает широкие возможности для изучения развития высших психических функций и процессов в условиях цифровой среды. Одна из задач дальнейшей работы заключается в том, чтобы показать, как изменяются традиционные виды деятельности (чтение, письмо, игра, общение) в связи с активным использованием цифровых технологий и каким образом это отражается на развитии таких функций, как внимание, память, воля, мышление.

Ключевые слова: информационная революция, цифровые технологии, киберпсихология, опосредование, орудия, знаки, развитие высших психических функций.

Digital Media as a New Means of Mediation (Part One)

O.V. Rubtsova,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
ovrubsova@mail.ru

The article begins the cycle “Digital media as a new means of mediation”. “Digitalization” is interpreted as a challenge to contemporary psychology in general and cultural-historical theory in particular. The results of a theoretical and methodological analysis of the possibilities of regarding digital media as a new phenomenon, combining components of a sign and of a tool, are presented. Possible directions of research on various aspects of applying digital media in the framework of the cultural-historical concept are discussed. It is argued, that perceiving digital media as a new means of mediation opens a wide range of possibilities for investigating development of higher mental functions in digital society. One of the further steps of research consists in demonstrating, how traditional types of activity (e.g. reading, writing, play and communication) are transformed in digital contexts and what effects it can have on such functions as attention, memory, will and thinking.

Keywords: information revolution, digital media, cyberpsychology, mediation, tools, signs, development of higher mental functions.

Для цитаты:

Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 117–124. doi: 10.17759/chp.2019150312

For citation:

Rubtsova O.V. Digital Media as a New Means of Mediation (Part One). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117–124. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150312

* Рубцова Ольга Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: ovrubsova@mail.ru
Rubtsova Olga Vital'evna, PhD, Associate Professor, Head of the Center for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: ovrubsova@mail.ru

Переживая «информационную революцию»: от виртуальной реальности — к смешанной

Принято считать, что за время своего существования человечество пережило четыре информационных революции. Первая информационная революция произошла около 3500 лет до н.э. и была связана с возникновением письменности. Вторая информационная революция пришлась на середину XVI в. и стала прямым следствием распространения книгопечатания. Третья информационная революция наступила ближе к концу XIX в. с изобретением электричества и распространением радио и телевидения. Наконец, четвертая информационная революция последовала за изобретением микропроцессоров и последующим развитием Интернета [10; 20; 21].

Четвертая информационная революция ознаменовала начало эпохи, отличительной чертой которой является возрастающее значение информации и качественное увеличение объема ее производства и потребления. В настоящее время в течение месяца человек получает и обрабатывает столько же информации, сколько в XVIII веке приходилось на целую жизнь [9, с. 258]. Например, только в 2016 г. общий мировой объем созданных и реплицированных человечеством данных составил более 3,8 зеттабайт (3,8 трлн Гб) [8]. С каждым последующим десятилетием человек становится все более зависимым от информации, а информация, в свою очередь, стремительно завоевывает приоритет над традиционными экономическими и политическими ценностями. В таких условиях информация фактически выступает в качестве «новой субстанциональной единицы, детерминирующей современную культуру» [11].

Процесс информатизации является прямым следствием развития новых средств коммуникации, обозначаемых, в частности, термином информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Под ИКТ принято понимать *совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации* [1]. Помимо термина ИКТ (ICT), широкое распространение в последние годы получили также понятия «цифровые медиа» (“digital media”) и «новые медиа» (“new media”), где слово «медиа» одновременно выступает как синоним понятия «технологии» и понятия «средства» [18; 24; 25; 26].

Анализируя особенности протекания информационных революций в человеческой истории, немецкий ученый в области теории медиа М. Джизеке [21] отмечает, что переход от одного преобладающего в культуре средства коммуникации к другому носит не хаотический характер, но подчиняется определенной исторической закономерности, описанной еще Мак-

Люэном [10]. Джизеке полагает, что переход к новому типу коммуникации проходит три этапа, которые обозначает как *этап зависимости, этап взаимозависимости и этап автономии*. На первом этапе новое средство (“new medium”) начинает использоваться в качестве альтернативы уже существующему с целью поиска оптимальных стратегий решения старых задач. Например, Гутенберг вовсе не ставил перед собой цели начать информационную революцию — он лишь искал лучший способ распространения Библии, надеясь сделать его быстрее и дешевле. Однако именно изобретение печатного станка в итоге привело к переходу к качественно новому типу культуры. Аналогичным образом Джизеке говорит о первоначальном использовании компьютеров с целью оптимизации обработки и хранения данных, ведения различных подсчетов, каталогизации и упрощения обмена информацией. С его точки зрения, все те данные, которые хранятся в электронном виде и могут быть легко трансформированы в типографский продукт, все еще принадлежат эпохе книгопечатания. На втором этапе — этапе взаимозависимости — новое и старое средство коммуникации сосуществуют, при этом слабые стороны старого и потенциальные возможности нового становятся предметом пристального общественного внимания и обсуждения. На третьем этапе новое средство коммуникации достигает полной автономии, а общество освобождается от социальных, культурных и индивидуальных ограничений, которые накладывало старое средство. При этом новое средство порождает такие формы взаимодействия, которые уже не могли бы быть воспроизведены в рамках старого типа культуры. Интересно, что на рубеже XX—XXI вв. М. Джизеке полагал, что человечество стоит еще только на пороге второго этапа — т. е. что четвертая информационная революция находится еще в самом разгаре [21; 22].

Позиция М. Джизеке в некоторой степени созвучна идеям известного американского аналитика М. Вейзера. Еще в 1988 г. Вейзер отмечал, что стремительное развитие технологий постепенно приведет к переходу от эпохи «персонального компьютера» (“personal computer”) к эпохе «всепроникающей компьютеризации» (“ubiquitous computing”), когда взаимодействие человека с технологиями перейдет из плоскости «1 человек—1 компьютер» в плоскость вездесущего и непрерывного использования разнообразных гаджетов [28]. Принципиальное различие между двумя этими этапами заключается в том, что если на первом этапе человек «выходит» («погружается») в мир, порождаемый технологиями, то на втором этапе технологии сами «входят» в повседневную жизнь. Первый этап развития технологий описывается преимущественно в терминах «виртуальной реальности¹», тогда как для характеристики второго этапа часто используется термин «смешанной реальности».

¹ Понятие «виртуальности» уходит корнями еще в Античность и связано с формированием объективного идеализма Платона. Ближе к концу XX в. в связи с развитием технологий понятие «виртуальности» обрело «второе дыхание». Предположительно, первым термин «виртуальная реальность» в современном значении использовал в 1984 г. известный исследователь и футуролог Дж. Ланье.

В широком смысле под виртуальной реальностью² принято понимать «... особый вид социальной реальности, субъективно отделяемый от базовой реальности, порождающим источником которой служит взаимодействие, основанное на работе компьютерных устройств, психического мира человека с индивидами, группами, организациями, компьютерными программами» [3]. Основными характеристиками виртуальной реальности являются: *двойная ограниченность* (возможностями компьютера и возможностями человеческой психики), а также возможность действовать с воображаемыми объектами [3].

По мысли автора теории «виртуального общества» А. Бюля, важнейшей особенностью виртуальной реальности является *наличие виртуальных аналогов реальных механизмов воспроизводства общества*. С его точки зрения, важен не столько сам факт того, что человек может совершать покупки через Интернет, сколько то, что процесс покупки оформляется как посещение виртуального магазина. Технологии дают покупателю возможность рассматривать товары, откладывать их «в корзину», расплачиваться за покупку и т. д. Таким образом, речь идет не столько о переносе операции купли-продажи из реального пространства в виртуальное, сколько о *симуляции* институциональной формы товарного обмена [17].

О симулякрах и симуляциях как об отличительных признаках эпохи постмодернизма писал также французский социолог и философ Ж. Бодрийяр. Согласно Бодрийяру, в ситуации постмодернистского общества, когда реальность трансформируется в модель, противопоставление между действительностью и знаками стирается, все превращается в симулякр — копию, изображающую что-то, либо вовсе не имевшее оригинала в реальности, либо со временем его утратившее [16].

Важно отметить, что стремительное развитие технологий делает понятие «виртуальной реальности» все менее употребительным. Как прозорливо предполагал М. Вейзер, в эпоху «всепроницающей компьютеризации» человек находится в непрерывном взаимодействии с технологиями, когда граница между «виртуальным» и «реальным», по сути, стирается [28]. Можно сказать, что терминология для описания современного состояния развития технологий не устоялась, однако в литературе все чаще встречается понятие «смешанной реальности». Данный термин ввели П. Милгрэм и Ф. Кишино, разработавшие так называемый «континуум Милгрэма». «Континуум Милгрэма» определяется как протяженность от базовой реальности до чистой виртуальности. В середине континуума располагается «смешанная реальность», при которой физические и цифровые объекты сосуществуют и взаимодействуют в режиме реального времени [23].

Отметим, что аналогично с понятием «виртуальность» постепенно утрачивают актуальность и такие понятия, как «онлайн» и «оффлайн». На их место приходят новые термины — в частности, «онлайф» — понятие, введенное в 2014 г. итальянским автором Л. Флориди [20].

Таким образом, четвертая информационная революция, свидетелями которой мы, по всей видимости, являемся, разворачивается в соответствии с определенной культурно-исторической логикой. При этом переход к новому ведущему средству коммуникации сопровождается глубинными изменениями во всех сферах человеческой деятельности и практики. В этой связи в психологической науке наметилась новая область исследований, связанных с изучением взаимодействия человека с технологиями. В настоящее время эта проблематика рассматривается представителями таких направлений, как психология развития, возрастная и педагогическая психология, однако уже правомерно говорить о выделении новой научной отрасли — «Киберпсихологии» (Cyberpsychology), иногда обозначаемой также термином «Психология Интернета»³ (Internet Psychology).

