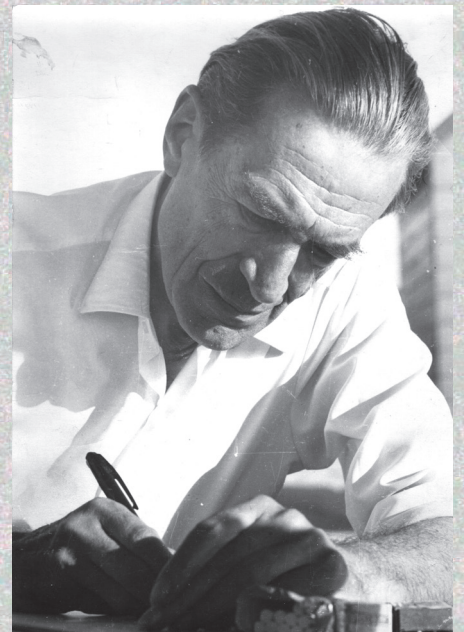


ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 1/2023

международный научный журнал
International Scientific Journal

www.psyjournals.ru/kip



К 120-летию со дня рождения
А.Н. Леонтьева

культурно-историческая
ПСИХОЛОГИЯ

cultural-historical
PSYCHOLOGY

To the 120th Anniversary
of A.N. Leontiev



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

MOSCOW STATE UNIVERSITY
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2023. Том 19. № 1

К 120-летию со дня рождения А.Н. Леонтьева

Cultural-Historical Psychology

2023. Vol. 19, no. 1

To the 120th anniversary of A.N. Leontiev

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



International Scientific Journal
«Cultural-Historical Psychology»

EDITORIAL BOARD

Elkonin B.D. (Russia) – Editor-in-Chief
Shvedovskaya A.A. (Russia) – Executive Secretary
Akhutina T.V. (Russia), Venger A.L. (Russia), Veresov V.V.
(Australia), Dafermos M. (Greece), Daniels H.R. (UK),
Zavershneva E.Y. (Russia), Kudryavtsev V.T. (Russia),
Leontyev D.A. (Russia), Martsinkovskaya T.D. (Russia),
Nechaev N.N. (Russia), Perret-Clermont A.-N. (Switzerland),
Petrovskiy V.A. (Russia), Reed M.J. (UK), Rubtsova O.V.
(Russia), Salmina N.G. (Russia), Falikman M.V. (Russia),
Fidalgo S.S. (Brazil), Kholmogorova A.B. (Russia),
Khukhlaev O.E. (Russia)

EDITORIAL COUNCIL

Rubtsov V.V. (Russia) – Head of Editorial Council
Margolis A.A. (Russia) – Deputy Head of Editorial
Council
Asmolov A.G. (Russia), Vegetti S. (Италия), Verch J. (USA),
Lektorsky V.A. (Russia), Kozulin A. (Israel), Cole M. (USA),
Smolka A.L.B. (Brazil), Ludvigsen S. (Norway), Tsukerman G.A.
(Russia)

Secretary:
Meshkova N.V.

FOUNDER & PUBLISHER:
Moscow State University of Psychology and Education
(MSUPE)

Editorial office address:
Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 4951608-16-27
Fax: +7 4951632-92-52
E-mail: kip.journal@gmail.com
Web: <http://psyjournals.ru/en/kip>

«CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY»

Indexed in:
Higher Qualification Commission of Education
and Science of the Russian Federation, VINITI, Russian
Science Citation Index, PsycInfo, EBSCO, ProQuest,
Web of Science (ESCI), Scopus.
The journal is affiliated to the International Society
for Cultural and Activity Research (ISCAR)

Founders:

V. Zinchenko, V. Rubtsov, A. Margolis, B. Mescheryakov,
V. Munipov

Published quarterly since 2005
The mass medium registration certificate:
PI No FC77-67757 from 17.11.2016
License No 01278 of 22.03.2000

Format A4
1000 copies

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and
images are the property of MSUPE and copyrighted. Using
reprints and illustrations is allowed only with the written
permission of the publisher.

© MSUPE 2023, № 1

Международный научный журнал
«Культурно-историческая психология»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Эльконин Б.Д. (Россия) – главный редактор
Шведовская А.А. (Россия) – ответственный секретарь
Ахутина Т.В. (Россия), Венгер А.Л. (Россия), Вересов Н.Н.
(Австралия), Дафермос М. (Греция), Даниелс Г.Р.
(Великобритания), Завершнева Е.Ю. (Россия), Кудрявцев В.Т.
(Россия), Леонтьев Д.А. (Россия), Марцинковская Т.Д.
(Россия), Нечаев Н.Н. (Россия), Перре-Клермон А.-Н.
(Швейцария), Петровский В.А. (Россия), Рид М.Дж.
(Великобритания), Рубцова О.В. (Россия), Салмина Н.Г.
(Россия), Фаликман М.В. (Россия), Фидальго С.С. (Бразилия),
Холмогорова А.Б. (Россия), Хухлаев О.Е. (Россия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Рубцов В.В. (Россия) – председатель редакционного совета
Марголис А.А. (Россия) – заместитель председателя
редакционного совета
Асмолов А.Г. (Россия), Веджетти С. (Италия), Верч Д. (США),
Лекторский В.А. (Россия), Козулин А. (Израиль), Коул М.
(США), Людвигсен С. (Норвегия), Смолка А.Л.Б. (Бразилия),
Цукерман Г.А. (Россия)

Секретарь
Мешкова Н.В.

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

АДРЕС РЕДАКЦИИ
127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27
Факс: +7 (495) 632-92-52
E-mail: kip@mgppu.ru; kip.pochta@gmail.com
Сайт: <http://psyjournals.ru/kip>

«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Индексируется:
ВАК Минобрнауки России, ВИНТИ РАН, РИНЦ, PsycINFO,
EBSCO, ProQuest, Web of Science (ESCI), SCOPUS
Журнал аффилирован Международному обществу
культурно-деятельностных исследований (ISCAR)

Идея создания журнала:

В.П. Зинченко, В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Б.Г. Мещеряков,
В.М. Мунипов

Издается с 2005 года
Периодичность: 4 раза в год
Свидетельство о регистрации СМИ:
ПИ № ФС77-67757 17.11.2016
Лицензия ИД № 01278 от 22.03.2000 г.

Формат А4
Тираж 1000 экз.

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики,
все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ
ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка
материалов журнала и использование иллюстраций допу-
скается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-
педагогический университет» 2023, № 1



Подписка на печатные версии журнала
Подписной индекс журнала по объединенному каталогу
«Пресса России»
18024 — для индивидуальных подписчиков
Сервис по оформлению подписки на журнал
<https://www.pressa-rr.ru>
Интернет-магазин периодических изданий
«Пресса по подписке»
www.akc.ru

Адрес сайта журнала: <https://psyjournals.ru/kip>

Издательство ФГБОУ ВО МГППУ
127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209
123290, Россия, Москва, Шелепихинская наб., д. 2.
Офис 401 А, 416 Г

Редактор и корректор Лопина Р.К.
Переводчик Доний Е.И.
Компьютерная верстка Баскакова М.А.



Site: <https://psyjournals.ru/en/kip>

Subscription to the print version, please e-mail to
subscribe@psyjournals.ru

Publishing House MSUPE
Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051
off. 209
Printing Office: Shelepikhinskaya emb., 2, Moscow, Russia,
123290 off. 401 A, 416 Г

Editor and proofreader Lopina R.K.
Translator Donii E.I.
DTP Baskakova M.A.

Содержание

К 120-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ А.Н. ЛЕОНТЬЕВА

Вступительное слово к рубрике	
<i>Б.Д. Эльконин</i>	4
Проблема опосредования: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе	
<i>И.В. Имедадзе</i>	5
Ситуация и ключевое искомое Посреднического Действия (ПД)	
<i>Б.Д. Эльконин</i>	13
Культурно-историческая теория деятельности и ее современные смысл и значимость: Идеи, растущие в контексте и времени	
<i>А. Стеценко</i>	20
Орудия изучения поведения и деятельности: изобретения психологов как составляющая культурно-исторического процесса	
<i>А.Н. Поддьяков</i>	30
О статусе «Я» в культурно-деятельностном дискурсе	
<i>В.А. Петровский</i>	35
Корни, ствол и крона психологии деятельности	
<i>В.Т. Кудрявцев</i>	41

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Роль родительских представлений о своем сне и сне ребенка в регуляции сна и бодрствования у детей 5–13 лет: культурно-исторический подход в психосоматике	
<i>Е.И. Рассказова, Т.Л. Боташева</i>	45
Культурные действия в игре детей дошкольного возраста	
<i>Н.Е. Веракса, Н.Н. Вересов, В.Л. Сухих</i>	54
Связь темпа развития регуляторных функций за год с экранным временем детей 5–6 лет из трех регионов России	
<i>А.Н. Веракса, М.Н. Гаврилова, Е.А. Чичина, А.А. Твардовская, Ю.И. Семенов, О.В. Алмазова</i>	62

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Связь образа мира у российской студенческой молодежи с опытом участия в волонтерской деятельности	
<i>С.В. Молчанов, О.В. Алмазова, Н.Н. Поскребышева</i>	71
Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде: методика исследования	
<i>Л.А. Регуш, Е.В. Алексеева, О.Р. Веретина, А.В. Орлова, Ю.С. Пежемская</i>	84
Различаются ли культурная и эмоциональная компетентности в регионах Индии? Сравнительное исследование	
<i>С. Джейавель, Г. Субхасри, П. Виджайендра, Э. Раджкумар, Дж. Ипен, Г. Лакимана</i>	97

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Психологическая природа обобщений	
<i>О.Г. Кравицов, Г.Г. Кравицов</i>	106

Contents

TO THE 120TH ANNIVERSARY OF A.N. LEONTIEV

Section introduction	
<i>B.D. Elkonin</i>	4
Problem of Mediating: L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, D.N. Uznadze	
<i>I.I. Imedadze</i>	5
Situation and the Key Sought of a Mediation Action	
<i>B.D. Elkonin</i>	13
Cultural-Historical Activity Theory and its Contemporary Import: Ideas Emerging in Context and Time	
<i>A. Stetsenko</i>	20
Tools to Study Behavior and Activity: Psychologists' Inventions as a Component of Cultural-Historical Process	
<i>A.N. Poddiakov</i>	30
The "I" status in the cultural and activity discourse	
<i>V.A. Petrovsky</i>	35
The Roots, Trunk and Crown of the Psychology of Activity	
<i>V.T. Kudryavtsev</i>	41

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

The Role of Parental Beliefs about their Sleep and Sleep of their Child in the Regulation of Sleep and Wakefulness in Children 5–13 Years Old: Cultural-Historical Approach in Psychosomatics	
<i>E.I. Rasskazova, T.L. Botasheva</i>	45
Cultural Actions in the Play of Preschool Children	
<i>N.E. Veraksa, N.N. Veresov, V.L. Sukhikh</i>	54
Relationship between the Development Rate of Executive Functions within a year and Screen Time in 5–6 Year Old Children from three Regions of Russia	
<i>A.N. Veraksa, M.N. Gavrilova, E.A. Chichinina, A.A. Tvardovskaya, Y.I. Semyonov, O.V. Almazova</i>	62

EMPIRICAL RESEARCH

Connection Between the Image of the World and Volunteering Experience among Russian Students	
<i>S.V. Molchanov, O.V. Almazova, N.N. Poskrebisheva</i>	71
Psychological Problems of Adolescents in Real and Virtual Environments: Questionnaire Development	
<i>L.A. Regush, E.V. Alekseeva, O.R. Veretina, A.V. Orlova, J.S. Pezhemskaya</i>	84
Does Cultural Intelligence & Emotional Intelligence differ by Region in India? A Comparative Study	
<i>S. Jeyavel, G. Subhasree, P. Vijyendra, E. Rajkumar, J. Eapen, G. Lakshmana</i>	97

THEORY AND METODOLOGY

The Psychological Nature of Generalizations	
<i>G.G. Kravtsov, O.G. Kravtsov</i>	106

К 120-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ А.Н. ЛЕОНТЬЕВА
TO THE 120TH ANNIVERSARY OF A.N. LEONTIEV

Вступительное слово к рубрике

120 лет Алексею Николаевичу Леонтьеву. С начала 20-х и до середины 70-х годов прошлого века Алексеем Николаевичем было сделано столько, что нельзя и перечислить. Про Теорию Деятельности, им выстроенную в своих основах, написано и сказано очень много. Хоть и написано, а стоит эти работы перечитывать, осваивая вложенный в них способ мышления. Перечитывать вместе с освоением и пониманием строения поистине гениальных и неповторимых экспериментальных исследований А.Н. Леонтьева. Так, из осмысления экспериментального исследования возникновения ощущения и, конечно, исследования возникновения музыкального слуха и сейчас, спустя десятки лет, как бы заново рождаются соображения о смысле Теории Деятельности.

Мое поколение знало Алексея Николаевича Леонтьева как основателя и декана факультета психологии МГУ и как его выдающегося преподавателя. Под его водительством профессура факультета работала с нами, студентами, не только лишь «дидактически», но и профессионально-научно. Мы писали курсовые и дипломные работы на темы, которые занимали и самих наших профессоров. Можно сказать, были, если могли, их «самыми младшими» научными сотрудниками. И именно так профессора становились нашими Учителями, незабываемыми Учителями. В их лицах-образах — А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина. Б.В. Зейгарник, Е.Н. Соколова — была и осталась на всю жизнь явленной концентрация Энергии Мышления. Таковым и было лицо-образ Факультета Психологии МГУ, ведомого своим основателем и деканом А.Н. Леонтьевым.

*Б.Д. Эльконин,
главный редактор журнала «Культурно-историческая психология»,
доктор психологических наук, профессор,
заведующий лабораторией «Психология младшего школьника»,
Психологический институт Российской академии образования
(ФГБНУ «ПИ РАО»)*

Проблема опосредования: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе

И.В. Имедадзе

Тбилисский государственный университет имени И. Джавахишвили (ТГУ имени И. Джавахишвили),
г. Тбилиси, Грузия

ORCID: 0000-0001-6750-0104, e-mail: irimedi@yahoo.com

В статье предметом обсуждения выступают «постулат непосредственности» и задача его преодоления, конкретизированная в методологическом принципе опосредования двучленной схемы анализа. Рассматриваются и анализируются варианты решения проблемы опосредования, содержащиеся в теоретических системах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и Д.Н. Узнадзе. Д.Н. Узнадзе, первым обозначивший этот методологический дискурс, и А.Н. Леонтьев примерно одинаково представляли его сущность как вопрос о соотношении внутреннего (психического) и внешнего (транспсихического), при этом в качестве опосредующего их звена предлагали, соответственно, установку и деятельность. Иначе ставится вопрос в культурно-исторической теории, где опосредование есть процесс превращения «натуральных функций» в высшие психические процессы, в котором опосредующим агентом выступает «знак». В любом случае проблема опосредования предстает как основополагающая. Однако вопрос о медиаторе между психическим и непсихическим миром неотделим от психофизической проблемы, что затрудняет выход на реальный эмпирический уровень анализа. В свете некоторых соображений Д.Н. Узнадзе и определенных эмпирических данных высказывается мнение о возможности ограничения ареала действия принципа опосредования.

Ключевые слова: постулат непосредственности, принцип опосредования, Выготский, Леонтьев, Узнадзе.

Для цитаты: *Имедадзе И.В.* Проблема опосредования: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 5–12. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190101>

Problem of Mediating: L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, D.N. Uznadze

Irakli I. Imedadze

Tbilisi Javakhishvili State University, Tbilisi, Georgia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6750-0104>, e-mail: irimedi@yahoo.com

The subject of discussion in the presented article is the “immediacy postulate” and the task of overcoming it, specified in the methodological principle of mediating a two-term scheme of analysis. The options for solving the problem of mediation contained in the theoretical systems of L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev and D.N. Uznadze are considered and analysed. D.N. Uznadze, who was the first to designate this methodological discourse, and A.N. Leontiev represented its essence approximately the same way, namely, as a question of the relationship between internal (mental) and external (transpsychic), while, as a mediating link, they proposed, respectively, the set and activity. The question is posed differently in the cultural-historical theory, where mediation is the process of transforming “natural functions” into higher mental processes, in which the “sign” acts as a mediating agent. In any case, the problem of mediation appears to be fundamental. However, the question of a mediator between the psychic and non-psychic world is inseparable from the psychophysical problem, which makes it difficult to reach the real empirical level of analysis. In the light of some considerations by D.N. Uznadze and certain empirical data, an opinion is expressed about the possibility of limiting the area of action of the principle of mediation.

Keywords: immediacy postulate, principle of mediation, Vygotsky, Leontiev, Uznadze.

Понятие «постулат непосредственности», как методологический принцип и главная («роковая») ошибка всей предшествующей психологии, было внесено в методологический корпус психологической науки Д.Н. Узнадзе. Его смысл «...заключается в том, будто объективная действительность непосредственно и сразу влияет на сознательную психику и в этой непосредственной связи определяет ее деятельность» [18; с. 158]. Методологическая задача его преодоления достаточно долго оставалась достоянием только грузинской школы психологии. Даже советские коллеги на него обращали мало внимания. Ситуация заметно изменилась после выхода в свет этапной книги А.Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность», в которой основательно обсуждается вопрос о необходимости разработки теории в направлении выявления опосредующего звена между внешним воздействием и внутренними состояниями субъекта [15]. Грузинскими коллегами этот призыв наиболее авторитетного психолога страны был воспринят с большим интересом и энтузиазмом, ибо тем самым открывался прямой путь к диалогу между двумя ведущими научными школами советской психологии. Это и последующее блестящее исследование А.Г. Асмолова [1] дали толчок к весьма продолжительной интеллектуально и личностно насыщенной дискуссии, о которой и поныне с удовольствием вспоминают оставшиеся ее участники [13]. Проблематика, связанная с постулатом непосредственности, сразу оказалась в фокусе внимания. Задача его преодоления была обозначена А.Г. Асмоловым как «задача Узнадзе» и получила очень высокую оценку: «Быть может, некоторые другие идеи Д.Н. Узнадзе подвергнутся пересмотру, ибо это нормальная судьба всех живых теорий, но анализ постулата непосредственности и его роковых для психологии последствий, венчающая этот анализ идея опосредования двучленной схемы анализа через “подпсихическое” останутся непреходящей ценностью психологической науки, ее фундаментальной идеей» [1; с. 17]. По мере нарастающего интереса к творчеству Л.С. Выготского появились утверждения о том, что Д.Н. Узнадзе, Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев в своих теоретических системах решали данную, по существу одинаковую методологическую задачу, но разными способами.

Речь идет о принципиальном вопросе определения методологического статуса популярнейших концепций и оценки степени их родственности. А это очень важно, хотя бы с точки зрения истории науки. Плодотворность такого исследования прежде всего зависит от точного и однозначного понимания смысла «задачи Узнадзе». Любопытно, что два исследователя, А.Г. Асмолов и М.Г. Ярошевский, взявшиеся за сопоставление методологических оснований систем Д.Н. Узнадзе и Л.С. Выготского в свете решения ими вопроса

опосредования, трактуют его по-разному и приходят к различным выводам. М.Г. Ярошевский полагает, что Л.С. Выготский склоняется к «знаковому» опосредованию, А.Г. Асмолов — к деятельностному.

Вместе с тем утверждается, что Л.С. Выготский и Д.Н. Узнадзе «...разрушили постулат непосредственности, преодолев и позитивистскую трактовку научного познания, и принцип «замкнутого каузального ряда» [24; с. 286]. При этом отмечается, что эти авторы ставили и решали задачу опосредования, как в плане методологии (философии), так в плане научном (эмпирическом). В философско-онтологическом плане отрицание постулата непосредственности побудило обоих ученых отказаться от отождествления психики и сознания и обратиться к изучению «бессознательного как измерения человеческой (а не животной) психики и как психологического (а не чисто физиологического) регулятора поведения» [24; с. 297]. Данная оценка нуждается в серьезных уточнениях. Л.С. Выготский определенно не успел «...обратиться к изучению “бессознательного”». В его работах “присутствуют лишь единичные и не очень ясные указания на то, как следует понимать бессознательное <...> их явно недостаточно для развертки теории бессознательного с точки зрения культурно-исторической психологии» (8; с. 102). Природа и функции бессознательного психического остаются не раскрытыми [14], поэтому задача опосредования к нему привести не могла.

Что касается Д.Н. Узнадзе, то установка всегда мыслилась как универсальный механизм опосредования психической активности любого измерения — как человеческого, так и животного. Она же, на самом конечном этапе развития концепции, характеризовалась как явление бессознательно-психическое. Все остальное время Д.Н. Узнадзе отождествлял психику и сознание и отвергал существование бессознательной психики. Разрабатывать же свою систему Дмитрий Николаевич принял значительно раньше, уже четко понимая все сложности, связанные с принципом непосредственности, хотя содержание и название соответствующего постулата были оформлены много позже. Следовательно, отказ от данного постулата сам по себе не привел Д.Н. Узнадзе к идее бессознательной психики, а привел к идее «биосферы». Это идея философско-онтологического уровня в духе «онтологического плюрализма», имеющая в виду постулирование некой «до сих пор неведомой» реальности, в которой снято противопоставление субъекта и объекта, и тем самым опосредующая их взаимоотношение [20].

Знаменательно, что с самого начала постановка вопроса о постулате непосредственности тесно увязывается с *психофизической проблемой*, без решения которой, по убеждению автора, невозможно постро-

ение психологической теории. «Задача Узнадзе» заключается в том, чтобы найти звено, являющееся медиатором между средой и психической жизнью. Это можно выразить в виду трехчленной системы анализа: среда—субъект (установка)—поведение (деятельность). Однако постулат непосредственности имеет в виду не только связь между внешним и внутренним (психическим), но и связь между самими явлениями психического мира. В оптике психофизической проблемы первый вариант увязывается с теорией взаимодействия, второй — с теорией параллелизма. Однако «...мысль о непосредственном характере связи между этими явлениями в обеих теориях является догматически принятым постулатом» [18; с. 161].

В дальнейшем «биосфера» была заменена термин «установка», что знаменовало акцентирование научно-эмпирического уровня анализа. Но в методологическом плане его содержание почти два десятилетия оставалось прежним. Говоря об установке в обобщающей работе начала сороковых, в которой впервые был четко сформулирован постулат непосредственности, Д.Н. Узнадзе характеризует ее как специфическую, своеобразную реальность, «...которая предшествует частному — психическому и физиологическому — и не сводится к ним» [21; с. 191].

Согласно Л.С. Выготскому, место опосредующего фактора отводится знаку [6; 7]. Если представить несостоявшийся диалог между ними, то Д.Н. Узнадзе, наверное, спросил бы: а разве знак не объективное, не внешнее? Получается, что внешнее опосредуется внешним?! На это Л.С. Выготский, вероятно, ответил бы, что это внешнее другого рода — не природное, а историческое, социальное. Соответственно и психика двояка — натуральная и знаково преобразованная (так называемые «высшие психические функции»). «Натуральные» (первичные) психические функции по своему характеру являются *непосредственными и произвольными*, напрямую обуславливаясь биологическими и средовыми факторами. Д.Н. Узнадзе, очевидно, не принял бы такую постановку вопроса, поскольку искал универсальный механизм опосредования, работающий на всех уровнях психической жизни. На высших уровнях человеческой психики к установочному механизму подключается механизм объективации, внося в него социальное содержание, в том числе и знаковое. Однако первичная природа опосредующего начала (механизма) остается той же, «биосферной», она продолжает быть «принципом жизни». Натуральные психические процессы, хоть и произвольны, но скроенное из них поведение тоже нуждается в опосредовании, как и любое переживание.

Можно, наверное, задаться вопросом: ставил ли вообще Л.С. Выготский задачу преодоления «постулата непосредственности» в том понимании, как она формулируется Д.Н. Узнадзе? Последний всегда вопрос о соотношении субъекта и объекта¹. А опосредование в культурно-исторической теории, в сущности, — это

вопрос о формировании высших психических функций. Опосредуясь знаково-социально, натуральные функции приобретают произвольный характер — а это уже совсем другая тема, тема генезиса психических функций и их перехода с одной формы регуляции на другую [6]. Это — во-первых. Во-вторых, автором теории установки проблема опосредования рассматривается в соотношении со всей психической жизнью, а не только с *психическими процессами* или даже *сознанием* в целом. С самого же начала данный методологический дискурс задавался в отношении любой разновидности психической активности, в том числе в отношении поведения животных и произвольных, импульсивных форм поведения человека (разве что за исключением рефлекторных форм реагирования). Исходя из этого, не следует отождествлять *опосредованность и произвольность*, а именно так по существу поступает В.П. Зинченко [9]. Стремясь реабилитировать непосредственность, выражающуюся в форме спонтанности актов творчества, интуиции, непосредственного усмотрения и т. д., автор ставит под сомнение универсальность *постулата опосредования*, который, по его словам, фактически утвердили Д.Н. Узнадзе и А.Н. Леонтьев. По его же мнению, в пользу данного методологического принципа служит и то, что на идее опосредования зиждется культурно-историческая психология в версии Л.С. Выготского. Отсюда ясно, что главным ориентиром для В.П. Зинченко, во всяком случае в отношении проблемы опосредования, является не теория деятельности и уж тем более теория установки, а культурно-историческая концепция. И это, в общем-то, понятно, поскольку его собственный анализ строится главным образом на характеристиках протекания и генезиса психических процессов и явлений сознания. Вот тут-то и обнаруживается коренное расхождение между трактовками проблемы Д.Н. Узнадзе и В.П. Зинченко. Д.Н. Узнадзе стремится понять, какова истинная природа воздействия внешнего мира на психику и поведение, а также воздействия друг на друга явлений сознания. Для В.П. Зинченко вопрос о непосредственности или опосредовании есть вопрос о том, как проявляются, в какой феноменологической форме представлены те или иные психические процессы и как они формируются. Поэтому он постоянно соскальзывает на оптику произвольности—непроизвольности, хотя и специально отмечает, что опосредованное и непосредственное лишь частично совпадают с произвольностью и непроизвольностью. В общем: для Д.Н. Узнадзе — вся психика и деятельность, для В.П. Зинченко — психический процесс. Д.Н. Узнадзе — через биосферную реальность к целостному субъекту поведения, В.П. Зинченко — к культурно-знаковому опосредованию. Повторимся, В.П. Зинченко ориентирован на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского, а не на Леонтьевский вариант теории деятельности, которые,

¹ Тут можно обнаружить сходство с субъектно-деятельностным подходом, в особенности с идеями А.В. Брушлинского по поводу проблемы опосредования [5].

несмотря на «общий генотип», все же представляют собой достаточно различные и самостоятельные теоретические системы².

Согласно В.П. Зинченко, «...опосредование психики в самом общем смысле означает включенность всех психических актов (процессов, функций, функциональных органов — новообразований, персональных конструктов и пр.) в культурный контекст жизни и деятельности индивида» [9, с. 6]. Если это означает, что деятельность попросту складывается из различных функций, то теряется смысл самого понятия опосредования. Оно предполагает существование чего-то, что находится между двумя явлениями, служа медиатором их связи. Теряется и разница между опосредованным и непосредственным, ведь непосредственная деятельность тоже включает в себя различные функции — не может же она быть пустой! Непонятно также, средствами чего (какого опосредования) являются орудия, знаки и т. д. «В более узком смысле, — пишет автор, — опосредование состоит в том, что все психические акты опосредуют друг друга. Каждый испытывает на себе влияние других, поэтому выделение какого-либо одного из них в сколько-нибудь чистом виде представляет собой почти неразрешимую проблему для экспериментальной психологии» [там же]. Да, несомненно, взаимовлияние и взаимопроникновение психических процессов очень важный психологический факт. Но причем тут опосредование? И как отличить тогда опосредованный от непосредственного, ведь взаимовлияние вроде бы имеет место всегда и везде. В общем, можно констатировать, что, несмотря на многие интересные соображения, данное исследование маститого ученого не достигает цели, поскольку опровержение принципа опосредования строится преимущественно на не совсем корректном его истолковании. Тем не менее, мы готовы поддержать само стремление автора воспротивиться гипертрофии идеологии опосредования, но на других основаниях, о чем будет сказано в конце.

Если речь зашла о неверном понимании вопроса, приходится вспомнить уже упомянутое исследование М.Г. Ярошевского, попытавшегося навести мосты между культурно-исторической концепцией и теорией установки на основании реализуемого в них принципа опосредования. Рассуждая об общих корнях данных психологических систем, автор приходит к заключению о том, что Д.Н. Узнадзе и Л.С. Выготский, разрабатывая альтернативу постулату непосредственности, «...нашли ее в философии диалектического материализма. Эта философия стала для них компасом в поисках новой психологии» [24, с. 291]. Для Л.С. Выготского возможно так и есть,

но в отношении Д.Н. Узнадзе данное утверждение определенно неверно. Какой же это «диамаст», если исходно свою психологию он строит на новой «до сих пор неведомой» онтологии, на «психофизически нейтральной» «подпсихической» действительности, наводящей ужас на любого правоверного маркиста-ленинца. Да и установка, которая характеризуется как специфическая и своеобразная реальность, в корне отличающаяся от частных психических и физиологических процессов, едва ли гармонирует с основами «диамата»³.

В школе А.Н. Леонтьева проблема опосредования нашла систематическую и глубокую разработку в работах А.Г. Асмолова. Теории Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и Д.Н. Узнадзе он относит к так называемой «неклассической психологии», полагая при этом, что «...принципиальная новизна этих различных направлений методологии состоит в прорыве за границы постулата непосредственности и поиске того опосредующего звена, которое, порождая психические явления, само к сфере психического не принадлежит» [2; с. 446]. Вместе с тем в контексте разграничения классической и неклассической психологии говорится о едином направлении Выготского—Леонтьева. То же находим у Е.Е. Соколовой [17]: «Д.Н. Узнадзе и ведущие представители теории деятельности <...> решали общую задачу — задачу преодоления постулата непосредственности и вытекающей из него двучленной схемы анализа психических процессов: воздействие объекта — изменение текущих состояний субъекта. В одном случае в качестве среднего звена — субстанции, порождающей психические явления, — предлагается «подпсихическое» — первичная установка, в другом — предметная деятельность. Общность задачи, а также признаков опосредующей субстанции дают право на сопоставление этих вариантов ее решения. В том случае, если понятие первичной установки наделяется признаками опосредующей субстанции, оно альтернативно категории деятельности, т. е. Д.Н. Узнадзе и А.Н. Леонтьев предлагают прямо противоположные варианты решения задачи о преодолении постулата непосредственности [1; с. 24].

Опираясь преимущественно на ранние работы Д.Н. Узнадзе, А.Г. Асмолов формулирует требования к опосредующей инстанции: она не должна быть ни исключительно физическим, ни психическим явлением; она должна быть трансформатором, «переводчиком» событий во внешнем мире в психические явления и обуславливать их; она должна быть целостной, не разложимой на элементы; только через нее должно осуществляться воздействие на субъективные психические явления, а также обрат-

² Этот вопрос, конечно, является всецело «внутренним делом» тех, кто предметно изучает данные теоретические системы. Заметим лишь, что в грузинской психологической школе всегда превалировало мнение, что различие между ними достаточно четко обозначено в их названиях.

³ Не вдаваясь в соответствующую аргументацию, сошлемся на мнение историка психологии, который специально занимался данным вопросом: «История психологии установки <...> позволяет обойти тему марксизма вполне естественным образом: и по своему происхождению <...> и содержательно это направление возникло и достаточно долго развивалось безотносительно к марксизму, было в относительной независимости от марксизма» [3; с. 133].

ное воздействие психического на физиологическое; эта «субстанция» является необходимым условием поддержания жизнедеятельности индивида, «принципом жизни»; она всегда должна предшествовать и определять сознательную психику развивающуюся на ее основе [1].

Поскольку понятия первичной установки и деятельности считаются альтернативными с точки зрения проблемы опосредования, то очевидно предполагается, что этими признаками обладает деятельность, которая, согласно А.Н. Леонтьеву, мыслится в качестве искомого опосредователя. В этом контексте важнейшим становится следующий тезис: «Для того, чтобы изучить мир психических явлений, нужно выйти за их пределы и найти такую единицу анализа психического, которая сама бы к сфере психического не принадлежала» [2; с. 395]. Стало быть, коль скоро деятельность рассматривается в качестве такой единицы, выступающей в роли опосредующего звена, то она не должна принадлежать к кругу психических явлений.

И тут возникают вопросы ставшие предметом обсуждения в ходе отмеченной дискуссии. Не раз высказывалась мысль, что деятельность не может служить опосредующим звеном, в сущности, по той же причине, что и психическая установка. Дело в том, что деятельность как явление не существует без и вне внутреннего, психического начала и содержания. Согласно А.Н. Леонтьеву, «...деятельность составляет субстанцию сознания» [15, с. 157], т. е. психика и деятельность онтологически тождественны, психика неотделима от деятельности, являясь ее существенным, неотъемлемым свойством [17]. А наполненная внутренним содержанием деятельность, деятельность как проявление психической жизни, естественно, не годится на роль посредника между внутренним и внешним, субъективным и объективным. С учетом этого очевидного обстоятельства высказывается мнение о том, что рассматриваемая в ракурсе вопроса преодоления постулата непосредственности категория деятельности выступает как объяснительный принцип, а не как реальное явление. В этом случае оно предстает как «субстанция», не имеющая ни физических, ни психических характеристик [2]. Однако такой методологический ход на самом деле ничего не объясняет. В каком бы статусе ни выступала деятельность — объяснительным принципом или реальным явлением, она не сможет выполнять роль опосредующей инстанции, поскольку полностью насыщена психическим содержанием (если, конечно, она не понимается в бихевиористическом смысле). Явление/понятие, рассматриваемое с точки зрения объяснительного принципа, не должно лишиться своего атрибутивного признака, иначе получим другое понятие. Для деятельности таким признаком, несомненно, является *психичность*.

Лейтмотивом отмеченной дискуссии между представителями школы А.Н. Леонтьева и Д.Н. Узнадзе был вопрос о первичности деятельности или установки. Поскольку не существует бессубъектной деятельности, а установка, в понимании школы Д.Н. Узнадзе, есть состояние субъекта, то вопрос о

первичности приобретает черты диллемы «курицы и яйца». Поэтому, в принципе, можно сформулировать следующее положение: усматривать опосредующую инстанцию в установке — это то же, что и в деятельности, и наоборот. Однако при этом надо будет обоим «очистить» от «психической примеси», что определенно не кажется эвристичным. В общем, следует отметить, что сказанное об «опосредующем потенциале» понятия деятельности относится и к установке, понимаемой как явление психическое. В последних работах Д.Н. Узнадзе именно так квалифицировал установку, создав тем самым апорию, которая не могла остаться незамеченной [4; 12; 16]. Не может установка, будучи чисто психическим образованием, служить опосредующим агентом между психическим и физическим миром. Это не относится к биосфере, осмысливаемой как допсихическая и определяющая психику «подпсихическая область», главной особенностью которой является отсутствие субъект-объектного противопоставления.

На втором этапе развития теории Д.Н. Узнадзе на передний план выступает ученый-эмпирик. Разработана методика и начато всестороннее изучение явления, обозначенного установкой, а не биосферой. Если последняя представлялась преимущественно как некая методологическая абстракция (принцип), установка имела вполне реальное содержание, ибо касалась *состояния субъекта*. Вначале установка понималась не как однозначно психическое явление, а скорее как явление *психофизиологическое*. Соответственно, принцип непосредственности трактуется следующим образом: «...если наши моторные или психические процессы представляются непосредственным ответом на воздействующие на них стимулы, то выходит, что взаимоотношения с действительностью устанавливает не субъект, а его психика или, в частности, его моторика, что наше поведение или переживание возникают без существенного участия субъекта и, следовательно, однозначно определяются воздействующими на них стимулами» [21; с. 187]. Так появились принцип *субъектного опосредования* и *целостный субъект* как исходная категория новой психологии. Однако это уже приходит в противоречие с изначальной постановкой вопроса об опосредовании, ведь он заключается в том, что объективное (внешнее) не может воздействовать непосредственно на субъективное (внутреннее). И как бы мы ни старались разграничить *субъектное* от *субъективного*, установочное состояние целостно-субъектного измерения от обычных психических явлений субъективного мира, оба они остаются принадлежностью внутреннего мира, на который воздействует мир внешний, а стало быть, мы остаемся в плену постулата непосредственности. Д.Н. Узнадзе, разумеется, прикладывая большие усилия, дабы не попасть в самый же расставленный «роковой» методологический капкан. Рассуждая о природе установки, он всячески пытался высветить абсолютную специфичность установки как явления, несводимого к известным феноменам психической жизни. Однако на самом

деле все попытки наполнить объективным содержанием по сути субъективное явление (т. е. установку) не достигают цели. В последней версии теории понятие *психической установки* уже явно приходит в противоречие с принципом опосредования, являющимся методологическим основанием данной концептуальной системы.

Итак, какие варианты решения проблемы опосредования предлагаются в теориях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и Д.Н. Узнадзе и как они друг с другом соотносятся? Решая данную задачу, Л.С. Выготский двигался в противоположном от и Д.Н. Узнадзе направлении, пытаясь найти единство внешнего и внутреннего (психического) в феномене по-сути внешнего мира, в частности в знаке. Если мы не выходим за пределы *бинарной онтологии* (внешнее—внутреннее) и признаем правомерность задачи Д.Н. Узнадзе, на самом деле остается одно из двух — приписать функцию опосредующего звена либо *объективированной субъективности* (т. е. установке — путь Узнадзе), либо — *субъективированной объективности* (т. е. знаку — путь Выготского).

Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев, в общем, также по-разному решали задачу опосредования двучленной схемы «среда—психика» (поведение). Л.С. Выготский помещал опосредующее звено в первом элементе двучленной схемы (знак, культура в целом), А.Н. Леонтьев — во втором (деятельность). Очевидно, что ни одно из этих предположений, по существу, не может считаться преодолением постулата непосредственности, впрочем, как и положение об однозначной психичности установки, высказанное в последних работах Д.Н. Узнадзе. Из всех рассмотренных вариантов решения «задачи Узнадзе» (установочное, знаковое, деятельностное и био-сферное опосредование), как ни странно, логически наиболее непротиворечивым представляется последнее. Но это как раз тот случай, когда перед нами не предмет исследования, а «объяснительный принцип», философско-методологическая категория (гипотеза), которая ведет в непроходимые дебри «вечной» *психофизической проблемы*. Трудно себе представить реальную психологию, построенную на данном гипотетическом представлении. Конечно, можно попытаться обратиться к старым восточным представлениям, в которых объективное и субъективное как бы смыкаются и имеют определенные эмпирические референции в соответствующих психопрактиках. В стремлении «обновить» данную идею можно обратить взор и в сторону новых «квантовых представлений». Но не следует особо надеяться на возможность операционализировать гипотезу о психофизически нейтральной реальности в качестве основы психической жизни, которая бы поддавалась эмпирическому исследованию. Понимая это, даже сам Д.Н. Узнадзе отказался от нее.