«Цифровизация» как вызов современной психологической науке

Киберпсихология охватывает широкий круг проблем, связанных с различными аспектами взаимодействия человека с технологиями. В зарубежной традиции, где киберпсихология уже фактически оформилась как самостоятельная научная дисциплина, наиболее разработанные направления исследований включают:

- изучение видов, способов и принципов применения людьми социальных сервисов сети Интернет (N.B. Ellison, P.M. Valkenburg);
- эффекты, оказываемые технологиями на всевозможные виды социальной (прежде всего — образовательной) практики (D.R. Garrison, T. Anderson, N. Selwyn, S. Bennet);
- исследование коммуникации, опосредованной разными типами связи (J. Walther, D. Boyd);
- создание виртуальной идентичности и самопрезентация в киберпространстве (K. Davis, M. Childs, A. Peachy, S. Evans, B. Agger);
- кибераддикция (в частности, видеоигровая), интернет-зависимость (K.S. Young, D. Greenfield, M.D. Griffiths, A.P. Doan, D.J. Kuss);
- кибербуллинг и киберпреступность (M. Aiken, J. Nurse, S. Hinduja, D.L. Espelage);
- проблемы, связанные с пребыванием человека в условиях виртуальной реальности (H. Hoffman, N. Foreman, A. Gaggioli);

² В узком смысле под виртуальной реальностью понимают «созданный техническими средствами 3D-мир, передаваемый человеку через его ощущения: зрение, слух, осязание и др.» (так называемая «иммерсивная виртуальная реальность», от англ. «to immerse» — погружаться). Иммерсивная виртуальная реальность представляет собой разновидность виртуальной реальности, вход в которую в настоящий момент требует специального оборудования (шлем, перчатки и др.).

³ Термин «киберпсихология» представляется более корректным, поскольку использование Интернета является лишь одним из многочисленных направлений взаимодействия человека с технологиями.

• влияние технологий на особенности развития и функционирования человеческой психики (S. Greenfield, D. Vaviliev, F. Blumberg, P. Brooks).

Последние 10–15 лет данная проблематика все чаще привлекает внимание отечественных авторов (А.В. Беляева, И.А. Васильева, А.Е. Войскунский, М.С. Иванов, Ю.М. Кузнецова, Г.В. Солдатов, Н.В. Чудова), однако на данный момент систематических исследований в области киберпсихологии в российской науке крайне мало.

Необходимо отметить, что наряду с проблемами кибераддикции чаще всего в центре внимания как зарубежных, так и отечественных исследователей оказываются внешне наблюдаемые «трансформации» (в том числе способов коммуникации или особенностей социальной практики), которые возникают в связи с применением новых технологий. Так, например, анализу подвергаются те внешние изменения, которые произошли во взаимодействии между участниками какой-либо деятельности в связи с введением в нее новой технологии. Выявленные изменения затем сопоставляются с прошлым опытом, что позволяет зафиксировать сдвиги в структуре и способах взаимодействия. Примером подобного исследования может стать изучение того, как изменилось взаимодействие сотрудников компании в условиях автоматизированного производства, или какое влияние на структуру учебной деятельности оказало введение электронных учебников (или интерактивной доски). Значительно реже в фокусе исследователей оказываются не столько внешние, доступные для наблюдения изменения, сколько те скрытые процессы, которые привели к этим «трансформациям». В таких исследованиях на первый план выходят особенности развития высших психических функций — внимания, памяти, воли, мышления — в условиях активного использования цифровых технологий. Подобные работы намного реже встречаются в психолого-педагогической практике. Можно предположить, что такой дисбаланс в исследованиях связан, прежде всего, с объективной сложностью изучения влияния технологий на психические процессы, а также с необходимостью предварительного решения целого ряда теоретических и методологических вопросов [12; 25].

В рамках настоящей статьи предпринята попытка подойти к проблеме технологий с позиции культурно-исторической научной школы, рассматривая их как новое средство опосредования. Понимая невозможность глубоко разработать заявленную тему в пределах нескольких страниц, автор видит свою задачу в том, чтобы лишь эскизно наметить возможные подходы к изучению феномена «новых медиа» в соответствии с культурно-исторической традицией, а также обратить внимание на то, в каком смысле «цифровизация» может быть понята как вызов современной психологии в целом и культурно-исторической концепции — в частности.

По замечанию А.Е. Войскунского, являющегося одним из наиболее авторитетных российских исследователей в области киберпсихологии, «... для отечественной психологической науки изучение деятель-

ности человека в Интернете — тема не случайная и не надуманная. С психологической точки зрения Интернет представляется современным этапом знакового опосредования деятельности и уже поэтому не выглядит чужеродным явлением, во всяком случае, для приверженцев культурно-исторической школы Л.С. Выготского» [4]. На наш взгляд, не только изучение деятельности человека в Интернете, но, в принципе, изучение различных аспектов взаимодействия человека с технологиями должно стать одним из центральных направлений исследований, проводимых сегодня в рамках культурно-исторической традиции. Как следует из того, что было сказано выше, такая позиция — вовсе не дань моде, но вполне оправданная реакция научного сообщества на объективные изменения, происходящие во всех сферах человеческой жизнедеятельности в связи с переходом к новому ведущему средству коммуникации и, как следствие, новому типу культуры. Любая научная концепция, которая не сможет предложить адекватных методов для теоретического осмысления и эмпирического изучения сложных реалий «цифрового общества» рискует остаться невостребованной. В этой связи вызывает неудовольствие, что до настоящего момента обращение к проблематике технологий выглядит, скорее, как некоторое маргинальное направление на фоне исследования такой «традиционной» для культурно-исторической психологии тематики, как учебная деятельность, детская игра, развитие мышления и др. По сути дела, в условиях современной социальной ситуации ни об одном из этих явлений уже невозможно говорить, не касаясь проблемы цифровизации.

Именно в этом смысле, по выражению немецкого исследователя Г. Рюкрима, процессы цифровизации (“digitalizing”) и цифрового опосредования (“digitalized mediation”) всех аспектов человеческой практики и деятельности являются «самым большим вызовом, с которым культурно-исторической теории когда-либо приходилось сталкиваться» [26, с. 30]. По мнению автора, чтобы достойно встретить этот «вызов» представителям культурно-исторической традиции необходимо принять во внимание несколько моментов. Во-первых, нужно учитывать, что теория Л.С. Выготского разрабатывалась в «Эру Гутенберга» и была ориентирована, прежде всего, на книжную (печатную) культуру. Это говорит о невозможности прямого переноса ряда положений теории на информационную эпоху, где преобладают другие средства и способы коммуникации. Во-вторых, культурно-историческая концепция (как и любая другая научная парадигма) может существенно обогатиться опытом исследований, который был накоплен в последние годы другими научными областями, изучающими различные аспекты взаимодействия человека с технологиями (например, теория медиа). Междисциплинарный подход позволяет создать объемную картину сложных реалий цифрового общества, что открывает новые перспективы для их исследования [26, с. 30].

В целом разделяя позицию Г. Рюкрима, мы также считаем необходимым учитывать диалектический характер теории Л.С. Выготского. Вслед за М. Дафермо-

сом [19] мы полагаем, что культурно-историческую теорию важно рассматривать как развивающуюся, диалектическую, «живую» научную концепцию, а не как застывшую систему понятий и положений (в противном случае это противоречит самой сути культурно-исторического подхода и его диалектической философии). С этой точки зрения, переосмысление ключевых положений культурно-исторической теории в свете информационной революции представляется нам необходимым шагом на пути дальнейшего развития и разработки данной научной традиции. В рамках настоящей статьи мы попробуем обратиться к проблеме опосредования как одной из ключевых в теории Л.С. Выготского и наметить возможные пути ее разработки в свете новых реалий.

Цифровые технологии: орудия или знаки?

Согласно основным положениям культурно-исторической концепции, всякий психический процесс возникает и функционирует в двух планах — социальном и психологическом, выступая вначале как интерпсихическая, а затем — как интрапсихическая категория. В качестве центрального момента в развитии всякой высшей психической функции Л.С. Выготский рассматривал употребление **знака**. По аналогии с применением орудия в труде, он использовал понятие «психологических орудий» — знаков, которые приводят к изменению структуры психических процессов: *«Будучи включено в процесс поведения, психологическое орудие также видоизменяет все протекание и всю структуру психических функций, определяя своими свойствами строение нового инструментального акта, как техническое орудие видоизменяет процесс естественного приспособления, определяя форму трудовых операций. Во-первых, оно вызывает к деятельности целый ряд новых функций, связанных с использованием данного орудия и с управлением им; во-вторых, отменяет и делает ненужным целый ряд естественных процессов, работу которых выполняет орудие; в-третьих, видоизменяет протекание и отдельные моменты (интенсивность, длительность, последовательность и т. п.) всех входящих в состав инструментального акта психических процессов, замещает одни функции другими, т. е. перестраивает, пересоздает всю структуру поведения»* [6, с. 103]. С точки зрения Л.С. Выготского, овладение культурными средствами (знаками, знаковыми системами, определенными способами деятельности и т. д.) представляет собой **суть акта развития**, связанного с переходом от непосредственных действий к опосредованным. Психологическое содержание данного процесса заключается в том, что первоначально эти культурные инструменты выступают в своей внешней форме («внешние культурные средства», по Л.С. Выготскому), а затем они постепенно переходят во внутренний план и становятся внутренними психологическими средствами.

Необходимо отметить, что, признавая «реальную связь» трудовой и знаковой деятельности, Л.С. Выготский настаивал на ее исключительно внешнем характере и резко предупреждал любые попытки «породнить» орудия и знаки⁴, поскольку они имеют разную природу: *«... мы хотим указать на родственность понятий, но никак не на их происхождение или реальный корень. ... Существеннейшим отличием знака от орудия и основой реального расхождения обеих линий является различная направленность того или другого. Орудие... направлено вовне, оно должно вызвать те или иные изменения в объекте, оно есть средство внешней деятельности человека, направленной на покорение природы. Знак... есть средство психологического воздействия на поведение — чужое или свое, средство внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком; знак направлен внутрь»* [7, с. 89—90]. Позиция Л.С. Выготского не допускала двойной трактовки: использование орудия и знака означало для него две расходящиеся линии опосредующей деятельности, не имеющих при этом ни общего корня, ни общего происхождения [2].