Коль скоро, постановка вопроса преодоления постулата непосредственности обязательно ведет к психофизической проблеме и даже предполагает ее решение (с позиции плюралистской онтологии), то, отталкиваясь от этого методологического принципа,

мы в любом случае оказываемся в тупике. На этом фоне естественно возникают сомнения в целесообразности возведения задачи преодоления данного постулата в ранг *основополагающего методологического принципа*. Если не ставить вопрос слишком радикально, то, по крайней мере, следует задуматься об *универсальности принципа опосредования*.

Весьма примечательно, что над этим думал сам автор термина и понятия «постулат непосредственности». В тетради для заметок, где Д.Н. Узнадзе фиксировал свои гипотетические соображения, встречается запись, сделанная в 1945 г. со следующим названием: «Рамки правомерности постулата непосредственности». В нем говорится: «Не следует полагать, что под воздействием среды у субъекта никогда не возникает ничего вне его опосредования, что все непременно опосредовано *установкой субъекта*. Думается, что в случае отсутствия потребности или возможности установления отношений со средой эта среда, возможно, все-таки действует на него, вызывая непосредственный эффект в его психике, организме, соматике. Этот эффект можно назвать рефлексом или *рефлексоидным эффектом*. Такowymi будут: ощущения — в познавательной сфере, удовольствие—неудовольствие — в эмоциональной сфере и рефлексы — в моторной сфере» [22; с. 261]. Возможно, старая психология не так уж и ошибалась, продолжает автор, утверждая, что ощущения, чувства (удовольствие—неудовольствие) и рефлексы представляют собой элементарное содержание нашей психики и поведения. Данная запись достаточно ясно указывает на стремление Д.Н. Узнадзе некоторым образом ограничить ареал действия принципа опосредования, допуская существование элементарных форм переживаний и активности, возникающих в результате непосредственной стимуляции исходящей из организма или среды. Однако весь вопрос в том, насколько далеко можно пойти по этому пути, не разрушая основополагающий принцип установочного опосредования. И как обосновать, где он работает, а где нет и почему? Например, насколько правомерно говорить о деятельностном, знаковом или установочном опосредовании в случаях, когда определенную зону мозга непосредственно стимулируют, в результате чего возникает эмоциональное *переживание* (Дж. Олдс) или тормозится *поведение* (Х. Дельгадо)? В обоих случаях налицо внешнее воздействие и широко понимаемое психическое реагирование, однако между ними не просматривается, ни установок, ни деятельности субъекта, которые, согласно соответствующим теориям, должны непременно опосредовать эту связь. Психический факт, вроде бы, без всякого опосредования, прямо возникает из нейрофизиологического субстрата, и таких фактов существует предостаточно.

Тут мы, пожалуй, последуем за В.П. Зинченко, завершившего свое исследование такими словами: «Думаю, что пока рано подводить итоги размышлениям относительно взаимоотношений непосредственного и опосредованного. Лучше поставить многоотчие...» [9; с. 10].

Литература

1. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 150 с.
2. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. 480 с.
3. Богданчиков С.А. Школа Узнадзе в системе советской психологии // Вопросы психологии. 2014. № 3. С. 131–141.
4. Бочоршвили А.Т. Проблема бессознательного в теории установки Д.Н. Узнадзе // Вопросы психологии. 1966. № 1. С. 152–156.
5. Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.: Институт психологии РАН, 2003. 272 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. История развития высших психических функций. М.: Педагогика, 1983. С. 6–328.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Орудие и знак. М.: Педагогика, 1984. С. 6–90.
8. Завершнева Е.Ю. К определению понятия «бессознательное» в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 2017. № 3. С. 102–118.
9. Зинченко В.П. Нужно ли преодоление «постулата непосредственности»? // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 3–19.
10. Имедадзе И.В. Категория поведения в теории установки. Тбилиси: Мецниереба, 1991. 238 с.
11. Имедадзе И.В. Школа Узнадзе: штрихи к истории // Вопросы психологии, 2015. № 2. С. 120–130.
12. Имедадзе И.В. Онтологическая природа установки: исторический и методологический анализ. Тбилиси: Ньютон, 2019. 83 с. (На груз. яз.).
13. Имедадзе И.В. Дискуссии вокруг общепсихологической теории установки. Тбилиси: Саари, 2021. 180 с. (На груз. яз.).
14. Имедадзе И.В. Теория установки и виды бессознательной психики // Вопросы психологии, 2021. № 6. С. 13–22.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
16. Сарджвеладзе Н.И. Бессознательное и установка: еще раз об онтологическом статусе неосознаваемой психической деятельности // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. Т. 4. / Под ред. А.С. Прангшвили, А.Е. Шерозия, Ф.В. Бассина. Тбилиси: Мецниереба, 1985. С. 56–66.
17. Соколова Е.Е. Школа А.Н. Леонтьева и ее роль в развитии деятельностного подхода в психологии // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2007. № 2. С. 80–103.
18. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 450 с.
19. Узнадзе Д.Н. Общая психология. М.: Смысл, 2004. 412 с.
20. Узнадзе Д.Н. Основы экспериментальной психологии: принципиальные основы и психология ощущения // Узнадзе Д.Н. Философия. Психология. Педагогика. Наука о психической жизни / Под ред. И.В. Имедадзе, Р.Т. Сакварелидзе. М.: Смысл, 2014. С. 102–162.
21. Узнадзе Д.Н. Основные положения теории установки // Узнадзе Д.Н. Философия. Психология. Педагогика. Наука о психической жизни / Под ред. И.В. Имедадзе, Р.Т. Сакварелидзе. М.: Смысл, 2014. С. 184–206.

References

1. Asmolv A.G. Deyatel'nost' i ustanovka [Activity and set]. Moscow: Publ. MGU, 1979. 150 p. (In Russ.).
2. Asmolv A.G. Po tu storonu soznaniya. Metodologicheskie problemy neklassicheskoi psikhologii [On the other side of consciousness. Methodological problems of nonclassical psychology]. Moscow: Smysl, 2002. 480 p. (In Russ.).
3. Bogdanchikov S.A. Shkola Uznadze v sisteme sovetskoi psikhologii [The school of Uznadze in the system of Soviet psychology]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2014, no. 3, pp. 131–141. (In Russ.).
4. Bochorishvili A.T. Problema bessoznatel'nogo v teorii ustanovki D.N. Uznadze [The problem of unconscious in Uznadze theory of set]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1966, no. 1, pp. 152–156. (In Russ.).
5. Brushlinskii A.V. Psikhologiya sub'ekta [Psychology of the subject]. Moscow: Publ. Psychological Institute of RAS, 2003. 272 p.
6. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6-ti t. T. 3. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [Collected Works: in 6 vol. Vol.3. History of the development of higher mental functions]. Moscow: Pedagogika, 1983. pp. 6–328. (In Russ.).
7. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii v 6-ti t. T. 6. Orudie i znak [Collected Works: in 6 vol. Vol.6.Tool and Sign]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 6–90. (In Russ.).
8. Zavershneva E.Yu. K opredeleniyu ponyatiya «bessoznatel'noe» v kul'turno-istoricheskoi psikhologii L.S. Vygotskogo [On the definition of «anconscious» in cultural-historical psychology]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2017, no. 3, pp. 102–118. (In Russ.).
9. Zinchenko V.P. Nuzhno li preodolenie «postulata neposredstvennosti»? [Is it necessary to overcome «immediacy postulate»?]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2009, no. 2, pp. 3–19. (In Russ.).
10. Imedadze I.V. Kategoriya povedeniya v teorii ustanovki [Category of behaviour in the theory of set]. Tbilisi: Metsniereba, 1991. 238 p. (In Russ.).
11. Imedadze I.V. Shkola Uznadze: shtrikhi k istorii [Uznadze school: traits to history]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2015, no. 2, pp. 120–130. (In Russ.).
12. Imedadze I.V. Ontologicheskaya priroda ustanovki: istoricheskii i metodologicheskii analiz [Ontological nature of set: historical and methodological analysis]. Tbilisi: Newton, 2019. 83 p. (In Georgian).
13. Imedadze I.V. Diskussii vokrug obshchepsikhologicheskoi teorii ustanovki [Discussions on the general psychological theory of set]. Tbilisi: Saari, 2021. 180 p. (In Georgian).
14. Imedadze I.V. Teoriya ustanovki i vidy bessoznatel'noi psikhiki [Theory of set and types of unconscious psychics]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2021, no. 6, pp. 13–22. (In Russ.).
15. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1977. 304 p. (In Russ.).
16. Sardzhveladze N.I. Bessoznatel'noe i ustanovka: eshche raz ob ontologicheskome statuse neosoznavaemoi psikhicheskoi deyatel'nosti [The unconscious and set: again on the ontological status of unconscious psychical activity]. In A.S. Prangishvili (eds.) *Besoznatel'noe: priroda, funktsii, metody issledovaniya. T. 4 [The unconscious: Nature. Functions. Methods of Study]*. Tbilisi: Metsniereba, 1985. Vol. 4, pp. 56–66. (In Russ.).
17. Sokolova E.E. Shkola A.N. Leont'eva i ee rol' v razvitiu deyatelnostnogo podkhoda v psikhologii [The school of Leont'eva and her role in the development of the activity approach in psychology].

22. Узнадзе Д.Н. Тетради для заметок // Д.Н. Узнадзе. *Философия. Психология. Педагогика. Наука о психической жизни* / Под ред. И.В. Имедадзе, Р.Т. Сакварелидзе. М.: Смысл, 2014. С. 250–265.
23. Харламенкова Н.Е. Проблема опосредствования в истории и теории психологии // Психологический журнал. 2009. № 2. С. 41–51.
24. Ярошевский М.Г. Д.Н. Узнадзе и Л.С. Выготский: к критике постулата непосредственности // Теория установки и актуальные проблемы психологии. Тбилиси: Мецниереба, 1990. С. 281–302.
- of A.N. Leontiev and its role in the development of activity approach in psychology]. *Vestnik Mosk. Unta. Psichologia [The Bulletin of the Moscow State University. Psychology]*, 2007, no. 2, pp. 80–103. (In Russ.).
18. Uznadze D.N. *Psikhologicheskie issleodovaniya [Psychological researches]*. Moscow: Nauka, 1966. 451 p. (In Russ.).
19. Uznadze D.N. *Obshchaya psikhologiya [General psychology]*. Moscow: Smysl, 2004. 412 p. (In Russ.).
20. Uznadze D.N. *Osnovy eksperimental'noi psikhologii: printsipial'nye osnovy i psikhologiya oshchushcheniya [Foundations of experimental psychology: principal basics and psychology of sensation]*. In I.V. Imedadze (eds.) *Uznadze D.N. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. Nauka o psikhicheskoi zhizni [D.N. Uznadze. Philosophy. Psychology. Pedagogics]*. Moscow: Smysl, 2013, pp. 102–162. (In Russ.).
21. Uznadze D.N. *Osnovnye polozheniya teorii ustanovki [Basic statements of theory of set]*. In I.V. Imedadze (eds.) *Uznadze D.N. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. Nauka o psikhicheskoi zhizni [D.N. Uznadze. Philosophy. Psychology. Pedagogics]*. Moscow: Smysl, 2013, pp. 102–162. (In Russ.).
22. Uznadze D.N. *Tetradi dlya zametok [Copybooks for notes]*. In I.V. Imedadze (eds.) *Uznadze D.N. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. Nauka o psikhicheskoi zhizni [D.N. Uznadze. Philosophy. Psychology. Pedagogics]*. Moscow: Smysl, 2013, pp. 250–265. (In Russ.).
23. Kharlamenkova N.E. *Problema oposredstvovaniya v istorii i teorii psikhologii [Mediation problem in the history and theory of psychology]*. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2009, no. 2, pp. 41–51. (In Russ.).
24. Yaroshevskii M.G. D.N. Uznadze i L.S. Vygotskii: k kritike postulata neposredstvennosti [D.N. Uznadze and L.S. Vygotski: For criticism of the immediacy postulate]. *Teoriya ustanovki i aktual'nye problemy psikhologii [Set theory and actual problems of psychology]*. Tbilisi: Metsniereba, 1981, pp. 281–302.

Информация об авторе

Имедадзе Ираклий Владленович, доктор психологических наук, профессор факультета психологии и образования, Тбилисский государственный университет имени И. Джавахишвили (ТГУ имени И. Джавахишвили); Член-корреспондент, Национальная академия наук Грузии, г. Тбилиси, Грузия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6750-0104>, e-mail: irimedi@yahoo.com

Information about the author

Imedadze Irakli Vladlenovich, PhD in Psychology, Professor, Tbilisi Javakhishvili State University, Corresponding Member of the Georgian National Academy of Sciences, Tbilisi, Georgia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6750-0104>, e-mail: irimedi@yahoo.com

Получена 19.12.2022
Принята в печать 21.03.2023

Received 19.12.2022
Accepted 21.03.2023

Ситуация и ключевое искомое Посреднического Действия (ПД)

Б.Д. Эльконин

Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3118-5154>, e-mail: belconin@bk.ru

Тема статьи — способ осуществления Посреднического Действия. Указанный способ может быть выстроен Посредником в связывании двух Позций: во-первых, такого рассмотрения поведения, которое, во-вторых, позволит уместно включиться («вклиниться») в его течение. Соотнесение способа рассмотрения поведения и способа его реконструкции — ключевая задача построения и развертывания Посреднического Действия. Сказанное предполагает, что Посредник рассматривает сам процесс выполнения действия другим человеком в определенном языке — таком языке, в котором может быть осмыслен и выявлен уместный способ включения в развертывающееся поведение.

Ключевые слова: посредническое действие, задача посреднического действия, язык посредничества, ось, опора, поле действия, взаимно-отображение оси, поля и опор.

Для цитаты: Эльконин Б.Д. Ситуация и ключевое искомое Посреднического Действия (ПД) // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 13–19. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190102>

Situation and the Key Sought of a Mediation Action

Boris D. Elkonin

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3118-5154>, e-mail: belconin@bk.ru

The topic of the article refers to the way and method of the Mediation Action implementation. Specified method could be built by the Mediator in the connection of two Positions: in the first place, a consideration of behaviour that will, in the second place, allow to appropriately join («wedge») its flow. Correlating the consideration of behaviour and the method of its reconstruction is the key problem of upbuilding and unfolding the Mediation Action. It implies that the Mediator views the process of action performing by another person as/in a certain language — a language, in which appropriate method of joining the unfolding behaviour could be identified and comprehended.

Keywords: mediation action, mediation action problem, mediation language, axis, support, action field, mutual reflection of axis, field and supports.

For citation: Elkonin B.D. Situation and the Key Sought of a Mediation Action. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 13–19. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190102>

Замысел настоящей статьи — рефлексия собственных работ последнего десятилетия с целью определить внутреннее устройство *Задачи* ПД.

I

Смысл ПД — в построении Действия; его мотив¹ — преодоление натуральной формы поведения в куль-

¹ Понятый не только лишь «психологически», а аналогично «мотиву художественного произведения».

турной форме [4], где натуральная форма — это активность, вовлеченная в некую неопознанную стихию, т. е. исходящая из внешней причины, а культурная форма — активность, связанная с построением *собственного* способа (образа) ее развертывания — с построением *Действия*. Действия (предметные, игровые, учебные, продуктивные) — суть *культурные формы поведения* [5]. Преодоление натуральной формы поведения в построении действия² — Акт развития, Событие ПД [20; 22]. Событие, центром которого является «поворот» активности — изменение ее смыслового поля. Таков переход от усилий прямого изображения требуемого (потребного) к построению образа пути (пространства возможностей) его достижения.

Построение образа *развертывания* действия, т. е. способа насыщения Времени действия, понятого как переход от предшествующего («было») к образу пред-видимого («будет») через наличествующее («есть»)³, — ключевая *задача*⁴ ПД. В этой задаче построение Образа Пути («дороги») действия есть мотивационно-целевое начало его ориентировки, т. е. *требуемое* в задаче ПД. Остается вопрос о том, что же есть его *искомое*⁵.

Схема События ПД предполагает соотнесение *двух* переходов в развертывании действия [23, с. 268]: а) перехода от наличной ситуации к требуемой и б) перехода от имеющейся схемы (образа) действия (как правило, неосознанной) к иной возможной схеме. Такова, на мой взгляд, конструкция соотнесения Реальной и Идеальной форм действия. Построение и удержание соотнесения двух переходов, т. е. воссоздание и реконструкция их взаимного отображения, и является *искомым* в развертывании ПД. Это достаточно общее полагание и предстоит конкретизировать в данной статье.

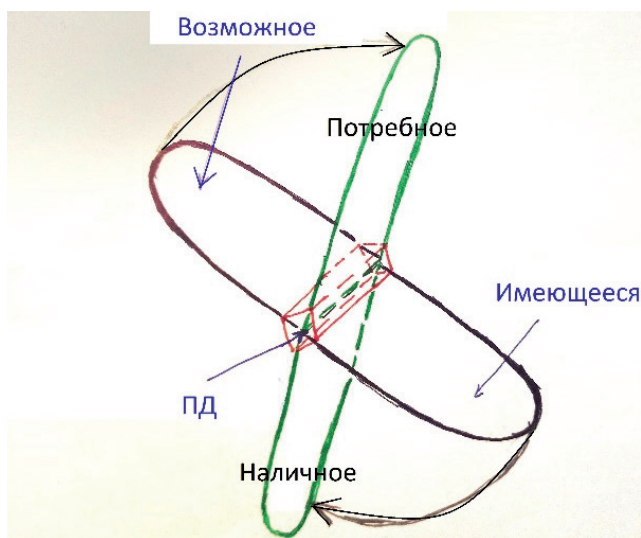


Рис. 1. Событие ПД

II

Тема опосредствования явственно выступает в двух разнящихся способах понимания экспериментального генеза и интериоризации — их понимания в работах Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина. Существенно, что в обоих случаях речь идет, словами П.Я. Гальперина, о формировании «отдельного действия».

В представлении П.Я. Гальперина и его сотрудников о третьем типе ориентировки (третьем типе учения) ключевым является задание средств (например, мерки для построения понятия числа [7], ключевых точек для написания буквы [8]) и через это задание общего способа построения ориентировочной основы действия. Ориентировочная основа действия, по П.Я. Гальперину, — система опор-ориентиров выполнения действия, в освоении которых выступает его поле («поле образа действия»). В дальнейших этапах формирования — интериоризации — ориентировка действия сокращается и таким образом осваивается. Однако то, *как* сам испытуемый обнаруживает смысл-значение (функцию) задаваемых средств, т. е. их «опорность», в теории поэтапного формирования остается скрытым (снятым).

В концепции и опытах Л.С. Выготского и его сотрудников орудием построения ориентировки является *знак* (словами Выготского — «психологическое орудие»). Опосредствование строится как выявление его *значения-смысла* через *соотнесение* значения с условиями задачи (например, соотнесение замысла рисунка с запоминаемым словосочетанием). Здесь орудийность, «опорность», а вместе с нею и поле возможного действия не «дается», а выстраивается и обнаруживается в совместном осмыслении ребенком и взрослым (экспериментатором и испытуемым) функции знака. Вот это построение-обнаружение и индивидуализируется (интериоризируется) [4].

В работе о развитии предметных действий в раннем детстве [25, с. 130–141] Д.Б. Эльконин в наблюдениях становления предметного действия подчеркивает специфику такого *способа* передачи от взрослого ребенку образца действия, в которой ребенок превращает образец взрослого в собственный образ развертывания действия.

В своих работах я пытался подхватить и усилить полагания Д.Б. Эльконина [20; 22; 23]. В них построение образа развертывания действия выступило как *утверждение* самим ребенком границы натуральной формы поведения («естественных стремлений»), и это утверждение строилось как *возвращение* взрослому его слова-предостережения в граничной ситуации («ай-ай-ай», «но-но-но», «так—не так»). Подобная обратимость есть *условие* означивания ситуации (поля действия). Важно, что взрослый, обращая ре-

² Инициация непосредственно-эмоционального общения в младенчестве, понятого как при-общение, также требует преодоления рефлекторных реакций младенца [22].

³ «Триплет» «Было-Есть-Будет» — ключевые слова Б.А. Архипова в понимании эволюции телесности в онтогенезе [1].

⁴ Также понятая не как извне предоставленная «задача», а как форма культурного поведения.

⁵ С.Л. Рубинштейн требует различать «требуемое» и «искомое» в решении задач [13].

бенку свое слово, одновременно с этим осторожно, как бы *испытующе*, а не «властно» действует с телом ребенка⁶. Подобное действие взрослого можно назвать *действием-жестом*. Слово взрослого *подчеркивает* совместность действия и *лишь так* появляется шанс означивания ребенком своего поведения в обратном обращении к взрослому.

III

Сказанному должен быть предпослан скрытый в упомянутых исследованиях *вопрос* об **условиях** «вклинивания» посредника в поведение «посредствуемого» (ученика, ребенка) — условиях построения, словами Д.Б. Эльконина, *Совокупного Действия* [25]. И именно здесь важно понимать и анализировать не только успешные действия ребенка («удачу» опосредствования), но и *способ* «поворота» поведения ребенка, иницируемый взрослым — *способ* построения Совокупного Действия.

В приводимых Д.Б. Элькониным и мной наблюдениях акт посредничества осуществлялся взрослым отчасти интуитивно. Но в понимании строения экспериментального генеза, т. е. устройства Посреднического Акта, необходимы аналитика и описание устройства *способа мышления* Посредника — устройства *способа* оформления и решения *задачи* ПД. Здесь надо сказать о том, что и как *видит* Посредник и как он *оформляет* это видение, включаясь в действие своего «испытываемого» (ребенка, ученика), строя свое *присутствие* в нем.

IV

Указанное *видение*, во-первых, и, во-вторых, сам *способ включения*, «вклинивания» в поведение другого человека должны иметь разные, но связанные друг с другом формы, поскольку строятся из разных *Позиций*. Одно дело — рассмотрение *со стороны*, когда поведение разворачивается *перед* тобой и надо уловить в некоем языке само его *разворачивание*, и другое дело — уместно *войти* в саму реконструкцию разворачивающегося поведения. Наблюдение должно быть *отображено* в построении-реконструкции наблюдаемого — язык описания в рассмотрении поведения и язык его реконструкции должны сообщаться, связываться друг с другом. И главное здесь — обрести язык именно *разворачивающегося* действия в его отличии от языка описания действия, как-бы уже свершенного.

Так, например, представление о действии в терминах «мотив—цель—способ» в той мере, в какой требу-

ется понять сами возможности *становления, разворачивания* действия, требует понимания не того лишь, что такое и каковы «цель» и «мотив», а и того, *каким образом* цель и мотив *удерживаются или меняются* в актах построения способа действия. Лишь здесь и так — в *удержании* или *реконструкции* Смысла действия в его Способе соотносительность Мотива и Способа (по Д.Б. Эльконину, — сущность действия, взятого в его развитии в периодах детства [25, с. 60–77]) становится явленной. Таковы требования к описанию *живой* реальности, предполагающей и ее рассмотрение, и «вход» в ее развертывание как форму *присутствия* в ее жизненности.

И снова: аналитика формы некоего уже изготовленного и предданного изделия (будь то действие, рассказ или постройка) — *не аналогична* аналитике самого процесса его возделывания. Очень сомнительно, что, например, замечательный анализ новеллы И. Бунина «Легкое дыхание» в работе Л.С. Выготского «Психология искусства» [3] может *опосредствовать* само написание новелл⁷.

Из сказанного следует один из ключевых вопросов: «Как же устроен способ *видения* Посредником действий другого человека? Но такого видения, которое опосредствует *присутствие* в становлении действия. Каков его, именно его — того наблюдателя поведения, задача которого *включить форму наблюдения* в само это поведение, — **язык** его осмысления? Или, другими словами, как устроено *позиционирование* Посредника — осмысление им своего Места.

V

В совместной с Б.А. Архиповым статье [1] способ описания Б.А. Архиповым устройства и эволюции живой телесности ребенка был «опробован» в описании иной реальности — реальности разворачивания Действия — перехода от Прошлого к Будущему через Настоящее. В этой статье Действие выступило как соотношение своих «**Оси**», «**Опор**» и «**Поля**»⁸. Ось, опоры и Поле были представлены как *язык* Антропотехнического Действия.

Ось была понята как *замысел* самого развертывания Смыслового Поля действия (строю дом, рисую картину и т. п.) — как некая идеальная «линия», задающая *процесс* (насыщенность времени действия), т. е. удержание направления в «поворотах» осуществления действия. Тем самым Ось была понята как требование к свершению, и именно в *этом* смысле удержание или реконструкция Оси становятся целью ориентировки действия (именно ориентировки, а не выполнения в соответствии с предзаданным образом требуемого⁹). В действиях, требующих посред-

⁶ См. пример из статьи Д.Б. Эльконина про то, как бабушка учит внука слезать с дивана [25 с. 135].

⁷ В работе «К философии поступка» М.М. Бахтин утверждает, что этика как наука («вЕдение») не может претендовать на аналитику самого живого поступка [2].

⁸ «Опоры» и «Поле» — ключевые слова П.Я. Гальперина в описании ориентировочной деятельности [6].

⁹ Так, например, когда я пишу эту статью, мне не дан образ ее окончания; завершенность, свершение статьи не задается лишь последними словом, фразой или абзацем.

ничества, направление строится и реконструируется, а не существует заранее; в нем *скрыты искомые* способа действия.

Удержание и развертывание направления действия осуществляется в некоем Пространстве Возможностей — Поле как некоей топике¹⁰, задающей *возможности* свершения вместе с его «поворотами», в которых и требуется удержание направления¹¹. Поле — Пространство Возможностей действия.

Опоры — это средства (например, ориентиры), с помощью которых в Поле действия удерживается его Замысел (Ось). Поле действия — композиция Опор.

Однако же — еще раз: Ось, Поле и Опоры станут ориентирами «входа» Посредника в действие другого человека *лишь в том случае*, когда предметом его «воображения» (воплощения в образ) *станет способ-процесс их взаимопостроения*.

В упомянутых описаниях построения предметных действий в раннем детстве [25; 20; 23] забота взрослого — реконструкция осевого начала непосредственно результативного действия, т. е. реконструкция натуральной формы действия, в которой Ось есть как бы тождество направлений «взора и движения»¹². Именно в этой реконструкции — в осмыслении-испытании жестов-слов взрослого — ребенком выделяются доголе неявные границы, т. е. требующие специального освоения «промежутки-связки» его движений.

VI

Инициация построения Оси, Опор и Поля — это *требуемое* в задаче Посредника. *Искомое же — предметность* акта посредничества — *инициация поиска, опробования и испытания их связности*. Понятно ведь, что Ось *отображается* в Поле действия, и именно в способе этого отображения существуют его опоры. Ребенок же действует непосредственно, не замечая и не выстраивая сам *способ* этого отображения — не выстраивая систему Опор. Сущность *образа* действия, с которым взрослый «вклинивается» в активность ребенка со словами-жестами «так, не так», — это сам *способ отображения* Оси в Поле — устройство «местности» детского стремления и тем самым инициация опробования-испытания Опор как «изгибов» Оси. Именно здесь ребенку и становятся явленными границы непосредственного устремления — «натуральная» активность преобразуется в освоение Образа развертывания Действия. Человеческое действие развертывается не в «среде», как самодовлеющей наличности обстановки, а в некоем «икс-поле» [19, с. 216–220] взаимно-отображений

его Оси, Поля и Опор¹³. Эти взаимоотношения можно назвать «*внутренней формой действия*»¹⁴. Выявление и инициация *опробования способов этих отображений* в Совокупном Действии — *ключевое искомое Посредничества*.

Попутно замечу, что способ отображения Оси в композицию Опор (Поле) «выловлен» и выявлен как искомое в так называемых «задачах на соображение» («творческих задачах»). Их интрига — в «провокации» развертывания действия по уже известному и неосознаваемому образцу, скрыто связывающему Ось и Опоры в провоцируемом Поле действия. В опосредствовании их решения экспериментатор с помощью особых знаково-символических средств должен был инициировать выявление-означивание этих скрытых образцов-образов действия и их *преобразование* в материалах самой задачи [18]. Здесь подобное преобразование выступает как творческий акт. Также и Совокупное Посредническое Действие — это *Творческий Акт, Событие выявления и реконструкции внутренней формы действия — скрытых отношений «Ось—Опора—Поле», — задающих Пространство Возможностей Действия*.

VII

Предшествующие описания и суждения были ограничены полаганием места посредничества лишь в «отдельном» действии. Предстоит рассмотреть ПД в эволюции действия — включении в больший контекст.

Например, моя дочка, научившись осторожно, повторяя обращенное ко мне слово «так», преодолевать препятствия в процессе ходьбы, в дальнейшем (также в обращении ко мне) строила пространство возможностей своего свободного движения [20]. В этом большем пространстве были ограничения, ранее не встречавшиеся в «отдельном» действии. Таковыми могли быть, например, бордюры на переходе к проезжей части, т. е. новый тип границ. Здесь возникало новое предостережение, новое «так—не так», «да—нет», имеющее иное значение — иное основание изменения ритма ходьбы.

В обучении игре на музыкальных инструментах на переходах, например, от гаммы к исполнению некоего произведения, меняются сам ритм («интонация»), способ проигрывания последовательности нот.

В Развивающем Обучении (РО) понятие как обобщение — построение класса, т. е. Поля объектов — вводится посредством моделирования. Первоначальная забота педагога — построение модели (схемы) класса объектов. Можно сказать, что в моде-

¹⁰ А не «метрике».

¹¹ Например, идя в лесу по компасу в поисках грибов, на пути можно встретить болота, завалы деревьев, которые надо обходить, но обходить, возвращаясь к направлению, указанному компасом, — не сбиваясь с него.

¹² Очень наглядно реконструкция оси действия выступила в упомянутом описании Д.Б. Элькониним того, как бабушка учила внука слезать с дивана ногами, а не лицом вниз [25, с. 135].

¹³ Здесь можно сказать словами Л.С. Выготского, что сама по себе Ось — это Фабула действия, а способ отображения Оси в Поле действия — его Сюжет [3].

¹⁴ По аналогии с «внутренней формой слова», проанализированной в работах Г. Шпета [17].

лировании удерживается обобщение (удерживается построение понятия). Моделирование (схема) — ось научной понятийности. В дальнейшем же при переходе к «расширению» или иному изменению класса объектов — новому Полю — педагог инициирует *опробование-испытание* и, если надо, изменение модели [15; 16]. Модель становится Опорой обобщения.

Подобных примеров можно привести множество, и это примеры изменений Замысла (Смыслового поля) в эволюции действия [12]. Именно в этих изменениях Замысла, а вместе с ним и Пространства Возможностей (Поля), должны происходить *превращения* того, что ранее было Осью, в Опору действия. Важно, что подобные изменения — изменения *хронотопа* действия — требуют специального *опробования-испытания* «бывшей» оси на ее «опорность», требуют новой инициации ориентировки¹⁵. В подобных изменениях действие, «превратившееся в операцию» (в терминологии А.Н. Леонтьева), возобновляется и *преобразуется*. Последовательные изменения Поля в эволюции действия — *места* ПД — места инициации опробования-испытания и реконструкции отображения Оси в Поле.

Именно здесь, в построении нового Поля действия, требующего превращения Оси в Опору и изменения самого способа построения Опоры, выявляется смысл интериоризации. Интериоризация может быть полно осмыслена не в построении «отдельного» действия, а в *развитии или эволюции* действия — возникновении его новой Оси и, соответственно, способа ее отображения в иное Поле действия. Очень возможно, что именно в подобных превращениях «вызревает» собственно «Деятельность» (на примерах становления так называемых «ведущих деятельностей» это можно проследить¹⁶).

VIII

Выше уже частично обсуждался вопрос о преодолении-преобразовании образа действия как скрытого отображения Оси в Поле в так называемом творческом акте или, в моем языке, — Продуктивном Действии [21]. Указанное преодоление-преобразование было выявлено в упомянутом лабораторном эксперименте на способ опосредствования решения

особых, «творческих» задач. Ограничения подобного эксперимента в том, что предлагалась уже готовая задача, причем задача, имеющая единственное правильное решение. Это правильное решение и было *утверждением* свершения творческого акта¹⁷.

В культурных практиках творчества (научного, художественного и др.) нет готовых, «предоставленных» задач и их однозначных решений. Что же тогда может являться утверждением свершенности творческого акта? Полагаю, что подобное утверждение выступает как «захваченность публики» (зрителей, читателей, слушателей) интригой преодоления-преобразования считавшихся дотоле всеобщими образцов действия, т. е., интригой выявления нового пространства возможностей действий. Таково появление «круга своих» — подтверждающих *смысл* сделанного. Подтверждение — это выказывание того, что сделанное может стать Опорой новой «дороги» Автора — новой Оси (замыслов), а также подтверждение того, что Автор способен выстроить новое Поле действия¹⁸.

В Продуктивном Действии *способы* соотнесения Оси, Опор и Поля и их *утверждение* явлены наиболее полно и развернуто.

IX

Подведу итоги.

1. Задача ПД — инициация выявления и реконструкции внутренней формы действия, т. е., скрытого образа, задающего развертывание действия, и построения нового образа его развертывания.

2. Решение указанной задачи требует соотнесения двух Позитивных — двух форм присутствия Посредника: во-первых, способа *рассмотрения* развертывания действия и, во-вторых, испытание рассмотрения в способе *реконструкции* его развертывания.

3. Рассмотрение развертывания действия — построение образа его развертывания строится в языке понимания действия как *соотношения* Оси, Опор и Поля.

4. Выявление предметности указанного соотношения в виде инициации *способа* *взаимо-отображения* Оси-Поля-Опор — **сущность ПД**.

5. Сущность ПД осуществляется и выявляется во Времени Развития действия.

Литература

1. Архипов Б.А., Эльконин Б.Д. Язык антропотехнического (посреднического) действия // Эльконин Б.Д., Архипов Б.А., Островерх О.С.,

References

1. Arhipov B.A., El'konin B.D. Jazykantropotehnicheskogo (posrednicheskogo) dejstvija [Language of an antropotechnical (mediatorial) Action]. El'konin B.D., Arkhipov B.A.,

¹⁵ В книге «Детская психология» Д.Б. Эльконин писал: «Всякая новая ступень в развитии самостоятельности, в эмансипации от взрослых есть одновременно возникновение новой связи ребенка со взрослыми, с обществом» [24, с. 16].

¹⁶ См. приведенный выше пример развития моделирования в эволюции Учебной Деятельности.

¹⁷ А в некоторых случаях и сопровождавший его катарсис.

¹⁸ В приведенных выше примерах Посреднического Действия преодоление неявных границ Поля выступает как обращение: обращение ребенка своим действием-словом к взрослому (Посреднику) и повторение ребенком похвалы (оценки) взрослого [24; 19].

- Свиридова О.И. Современность и возраст. М.: Авторский Клуб, 2015. С. 12–25.
2. Бахтин М.М. К философии поступка // Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 1. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2003. С. 7–68
3. Выготский Л.С. Психология Искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Л.С. Выготский. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2006. С. 208–547.
5. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
6. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. М.: Университет, 1999. 332 с.
7. Гальперин П.Я., Георгиев Л.С. Основной ряд действий, ведущий к образованию начальных математических понятий // Доклады АПН РСФСР. 1960. № 3. С. 37–41.
8. Гальперин П.Я., Пангина Н.С. Зависимость двигательного навыка от типа ориентировки в задании // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 2. С. 43–46.
9. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 288 с.
10. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач: сб. // Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс 1965. С. 86–234.
11. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Смысл, 2020. 527 с.
12. Нежнов П.Г., Эльконин Б.Д. Ритм развития в периодизации Д.Б. Эльконина // Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск. Издательский дом ERGO, 2010. С. 211–215.
13. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Акад. Наук СССР, 1958. 147 с.
14. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий детей в процессе обучения. М.: Педагогика. 160 с.
15. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
16. Чудинова Е.В. Учебная проба как проект и реальность в учебной деятельности подростков // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 2. С. 24–30.
17. Шпет Г. Внутренняя форма слова: этюды и вариации на темы Гумбольта. М.: КомКнига, 2006. 216 с.
18. Эльконин Б.Д. О способе опосредствования решения задач «на соображение» // Вопросы психологии. 1981. № 1. С. 110–118.
19. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск.: Изд. дом «ERGO», 2010. 279 с.
20. Эльконин Б.Д. Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II) // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 1. С. 11–19.
21. Эльконин Б.Д. Продуктивное Действие // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 116–122.
22. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие в периодизации детства // Практики развития: образовательные парадигмы и практики в ситуации смены технологического уклада. Материалы XXII научно-практической конференции. Красноярск: Институт психологии практик развития, 2021. С. 21–39.
23. Эльконин Б.Д. Психология развития с позиции культурно-исторической концепции (курс лекций). М.: Авторский Клуб, 2022. 332 с.
24. Эльконин Д.Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). М.: Учпедгиз, 1960. 328 с.
- Ostroverkh O.S., Sviridova O.I. Sovremennost' i vozrast. [Modernity and age] Moscow: Avtorskii Klub, 2015, pp. 12–25. (In Russ.).
2. Bakhtin M.M. K filosofii postupka [Toward a Philosophy of the act]. Bakhtin M.M. Sbranie sochinenii v 7 tt [Collected works in 7 v.]. T 1. Moscow: Russkie slovari; Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2003, pp. 7–68. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Psikhologiya Iskusstva [The Psychology of Art]. Moscow: Iskusstvo, 1968. 576 p. (In Russ.).
4. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [The History of development of higher psychological functions]. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of Human Development]. Moscow: Smysl; Eksmo, 2006, pp. 208–547. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S., Luriya A.R. Etyudy po istorii povedeniya: Obez'yana. Primitiv. Rebenok [Studies in the History of Behaviour. Ape, Primitive, And Child]. Moscow: Pedagogika-Press, 1993. 224 p. (In Russ.).
6. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu: ucheb. posobie dlya vuzov [Introduction to psychology]. Moscow: Universitet, 1999. 332 p. (In Russ.).
7. Gal'perin P.Ya., Georgiev L.S. Osnovnoi ryad deistvii, vedushchii k obrazovaniyu nachal'nykh matematicheskikh ponyatii [The main actions which lead to the formation of initial historical concepts]. Doklady APN RSFSR, 1960, no. 3, pp. 37–41. (In Russ.).
8. Gal'perin P.Ya., Pantina N.S. Zavisimost' dvigatel'nogo navyka ot tipa orientirovki v zadanii [Codependence of motor skill and orientation in the task]. Doklady APN RSFSR, 1957. No. 2, pp. 43–46. (In Russ.).
9. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya: opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya [Problems of Developmental Education]. Moscow: Akademiya, 2004. 288 p. (In Russ.).
10. Dunker K. Struktura i dinamika protsessov resheniya zadach [The structure and dynamics of problem solving process]. Matyushkin A.M. (ed.). Moscow: Progress, 1965, pp. 86–234. (In Russ.).
11. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of the Development of the Mind]. Moscow: Smysl, 2020. 527 p. (In Russ.).
12. Nezhnov P.G., El'konin B.D. Ritm razvitiya v periodizatsii D.B. El'konina. [Rhythm of development in D. Elkonin's periodization]. In El'konin B.D. Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie [Mediation. Action. Development]. Izhevsk: Izdatel'skii dom ERGO, 2010, pp. 211–215. (In Russ.).
13. Rubinshtein S.L. O myshlenii i putyakh ego issledovaniya [On thinking and ways to research it]. Moscow: Akad. Nauk SSSR, 1958. 147 p. (In Russ.).
14. Rubtsov V.V. Organizatsiya i razvitie sovmestnykh deistvii detei v protsesse obucheniya [Organization and development of children's cooperative actions in the learning process]. Moscow: Pedagogika. 160 p. (In Russ.).
15. Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti [Development of independence in process of learning]. Moscow: OIRO, 2010. 432 p. (In Russ.).
16. Chudinova E.V. Uchebnaya proba kak projekt i real'nost' v uchebnoi deyatel'nosti podrostkov [Study-trying as project and reality in the field of teenage education]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology, 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 24–30. (In Russ.).
17. Shpet G. Vnutrennyaya forma slova: etyudy i variatsii na temy Gumbol'ta [Theory of the Inner Form of the Word]. Moscow: KomKniga, 2006. 216 p. (In Russ.).
18. El'konin B.D. O sposobe oposredstvovaniya resheniya zadach «na soobrazhenie» [Experience of formation of

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

consideration tasks in laboratory research]. *Voprosy psikhologii*, 1981, no. 1, pp. 110–118. (In Russ.).