Идеи Л.С. Выготского об опосредовании были отчасти продолжены, отчасти пересмотрены в работах А.Н. Леонтьева. При этом, говоря об опосредовании, ни один из них не остановился подробно на характеристиках самого средства («medium»), опосредующего деятельность. Возникает вопрос: почему? Неужели особенности самого средства являются столь маловажными? На наш взгляд, наиболее убедительный ответ на этот вопрос дает уже упоминавшийся нами немецкий исследователь Г. Рюкрим, указывающий на то, что, зародившись в «доцифровую» эпоху, культурно-историческая теория «по умолчанию» апеллировала к тем средствам, которые существовали в момент ее создания: *«Несмотря на различия между взглядами Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, они одинаково описывают орудия опосредования и в равной степени игнорируют вопрос о его носителе. Л.С. Выготский жил в конце “эры Гутенберга”. Он не застал даже первых ростков цифровых технологий. Леонтьев жил в период, когда развитие цифровых технологий уже началось, но эта стадия развития была далека от всепроникающего влияния компьютеров на повседневную жизнь человека. Таким образом, мы не можем назвать личным упущением Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева тот факт, что они ничего не сказали о цифровых технологиях и об их исключительной значимости как нового ведущего орудия опосредования новой эры. По своей базовой структуре теория деятельности принадлежит доцифровой, «книжной» культуре. В течение длительного переходного периода мы вынуждены будем иметь дело с эпистемологическими и коммуникационными аспектами теории деятельности, возникшей в «книжной» культуре, потому что данный анахронизм практически неизбежен в текущем переходном периоде»* [26, с. 38]. При этом, вслед за Giesecke [22], автор указывает на то,

⁴ Именно это было позднее сделано рядом интерпретаторов Л.С. Выготского, использующих, например, понятие «артефакт».

что новое средство никак не может быть оставлено без внимания, поскольку именно оно коренным образом перестраивает весь процесс опосредования, приводя к возникновению новых орудий, порождая новые, специфические формы деятельности и виды социальных взаимодействий [26, с. 36].

Означает ли это, что культурно-историческая теория не может предоставить теоретических и экспериментальных инструментов для анализа реалий «цифровой эпохи»? На наш взгляд, отнюдь. Более того, поскольку основные законы психического развития а, следовательно, и основные принципы опосредования сохраняют свою актуальность, именно культурно-историческая теория может помочь в осмыслении различных вопросов, связанных с особенностями развития человеческой психики в условиях постоянного применения цифровых технологий.

На наш взгляд, выступая в качестве средства опосредования, цифровые технологии позволяют рассмотреть проблему орудия и знака под новым углом зрения. Так, в одних обстоятельствах компьютер или мобильный телефон могут выступать преимущественно как орудие, используемое для передачи информации (отправка электронной почты или sms-сообщения), а в других обстоятельствах то же самое средство может выступать в качестве знака, опосредующего различные психические функции и процессы (общение через социальные сети, участие в компьютерной игре и др.). При этом переход от орудийного к знаковому использованию происходит настолько быстро (а иногда эти процессы разворачиваются параллельно), что проследить четкую границу между технологией, применяемой в качестве орудия, и технологией, применяемой в качестве знака, представляется практически невозможным. Аналогичным образом становится невозможным однозначное разграничение опосредованной и опосредующей деятельности, связанной с применением ИКТ. Таким образом, с появлением новых технологий мы имеем дело с уникальным феноменом, который сочетает в себе как орудийные, так и знаковые компоненты. В ходе взаимодействия то одни, то другие компоненты выходят на первый план — иначе говоря, *орудие и знак начинают работать вместе*, и речь идет уже не о противопоставлении, но об их взаимосвязи и взаимопереходах. Именно так цифровые технологии и создают принципиально новую реальность, в которой осуществляется социальное взаимодействие, и, следовательно, формируется сознание [25].

В этой связи в рамках культурно-исторической концепции актуальным представляется изучение следующих вопросов:

- Что представляет собой «реальность», возникающая в условиях взаимодействия человека с технологиями?
- Каковы отличительные черты различных видов деятельности, опосредованных технологиями (например, чем чтение традиционной книги отличается от «навигации» по гипертексту)?
- Каковы особенности развития высших психических функций и процессов, разворачивающегося

в рамках этой новой реальности и этих новых видов деятельности?

Можно предположить, что важным фокусом исследований, связанным с изучением технологий в контексте идеи об опосредовании, должна стать проблема экстернизации. Как известно, в рамках культурно-исторической концепции исследователи традиционно уделяют много внимания различным аспектам интериоризации, однако в условиях применения «новых медиа» анализ процессов экстернизации представляется не менее важным [5; 14; 15].

Еще одним перспективным направлением исследований может стать изучение особенностей социальной ситуации развития детей и подростков, чье взросление и социализация разворачиваются в условиях непрерывного взаимодействия с технологиями. Надо сказать, что в последние годы в России уже предпринимались попытки подобных исследований, однако, по точному замечанию Г.В. Солдатовой, *«... привычная система координат отечественной психологии развития и традиционность научного мышления определяют специфический вектор изучения и интерпретации полученных данных на основе сложившейся в прошлом веке нормативной модели детства, в которую никак не вписывается цифровое настоящее. Это в значительной степени формирует оценочный и чаще негативный подход к анализу происходящих изменений в когнитивном и личностном развитии детей, “защитный” дискурс в контексте популярной темы “безопасного детства” и ложится в основу ограничительно-запретительной политики»* [13, с. 76].

Таким образом, важно понимать, что отправной точкой в подобных исследованиях должна стать идея о том, что орудие деятельности само по себе нейтрально и допускает самые разнообразные способы его применения — т. е. что изначально воздействие ИКТ на психику имеет принципиально *амбивалентный* характер [4; 5].

Специальным направлением исследований и разработок может стать проектирование эффективных форм организации различных типов общностей и деятельности детей и взрослых, опосредованных использованием цифровых технологий. Данное направление является востребованным при ответе на вопрос о том, что нового могут внести цифровые медиа в современное образование и какой будет новая школа.

В целом, взгляд на технологии как на новый инструмент опосредования открывает широкие возможности для изучения развития высших психических функций и процессов в условиях цифровой среды. Одна из задач дальнейшей работы заключается в том, чтобы показать, как изменяются традиционные виды деятельности (чтение, письмо, игра, общение) в связи с активным использованием цифровых технологий и каким образом это отражается на развитии таких функций, как внимание, память, воля, мышление. Обсуждению данной проблемы будет посвящена вторая статья из цикла «Цифровые технологии как новое средство опосредования».

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Вересов Н.Н. Культурно-историческая психология Л.С. Выготского: трудная работа понимания [Электронный ресурс] // Новое литературное обозрение, 2007. № 3. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2007/3/kulturno-istoricheskaya-psihiologiya-l-s-vygotskogo-trudnaya-rabota-ponimaniya.html> (дата обращения: 30.09.2019).
3. Воспитание в виртуальных средах: монография / Науч. ред. А.В. Мудрик. М.: МГПУ, 2010. 277 с.
4. Войскунский А.Е. Интернет — новая область исследований в психологической науке. Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1. М.: Смысл, 2002. С. 82—101.
5. Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010. 439 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
8. Книжиченко А.С., Кочеткова О.В. Изменение информации в ИС. Сравнительный анализ мер информации, предлагаемый разными учеными [Электронный ресурс] // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017037354> (дата обращения: 27.09.2019).
9. Лысак И.В., Белов Д.П. Влияние информационно-коммуникационных технологий на особенности когнитивных процессов // Известия ЮФУ. Технические науки. 2013. № 5. С. 256—264.
10. Маклюэн М. Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего. М.: Академический проект, Гаудеамус. 2013. 495 с.
11. Отраднова О.А. Человек в условиях изменяющейся реальности // Молодой ученый. 2013. № 10. С. 647—650.
12. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования // Международный симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство»: сб. тезисов / Отв. ред. К.Н. Поливанова. 2017. С. 85—86.
13. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71—80. doi:10.17759/sps.2018090308
14. Тихомиров О.К. Л.С. Выготский и современная психология // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. Тезисы докладов всесоюз. конференции. М., 1981. С. 151—154.
15. Тихомиров О.К. Информационный век и теория Л.С. Выготского // Психологический журнал. 1993. № 1.
16. Baudrillard J. Simulacres et Simulation. Galilée, 1981. 240 p.
17. Bühl A. Die virtuelle Gesellschaft: Ökonomie, Politik und Kultur im Zeichen des Cyberspace. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997. 400 p.
18. Cognitive development in digital contexts / F.C. Blumberg, P.J. Brooks (ed.). Academic Press, 2017. 370 p.
19. Dafermos M. Rethinking cultural-historical theory.

References

1. Azimov E. G., Schukin A. N. Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow: IKAR Publishing House, 2009. 448 p.
2. Veresov N. N. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya L. S. Vygotskogo: trudnaya rabota ponimaniya [Cultural-historical psychology by L. S. Vygotsky: difficult work of understanding]. *Novoye literaturnoye obozrenie* [New literary review], 2007, no. 3. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2007/3/kulturno-istoricheskaya-psihiologiya-l-s-vygotskogo-trudnaya-rabota-ponimaniya.html> (Accessed: 30.09.2019).
3. Voropaev M. V. Vospitanie v virtual'nyh sredah [Upbringing in virtual reality]. Mudrik A. V. (ed.). Moscow: MGPU, 2010. 277 p.
4. Voiskounsky A. E. Internet — novaya oblast' issledovaniy v psichologicheskoy nauke [The Internet as a new realm of psychological science]. *Uchenye zapiski kafedry obschey psikhologii MGU* [Scientific notes of the department of general psychology of Moscow State University]. Moscow: Smysl, 2002, Issue 1. 82—101 pp.
5. Voiskounsky A. E. Psikhologiya i Internet [Psychology and the Internet]. Moscow: Acropol', 2010. 439 p.
6. Vygotsky L. S. Sbranie sochineniy: v 6 t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psikhologii [Collected works: in 6 vol. T. 1. Questions of theory and history of psychology]. Luriya A. R., Yaroshevskiy M. G. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1982. 488 p.
7. Vygotsky L. S. Sbranie sochineniy: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psihiki [Problems of development of the psyco]. Matyushkin A. M. (ed.). Moscow, Pedagogika, 1983. 368 p.
8. Knizhichenko A. S., Kochetkova O. V. Izmenenie informacii v IS. Sravnitel'nyy analiz mer informacii, predlagaemyy raznymi uchenymi [Change of information in IP. Comparative analysis of measures of information proposed by different scientists]. *Devyataya Mezhdunarodnaya studencheskaya nauchnaya konferenciya «Studencheskiy nauchnyy forum»* [Ninth International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum"]. URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017037354> (Accessed: 27.09.2019).
9. Lysak I. V., Belov D. P. Vliyanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologiy na osobennosti kognitivnyh processov [Influence of information and communication technologies on the features of cognitive processes]. *Izvestiya UFU. Tehnicheskie nauki* [Technical science], 2013, no. 5, pp. 256—264.
10. McLuhan M. Galaktika Gutenberga. Stanovlenie cheloveka pechatayuschego [The Gutenberg Galaxy: the making of typographic man]. Moscow: Academic Project, Gaudeamus, 2013. 495 p.
11. Otradnova O. V. Chelovek v usloviyah izmenyayuscheysya real'nosti [A person in changing reality]. *Molodoy uchenyy* [Young scientist], 2013, no. 10, pp. 647—650.
12. Rubtsova O. V. Cifrovye tehnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya. [Digital technologies as a new means of mediation]. *Mezhdunarodnyy simpozium "L. S. Vygotskiy i sovremennoe detstvo"*. *Sbornik tezisev. Otvetstvennyy redaktor K. N. Polivanova* [International symposium "L. S. Vygotsky and contemporary childhood". Collection of abstracts. Executive Editor K. N. Polivanova], 2017, pp. 85—86.
13. Soldatova G. U. Cifrovaya socializaciya v kul'turno-istoricheskoy paradihme: izmenyayuschisya rebenok v

Routledge, 2018. 309 p.

20. Floridi L. The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality. Oxford: Oxford University Press, 2014. 264 p.

21. Giesecke M. The media revolution at the beginning in the modern era and its historical significance // *Universitas. A Quaterly German Review of the Arts and Sciences*. 1990. № 32 (3). P. 219–227.

22. Giesecke M. Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschung zur aktuellen Medienökologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2002. 458 p.

23. Milgram P., Kishino A.F. Taxonomy of mixed reality visual displays // *IEICE Transactions on Information and Systems*. 1994. № E77-D(12). P. 1321–1329.

24. Oxford handbook of cyberpsychology / A. Attrill-Smith, C. Fullwood, M. Keep, D.J. Kuss (ed.). Oxford University Press, 2018. 784 p. doi:10.1093/oxfordhb/9780198812746.001.0001

25. Rubtsova O.V., Ulanova N.S. Digital filmmaking as a means for the development of reflection: a case-study of a disabled university student // *Global youth in digital trajectories*. London, 2017. P. 53–68.

26. Rückriem G. Digital technology and mediation – a challenge to activity theory // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*. 2010. № 4. P. 30–38.

27. Rückriem G., Ang-Stein C., Erdmann J.W. Understanding media revolution – how digitalization is to be considered // *Tätigkeitstheorie: E-journal for activity theoretical research in Germany*. 2011. № 3. P. 77–100.

28. Weiser M. The computer for the 21st century // *Scientific American*. 1991. № 265. P. 94–104.

izmenyayuschemsya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Social'naya psikhologiya i obschestvo [Social psychology and society]*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 71–80. doi:10.17759/sps.2018090308

14. Tikhomirov O.K. L.S. Vygotsky i sovremennaya psikhologiya. [L.S. Vygotsky and contemporary psychology]. *Nauchnoye tvorchestvo L.S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya. Tezisy dokladov Vsesoyuzn. Konferencii [L.S. Vygotsky's scientific creativity and modern psychology. Theses of reports of the All-Union. Conferences]*, Moscow, 1981, pp. 151–154.

15. Tikhomirov O.K. Informacionny vek i teoriya L.S. Vygotskogo [Information age and the theory by L.S. Vygotsky]. *Psichologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 1993, no.1.

16. Baudrillard J. Simulacres et Simulation. Galilée, 1981. 240 p.

17. Bühl A. Die virtuelle Gesellschaft: Ökonomie, Politik und Kultur im Zeichen des Cyberspace, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997. 400 p.

18. Blumberg F.C., Brooks P.J. (eds.), Cognitive development in digital contexts. Academic Press, 2017. 370 p.

19. Dafermos M. Rethinking cultural-historical theory. Routledge, 2018. 309 p.

20. Floridi L. The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality. Oxford: Oxford University Press, 2014. 264 p.

21. Giesecke, M. The media revolution at the beginning in the modern era and its historical significance. *Universitas. A quaterly German review of the Arts and Sciences*, 1990, no. 32 (3), pp. 219–227.

22. Giesecke M. Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschungen zur kulturellen Medienökologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2002. 458 p.

23. Milgram P. and Kishino A. F. Taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on information and systems*, 1994, no. E77-D (12), pp. 1321–1329.

24. Oxford handbook of cyberpsychology. Attrill-Smith A. (eds.). Oxford University Press, 2018. 784 p. doi:10.1093/oxfordhb/9780198812746.001.0001

25. Rubtsova O.V., Ulanova N.S. Digital filmmaking as a means for the development of reflection: a case-study of a disabled university student. *Global youth in digital trajectories*. London, 2017, pp. 53–68.

26. Rückriem G. Digital technology and mediation – a challenge to activity theory. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2010, no. 4, pp. 30–38.

27. Rückriem G., Ang-Stein C., Erdmann J.W. Understanding media revolution – how digitalization is to be considered. *Tätigkeitstheorie: E-journal for activity theoretical research in Germany*, 2011, no. 3, pp. 77–100.

28. Weiser M. The computer for the 21st century. *Scientific American*, 1991, no. 265, pp. 94–104.

ЭССЕ
ESSAY

Виды катарсиса при восприятии произведений живописи

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 проанализированы функции и психологическая структура катарсиса как культурного средства смыслопорождения. На основе эвдемонистического понимания катарсиса показано его смыслопорождающее действие. В структуре катарсиса выделены фазы возбуждения (пафоса), сосредоточения («слияния» с героем произведения) и «выхода за пределы себя» (трансцендирование); катарсис за счет личностной рефлексии завершается «возвращением человека к себе», изменившегося в результате встречи с произведением искусства. Авторы рассматривают катарсис как событие, побуждающее поступок и создающее для него пространство возможностей; на основе исследований искусствоведов выделяют два вида катарсиса (на примере восприятия произведений Караваджо и Рембрандта). Выявлены психотехнические средства прерывания катарсиса в момент эмоционального экстремума (в произведениях Караваджо) и условия для рефлексивного завершения катарсиса «возвращением к себе» изменившегося (на примере живописи Рембрандта). Показаны перспективы исследования катарсиса как культурного средства смыслопорождения.

Ключевые слова: катарсис, эвдемонистическая трактовка, фазы, психотехнические средства, произведения живописи.

Types of Catharsis in the Perception of Paintings

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

Для цитаты:

Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Виды катарсиса при восприятии произведений живописи // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 125–132. doi: 10.17759/chp.2019150313

For citation:

Yermolayeva M.V., Lubovsky D.V. Types of Catharsis in the Perception of Paintings. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 125–132. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150313

* *Ермолаева Марина Валерьевна*, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (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, Doctor in Psychology, Professor, 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 Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: lubovsky@yandex.ru

D. V. Lubovsky,

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

The article analyzes the functions and structure of psychological catharsis as a cultural means of meaning-making. Basing on eudemonistic understanding of catharsis, the authors show its meaning-making action. In the structure of catharsis, there are phases of excitement (pathos), concentration ('merging' with the main character), and transcendence ('reaching beyond one's limitations') which, through personal reflection, concludes with the individual's 'return to oneself', transformed through the encounter with the work of art. The authors consider catharsis as an event that encourages action and creates the space of opportunities for it; basing on the research of art historians, the authors describe two kinds of catharsis (in the perception of Caravaggio's and Rembrandt's works). The authors identify psychotechnical means of interrupting catharsis at the moment of emotional extremum (in the works of Caravaggio) and the conditions for completing the reflective catharsis with the 'return to one's transformed self' (using the paintings of Rembrandt as an example). The paper concludes with an outline of further prospects of exploring catharsis as a cultural means of meaning-making.

Keywords: catharsis, eudemonistic interpretation, phases, psychotechnical means, paintings.

Проблему катарсиса относят к вечным проблемам гуманитарных наук, однако интерес психологии к этой проблеме обусловлен экзистенциальными жизненными вызовами, характерными для нашего времени — ростом неопределенности и снижением роли внешних детерминант жизни при увеличении роли внутренней детерминации [7]. Вызовы неопределенности [12; 18; 23] ведут к тому, что современный человек переживает состояние катастрофичности, нестабильности, неопределенности перед лицом настоящего и будущего, это состояние вызывает недостаток или потерю идентичности и проблемы автономии — зависимости во взаимоотношениях с социумом [23]. В периоды экзистенциальных экстремумов особую ценность приобретают культурные средства, позволяющие трансформировать хаос в структуру. Искусство дает возможность воссоздать связь времен и, в то же время, отразить изменение ценностей, поскольку человек осмысляет через призму искусства важнейшие смысловые проблемы [8; 9; 10; 11; 20]. Человек при встрече с духовно близким ему произведением переживает катарсис, который можно назвать одной из культурных практик преодоления безысходности, актуализации чувства порождающей активности и чувства смысловой инициативы, по словам М.М. Бахтина [1]. Катарсис — самое известное переживание, вызванное искусством и способное запустить трансформацию личности. Феномен катарсиса известен со времен Аристотеля, однако его психотехническое значение остается недостаточно раскрытым. Целью данного исследования является анализ психологической структуры и психотехнического значения катарсиса.