19. El'konin B.D. Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie [Mediation. Action. Development]. Izhevsk: Izdatel'skii dom «ERGO», 2010. 279 p. (In Russ.).

20. Elkonin B.D. Sobytie deistviya (Zametki o razvitiі predmetnykh deistvii II) [Happening of action]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2014. Vol. 10, no. 1, pp. 11–19. (In Russ.).

21. El'konin B.D. Produktivnoe Deistvie [Productive Action]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no.1, pp. 116–122. DOI:10.17759/chp.2019150112 (In Russ.).

22. El'konin B.D. Posrednicheskoe Deistvie v periodizatsii detstva [Mediation Action in the field of childhood's periodization]. *Praktiki razvitiya: obrazovatel'nye paradigmy i praktiki v situatsii smeny tekhnologicheskogo uklada. Materialy XXVII nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Krasnoyarsk: Institut psikhologii praktik razvitiya, 2021, pp. 21–39. (In Russ.).

23. El'konin B.D. Psikhologiya razvitiya s pozitsii kul'turno-istoricheskoi kontseptsii (kurs lektsii) [Developmental psychology from the view of cultural-historical conception]. Moscow: Avtorskii Klub, 2022. 332 p. (In Russ.).

24. El'konin D.B. Detskaya psikhologiya (razvitie rebenka ot rozhdeniya do semi let) [Child psuchology]. Moscow: Uchpedgiz, 1960. 328 p. (In Russ.).

25. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Эльконин Борис Данилович, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Психология младшего школьника», Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3118-5154>, e-mail: belconin@bk.ru

Information about the author

Boris D. Elkonin, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Psychology of Primary Schoolchildren, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: [https:// orcid.org/0000-0002-3118-5154](https://orcid.org/0000-0002-3118-5154), e-mail: belconin@bk.ru

Получена 01.03.2023

Received 01.03.2023

Принята в печать 21.03.2023

Accepted 21.03.2023

Cultural-Historical Activity Theory and its Contemporary Import: Ideas Emerging in Context and Time

Anna Stetsenko

The Graduate Center, The City University of New York, New York, USA
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0960-8875>, e-mail: astetsenko@gc.cuny.edu

Alexey N. Leontiev's legacy — as part of cultural-historical activity theory — is discussed as an open-ended, dynamic, and *continuously emerging* system of ideas. The meaning and import of these ideas are becoming transparent in the context of contemporary *conceptual revolution* in psychology. Various trends within this cutting-edge movement have converged on the notion of relationality — in opposition to traditional “substance” metaphysics that posits self-contained, independent entities as the exclusive analytical focus. CHAT is revealed to be a *pioneer* in this conceptual revolution, contributing conceptual advances such as on embodied, situated, distributed, and enacted cognition/mind and on a (non-dual) “natureculture.” In CHAT, human development is an open-ended, dynamic, non-linear, and ever-unfolding, that is, *emergent process* with no preprogrammed blueprints. This process is composed of embodied bi-directional interactivities of persons-acting-in-the-world, embedded in fluid contexts — soft assemblages contingent on situational demands and affordances. Moreover, CHAT foregrounds *collective dynamics* of meaningful shared activities extending through history as a unified onto-epistemology of human development and mind. In addition, CHAT also offers, in outlines, steps to move beyond the relational paradigm towards a transformative worldview premised on the notion of a simultaneous persons-and-the-world co-realizing.

Keywords: situated, embodied, enacted, mind, cognition, dynamic systems theory, nature-culture, nativism, Vygotsky, Leontiev, Marx.

For citation: Stetsenko A. Cultural-Historical Activity Theory and its Contemporary Import: Ideas Emerging in Context and Time. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 20–29. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190103>

Культурно-историческая теория деятельности и ее современные смысл и значимость: Идеи, растущие в контексте и времени

Анна Стеценко

Центр Докторантуры, Городской университет Нью-Йорка, Нью-Йорк, США
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0960-8875>, e-mail: astetsenko@gc.cuny.edu

В статье анализируется теоретическое наследие А.Н. Леонтьева (как часть культурно-исторической теории деятельности), понимаемое как динамическая, развивающаяся, *живая* система идей. Смысл и значимость этих идей развиваются постепенно становятся яснее в контексте современной концептуальной революции в психологии. Разные направления этого радикального движения сходятся на идее соотносительности (relationality) — в оппозиции к субстанциональной метафизике, которая полагает дискретные элементы единственным уровнем анализа. Показано, что КИТД является пионером этой революции, сделавшим ряд важных открытий относительно телесной воплощенности, ситуационности, распределенности и деятельностного характера познания (ума; mind), а также нон-дуальности «культуроприроды» («natureculture»), отменяющей постулаты врожденности. В КИТД познание понимается как открытый, динамический, не-линейный и постоянно развивающийся, то есть *эмерджентный*, процесс без каких-либо преднастроек и предзаданных рамок. Познание состо-

ит из непрерывных взаимопереходов между полюсами единой системы — «человек-действующий-в-мире» — встроенной в постоянно меняющиеся контексты, т. е. как «гибкие сонастройки» («soft assemblages»), зависимые от ситуационных потребностей и возможностей. Более того, КИТД полагает коллективную динамичность осмысленной совместной деятельности в ее историческом развитии в качестве единой онто-эпистемологии развития и познания. В дополнение к этому, КИТД намечает, в набросках, выход за пределы парадигмы соотносительности в направлении *трансформационного образа мира* (или мировоззрения; *transformative worldview*), основанного на идее симультанности и недихотомичности процесса *со-реализации человека-и-мира*.

Ключевые слова: ситуативный, телесный, энактивный, познание, разум, динамический, природа-культура, нативизм, Выготский, Леонтьев, Маркс.

Для цитаты: Стеценко А. Культурно-историческая теория деятельности и ее современные смысл и значимость: Идеи, растущие в контексте и времени // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 20–29. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190103>

Introduction

In this article, I discuss Alexey N. Leontiev's legacy and ideas as their meaning and import are *continuously emerging*, and gradually becoming more transparent and conceptually rich, in the context of contemporary psychology and related fields, especially as regards a number of recent cutting-edge trends and directions. Note that I consider Leontiev's works to be a continuation of Vygotsky's cultural-historical theory, as the next step in its development, within what I take to be a unique and essentially unified (though not without some internal contradictions and ruptures) approach — the cultural-historical activity theory (CHAT; see [31]; [45]; [49]; [50]).

My main thesis is that CHAT was actually developed ahead of its time, as indeed a “visitor from the future” [6, p. 15] and, accordingly, it is only recently that the conceptual and analytical contexts are emerging wherein its deep implications and full potential can be grasped and truly appreciated though no one final, “correct” interpretation is implied (for methodology of historical analysis, see [45]; [48]). In other words, at the time of its creation, the CHAT authors were developing a truly novel approach and telling a *new story*, against the grain of existing customs and even the language available to tell it in. At the time, theirs was a lonely voice interacting with few interlocutors on a par with their level of work, as yet without a chance for a full acknowledgement of its depths. This especially relates to the import of CHAT's unique philosophical (metaphysical or world-view level) premises and conceptualizations — namely, those concerned with the very nature of human development; closely associated ideas about human mind and its role and place vis-à-vis the world/reality (ontology) including as pertains to processes of knowledge production (epistemology). These philosophical premises and conceptualizations, in my view, though often left un-explicated, inevitably define all other layers of theorizing — such as specific concepts, theories, and methodologies. However, even if these broad premises remain unarticulated, they still are powerfully present throughout, like the deep oceanic currents which, though buried within

the ocean's depths, define and shape all of its layers and its whole dynamics [34; 38].

There are several trends and directions that became especially pronounced and influential in the past couple of decades, across several disciplines and fields including psychology, that are making the CHAT's broad import more amenable to understanding, articulation and communication. Indeed, what has taken place in the period since the time of the CHAT's inception and into today is a remarkable shift — indeed a *conceptual revolution* — that we are currently witnessing (if we follow with the general trends). These trends and directions have converged on the notion of relationality of human development, in opposition to traditional “substance” metaphysics that posits self-contained, independent, discrete entities as the prime, and basically exclusive, focus of analysis. There are diverse roots and many versions of these relational approaches, yet the core focus on *processes and relations* and their uniquely *developmental dynamics*, instead of entities and static forms, unites them at the most basic level. Closely associated is the trend of breaking away from all sorts of Cartesian dualisms — such as that of persons versus the world/context, of mind versus body, and of thinking versus acting/doing.

Remarkably, CHAT can be seen to be a *pioneer in this conceptual revolution*, as this collaborative project clearly championed a de facto relational, process-based approach to human development (without necessarily using these terms), practically among the first voices in psychology. Furthermore, CHAT also can be seen to develop a strong foundation for a non-dualist treatment of the mind, specifically positing it to be a facet of embodied, situated interactivity of shared social practices. In addition and quite critically, CHAT provided unique contributions to this revolution that are still to be absorbed by and acknowledged within its contemporary currents and beyond [33; 37; 38, 39]. These cutting-edge contributions include acknowledging the cultural-historical nature of specifically human developmental dynamics as having to do with collaborative, historically concrete, culturally mediated, and socially distributed practical activities (collective praxis) forming the onto-epistemological foundation of human life and society,

essentially lying at the core of all that makes humans human. Moreover, CHAT also opened, in outlines, several avenues to move beyond relational paradigms into a transformative worldview premised on the centrality not just of relational processes but rather, those of incessant agentive social transformations carrying these processes always into the future, in a forward temporal motion [35; 38; 43; 44; 45; 46; 47]. In my view, these contributions need to be spelled out, explored to their logical conclusions and implications, as well as further developed — all of this not without critical reflections on CHAT's gaps and internal contradictions (since it cannot and should not be presumed that this theory did not have these).

What is needed to achieve this goal is a nuanced conceptual/metatheoretical approach combining philosophical and historical analysis with that of a psychological one. Such an approach needs to deal with often implicit assumptions and habitual ways of thinking that operate, implicitly for the most part, in extant theories and methodologies — so deeply ingrained and tacitly presupposed that they often go unnoticed. What is needed, also, is an approach that not only champions new ideas but at the same time resolutely rejects the old ones, clearly demarcating the necessary shifts away from them. This task cannot be disregarded, given that (to paraphrase John Maynard Keynes) the real difficulty in changing the course of theorizing lies not in developing new ideas but in *escaping old ones*.

Historical and Analytical Contingencies in the Development of CHAT

Any theory of and research into topics of human mind inevitably rest upon specific (though often implicit) grounding metaphysical assumptions about human beings and human nature — that is, about the very type of beings that humans are and how they are situated in the world, necessitating also ideas as to what the world/reality itself is [29; 38]. These metaphysical assumptions are rarely acknowledged in psychology, owing largely to a widely accepted allegiance to experimental, positivist models of science [57]. Before spelling them along with the CHAT's overall import, and how it is presently emerging, it makes sense to consider cultural-historical, political, and analytical circumstances that so far hampered this task.

First, the foundational works in CHAT, especially by Vygotsky, did not represent a clear-cut, fully-fledged, systematic, and therefore also easily discernible, system of principles and categories. There are several, far from random reasons for this, in addition to the most obvious one — that Vygotsky died quite young and did not have a chance (unlike Piaget and Dewey who both lived into a very advanced age) to summarize, explicate and synthesize his ideas in a reflective stance. Indeed, Vygotsky apparently worked at a frantic pace, relentlessly pushing forward with developing his ideas while constantly revising them along the way, without pausing for much of a cumulative synthesis. In addition, the very style of Vygotsky's writing is not conducive to formalizations and

systematizations because conceptual definitions, analytical precision, strict formal-logical argumentation, systematic classification, meticulous attribution of sources, and similar analytics were not among his favored methodological tools. Instead, he often used metaphors and poetry, and a sort of an impressionistic interpretive style of an "intuitive aperçu" [6] and intertextuality (later elaborated by Mikhail Bakhtin and Julia Kristeva). Vygotsky made frequent references to diverse scholars, writers, and poets, freely bringing them into dialogues and borrowing from them—all of these a source of much difficulty for adherents of scholastic methods (i.e., those purporting to go "by the letter" and stay close to texts, in imputing that meaning can be derived directly from these texts; for critique, see [48]). The style used by Vygotsky was no mere accident — in fact, it was indicative of Vygotsky's overall approach and method of theorizing, as prioritizing situativity, contingency and profound dialogicality of meaning making, the embedding and centrality of language *use* within cultural contexts, coupled with its dynamic interactivity and ineluctable intersubjectivity, paramount at every step in any language use including conceptual analysis. This method itself is in sync with the cutting-edge trends in psychology and related fields discussed in the next section.

As to Leontiev, his style was more systematic and he did endeavor to summarize and explicate core foundations of his works late in his life. However, his focus was more on conceptual developments *after* Vygotsky, in (understandably) his activity theory and thus, a full synthetic treatment of CHAT, as a composite framework combining insights from activity theory with those from cultural-historical theory, was not achieved.

Second, Vygotsky's works, and those of Leontiev and other core CHAT representatives (especially Davydov), were developed from deep philosophical foundations, especially those that they creatively appropriated from Marx. This by itself presents considerable obstacles to understanding core premises of CHAT by those commentators and scholars, especially in the West, who assimilate certain points from this theory, yet without engaging philosophical ideas at its core (with few exceptions). This philosophy remains scarcely explored since many psychologists and educators lack requisite specialization, access, time and, quite often, motivation — given that this is far from what the mainstream standards are. The philosophies engaged by CHAT founders — especially that of Marx but also Descartes, Spinoza, Kant, Hegel, Husserl, Humboldt, Bergson, among others, are notoriously difficult to understand (being often misrepresented; see [8]), affecting how CHAT works have been understood and applied [34]. This is exacerbated by errors in translating Vygotsky's writings, vicissitudes of his brief career (as already mentioned), and that few researchers have time for a systematic study of its broad corpus of ideas, methodology, history, sociocultural context, and political-ideological ethos.

One additional complication is that Marxist philosophy, in particular, is exemplary complex due to its analytical intricacies coupled with its supremely political and highly contested ideological nature. Moreover,

Marxism is a uniquely open-ended system of views, itself changing with time and context and allowing for many interpretations and understandings (as well as misunderstandings) — as a sort of a “dissipative structure” (to use Prigogine’s term) that does not have an “essence” but instead, only exists in conjunction with a particular historical time and place.

To illustrate, Marxism existed through its history and till today mostly in a format of continuing clashes and radical disjunctions among its many sharply discordant versions — often in a fierce opposition to each other (likely a sign of this philosophy’s inherent diversity and vitality). Thus, there is arguably neither one “correct” set of applicable Marxist ideas, nor one method of assessing their relevance. Importantly, for political-ideological reasons Marxism became either suppressed in the West (with few Western philosophers specializing in it) or turned into a rigid canon in countries having Marxism as their official ideology. Though exceptions exist and there have been significant developments in both contexts, this philosophy remains one of the most marginalized, contested, and scarcely understood. Till today, it is typically criticized within mainstream philosophy (trickling down into discussions of CHAT) for being mechanistic and economic, or ideologically utopian and teleological. Note that there recently is a growing interest in Marxism all over the world due to the global sociopolitical and economic crisis, coupled with a resurgence of realism and materialism in fields such as sociology and anthropology, leading to its veritable *renaissance*. Existing works applying insights and tools of Marxism to interpreting CHAT (e.g., Engestrom, Jones, Newman & Holzman, Ratner) have been hardly sufficient, for various reasons. This includes that many of them almost exclusively focus on Vygotsky rather than the whole corpus of CHAT and, in addition, they often eschew deeply seated meta-level issues of ontology and epistemology. In CHAT’s own homeland, given complicated attitudes to the Soviet past, and accordingly also to Marxism, philosophical discussions of CHAT predominantly turn to any philosophical legacies *but* Marx, such as Spinoza [e.g., 21].

The third reason for complications in understanding CHAT is that this perspective was developed as a multidisciplinary approach. Indeed, the key works in CHAT were drawing together ideas not only from philosophy, psychology and education but also biology, physiology, ethology, anthropology, neuroscience, and evolutionary theory — all coupled, in a peculiar blend, with those from sociology, ethnography, literary theory, semiotics, linguistics, and cultural studies. Vygotsky and to some extent Leontiev had background and knowledge in all of these disciplines, in the old tradition of an “encyclopedic education”; they also both spoke several languages and were avid followers of developments in psychology and other fields during their time, from all over the world.

Toulmin [53] aptly observed that Vygotsky (this at least partly applies to Leontiev, too) was perhaps the last of *consumptive geniuses*. In the reception of these works, however, scholars typically apply their own disciplinary lens, interpreting CHAT within particular fields such as education, psychology, and studies of literacy, among others. This has led to a certain narrowing of interpretations so that CHAT became assimilated in a somewhat disconnected way, without much of a synthesis across diverse fields of their application, in sharp contrast with the initial CHAT works¹. As a result, many contemporary interpretations of these works present their fragmented (albeit important) aspects — such as cultural mediation or the zone of proximal development — rather than its underlying worldview and philosophy. Just as many other broad theoretical systems, Vygotsky’s theory and CHAT at large are typically interpreted in a piecemeal fashion, after they have been split up. As a result, what has passed for discussions of CHAT was often a series of exchanges in which misconstruals of this theory were met by refutations of each particular misconstrual, whereupon a fresh set of misconstruals took their place (cf. Chapman’s analysis of Piaget’s reception; see [3]). This is not to negate many important breakthroughs and advancements that came out of (or in association with) integrating CHAT’s insights, in works of leading scholars such as Jerome Bruner, Urie Bronfenbrenner, Barbara Rogoff, Michael Cole, Yrjo Engestrom and others.

Fourth (as the last but not the least important cause of complications), the years when Vygotsky became especially popular in the world — during the 1990s and into the first decade of the 21st century — can be seen as a distinct and rather peculiar historical period. This was the time marked by the “end of history” ethos — a broad sentiment that the time for radical social projects was over and that Marxism, as a philosophy associated with such projects, has outlived its potential. Indeed, whereas through the 1980s the goal of radical social changes was still seen as viable, by the end of that decade the major debates have moved on to focus on multiculturalism and globalization, in sync with changes brought about by postmodernity. As Laclau and Mouffe [16, p. vii] wrote, reflecting on precisely this monumental and quite dramatic shift, “the ‘short twentieth century’ ended at some point in the early 1990s *and the world moved on to a different new order*” — that of a perceived stability and political acquiescence with a supposedly inviolable status quo.

Moreover, not only Marx got sidelined in this “new world order.” Another development of the same period was the climaxing of the “end of theory” attitudes — a pronounced strong suspicion of what was (and still is) perceived to be an old-fashioned “grand” theorizing. Such theorizing was always out of favor with the positivist science; however, what has been added to this by the postmodern scholarship of recent decades, reaching

¹ Note that, typically, education at US universities is highly specialized and students of psychology and education at a graduate level often are not exposed to courses in philosophy, sociology, biology (except for neuroscience students), and other disciplines outside of their major specialization, while the bulk of time is taken up by statistics courses.

its peak in the 1990s, was that this style of work became viewed as totalizing, imposing rigid standards of truth and undermining the politics of diversity — as indeed they often do, albeit especially in the context of the western enlightenment tradition.

Mainstream psychology, unfortunately, has been “ahead” of other fields in staunchly promoting atheoretical, ahistorical, and decontextualized approaches (likely due to the behaviorism “spell” that never left psychology). Accordingly, most mainstream psychologists have been calling to cast aside the big issues such as nature and nurture, continuity and discontinuity, mind and matter. Few voices have sounded alarms on this situation, and to no surprise they included scholars working in Vygotsky’s tradition (e.g., Bruner). Responding to this dominant attitude, a leading scholar of recent years, Esther Thelen, whose own approach was recently described as “a new grand theory” [30], found it imperative to state:

..we need the *big picture*. We need to grapple with *the hard issues at the core of human change...* We must use...bold visions to probe deeply into the mystery and complexities of human development and to articulate general principles that give meaning to so many details. [52, p. 256; emphasis added]

However, against the grain of various contextual-historical contingencies and complications, and of the ever-present dominance of positivist ideals combined with postmodernist influences (on the other pole of the spectrum of views), there is a strong movement in psychology crossing into adjacent fields such as sociology and education — a veritable *conceptual revolution* — creating a context to better understand CHAT and its innovative potential and import. These are the topics addressed in the next section.

The Current Landscape: Persisting Problems and New Developments in a Conceptual Revolution

To understand what CHAT is contributing to contemporary psychology, it is imperative to review its present landscape, including its persisting flaws, to then proceed to recent advances that challenge these flaws. It is remarkable that Vygotsky presciently saw the very core of the situation in psychology during his time, in the first decades of the 20th century. Even more to the point, his estimation is as relevant today as it was almost 100 years ago, since the same trends are still continuing. Namely, Vygotsky [54, p. 283] wrote in his last work, *Thinking and Speech* that extant psychological theories have clustered to form two diametrically opposing groups that “oscillate between the poles of pure naturalism and pure spiritualism.”

The presently reigning theories continue exactly along this same dual path. As part of mainstream approaches, there are three persisting (and partly inter-

secting) orientations to view the mind and psychological processes. The first one is treating them as either by-products of brain or, in a modification of this same position, as simply epiphenomena directly reducible to brain processes and, thus, in both cases without their own status as objects of investigation (on biological eliminativism, also known as brainism, see [1]). Indeed, practically all of neuroscience research rests on the bedrock assumption of reductionism — the belief that all behavioral, experiential, cognitive, and emotional processes are rooted in neurobiology [32; 38; 39; 40]. In my view, it is especially the 1990s and the first decade of the new millennium that witnessed the unabated march of biologically reductionist views expanding without much resistance — with evolutionary psychology and behavioral genetics, for example, mustering much appeal — while sociocultural approaches entered a state of a (relative) disarray.

The second orientation is to treat the mind as an “internal mental realm,” that is, an original (and as yet quite mysterious) reality *sui generis* “in the head.” This realm of mental processes, further, is viewed as *de facto* autonomous and separated — that is, ontologically different — from the worldly processes and dynamics of material practices, social interactions, embodied interactivities, cultural contingencies, vicissitudes of everyday conduct, behavior, and other “this-worldly” phenomena and processes. The content of the mental takes various forms such as “mental modules” for memory, thinking, attention, language and so on [4]. This inner space or mental “arena” is further posited to be the subject of the “mind’s eye” inspecting images, ideas, and representations passing before it [1; 11] in a disembodied Platonic form.

This is true even when mentalist views are furnished with more contemporary notions of computation drawn from understandings of how computers work. As Narvaez et al. [25, p. 430] recently summarized, “computationalism’s basic refrain has long assumed axiomatic status within many if not most psychological circles: all acts of cognition, even in their most rudimentary form, involve information processing functionally akin to what digital computers do.” Similarly to mentalism and brainism, the computationalist doctrine posits cognitive processes to be located between organism’s sensory inputs and behavioral outputs, essentially drawing a gap between these. Importantly, as Bidell [4] observes, even for philosophers and psychologists who do not subscribe to the idea of a mental substance/theater, the notion of a separate mental realm has persisted as a viable model. Indeed, most mainstream psychologists would protest that they are not Cartesian mind-body dualists, yet in terms of their *de facto* epistemology and methodology they remain committed to exactly this position [7].

A related third tendency is to see all psychological processes as rooted in inborn characteristics and capacities contained in and driven by genetic blueprints and programs. This amounts to no less than “the resurgence of extremist biological determinism laden with mythic gender [and other types of] assumptions” [24, p. 411]. For example, concepts such as *instinctive*, *innate*, and *hard-wired* behavior are popular in psychology across the

board, also polluting much of public discourses. This is by far not an exception — indeed, most major directions in psychology through its history have been mired in nativism. This includes psychoanalytic theory's notions of drives, instincts, and needs primed by inborn blueprints; ethological theory's notion of instinctual patterns; and behaviorism's inborn learning rules.

Critical to all of these trends is that the everyday, the practical, the common — such as the ordinary conduct of life and mundane, daily events of human acting and interacting (e.g., picking up an object; walking, cooking etc.) — are viewed as somehow disenchanting, mechanical, superficial and far removed from anything “mental” presumed to be of a totally different *kind* of a phenomenon. It is one of the major epistemic fallacies of modernity — and indeed of the eurocentric framework overall — that it draws this stark barrier between the everyday activities and the ostensibly higher-order, superior and “privileged” phenomena that supposedly happen “inside the mind.” Costall and Leudar [7, p. 292] put it well:

Modern psychology has taken over from neo-behaviourism an official conception of behaviour which disenchanting behaviour and equates it, instead, with “colourless movement,” ultimately separable from any wider ‘context’ and devoid of inherent meaning and value... Given this dualistic conception of behaviour, the mental could only be relegated to a hidden realm, concealed *behind* behaviour, and related to it in an arbitrary, rather than constitutive, way.

The stubborn persistence of mentalism, brainism, and nativism — and how difficult it is to break their spell — suggests that not merely academic, conceptual issues are at stake; instead, what might lie beneath is the fear of *ethical*-political consequences. Namely, this might be about the dangers of what happens if the mental (the intellectual) is not prioritized over the practical and the everyday such as mundane practices of labor (e.g., Miller [23], draws opposition between intellectual/rational pursuits and garbage collection). Many scholars indeed (to paraphrase Eagleton [10]) — typically privileged and engaged, as they are, in contemplation — are averse to the “unpleasurable” labor and look down at positing it at the center of human life.

Ironically, the study of psychological processes, as legitimate and central to psychology, has also been challenged from sociocultural perspectives in positing discourses, dialogues, interactions and other *collective* processes as the ultimate reality, also de facto wiping out psychological processes. These developments, in my view, throw the baby (the mind) out with the bathwater of individualism, mentalism and brainism. Indeed, excluding processes traditionally associated with individual levels of functioning — as if they were definable only in terms of autonomous, solipsistic processes “inside” the person — is itself a remnant of the dualistic worldview.

To emphasize again, these positions all come out of an investment in a particular philosophy, namely that of the internal and the individual: the mind is something inside

each individual and, typically, is assumed to be pre-given from birth by way of genetic blueprints; it is disconnected from other people, sociocultural contexts, practices, and even from the body of the person who thinks, feels, and acts. Just behind the surface is a valorization of an isolated individual knower, existing essentially as a solo entity, secluded in the Ivory tower of one's own, typically intellectual and self-centered, pursuits withdrawn from everyday realities and practices including collaboration and dialogues with others.

These mainstream approaches — including brainism and eliminative materialism, disembodied mentalism, nativism and computationalism — are currently being challenged on several fronts. Even though emerging critiques are still not well coordinated, one broad line of challenges is represented by what is often termed relational approaches or relational ontologies. This includes Developmental Systems Perspective (DSP), Dynamic Systems Theory (DST), sometimes also termed Developmental Systems Theory [56], developmental contextualism, developmental psychobiological systems view, and relational metatheoretical framework [e.g., 20]. They all capitalize on relations between processes and entities involved in development, implicating the need to study development as it emerges *in relation to and as part of larger dynamic systems* involving individuals and their surrounds, as well as linkages to embodiment. Human beings, as all other organisms, are profoundly dependent upon, enmeshed with, situated in, and connected to their environment. Analyses of organism-in-environment — conceived as an overarching whole composed of relational processes that enfold both organism and the world — substitutes for analyses into separate and independent characteristics of organisms and environments.

As regards *nativism*, given their focus on emergence and change, these perspectives successfully challenge outdated nativist ideas about preexistent designs and genetic blueprints as purportedly explaining development [27; 51]. In a related line, Gottlieb's [12] *probabilistic epigenesis* emphasizes the holistic reciprocity of influences within and between levels of the developmental manifold (genetic activity, neural activity, behavior, and the physical, social, and cultural influences), focusing on the gene-environment coaction in the realization of all phenotypes. A number of innovative approaches to evolutionary psychology have been developed in this vein, promoting a dynamic, enactivist understandings [25]. Importantly, a number of radical positions on processes traditionally termed natural and cultural go beyond seeing these processes as merely interacting to instead dismantle this binary itself and move past the false “interactionist consensus” [see 37; 39; 41; 42].

As regards *mentalism* and *brainism*, in spite of the still reigning Cartesian dualism, newly emerging trends describe the mind as more than a brain artifact or a “mental theater.” The most influential trends today are referred to as 4E cognition — grounding mind and cognition in the body and taking into account their embedding in contexts. Important works such as *The Cambridge Handbook of Situated Cognition* [28] and *The Oxford Hand-*

book of *4E Cognition* [26] reveal a number of distinct, albeit partly overlapping, approaches — embedded, extended and enactive ones, along with distributed and situated ones.

These approaches reject interiorized, brain-centric notions of mind to instead focus on complex relations among brains, the bodies, and the world. The “extended” approach, in addition, extends the boundaries of what counts as cognition not only beyond the brain but also beyond the body — considering various material artifacts to be constitutive of the mind. Furthermore, proponents of enactivism make important moves to reject the foundational status of computation as grounding cognition [14] and, in addition, focus on action and behavior as constitutive of cognition. Situated and distributed cognition approaches are close in meaning as they, too, explain cognition in terms of relations between people and environments [e.g., 13; 17]. From this perspective, knowing is a dynamic process distributed across the knower, that which is known, the environments in which knowing occurs, and the activity through which the person participates in environments.

The overall message from these cutting-edge perspectives — especially, those that focus on individuals’ *active involvement* in the world (e.g., [15], [51]; summarized in [1]) — is that the mind does not reside in the head, but has to do with functional relations distributed across persons and the environment, constituted by the dynamics of organisms acting in real time, engaged with worldly contexts’ affordances and tasks [9]. The mind is necessarily embedded in current activity and, thus, is never a property of the organism independent of the immediacy of the here-and-now; it is “the momentary *product* of a dynamic system, not a dissociable cause of action...always in the service of a task” [52, p. 303].

CHAT as the Next Step in the Current Conceptual Revolution

The relational and 4E approaches bring across many extraordinarily important concepts and ideas. However, all their importance notwithstanding, many conundrums persist. This includes the need to articulate their ontological framework to allow for a coherent integration rather than an amalgamation that brings with it a “conceptual obfuscation” [56, p. 147]. Moreover, that the sources of development could be assigned to both nature and nurture, rather than to one or the other exclusively; that developmental resides not in one component of the whole, such as a genetic makeup, but in the interaction of all participating components; that endogenous and exogenous influences interact in numerous ways; that the mind is extended and enacted — these statements still need to be radically pushed to move beyond traditional ways of thinking. In particular, still missing is the attention to historically situated and culturally mediated developmental dynamics of embodied acting by people not simply as organisms but as *members of human communities*, who fundamentally depend on others for their very existence and, impor-

tantly, who live not simply in environments but in social, shared worlds composed of human collective practices evolving through history [38].

What is brought to the fore in CHAT is exactly the *collective dynamics* of meaningful shared activities extending through history — as a unified, ongoing, and continuous praxis — forming the onto-epistemological core of human development including that of the mind. This is about understanding, in Vygotsky’s words, that “the process of mental development in humans is part of the total process of the historical development of humanity” [55, p. 39]. It is here that a continuity with Marx’s core ideas becomes apparent, with CHAT taking on the very gist of this philosophy. Thus, the development and the “doings” of the mind are indelibly colored by what the persons *qua social agents of collaborative practices* are striving for in their situated pursuits and life agendas out in *the social world shared with others*. That is, the core idea (though not explicated by CHAT founders in all detail) is that the mind’s development can be captured by positing a *unified dynamics* of human collaborative practices/activities as their core ontological foundation.

Based on this assumption, the traditional dichotomies such as those of mind versus body, ideality versus materiality, subject versus object, knowing versus doing are transcended by focusing on the *inherent dynamics* of social practices and their *emergent transformations* as a unique and indivisible (though not homogenous) realm that gives rise to human development and mind. Any and all capacities including psychological processes emerge not merely *within* but, more importantly, *out of* social practical relationships between people and their world, with both poles of this process being *assembled* (or constructed) in the course of their development. Situated at the *intersection* of people and the world, both poles are not only fully permeable and integrated through their relations but also, and most importantly, co-constituted and *brought into existence* within and through these relational processes of historical praxis, rather than them being self-standing, discrete (if even interacting), entities.

Thus, the most critical advance by CHAT is that, ontologically, the mind is understood to be constructed from the same “fabric” as all other cultural practices and activities — that is, from the “fabric” of collaborative (shared), purposeful activities and as a particular *type of such activities*. The faculties of the mind come about as human acting undergoes complex processes of development associated with the growing sophistication of interactions having to do with the use of ever more complex mediational means — culminating in unique *ways of acting* characteristic of human mind based in the use of language and other symbolic means. Importantly, these changes take place within an *ontologically seamless process* — albeit not without fractures, conflicts, and contradictions — of *activity itself* expansively developing and growing in complexity (i.e., becoming more interactively coordinated, structured, and organized). That is, development of the mind is conceptualized as the gradual transformation of socially shared, culturally mediated, fully embodied, and contextually situated activities into

the so called psychological (“internalized” or mental) processes *without positing any ontological breaks* between internal and external, individual and collective, practical and mental types of processes [2].

The mind in this non-discrete and non-dualist, dynamic and emergent account is neither a purely neuronal process inside the brain, nor a shadowy realm of mental representations in some mysterious inner depths “inside the head.” Instead, the mind is an *instantiation of this-worldly activities* by embodied intentional agents — acting together within complex matrices of social practices, bound to the materiality of these practices’ structuration and temporality including their cultural conventions and cultural tools (meditational means) as instruments of symbolization and interaction (Arievitch provides a detailed discussion, connecting to P.Ya. Galperin’s works, see [1], [2]). In this account, the myths about the mind as a by-product of brain processes or a separate reality of internal representations, existing on their own and developing according to some idiosyncratic rules, is emphatically rejected. However, the developmental approach, at the same time, reveals how continuously emerging forms of cultural mediation and social interaction, and the respective *seamless developmental transitions across activity levels*, engender increasingly sophisticated processes that have been traditionally associated with a somehow separate “mental realm” [1; 2]. This account opens doors to understand phenomena of perception, memory, thinking and the like without any mentalist, individualist, solipsistic connotations. All of them are rendered to be forms of activity — whereby the mind/cognition is not something that we *have*, or something that *happens* “within” us but instead, something that we *do* and, moreover, do as agents of *collective practices of world-making*.

Moreover, in a significant advance over relational approaches, CHAT offers, in outlines, a way to more resolutely transcend the polarity between biology and culture, genes and environment, nature and nurture. In clearly identifying development *not* with the relations of genes (and other characteristics of organisms per se) and environments but, instead, with the specifically human ways of people interacting with the world — the collective, shared, historically situated and culturally embedded activities — CHAT is ahead of the recent advances in psychology. For example, Leontiev’s (e.g., [18], [19]) critique of nativism, including two-factorial models of development, still stands out as a cutting-edge account.

An additional advance offered by CHAT, briefly, has to do with it making preliminary steps in transitioning towards a transformative worldview — an even more radical approach with many socio-political entailments and implications, as discussed in my works on transformative activist stance (TAS; summarized in e.g., [38], [46]). The core effort in these works is to capitalize on human transformative agency in ways that do not exclude it from material dimensions of the world in its full historicity. In my elaboration, this implicates understanding the world to be composed, in its ethical onto-epistemology, of collaborative practices extending through history and transcending the status quo, as the “world-historical activity”

[22, p. 163]. Critically, each human being makes unique contributions to this collective activity (or praxis), inevitably changing its dynamic, and comes into being via mattering in it, thus co-realizing both the world and oneself, in a mutual spiral of a world- and self-creation, as *one process (duo in uno)*. That is, reality is understood in its unfolding and open-ended, dynamic historicity where the present is a continuously emergent process tied not only to previous conditions (as highlighted by many in CHAT) but also, most critically, to future ones as these are envisioned, committed to, and acted upon by people qua social actors of human collaborative practices and their collective history. The challenge addressed in this approach is how to stay on the grounds of materiality and collectivity as primary in engendering human development; yet, at the same time, to view human agency and mind (in their individual and collective forms, as a *collectividual* process, see [36]) as co-implicated and instrumental in social practices in their status of agentive/activist interventions in the course of collective history in its productive materiality.

Concluding Remarks

In the context of a contemporary conceptual revolution in psychology, the import and radical implications of CHAT are becoming increasingly clear and significant. They are emerging and growing, in the present and on a trajectory into the future, as if they are alive, rather than some dead remnants of the past. The voices of Lev Vygotsky and Alexey Leontiev, hopefully, can now find more resonance and acknowledgement within the international community of scholars interested in novel approaches to human development and the mind. This observation brings the radical message about the mind — as historically specific, contextually situated, practically relevant, and endowed with meaning in contexts of its use and application — to bear on our understanding of knowledge and ideas including theories as, indeed, *dissipative structures* open to change and growth and highly contingent on context.

Given CHAT’s resonance with cutting-edge advances in contemporary psychology, including in DSP, DST and 4E cognition approaches, its meaning and import are revealed with more clarity — as indeed the voice from the future. In CHAT, human development is an open-ended, dynamic, non-linear, and ever-unfolding, that is, *emergent process* with no preprogrammed rules or blueprints and highly contingent on context. Moreover, this process is composed of embodied bi-directional interactivities of persons-acting-in-the-world embedded in fluid contexts — that is, softly assembled and contingent on particular situational demands and affordances. These demands and affordances are themselves fluid, soft-assembled, and ever-emerging as but another pole on the same continuum of embodied interactivities.

Thus, from CHAT’s perspective, all forms of knowledge and other products of the mind can be seen as *practical acts* in the world made of the same “fabric” as all other social practices and serving as an important step in

carrying them out. That is, knowledge has its grounding, mode of existence, and ultimate *raison d'être* in its practical-ethical relevance within ever-emerging collaborative practices and projects. In this sense, knowledge is an alive, generative, and deeply historical process, both social and personal at once, imbued with human values, ethics, and politics, wherein the past, present, and future are interlinked and mutually arising [45; 49].

References

1. Arieivitch I.M. Beyond the brain: An agentic active perceptive on mind, development, and learning. Boston/Rotterdam: Sense, 2017.
2. Arieivitch I. M., Stetsenko A. The “magic of signs”: The developmental trajectory of cultural mediation. In A. Yasnitsky et al. (eds.), *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology* (pp. 217–244). New York: Cambridge University Press, 2014.
3. Bickhard M.H., Campbell R. Editorial. New Ideas in Psychology, 2005. Vol. 23, no. 1, pp. 1–4. DOI:10.1016/j.newideapsych.2005.09.002
4. Bidell T. Philosophical background to integrative theories of human development. In Mascolo M. (eds.), *Handbook of Integrative Developmental Science*. New York: Routledge, 2020, pp. 3–37.
5. Bruner J. Introduction to Thinking and Speech. In Rieber R.W. (eds.), *The essential Vygotsky*. New York: Kluwer, 2004, pp. 9–25.
6. Bruner J. Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 1997. Vol. 40, pp. 63–73. DOI:10.1159/000278705
7. Costall A., Leudar I. Getting over “the problem of other minds”: Communication in context. *Infant Behavior and Development*, 2007. Vol. 30, no. 2, pp. 289–295. DOI:10.1016/j.infbeh.2007.02.001
8. Derry J. The unity of intellect and will: Vygotsky and Spinoza. *Educational Review*, 2004. Vol. 56, pp. 113–120. DOI:10.1080/0031910410001693209
9. Di Paolo E.A. Enactive becoming. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 2021. Vol. 20, pp. 783–809. DOI:10.1007/s11097-019-09654-1
10. Eagleton T. After theory. London: Penguin Books, 2004.
11. Fischer K.W., Bidell T.R. Dynamic development of action and thought. In Lerner R.M. (ed.), *Theoretical models of human development*. Hoboken: Wiley, 2006, pp. 313–399.
12. Gottlieb G. Developmental neurobehavioral genetics: Development as explanation. In Jones B.C. (eds.), *Neurobehavioral genetics: Methods and applications*. New York: Taylor and Francis, 2006, pp. 17–27.
13. Greeno J.G. The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 1998. Vol. 53, no. 1, pp. 5–17. DOI:10.1037/0003-066X.53.1.5
14. Hutto D.D., Myin E. Radicalizing enactivism: Basic minds without content. MIT Press, 2013.
15. Ingold T. Being alive: Essays on movement, knowledge and description. Abingdon: Routledge, 2011.
16. Laclau E., Mouffe C. Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics. London: Verso, 2001.
17. Lave J., Wenger E. Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.
18. Leontiev A.N. Deyatel'nost, Soznane, Personality. Moscow: Politdat, 1975. (In Russ.)
19. Leontiev A.N. Problems of the development of mind. Moscow: Progress, 1981.
20. Lerner R.M., Overton W.F. Exemplifying the integrations of the relational developmental system. *Journal of Adolescent Research*, 2008. Vol. 23, pp. 24–25. DOI:10.1177/0743558408314385
21. Maidansky A.D. Evolutzivnyy psikhiki: Predmetnaya deyatel'nost I affect. *Pedagogika i psikhologiya prepodavaniya*, 2021. Vol. 7, no. 3, pp. 8–81. DOI:10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-6 (In Russ.).
22. Marx K., Engels F. The German ideology. In Tucker R.C. (ed.), *Marx/Engels reader*. New York, NY: Norton, 1978, pp. 146–200
23. Miller R. Vygotsky in perspective. New York: Cambridge University, 2011.
24. Morawski J.G. Reflexivity and the psychologist. *History of the Human Sciences*, 2005. Vol. 18, pp. 77–105. DOI:10.1177/0952695105058472
25. Narvaez D., Moore D.S., Witherington D.C., Vandiver T.I., Lickliter R. Evolving evolutionary psychology. *American Psychologist*, 2022. Vol. 77, no. 3, pp. 424–438. DOI:10.1037/amp0000849
26. Newen A., De Bruin L., Gallagher S. (eds.), *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford University Press, 2018.
27. Oyama S. Evolution's eye. Durham: Duke University Press, 2000.
28. Robbins P., Aydede M. (eds.), *Cambridge handbook of situated cognition*. New York: Cambridge University Press, 2007.
29. Slife B.D., Williams R.N. What's behind the research? Discovering hidden assumptions in the behavioural sciences. Thousand Oaks: Sage, 1995.
30. Spencer J.P., Clearfield M., Corbetta D. Moving toward a grand theory of development: In memory of Esther Thelen. *Child Development*, 2006. Vol. 77, no. 6, pp. 1521–1538. DOI:10.1111/j.1467-8624.2006.00955.x
31. Stetsenko A. Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective types of activity. *Mind, Culture, & Activity*, 2005. Vol. 12, no. 1, pp. 70–88. DOI:10.1207/s15327884mca1201_6
32. Stetsenko A. From relational ontology to transformative activist stance: Expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 2008. Vol. 3, pp. 465–485. DOI:10.1007/s11422-008-9111-3
33. Stetsenko A. Vygotsky and the conceptual revolution in developmental sciences: Towards a unified (non-additive) account of human development. In Fleer M. (eds.), *Constructing childhood: Global-local policies and practices*. London: Routledge, 2009, pp. 125–142.
34. Stetsenko A. Standing on the shoulders of giants: A balancing act of dialectically theorizing conceptual understanding on the grounds of Vygotsky's project. In Roth W.-M. (ed.), *Restructuring science education: ReUniting Psychological and Sociological Perspectives*. New York: Springer, 2010, pp. 69–88.

35. Stetsenko A. Personhood: An activist project of historical becoming through collaborative pursuits of social transformation. *New Ideas in Psychology*, 2012. Vol. 30, pp. 144–153. DOI:10.1016/j.newideapsych.2009.11.008
36. Stetsenko A. The challenge of individuality in cultural-historical activity theory: “Collectivindual” dialectics from a transformative activist stance. *Outlines – Critical Practice Studies*, 2013. Vol. 14, no. 2, pp. 7–28. DOI:10.7146/ocps.v14i2.9791
37. Stetsenko A. Moving beyond the relational worldview: Exploring the next steps premised on agency and a commitment to social change. *Human Development*, 2016. Vol. 59, no.5, pp. 283–289.
38. Stetsenko A. The transformative mind: Expanding Vygotsky’s approach to development and education. New York, NY: Cambridge University Press, 2017.
39. Stetsenko A. Putting the radical notion of equality in the service of disrupting inequality in education: Research findings and conceptual advances on the infinity of human potential. *Review of Research in Education*, 2017. Vol. 41, pp. 112–135. DOI:10.3102/0091732X16687524
40. Stetsenko A. Confronting biological reductionism from a social justice agenda: Transformative agency and activist stance. *Literacy Research: Theory, Method, & Practice*, 2018, Vol. 67, pp. 44–63. DOI:10.1177/2381336918787531
41. Stetsenko A. Natureculture in a transformative worldview: Moving beyond the “interactionist consensus.” In Jovanovich G. (eds.), *The Challenges of Cultural Psychology*. London: Routledge, 2018, pp. 37–57
42. Stetsenko A. Cultural-historical activity theory meets developmental systems perspective: Transformative activist stance and “natureculture.” In Edwards A. (eds.), *Cultural-historical approaches to studying learning and development: Societal, institutional and personal perspectives*. London: Routledge, 2019, pp. 249–262
43. Stetsenko A. Radical-transformative agency: Continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers in Education*, 2019. Vol. 4. DOI:10.3389/educ.2019.00148
44. Stetsenko A. Creativity as dissent and resistance: Transformative approach premised on social justice agenda. In Lebeda I (eds.), *The Palgrave Handbook of Social Creativity*. London, UK: Springer, 2019, pp. 431–446. DOI:10.1007/978-3-319-95498-1_26
45. Stetsenko A. Transformative-activist approach to the history of psychology: Taking up history from a philosophy of resistance and social justice stance. In Pickren W. (ed.), *The Oxford research encyclopedia, Psychology*. Oxford University Press. Online Publication: February, 2020. DOI:10.1093/acref/ore/9780190236557.013.466
46. Stetsenko, A. Critical challenges in cultural-historical activity theory: The urgency of agency. *Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 5–18. DOI:10.17759/chp.2020160202
47. Stetsenko A. Radical-transformative agency: Developing a transformative activist stance on a Marxist-Vygotskian foundation. In Tanzi Neto A. (eds.), *Revisiting Vygotsky for social change: Bringing together theory and practice*. London: Peter Lang, 2020, pp. 31–62. DOI:10.3726/b16730
48. Stetsenko A. Radicalizing theory and Vygotsky: Addressing the topic of crisis through activist-transformative methodology. *Human Arenas: An Interdisciplinary Journal of Psychology, Culture, and Meaning*. Published online, 2022. DOI:10.1007/s42087-022-00299-2
49. Stetsenko A., Arieivitch I.M. Vygotskian collaborative project of social transformation: History, politics, and practice in knowledge construction. *The International Journal of Critical Psychology*, 2004. Vol. 12(4), pp. 58–80.
50. Stetsenko A., Arieivitch I.M. Cultural-historical activity theory: Foundational worldview and major principles. In Martin J. (eds.), *The sociocultural turn in psychology: The contextual emergence of mind and self*. New York: Columbia University Press, 2010, pp. 231–253.
51. Thelen E. Dynamic systems theory and the complexity of change. *Psychoanalytic Dialogues*, 2005. Vol. 15, pp. 255–283. DOI:10.1080/10481881509348831
52. Thelen E., Smith L.B. A dynamic systems approach to the development of cognition and action. Cambridge: MIT Press, 1994.
53. Toulmin S. The Mozart of psychology. *New York Review of Books*, 1978, Issue 25, pp. 51–57.
54. Vygotsky L.S. The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 3: Problems of the theory and history of psychology (R.W. Rieber and J. Wollock, eds.). New York: Plenum, 1997.
55. Vygotsky L.S. The history of the development of the higher mental functions. In Rieber R.W. (ed.), *Collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 4*. New York: Plenum, 1997, pp. 1–125.
56. Witherington D.C. The dynamic systems approach as metatheory for developmental psychology. *Human Development*, 2007. Vol. 50, pp. 127–153. DOI:10.1159/000100943
57. Witherington D.C., Overton W.F., Lickliter R., Marshall P.J., Narvaez D. Metatheory and the primacy of conceptual analysis in developmental science. *Human Development*, 2018. Vol. 61, pp. 181–198. DOI: 10.1159/000490160

Information about the author

Anna Stetsenko, PhD in Psychology, Full Professor, Head of the PhD Program in Developmental Psychology and Professor of Urban Education, The Graduate Center of The City University of New York, New York, USA, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0960-8875>, e-mail: astetsenko@gc.cuny.edu

Информация об авторе

Анна Стеценко, Ph.D., полный (full) профессор, руководитель кафедры психологии развития, Центр Докторантуры, Городской университет Нью-Йорка, Нью-Йорк, США. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0960-8875>, e-mail: astetsenko@gc.cuny.edu

Получена 17.02.2023

Принята в печать 21.03.2023

Received 17.02.2023

Accepted 21.03.2023

Орудия изучения поведения и деятельности: изобретения психологов как составляющая культурно-исторического процесса

А.Н. Поддяков

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6793-9985>, e-mail: apoddiakov@hse.ru

В статье рассматриваются особые специально разрабатываемые вещественные средства, культурные орудия исследовательской деятельности психологов и этологов. Это объекты, стимулирующие другое живое существо, обладающее психикой (человека или животное), развернуть свое поведение, деятельность, процессы психического функционирования и позволяющие тем самым изучать их. Данные культурные орудия служат одним из оснований психологической науки и включены в систему отношений со многими людьми. История изобретения этих объектов, начиная с проблемных ящиков бихевиористов, экспериментального инструментария гештальт-психологов и экспериментальных объектов в научной школе А.Н. Леонтьева и заканчивая последними новинками в данной области, — это часть интеллектуальной истории человечества, история развертывания его творческого потенциала в направлении саморазвития и самопознания. Часть этих объектов в трансформированном виде становятся объектами массовой культуры (например, игрушками). В целом, данные объекты — изобретения психологов и этологов — являются составляющей культурно-исторического процесса и структур деятельности современного человечества.

Ключевые слова: орудия деятельности психологов, теория деятельности, А.Н. Леонтьев, изобретения, творчество.

Для цитаты: Поддяков А.Н. Орудия изучения поведения и деятельности: изобретения психологов как составляющая культурно-исторического процесса // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 30–34. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190104>

Tools to Study Behavior and Activity: Psychologists' Inventions as a Component of Cultural-Historical Process

Alexander N. Poddiakov

HSE University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6793-9985>, e-mail: apoddiakov@hse.ru

Specially designed cultural tools of psychologists' and ethologists' research activity are considered. The tools are objects stimulating a living being (an animal or a human) to unfold its behavior (activity) and, due to it, providing opportunity to study the behavior (activity). They serve as a base for psychological science and are included in systems of relationships between many people. A history of inventions of these objects (from behaviorists' puzzle boxes, gestalt psychologists' instruments and experimental objects designed in A.N. Leontiev's activity approach to the newest objects) is a part of intellectual history of humankind and unfolding of its creative potential towards self-development and self-cognition. Some part of the objects become, in a transformed form, objects of mass culture (e.g. toys). These inventions by psychologists and ethologists are a component of cultural-historical process and modern humankind's activity structures.

Keywords: tools of psychologists' research activity, activity theory, A.N. Leontiev, invention, creativity.

For citation: Poddiakov A.N. Tools to Study Behavior and Activity: Psychologists' Inventions as a Component of Cultural-Historical Process. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 30–34. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190104>

В каждом предмете, который создан человеком — от ручного орудия до современной счетной электронной машины, — воплощен исторический опыт человечества и вместе с тем воплощены те умственные способности, которые в этом опыте сформировались. То же, и может быть еще более ярко, выступает в языке, в науке, в произведениях искусства.

А.Н. Леонтьев. Проблемы развития психики [7, с. 308].

Стимульные объекты экспериментальной психологии как орудия исследовательской деятельности

В данной статье мы рассмотрим экспериментальные объекты, создаваемые психологами и этологами с особой целью. Эта цель — стимулировать, провоцировать другое живое существо, обладающее психикой, на такое развертывание определенного поведения или деятельности, которое позволяет исследователю изучать закономерности и особенности этого поведения или деятельности. Можно сказать, что данные объекты являются одним из видов материальных орудий исследовательской деятельности психологов и этологов. А.Н. Леонтьев писал: «Выготский выделял два главных взаимосвязанных момента, которые должны быть положены в основание психологической науки. Это орудийная («инструментальная») структура деятельности человека и ее включенность в систему взаимоотношений с другими людьми. Они-то и определяют собой особенности психологических процессов у человека» [6, с. 45]. Не будет преувеличением сказать, что рассматриваемые нами орудия психологов и этологов составляют очень важную часть структуры их исследовательской деятельности, служат одним из оснований психологической науки и включены в их систему отношений с другими людьми — коллегами-исследователями и многими другими людьми — не психологами и этологами.

В этом контексте может быть расширена классификация вещественных средств, орудий труда, которую дал Е.А. Климов. Он включал в нее следующие средства познания (приема, получения, «добычи», обработки информации).

«1. Приборы, машины, дающие изображение (бинокль, микроскоп, телевизионная система).

2. Приборы, машины, дающие условный знак, символ, сигнал (вольтметр, термометр, мнемоническая схема на сигнальном табло диспетчерского пульта управления).

3. Приборы, машины, обрабатывающие информацию (счетчики, электронные вычислительные машины)» [4, с. 75].

С нашей точки зрения, сюда следует добавить материальные устройства, стимулирующие другое живое существо (человека или животное) развернуть свое поведение, деятельность, процессы психическо-

го функционирования и позволяющие изучать их (собирать и обрабатывать информацию о них).

В монографии «Проблемы развития психики» [7] А.Н. Леонтьев обсуждает результаты исследований с использованием такого рода устройств. Это, например, изогнутые лопатки для изучения процесса овладения ручными орудиями детьми, использованные П.Я. Гальпериным [2] (заметим, что лопатки здесь выступают в двух функциях — это ручные орудия для ребенка и орудия изучения орудийной деятельности для психолога), аквариум с марлевой перегородкой для изучения поведения американских сомиков, отыскивающих путь к пище, в эксперименте А.В. Запорожца и, конечно же, оригинальный аппарат для изучения возможностей формирования светочувствительности кожи на ладони. В более ранней работе А.Н. Леонтьева в соавторстве с В.И. Асиным представлено исследование интеллектуальной деятельности ребенка методом оригинального вариационного проблемного ящика [1].

Монография «Развитие произвольных движений» А.В. Запорожца, представителя деятельностного подхода, коллеги и друга А.Н. Леонтьева, также содержит описание многих экспериментальных объектов, специально разработанных для предъявления участникам психологических экспериментов и решения ими тех или иных задач, важных для понимания психического развития [3].

С нашей точки зрения, специально разработанные психологами и этологами объекты для изучения поведения и деятельности могут быть интерпретированы в терминах акторно-сетевой теории Б. Латура как исследовательские инструменты — «нечеловеческие актаны» (nonhuman actants): «Я предлагаю называть тех, кого кто-то представляет, будь то люди или вещи, актантами» [5, с. 143; цит. по: 12, с. 250]. Описываемые нами объекты представляют их разработчиков — например, экспериментальная установка взаимодействует с участником психологического эксперимента неким предписанным разработчиком образом, реагируя на одни действия и не реагируя на другие и т. д. Значит, она, в терминах Латуры, является нечеловеческим актантом.

По Латуру, исследовательский инструмент (экспериментальная установка) обеспечивает возможность «записи, используемой на финальном уровне научного текста» (“the set-up provides an inscription that is used as the final layer in a scientific text” [19, p. 68]) — в

статье, диссертации и пр. Если говорить о психологических исследованиях, то экспериментальная установка (например, для изучения мышления) позволяет исследователю интерпретировать деятельность с ней участника, отраженную в записях протокола, в терминах норм рационального мышления и отклонения от этих норм, эвристик, алгоритмов и т. д. [10].

Часть этих орудий исследовательской деятельности психологов в трансформированном виде становится объектами массовой культуры. Например, исследовательские экспериментальные объекты для изучения любознательности и исследовательского поведения детей становятся отправными пунктами для разработки массовой продукции — фабрично изготавливаемых исследовательских наборов и игрушек (cause-and-effect toys, discovery toys) [11].

Творческое мышление изобретателя объекта для психологического изучения чужого поведения и деятельности

Зададимся вопросом: как Карл Дункер изобрел свою знаменитую задачу об X-лучах, которая стала классикой психологических исследований мышления и продолжает использоваться до сих пор? Как был изобретен «Математический образный тренажер для изучения пропорций», реагирующий на соотношение высоты правой и левой руки участника над столом? Экран горит зеленым, если правая рука участника с зажатым коробочкой расположена в два раза выше левой с другой зажатым коробочкой, а во всех остальных случаях экран горит красным [13; 14; 17]. Как такой объект мог прийти в голову? Кем и как был изобретен ящик-головоломка, предназначенный для изучения мышления и решения задач: а) парой капуцинов; б) парой шимпанзе; в) парой детей-дошкольников? [16]. А объекты для изучения «орудийной деятельности» птиц [20] и шмелей [8; 15]? Эти примеры можно продолжать и продолжать — многие психологи и этологи наверняка предложат свои батареи примеров такого рода экспериментальных объектов.

Обратимся к изучению творческого мышления людей как важнейшей части человеческой психологии и деятельности.

С нашей точки зрения, изобретение проблемных ситуаций и объектов для изучения творческого мышления других людей — это особый вид креативности, творческого мышления, составляющий часть творческого цивилизационного потенциала человечества.

В это мышление входят как минимум, три компонента [21].

1. Ключевой составляющей способностей создавать проблемные ситуации и задачи для другого является особая часть модели представлений об этом другом — о том, как он (индивид, группа, представитель другого биологического вида и т. д.) будет справляться с трудностью и что получится в результате.

2. Креативность в той области, к которой относятся свойства и связи создаваемого объекта, предназна-

ченные для обследования и размышлений участников эксперимента (например, в математике, логике, механике и др.).

3. Инженерно-дизайнерская креативность — способность изобретать дизайнерские и технические решения.

Интересен и этап практического конструирования такого объекта. А.Н. Леонтьев писал: «Когда я занимаюсь научной работой, то моя деятельность является, конечно, мыслительной, теоретической. В ходе ее передо мной, однако, выделяется ряд целей, требующих внешних практических действий. Допустим, что я должен, например, смонтировать (именно смонтировать, а не задумать, не спроектировать) лабораторную установку, и я принимаюсь натягивать провода, завинчивать, отпиливать, паять и проч.; монтируя установку, я совершаю действия, которые, будучи практическими, входят, тем не менее, в содержание моей теоретической деятельности и вне ее бессмысленны. Допустим далее, что способ включения какого-нибудь прибора, входящего в установку, требует принять во внимание величину общего сопротивления электрической цепи, и я, закрепляя провод в клемме данного прибора, мысленно подсчитываю эту величину; в этом случае в мое практическое действие входит, наоборот, умственная операция» [7, с. 188].

В свою очередь, я могу привести пример, когда умственная деятельность по разработке, проектированию экспериментального объекта и его практическое конструирование оказались связаны цепью обратной связи. Конструируя один из своих экспериментальных объектов и практически монтируя его электрическую схему (с диодами, электрическим выпрямителем и пр.), я понял, как ее можно сделать такой, чтобы объект мог функционировать еще в двух режимах помимо одного изначально задуманного и провоцировать участника на постановку и решение еще двух типов арифметических задач. Субъективно — это был мой инсайт. Его спровоцировал вид уже смонтированной мной электрической схемы — я понял, как ее можно развить, чтобы создаваемое мной орудие психолога-исследователя стало более многофункциональным [9]. Явление возникновения нового (в том числе новых целей и тем) в ходе практической разработки исследования анализируется в [18].

В целом же, креативность при изучении креативности, в том числе изучении с помощью специально создаваемых орудий, представляется явлением закономерным.

Заключение

Психологи и этологи создают особые вещественные средства, культурные орудия своей исследовательской деятельности. Это объекты, стимулирующие другое живое существо, обладающее психикой (человека или животное), развернуть свое поведение, деятельность, процессы психического функционирования и позволяющие тем самым изучать их. Данные культурные орудия служат одним из

оснований психологической науки и включены в систему отношений со многими людьми. История изобретения этих объектов, начиная с проблемных ящиков Торндайка, экспериментального инструментария Кёллера и экспериментальных объектов в научной школе А.Н. Леонтьева, — это часть интеллектуальной истории человечества, история развертывания его творческого потенциала в направлении саморазвития и самопознания. Часть этих объектов в трансформированном виде становятся объектами массовой культуры (например, игрушками). В целом, данные объекты — изобретения психологов и этологов — являются составляющей культурно-

исторического процесса и структур деятельности современного человечества.

Повторим высказывание А.Н. Леонтьева, вынесенное в эпиграф: «В каждом предмете, который создан человеком, — от ручного орудия до современной счетной электронной машины, — воплощен исторический опыт человечества и вместе с тем воплощены те умственные способности, которые в этом опыте сформировались». Можно задуматься о том, какой новый опыт человечества и какие умственные способности воплотятся в последующих изобретениях такого рода объектов и как это будет связано с наукой и, может быть, искусством.

Литература

1. Аснин В.И., Леонтьев А.Н. Перенос действия как функция интеллекта (Исследование интеллектуальной деятельности ребенка методом вариационного проблемного ящика) // Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности. М.: Смысл, 2003. С. 251–254.
2. Гальперин П.Я. Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение // П.Я. Гальперин. Психология как объективная наука / Под ред. А.И. Подольского. М.: Воронеж, 1998. С. 37–93.
3. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. 431 с.
4. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Культура и спорт; ЮНИТИ, 1998. 350 с.
5. Латур Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 384 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 130 с.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Смысл, 2020. 407 с.
8. Марков А. Поведенческие традиции у шмелей основаны на социальном обучении и конформизме [Электронный ресурс] // Элементы. 27.03.2023. URL: https://elementy.ru/novosti_nauki/434083/ (дата обращения: 29.03.2023).
9. Поддьяков А.Н. Междисциплинарная позиция исследователя и инсайт: возможности и ограничения // Исследователь/Researcher. 2022. № 3–4. С. 21–24.
10. Поддьяков А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2001. 350 с.
11. Поддьяков А.Н., Поддьяков Н.Н. Интерактивные исследовательские объекты: от лабораторных экспериментов к массовым практикам XXI века // Исследователь/Researcher. 2019. № 3. С. 8–29.
12. Сивков Д. Рецензия на книгу: Латур Б. Наука в действии: следы за учеными и инженерами внутри общества // Социология власти. 2014. № 1. С. 248–255.
13. Abrahamson D., Lee R.G., Negrete A.G., Gutiérrez J.F. Coordinating visualizations of polysemous action: Values added for grounding proportion // ZDM Mathematics Education. 2014. Vol. 46. № 1. P. 79–93. DOI:10.1007/s11858-013-0521-7
14. Abrahamson D., Trninic D., Gutiérrez J.F., Huth J., Lee R.G. Hooks and shifts: A dialectical study of mediated discovery // Technology, Knowledge, and Learning. 2011. Vol. 16. № 1. P. 55–85. DOI:10.1007/s10758-011-9177-y

References

1. Asnin V.I., Leontiev A.N. Perenos deistviya kak funktsiya intellekta (Issledovanie intellektual'noi deyatel'nosti rebenka metodom variatsionnogo problemnogo yashchika) [An action transfer as a function of intellect (A study of a child's intellectual activity by a method of a variational puzzle box)]. In Leontiev A.N. *Stanovlenie psikhologii deyatel'nosti [Standing of psychology of activity]*. Moscow: Smysl, 2003, pp. 251–254. (In Russ.).
2. Gal'perin P.Ya. Psikhologicheskoe razlichie orudii cheloveka i vspomogatel'nykh sredstv u zhivotnykh i ego znachenie [A psychological difference between humans' tools and non-humans' aids and its meaning]. In Gal'perin P.Ya. *Psikhologiya kak ob'ektivnaya nauka [Psychology as an objective science]*. Podolskiy A.I. (ed.). Moscow: Voronezh, 1998, pp. 37–93 (In Russ.).
3. Zaporozhets A. V. Razvitie proizvol'nykh dvizhenii [Development of voluntary movements]. Moscow: Academy of Educational Sciences of Russian Federation Publ., 1960. 431 p. (In Russ.).
4. Klimov E.A. Vvedenie v psikhologiyu truda [An introduction into labor psychology]. Moscow: Kul'tura i sport; YuNITI, 1998. 350 p. (In Russ.).
5. Latour B. Peresborka sotsial'nogo: vvedenie v akorno-setevuyu teoriyu [Reassembling the social: An introduction to Actor-Network-Theory]. Moscow: HSE Publishing house, 2014. 384 p. (In Russ.).
6. Leontiev A.N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 130 p. (In Russ.).
7. Leontiev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of development of the mind]. Moscow: Smysl, 2020. 407 p. (In Russ.).
8. Markov A. Povedencheskie traditsii u shmelei osnovany na sotsial'nom obuchenii i konformizme [Bumblebees' behavioral traditions based on social learning and conformity]. *Elementy*. 27.03.2023. URL: https://elementy.ru/novosti_nauki/434083/ (Accessed: 29.03.2023). (In Russ.).
9. Poddiakov A. Mezhdistsiplinarnaya pozitsiya issledovatelya i insait: vozmozhnosti i ogranicheniya [A researcher's interdisciplinary position and an insight: opportunities and limitations]. *Researcher*, 2022, no. 3–4, pp. 21–24. (In Russ.).
10. Poddiakov A. Razvitie issledovatel'skoi initsiativnosti v detskom vozraste [Development of exploratory initiative in children]: thesis. Moscow, 2001. 350 p. (In Russ.).
11. Poddiakov A., Poddiakov N. Interactive exploratory objects: From laboratory experiments to mass practices of the XXI century. *Psychology. Journal of the Higher School*

15. Bridges A.D., MaBouDi H., Procenko O., Lockwood C., Mohammed Y., Kowalewska A., González J.E.R., Woodgate J.L., Chittka L. Bumblebees acquire alternative puzzle-box solutions via social learning // *Plos Biology*. 2023. March 7. DOI:10.1371/journal.pbio.3002019
16. Dean L.G., Kendal R.L., Schapiro S.J., Thierry B., Laland K.N. Identification of the social and cognitive processes underlying human cumulative culture // *Science*. 2012. Vol. 335(6072). P. 1114–1118. DOI:10.1126/science.1213969.
17. Flood V.J., Shvarts A., Abrahamson D. Teaching with embodied learning technologies for mathematics: responsive teaching for embodied learning // *ZDM Mathematics Education*. 2020. Vol. 52. № 1. P. 1307–1331. DOI:10.1007/s11858-020-01165
18. Gaver W.W., Krogh P.G., Boucher A., Chatting D. Emergence as a feature of practice-based design research // *Designing Interactive Systems Conference (DIS '22)*. June 13–17, 2022. Virtual Event, Australia. ACM, New York, NY, USA. P. 517–526. DOI:10.1145/3532106.3533524
19. Latour B. *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1987. 274 p.
20. Osuna-Mascaró A.J., O'Hara M., Folkertsma R., Tebbich S., Beck S.R., Auersperg A.M.I. Flexible tool set transport in Goffin's cockatoos // *Current Biology*. 2023. Vol. 33. № 5. P. 849–857. DOI:10.1016/j.cub.2023.01.023
21. Poddiakov A. Creativity of creativity researchers: invention of problems and experimental objects to study thinking // *Integrative Psychological and Behavioral Science*. Vol. 57. № 1. P. 43–64. DOI:10.1007/s12124-022-09713-4
- of *Economics*, 2018. Vol. 15, no. 4, pp. 656–674. DOI: 10.17323/1813-8918-2018-4-656-674 (In Russ.).
12. Sivkov D. Retsenziya na knigu: Latour B. *Nauka v deistvii: sleduy za uchenymi i inzhenerami vnutri obshchestva* [Review of the book: Latour B. *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*.] *Sociology of Power*. 2014. No. 1. P. 248–255. (In Russ.).
13. Abrahamson D., Lee R. G., Negrete A.G., Gutiérrez J.F. Coordinating visualizations of polysemous action: Values added for grounding proportion. *ZDM Mathematics Education*, 2014. Vol. 46, no. 1, pp. 79–93. DOI:10.1007/s11858-013-0521-7
14. Abrahamson D., Trninic D., Gutiérrez J.F., Huth J., Lee R.G. Hooks and shifts: A dialectical study of mediated discovery. *Technology, Knowledge, and Learning*, 2011. Vol. 16, no. 1, pp. 55–85. DOI:10.1007/s10758-011-9177-y
15. Bridges A.D., MaBouDi H., Procenko O., Lockwood C., Mohammed Y., Kowalewska A., González J.E.R., Woodgate J.L., Chittka L. Bumblebees acquire alternative puzzle-box solutions via social learning. *Plos Biology*, 2023. March 7. DOI:10.1371/journal.pbio.3002019
16. Dean L.G., Kendal R.L., Schapiro S.J., Thierry B., Laland K.N. Identification of the social and cognitive processes underlying human cumulative culture. *Science*, 2012. Vol. 335(6072), pp. 1114–1118. DOI:10.1126/science.1213969
17. Flood V.J., Shvarts A., Abrahamson D. Teaching with embodied learning technologies for mathematics: responsive teaching for embodied learning. *ZDM Mathematics Education*, 2020. Vol. 52, no. 1, pp. 1307–1331. DOI:10.1007/s11858-020-01165
18. Gaver W.W., Krogh P.G., Boucher A., Chatting D. Emergence as a feature of practice-based design research. *Designing Interactive Systems Conference (DIS '22)*. June 13–17, 2022. Virtual Event, Australia. ACM, New York, NY, USA, pp. 517–526. DOI:10.1145/3532106.3533524
19. Latour B. *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1987. 274 p.
20. Osuna-Mascaró A.J., O'Hara M., Folkertsma R., Tebbich S., Beck S.R., Auersperg A.M.I. Flexible tool set transport in Goffin's cockatoos. *Current Biology*, 2023. Vol. 33, no. 5, pp. 849–857. DOI:10.1016/j.cub.2023.01.023
21. Poddiakov A. Creativity of creativity researchers: invention of problems and experimental objects to study thinking. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. Vol. 57, no. 1, pp. 43–64. DOI:10.1007/s12124-022-09713-4

Информация об авторе

Поддьяков Александр Николаевич, доктор психологических наук, профессор департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6793-9985>, e-mail: apoddiakov@hse.ru

Information about the author

Alexander N. Poddiakov, PhD in Psychology, Tenured Professor, Department of Psychology, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6793-9985>, e-mail: apoddiakov@hse.ru

Получена 02.03.2023

Принята в печать 21.03.2023

Received 02.03.2023

Accepted 21.03.2023

О статусе «Я» в культурно-деятельностном дискурсе¹

В.А. Петровский

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ», г. Москва, Российская Федерация)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5931-0738>, e-mail: vpetrovsky@hse.ru

Присутствующая в научном и обыденном сознании идея Я внутренне парадоксальна, заключая в себе риск регресса в «дурную бесконечность». Так, «Я вижу объект» с очевидностью рождает во мне образ объекта; предположительно, при этом «кто-то» внутри меня видит образ воспринятого объекта и, следовательно, далее рождается образ только что возникшего образа; далее этот новый образ превращается в объект внутреннего восприятия и т. д. и т. п., «до бесконечности». Та же логика регресса в «дурную бесконечность» относится к переживаниям и стремлениям индивида, регрессируя в дали трансцендентального Я. Альтернативу подобному пониманию образует взгляд на Я как динамическое целое в единстве четырех его модусов — «экзистенциальное Я», «феноменальное Я», «полагающее Я» и «самоценное Я». Преодолевается мнимость того, что будто изначально «во мне», в составе феноменального Я, есть «кто-то», кто «смотрит», «действует», «переживает». Предполагается, что мнимое Я, опосредуя контакты индивида с его окружением, обретает действительность (субъектность). Источник порождения четырех модусов Я — деятельность индивида в разнообразных проявлениях его активности: ориентировочно-поисковой, уподобительной, целевой и над-адаптивной («деятельности переживания»). Вовлечение Я в культурно-деятельностный дискурс позволяет в едином ключе трактовать идеи, присутствующие в существенно разных по своим исходным посылкам философских и психологических системах.

Ключевые слова: деятельность, культурно-деятельностный подход, экзистенциальное Я, феноменальное Я, полагающее Я, самоценное Я.

Для цитаты: Петровский В.А. О статусе «Я» в культурно-деятельностном дискурсе // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 35–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190105>

The “I” Status in the Cultural and Activity Discourse²

Vadim A. Petrovsky

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5931-0738>, e-mail: vpetrovsky@hse.ru

The concept of the I that is present in the scholarly and mundane consciousness is inwardly paradoxical, as it contains the risk of regression to “bad infinity”. Thus, “I see an object” obviously creates in me the image of the object; by implication, “someone” inside me sees the image of the perceived object and, consequently, an image of the image, which has just arisen, emerges then; this new image further transforms into an object of internal perception, and so on and so forth, “to infinity”. The same logic of regression into bad infinity applies to the individual’s experiences and aspirations regressing into the far reaches of the Transcendental I. An alternative to such an understanding forms a viewpoint on the I as a dynamic whole in the unity of its four modes, “the Existential I”, “the Phenomenological I”, “the Presuming I”, and the “Self-valuable I”. The assumed fact that initially there is “someone” “in me”, as part of the Phenomenological I, that “feels”, “looks”, “acts” and “experiences”, is revised. It is surmised that the assumed (imaginary) I

¹ В основе статьи — выступление автора на конференции, посвященной 120-летию А.Н. Леонтьева (сохраняется устная форма повествования).

² The article is based on the author's speech at a conference dedicated to A.N. Leontiev's 120th anniversary (the oral form of narration is preserved).

becomes real (acquires agency) through the mediation of the individual's contacts with his or her environment. The four modes of the I are generated through the individual's activity manifested in various ways (search, imitation, purposeful activity and supra-adaptive activity). The involvement of the I in the culture and activity discourse enables the unified interpretation of concepts that are present in philosophical and psychological systems that are significantly different in their premises.

Keywords: activity, the culture and approach, the Existential I, the Phenomenological I, the Presuming I, and the Self-valuable I.

For citation: Petrovsky V.A. The "I" Status in the Cultural and Activity Discourse. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 35–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190105>

Цель данного сообщения — наметить трактовку Я в контексте деятельностного, или, точнее, культурно-деятельностного (А.Г. Асмолов и др.), подхода. Феноменологически, Я — отчасти инкогнито, без саморекламы — фигурирует во всех психологических построениях, когда говорят о деятельности и сознании, как если бы всегда существовал *некто*, кто действует, созерцает, мыслит, переживает, стремится. Иными словами, в обыденном сознании «деятельность» — это то, что *я* делаю (вспомним старорусское слово *дей*); «сознание» — это то, что есть *у меня*. О том, что деятельность, по словам Г.П. Щедровицкого [21], может быть «безличной», и о том, что сознание, по словам В.П. Зинченко, *ничье* [2], мы часто предпочитаем не думать, точнее, вытесняем эту идею как нечто неприличное или обескураживающее («То есть как это “безлична”?»; «То есть как это “ничье”?!»).

Однако проблема здесь есть! К примеру, когда мы говорим о психических явлениях, то остается вопрос: *кому* эти явления являются?

Вот что пишет С.Л. Рубинштейн в «Основах общей психологии»: «Наши *восприятия, мысли, чувства, наши стремления, намерения, желания* и т. п.» — все это «...в качестве переживания как будто непосредственно нам дано <...> *Принадлежность индивиду, их испытывающему, субъекту — первая характерная особенность всего психического*» [17, с. 19].

Но именно в этом пункте правомерен вопрос. Ведь если психические содержания всегда даны *мне*, как телесному индивиду (субъекту), как уникальному Я, то подобное понимание, при всей, казалось бы, его несомненности, порождает образ бесконечных «человечков» в «человечках», где каждый последующий воспроизводит в себе то, что было дано его предшественнику.