Для понимания психологической природы и психотехнических эффектов катарсиса необходимо обратиться к его культурным истокам. Начиная с Аристотеля, катарсис рассматривался как эмоциональное состояние, наступающее у зрителя древнегреческой трагедии в ее финале вследствие сопереживания главному герою, чей путь чаще всего заканчивался гибелью. Классический катарсис,

возникающий благодаря обращению к судьбам исключительных личностей в особых обстоятельствах, ориентировал зрителя на веру в гармонию и смысл человеческой жизни. Неслучайно многие исследователи анализировали механизм катарсиса на материале драм Софокла «Царь Эдип» и «Эдип в Колоне». П. Волкова [4] описывает классический катарсис как осознание себя. По ее мнению, переживание катарсиса было для древних греков размышлением о себе, о своей природе и судьбе. Она рассматривает самоослепление Эдипа, который постиг, что именно он является причиной всех бед, как «отвержение очей души и совести», поступок, которым он восстанавливает нравственную гармонию и справедливость. В этом финале экзистенциализм античной драматургии достигает своей вершины.

Классический катарсис выступает как культурное средство принятия противоречивого бытия в свой внутренний мир с последующей необходимостью делать ответственный выбор, что требует развития рефлексии. Более того, трагедия ведет к готовности претерпеть собственные личностные метаморфозы подобно главному герою, с которым зритель отождествляет себя. Требуя метаморфозы от личности зрителя, трагедия внушает страх. Происхождение трагедии из дионисийских мистерий открывает смысл этой эмоции.

Возникшие задолго до античной драматургии, мистерии были призваны облегчить страх перед смертью Диониса, пусть даже временной, ибо он, подобно виноградной лозе, весной возрождался. Страстное переживание смерти Диониса, сопровождающееся пафосом (душевным возбуждением), перекликалось у античных зрителей со страхом собственной смерти и впоследствии распространилось на отношение к метаморфозам собственной сущности, поскольку для того, чтобы возродиться для собственной жизни, нужно осмелиться умереть для жизни прежней. Эстетический катарсис более позднего времени был призван обеспечить «выход за пределы себя» и нахождение себя обновленным. Так переживание поступательной трансформации собственной сущности

становилось одним из механизмов преодоления страха смерти.

Среди многочисленных трактовок катарсиса можно выделить гедонистическую и эвдемонистическую [11]. В первом случае под катарсисом понимается очищение души от страстей и связанных с ними страданий, благодаря чему достигаются нравственное равновесие и покой. Во втором случае он понимается как самосовершенствование, «движение души вверх» в русле эвдемонистического понимания счастья как раскрытия себя и реализации своего потенциала (Сократ, Аристотель). Согласно этому подходу, катарсис активизирует нравственные чувства зрителя или читателя, пробуждает устремленность к свободе, взрывное и мучительное освобождение от хаотического, деструктивного, фанатического, агрессивного, от абстрактного долженствования и неотъемлемой от него безответственности [11]. В таком понимании катарсис представляет собой нахождение себя подлинного, усложнение собственного внутреннего мира, второе рождение.

Катарсис переживается субъектом как кульминация в сопереживании чувствам других, неотделимом от чувства ответственности за них. Принятие личной ответственности за других как расширение ответственности за себя и составляет сущность эвдемонистического понимания катарсиса трагедии. Катарсис побуждает поступок, который, по мнению В.П. Зинченко, поднимает человека на новый уровень духовного развития и выступает средством саморазвития личности [12]. К эвдемонистическому пониманию катарсиса тяготеют его психологические трактовки. Одной из первых была предложенная Л.С. Выготским интерпретация [5], более значительная, чем открытие им механизма «короткого замыкания» разнонаправленных эмоций. В понимании Л.С. Выготского катарсис формирует чувство ответственности за счет того, что обобщенный опыт присваивается и переживается как интимно-личностный, а непосредственная эмоциональная реакция опосредуется культурно-историческим опытом, содержащимся в произведениях искусства [4]. Иначе говоря, искусство предоставляет средства и пространство для эмоциональных переживаний через соотнесение их содержания с общечеловеческими смыслами [8; 10; 21].

Особое значение для эвдемонистической трактовки катарсиса имеют труды М.М. Бахтина, который рассматривал культуру как основу диалога человека с самим собой, с другими людьми, с миром в целом. В основе его взглядов лежит понимание психики как диалогической структуры, в которой содержатся различные формы интериоризированных внешних социальных диалогов [1]. В его трактовке катарсис представляет собой ответ на чужую духовную активность и выступает избавлением от страха, лжи и наивной надежды. Подлинное искусство, по М.М. Бахтину, выводит образы за пределы любой смысловой обусловленности индивидуального бытия в сферу просветленного всепрощающего эстетического чувства. В его трудах экзистенциальная

природа катарсиса выступает на первый план. Он писал, что воспринять, созерцать эстетически означает осуществить себя в форме художественного произведения, найти свою продуктивную ценность, оформляющую активности, прочувствовать свое созидательное предметное движение [1]. Подобной точки зрения на экзистенциальную природу катарсиса придерживался и В.П. Зинченко [13], который утверждал, что недосказанность характеризует любое произведение искусства и составляет его тайну, оставляя воспринимающему пространство и степень свободы для восполнения собственным переживанием, в котором рождается смысл [14]. Тем самым, по мнению В.П. Зинченко, художественные произведения становятся духовной субъективацией мира, а окрашенная переживанием (вплоть до катарсиса) работа над восприятием произведения искусства, а значит и работа над собой есть важнейшая часть духовной практики [15].

Важной проблемой является психологическая структура катарсиса как события встречи человека с произведением искусства. Первые попытки анализа психологической структуры катарсиса были предприняты историками искусств и философами. Так, Вяч. Иванов [16] считал, что катарсису должен предшествовать пафос (душевное возбуждение), а собственно катарсис является его успокоительным разрешением. По его мнению, пафос подобен страху и состраданию, которые выводят зрителя из равнодушного состояния и без которых не может быть катарсиса.

А.Ф. Лосев понимал психологическую структуру катарсиса как более сложную и иерархически организованную. На первом этапе зритель должен выйти из состояния равнодушия, испытать пафос, экзистенциальный смысл которого А.Ф. Лосев видел в страхе перед жизнью и смертью, в сострадании к тем, кто находится в трудноразрешимых жизненных обстоятельствах. По его мнению, данный этап неразрывно связан с пафосом древнегреческой трагедии, ее сущностью и страстным восприятием жизни. В этом пафосе проявляется противостояние различных начал человеческой сущности и их сосуществование [19]. Пафос (накал страстей) достигается невозможностью для главного героя сделать выбор одной из этих сущностей и одновременно необходимостью сделать его. Вторым этапом, по мнению А.Ф. Лосева, является сосредоточение: оно заставляет зрителя забыть обо всем, став нераздельным субъектом наблюдаемого действия. Это фаза соприкосновения души с художественным произведением. И третий этап — собственно катарсис — момент «выхода за пределы себя», момент трансцендирования, слияния с Другим, который завершается «возвращением к себе», когда человек смотрит на все другими глазами. А.Ф. Лосев подчеркивает, что если бы «выход из себя» оставался конечным пунктом переживания, то оно было бы экстазом; катарсис — это обнаружение себя другого [19].

Итак, по мнению Вяч. Иванова и А.Ф. Лосева, катарсис представляет собой сложный, эмоционально

насыщенный процесс нахождения себя подлинного, усложнение собственного внутреннего мира, второе рождение. При этом катарсис дает не только новый опыт, но и переживается как кульминация в солидарном сопереживании чувствам других, сопряженном с чувством собственной личной ответственности за них [11]. Помимо культурно-исторической психологии, структура катарсиса изучалась в психоанализе и тоже на материале древнегреческой драматургии, прежде всего трагедий Софокла. Э. Эдингер [24] утверждал, что в драматургии Софокла прослеживаются последовательность четырех стадий древнегреческой трагедии.

1. Агон — борьба (герой, отождествляемый с Дионисом, вступает в конфликт со злом).

2. Пафос — страсти (он терпит поражение и страдает).

3. Тренос — оплакивание (погребальная церемония, на которой пораженный герой проходит церемонию).

4. Теофания — Богоявление (возрождение к жизни на другом уровне, сопровождающееся сменой эмоциональной окраски с горя на радость).

В последовательности этих стадий Э. Эдингер видел закономерность развития и преобразования Эго, которое составляет сущность любой драматургии — от трагедий Эсхила и Софокла до драм Шекспира и Шиллера. С точки зрения психологии это можно рассматривать и как модель развития личности в зрелости, когда человек, благодаря самосознанию, воле и рефлексии, обретает способность к ответственному выбору судьбы. Э. Эдингер отмечал, что эти четыре фазы достаточно точно передают происходящее при каждом значимом увеличении осознанности, и при этом каждый раз страдания должны предшествовать явлению Самости [24].

Помимо Л.С. Выготского и Э. Эдингера, психологи почти не анализировали структуру катарсиса, в связи с чем она остается недостаточно изученной. Психологический анализ структуры катарсиса отвечает на вопрос о том, за счет чего возможен переход от полного слияния с другим, с Абсолютом в процессе катарсического переживания к обретению новой, усложненной собственной сущности. Катарсическое переживание включает событие в сложный контекст, порождающий множественность смысловых интерпретаций, и определяет смену вектора ценностной ориентации с каузальной на телеологическую. Утверждение телеологической ценностной и смысловой интерпретации собственного аффективного опыта («Во имя чего мне это») невозможно без рефлексии.

Современные представления о природе катарсиса позволяют предположить, что именно рефлексия конституирует природу этого сложного явления. Человеку как существу рефлексивному присущи не только обращенность к основам своего бытия, но и стремление к их аксиологической оценке [7]. По мнению С.Л. Рубинштейна, рефлексия предполагает выход человека «за пределы жизни» для выработки соответствующего отношения к ней, занятия пози-

ции над ней, ее философское осмысление, обретение смысла жизни и осознание своего бытия для обретения свободы [22].