Однако так обстоит дело не только у Рубинштейна... Когда мы говорим «мыслит не мышление, мыслит человек», мы тоже косвенно, иногда безмянно, используем идею «субъекта» внутренней жизни, т. е. того, кто мыслит, воспринимает, переживает, кто все это внутри себя рефлексировывает. Риск сорваться в пропасть дурной бесконечности очевиден (рис. 1).

Как преодолеть, как обуздать «на старте» дурную бесконечность? Как предупредить появление унылой череды человечков в человечках? Не лучше ли вообще не стремиться к наглядности, смирившись с тем фактом, что наш замысел как-либо наглядно

представить Я утопичен в своей основе? Согласиться с тем, что Я принципиально невидимо, «не визуализуемо», что оно *видимо* невидимо? Представим автопортрет художника в стиле «ню»; мы ничего не видим перед собой; лишь подпись художника и название его картины (рис. 2).

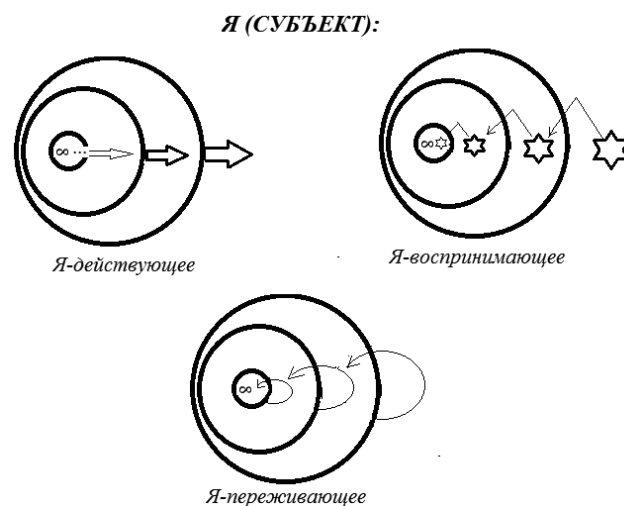


Рис. 1. Наивная картина Я. Иногда три картинки объединяются, что не спасает теоретика от «сваливания» в «дурную бесконечность» (Петровский [10])

<p>«ЧЕЛОВЕК-НЕВИДИМКА». АВТОПОРТРЕТ</p> <p>В. Петровский, 2020, Лувр (заявка на размещение рассматривается)</p>	

Рис. 2. «Еще одно решение?»

Но не абсурд ли пытаться визуализировать невидимку? Автор этих слов (не автор рисунка!) полагает, что да, абсурд!

Предлагаю другое решение. Я трактуется как психофизическое целое в единстве четырех своих атрибутов.

- *Экзистенциальное Я* («Я в ощущении», «Я-чувствование», «Океаническое Я»).
- *Феноменальное Я* («Я в представлении», «Я-фантазийное», «Мнимое Я»).
- *Полагающее Я* («Я в действии», «Я-стремящееся», «Я-воля», «Интенциональное Я»).
- *Самоценное Я* («Аутентичное Я», «Я в переживании», «Я для себя»).

Особую роль в формировании четырех модусов Я, как мы увидим еще, играет *деятельность*, объединяющая в себе многоплановые проявления активности.

Экзистенциальное Я представлено множеством ощущений, или, точнее, *соощущением ощущений: чувствования* [19], «чувственная ткань», «амодальные ощущения» [5]. Такова *ткань субъективности, «материя Я*» («материальная причина», в терминах Аристотеля). В психоанализе экзистенциальному Я отчасти соответствует «океаническое чувство», отмеченное Р. Ролланом и фигурирующее в переписке Зигмунда Фрейда с писателем [23].

Деятельность, причастная к появлению экзистенциального Я, представлена *активностью* индивида, превращающей «раздражимость» тела в *ощущение* как таковое («ориентировочно-поисковая активность» в культурно-деятельностной парадигме). Идея соощущений как «материи» Я — это, в некотором смысле, реинкарнация известных взглядов Дэвида Юма [22] и Эрнста Маха [8] на природу Я.

Феноменальное Я. Это образ индивида как телесного существа в сочетании с образами других элементов среды, что образует в целом структурированное феноменальное поле («территория Я», Джеймс [1]). Сказанное представимо в виде конфигурации впечатлений, представлений, фантазий и может быть схематизировано в виде «человечков» и символов присутствия их друг в друге, а также «вещей», налич-

ных и отраженных. Кроме того, территория Я включает в себя траектории связи между элементами, визуально-звуковые дорожки, они сопрягают образы людей и вещей; мы говорим о них «треки» (рис. 3).

Все это, в процессе развития Я, индивид будет считать «своим», говоря «Моё» [1]. Данная схема роднит наше понимание феноменального Я с построениями В.А. Лефевра [6; 7] — творца «человечков», более полувека обитающих на просторах организационно-деятельностных игр Г.П. Щедровицкого и его последователей [21].

Такой взгляд на Я существенно корректирует обыденные представления, отличаясь от них *в принципе*. Как часть феноменального поля, «нарисованное» Я само по себе ничего не «воспринимает», не действует «из себя», не готово что-либо «переживать». Иллюстрация сказанному — фрагмент феноменального поля, зарисованный Эрнстом Махом [8] (рис. 4).

Могут спросить: «А кто, всё-таки, видит субъективные содержания-творения психики?» — Я отвечаю: «Никто». Картинная галерея пуста. В ней зрителей нет. Нет художника. Его автопортрет присутствует. Но это — также картина, одна из находящихся в галерее [9]. Ни один из элементов феноменального поля, ни одно из их сочетаний не заключают в себе активность, не наделены тайной «психической энергией», «психической причинностью», по В.В. Зеньковскому, о чем ничтоже сумняшеся писали и пишут до сих пор многие, что вызвало некогда жесткую критику Густава Шпета (в своих критических работах он жестко подчеркивал «не-энергичность» Я [20]).

Феноменальное Я — результат *уподобительной (отражательной) активности*, «впитывающей» в себя социокультурные реалии жизни: поведение людей, движение вещей, акты коммуникации, знаки и обращение с ними, образ собственного подвижного физического тела индивида — всё то, что формирует «территорию Я». В контексте уподобительной активности складывается целостный «образ мира» [5], синтезирующий многообразные элементы феноме-

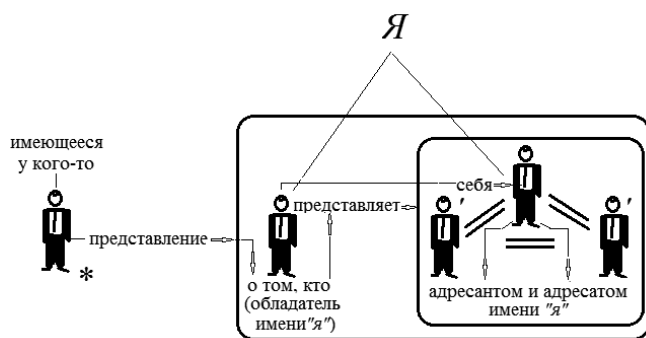


Рис. 3. «Человечки» вкупе с комментариями-цепочками слов. Заметим, что слова-комментарии — это не пояснение «кто есть кто» в расчете на читателя. Это такая же часть структурированного феноменального поля, как и другие элементы, его образующие [12]



Рис. 4. Феноменальное Я (Мах [8, с. 37])³. Подсказка: бровь, нос, усы

³ В статье [12] автор подробнее комментирует этот рисунок.

нального поля, мнимые «вижу», «переживаю», «действую», некоторый «оттиск» мира (социума, культуры, вещей) в материале «чувствований» индивида (узора соощущений).

Наш тезис далее состоит в том, что Феноменальное Я, в виде узора соощущений, опосредует взаимодействие индивида с его окружением. Подразумевается, что комбинации элементов структурированного феноменального поля способны направлять поведение, конфигурируя контакты индивида с миром. *Такое Я* — модель *возможного будущего*, «формальная причина», по Аристотелю.

Полагающее Я проявляется в действии. Характеризуя данный модус Я, мы вводим понятие о *бессубъектной активности* [14], что означает *динамический материал становящейся деятельности*. Некогда «в пользование» благодарным потомкам Иммануил Кант оставил краткое и весьма изящное определение активности — «*причинность причины*». При этом *Цель* не была прописана в дефиниции активности. Бессубъектная активность, как «часть» деятельности, не характеризуется целенаправленностью.

Принимаем три допущения:

1) активность человеческого индивида *не всегда* имеет целевой характер, т. е. может быть, в частности, *бессубъектной*;

2) встречаясь с «картинкой» (где уже «нарисованы» «субъект», с его «внутренним миром» и другими элементами структурированного феноменального

поля), активность приобретает *ориентированный характер* (рис. 5)⁴.

3) Процессы целенаправленного обусловлены несопадением структур феноменального Я, опосредующих активность, и новых структур, соответствующих произведенным результатам активности. Возможный в этом случае *диссонанс* рождает импульс к преодолению несоответствия, и таким образом Я превращается в *действующую причину* (в терминах Аристотеля) последующих актов. В феноменальном поле появляется модель *потребного будущего* (используем в новом контексте известный термин Н.А. Бернштейна). Она побуждает и направляет активность. Так, мираж родника в пустыне сам по себе не утоляет жажду, но он побуждает и направляет поведение путника — иногда к роднику, иногда — мимо.

Самоценное (Аутентичное) Я — переживание полноты собственной субъектности. При совпадении потребного и произведенного эффектов активности рождается ощущение *консонанса*, переживаемого как наслаждение, будь то наслаждение *покоем* (по З. Фрейду), или *возбуждением* (в концепциях гетеростаза)⁵. Наслаждение здесь — *конечная причина* (по Аристотелю) *над-адаптивной* активности [16] (в виде самовозобновляющейся «*деятельности переживания*» [15]). В терминах Е.Б. Старовойтенко [18], можно было бы сказать об обретении и воспроизводстве высшего состояния «самотождества Я», «ясности Я». Развивая метафору путника, идущего к миражу, ска-

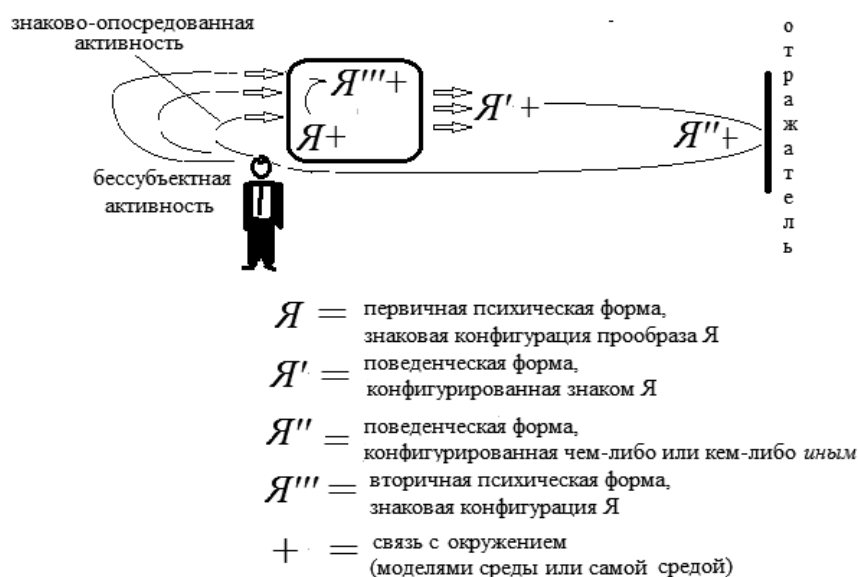


Рис. 5. Конфигурация Я — это не только посредник в ряду «активность—знак—мир», но и форма поведения (Я'), изоморфная конфигурации феноменального поля; отразившись в объекте, превратившись тем самым в новый поток импульсов (Я''), активность возвращается к своему истоку (индивид) и наводит новый порядок в знаковом психическом поле (Я ≠ Я''') или подтверждает прежний порядок (Я = Я'''). Это значит, что Я приобретает статус знака: Я (означающее) соединяется с Я''' (означаемым). Допустимо предположить, что именно это объединение соответствует фиктеанскому «Я есмь»

⁴ В то время как в известной трактовке *идеального* у Э.В. Ильенкова [3] деятельность перенимает форму вещи, существующей вовне, обеспечивая ей вторую жизнь («бытие вещи вне вещи»), в нашем случае идеальное *исходит* от Я, узора соощущений во внутреннем мире.

⁵ В завершающейся магистерской диссертации Н.Р. Анашкина (НИУ ВШЭ, департамент психологии, 2023) развивается идея счастья как *преисполненности наслаждением*; счастье самоценно и заключает в себе перспективу быть испытанным еще и еще. Признавая это, мы должны согласиться, что счастье как ценность — всегда «за-не-за-чЕм», а выражение «мимолетное счастье» — оксюморон.

жем, что в этом случае мираж родника превращается в сам родник, утоляющий жажду. Подробнее — в ряде наших статей [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16].

В итоге Я предстает как целостность — *causa sui* («причина себя»), объединяющая в себе *четыре причины* (по Аристотелю) — *материальную* («из чего»), *формальную* («по форме чего»), *действующую* («из-за чего») и *конечную* («для чего»).

В заключение позволим себе несколько обобщающих слов о возможном статусе Я в культурно-деятельностном дискурсе. Думаю, что категория Я представляет собой уникальное условие возможной интеграции идей, разрабатываемых в разные времена истории творцами разных философских и психологических систем — идей Д. Юма («я» есть узел или комплекс текущих восприятий), Б. Спинозы (*causa sui*, «причина себя»), И. Фихте («Я есмь»), Э. Маха (Я как устойчивый комплекс ощущений), Л.С. Выготского (Я в контексте психологических систем и орудийной функции знаков), В.А. Лефевра (с его «человечками» и алгеброй рефлексии), М.К. Мамардашвили...

Вспоминаю один эпизод. Мне повезло оказаться в тот драматический час в кабинете у Алексея Нико-

лаевича Леонтьева. При мне состоялся телефонный разговор, и событие, о котором шла речь, было печальным — Мераб Константинович снят с должности главного редактора журнала «Вопросы философии». Леонтьев впервые слышит об этом. Что же произошло? Оказывается, кто-то из великих советских философов, сильных мира сего, публично, назвал Э.В. Ильенкова «махистом» (в те времена это звучало как приговор); и тогда Мамардашвили звучным артистическим шепотом, на весь зал, произнес: «Лучше быть махистом, чем дураком». Помню, с каким удовольствием и едким смешком, прищурившись, Леонтьев процитировал тогда эти слова Мераба Константиновича.

Итак, заключаю. Существует много работ, посвященных Я как особой таинственной сущности. Авторы этих работ мыслят Я по аналогии с объектами естественно-научного познания, существующими «по ту сторону» самого исследователя (звезды, птицы, вулканы и т. п.). Между тем Я — «не совсем» объект, а скорее «конструкт», формируемый нами и каждый раз оживающий при обращении к нему как источнику, цели, средству и результату осуществляемой деятельности.

Литература

1. Джеймс У. Психология. М.: Рипол-классик, 2008. 616 с.
2. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянской культуры, 1990. 592 с.
3. Ильенков Э.В. Идеальное // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 2. С. 17–28
4. Кант И. Критика чистого разума. СПб.: Тайм-аут, 1993. 300 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 130 с.
6. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. М.: ИП РАН, 2000. 134 с.
7. Лефевр В.А. Рефлексия. М.: Когито-Центр, 2003. 496 с.
8. Мах Э. Анализ ощущений и отношение физического к психическому. М.: Изд. дом «Территория будущего», 1905. 304 с.
9. Петровский В.А. Человек над ситуацией. М.: Логос, 2010. 559 с.
10. Петровский В.А. Существует ли Я — субъект познания, воли, переживаний // Методология и история психологии. 2010а. Вып. 1. С. 136–148.
11. Петровский В.А. Мысль? — Да! Но существуют ли? // Культурно-историческая психология. 2011. № 3. С. 12–26.
12. Петровский В.А. Я в мысли, и я наяву: как возможно существование Я? // Проблема «Я»: философские традиции и современность / Под ред. В.Н. Поруса. М.: Альфа-М, 2012. С. 195–222.
13. Петровский В.А. Я: конфигурации артефакта // Культурно-историческая психология. 2013 № 1. С. 63–78.
14. Петровский В.А. Психофизическая проблема: «кто» видит мир? (эскиз проблемы взаимоотношений) // Методология и история психологии. 2008. № 1. С. 58–83.
15. Петровский В.А. Преодоление «схизиса»: в продолжение несостоявшегося диалога с Ф.Е. Василюком // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 64–69.

References

1. Dzheims U. Psikhologiya [Psychology]. Moscow: Publ. Riplol-klassik, 2008. 616 p. (In Russ.).
2. Zinchenko V.P. Soznanie i tvorcheskii akt [Consciousness and creative act. Moscow: Publ. Yazyki slavyanskoi kul'tury, 1990. 592 p. (In Russ.).
3. Il'enkov E.V. Ideal'noe [Ideal]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2006. Vol. 2, no. 2, pp. 17–28 (In Russ.).
4. Kant I. Kritika chistogo razuma. Saint Petersburg: Time-out, 1993. (In Russ.).
5. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 130 p. (In Russ.).
6. Lefevr V.A. Konfliktuyushchie struktury [Conflicting structures]. Moscow: IP RAN, 2000. 134 p. (In Russ.).
7. Lefevre V.A. Reflection. Moscow: Kogito-Centre, 2003. 496 p. (In Russ.).
8. Makh E. Analiz oshchushchenii i otnoshenie fizicheskogo k psikhicheskomu [Analysis of sensations and the relation of the physical to the mental]. Moscow, 1908. 308 p. (In Russ.).
9. Petrovskii V.A. Chelovek nad situatsiei [The person is above the situation]. Moscow: Logos, 2010. 559 p. (In Russ.).
10. Petrovskii V.A. Sushchestvuet li Ya — sub'ekt poznaniya, voli, perezhivaniĭ [Does I exist — the subject of knowledge, will, experiences]. *Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and history of psychology]*, 2010a. Issue. 1, pp. 136–148. (In Russ.).
11. Petrovskii V.A. Myslyu? — Da! No sushchestvuyut li? [Thinking? — Yes! But do I exist?]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2011, no. 3, pp. 12–26 (In Russ.).
12. Petrovskii V.A. Ya v mysli, i ya nayavu: kak vozmozhno sushchestvovanie Ya? [I am in thought, and I am in reality: how is the existence of I possible?]. Moscow: Alfa-M, 2012, pp. 195–222 (In Russ.).
13. Petrovskii V.A. Ya: konfiguratsii artefakta. [Petrovsky V.A. I: artifact configurations]. *Kul'turno-*

16. Петровский В.А. Активность, деятельность, индивидуальность: между вчера и завтра (методологические заметки) // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2020. № 2(102). С. 20–31.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
18. Старовойтенко Е.Б. Самоощущение Я во внутреннем диалоге // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Том 16. № 3. С. 434–456.
19. Ухтомский А. Доминанта. СПб.: Питер, 2019. 505 с.
20. Шпет Г.Г. Философская критика: отзывы, рецензии, обзоры. М.: РОССПЭИ, 2010. 487 с.
21. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М.: Шк. Культ. Полит, 1995. 759 с.
22. Фикте И.Г. Сочинение: в 2 т. Т. 1. СПб.: МИФРИЛ, 1993. 686 с.
23. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Книга первая. О познании. М.: Канон, 1995. 400 с.
24. Freud S. Das Unbehagen in der Kultur. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1930. 136 p.
- istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2013, no. 1, pp. 63–78. (In Russ.).
14. Petrovskii V.A. Psikhofizicheskaya problema: "kto" vidit mir? (eskiz problemy vzaimoposredovaniya) [Psychophysical problem: "who" sees the world? (a sketch of the problem of mutual mediation)]. *Methodology and history of psychology*, 2008, no. 1, pp. 58–83. (In Russ.).
15. Petrovskii V.A. Preodolenie «skhizisa»: v prodolzhenie nesostoyavshegosya dialoga s F.E. Vasilyukom [Overcoming the "schism": in continuation of the failed dialogue with F.E. Vasilyuk]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 64–69. (In Russ.).
16. Petrovskii V.A. Aktivnost', deyatelnost', individualnost': mezhd u vchera i zavtra (metodologicheskie zametki) [Activity, activity, individuality: between yesterday and tomorrow (methodological notes)]. *World of Psychology*, 2020, no. 2(102), pp. 20–31. (In Russ.).
17. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Saint Petersburg: Piter, 2002. 720 p. (In Russ.).
18. Starovojtenko E.B. Samotozhdestvo YA vo vnutrennem dialoge [Starovojtenko E. B. Self-identity I in the internal dialogue]. *Psychology of HSE*, 2019. Vol. 16, no. 3, pp. 434–456. (In Russ.).
19. Ukhtomskij A. Dominanta [Ukhtomskij A. Dominant]. Saint Petersburg: Piter, 2019. 505 s. (In Russ.).
20. Shpet G.G. Filosofskaya kritika: otzyvy, retsenzii, obzory. [Philosophical criticism: reviews, reviews]. Moscow: Publ. ROSSPЭИ, 2010. 487 p. (In Russ.).
21. Shchedrovitskii G.P. Izbrannye trudy [Selected Works]. Moscow: Sch. Polit., 1995. 759 p. (In Russ.).
22. Fikhte I.G. Sochinenie v dvukh tomakh [Composition in two volumes]. Saint Petersburg: MIFRIL, 1993. 686 p. (In Russ.).
23. Yum D. Traktat o chelovecheskoi prirode. Kniga pervaya. O poznanii [Hume D. Treatise on human nature]. Moscow: Kanon, 1995. 400 p. (In Russ.).
24. Freud S. Das Unbehagen in der Kultur. Internationaler Psychoanalytischer Verlag; Language. German; 1930, pp. 136.

Информация об авторе

Петровский Вадим Артурович, доктор психологических наук, научный руководитель Центра фундаментальной и консультативной персонологии департамента психологии факультета социальных наук (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5931-0738>, e-mail: vpetrovsky@hse.ru

Information about the author

Vadim A. Petrovsky, Doctor of Psychology, professor, Personality Psychology Chair, ordinary professor, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5931-0738>, e-mail: vpetrovsky@hse.ru

Получена 02.03.2023
Принята в печать 21.03.2023

Received 02.03.2023
Accepted 21.03.2023

Корни, ствол и крона психологии деятельности¹

В.Т. Кудрявцев

Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ),
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vt kud@mail.ru

Текст представляет собой рецензию на историко-теоретическую книгу Е.Е. Соколовой «Психология деятельности: становление и перспективы развития». Панорама идей психологии деятельности воспроизведена с опорой на исторические и логические основания понятия деятельности в философии и психологии. Эти идеи раскрываются в контексте полилога ученых внутри школы А.Н. Леонтьева и ее широкого референтного круга. Особое внимание уделяется пониманию деятельности как *causa sui* в противовес ее механистическому толкованию. Рассматриваются противоречия и парадоксы деятельности, через фиксацию и разрешение которых складывался способ мышления, характеризующий теорию А.Н. Леонтьева.

Ключевые слова: деятельность, теория деятельности, история, субстанция, *causa sui*.

Для цитаты: Кудрявцев В.Т. Корни, ствол и крона психологии деятельности // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 41–44. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190106>

The Roots, Trunk and Crown of the Psychology of Activity²

Vladimir T. Kudryavtsev

Moscow City University; Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vt kud@mail.ru

The text is a review of the historical and theoretical book by E.E. Sokolova Psychology of activity: formation and prospects of development. The panorama of the ideas of the psychology of activity is reproduced based on the historical and logical foundations of the concept of activity in philosophy and psychology. These ideas are revealed in the context of the polylogue of scientists within the A.N. Leontiev school and its wide reference circle. Special attention is paid to the understanding of activity as *causa sui* as opposed to its mechanistic interpretation. The contradictions and paradoxes of activity are considered, through the fixation and resolution of which the way of thinking that characterizes the theory of A.N. Leontiev was formed.

Keywords: activity, theory of activity, history, substance, *causa sui*.

For citation: Kudryavtsev V.T. The Roots, Trunk and Crown of the Psychology of Activity. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 41–44. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190106>

¹ Рецензия на кн.: Соколова Е.Е. Психология деятельности: становление и перспективы развития. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2023. 496 с.

² Review of the book: Sokolova E.E. Psikhologiya deyatel'nosti: stanovlenie i perspektivy razvitiya. Moscow: Kanon+ ROOI «Reabilitatsiya». 2023. 496 p.

В.П. Зинченко однажды заметил, что психология, по мнению А.Н. Леонтьева, должна расти «не в куст, а в ствол». Как бы там ни было, но, по факту, ствол психологической теории деятельности со временем оброс мощной кроной, некоторые ветви которой напоминают самостоятельные стволы. Не станем перечислять направлений и имен. А объяснение этого следует искать не в стволе, а в корнях. В самом *способе мышления*, который характеризует теорию деятельности. Анализ этого способа проделан в фундаментальном историко-теоретическом исследовании Е.Е. Соколовой, в котором проступает немислимый, по нынешним временам, энциклопедизм.

Теорию деятельности А.Н. Леонтьева иногда называют *психологической (общепсихологической)*. То есть неявно предполагается, что в ней представлено понимание деятельности как *психологического феномена*. На самом же деле А.Н. Леонтьев исследует *феномен деятельности как таковой*, но в психологических понятиях с сохраненной философско-антропологической квинтэссенцией его анализа классиками немецкой диалектики (Кантом, Фихте, Шеллингом, Гегелем, Фейербахом) и Марксом. У Леонтьева можно обнаружить и обогащение этой квинтэссенции. У К. Маркса есть подкупающе простая, но вместе с тем революционная для социогуманитарного знания формула: история — это «деятельность, преследующая свои цели человека». Взгляд на историю (деятельность человечества) в оптике целеполагания до сих пор задает горизонт человекознания. История, как история целей деятельности, всегда не совпадающих, по Гегелю, с ее результатами, — манящая для наук о человеке перспектива. Мы знаем ее как историю достижений и (реже) поражений человека в творении человеческого мира, в замысел которого он вписывает остальной доступный ему мир. Не разобравшись с природой целеполагания, его развитием, противоречиями и парадоксами в рамках теории деятельности. А А.Н. Леонтьевым это уже сделано. Под впечатлением от его работ В.В. Давыдов однажды провозгласил целеполагание предметом психологии. Человек — всегда родом из будущего, из мира целей. Неслучайно подлинная цель осознается тогда, когда уже достигнут результат и открывается зазор между задуманным и сделанным. Парадоксальные метаморфозы в процессах целеполагания — один из лейтмотивов теории деятельности А.Н. Леонтьева (эту линию позднее развивали О.К. Тихомиров и его школа на материале исследований творчества, что вполне закономерно). Здесь одновременно и вызов, и ответ на многие вопросы современной гуманитаристики.

Концепция А.Н. Леонтьева порой банализировалась, сводясь к набору самоочевидных положений в соответствии с уровнем доступности интерпретаторам, точнее — их времени. Но тексты Леонтьева устроены сложно и «хитро». Некоторые основания ходов мысли не были эксплицированы даже для самого автора (что естественно для мышления). В ряде случаев Алексей Николаевич мыслил не «предложениями», а «словосочетаниями» и даже «словами». Возьмем, к примеру, известное положение о взаи-

моотношении индивидуальной деятельности и родовой: первая должна быть *адекватной*, но *не тождественной* второй. Леонтьев говорит ведь не о том, что одну деятельность нельзя понимать как простую кальку с другой. В несовпадении «адекватности» и «нетождественности» коренится главная проблема, которую А.Н. Леонтьев поставил в книге «Деятельность. Сознание. Личность», — *проблема развития деятельности*. Она была по-разному подхвачена такими психологами, как В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов, В.А. Петровский и др., предложившими свои варианты ее решения. Ситуативный, хотя всегда закономерный, «сдвиг мотива на цель» (а это — один из ключевых механизмов развития деятельности) может стать тектоническим в индивидуальном сознании, радикально, порой необратимо, изменив способ отношения человека к миру и самому себе.

Книга Е.Е. Соколовой — о *потенциале* теории деятельности для развития наук о человеке в 21 веке. Очень важно заметить, что Е.Е. Соколова исследует не «эволюцию парадигмы», а историческую логику «развития деятельности» по построению теории деятельности — *ab ovo usque ad mala*, теории, которая и поныне пребывает в процессе *становления* (этот термин в заголовке книги несет не только «исторический смысл»).

В работе Е.Е. Соколовой проступает образ этого развивающегося целого с охватом источников его развития, включая неявные. При всей своей жестко выдерживаемой автором цельности, исследование развернуто в широчайшей исторической перспективе с осмыслением каждого фрагмента представленной генетической панорамы. В работе нет «нестреляющих ружей». Поэтому охватить все значимые нюансы (а значимы они все) в формате журнальной рецензии не представляется возможным. Поэтому ограничусь самым, на мой взгляд, важным.

Автор убеждает читателя в том, что ключ к своеобразию методологии «неклассической психологии», каковой являются культурно-историческая и теоретико-деятельностная психология, следует искать в классически-диалектической философии — традиции теоретизирования, укорененной в философии Спинозы. Как писал Гегель, «спинозизм — это начало всякого философствования», историческое и логическое начало. Даже Фихте Э.В. Ильенков, выдающийся философ-спинозист XX века, называл «Спинозой наоборот». «Неявный спинозизм» А.Н. Леонтьева — один из интереснейших сюжетов монографии Е.Е. Соколовой. К слову, Э.В. Ильенкова и А.Н. Леонтьева связывала дружба — но не только дружба, но и совместные размышления над проблемами теоретической психологии. Их следы нетрудно обнаружить в опубликованных текстах обоих авторов, хотя многое осталось в разговорах, которые мы никогда не услышим. И К. Маркс был значим для них настолько, насколько являлся спинозистом (для Ильенкова — еще и гегельянцем).

Начало и идеал научной психологии Л.С. Выготский усматривал в спинозизме (соответственно — в марксизме) — единственное, что могло быть

противопоставлено в его науке, как и в философии, картезианству, не только ныне здравствующему, но в чем-то переживающему второе рождение в 21 веке. Хотя картезианство почilo век назад вместе с... философией Бергсона. Прав А.М. Пятигорский: бергсонизм — «конец» нововременной европейской философии, в том смысле, что она является суммацией всех тех тупиков, в которые ее завел Декарт. С этой точки зрения, характеристика Пятигорским бергсонизма как возвращения к картезианству — продолжавшегося и после, но именно через Бергсона, в философии второй половины 20 века, абсолютно справедлива.

Впрочем, у Бергсона могла быть надежда выйти из картезианских тупиков. Она — в этой знаменитой формуле: «Наш ум — это металл, извлеченный из формы, а форма — это наши действия». Но, похоже, эта форма оказалась в бергсоновском толковании узковатой для того, чтобы из нее можно было бы извлечь такой металл. Мысль у Бергсона напоминает беззвучную, задышающуюся «спинозистскую» песню, которой «наступили на горло», обездвижив головной аппарат.

Во всех своих теоретико-психологических текстах Л.С. Выготский в той или иной форме боролся с картезианством, одерживал победы, но не успел создать спинозистскую психологию. Борьбу на смежном физиологическом, психофизиологическом «фронте» позже вел Н.А. Бернштейн, который «сражался» отнюдь не с И.П. Павловым (не уставая подчеркивать его величие в качестве физиолога), а с тем способом мышления, который лежал в основе его теории, прямо характеризуя его как картезианский.

Две версии монистической спинозистской психологии — и это их сближает, при всех различиях, — создали А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн. Е.Е. Соколова приходит именно к этому принципиальному выводу и дает его убедительную аргументацию. (Мы противопоставляли Выготского и Рубинштейна, но на кабинетной стене одного висел портрет Спинозы, а в дневниках другого он же возглавлял список главных философов.)

Е.Е. Соколова воссоздает основания, опираясь на которые А.Н. Леонтьев трактовал деятельность как *субстанцию* психического. И тем самым доказывает обоснованность упреков А.Н. Леонтьева в механистическом «деятельностном редукционизме» (где деятельность просто подставляется на место «поведения») — за этими упреками стоит традиционное понимание субстанции. Но спинозовская субстанция — это *causa sui*, причина самой себя. Традиционное понимание субстанции — ее картезианское, по происхождению, понимание в координатах стимулов-раздражителей и реакций.

Известный американский специалист по организационному консультированию Стивен Кови вычитал в одной книге (он не назвал источника) фразу, которая, как он утверждает, изменила его жизнь:

«Между раздражителем и нашей реакцией есть промежуток. В этом промежутке лежат наша свобода и наша способность выбирать свою реакцию. От нее зависят наше развитие и наше счастье»³. Но даже заполнив зазор между «раздражителем» и «реакцией» «свободой» и «способностью выбирать», мы не уйдем далеко от необихевиоризма. Эдвард Толмен просто назвал бы это *intervening variables* — «промежуточными переменными».

В том-то и дело: как только заявляет о себе «свобода» (не сводимая, кстати, к осуществлению самых разнообразных выборов), «раздражитель» тут же перестает быть «раздражителем», а «реакция» — «реакцией». «Раздражитель» уже не «раздражает», а заставляет задуматься, так как превращается в проблему, а та — в задачу. «Реакция» теряет приставку и становится «акцией», в пределе — творчеством. «Акция» не выбирается, а сама создается, творится (об этом — у Н.А. Бернштейна, В.П. Зинченко, М. Коула и Б.Д. Эльконина). «Решение проблемы» — лишь один из результатов этого процесса, и часто не в нем счастье, которое можно и «проспать» — вместе с «развитием», с тем, что изменилось в тебе самом.

Да, Леонтьев ставит «деятельность» между S и R. После обсуждения книги «Деятельность. Сознание. Личность» в 1975 г. к нему подошли в целом «сочувствующие» Ф.Т. Михайлов (рассказываю с его слов), А.С. Арсеньев, А.В. Брушлинский с недоумением: «Алексей Николаевич, что же Вы сделали? Понятием деятельности Вы только упрочили позиции бихевиоризма?». Они были правы. Введение понятия деятельности, в трактовке А.Н. Леонтьева (и С.Л. Рубинштейна), освобождает картину человеческого мира от диктата стимулов и угодничества реакций. Они просто не вписываются в нее. Этот радикальный «освободительный шаг» и совершил Леонтьев, сохранив бихевиористскую терминологию «по бокам». «Те же и Софья» (как у Грибоедова — «те же» уже не те же!).

Разумеется, надо понимать, что А.Н. Леонтьев сделал это в контексте спора с бихевиористами. Вне этого контекста такая подстановка утрачивает смысл. Леонтьев мыслил человеческую деятельность только внутри организма культуры, который ею и творится, и, конечно же, не считал культуру совокупностью особых — «социальных» стимулов. Отсюда — хотя бы его упрек в адрес Ж. Пиаже, который усматривал в мышлении, как специфический, механизм гомеостаза у человека: бессмысленно говорить об «уравновешивании с понятием», которым овладевает ребенок, — писал А.Н. Леонтьев.

«Стимулам-раздражителям» и «реакциям» сегодня нет места даже в психофизике, которая ими занималась на протяжении всей своей исторической дороги от Фехнера к Стивенсу. Эксперименты показывают, что пороги элементарной чувствительности (скажем, болевой) могут сдвигаться у человека вверх или вниз в зависимости от того, какую задачу и как он решает, насколько для него значима ситуация, в кото-

³ Кови С. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности. М., 2009. С. 34.

рой возникает «стимул». К.В. Бардин создал для описания и объяснения таких феноменов целое направление — субъектную психофизику. Да и любая мама подтвердит: детский ушиб бывает вдвойне болезненным от досады, от обиды. И мы, дуя на ушибленное место, лупим «плохой стул», который не должен был здесь стоять и мешаться малышу под ногами в этом чудесном безопасном мире под названием «детская». Маленькой сферы большого мира под названием «человеческая предметность» (по Леонтьеву, «конституирующая характеристика деятельности»).

Мира значений — где смысловым весом наделены только собственные «силы» ребенка, человека, силы, которым еще только предстоит стать, по выражению Маркса, «сущностными», родовыми, а значит, по определению, свободными. Ценой *особых усилий* со стороны тех, кто этими силами овладевает. Именно об индивидуальных усилиях по овладению родовыми, сущностными силами, продуктивной «энергией» человеческой деятельности — вся теория А.Н. Леонтьева. Это вытекает и из анализа, проведенного Е.Е. Соколовой.

Разумеется, автор не могла обойти дискуссионного вопроса о соотношении культурно-исторической теории Л.С. Выготского и деятельностного подхода А.Н. Леонтьева. Их преемственность развернута на страницах не в виде констатации совпадений и созвучий, а в развитии, что предполагает «удержание» диалектических противоположностей, а, следовательно, не закрывает возможностей дальнейшего движения в дискуссионном поле.

Например, смысловое строение сознания у Выготского приобретает у А.Н. Леонтьева вид смысловых «следов» деятельности, что позволяет по-особому структурировать это строение. Е.Е. Соколова абсолютно справедливо называет теорию А.Н. Леонтьева «деятельностно-смысловой». Это указывает на ее своеобразие, позволяя четко и недвусмысленно выделить ее в ряду других (в том числе «дочерних») версий деятельностного подхода.

По А.Н. Леонтьеву, психика — не просто «образ», а всегда «смыслообраз» (термин Я.Л. Голосовкера) мира, без которого «образ мира» останется осколочным. А индивидуальная деятельность — инструмент

поиска и производства смысла для того, чтобы внести его в то, что уже наделено значением в процессе исторического развития родовой деятельности. «Смыслопроизводство» всегда актуализирует результаты деятельности «со значением». Но ведь ее порождение — культура — это не только то, что «общезначимо», но и то, что делает каждого из людей заочно небезразличными друг другу. Отсюда — и культурная объективация смыслов, а не только значений. А.Н. Леонтьев даже называл сферу деятельности, в которой смыслы объективируются (добраиваясь!) и транслируются от поколения в поколение. Это — искусство, с анализа которого Л.С. Выготский совсем неслучайно начал строительство своей «неклассической», объективной, психологии, проникая в тайны рождения предельно «субъективного», самого интимного — человеческого переживания.

Так и А.Н. Леонтьев не сводит личность к «системе деятельностей», а через деятельность расширяет границы личностного мира до масштабов большого человеческого, без утраты его глубинной самобытности. Более того, как и у Выготского, — это движение от «вершинной психологии» к «глубинной», не фрейдовского типа.

Отсюда — необходимость в «системном», по выражению Е.Е. Соколовой, монизме. Монизм — вопрос об истине, которая «всегда конкретна» (по автору — «системна»), а плюрализм — вопрос о мнениях. Их широчайшая панорама также представлена в работе.

Интереснейшим образом в книге раскрывается взаимоотношение теории деятельности А.Н. Леонтьева с другими попытками строить на базе этого понятия психологические концепции, которые принадлежат С.Л. Рубинштейну, П.Я. Гальперину, Д.Б. Эльконину и др. На этом фоне вклад этих авторов в несомненно «общее дело» (при всех, порой острейших, дискуссиях, которые велись ими друг с другом) становится значительно более рельефным.

В теоретико-историческом исследовании Е.Е. Соколовой читателю предстают не только корни, ствол и крона дерева психологической теории деятельности, но и та среда, в которой оно выросло и продолжает расти. Дерево — вечнозеленое, в чем убеждает и книга.

Информация об авторе

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ); профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vt kud@mail.ru

Information about the author

Vladimir T. Kudryavtsev, professor of the Directorate of Educational Programs of the Moscow City University, professor of the UNESCO Department of Cultural and historical psychology of childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vt kud@mail.ru

Получена 03.03.2023

Принята в печать 21.03.2023

Received 03.03.2023

Accepted 21.03.2023

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Роль родительских представлений о своем сне и сне ребенка в регуляции сна и бодрствования у детей 5–13 лет: культурно-исторический подход в психосоматике

Е.И. Рассказова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Научный центр психического здоровья
(ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Т.Л. Боташева

Научно-исследовательский институт акушерства и педиатрии (ФГБУ РНИИАиП),
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5136-1752>, e-mail: t_botasheva@mail.ru

С позиций культурно-исторического подхода в психосоматике психологическая регуляция сна и бодрствования ребенка формируется во взаимодействии со значимыми взрослыми. Цель нашей работы — выявление связи дисфункциональных представлений родителей о своем сне, его уязвимости, нарушениях гигиены сна с родительскими представлениями о сне их детей 5–13 лет, представлениями самих детей и их качеством сна и бодрствования. Участвовали 147 пар «родитель—ребенок 5–13 лет без диагностированных нарушений сна» (47 пар — с ребенком 5–6 лет, 49 — с ребенком 7–9 лет, 51 — с ребенком 10–13 лет). Родители отвечали на вопросы о паттерне сна ребенка, заполняли опросник о привычках детей в отношении сна, шкалы дисфункциональных представлений и уязвимости сна по отношению к своему сну и сну ребенка, индекс тяжести инсомнии и шкалу поведенческих факторов нарушений сна по отношению к своему сну. Дети отвечали на вопросы самоотчета детей о своем сне, шкалу дисфункциональных убеждений и уязвимости своего сна, педиатрической шкалы сонливости. По результатам анализа медиации, дисфункциональные представления родителей о собственном сне связаны с сонливостью и трудностями со сном у детей косвенно, поскольку увеличивают вероятность таких же представлений о сне детей. Сонливость, по оценкам самих детей, дополнительно косвенно связана с дисфункциональными представлениями родителей о своем сне через медиацию представлений ребенка о своем сне. Представления родителей об уязвимости своего сна связаны с трудностями детей со сном и сонливостью, поскольку усиливают вероятность представлений об уязвимости сна ребенка, а те, в свою очередь, — вероятность представлений самого ребенка об уязвимости его сна. Данные согласуются с представлениями психологии телесности о формировании психологической регуляции сна и бодрствования ребенка во взаимодействии со значимыми взрослыми.

Ключевые слова: психологическая регуляция сна, дети, родительские представления, дисфункциональные представления о сне, представления об уязвимости сна.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 20-013-00740 «Развитие и нарушения психологической системы регуляции сна и бодрствования: подход психологии телесности».

Для цитаты: Рассказова Е.И., Боташева Т.Л. Роль родительских представлений о своем сне и сне ребенка в регуляции сна и бодрствования у детей 5–13 лет: культурно-исторический подход в психосоматике // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 45–53. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190107>

The Role of Parental Beliefs about their Sleep and Sleep of their Child in the Regulation of Sleep and Wakefulness in Children 5–13 Years Old: Cultural-Historical Approach in Psychosomatics

Elena I. Rasskazova

Lomonosov Moscow State University, Mental Health Research Center,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Tatiana L. Botasheva

Research Institute of Obstetrics and Pediatrics of the Rostov State Medical University,
Rostov-na-Donu, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5136-1752>, e-mail: t_botasheva@mail.ru

From perspective of cultural-historical approach in psychosomatics, the psychological regulation of a child's sleep and wakefulness is developed in children in interaction with significant adults. The aim was to reveal the relationship between dysfunctional beliefs of parents about their own sleep and its vulnerability as well as their violations of sleep hygiene and parental beliefs about the sleep of their children aged 5–13, the beliefs of the children about their sleep and their quality of sleep and wakefulness. 147 pairs of “parent-child 5–13 years old without diagnosed sleep disorders” participated (47 pairs with a child 5–6 years old, 49 pairs with a child 7–9 years old, 51 pairs with a child 10–13 years old). Parents answered questions about their child's sleep pattern, filled children's sleep habits questionnaire, dysfunctional beliefs about sleep and sleep vulnerability scales about their own and their child's sleep, insomnia severity index, and a scale of behavioral factors of sleep disturbances about their own sleep. Children answered the questions of children's self-report about their sleep, dysfunctional beliefs about and vulnerability of their sleep scales, pediatric sleepiness scale. According to the analysis of mediation, dysfunctional perceptions of parents about their own sleep are indirectly associated with sleepiness and sleep difficulties in children, since they increase the likelihood of the same perceptions of parents about their children's sleep. Sleepiness, according to the children appraisals, is additionally indirectly related to the dysfunctional beliefs of parents about their sleep through the mediation of the child's beliefs about their sleep. Parents' beliefs about their sleep vulnerability are associated with children's poorer sleep and sleepiness, as they increase the likelihood of the child's sleep vulnerability beliefs, which, in turn, increase the likelihood of the child's own perceptions of the vulnerability of his sleep. The data are consistent with the perspective of the psychology of physicality about the development of the psychological regulation of sleep and wakefulness of the child in interaction with significant adults.

Keywords: psychological regulation of sleep, children, parental beliefs, dysfunctional beliefs about sleep, beliefs about sleep vulnerability.

Funding. Research was supported by the Russian Foundation for Fundamental Research, project 20-013-00740 “Development and disturbances of sleep-wake psychological regulation system: an approach of psychology of bodily functions regulation”.

For citation: Rasskazova E.I., Botasheva T.L. The Role of Parental Beliefs about their Sleep and Sleep of their Child in the Regulation of Sleep and Wakefulness in Children 5-13 Years Old: Cultural-Historical Approach in Psychosomatics. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 45–53. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190107>

Введение

Культурно-исторический подход в психосоматике [1; 2] и психология телесности [5] предполагают, что система психологической регуляции соматических функций формируется у ребенка во взаимодействии со значимыми взрослыми, а позднее — со

сверстниками и другими взрослыми. Сон человека выступает характерным примером такой функции: нарушения сна провоцируют действия человека по усиленной прямой его регуляции, которые приводят лишь к фрагментации сна [7].

Данная работа распространяет эти предположения о психосоматическом развитии различных

физиологических функций и телесных процессов [1; 3] на сон детей. У маленьких детей регуляция сна и бодрствования осуществляется родителями, формируясь на основе собственной родительской системы регуляции сна и бодрствования и отношения ко сну ребенка. По мере того, как ребенок растет и сталкивается с трудностями в отношении сна, реакциями родителей на эти трудности, а также их требованиями и ограничениями, сон становится для ребенка частично «полупрозрачной» [5] функцией. По сути, он начинает осознавать свой сон как отдельный, организуемый процесс. У ребенка появляются собственные правила и инструменты регуляции своего сна, которые могут быть частично основаны или заимствованы из родительской системы, а частично определяться другим опытом или даже опытом противодействия требованиям родителей. Таким образом, основанная и управляемая родителями система регуляции сна и бодрствования ребенка постепенно частично интериоризируется им, а частично трансформируется — в зависимости от его отношений с родителями, поведения родителей в отношении их собственного сна (которое может существенно расходиться с тем, что они делают в отношении сна ребенка), а также другого жизненного опыта (например сна в детском лагере или у друзей).

К сожалению, обзор исследований сна у детей показывает, что большинство из них не касаются собственно психологических факторов регуляции сна, за исключением бихевиоральных.

Бихевиоральные факторы и организация сна детей важны настолько, что на настоящий момент включены как в диагностические критерии нарушений сна [4; 18], так и в описание так называемого «оптимального» сна у детей как ночного сна без пробуждений в собственной постели [14]. В частности, именно привычки детей в отношении укладывания, засыпания, поддержания сна рассматриваются как одни из ключевых факторов инсомнии у детей, связанной с поведением детей и родителей [24]. Ряд исследований указывает на связь (и частую коморбидность) нарушений сна у детей с симптомами **тревоги и депрессии** [8; 12], а также более низким воспринимаемым благополучием [21]. Как и у взрослых, показано что **когнитивное возбуждение перед сном** [12] и **выраженность дисфункциональных убеждений** связаны с худшим качеством сна у детей, как по оценкам детей, так и по оценкам родителей [13], хотя связь дисфункциональных убеждений с качеством сна детей нередко исчезает после статистического контроля тревоги и депрессии [8], однако эти исследования носят единичный характер. Малоисследованным остается и вопрос о **социокультурных факторах** сна и бодрствования у детей [22], что делает актуальными исследования сна детей в разных странах и культурах.

Одним из немногих исключений в этой области является исследование, проведенное на 45 парах де-

тей 11–12 лет и их родителей и включавшее объективную регистрацию сна детей методом актиграфии [20]. Было показано, что материнские дисфункциональные представления о сне детей связаны с худшим качеством сна детей, но только по материнским оценкам (а не по оценкам самих детей), а также связаны с детскими дисфункциональными представлениями. Хотя косвенно этот результат свидетельствует в пользу по крайней мере частичной интериоризации детьми представлений родителей, остается неясным, что именно усваивается детьми в ходе социализации — представления родителей об их сне, о собственном сне или стратегии регуляции своего сна, которые родители используют в собственной жизни.

Цель исследования — выявление связи дисфункциональных представлений родителей о своем сне, его уязвимости, нарушений гигиены сна с родительскими представлениями о сне их детей 5–13 лет, представлениями самих детей и их качеством сна и бодрствования.

Выдвигались следующие **гипотезы**.

1. Субъективное качество сна родителей, а также их дисфункциональные представления о своем сне, его уязвимости и нарушения гигиены сна связаны с соответствующими представлениями их детей 5–13 лет, а также сонливостью и трудностями со сном у детей (как по оценкам детей, так и по оценкам родителей).

2. Дисфункциональные представления родителей о своем сне и его уязвимости связаны с сонливостью и трудностями сна у детей косвенно, поскольку родители с такими представлениями чаще думают то же о сне своих детей, а те, в свою очередь, — о своем собственном сне (эффекты медиации).

Методы

В исследование приглашались пары «ребенок 5–13 лет без диагностированных нарушений сна — один из его родителей». Родители заполняли методики исследования; с детьми проводилось интервью, в ходе которого интервьюер в зависимости от возраста и возможностей понимания и заполнения методик либо заполнял методики по результатам беседы, либо присутствовал при заполнении методик самим ребенком.

Родители отвечали на вопросы о своем хронотипе («сова» или «жаворонок»), хронотипе ребенка, привычном режиме своего сна и сна ребенка (наличие и продолжительность дневного сна, время и регулярность времени укладывания, скорость засыпания, количество и продолжительность ночных пробуждений, время пробуждения, подъема), а также о необходимой и действительной продолжительности своего сна и сна ребенка. По их ответам рассчитывались показатели продолжительности сна, времени в постели и эффективности сна у ребенка.

Затем родители заполняли следующие **методики о сне ребенка**:

1. *Опросник привычек детей в отношении сна* (Children Sleep Habits Questionnaire, CSHQ, [23; 17]) — опросник для родителей, направленный на диагностику различных аспектов нарушений сна и особенностей сна ребенка, в том числе поведения в отношении сна. Включает шкалы сопротивления укладыванию, отсроченного засыпания, недостаточной продолжительности сна, ночных страхов, ночных пробуждений, парасомний, нарушений дыхания во сне, сонливости в дневное время. Дополнительно родители оценивают каждый пункт по тому, в какой степени каждая особенность сна ребенка является проблемой для них. В данном исследовании альфа Кронбаха общего показателя составляет 0,80 (0,55—0,92 для различных субшкал).

2. *Шкала субъективной уязвимости (хрупкости) сна к воздействию различных факторов* [6] — основана на анкете субъективной уязвимости сна к внешним и внутренним факторам, перечне из 12 субъективных причин нарушений сна, который использовался для скрининговой дифференциальной диагностики нарушений сна. Альфа Кронбаха — 0,78.

3. *Шкала дисфункциональных убеждений родителей о сне детей* (Dysfunctional Beliefs About Children Sleep Scale, DBACS, [20; 16]) — методика, представляющая модификацию шкалы дисфункциональных убеждений о сне Ч. Морины для исследования дисфункциональных представлений родителей о сне их детей. Альфа Кронбаха в данном исследовании — 0,81.

После этого родители заполняли серию **методик о своем сне**.

4. *Индекс тяжести инсомнии* [3; 19] — скрининговая шкала оценки нарушений сна инсомнического типа; в норме используется как показатель субъективного качества сна (более высокие баллы свидетельствуют о худшем качестве сна). Альфа Кронбаха — 0,82.

5. *Шкала дисфункциональных убеждений о сне* [3; 19] — включает представления о сне и его нарушениях, связанные с худшим качеством сна в норме и хронификацией инсомнии. Альфа Кронбаха — 0,84.

6. *Шкала субъективной уязвимости (хрупкости) сна к воздействию различных факторов* [6]. Альфа Кронбаха — 0,76.

7. *Шкала поведенческих факторов нарушений сна* [6] — скрининговая методика диагностики нарушения гигиены сна и принципов контроля стимулов. Альфа Кронбаха — 0,74.

Дети, в зависимости от возраста и возможностей понимания вопросов **заполняли методики** либо в рамках структурированного интервью, либо самостоятельно. Методики были следующими.

1. *Самоотчет детей о своем сне* (Sleep Self-Report, SSR, [25; 21]) — разработался как аналог опросника привычек детей в отношении сна для применения у детей; включает 26 пунктов, содержание которых максимально сопоставимо с версией для родителей. В методике четыре шкалы: привычки укладывания/

режим засыпания, отказ от укладывания, страхи в ночное время, качество сна. В данном исследовании альфа Кронбаха общего показателя составляет 0,81 (0,55—0,71 для различных субшкал).

2. *Шкала дисфункциональных убеждений детей о своем сне* (DBASC-10, [9; 13]) — модификация шкалы дисфункциональных убеждений о сне Ч. Морины для использования с детьми. Маленьким детям шкала давалась в форме интервью; в случае если они не могли полностью справиться с ней, методика пропускалась (методику поняли и дали ответы по ней 132 из 147 детей, 89,8%). Альфа Кронбаха в данном исследовании составила 0,75.

3. *Шкала субъективной уязвимости (хрупкости) сна к воздействию различных факторов* [6]. Альфа Кронбаха — 0,69.

4. *Педиатрическая шкала сонливости в дневное время* (Pediatric Daytime Sleepiness Scale, PDSS, [11]) — включает восемь пунктов и предложена для субъективной оценки сонливости у детей школьного возраста. В данном исследовании эта шкала была переведена и использована впервые; альфа Кронбаха — 0,73.

Всего в исследовании приняли участие 147 пар «ребенок 5—13 лет — один из его родителей». 67 респондентов были девочки (45,6%), 79 — мальчики (53,7%), в одном случае пол ребенка не был указан (0,7%). Средний возраст составил $8,29 \pm 2,53$ года. Из них 47 человек (32,2%) были старшего дошкольного возраста (5—6 лет), 49 человек — 7—9 лет (33,4%), 51 человек (34,9%) — 10—13 лет. 61 родитель (41,5%) назвали детей жаворонками, 72 (49,0%) — совами, остальные указали либо смешанный тип (голуби), либо пропустили этот вопрос. Не было выявлено различий в хронотипах (жаворонки/совы) между детьми разных возрастов.

Среди родителей были 11 пап (7,5%), 134 мамы (91,2%), двое не указали свой пол (1,4%). Возраст родителей варьировал от 24 до 56 лет (средний возраст — $35,69 \pm 5,86$ лет).

Обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 23.0 и включала описательную статистику, методы сравнения групп, корреляционный анализ, регрессионный анализ, анализ медиации.

Результаты

В семьях с лучшим субъективным качеством сна родителей у детей менее выражены трудности со сном и сонливость, а сам сон более длительный (табл. 1). Интересно, что субъективное качество сна родителей более тесно связано с родительскими оценками сна ребенка, чем с детскими оценками (например, не связано с тем, насколько сонливыми дети сами чувствуют себя днем), а худшее качество сна родителей коррелирует также с более низкой эффективностью сна детей, а также с представлениями родителей и детей об уязвимости сна у детей.

Дисфункциональные представления и представления об уязвимости сна, как собственного, так и у

детей, связаны между собой (табл. 1; у детей связь составляет: $r=0,40$, $p<0,01$).

Чем более выражены дисфункциональные представления родителей о собственном сне, тем чаще они склонны думать так и о сне своих детей и дети, в свою очередь, чаще выражают дисфункциональные убеждения касательно своего сна. Собственно дисфункциональные представления родителей о своем сне, по их оценкам, связаны только с трудностями детского сна, тогда как дисфункциональные представления родителей о сне детей связаны и с проблемами со сном у детей, и с их дневной сонливостью, как по оценкам детей, так и по оценкам родителей.

Представления родителей об уязвимости их собственного сна и об уязвимости сна их детей связаны с худшим качеством сна у детей и сонливостью, по оценкам родителей, тогда как их связи с качеством сна и сонливостью, по оценкам детей, слабее и не во всех случаях достигают принятого уровня значимости.

С целью проверки гипотезы о том, что представления родителей о своем сне косвенно связаны с качеством сна и сонливостью детей — через представления родителей о сне ребенка и собственные представления ребенка, — проводилась серия анализов медиации с двумя медиаторами. Зависимыми переменными выступали трудности детей со сном и сонливость детей, по оценкам родителя и по оценкам самого ребенка соответственно (т. е. четыре зависимых переменных, табл. 2). Длительность и эффективность сна не включались в анализ, поскольку по результатам корреляционного анализа они не были связаны с представлениями детей и родителей.

Ни в одном случае не было выявлено прямых эффектов дисфункциональных представлений родителей о своем сне и представлений об уязвимости своего сна. Дисфункциональные представления родителей о своем сне, по их оценкам, были косвенными предикторами сонливости и трудностей со сном у детей через медиацию представлений родителей о сне детей. Кроме того, по оценкам детей были установлены все три эффекта медиации в отношении субъективной сонливости. Иными словами, родители, склонные к дисфункциональным представлениям о собственном сне, чаще также думают и о сне своего ребенка, что, в свою очередь, связано с более выраженными трудностями со сном и сонливостью (по оценке родителей). Сонливость, по оценке детей, связана как с тем, что родители с дисфункциональными представлениями о своем сне думают также и о сне своих детей, что связано с риском сонливости, но и с тем, что дисфункциональные представления родителей о сне детей, в свою очередь, связаны с риском подобных представлений у самих детей.

Родители, склонные считать собственный сон уязвимым и хрупким, чаще так думают о сне ребенка, что, в свою очередь, связано с большей вероятностью, что ребенок будет считать свой сон более уязвимым, и — как следствие — с более выраженными трудностями со сном (по оценкам детей и родителей), а также субъективной сонливостью (по оценкам детей). Помимо этого, если родители считают свой сон уязвимым и, как следствие, уязвимым и сон своего ребенка, это последнее представление предсказывает более выраженные проблемы со сном у ребенка, но только по родительской оценке.

Таблица 1

Связи субъективного качества сна и представлений родителей о своем сне и сне ребенка с представлениями и качеством сна у их детей: результаты корреляционного анализа

	DBACS. — Родители: дисфункциональные представления о сне ребенка	Родители: субъективная уязвимость сна детей	ISL. — Родители: индекс тяжести сна	DBAS. — Родители: дисфункциональные представления о своем сне	Родители: субъективная уязвимость их сна	Родители: нарушение тигисны своего сна
DBACS. — Родители: дисфункциональные представления о сне ребенка	1	0,36**	0,18	0,42**	0,38**	0,18
Родители: субъективная уязвимость сна детей	0,36**	1	0,26	0,14	0,44**	0,14
CSHQ — сонливость в дневное время (оценка родителей)	0,32**	0,19	0,26	0,09	0,18	0,18
CSHQ — общий показатель нарушений сна у ребенка (оценка родителей)	0,34**	0,32**	0,38**	0,26	0,29*	0,30*
Длительность сна детей	-0,04	-0,09	-0,26	-0,07	-0,13	-0,02
Эффективность сна детей	-0,13	-0,17	-0,35**	-0,12	-0,17	-0,09
Сонливость в дневное время (оценка детей)	0,32**	0,21	0,16	0,09	0,14	0,19
SSR — общий показатель нарушений сна (оценка ребенка)	0,21	0,11	0,21	0,10	0,18	0,25
Дети: субъективная уязвимость их сна	0,29*	0,35**	0,18	0,19	0,21	0,21
DBASC. — Дети: дисфункциональные представления о своем сне	0,32**	0,16	0,15	0,42**	0,24	0,18

Примечание: «*» — $p<0,05$; «**» — $p<0,01$ (с поправкой на множественные сравнения Бонферони).

Зависимость качества сна и сонливости детей от дисфункциональных представлений родителей о своем сне и его уязвимости, о сне ребенка и представлений детей о собственном сне и его уязвимости: результаты анализа медиации

Зависимые переменные в моделях	Общий косвенный эффект			Медиация	Специфические косвенные эффекты		
	β	se	95% CI		β	se	95% CI
Модель 1: косвенные эффекты дисфункциональных представлений родителей о своем сне и сне своих детей							
CSHQ. — Сонливость в дневное время (оценка родителей)	0,86	0,33	[0,29—1,63]	Родитель о своем сне — о сне ребенка	0,86	0,31	[0,37—1,60]
CSHQ. — Общий показатель нарушений сна у ребенка (оценка родителей)	1,93	0,83	[0,50—3,79]	Родитель о своем сне — о сне ребенка	1,62	0,79	[0,38—3,55]
Сонливость в дневное время (оценка детей)	0,16	0,04	[0,09—0,26]	Родитель о своем сне — о сне ребенка	0,08	0,03	[0,03—0,16]
				Родитель о своем сне — о сне ребенка — ребенок о своем сне	0,01	0,01	[0,00—0,05]
				Родитель о своем сне — ребенок о своем сне	0,06	0,03	[0,02—0,13]
Модель 2: косвенные эффекты представлений родителей об уязвимости их собственного сна и сна их детей							
CSHQ. — Общий показатель нарушений сна у ребенка (оценка родителей)	2,83	1,16	[1,01—5,54]	Оценка родителем уязвимости своего сна — сна ребенка	1,97	0,97	[0,44—4,29]
				Оценка родителем уязвимости своего сна — сна ребенка — оценка ребенком уязвимости своего сна	0,56	0,39	[0,06—1,70]
Сонливость в дневное время (оценка детей)	0,13	0,07	[0,00—0,29]	Оценка родителем уязвимости своего сна — сна ребенка — оценка ребенком уязвимости своего сна	0,06	0,03	[0,02—0,15]
SSR. — Общий показатель нарушений сна (оценка ребенка)	0,06	0,06	[-0,04—0,19]	Оценка родителем уязвимости своего сна — сна ребенка — оценка ребенком уязвимости своего сна	0,06	0,03	[0,02—0,13]

Обсуждение результатов

Психологическая регуляция сна детей — система, разделенная между детьми и родителями, поскольку очевидна связь родительских представлений и качества сна с представлениями, трудностями со сном и сонливостью у детей. При низком субъективном качестве сна родителей сон детей менее эффективен (что является показателем не только и не столько трудностей со сном, сколько неэффективной регуляции сна в ситуации нарушений), и как дети, так и родители считают сон детей более уязвимым. Интересно также, что субъективное качество сна родителей более тесно связано с родительскими, чем с детскими оценками сна детей: например, родители с собственными трудностями со сном чаще считают, что их дети выглядят днем уставшими и сонными, тогда как дети этого скорее не чувствуют. С нашей точки зрения, родители, у которых есть трудности с собственным сном, чаще беспокоятся по поводу сна своих детей и выбирают малоэффективные стратегии регуляции их сна (например, нарушая режим ребенка), что приводит к снижению его эффективности. Косвенным свидетельством в пользу того, что связь качества сна детей и качества сна родителей частично объясняется использованием в обоих случаях дисфункциональных стратегий регуляции сна, является связь трудностей со сном и сонливости у детей с нарушением гигиены сна их родителями.

По результатам анализа медиации, дисфункциональные представления родителей о собственном сне косвенно связаны с сонливостью детей (по оценкам детей и родителей) и трудностями со сном у детей (только по оценкам родителей) — через медиацию со стороны дисфункциональных представлений родителей о сне ребенка, а в случае сонливости, по оценкам детей, — также через медиацию со стороны представлений ребенка о собственном сне. Иными словами, чем более выражены дисфункциональные представления родителей о своем сне, тем более вероятно, что они думают то же о сне ребенка, что, в свою очередь, связано с трудностями со сном и сонливостью у детей. Кроме того, как дисфункциональные представления родителей о своем сне, так и дисфункциональные представления родителей о сне ребенка связаны с представлениями самого ребенка о своем сне, что является предиктором большей субъективной сонливости. Данные согласуются с результатами о связи дисфункциональных представлений о сне родителей и детей [20].

Представления родителей об уязвимости своего сна косвенно связаны с трудностями со сном у детей (по оценкам детей и родителей) и их сонливостью (по оценке детей) через следующий вариант медиации: при таких представлениях больше вероятность, что родители считают уязвимым и сон своего ребенка, что, в свою очередь, повышает вероятность того, что и ребенок считает свой сон уязвимым, и косвенно сказывается на сонливости и трудностях со сном.

В отношении трудностей со сном выявлен дополнительный эффект медиации, заключающийся в том, что представления родителей об уязвимости своего сна связаны с трудностями со сном через представления об уязвимости сна ребенка.

Выводы

1. Дисфункциональные представления родителей о собственном сне и его уязвимости, сне их детей и его уязвимости, а также представления самих детей связаны между собой и с худшим качеством сна и сонливостью у детей.

2. Дисфункциональные представления родителей о собственном сне связаны с сонливостью и трудностями со сном у детей косвенно, поскольку увеличивают вероятность таких же представлений родителей о сне детей.

3. Сонливость, по оценкам самих детей, дополнительно косвенно связана с дисфункциональными представлениями родителей о своем сне через медиацию представлений ребенка о своем сне.

4. Представления родителей об уязвимости своего сна связаны с трудностями детей со сном и сонливостью, поскольку усиливают вероятность представлений об уязвимости сна ребенка, а те, в свою очередь, — вероятность представлений самого ребенка об уязвимости его сна.

Заключение

Данное исследование открывает возможности изучения развития психологической системы регуляции сна и бодрствования в онтогенезе как разделенной между родителями и ребенком. Речь идет лишь об одном примере такой «передачи» особенностей регуляции сна во взаимодействии ребенка и родителей (на примере представлений), однако этот результат полностью согласуется с представлениями психологии телесности о психологической регуляции сна [5; 7]. Дальнейшие исследования могут расширить полученные данные в отношении других когнитивных, эмоциональных и поведенческих факторов регуляции сна.

Литература

1. Арина Г.А., Николаева В.В. Психология телесности: методологические принципы и этапы клинико-психологического анализа // Психология телесности. Между душой и телом / Ред.-сост.: В.П. Зинченко, Т.С. Леви. М.: Аст, 2007. С. 222–235.
2. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику: Психологическое исследование. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
3. Николаева В.В., Арина Г.А., Леонова В.М. Взгляд на психосоматическое развитие ребенка сквозь призму концепции П.Я. Гальперина // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 67–72.
4. Полуэктов М.Г. Нарушения сна в детском возрасте: причины и современная терапия // Эффективная фармакотерапия. 2012. № 1. С. 3–10.
5. Тхостов А.Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002.
6. Рассказова Е.И. Использование электронных гаджетов вечером и ночью как поведенческий фактор жалоб на нарушения сна // Журнал неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. Расстройства сна. 2019. Вып. 2. Том 119. № 4. С. 36–43.
7. Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Клиническая психология сна и его нарушений. М.: Смысл, 2012. 319 с.
8. Alfano C.A., Ginsburg G.S., Kingery J.N. Sleep-related problems among children and adolescents with anxiety disorders // J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry. 2007. Vol. 46. P. 224–232.
9. Blunden S., Gregory A.M., Crawford M.R. Development of a Short Version of the Dysfunctional Beliefs about Sleep Questionnaire for use with Children (DBAS-C10) // J Sleep Disor: Treat Care. 2013. Vol. 2. P. 3. DOI:10.4172/2325-9639.1000115
10. Cumming E.M., Koss K.J., Bergman K.N. Assessment of family functioning // Sleep and development. Familial and socio-cultural considerations / M. El-Sheikh (Ed.). N.-Y.: Oxford University Press, 2011. P. 329–354.

References

1. Arina G.A., Nikolaeva V.V. Psikhologiya telesnosti: metodologicheskie printsipy i etapy kliniko-psikhologicheskogo analiza [Psychology of corporality: methodological principles and stages of clinical and psychological analysis]. In Zinchenko V.P. (eds.), *Psikhologiya telesnosti. Mezhd u dushoi i telom* [Psychology of corporality. Between soul and body]. Moscow: Ast, 2007, pp. 222–235. (In Russ.).
2. Nikolaeva V.V. Vliyanie khronicheskoi bolezni na psikhiku: Psikhologicheskoe issledovanie [The influence of chronic illness on the psyche: A psychological study]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1987. (In Russ.).
3. Nikolaeva V.V., Arina G.A., Leonova V.M. Vzglyad na psikhosomaticheskoe razvitiye rebenka skvoz' prizmu kontseptsii P.Ya.Gal'perina [A look at the psychosomatic development of the child through the prism of the concept of P. Ya. Galperin]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2012, no. 4, pp. 67–72. (In Russ.).
4. Poluektov M.G. Narusheniya sna v detskom vozraste: prichiny i sovremennaya terapiya [Sleep disorders in childhood: reasons and modern therapy]. *Effektivnaya farmatoterapiya* [Effective pharmacotherapy], 2012, no. 1, pp. 3–10. (In Russ.).
5. Tkhostov A.Sh. Psikhologiya telesnosti [Psychology of corporality]. Moscow: Smysl, 2002. (In Russ.).
6. Rasskazova E.I. Ispol'zovanie elektronnykh gadzhetov vecherom i noch'yu kak povedencheskii fакtor zhalob na narusheniya sna [Use of electronic gadgets in the evening and at night as behavioral factor of sleep-related complaints]. *Zhurnal neurologii i psikhiatrii imeni S.S. Korsakova. Rasstroistva sna. Vypusk no. 2* [Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry. Sleep disorders. Issue no. 2], 2019. Vol. 119, no. 4, pp. 36–43. (In Russ.).
7. Rasskazova E.I., Tkhostov A.Sh. Klinicheskaya psikhologiya sna i ego narushenii [Clinical psychology of sleep and sleep disorders]. Moscow: Smysl, 2012. (In Russ.).

11. Drake C., Nickel C., Burduvali E., Roth T., Jefferson C., Badia P. The Pediatric Daytime Sleepiness Scale (PDSS): sleep habits and school outcomes in middle-school children // *SLEEP*. 2003. Vol. 26. № 4. P. 455–458.
12. Gregory A.M., Eley T.C. Sleep problems, anxiety and cognitive style in school-aged children // *Infant Child Dev.* 2005. Vol. 14. P. 435–444.
13. Gregory A.M., Cox J., Crawford M.R., Holland J., Harvey A.G. Dysfunctional beliefs and attitudes about sleep in children // *Journal of Sleep Research*. 2009. Vol. 18. P. 422–426. DOI:10.1111/j.1365-2869.2009.00747.x
14. Hirshkowitz M., Whiton K., Albert S.M., et al. National Sleep Foundation's sleep time duration recommendations: methodology and results summary // *Sleep Health*. 2015. Vol. 1. P. 40–43. DOI:10.1016/j.sleh.2014.12.010
15. Keller P.S. Sleep and attachment // *Sleep and development. Familial and socio-cultural considerations* / M. El-Sheikh (Ed.). N.-Y.: Oxford University Press, 2011. P. 49–78.
16. Kudryashov D., Tkhostov A., Rasskazova E., Botasheva T., Vasil'eva V., Zavodnov O. Validation of Russian version of the dysfunctional beliefs about children's sleep scale // *Journal of Sleep Research*. 2018. Vol. 27. № S1. P. 389–390.
17. Kudryashov D., Rasskazova E., Tkhostov A., Ivanenko A. Validation of Russian version of the children's sleep habits questionnaire (CSHQ) // *Sleep Medicine*. 2017. Vol. 40. № S1. P. E171. DOI:10.1016/j.sleep.2017.11.501
18. Mindell J.A., Owens J.A. A clinical guide of pediatric sleep: diagnosis and management of sleep. Philadelphia, PA: Lippincott Williams&Wilkins, 2010.
19. Morin C.M. *Insomnia: psychological assessment and management*. New York: Guilford Press, 1993.
20. Ng A.S., Dodd H.F., Gamble A.L., Hudson J.L. The relationship between parent and child dysfunctional beliefs about sleep and child sleep // *Journal of Children Family Studies*, 2013. Vol. 22. P. 827–835. DOI:10.1007/s10826-012-9637-6
21. Orgilés M., Owens J., Espada J.P., Piqueras J.A., Carballo J.L. Spanish version of the Sleep Self-Report (SSR): factorial structure and psychometric properties // *Child: care, health and development*. 2013. Vol. 39. № 2. P. 288–295. DOI:10.1111/j.1365-2214.2012.01389.x
22. Owens J. Sleep in children: cross-cultural perspectives // *Sleep and Biological Rhythms*. 2004. Vol. 2. № 3. P. 165–173.
23. Owens J.A., Spirito A., McGuinn M. The Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ): psychometric properties of a survey instrument for school-aged children // *Sleep*. 2000a. Vol. 23. № 8. P. 1043–1051.
24. Owens J.A., Spirito A., McGuinn M., Nobile C. Sleep habits and sleep disturbance in elementary school-aged children // *J Dev Behav Pediatr*. 2000b. Vol. 21. № 1. P. 27–36. DOI:10.1097/00004703-200002000-00005
25. Owens J.A., Maxim R., Nobile C., McGuinn M., Msall M. Parental and self-report of sleep in children with attentiondeficit / hyperactivity disorder // *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.* 2000c. Vol. 154. P. 549–555.
8. Alfano C.A., Ginsburg G.S., Kingery J.N. Sleep-related problems among children and adolescents with anxiety disorders. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 2007. Vol. 46, pp. 224–232.
9. Blunden S., Gregory A.M., Crawford M.R. Development of a Short Version of the Dysfunctional Beliefs about Sleep Questionnaire for use with Children (DBAS-C10). *J Sleep Disor: Treat Care*, 2013. Vol. 2, pp. 3. DOI:10.4172/2325-9639.1000115
10. Cumming E.M., Koss K.J., Bergman K.N. Assessment of family functioning. In: M. El-Sheikh (Ed.), *Sleep and development. Familial and socio-cultural considerations*. N.-Y.: Oxford University Press, 2011, pp. 329–354.
11. Drake C., Nickel C., Burduvali E., Roth T., Jefferson C., Badia P. The Pediatric Daytime Sleepiness Scale (PDSS): sleep habits and school outcomes in middle-school children. *SLEEP*, 2003. Vol. 26, no. 4, pp. 455–458.
12. Gregory A.M., Eley T.C. Sleep problems, anxiety and cognitive style in school-aged children. *Infant Child Dev.* 2005. Vol. 14, pp. 435–444.
13. Gregory A.M., Cox J., Crawford M.R., Holland J., Harvey A.G. Dysfunctional beliefs and attitudes about sleep in children. *Journal of Sleep Research*, 2009. Vol. 18, pp. 422–426. DOI:10.1111/j.1365-2869.2009.00747.x
14. Hirshkowitz M., Whiton K., Albert S.M., et al. National Sleep Foundation's sleep time duration recommendations: methodology and results summary. *Sleep Health*, 2015. Vol. 1, pp. 40–43. DOI:10.1016/j.sleh.2014.12.010.
15. Keller P.S. Sleep and attachment. In: M. El-Sheikh (Ed.), *Sleep and development. Familial and socio-cultural considerations*. N.-Y.: Oxford University Press, 2011, pp. 49–78.
16. Kudryashov D., Tkhostov A., Rasskazova E., Botasheva T., Vasil'eva V., Zavodnov O. Validation of Russian version of the dysfunctional beliefs about children's sleep scale. *Journal of Sleep Research*, 2018. Vol. 27, no. S1, pp. 389–390.
17. Kudryashov D., Rasskazova E., Tkhostov A., Ivanenko A. Validation of Russian version of the children's sleep habits questionnaire (CSHQ). *Sleep Medicine*, 2017. Vol. 40, no. S1, pp. E171. DOI:10.1016/j.sleep.2017.11.501 URL: [http://www.sleep-journal.com/article/S1389-9457\(17\)30934-6/fulltext](http://www.sleep-journal.com/article/S1389-9457(17)30934-6/fulltext)
18. Mindell J.A., Owens J.A. A clinical guide of pediatric sleep: diagnosis and management of sleep. Philadelphia, PA: Lippincott Williams&Wilkins, 2010.
19. Morin C.M. *Insomnia: psychological assessment and management*. New York: Guilford Press, 1993.
20. Ng A.S., Dodd H.F., Gamble A.L., Hudson, J.L. The relationship between parent and child dysfunctional beliefs about sleep and child sleep. *Journal of Children Family Studies*, 2013. Vol. 22, pp. 827–835. DOI:10.1007/s10826-012-9637-6
21. Orgilés M., Owens J., Espada J.P., Piqueras J.A., Carballo J.L. Spanish version of the Sleep Self-Report (SSR): factorial structure and psychometric properties. *Child: care, health and development*, 2013. Vol. 39, no. 2, pp. 288–295. DOI:10.1111/j.1365-2214.2012.01389.x
22. Owens J. Sleep in children: Cross-cultural perspectives. *Sleep and Biological Rhythms*, 2004. Vol. 2, no. 3, pp. 165–173.
23. Owens J.A., Spirito A., McGuinn M. The Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ): Psychometric Properties of A Survey Instrument for School-Aged Children. *Sleep*, 2000a. Vol. 23, no. 8, pp. 1043–1051.
24. Owens J.A., Spirito A., McGuinn M., Nobile C. Sleep habits and sleep disturbance in elementary school-aged

children. *J Dev Behav Pediatr*, 2000b. Vol. 21, no. 1, pp. 27–36. DOI:10.1097/00004703-200002000-00005.

25. Owens J.A., Maxim R., Nobile C., McGuinn M., Msall M. Parental and self-report of sleep in children with attentiondeficit — hyperactivity disorder. *Arch. Pediatr. Adolesc. Med*, 2000c. Vol. 154, pp. 549–555.