Рефлексия в структуре катарсиса, будучи направленной на осмысляющую подсистему сознания (решение задачи на смысл) и на внутренний мир (ценностно-ориентационную деятельность), не всегда осознается, но, тем не менее, успешно решает задачу смысловой регуляции выбора [18]. Отмечая, что рефлексия предполагает выход за пределы понимаемой сущности, М.М. Бахтин писал, что внутри переживаемая жизнь не трагична и не комична, но загорается трагическим светом лишь постольку, поскольку человек выступает за пределы жизни, занимает твердую позицию вне ее [1]. Катарсис — это переживание обращенности произведения искусства лично к человеку, переживание порождения его новой сущности в результате такого обращения, принятия нового бытия в свой человеческий мир и усложнение за счет этого внутреннего мира.

И катарсис как событие душевной жизни человека, и его психотехнические функции имеют культурно-историческую обусловленность. По выражению Л.С. Выготского, трагическое изображается не ради него самого, а для достижения внутренней упорядоченности, смысла, импульса к преодолению деструктивности [5]. Если героем античных трагедий, трагедий Шекспира и Шиллера становился человек, совершающий свободный поступок (даже в том случае, если он следовал велению судьбы), то трагические персонажи произведений XX века становятся жертвами губительных сил войны, тоталитаризма, насилия [21]. В творениях культуры XX века жизнь предстает в своей многомысленности, а иногда и бессмысленности. Героем таких произведений становится человек, поступок которого заключается не в подвиге, не в спасении других, а в моральном противостоянии злу и насилию. Нравственный подвиг героя заключается в сохранении своего человеческого достоинства перед лицом гибели или осознания собственной кары за совершенную ошибку (произведения В. Шаламова, В. Некрасова, повесть К. Воробьева «Убиты под Москвой» и многие другие произведения). Пространство диалога с этим героем не позволяет читателю отвернуться от его страдания, заставляет осознать, что моральный выбор героя в пользу идеи вечного требует личного духовного участия самого читателя.

Таким образом, катарсис, обладая свойствами аксиологичности, ответственности и событийности [11], побуждает поступок как акт духовного перерождения и создает для него пространство возможностей. Психологическая природа катарсиса связана с возможностью «выхода за пределы себя» на уровень общечеловеческих ценностей и смыслов. Внутреннее действие предполагает наличие определенного пространства—времени, в котором возможна иерархизация ценностей и рефлексия важнейших жизненных отношений. Ф.Е. Василюк

отмечал, что для рефлексии жизненных отношений субъект должен разотождествиться с этими отношениями, превратив их из поглощающей стихии в предмет внутренней деятельности. Этот рефлексивный акт не может быть рассудочной деятельностью, поскольку ценно переживание как рождающееся изнутри, а встреча с ценностью требует постоянно возобновляющегося усилия [3]. В связи с этим возникает проблема пространственно-временных условий, в которых осуществима встреча субъекта художественного восприятия и героя.

Таким пространством может стать театр, который Ф. Ницше и Вяч. Иванов считали идеальным местом встречи героя и зрителя, а также пространство литературного произведения или картины. Эти условия позволяют зрителю в трагедии жизни героя увидеть собственный внутренний конфликт важнейших жизненных отношений и подвергнуть его смысловой и ценностной рефлексии. В этом проявляется диалогическая природа катарсиса. По сути, произведение искусства мотивирует зрителя (читателя) расширить свое духовное пространство за счет проникновения во внутреннее пространство произведения искусства для встречи с героем-автором, подключения к его ресурсам, перспективе, идентичности и, тем самым, расширению, углублению и рефлексии своего Я.

Анализ природы катарсиса позволяет заключить, что он может рассматриваться как духовная практика. Экзистенциальному содержанию катарсиса отвечает его психологическая структура. Катарсическому переживанию предшествует душевное возбуждение (пафос или экстазис), заставляющие зрителя отрешиться от будничных забот. Это лишь начало встречи. Далее происходит сосредоточение, которое заставляет войти во внутреннюю форму произведения, что подготавливает открытие или даже построение своей собственной внутренней формы. И только на третьем этапе наступает собственно катарсис, кульминация «встречи»: момент «выхода за пределы себя», «слияния с другим», который завершается возвращением к себе и осознанием обновления своей духовной сущности, что не может осуществляться без активного участия рефлексии.

На основе выделенных стадий катарсиса и данных искусствоведческих исследований проанализируем структуру катарсического переживания встречи с выдающимися произведениями искусства Микеланджело Меризи да Караваджо и Рембрандта Харменсван Рейн. Такая встреча действительно состоялась у одного из авторов этих строк весной 2006 г. в Амстердаме. Два главных музея Нидерландов создали «выставку контрастов», объединив в ней творения Рембрандта и Караваджо. Считается, что влияние великого итальянца на творчество Рембрандта неоспоримо, однако вряд ли можно найти связь (пусть даже глубинную и очень сложную) между тем небывалым впечатлением, которое оказывают их полотна на зрителя.

Микеланджело Меризи да Караваджо (1571–1610), великий итальянский художник, творил в

эпоху барокко, эпоху живописных открытий, которые стремились передать сильные чувства, превращения, переходы из одного состояния в другое. Караваджо считается основоположником реализма в живописи, предвосхитившим бытовой жанр в его плебейской разновидности. Одним из первых он применил манеру письма «кьяроскуро», т. е. резкого противопоставления света и тени, писал без эскизов, сразу реализуя свой сложный замысел на холсте.

Караваджо жил с каким-то возбужденным отчаянием и также создавал свои полотна энергичными мазками, крупными объемами, резкими контрастами света и тени. Будучи человеком широкой и щедрой души, что чувствуется и по его картинам, он, однако, не был склонен размышлять об устройстве мира и о психологическом устройстве человека. Он ощущал мир телесно, а не духовно. Его поздние полотна наполнены одухотворенностью («Успение Марии»), но и это одухотворенность иступленного экстаза. Отчаяние оплакивающих искренне, горько и не картинно, но сильно и страстно. Караваджо изображал человека в моменты экзистенциальных экстремумов; его картины передают страстную душу мастера и пробуждают ответный отклик сильного чувства у зрителя. Что еще, если не пафос, экстазис в крайнем регистре, должен ощущать зритель, замороженно наблюдая на полотнах Караваджо, как свет выхватывает из кромешной тьмы отдельные фрагменты, подобно вспышкам зарниц, как теснятся фигуры в пространстве картин, то резко вырываясь вперед, то устремляясь в глубину. В некоторых картинах («Юдифь», «Жертвоприношение Авраама») мастер демонстрирует откровенную агрессивность по отношению к зрителю, побуждая испытать ту же страсть, которую ощущал сам. В результате во все последующие эпохи искусство Караваджо вызывало неизменный восторг.

Необычной живописной манере отвечает и содержание полотен. Самые известные из них, такие как «Призвание апостола Матфея» и «Обращение Савла», выглядят внутренне не проясненными. В них угадывается личное отношение к своей судьбе, но очевидно, что зов судьбы застаёт героя (т. е. alter-ego автора) врасплох. Позиция автора не угадывается. В картине «Обращение Савла» композиция не позволяет сразу догадаться, какой библейский сюжет положен в основу. Савл лежит на земле навзничь (по Евангелию, он в этот момент слышит призыв Бога), почти все пространство изображения занято крупной рабочей лошадей, выписанной выпукло и реалистично. Это сильный художественный прием, позволяющий зрителю полностью вовлечься в событие. Но в качестве кого? Вероятно, наблюдателя, но не героя, душевным метаморфозам которого на картине нашлось не так уж много времени и пространства. Экстазис (пафос) зрителя инспирирован передачей сильных чувств, глубиной мрака, театральностью позы Савла. Пафос и сосредоточение очевидны, но нет предпосылок ни для слияния с героем, ни для рефлексивного возвращения

к себе другому. Зрителю мастер отвел роль случайного свидетеля, сначала испытывавшего сочувственное волнение в момент эмоционального экстремума героя, а затем неловкость за то, что подсмотрел нечто, что принято скрывать. Возможно, создание этой неловкости выступает психотехническим приемом, способствующим прерыванию катарсиса как события душевной жизни зрителя; оно происходит без участия рефлексии и остается незавершенным. Н.А. Дмитриева отмечала, что картины Караваджо воплощают порыв к не связанной никакими канонами реальности изображения при довольно смутной концепции реализма [6].

Жизнь не жаловала Караваджо, и его посмертная участь оказалась много счастливее прижизненной. Вероятно, он, как многие страстные натуры, верил в судьбу и считал безнадежными попытки что-либо изменить в своей жизни. В его картинах мы не улавливаем ни экзистенциальных проблем, сформулированных внятно и вдумчиво, ни ответов на них. Иное видится в творчестве Рембрандта, которого считают последователем Караваджо. Но так ли это?

Великому Рембрандту Харменсван Рейн (1606–1669), как никому другому до него, удалось выразить в своих произведениях сложнейшую гамму человеческих чувств. В контексте данного исследования наиболее важны метаморфозы, которые мастер совершал с художественным сознанием зрителя. Смысловые метаморфозы сознания зрителя имела в виду Н.А. Дмитриева, когда писала, что Рембрандт неустанно подстерегал и ловил своей кистью многообразную и изменчивую скрытую жизнь души [6]. Его лицо было для него источником художественных открытий, запечатленных в автопортретах (вспомним, что известен всего один автопортрет Караваджо). Очевидно проявление склонности художника к рефлексии, которая помогала ему открывать все богатство духовных возможностей человека, постигать его внутреннюю сущность. Глубочайшая духовная жизнь мастера вызывает ответные духовные прозрения у зрителей: «Так же, как, рождаясь из мрака, нетленно светятся золотые рембрандтовские тона, так светят миру великодушные, сострадание, любовь» [6, с. 216].