Информация об авторах

Рассказова Елена Игоревна, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); старший научный сотрудник отдела медицинской психологии, Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Боташева Татьяна Леонидовна, доктор медицинских наук, профессор, главный научный сотрудник акушерско-гинекологического отдела, Научно-исследовательский институт акушерства и педиатрии (ФГБУ РНИИАиП), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5136-1752>, e-mail: t_botasheva@mail.ru

Information about the authors

Elena I. Rasskazova, PhD in Psychology, Associate Professor, Clinical Psychology Department, Lomonosov Moscow State University, Senior Researcher, Medical Psychology Department, Mental Health Research Center, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Tatiana L. Botasheva, MD, PhD, Chief Researcher, the Obstetrics and Gynecology Department, Research Institute of Obstetrics and Pediatrics of the Rostov State Medical University, Rostov-na-Donu, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5136-1752>, e-mail: t_botasheva@mail.ru

Получена 25.08.2022

Принята в печать 21.03.2023

Received 25.08.2022

Accepted 21.03.2023

Культурные действия в игре детей дошкольного возраста

Н.Е. Веракса

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

Н.Н. Вересов

Университет Монаш, Мельбурн, Австралия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, e-mail: nveresov@hotmail.com

В.Л. Сухих

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5036-5743>, e-mail: sukhikhvera@gmail.com

Статья посвящена анализу одного из ключевых механизмов детского развития в игре — соотношения культурных действий и условий их формирования, возникающих в процессе детской игры. Дается подробный разбор понятий «ситуация» и «нормативная ситуация». Согласно Л.С. Выготскому, особая роль в игре отводится мнимой ситуации, что определяет субъективный характер детской активности и направляет ее на освоение смысловой стороны действий, обусловленных спецификой мнимой ситуации. Другими словами, в дошкольном детстве создаются условия и для освоения нормативного действия, и для установления отношения к нормативному действию. Это оказывается возможным благодаря наличию двух пространств: культуры и пространства мнимой ситуации. В рамках этих пространств осваиваются сами артефакты культуры и порождается субъективное отношение к различным аспектам культурных объектов. Актуальность теоретического анализа механизмов развития в игре обусловлена возрастающим интересом к игре как средству целенаправленного развития и обучения детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, игра, нормативная ситуация, мнимая ситуация, культурное действие, натуральное действие.

Финансирование. Работа выполнена при поддержке проекта РНФ № 22-78-10097.

Для цитаты: Веракса Н.Е., Вересов Н.Н., Сухих В.Л. Культурные действия в игре детей дошкольного возраста // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190108>

Cultural Actions in the Play of Preschool Children

Nikolay E. Veraksa

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

Nikolay N. Veresov

Monash University, Melbourne, Australia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, e-mail: nveresov@hotmail.com

Vera L. Sukhikh

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5036-5743>, e-mail: sukhikhvera@gmail.com

The article is devoted to the analysis of the key mechanisms of children's development in the play — the correlation of cultural actions and the conditions of their formation that arise in the process of children's

play. A detailed analysis of the concepts of “situation” and “normative situation” is given. According to L.S. Vygotsky, a special role in children’s play is assigned to the imaginary situation, which determines the subjective nature of children’s activity, and directs it to the development of the semantic side of actions due to the specifics of the imaginary situation. In other words, conditions are created in preschool childhood both for mastering normative action and for establishing an attitude to normative action. This is possible due to the presence of two spaces: culture and the space of an imaginary situation. Within these spaces, cultural artifacts themselves are mastered and a subjective attitude to various aspects of cultural objects is generated. The relevance of the theoretical analysis of the mechanisms of development in the play is due to the growing interest in the play as a means of purposeful development and education of preschool children.

Keywords: cultural-historical approach, play, normative situation, imaginary situation, cultural action, natural action.

Funding. This research was funded by Russian Science Foundation grant number 22-78-10097.

For citation: Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. Cultural Actions in the Play of Preschool Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190108>

Введение

Проблема, рассмотрению которой посвящена статья, связана с анализом действий, применяемых детьми дошкольного возраста в пространстве сюжетно-ролевой игры. Тема представляется весьма актуальной, как в теоретическом, так и в практическом отношении, поскольку открывает дополнительные возможности изучения развития сюжетно-ролевой игры и ее возможностей для целенаправленного обучения и развития детей дошкольного возраста. Н.Я. Михайленко в качестве одного из элементов структуры игровой деятельности указала ситуацию, в которой происходит реализация роли [19, с. 183]. Поэтому важным представляется проанализировать само понятие ситуации и возможность его использования для характеристики игровой деятельности дошкольников.

Л.С. Выготский, анализируя развитие ребенка, использовал понятие социальной ситуации развития. Он предложил следующее ее понимание: «Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы называем социальной ситуацией развития в данном возрасте» [6, с. 258].

Как мы видим, такое определение социальной ситуации развития включает в себя ребенка, окружающую его действительность (в том числе социальную) и отношение ребенка к этой действительности («переживание») [23]. Характеристика действий ребенка предполагает детализацию категории окружающей действительности. Для этого нужно установить те единицы, которые входят в состав категории. Мы полагаем, что такими единицами являются ситуации. Введем рабочее определение ситуации. С этой целью рассмотрим труды классиков психологии, которые обращались к понятию ситуации. Так, Дж. Уотсон отождествлял ситуацию и стимул

(причинную ситуацию): «Когда человеческое существо совершает ряд актов — производит движение руками, ногами или напрягает свои голосовые связки, — то непременно должна существовать группа предшествующих факторов, являющихся «причиной» акта. Удобным обозначением этой последней группы можно считать термин «ситуация», или «стимул»... Таким образом, психология сталкивается непосредственно с двумя проблемами: 1) определить вероятные причинные ситуации, или стимулы, давшие начало реакции, и 2) по данной ситуации предсказывать вероятную реакцию» [15, с. 263].

Э. Толмен в своей работе «Поведение как молярный феномен», анализируя позицию Дж. Уотсона, определял ситуацию как группу стимулов: «В психологической лаборатории, когда мы имеем дело с относительно простыми факторами, такими как влияние волн эфира различной длины, звуковых волн и т. п., изучая их влияние на приспособление человека, мы говорим о стимуле. С другой стороны, когда факторы, которые приводят к реакциям, являются более сложными, как, например, в социальном мире, мы говорим о ситуациях. Ситуация с помощью анализа распадается на сложную группу стимулов» [14, с. 147].

Более того, Э. Толмен понимал ограниченность подхода Дж. Уотсона и предлагал рассматривать ситуацию в контексте понятия цели: «Поведение в собственном смысле всегда, по-видимому, характеризуется направленностью на цель или исходит из целевого объекта или целевой ситуации» [14, с. 147].

Идея цели как сущностной характеристики ситуации была представлена в гештальтпсихологии, в которой было разработано понятие проблемной ситуации [5] как совокупности условий, в которых перед субъектом была поставлена цель, но пути ее достижения оказывались неизвестными. В этом случае ситуация не только рассматривалась как совокупность внешних условий, но и включала отношение субъекта к этим условиям, задаваемое целью. Таким образом, понима-

ние ситуации в психологии включало как объективные, так и субъективные характеристики.

В связи с выделением двух сторон ситуации интерес представляет следующее высказывание А.Ф. Лосева: «Уже младенец знает, что в вещах есть нечто внутреннее и нечто внешнее. Это — основная и универсальная антитеза мысли и бытия. Действительно, еще до всякого философствования, до всякого методического размышления мы уже замечаем, что в вещах наличествуют именно эти две стороны и что они находятся в разных отношениях между собою... Нет действительности без внешней материальной базы, осуществляющей и воплощающей некое внутреннее содержание; и нет никакой действительности без внутреннего невещественного образа и формы, или смысла, что оформляет и осмысляет материю и делает ее реальной» [9, с. 805–806].

В работах З. Фрейда [16] был представлен моральный аспект ситуации, где поведение субъекта определялось не только внешними условиями, или внутренними тенденциями, но также и системой моральных установок, предписывающих определенные виды поведения.

Наличие предписаний со всей очевидностью обнаруживается в социальной психологии в теории роли. Так, Т. Шибутани писал, что роль в игре можно понять «...как представление о предписанном шаблоне поведения, которое ожидается и требуется от человека в данной ситуации, если известна позиция, занимаемая им в совместном действии» [18, с. 46].

В качестве предварительного итога отметим, что анализ ситуации можно проводить с двух позиций — объективной и субъективной. Субъективная сторона ситуации определяется отношением действующего в ней субъекта и зависит от его индивидуальных особенностей, ценностей, эмоционального реагирования, переживаний, поставленных целей и т. д. [1; 4; 12]. Объективная сторона ситуации включает объективные признаки, не только видимые, но и скрытые, такие как предписания, требования, правила. Ситуации с такими свойствами можно назвать объективными. Они имеют две составляющие — внешний признак (видимый) и правило (которое скрыто). Эти составляющие, несмотря на свою противоположность, являются объективными. Их объективность выражается в том, что они существуют независимо от конкретного субъекта.

Нормативная ситуация и действия ребенка

В социальной среде артефакты задают ситуации, в которых каждый объект, свойство или обстоятельство имеют связанный с ним предписанный способ поведения или действия. Таким образом, оказавшись в непосредственной близости к какой-либо вещи, человек попадает в поле действия сформулированных предписаний, в соответствие с которыми социум ожидает от него адекватного поведения. Поэтому такие ситуации можно рассматривать в качестве единиц социального пространства. Они являются не просто ситуаци-

ями, а ситуациями нормативными — в силу наличия в них стандартных правил поведения или действий с данным объектом [3]. Сами нормативные ситуации в таком случае могут рассматриваться как единицы культуры. Субъект, оказавшийся в такой ситуации, должен действовать предписанным этой ситуацией культурным способом. Отсюда мы можем сделать вывод, что культурное действие есть такое действие, которое предусмотрено нормативной ситуацией, т. е. соответствует принятым культурным нормам и является обязательным для всех, кто оказался в этой ситуации. Понятно, что нормативная ситуация является пространством существования культурного действия.

Подчеркнем один существенный момент, связанный с действиями детей в нормативной ситуации. Нужно иметь в виду, что действия, которые являются следствием объективных характеристик нормативной ситуации, и действия, обусловленные спецификой личности субъекта, не только отличаются друг от друга, но и располагаются в разных пространствах. Особенность поведения ребенка заключается в том, что действие, совершаемое ребенком, может попадать в нормативную ситуацию, а может оказаться и вне ее. Специфика устройства нормативной ситуации такова, что среди множества возможных вариантов действия и способов поведения предлагается одна из конкретных форм активности, которая определяется как предпочтительная, адекватная и желательная для реализации в данной ситуации. Другими словами, мы хотим сказать, что в конкретной нормативной ситуации среди самых разнообразных возможностей действия в культуре ожидается вполне определенный способ поведения или действия. Его можно назвать культурным действием, подчеркивая тем самым, что это действие является нормативным, т. е. принятым в данном социуме типичным способом действия, которое является не изобретением ребенка, а результатом освоения социальных норм поведения. Конечно, выполнение действия может быть более или менее успешным, и разные дети могут по-разному следовать ожиданию, варьируя собственное поведение. Однако действие, представленное в предписании, будет оставаться тем же самым. Оно определяется не желаниями субъекта, а предписанием, определенным для этой нормативной ситуации. Таким образом, нормативная ситуация включает в состав своей структуры объективное культурное действие.

Характерным является тот факт, что дети дошкольного возраста различают игровые действия и действия, задаваемые нормативной ситуацией, или культурные действия. Такое различие подробно описано Д.Б. Элькониным [19, с. 196]. Детям дошкольного возраста предлагалось играть в «самих себя». Эта ситуация, на наш взгляд, интересна тем, что в ней игровая ситуация заменяется нормативной ситуацией. Специфика же нормативной ситуации заключается в том, что ребенок должен воспроизводить ожидаемые действия (как было сказано выше), т. е. те действия, которые многократно повторяются в его повседневной жизни. Парадоксальность ответа детей состоит в том, что технически выполнить предложение ребенку не

сложно, поскольку он постоянно его воспроизводит в повседневной жизни. Однако психологически ребенок не может принять предложения экспериментатора именно как игровую ситуацию, в силу расхождения смысла игры и нормативной ситуации.

Согласно Л.С. Выготскому, культурное действие обладает рядом свойств: опосредствованностью, осознанностью, произвольностью и системностью [6]. Если сопоставить эти два определения культурного действия, то возникает вопрос: «Говорится ли в них про два разных действия или в них представлено одно и то же действие?». Мы полагаем, что в этих определениях рассматривается одно и то же культурное действие. Сначала оно выступает в своей внешней форме в качестве культурного образца, а затем как результат присвоения этого культурного образца ребенком в процессе обучения под руководством взрослого в зоне ближайшего развития в виде действия с отмеченными Л.С. Выготским свойствами.

Игра и действия ребенка

Вместе с тем необходимо учесть еще одно обстоятельство. Как известно, Л.С. Выготский подчеркивал, что в игре возникает зона ближайшего развития. Он писал: «Отношение игры к развитию следует сравнить с отношением обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития» [7, с. 65]. Следовательно, в игре ребенок также осваивает культурные действия. Однако, согласно А.Н. Леонтьеву, игровые действия отличаются по операциональному составу от идеальных культурных действий, что связано с использованием предметов-заместителей. Именно возможность не воспроизводить операции или воспроизводить их частично и упрощенно отличает игру от других видов деятельности. Определенный интерес вызывает вытекающее из этого обстоятельства следствие [11; 20]. Получается, что, играя, ребенок действует в зоне ближайшего развития, но не под руководством взрослого, а самостоятельно. Возникает вопрос: «Что представляет собой эта активность — это есть культурная форма действия или натуральная?». Д.Б. Эльконин говорил, что ребенок в игре осваивает смыслы человеческого поведения в различных ситуациях. Понятно, что поскольку освоения операциональной стороны деятельности взрослых в игре не происходит в силу сложности ее операционального состава, ребенок должен разбираться с мотивационно-смысловой стороной. Таким образом, игра представляет собой другое пространство, отличное от социального пространства культуры, состоящего из нормативных ситуаций как его единиц. Игра в этом случае предстает как пространство смысловое, т. е. пространство субъективное. В нем и реализуются игровые действия, направленные на построение отношений к артефактам культуры.

Итак, мы вплотную подошли к определению двух пространств существования, одно из которых связа-

но с освоением идеальных форм (образцов культурных действий). Оно является объективным и представляет собой социальное пространство культуры. Освоение этого пространства происходит в зоне ближайшего развития. Другое — пространство игры. Оно субъективно и позволяет строить отношения к различным объектам культуры.

Два пространства существования действий

Л.С. Выготский рассматривал игровые действия в контексте мнимой ситуации. Мнимая ситуация в культурно-исторической теории фактически представляет собой пространство существования игровых действий. Ее автор писал: «Мне кажется, что за критерий выделения игровой деятельности ребенка из общей группы других форм его деятельности следует принять то, что в игре ребенок создает мнимую ситуацию» [7, с. 62].

Чтобы понять специфику игровых действий, нужно проанализировать сам феномен мнимой ситуации. Ее возникновение, как это подчеркивал Л.С. Выготский, «...становится возможным на основе расхождения видимого и смыслового поля, появляющегося в дошкольном возрасте» [7, с. 63].

Феномен мнимой ситуации с психологической стороны, на наш взгляд, представляет собой объединение двух отличающихся друг от друга полей — перцептивного и поля воображения — в единое целое, где одновременно учитываются смыслы обеих составляющих [22].

В таком случае специфика игрового действия в мнимой ситуации, по Л.С. Выготскому, предстает следующим образом: «Действие в ситуации, которая не видится, а только мыслится, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации приводит к тому, что ребенок научается определяться в своем поведении не только непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией, а смыслом этой ситуации» [7, с. 64].

Для более точного понимания игровых действий, протекающих в мнимой ситуации, полезно сопоставить ее строение со строением нормативной ситуации. Как уже говорилось, для нормативной ситуации характерно наличие некоторого объекта и правила (или предписания) действия с этим объектом. При этом нужно иметь в виду, что нормативная ситуация — это ситуация, в которой правило не только существует, но и предписывает субъекту необходимость действовать. Иными словами, нормативная ситуация выступает в качестве пространства активности субъекта. Неслучайно Д.Б. Эльконин отметил, что «...связи действий с предметом и словом, его обозначающим, составляют единую динамическую структуру» [19, с. 242]. Мы бы назвали эту структуру нормативной ситуацией.

Мнимая ситуация характеризуется, на наш взгляд, следующими особенностями. Во-первых, в ней представлена нормативная ситуация, которая задается внешними характеристиками объекта, расположенно-

го в поле восприятия и правилом, связанным с этим объектом. Во-вторых, в этой ситуации представлен репрезентативный образ другой нормативной ситуации, с другим объектом и другим правилом. В-третьих, правило из воображаемой нормативной ситуации заменяет правило воспринимаемой нормативной ситуации. Такая замена характеризует использование предметов-заместителей. Другими словами, мнимая ситуация есть результат переноса предпочитаемого поведения из одной нормативной ситуации в другую нормативную ситуацию [22]. Правильность нашего понимания строения мнимой ситуации подтверждается результатами исследований по переименованию объектов. Д.Б. Эльконин описал эксперимент, в котором изучалось переименование предметов детьми дошкольного возраста. Ребенку предлагалось сначала назвать предметы, которые располагались перед ним, а затем переименовать их в соответствии с предложенными экспериментатором названиями. Для нас интерес представляют результаты пятилетних детей. Д.Б. Эльконин обнаружил, что были такие дети, которые «...делали попытки сразу действовать с предметами согласно новому названию» [19, с. 235]. Эти данные свидетельствуют о том, что с каждым предметом связаны правила его применения, что представляет собой нормативную ситуацию. Выполнение детьми действий с предметами в соответствии с новым названием указывает на возникновение мнимой ситуации, так как произошел перенос правила из одной нормативной ситуации на другую.

Как было уже сказано, в нормативной ситуации от субъекта ожидается выполнение определенного действия. Следовательно, проявление активности является неотъемлемым свойством мнимой ситуации. По этому поводу Е.О. Смирнова, тонко понимавшая игру дошкольников, писала: «Невозможно представить себе ребенка, который, взяв на себя роль взрослого, оставался бы бездейственным и действовал бы только в умственном плане — представлении и воображении» [11, с. 270]. Вот почему выполнение правила, перенесенного в мнимую ситуацию, с нашей точки зрения, оказывается принципиальным, поскольку правило определяет смысл мнимой ситуации, а значит, и всей игры и заставляет ребенка действовать. Исследователи игры так или иначе отмечали значимость выполнения правил. Л.С. Выготский, например, писал: «...представить себе, что ребенок может вести себя в мнимой ситуации без правил, т. е. так, как он ведет себя в реальной ситуации, просто невозможно. Если ребенок играет роль матери, то у него есть правила поведения матери. Роль, которую выполняет ребенок, его отношение к предмету, если предмет изменил свое значение, будут всегда вытекать из правила, т. е. мнимая ситуация всегда будет заключать в себе правила» [7, с. 66]. Известный культуролог Й. Хейзинга отмечал абсолютную необходимость выполнения игровых правил: «Игра есть добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом,

сопровожаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием “иного бытия”, нежели “обыденная” жизнь» [17]. Известный специалист в области изучения игры Р. Кайуа писал: «Любая игра есть система правил. Ими определяется то, как “играют” [de jeu], а как “не играют”, т. е. что разрешается, а что запрещается. Эти конвенции одновременно произвольны, императивны и безапелляционны. Их ни под каким предлогом нельзя нарушать, иначе игра немедленно кончается и уничтожается самим фактом ее нарушения. Ибо игра поддерживается прежде всего желанием играть, т. е. готовностью соблюдать правила. Следует “играть по правилам” [jouer le jeu] или не играть совсем» [8].

В действиях по правилу Л.С. Выготский видел парадоксальность игры. Парадокс заключается в том, что ребенок для оперирования оторванным значением нуждается в другой вещи. Фактически, здесь описывается механизм построения мнимой ситуации. Он заключается в том, что ребенок находит такие объекты одного пространства, которые могут быть отождествлены с объектами другого пространства.

Таким образом, чтобы действовать в мнимой ситуации, ребенок должен ориентироваться одновременно на двух уровнях: и на уровне реальных действий, определяемых видимым полем, и на уровне игровых действий в мнимой ситуации.

Можно сказать, что нормативная ситуация входит в структуру игры дошкольников, поскольку именно она несет правила, которые ребенок должен соблюдать при выполнении соответствующей роли. Но вместе с тем эта нормативная ситуация должна и отличаться от тех ситуаций, которые складываются в жизни ребенка. Различие игровых и реальных ситуаций заключается в том, что в одном случае они оказываются освоенными детьми, а в другом — только подлежат усвоению.

Таким образом, мы различаем два вида действий, которые выполняют дети в нормативных ситуациях: один тип действий соответствует принятым в культуре нормам, а другой — связан не с нормами, а со смыслами деятельности взрослых. В этом отношении игровые действия представляют собой субъективные игровые действия, операциональная сторона которых является символической и выполняется с помощью предметов-заместителей. При этом нормативная ситуация может служить критерием оценки развивающего потенциала игры за счет того, насколько ребенок будет обогащать символическую сторону игрового действия.

Становится понятно, какого рода действия могут быть реализованы детьми в игре. Если следовать позиции Т. Парсонса, то игровые действия, выполняемые дошкольниками, можно отнести к культурным формам активности в силу того, что они являются вариантами социальных действий. Он писал: «Социальное действие — это такое действие, которое, соответствующее своему субъективному значению для актора или акторов, имплицитно включает установки и действия других и в своем развитии ориентировано на них» [10].

Другими словами, применительно к ребенку можно утверждать, что под культурным (социальным) действием следует понимать такую форму детской активности, которая обязательно имеет в виду другого субъекта. В данном случае действия, которые ребенок реализует в нормативной и мнимой ситуации, являются культурными: объективные нормативные действия по образцу и субъективные игровые действия, соответствующие роли. Следовательно, в дошкольном детстве мы встречаем ряд действий, которые могут быть реализованы детьми, как в различных нормативных ситуациях, так и в игре. При этом нормативная ситуация может служить критерием оценки развивающего потенциала игры [24].

Действия детей дошкольного возраста

Говоря о действиях детей дошкольного возраста, мы имеем в виду объективные предметные действия (по образцу) и субъективные игровые действия. Они отличаются от натуральных действий и могут охарактеризовать специфику детской активности.

Натуральные действия характеризуются неадекватным норме использованием предмета. Они могут разрушить сам предмет, с которым ребенок действует (например, ребенок берет игрушечный автомобиль и стучит им по столу). Натуральное действие отличается от действия с предметом-заместителем, так как последнее осуществляется в логике замещаемого предмета. Натуральное действие не реализуется в предметной логике [21].

Культурные или объективные предметные действия (по образцу) представляют собой действия, которые ребенок освоил под руководством взрослого или по примеру других детей. Эти действия социальные, поскольку они осваиваются через социальное взаимодействие и предполагают возможность участия другого человека. Нужно учитывать, что построение нормативной ситуации совершается в точке социального напряжения, т. е. там, где субъект может действовать эгоцентрически или просоциально. Последний способ реализуется в соответствии с предписанием, существующим для каждой нормативной ситуации.

Игровые действия являются, как уже отмечалось, действиями, выполняемыми в соответствии с ролью, которую ребенок принял в игре. Пространством существования игровых действий оказывается мнимая ситуация. Игровые действия позволяют детям построить отношения к нормативным ситуациям, поэтому они разворачиваются в субъективном пространстве. Вместе с тем игровые действия также следует рассматривать как социальные. Они предполагают участие других детей и направлены на понимание смыслов разыгрываемых ситуаций, характерных для социального окружения ребенка.

Выводы

Мы сравнили действия детей в нормативной ситуации и в мнимой ситуации. Каждая из этих ситуаций ориентирована на определенный тип действий дошкольников. Культура предполагает освоение культурных образцов. Движение в культуре связано с освоением и применением действий в нормативных ситуациях. Нормативная ситуация является пространством существования объективного культурного действия. Она характеризует такой инструмент развития как зону ближайшего развития и связанный с ней процесс обучения.

Нормативные ситуации входят в структуру игры дошкольников в качестве тех социальных образцов, которые осваиваются детьми. Игра, как это отмечали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин, возникает в силу сложности операциональной стороны деятельности взрослых. Поскольку операциональная сторона игровых действий носит символический характер, игра становится пространством существования субъективных действий детей, в котором формируются их отношения к культуре. Инструментом игры оказывается мнимая ситуация. Все эти действия в большей или меньшей степени являются социальными, т. е. культурными. Однако игровые и нормативные действия различаются по своему характеру: одни передают значения, другие — смыслы; одни объективны, другие субъективны. Нормативные ситуации могут стать критериями становления игровых ролевых действий детей.

Литература

1. Ван Урс Б. Семиотическая деятельность детей младшего возраста в игре: построение и использование схематических представлений // Современное дошкольное образование. 2021. Том 1. № 103. С. 68–78.
2. Веракса А.Н., Бухаленкова Д.Б., Якупова В.А. Возможности развития регуляторных функций в игровой деятельности: теоретический обзор [Электронный ресурс] // Российский психологический журнал. 2019. Том 15. № 4. С. 97–112. DOI:10.21702/grj.2018.4.5
3. Веракса Н.Е. Репрезентация объективных ситуаций детьми дошкольного возраста [Электронный ресурс] //

References

1. Van Urs B. Semioticheskaya deyatelnost' detej mladshogo vozrasta v igre: postroenie i ispol'zovanie skhematicheskikh predstavlenij [Semiotic activity of young children in the game: the construction and use of schematic representations]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Modern preschool education], 2021. Vol. 1, no. 103, pp. 68–78. (In Russ.).
2. Veraksa A.N., Buhalenkova D.B., Yakupova V.A. Vozmozhnosti razvitiya regul'yatornykh funktsij v igrovoj deyatelnosti: teoreticheskij obzor [Possibilities of development of regulatory functions in gaming activity: theoretical review]. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal* [Russian Psychological

- Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 110–119. DOI:10.17759/chp.2015110310
4. Веракса Н.Е., Сухих В.Л. Игра и проблема единства аффекта и интеллекта // Казанский педагогический журнал. 2021. № 5. С. 253–260. DOI:10.51379/KPJ.2021.149.5.035
5. Вертгеймер М. О гештальттеории // История психологии (10–30-е гг. Период открытого кризиса) / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. С. 144–159.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432с.
7. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
8. Кайя Р. Игры и люди. Статьи и эссе по социологии культуры. М.: ОГИ, 2007. 304 с.
9. Лосев А.Ф. Бытие. Имя. Космос. М.: Мысль, 1993. С. 805–806.
10. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академический Проект, 2002. 880 с.
11. Смирнова Е.О. Психология ребенка: Учебник для педагогических училищ и вузов. М.: Школа-пресс, 1997. 384 с.
12. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2019. Том 2. № 34. С. 25–32. DOI:10.11621/npj.2019.0207
13. Суджетайте-Волунгявичене Г. Помощь детям младшего возраста в присоединении к игровому миру: микроанализ // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 4. С. 34–71.
14. Толмен Э. Поведение как молярный феномен // История психологии (10–30-е гг. Период открытого кризиса) / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. С. 107–124.
15. Торндайк Э., Уотсон Дж.Б. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. М.: АСТ-ЛТД, 1998. 701 с.
16. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М.: Наука, 1989. 456 с.
17. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс-Академия, 1992. 458 с.
18. Шибутани Т. Социальная психология. М.: АСТ, 1998. 538 с.
19. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
20. Leybina, A.V., Kashapov, M.M. Understanding Kindness in the Russian Context // Psychology in Russia: State of the Art. 2022. Vol. 15. № 1. P. 66–82. DOI:10.11621/npj.2022.0105
21. Solovieva Yu., Baltazar Ramos A.M., Quintanar R.L. Experience in Pre-school Education in Mexico: following L.S. Vygotsky // New Ideas in Child and Educational Psychology. 2021. Vol. 1. № 1. P. 77–95. DOI:10.11621/nicep.2021.0104
22. Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. The Play Matrix: a Tool for Assessing Role-play in Early Childhood // International Journal of Early Years Education. 2022. Vol. 30. № 3. P. 542–559. DOI:10.1080/09669760.2022.2025582
23. Veresov N. Perezhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations // Cultural-Historical Psychology. 2016. Vol. 12. № 3. P. 129–148. DOI:10.17759/chp.2016120308
24. Veresov N., Veraksa N. Digital games and digital play in early childhood: a cultural-historical approach // Early Years. 2022. P. 1–13. DOI:10.1080/09575146.2022.2056880
- Journal], 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 97–112. DOI:10.21702/rpj.2018.4.5
3. Veraksa N.E. Reprerentaciya ob'ektivnyh situacij det'mi doshkol'nogo vozrasta [Representation of objective situations by preschool children]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural and historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 110–119. DOI:10.17759/chp.2015110310. (In Russ.).
4. Veraksa N.E., Suhikh V.L. Igra i problema edinstva affekta i intellekta [The game and the problem of the unity of affect and intelligence]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal [Kazan Pedagogical Journal]*, 2021, no. 5, pp. 253–260. DOI:10.51379/KPJ.2021.149.5.035. (In Russ.).
5. Vertgejmer M. O geshtal'tteorii [About Gestalt theory]. In P.Ya. Gal'perin, A.N. Zhdan (Eds.), *Istoriya psihologii (10–30-e gg. Period otkrytogo krizisa) [History of psychology (10–30-ies. The period of open crisis)]* (pp. 144–159). Ekaterinburg, Delovaya kniga, 1999. (In Russ.).
6. Vygotskiy L.S. *Sobranie sochinenij: v 6 t [Collected works: in 6 vol.]*. T. 4: *Detskaya psihologiya [Vol. 4: Child psychology]*. Moscow, Pedagogika, 1984.
7. Vygotskiy L.S. Igra i ee rol' v psicheskome razvitii rebenka [The game and its role in the mental development of the child]. *Voprosy psihologii [Questions of psychology]*, 1966, no. 6, pp. 62–68. (In Russ.).
8. Kajua P. Igy i lyudi. Stat'i i esse po sociologii kul'tury [Games and people. Articles and essays on the sociology of culture]. Moscow, OGI, 2007. (In Russ.).
9. Losev A.F. Bytie. Imya. Kosmos [Genesis. Name. Cosmos] (pp. 805–806). Moscow, Mysl', 1993. (In Russ.).
10. Parsons T. O strukture social'nogo dejstviya [On the structure of social action]. Moscow, Akademicheskij Proekt, 2002. (In Russ.).
11. Smirnova E.O. Psihologiya rebenka: Uchebnik dlya pedagogicheskikh uchilishch i vuzov [Child psychology: Textbook for pedagogical colleges and universities]. Moscow, Shkola-press, 1997. (In Russ.).
12. Smirnova E.O. Specifika sovremennogo doshkol'nogo detstva [Specificity of modern preschool childhood]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal [National Psychological Journal]*, 2019. Vol. 2, no. 34, pp. 25–32. DOI:10.11621/npj.2019.0207 (In Russ.).
13. Sudzhetajte-Volungyavichene G. Pomoshch' detyam mladshogo vozrasta v prisoedinenii k igrovomu miru: mikroanaliz [Assistance to young children in joining the game world: microanalysis]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya [Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology]*, 2021, no. 4, pp. 34–71. (In Russ.).
14. Tolmen E. Povedenie kak molyarnyj fenomen [Behavior as a molar phenomenon]. In P.Ya. Gal'perina, A.N. Zhdan (Eds.), *Istoriya psihologii (10–30-e gg. Period otkrytogo krizisa) [History of psychology (10–30-ies. The period of open crisis)]* (pp. 107–124). Ekaterinburg, Delovaya kniga, 1999. (In Russ.).
15. Torndajk E., Uotson Dzh.B. Osnovnye napravleniya psihologii v klassicheskikh trudah. Biheviorizm [The main directions of psychology in classical works. Behaviorism]. Moscow, AST-LTD, 1998. (In Russ.).
16. Frejd Z. Vvedenie v psichoanaliz: Lekcii [Introduction to psychoanalysis: Lectures]. Moscow, Nauka, 1989. (In Russ.).
17. Hejzinga J. Homo ludens. V teni zavtrashnego dnja [Homo ludens. In the shadow of tomorrow]. Moscow, Progress-Akademiya, 1992. (In Russ.).
18. Shibutani T. Social'naya psihologiya [Social psychology]. Moscow, AST, 1998. (In Russ.).
19. El'konin D.B. Psihologiya igry [Psychology of the game]. Moscow, Pedagogika, 1978. (In Russ.).

20. Leybina A.V., Kashapov M.M. Understanding Kindness in the Russian Context. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2022. Vol. 15, no. 1, pp. 66–82. DOI:10.11621/pir.2022.0105
21. Solovieva Yu., Baltazar Ramos A.M., Quintanar R.L. Experience in Pre-school Education in Mexico: following L.S. Vygotsky. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2021. Vol. 1, no. 1, pp. 77–95. DOI:10.11621/nicep.2021.0104
22. Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. The Play Matrix: a Tool for Assessing Role-play in Early Childhood. *International Journal of Early Years Education*, 2022. Vol. 30, no. 3, pp. 542–559. DOI:10.1080/09669760.2022.2025582
23. Veresov N. Perezhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 129–148. DOI:10.17759/chp.2016120308
24. Veresov N., Veraksa N. Digital games and digital play in early childhood: a cultural-historical approach. *Early Years*, 2022, pp. 1–13. DOI:10.1080/09575146.2022.2056880

Информация об авторах

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

Вересов Николай Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент факультета образования, Университет Монаш, Мельбурн, Австралия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, e-mail: nveresov@hotmail.com

Сухих Вера Леонидовна, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5036-5743>, e-mail: sukhikhvera@gmail.com

Information about the authors

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

Nikolay N. Veresov, PhD in Psychology, Associate Professor, Faculty of Education, Monash University, Melbourne, Australia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, e-mail: nveresov@hotmail.com

Vera L. Sukhikh, Researcher of Department of Educational Psychology and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5036-5743>, e-mail: sukhikhvera@gmail.com

Получена 20.12.2022

Received 20.12.2022

Принята в печать 21.03.2023

Accepted 21.03.2023

Связь темпа развития регуляторных функций за год с экранным временем детей 5–6 лет из трех регионов России

А.Н. Веракса

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация,
Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

М.Н. Гаврилова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация,
Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация

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

Е.А. Чичина

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>, e-mail: alchichini@gmail.com

А.А. Твардовская

Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ ВО КФУ),
г. Казань, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2402-0669>, e-mail: taa.80@ya.ru

Ю.И. Семенов

Научно-образовательный центр Академии наук Республики Саха (Якутия)
(НОЦ ГБУ АН РС(Я)), г. Якутск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8766-3936>, e-mail: yra_semen1109@mail.ru

О.В. Алмазова

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Цель работы заключалась в изучении связи темпа развития регуляторных функций за год с экранным временем детей 5–6 лет. В исследовании приняли участие 495 детей из г. Казани, г. Москвы, Республики Саха (Якутия), которым на момент начала исследования было 5–6 лет. Выборочная совокупность была поделена на три равные в процентном соотношении группы на основе суммарного экранного времени за неделю. Такой подход обеспечил возможность анализа контрастных случаев, т. е. детей с минимальным (от 1 до 11 час. в неделю) и максимальным (от 19,5 до 70 час. в неделю) экранным временем. Показано, что у детей с минимальным экранным временем за год улучшился уровень когнитивной гибкости, а у детей с максимальным — ухудшился. У детей с минимальным экранным временем уровень когнитивного сдерживающего контроля за год увеличился статистически более значимо, чем у детей с максимальным экранным временем. В темпе развития рабочей памяти и поведенческого сдерживающего контроля статистически значимых различий между группами не обнаружено.

Ключевые слова: регуляторные функции, когнитивная гибкость, рабочая память, сдерживающий контроль, цифровые устройства, экранное время, дошкольный возраст.

Финансирование. Работа выполнена при поддержке гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых и по государственной поддержке ведущих научных школ Российской Федерации МД-6168.2021.2

Для цитаты: Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Чичина Е.А., Твардовская А.А., Семенов Ю.И., Алмазова О.В. Связь темпа развития регуляторных функций за год с экранным временем детей 5–6 лет из трех регионов России // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 62–70. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190109>

Relationship between the Development Rate of Executive Functions within a Year and Screen Time in 5–6 year Old Children from three Regions of Russia

Aleksander N. Veraksa

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, Psychological Institute,
Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Margarita N. Gavrilova

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

Elena A. Chichinina

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>, e-mail: alchichini@gmail.com

Alla A. Tvardovskaya

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2402-0669>, e-mail: taa.80@ya.ru

Yury I. Semyonov

Scientific and Educational Center of the State institution “Academy of Sciences
of the Republic of Sakha (Yakutia)”, Yakutsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8766-3936>, e-mail: yra_semen1109@mail.ru

Olga V. Almazova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

The aim of this work was to investigate the relationship between the development rate of executive functions and the screen time in 5–6 year old children within a year. The study involved 495 children from Kazan, Moscow and the Republic of Sakha (Yakutia), who were 5–6 years old at the beginning of the study. The sample population was divided into three equal percentage groups based on the total screen time per week. This approach made it possible to analyze contrasting cases, that is, children with minimum (from 1 to 11 hours per week) and maximum (from 19.5 to 70 hours per week) screen time. It has been shown that the level of cognitive flexibility improved throughout the year in children with minimum screen time, and dropped in children with maximum screen time. In children with minimum screen time, the level of cognitive inhibitory control increased statistically more significantly over the year than in children with maximum screen time. For the development rate of working memory and behavioral inhibitory control, there were no statistically significant differences between the groups.

Keywords: executive functions, cognitive flexibility, working memory, inhibitory control, digital devices, screen time, preschool age.

Funding. This work was supported by the Grant of the President of the Russian Federation for State Support of Young Russian Scientists and State Support of Leading Scientific Schools of the Russian Federation MD-6168.2021.2.

For citation: Veraksa A.N., Gavrilova M.N., Chichinina E.A., Tvardovskaya A.A., Semyonov Y.I., Almazova O.V. Relationship between the Development Rate of Executive Functions within a Year and Screen Time in 5–6 year Old Children from three Regions of Russia. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 62–70. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190109>

Введение

В дошкольном возрасте происходит активное формирование произвольности, иначе говоря, самоконтроля [4]. Развитие самоконтроля в детстве предсказывает жизненные достижения, здоровье и качество жизни во взрослом возрасте [9], в связи с чем произвольность можно считать ключевым формированием дошкольного возраста [1]. Формирование произвольности в дошкольном возрасте чувствительно к систематическим воздействиям окружающей среды [4]. Одним из таких воздействий может являться использование цифровых устройств [12], которыми дети дошкольного возраста сейчас пользуются в среднем около 3 часов в день [7]. Под понятием «цифровые устройства» (далее — ЦУ) в данном тексте понимаются телевизор, смартфон, компьютер, планшет. Проведение длительного времени дошкольниками перед экранами ЦУ вызывает у исследователей и родителей опасения с точки зрения потенциального негативного влияния ЦУ на развитие произвольности [13].