Картины Рембрандта не натуралистичны, мастер изображает не столько сам объект, сколько каскад чувств и смыслов, которые он вызывает. При этом чувства возникают в нас самих, на полотнах (особенно поздних) они не изображены. Рембрандту не свойственна аффектация, на его картинах самая сильная эмоция не выражает себя мимикой и переживается молча. Его герои не обнаруживают сильных чувств — отец лишь прикасается к плечам блудного сына, жених в «Еврейской невесте» лишь трогает свою любимую кончиками пальцев. Отрешенный взгляд героев направлен внутрь, в глубину своих переживаний. В этом взгляде видны сопричастность мастера всему человечеству, боль за каждого в мире, принятие личности другого как ценности [17]. Самоуглубление героев произведения становится для зрителя побуждением к рефлексив-

ному подъему над содержанием, непосредственно изображенным на картине.

Самое сильное и неповторимое из средств его живописи — светотень, сияние во мраке. Светотень Караваджо нагнетает тайну, предчувствие эмоционального взрыва. По мнению искусствоведов, светотень Рембрандта — жизненная квинтэссенция, которая содержит в себе и горечь, и счастье, и любовь в неразрывном единстве [17]; из марева прошлого выступает настоящее, над которым всплывает будущее. Встреча героя-автора и зрителя в пространстве полотен Рембрандта порождает внутреннее созерцание зрителя, в то время как глаза большинства героев Рембрандта смотрят мимо нас — в вечность. Эта внутренняя череда времен — прошедшее, настоящее, будущее — охватывает многие картины мастера. Так, в «Еврейской невесте» мы видим счастливого жениха, трепетно обнимающего свою суженую. Но что-то в их лицах позволяет угадать будущее, когда старый мужчина будет оберегать заботливым жестом свою немолодую спутницу жизни, и в его взгляде будет видна та же нежность. Рефлексия позволила мастеру постичь и принять собственную судьбу. В 1633 году, вскоре после свадьбы, Рембрандт пишет «Автопортрет с Саский на коленях», в котором, по мнению историков искусства, изобразил себя в виде блудного сына на пиру. Очевидно, что даже в ранние годы автор понимал, что жизненная энергия, радости бытия, талант, работоспособность — все от Бога, к которому он вернется в «Блудном сыне», все промотавшим и покайнным, но не сожалеющим.

Итак, анализ искусствоведческих исследований, проведенный нами на основе выделения фаз катарсиса, позволил выделить два его вида, вызываемых произведениями живописи. Эти виды катарсиса производят различное воздействие на зрителя. Катарсис как незавершенное событие, прерванное в момент наивысшей интенсивности эмоционального контакта зрителя с произведением живописи, может быть назван катарсисом пафоса. В том случае, когда художником созданы предпосылки для завершения катарсиса как события духовной жизни и в произведении отражаются не столько момент эмоционального экстремума, сколько весь жизненный путь человека и система жизненных смыслов, просвечивающая сквозь изображенное на картине, правомерно говорить о рефлексивном катарсисе. Новизна данного исследования заключается в выделении различных видов катарсиса в зависимости от его завершенности как события духовной жизни человека, воспринимающего произведение искусства. Конечно, в данной работе выделены и проанализированы не все виды катарсиса, но исследование их разновидностей, основанных на действии различных психологических механизмов, может внести заметный вклад в психологию искусства и найти применение в практиках арттерапии, артпедагогике, в психологическом консультировании, использующем опыт восприятия художественных произведений.

Литература

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 1. Философская эстетика 1920-х г. М.: Языки славянских культур; Русские словари, 2003. 960 с.
2. Бугарчева Е.А. Катарсис как категория и феномен современной жизни: монография. Казань: КГТУ, 2011. 121 с.
3. Василук Ф. Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997. С. 284–314.
4. Волкова П. Мост через бездну: Кн. 1. М.: Зебра Е, 2013. 255 с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 568 с.
6. Дмитриева Н.А. Краткая история искусств. Вып. 2. М.: Искусство, 1991. 318 с.
7. Ермолаева М.В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. 200 с.
8. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. О значении искусства в контексте развития взрослого человека // Культурно-историческая психология. 2013. № 3. С. 38–46.
9. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Понятие встречи в психотерапии и психологии развития // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 3. С. 105–116. doi:10.17759/cpp.2015230308
10. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Культурно-психологические модели переживания личностью встречи с произведением искусства // Консультативная психология и психотерапия. 2017. № 2. С. 159–174. doi:10.17759/cpp.2017250210
11. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Психотерапевтическое значение катарсиса трагического // Консультативная психология и психотерапия. 2018. № 1. С. 29–44. doi:10.17759/cpp.2018260103
12. Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Человек в ситуации неопределенности: сб. материалов научно-практической конференции / Под общей ред. А.К. Болотовой. М.: ТЕИС, 2007. С. 9–33.
13. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.
14. Зинченко В.П., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. 415 с.
15. Зинченко В.П. Восприятие и визуальная культура. М.; СПб.: ЦГИ «Принт», 2017. 599 с.
16. Иванов Вяч. Дионис и прадионисийство: фрагменты книги // Эсхил. Трагедии. М.: Наука, 1989. С. 351–452.
17. Кантор М.К. Чертополох. Философия живописи. М.: АСТ, 2016. 480 с.
18. Психология выбора / Д.А. Леонтьев [и др.]. М.: Смысл, 2015. 464 с.
19. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Т. IV. Аристотель и поздняя классика. М.: Искусство, 1975. 672 с.
20. Марцинковская Т.Д. Эстетическая парадигма в современной психологии: гармонизация переживаний времени и пространства // Вопросы психологии. 2015. № 6. С. 47–57.
21. Переяслова М. О. Катарсическое начало в русской прозе конца XIX–XX веков: на материале произведений А.П. Чехова и Г. Газданова: дисс. ... канд. филол. наук. М., 2012. 195 с.

References

1. Bakhtin M.M. Sbranie sochinenii: v 7 t. T. 1. [Collected Works: in 7 vol. Vol. 1]. *Filosofskaya estetika 1920-kh g.* [Philosophical aesthetics of the 1920s]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur; Russkie slovari Publ., 2003. 960 p.
2. Bugarcheva E.A. Katarsis kak kategoriya i fenomen sovremennoi zhizni: Monografiya. [Catharsis as a category and phenomenon of modern life]. Kazan': KGTU Publ., 2011. 121 p.
3. Vasilyuk F.E. Psikhotehnika vybora [Psychotechnics of choice]. In Leontiev D.A. (eds.), *Psikhologiya s chelovecheskim litsom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetskoi psikhologii* [Psychology with a human face. Humanistic perspective in post-Soviet psychology]. Moscow: Smysl Publ., 1997, pp. 284–314.
4. Volkova P. Most cherez bezdnu: Kn. 1 [The bridge across the abyss. Book 1]. Moscow: Zebra E Publ., 2013. 255 p.
5. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [The psychology of art]. Moscow: Iskusstvo Publ., 1968. 568 p.
6. Dmitrieva N.A. Kratkaya istoriya iskusstv [A brief history of art]. Issue 2. Moscow: Iskusstvo Publ., 1991. 318 p.
7. Ermolaeva M.V. Sub"ektnyi podkhod v psikhologii razvitiya vzroslogo cheloveka [The subject-centered approach in developmental psychology of adult person]. Moscow: Publ. Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta; Voronezh, NPO «MODEK» Publ. 2006. 200 p.
8. Ermolaeva M.V., Lubovskii D.V. O znachenii iskusstva v kontekste razvitiya vzroslogo cheloveka [On the importance of art in the context of adult development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2013, no. 3, pp. 38–46. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Ermolaeva M.V., Lubovskii D.V. Ponyatie vstrechi v psikhoterapii i psikhologii razvitiya [The concept of encounter in psychotherapy and developmental psychology] *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2015, no. 3, pp. 105–116. doi:10.17759/cpp.2015230308
10. Ermolaeva M.V., Lubovskii D.V. Kul'turno-psikhologicheskie modeli perezhivaniya lichnost'yu vstrechi s proizvedeniem iskusstva [Cultural and psychological models of personal experience of encounter with an artwork] *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2017, no. 2, pp. 159–174. doi:10.17759/cpp.2017250210
11. Ermolaeva M.V., Lubovskii D.V. Psikhoterapevticheskoe znachenie katarsisa tragicheskogo [Psychotherapeutic value of tragic catharsis]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 2018, no.1, pp. 35–52. doi:10.17759/cpp.2018260103
12. Zinchenko V.P. Tolerantnost' k neopredelennosti: novost' ili psikhologicheskaya traditsiya? [Tolerance to uncertainty: the news or a psychological tradition?]. In A.K. Bolotova (ed), *Chelovek v situatsii neopredelennosti* [A person in a situation of uncertainty. The Collection of materials of scientific-practical conference]. Moscow: TEIS Publ., 2007, pp. 9–33.
13. Zinchenko V.P. Soznanie i tvorcheskii akt [Consciousness and the creative act]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur Publ., 2010. 592 p.
14. Zinchenko V.P., Pruzhinin B.I., Shchedrina T.G. Istoki kul'turno-istoricheskoi psikhologii: filosofsko-gumanitarnyi kontekst [Origins of cultural-historical psychology: philosophical and humanitarian context]. Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN) Publ., 2010. 415 p.

22. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.
23. Соколова Е.Т. Клиническая психология утраты Я. М.: Смысл, 2015. 895 с.
24. Эдinger Э.Ф. Эго и архетип: Индивидуация и религиозная функция психического. М.: ПентаГрафик, 2000. 264 с.
15. Zinchenko V.P. Vospriyatie i vizual'naya kul'tura [The perception and visual culture]. Moscow; Saint Petersburg: TsGI Print Publ., 2017. 599 p.
16. Ivanov Vyacheslav. Dionis i pradionisiistvo: fragmenty knigi [Dionysus and Pre-Dionysian. Parts of the book]. *Eschil. Tragedii [Aeschylus. Tragedies]*. Moscow: Nauka Publ., 1989, pp. 351–452.
17. Kantor M.K. Chertopolokh. Filosofiya zhivopisi [Thistle. Philosophy of painting]. Moscow: AST Publ., 2016. 480 p.
18. Leont'ev D.A., et al. Psikhologiya vybora [Psychology of choice]. Moscow: Smysl Publ., 2015. 464 p.
19. Losev A.F. Istoriya antichnoi estetiki. Tom IV. Aristotel' i pozdnyaya klassika [The history of ancient aesthetics. Vol. 4. Aristotle and the late classics]. Moscow: Iskusstvo Publ., 1975. 672 p.
20. Martsinkovskaya T.D. Esteticheskaya paradigma v sovremennoi psikhologii: garmonizatsiya perezhivaniy vremeni i prostranstva [Aesthetic paradigm in modern psychology: harmonization of experiences of time and space]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2015, no. 6, pp. 47–57.
21. Pereyaslova M. O. Katarsicheskoe nachalo v russkoi proze kontsa XIX–XX vekov: na materiale proizvedenii A.P. Chekhova i G. Gazdanova: Dis. kand. filolog. nauk. [Cathartic inception in the Russian prose of the late XIX – early XX century: on the material of works by A. P. Chekhov and G. Gazdanov. Ph.D. (Philology) diss.]. Moscow, 2012. 195 p.
22. Rubinshtein S.L. Chelovek i mir [A person and the world]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2012. 224 p.
23. Sokolova E.T. Klinicheskaya psikhologiya utraty Ya [Clinical psychology of loss of the Self]. Moscow: Smysl Publ., 2015. 895 p.
24. Edinger E.F. Ego i arkhетип: Individuatsiya i religioznaya funktsiya psikhicheskogo [Ego and archetype: individuation and religious function of psychic]. Moscow: Penta Grafik Publ., 2000. 264 p.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ
MEMORABLE DATES

**Принцип развивающей интриги
К 90-летию Николая Николаевича Поддьякова**

**The principle of developing intrigue.
To the 90th anniversary of N.N. Poddiakov**

4 октября 2019 г. классику современной дошкольной психологии, академику РАО, доктору психологических наук, профессору Николаю Николаевичу Поддьякову исполнилось 90 лет. В его работах «детская картина мира» (точнее, «детская концепция мира», по терминологии Ж. Пиаже) — в значительной степени «автопортрет» — наполнена парадоксами.

В 1977 г. монография Н.Н. Поддьякова «Мышление дошкольника» стала безусловным событием в науке. Она заставила принципиально по-новому взглянуть на феномены детского интеллекта, высветила его неизведанные и неожиданные грани. Мышление ребенка предстало в ней как *пробное действие* «набело», а не «начерно», которым может стать любая проба. И дело не в отсутствии ошибок, а в том, что свое допонятийное обобщение ребенок конструирует как способ действия — «пробу проб», задающую пространство возможностей действовать «по-умному». Книга «Мышление дошкольника» на воображаемой «книжной полке-минимум» детского психолога разделяет место с работами о мышлении ребенка, написанными Выготским и Пиаже, Гальпериним и Давыдовым.

Обычно такие книги способны «одеть автора в бронзу» уже при жизни. Но только не Николая Николаевича. Он идет дальше: смело берется за исследование сложнейшей проблемы спонтанности психического развития, его внутренней противоречивости, выполняя завет своего учителя Александра Владимировича Запорожца. В этом контексте ученый вскрывает пласт категорий, в которых стихийно

работает мышление ребенка (тема, идущая еще от раннего Ж. Пиаже), восстанавливает в правах значение интегративной тенденции в развитии его познания и в целом психического мира, обосновывает правомерность рассмотрения детского экспериментирования в качестве ведущего типа деятельности дошкольника.

Именно эксперимент выступает профессиональным и жизненным кредо Николая Николаевича. Не столько как метод научного исследования (хотя, помимо всего прочего, Н.Н. Поддьяков известен как блистательный, изобретательный ученый-экспериментатор), но и как универсальный способ бытия. Он пишет: «Эксперимент, поиск лежит в основе всего живого». В том числе — «бескорыстный поиск», который придает разумный характер детскому действию, как Н.Н. Поддьяков показал еще в своей кандидатской диссертации.

Парадокс, сформулированный Поддьяковым: мышление дошкольника *допонятийно, но при этом категориально*. Допонятийная форма существования категорий — эта проблема занимает Николая Николаевича с 1980-х гг. В отличие от «взрослых», «детские» категории не столько отражают свойства самих по себе вещей, сколько организуют строй идей ребенка о них (как тут не вспомнить Канта!), в итоге ничуть не идущий вразрез с «порядком вещей». Поддьяков говорит даже о своеобразной «методологии детского познания». Американский исследователь Гэрен Мэттьюз написал три книги о спонтанном детском философствовании — «Философия и ребенок» (1984), «Диалоги с детьми» (1988), «Философия

Для цитаты:

Принцип развивающей интриги. К 90-летию Н.Н. Поддьякова // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 133–134. doi: 10.17759/chp.2019150314

For citation:

The principle of developing intrigue. To the 90th anniversary of N.N. Poddiakov. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 133–134. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150314

детства» (1994). Феномены такого «философствования» находят свое звучание в «наивных» вопросах дошкольников и младших школьников: «Какая часть меня — действительно я?», «Если в корабле заменить все детали, будет ли это тот же самый корабль?», «Как такая большая дверь помещается в моем маленьком глазишке?», «Мы живые, или нас показывают на видео?». Мэттьюз в ходе диалога с включением игр, свободных фантазий и т. д. подводил детей к философским «ответам» в логике определенной эпистемологической традиции, мягко загоняя ребенка в готовый, уже известный «дискурс». Интрига затухала.

В детской картине мира, по Поддьякову, «категории» расширяют «горизонт неясного», а одновременно и масштаб формирующейся в детстве познавательной перспективы. И он исследует эту перспективу, выходящую далеко за рамки «зоны ближайшего развития».

А эксперимент — не «проверка на прочность» того, что уже известно и нормировано, а поиск извечного искомого. Главный результат этого поиска — открытие ребенком удивительного мира возможностей в самом себе. Мы все — открыватели, только часто проходим мимо того, что открыли, все высматривая чудо во внешних обстоятельствах.

А чтобы не прошли, — Николай Николаевич ввел основной педагогический принцип: «*принцип развивающей интриги*». И маленькие дети, образование которых построено на этом принципе, не проходят...

«Интрига» — это и начало, и «форма» развития мысли. А мысль не просто всегда адресована другому человеку, но и «включает» его в свой предмет. Н.Н. Поддьяков выделяет специальный вид детского экспериментирования — социальное экспериментирование. При этом «дети осознанно или неосознанно «опробуют» на взрослых или сверстниках различные формы своего поведения в поисках наиболее приемлемых его вариантов. Таким способом ребенок глубже познает себя и других людей» (Поддьяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. М., 1996. С. 6).

Автор приводит яркий пример социального экспериментирования: «...Коля Б. 5 лет пошел с мамой на детский концерт. По ходу действия там часто появлялся мужчина крошечного роста со сморщенным лицом и подпрыгивающей походкой. Мальчик никогда не видел лилипутов и был поражен внешностью этого мужчины, напомилавшего хорошо сделанную куклу со сложным устройством. Перед ребенком встала проблема — это живой человек или кукла. Коля уже не замечал концертной программы, он был сосредоточен на решении этой задачи. У него мелькнула мысль: это можно проверить — показать лилипуту язык. Если это человек, то ему будет неприятно, если же кукла, то ей безразлично, что делается в зале. Коля выждал момент, и когда лилипут повернулся в его сторону, высунул язык, а затем показал ему руками длинный «нос» и страстно впился глазами в его лицо. Но в этот момент мама, потрясенная действиями своего сына, встряхнула его так, что ребенок вынужден был прекратить свой блестяще задуманный эксперимент.

Дети 5—6 лет проводят и более тонкие, сложные социальные эксперименты, исследуя различные жизненные ситуации в детском саду и дома» (Там же. С. 6—7).

Поддьяков указывает на наличие специальных форм социального экспериментирования: 1) поисковое изменение социальной ситуации с целью снятия или, наоборот, обострения конфликта; 2) выявление ребенком особенностей личности другого человека (взрослого или ребенка); 3) выявление ребенком своих собственных возможностей (интеллектуальных, волевых, личностных); 4) поисковое прогнозирование различных социальных ситуаций (там же, с. 7).

Все эти формы экспериментирования направлены на постижение не «предметного», а именно «человеческого в человеке» — социального, психологического и др. Однако даже при такой постановке проблемы они могут быть разновидностями *познавания*, пусть и направленного не на внешний предмет, а на другого человека, людскую общность, самого себя. Пример с Колей Б. — это иллюстрация детской любознательности, которая одинаково распространяется на живые и неживые, одушевленные и неодушевленные предметы. Окажись на месте лилипута «малопонятная» физическая вещь, положение это не изменило бы. И там и здесь познавательная функция экспериментирования, даже социального, остается ведущей. Однако детское экспериментирование может выступать и как самоценный (не сводимый к обслуживанию чисто познавательных или утилитарных интересов) способ организации общения с другим человеком.

И его нахождение — такой же продукт детского творчества, как рисунок или поделка, который всегда незримо присутствует в отделимом предметном результате деятельности ребенка, если всмотреться в него пристальнее.

Исследования Николая Николаевича Поддьякова — это проникновение в две человеческие тайны, тайну творчества и тайну детства, которые он разгадывает как одну.

Разработки Н.Н. Поддьякова и его научной школы легли в основу развивающего дошкольного образования, масштабных инноваций в этой сфере, которые развернулись со второй половины 1980-х гг. и продолжают осуществляться в детских садах XXI века.

«Патриарх детской психологии» — согласитесь: звучит столь же привычно, сколь и несколько парадоксально. Но дар видеть в привычном парадоксы, а главное, превращать их в «развивающую интригу» (развивающую — и для ребенка, и для взрослого) всегда был присущ Николаю Николаевичу.

От имени Московского государственного психолого-педагогического университета, редколлегии журнала «Культурно-историческая психология» и от себя, чьим счастьем выпало сотрудничество и дружба с выдающимся ученым Николаем Николаевичем Поддьяковым, поздравляем его с прекрасным юбилеем.

*В.В. Рубцов,
В.Т. Кудрявцев*