В ряде исследований показано, что время, проведенное перед экранами ЦУ («экранное время»), обратно связано с развитием произвольности у детей дошкольного возраста [16; 18; 21]. Также отмечаются связи избыточного экранного времени в раннем детстве с низким уровнем развития самоконтроля в 5–7 лет [8]. При этом во многих работах рассматривается время телесмотра и не учитывается время использования гаджетов (понятием «гаджет» условно обозначаются смартфон, планшет и компьютер в тех ситуациях, когда они противопоставляются телевизору) [16; 21], при том что гаджеты дают более разнообразные возможности, чем телевизор, подразумевающий только просмотр видеоконтента [17]. При помощи гаджетов ребенок может участвовать в различных интерактивных видах деятельности (образовательные приложения, многопользовательские игры и т. п.), которые в отличие от пассивного просмотра телевизора могут быть связаны с развитием самоконтроля [2]. Таким образом, время, проведенное перед экранами гаджетов, может качественно отличаться от времени телесмотра, поэтому стоит рассматривать экранное время для разных типов ЦУ отдельно — пассивное и активное экранное время [17].

Некоторые авторы приходят к выводу, что негативно на развитие произвольности влияет не экранное время как таковое, а то, что оно занимает время, которое ребенок мог бы потратить на другие активности, способствующие развитию самоконтроля: живое общение, игры, физическую активность, развивающие занятия [7]. Также важную роль играет контент: часто дети с большим экранным временем много взаимодействуют с неподходящим по возрасту некачественным контентом, что негативно сказывается на развитии самоконтроля [2], в то время как ориентированный на детей качественный развивающий контент может способствовать развитию произвольности, если при этом не превышаются нормы по экранному времени [15; 16].

Для изучения произвольности дошкольников в данной работе была использована концепция регуляторных функций А. Мияке. Преимущество этого

подхода — в детализированности характеристик саморегуляции [1]. Данная концепция изначально разрабатывалась для взрослых, но показано, что она применима для детского возраста [3]. Регуляторные функции (далее — РФ) — это группа когнитивных навыков, обеспечивающих целенаправленное решение задач и адаптацию к новым ситуациям [19]. Компонентами РФ являются: 1) рабочая память (слухоречевая и зрительная) — способность удерживать информацию и использовать ее для решения задач; 2) когнитивная гибкость — способность переключаться между задачами, правилами и стимулами; 3) сдерживающий контроль — торможение импульсивных реакций и доминирующего ответа в пользу требуемого в текущем контексте [9].

Цель данного исследования заключалась в том, чтобы прояснить связь темпа развития РФ за год с экранным временем детей в возрасте 5–6 лет. Для получения более достоверной картины использования детьми ЦУ, к исследованию были привлечены дети из трех регионов России с разной численностью населения, разными культурными, экономическими, инфраструктурными и климатическими особенностями — из Казани, Москвы, Якутска и других населенных пунктов Республики Саха (далее — Якутия). В качестве основной гипотезы исследования выступило предположение о том, что с увеличением экранного времени ребенок теряет возможности развития РФ, и, следовательно, дети с длительным экранным временем будут иметь ниже темп развития РФ, чем дети с небольшим экранным временем. Данная гипотеза построена на идеях культурно-исторического подхода относительно механизмов развития произвольности у дошкольников [4]. Согласно культурно-историческому подходу, основная закономерность психического развития ребенка состоит в преобразовании «натуральных» психических функций в культурно обусловленные («высшие») [4]. Это становится возможным в результате освоения ребенком культурных средств в общении со взрослыми или другими детьми. Проведение времени за экраном не только приводит к тому, что ребенок получает ограниченный опыт, сводящийся преимущественно к визуальной составляющей, но также теряет возможность быть включенным в ключевые для этого возраста виды деятельности: живую игру, общение, экспериментирование [15].

Выборка и процедура исследования

Участники исследования (495 детей, 52% мальчиков) проживают в трех регионах России: в Казани — 35,6% детей, в Москве — 32,5%, в Якутии — 31,9%. На момент начала исследования средний возраст детей составлял 65 мес. (SD=5,04). Преобладающее большинство матерей (78%) оценили уровень обеспеченности семьи как средний, 74% матерей имеют высшее образование. Все дети посещали муниципальные детские сады.

В ходе исследования были проведены два этапа диагностики РФ: в первом приняли участие 1100 детей 5–6 лет из старших групп детских садов. Первый этап диагностики прошел в период с октября 2019 года по май 2020 года. Через год 891 ребенок из этих 1100 при-

нял участие в повторной диагностике РФ. Во время первого этапа матери 1029 дошкольников заполнили онлайн-анкеты об особенностях использования ЦУ детьми. Результаты и лонгитюдной диагностики, и анкетирования матерей есть для 495 детей, которые и составили выборку данного исследования.

Во время первого этапа исследования матери получали ссылку на анкету при помощи электронного письма от муниципальных образовательных организаций или в родительском чате в мессенджере. Все матери, заполнившие анкеты, дали информированное согласие на собственное участие и участие детей в исследовании. Приблизительное время заполнения анкеты — 20 минут. Можно предположить, что матери, которые приняли участие в анкетировании, являются более заинтересованными в проблемах использования детьми ЦУ, чем те матери, которые не стали участвовать.

Во время обоих этапов исследования диагностика РФ проводилась с детьми в индивидуальном порядке, в тихом привычном для детей помещении. Диагностика проходила в течение двух встреч, каждая длительностью около 15 минут. Методики были разнесены на две встречи, чтобы избежать усталости детей в ходе выполнения.

Методы

Для диагностики РФ был использован набор апробированных на дошкольниках методик [3]. В этот набор входят субтесты комплекса NEPSY-II [14]: «Повторение предложений» — для оценки слухоречевой рабочей памяти, «Память на конструирование» — зрительной рабочей памяти, «Торможение» — когнитивного сдерживающего контроля, «Статуя» — поведенческого сдерживающего контроля. Для оценки когнитивной гибкости была использована методика «Сортировка карт по изменяемому признаку» [23].

Для изучения особенностей использования ЦУ детьми были применены онлайн-анкета для матерей, содержащая вопросы о социально-демографических факторах; вопросы о дополнительных развивающих занятиях, которые посещает ребенок; вопросы об экранном времени детей (сколько минут в день ребенок проводит отдельно перед экраном телевизора и гаджетов).

Статистический анализ данных производился с помощью программы SPSS 23.0. Использовались методы описательной статистики, двухфакторный дисперсионный анализ (ANOVA), t-критерий для зависимых групп, одновыборочный критерий Колмогорова—Смирнова, U-критерий Манна—Уитни и критерий Хи-квадрат Пирсона.

Результаты

Статистика экранного времени и социально-демографические факторы

На основе анкетирования 1029 матерей (52% — матери мальчиков; 45% проживают в Казани, 24% — в Москве, 31% — в населенных пунктах Якутии) была

описана связь между социально-демографическими факторами и экранным временем детей в 5–6 лет.

При помощи двухфакторного дисперсионного анализа (ANOVA) обнаружен значимый эффект фактора региона проживания на суммарный показатель экранного времени ($F(2,958)=82,436; p<0,001$), а также значимое взаимодействие факторов региона проживания и пола ($F(2,958)=9,516; p<0,001$); значимых различий по полу не обнаружено. Показано, что дети, проживающие в Якутии, имеют наибольшие показатели экранного времени по сравнению с детьми из Москвы ($t=-12,780; p<0,001$) и Казани ($t=-7,281; p<0,001$); дети, проживающие в Казани, значимо отличаются от проживающих в Москве ($t=6,691; p<0,001$) (рис. 1). Анализ половых различий в экранном времени у детей отдельно по регионам показал единственное значимое различие между мальчиками и девочками из Якутии ($t=3,889; p<0,001$) (рис. 1).

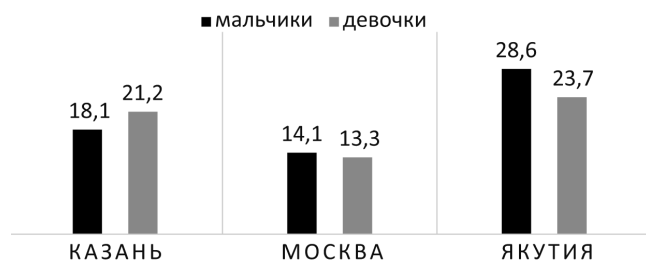


Рис. 1. Экранное время детей, проживающих в разных регионах (часов в неделю)

С помощью t-критерия для зависимых групп были обнаружены различия во времени, проводимом за гаджетами и за просмотром телевизора в среднем за неделю ($t=24,680; p<0,001; d=0,77$). В неделю за просмотром телевизора дети проводят больше времени (13 часов), чем с гаджетами (7 часов).

Связь темпа развития РФ за год с экранным временем детей в 5–6 лет

Каждый раз при оценке различий в изменениях уровня РФ за год между группами оценивались также и различия между группами на момент первого этапа диагностики. Это делалось для того, чтобы исключить то, что различия в динамике за год обусловлены изначальным уровнем развития компонентов РФ.

Для выделения контрастных групп по общему экранному времени (суммарно активное и пассивное экранное время) выборка была поделена на три равные в процентном соотношении группы (каждая составляет 33,3% от общей совокупности наблюдений): (1) от 1 до 11 часов в неделю; (2) от 11,3 до 19 часов в неделю; (3) от 19,5 до 70 часов в неделю. В дальнейшем анализе рассматривались две крайние группы — группа с минимальным (130 детей) и группа с максимальным (142 ребенка) экранным временем. Различия в размерах групп связаны с тем, что не со всеми детьми удалось провести все методики, направленные на диагностику РФ, например потому, что ребенок говорил, что устал и не хочет дальше продолжать.

Применение критерия Колмогорова—Смирнова указало на несоответствие данных по всем показателям РФ нормальному распределению. В связи с этим

сравнение двух независимых групп проводилось с использованием U-критерия Манна–Уитни. Показано, что у детей с минимальным экранным временем за год уровень когнитивного сдерживающего контроля увеличился статистически более значимо, чем у детей с максимальным экранным временем (табл. 1). У детей с минимальным экранным временем уровень когнитивной гибкости за год улучшился, а у детей с максимальным — ухудшился (табл. 1). Различий между группами по темпу развития рабочей памяти и поведенческого сдерживающего контроля за год не обнаружено.

Социально-демографические характеристики групп детей с разным экранным временем

В группу с минимальным экранным временем дети из трех регионов оказались включены неравномерно: преобладают дети из Москвы, а детей из Якутии всего 11% (табл. 2). В группе же детей с максимальным экранным временем почти 48% детей — из Казани и почти 30% детей — из Якутии (табл. 2). Уровень образования матерей в группах оказался представлен также неравномерно: в группе с наименьшим экранным временем больше матерей с высшим образованием (табл. 2).

Обсуждение результатов

Исследование было направлено на изучение связи темпа развития РФ за год с экранным временем

детей 5–6 лет из Казани, Москвы и Якутии. Выдвинутая гипотеза о том, что у детей с длительным экранным временем ниже темп развития РФ по сравнению с детьми с небольшим экранным временем, подтвердилась, но частично. Так, результаты исследования показали, что у детей из группы с экранным временем от 1 до 11 часов в неделю (не более 1,5 часов в день) за год произошло развитие когнитивной гибкости, в то время как у детей с экранным временем 19,5–70 часов в неделю (более 2 часов 45 мин. в день) показатели когнитивной гибкости за год ухудшились. У детей из группы с экранным временем не более 1,5 часов в день за год уровень когнитивного сдерживающего контроля увеличился статистически более значимо, чем у детей с экранным временем более 2 часов 45 мин. в день. Вопреки ожиданиям, по темпу развития поведенческого сдерживающего контроля и рабочей памяти за год статистически значимых различий между группами не обнаружено.

Различия между группами по темпу развития когнитивной гибкости за год могут быть объяснены тем, что дети с максимальным экранным временем мало времени посвящают деятельности, способствующей развитию когнитивной гибкости [7]. Так, для развития когнитивной гибкости необходимо переключение между разными правилами, условиями, контекстами. Это достигается в ситуации общения и живой игры, во время организованных занятий для детей (занятия физкультурой, музыкой и т. п.), в процессе

Таблица 1
Сравнение групп детей с разным экранным временем в 5–6 лет по темпу развития РФ за год

Параметр методики	1–11 часов в неделю		19,5–70 часов в неделю		U-критерий Манна–Уитни	p-level
	M	SD	M	SD		
«Торможение», торможение, комбинированный балл	1,63	3,25	0,95	3,37	4722,000	0,045
«Сортировка карт по изменяемому признаку», балл в задании с границами	0,15	3,31	-0,85	2,93	5410,000	0,007
«Сортировка карт по изменяемому признаку», общий балл	0,16	3,41	-0,81	3,25	5462,000	0,013

Таблица 2
Распределение детей из групп с разным экранным временем по социально-демографическим параметрам

		1–11 часов в неделю, %	19,5–70 часов в неделю, %	Хи-квадрат Пирсона	p-level
Пол ребенка	Девочки	48,5	47,9	0,072	0,965
	Мальчики	51,5	52,1		
Образование матерей	Среднее	1,6	7,5	23,112	0,003
	Среднее специальное	4,0	14,3		
	Неполное высшее	4,0	6,0		
	Высшее	88,0	69,9		
	Ученая степень	2,4	2,3		
Доход семьи	Низкий	6,4	14,9	7,279	0,122
	Средний	79,2	76,1		
	Выше среднего	14,4	9,0		
Регион	Казань	26,2	47,9	46,308	0,000
	Москва	62,3	23,2		
	Якутия	11,5	28,9		

знакомства с чем-то новым. В то время как во время использования ЦУ ребенок следует только одному типу условий, контекстов и правил, обусловленных видом цифровой активности. Также длительное единообразное времяпрепровождение у экрана исключает возможность чередования многообразных вариантов активности в течение дня, а значит, и чередования многообразных задач и правил.

Другое возможное объяснение различия между группами по темпу развития когнитивной гибкости за год состоит в том, что у детей, проводящих более 2 часов 45 мин. у экранов, преобладает просмотр видеоконтента, который в отличие от некоторых видеоигр не задействует когнитивную гибкость [2]. Есть виды цифровой активности, которые подразумевают работу когнитивной гибкости — это, например, многопользовательские игры, где ребенку нужно одновременно реагировать на реплики нескольких других игроков и быстро менять свои действия в зависимости от них, а также реагировать на меняющийся контекст самой игры. Но при просмотре видеоконтента когнитивная гибкость не используется — наоборот, ребенок просто пассивно следует за сюжетом. Итак, можно заключить, что дети, проводившие у экранов менее 1,5 часов в день, успевали заниматься активностями, способствующими развитию когнитивной гибкости, а дети, проводившие у экранов более 2 часов 45 мин. в день, недостаточное время находились в ситуациях с меняющимися условиями и правилами, и их когнитивная гибкость за год ухудшилась.

Различия в темпе развития когнитивного сдерживающего контроля между группами могут быть объяснены разной степенью родительского контроля. Вероятно, у детей, экранное время которых превышает 2 часа 45 мин., нет или недостаточно родительского контроля за использованием ЦУ, а у детей с экранным временем менее 1,5 часов он есть. Контроль за экранным временем ребенка, говорит о том, что они устанавливают соответствующие правила и ограничения, а это способствует развитию сдерживающего контроля. Можно также предположить, что в этих семьях родители в целом следят за режимом и распорядком дня ребенка, что создает благоприятные условия для развития сдерживающего контроля.

Есть ряд факторов, которые справедливы для объяснения различий между группами и по темпу развития когнитивной гибкости за год, и по темпу развития когнитивного сдерживающего контроля. Так, по данным анкетирования 1029 матерей, проведенного во время первого этапа данного исследования, у 40% детей общее экранное время — выше 3 часов в день, при этом у 10% детей — выше 5 часов в день. На основе этого можно предположить, что в семьях, в которых матери сообщали о длительном экранном времени, значительную часть дня включен телевизор. То есть речь идет не только о целенаправленном просмотре видеоконтента ребенком, но и о пребывании детей в помещении с включенным в фоновом режиме телевизоре, что также может влиять на развитие и когнитивной гибкости, и когнитивного сдерживающего контроля [16; 21]. Другой фактор также связан с временем просмотра видеоконтента: пока-

зано, что у участников исследования время просмотра телевизора существенно превышает время использования гаджетов: 13 часов в неделю в среднем и 7 часов, соответственно. То есть у детей из группы с максимальным экранным временем преобладает именно пассивное экранное время, которое, в отличие от активного, принципиально не может задействовать когнитивную гибкость и когнитивный сдерживающий контроль [2]. Более того, в исследованиях показано, что время просмотра видеоконтента обратно связано с развитием РФ [16; 20]. Кроме того, чем более длительное время ребенок проводит у экрана, тем больше вероятность того, что ребенок будет смотреть несоответствующий возрасту контент, который связан с ухудшением РФ, в частности сдерживающего контроля [2].

Следующий фактор, объясняющий различия между группами, как по темпу развития когнитивной гибкости, так и по темпу развития когнитивного сдерживающего контроля за год, — это разный уровень физической активности в группах. В исследованиях показано, что длительное экранное время дошкольников обратно коррелирует с количеством физической активности [11], в то время как достаточный уровень физической активности важен для развития РФ [10]. В дошкольном возрасте дефицит физической активности негативно влияет на процессы созревания структур третьего блока мозга [5], который как раз отвечает за программирование, регуляцию и контроль за протеканием психической деятельности. Также можно предположить, что у детей из группы с максимальным экранным временем хуже качество сна, чем у детей с минимальным экранным временем, и в этом одна из причин более низкого темпа развития РФ у детей из первой группы. В ряде исследований показано, что использование ЦУ перед сном и длительное экранное время связаны с качеством сна [6], в то время как полноценный сон крайне необходим для развития РФ у дошкольников [13].

Согласно культурно-историческому подходу, ключевую роль в развитии произвольности у дошкольников играют взрослые [4]. Можно предположить, что в группе детей с максимальным экранным временем дети меньше общаются с родителями, чем дети из группы с минимальным временем, так как известно, что длительное экранное время и даже фоновая работа телевизора приводят к обеднению детско-родительского общения [15]. Таким образом, в семьях, где дети много времени проводят у экрана, меньше детско-родительских взаимодействий, в процессе которых могли бы развиваться сдерживающий контроль и когнитивная гибкость. Еще одним объяснением различий между группами может быть разный уровень образования матерей в группах. В семьях с более низким уровнем дохода и образования матери экранное время выше [22]. В таких семьях родители чаще воспринимают ЦУ как полезные для развития и образования, но при этом не следят за контентом и экранным временем детей [22]. Низкий социально-экономический статус матери не является однозначно негативным фактором, так как он скорее повышает чувствительность как к негативным, так и к позитивным влияниям ЦУ [22].

Отсутствие различий между группами по темпу развития за год рабочей памяти можно объяснить тем, что этот компонент РФ задействуется при использовании ЦУ не меньше, чем при нецифровых видах деятельности. Так, рабочая память тренируется и при просмотре видеоконтента, и при видеоигре, ведь ребенку нужно удерживать в рабочей памяти зрительные и слуховые стимулы, для того чтобы следить за развитием сюжета в случае видеоконтента и справляться с требованиями видеоигры. В то время как для развития когнитивной гибкости и сдерживающего контроля требуется именно совершение собственных активных действий [2].

Отсутствие различий между группами по темпу развития за год поведенческого сдерживающего контроля может быть связано с тем, что большинство детей во время первого этапа диагностики получили в данной методике высокие баллы, т. е. можно предположить, что методика оказалась недостаточно чувствительной для данного возраста. При этом изначально ожидалось, что по сравнению с детьми с минимальным экранным временем у детей с максимальным экранным временем будет ниже темп развития поведенческого сдерживающего контроля за год, так как у последних меньше двигательной активности и, соответственно, меньше возможностей для тренировки поведенческого сдерживающего контроля.

Можно выделить ряд ограничений данного исследования, которые должны быть учтены при планировании дальнейших исследований. Во-первых, не рассмотрены другие аспекты использования ЦУ, кроме экранного времени. Так, не собрана информация о том, какой именно видеоконтент смотрят дети и какие видеоигры предпочитают. При этом контент является важным фактором, опосредующим влияние ЦУ на развитие РФ у дошкольников [2]. Также не анализировалась роль

родителей в использовании ЦУ детьми. В то время как во многих исследованиях показано, что, с точки зрения развития РФ, участие родителей в том, как дети пользуются ЦУ, имеет большое значение [2]. Во-вторых, сбор данных об экранном времени детей посредством анкетирования родителей не исключает социально желательных ответов респондентов. Третьим ограничением исследования является небольшой размер выборок и неравное распределение детей из разных регионов внутри сравниваемых групп. Кроме того, требуется анализ региональных различий с учетом специфики каждого региона. Также ограничением исследования является отсутствие данных о домашней образовательной среде и характере детско-родительских отношений, которые могут играть ключевую роль в развитии РФ [16].

Заключение

Основной целью работы было изучение связи между темпом развития РФ за год и экранным временем детей 5–6 лет из Казани, Москвы, Якутска и других населенных пунктов Якутии. Выявлена требующая дальнейшего анализа региональная специфика в экранном времени дошкольников. Выявлена обратная связь между экранным временем и темпом развития за год когнитивного сдерживающего контроля и когнитивной гибкости у дошкольников. По темпу развития поведенческого сдерживающего контроля и рабочей памяти за год статистически значимых различий между группами не обнаружено. Связь между развитием РФ и отдельно временем просмотра телевизора и временем использования гаджетов требует уточнения. Полученные в исследовании данные актуальны для родителей, психологов, педагогов и представляют ценность для определения оптимальных способов использования ЦУ дошкольниками.

Литература

1. Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н. Произвольность в дошкольном возрасте: сравнительный анализ различных подходов и диагностического инструментария // Национальный психологический журнал. 2016. № 4(24). С. 14–22. DOI: 10.11621/npj.2016.0402
2. Бухаленкова Д.А., Чичина Е.А., Чурсина А.В., Веракса А.Н. Обзор исследований, посвященных изучению взаимосвязи использования цифровых устройств и развития когнитивной сферы у дошкольников // Science for Education Today. 2021. Том 11. № 3. С. 7–25. DOI:10.15293/2658-6762.2103.01
3. Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А. Диагностика регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте: батарея методик // Психологический журнал. 2020. Том 41. № 6. 108–118. DOI:10.31857/S020595920012593-8
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. / Под. ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
5. Твардовская А.А., Габдулхаков В.Ф., Новик Н.Н., Гарифуллина А.М. Влияние физической активности дошкольников на развитие регуляторных функций:

References

1. Almazova O.V., Buhalenkova D.A., Veraksa A.N. Proizvol'nost' v doshkol'nom vozraste: sravnitel'nyy analiz razlichnykh podhodov i diagnosticheskogo instrumentariya [The voluntariness in the preschool age: a comparative analysis of various approaches and diagnostic tools]. *National Psychological Journal [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal]*, 2016. Vol. 4, no. 24, pp. 14–22. DOI:10.11621/npj.2016.0402 (In Russ.).
2. Bukhalenkova D.A., Chichinina E.A., Chursina A.V., Veraksa A.N. Obzor issledovaniy, posvyashchennykh izucheniyu vzaimosvyazi ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv i razvitiya kognitivnoi sfery u doshkol'nikov [The Relationship Between the Use of Digital Devices and Cognitive Development in Preschool Children: Evidence from Scholarly Literature]. *Science for Education Today*, 2021. Vol. 11, no. 3, pp. 7–25. DOI:10.15293/2658-6762.2103.01 (In Russ.).
3. Veraksa A.N., Almazova O.V., Bukhalenkova D.A. Diagnostika regul'yatornykh funktsii v starshem doshkol'nom vozraste: batariya metodik [Executive functions assessment in senior preschool age: a battery of methods]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2020. Vol. 41, no. 6, pp. 108–118. DOI:10.31857/S020595920012593-8 (In Russ.).
4. Vygotsky L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. [Collected works: in 6 vol.]. 1984, Vol. 4. Moscow: Pedagogika.

теоретический обзор исследований // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 214–238.

6. Abid R., Ammar A., Maaloul R., Souissi N., Hammouda O. Effect of COVID-19-Related Home Confinement on Sleep Quality, Screen Time and Physical Activity in Tunisian Boys and Girls: A Survey // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18. № 6. Article ID 3065. 12 p. DOI:10.3390/ijerph18063065

7. Bergmann C., Dimitrova N., Alaslani K. et al. Young children's screen time during the first COVID-19 lockdown in 12 countries // *Scientific Reports*. 2022. Vol. 12. DOI:10.1038/s41598-022-05840-5

8. Corkin M.T., Peterson E.R., Henderson A., Waldie K.E., Reese E., Morton S. Preschool screen media exposure, executive functions and symptoms of inattention/hyperactivity // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2021. Vol. 73. DOI:10.1016/j.appdev.2020.101237

9. Diamond A. Executive Functions // *Annual Review of Psychology*. 2013. Vol 64(1). P. 135–168. DOI:10.1146/annurev-psych-113011-143750

10. Felix E., Silva V., Caetano M., Ribeiro M.V.V., Fidalgo T.M., Neto F.R., Sanchez Z.M., Surkan P.J., Martins S.S., Caetano S.C. Excessive Screen Media Use in Preschoolers Is Associated with Poor Motor Skills // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2020. Vol. 23(6). P. 418–425. DOI:10.1089/cyber.2019.0238

11. Hu R., Zheng H., Lu C. The Association Between Sedentary Screen Time, Non-screen-based Sedentary Time, and Overweight in Chinese Preschool Children: A Cross-Sectional Study // *Frontiers in Pediatrics*. 2021. Vol. 9. Article ID 767608. P. 7. DOI:10.3389/fped.2021.767608

12. Jusiene R., Rakickiene L., Breidokiene R., Laurinaityte I. SI:EF executive function and screen-based media use in preschool children // *Infant and Child Development*. 2020. e2173. DOI:10.1002/icd.2173

13. Kahn M., Schnabel O., Gradisar M., Rozen G.S., Slone M., Atzaba-Poria N., Tikotzky L., Sadeh A. // Sleep, screen time and behaviour problems in preschool children: an actigraphy study // *European Child and Adolescent Psychiatry*. 2021. Vol. 30. P. 1793–1802. DOI: 10.1007/s00787-020-01654-w

14. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007.

15. Kostyrka-Allchorne K., Cooper N.R., Simpson A. The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review // *Developmental Review*. 2017. Vol. 44. P. 19–58. DOI:10.1016/j.dr.2016.12.002

16. Linebarger D.L., Barr R., Lapierre M.A., Piotrowski J.T. Associations Between Parenting, Media Use, Cumulative Risk, and Children's Executive Functioning // *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 2014. Vol. 35(6). P. 367–377. DOI:10.1097/dbp.0000000000000069

17. McNeill J., Howard S.J., Vella S.A., Cliff D.P. Cross-Sectional Associations of Application Use and Media Program Viewing with Cognitive and Psychosocial Development in Preschoolers // *International journal of environmental research and public health*. 2021. Vol. 18(4). 1608. DOI:10.3390/ijerph18041608

18. McNeill J., Howard S.J., Vella S.A., Cliff D.P. Longitudinal associations of electronic application use and media program viewing with cognitive and psychosocial development in preschoolers // *Academic Pediatrics*. 2019. № 5. С. 520–528. DOI:10.1016/j.acap.2019.02.010

19. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe"

5. Tvardovskaya A.A., Gabdulkhakov V.F., Novik N.N., Garifullina A.M. Vliyanie fizicheskoi aktivnosti doshkol'nikov na razvitie regulatorynykh funktsii: teoreticheskii obzor issledovaniy [Influence of physical activity of preschool children on the development of regulatory functions: a theoretical review of research]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Bulletin of the Moscow University. Episode 14. Psychology]*, 2020, Vol. 3, pp. 214–238. (In Russ.).

6. Abid R., Ammar A., Maaloul R., Souissi N., Hammouda O. Effect of COVID-19-Related Home Confinement on Sleep Quality, Screen Time and Physical Activity in Tunisian Boys and Girls: A Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021. Vol. 18(6). Article ID 3065. 12 p. DOI:10.3390/ijerph18063065

7. Bergmann, C., Dimitrova, N., Alaslani, K. et al. Young children's screen time during the first COVID-19 lockdown in 12 countries. *Scientific Reports*, 2022. Vol. 12. DOI:10.1038/s41598-022-05840-5

8. Corkin M.T., Peterson E.R., Henderson A., Waldie K.E., Reese E., Morton S. Preschool screen media exposure, executive functions and symptoms of inattention/hyperactivity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2021. Vol. 73. DOI:10.1016/j.appdev.2020.101237

9. Diamond A. Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 2013. Vol 64(1), pp. 135–168. DOI:10.1146/annurev-psych-113011-143750

10. Felix E., Silva V., Caetano M., Ribeiro M.V.V., Fidalgo T.M., Neto F.R., Sanchez Z.M., Surkan P.J., Martins S.S., Caetano S.C. Excessive Screen Media Use in Preschoolers Is Associated with Poor Motor Skills. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2020. Vol. 23, no. 6, pp. 418–425. DOI:10.1089/cyber.2019.0238

11. Hu R., Zheng H., Lu C. The Association Between Sedentary Screen Time, Non-screen-based Sedentary Time, and Overweight in Chinese Preschool Children: A Cross-Sectional Study. *Frontiers in Pediatrics*, 2021. Vol. 9. Article ID 767608. 7 p. DOI:10.3389/fped.2021.767608

12. Jusiene R, Rakickiene L, Breidokiene R, Laurinaityte I. SI:EF executive function and screen-based media use in preschool children. *Infant and Child Development*, 2020. e2173. DOI:10.1002/icd.2173

13. Kahn M., Schnabel O., Gradisar M., Rozen G.S., Slone M., Atzaba-Poria N., Tikotzky L., Sadeh A. Sleep, screen time and behaviour problems in preschool children: an actigraphy study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2021. Vol. 30, pp. 1793–1802. DOI:10.1007/s00787-020-01654-w

14. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007.

15. Kostyrka-Allchorne K., Cooper N.R., Simpson A. The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review. *Developmental Review*, 2017. Vol. 44, p7. 19–58. DOI:10.1016/j.dr.2016.12.002

16. Linebarger D.L., Barr R., Lapierre M.A., Piotrowski J.T. Associations Between Parenting, Media Use, Cumulative Risk, and Children's Executive Functioning. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 2014. Vol. 35(6), pp. 367–377. DOI:10.1097/dbp.0000000000000069

17. McNeill J., Howard S.J., Vella S.A., Cliff D.P. Cross-Sectional Associations of Application Use and Media Program Viewing with Cognitive and Psychosocial Development in Preschoolers. *International journal of environmental research and public health*, 2021. Vol. 18(4), 1608. DOI:10.3390/ijerph18041608

18. McNeill J., Howard S.J., Vella S.A., Cliff D.P. Longitudinal associations of electronic application use and media program viewing with cognitive and psychosocial development in preschoolers. *Academic Pediatrics*, 2019. DOI:10.1016/j.acap.2019.02.010

tasks: A latent variable analysis // *Cognitive Psychology*. 2000. Vol. 41. P. 49–100. DOI: 10.1006/cogp.1999.0734

20. Nathanson A.I., Aladé F., Sharp M.L., Rasmussen E.E., Christy K. The relation between television exposure and executive function among preschoolers // *Developmental Psychology*. 2014. Vol. 50. P. 1497–1506. DOI:10.1037/a0035714

21. Nichols D.L. The context of background TV exposure and children's executive functioning // *Pediatric Research*. 2022. DOI:10.1038/s41390-021-01916-6

22. Pons M., Bennasar-Veny M., Yañez A.M. Maternal Education Level and Excessive Recreational Screen Time in Children: A Mediation Analysis // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17(23). P. 8930. DOI:10.3390/ijerph17238930

23. Zelazo P.D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children // *National Protocols*. 2006. Vol. 1. P. 297–301.

19. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 2000. Vol. 41, pp. 49–100. DOI: 10.1006/cogp.1999.0734

20. Nathanson A.I., Aladé F., Sharp M.L., Rasmussen E.E., Christy K. The relation between television exposure and executive function among preschoolers. *Developmental Psychology*, 2014. Vol. 50, pp. 1497–1506. DOI:10.1037/a0035714

21. Nichols D.L. The context of background TV exposure and children's executive functioning. *Pediatric Research*, 2022. DOI:10.1038/s41390-021-01916-6

22. Pons M., Bennasar-Veny M., Yañez A.M. Maternal Education Level and Excessive Recreational Screen Time in Children: A Mediation Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020. Vol. 17(23). pp. 8930. DOI:10.3390/ijerph17238930

23. Zelazo P.D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. *National Protocols*, 2006. Vol. 1, pp. 297–301.

Информация об авторах

Веракса Александр Николаевич, член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация; заместитель директора, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Гаврилова Маргарита Николаевна, кандидат психологических наук, младший научный сотрудник, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация; научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-8458-5266, e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Чичинина Елена Алексеевна, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-7220-9781, e-mail: alchichini@gmail.com

Твардовская Алла Александровна, кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-2402-0669, e-mail: taa.80@ya.ru

Семенов Юрий Иванович, доктор философских наук, доктор исторических наук, профессор, Научно-образовательный центр, Академия наук Республики Саха (Якутия) (ГБУ АН РС(Я)), г. Якутск, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-8766-3936, e-mail: yra_semen1109@mail.ru

Алмазова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-8852-4076, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Information about the authors

Aleksander N. Veraksa, Corresponding Member, Russian Academy of Education, Doctor in Psychology, Professor, Head, Psychology of Education and Pedagogy Department, Psychology Faculty, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; Vice-Director, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0002-7187-6080, e-mail: veraksa@yandex.ru

Margarita N. Gavrilova, PhD in Psychology, Junior Researcher, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; Junior Researcher, Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0002-8458-5266, e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Elena A. Chichinina, Junior Researcher, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0002-7220-9781, e-mail: alchichini@gmail.com

Alla A. Tvardovskaya, PhD in Psychology, Associate professor, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University, Kazan, Russia, ORCID: 0000-0002-2402-0669, e-mail: taa.80@ya.ru

Yury I. Semenov, Doctor in Philosophy, Doctor in History, Professor, Scientific and Educational Center of the State institution “Academy of Sciences of the Republic of Sakha (Yakutia)”, Yakutsk, Russia, ORCID: 0000-0002-8766-3936, e-mail: yra_semen1109@mail.ru

Olga V. Almazova, PhD in Psychology, Associate professor, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0001-8852-4076, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Получена 22.12.2022

Принята в печать 21.03.2023

Received 22.12.2022

Accepted 21.03.2023

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

Связь образа мира у российской студенческой молодежи с опытом участия в волонтерской деятельности

С.В. Молчанов

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

О.В. Алмазова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Н.Н. Поскребышева

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9124-530X>, e-mail: pskr@inbox.ru

Актуальность исследования условий формирования образа мира как интегральной характеристики индивидуальной смысловой системы личности, определяющей взаимодействие с миром и ее жизненную позицию, обусловлена транзитивностью и высокой неопределенностью современного общества. Цель исследования – изучение особенностей образа мира в актуальной и будущей перспективе у молодежи с разным опытом участия в волонтерской деятельности. Исходной гипотезой стало предположение о различиях в образе мира во временных координатах «настоящее–будущее» у студенческой молодежи с различным опытом волонтерской деятельности. В исследовании были использованы методика «Биполярный семантический дифференциал для двух последовательных оценок образа мира: “Мир сейчас” и “Мир через 5 лет”»; опросник «Шкала базовых убеждений», опросник участия в волонтерской деятельности. Выборку составили 211 российских студентов в возрасте от 18 до 23 лет ($M=19,7$; $SD=1,61$). Среди них 91 (43,1%) юноша и 120 (56,9%) девушек. Выявлены значимые различия образа мира в настоящем и в будущем. Образ «Мир через 5 лет» – позитивный, характеризуется как осмысленный, активный, справедливый и надежный (критерий Стьюдента, $p \leq 0,02$). Установлена связь характеристик образа мира с базисными убеждениями, прежде всего с восприятием справедливости мира. Доказана позитивная роль участия студенческой молодежи в волонтерской деятельности для формирования позитивного образа мира: мир в настоящем видится более активным, а в будущем – более управляемым, доброжелательным (критерий Стьюдента, $p \leq 0,02$) и ценным (критерий Стьюдента, $p = 0,043$).

Ключевые слова: образ мира, студенческая молодежь, волонтерская деятельность, базисные убеждения.

Для цитаты: Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н. Связь образа мира у российской студенческой молодежи с опытом участия в волонтерской деятельности // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 71–83. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190110>

Connection Between the Image of the World and Volunteering Experience among Russian Students

Sergey V. Molchanov

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

Olga V. Almazova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Natalya N. Poskrebisheva

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9124-530X>, e-mail: pskr@inbox.ru

The relevance of the study of the conditions for the formation of world image as an integral characteristic of the individual semantic system of personality, that determines one's interaction with the world and their life position, is due to the transitivity and high uncertainty of modern society. The aim of the study is to investigate the image of the world in the current and future perspective among young people with different experiences of participating in volunteering activities. The hypothesis was the assumption of differences in the image of the world in the "present – future" time coordinates among students with different experiences in volunteering. The study used the Bipolar Semantic Differential method for two consecutive assessments of the image of the world: "The world now" and "The world in 5 years"; a world assumptions scale, a questionnaire for participation in volunteer activities. The data consists of 211 Russian students aged from 18 till 23 ($M=19,7$; $SD=1,61$). Among them are 91 (43,1%) men and 120 (56,9%) women. Significant differences in world image in present and future are revealed. The image in present is contradictory, characterized mainly negatively as unpredictable, uncontrollable, anxious, complex. The image of "The World in 5 years" is positive, characterized as meaningful, active, fair and reliable (t-Student criterion, $p \leq 0,02$). The connection between the characteristics of the image of the world and basic assumptions, primarily with the perception of the justice of the world, has been established. The positive role of participation in volunteer activities of student youth for the formation of a positive image of the world is proved: world nowadays is regarded as more active, and in future more controlled and benevolent (t-Student criteria, $p \leq 0,02$, and significant (t-Student criterion, $p = 0,043$).

Keywords: world image, youth, volunteering, basic assumptions.

For citation: Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebisheva N.N. Connection Between the Image of the World and Volunteering Experience among Russian Students. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 71–83. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190110>

Введение

Современный мир представляет собой динамично меняющееся пространство возможностей, смыслов и ценностей. Рефлексия на тему психологических следствий изменчивости мира и высокой социальной неопределенности сегодня представлена в ряде психологических исследований [1]. Однако происходящие в мире в последнее время социально-политические события оказывают существенное влияние на представления людей о мире, обществе, отношениях и своем месте в современном социуме, что придает особую актуальность проблеме исследования образа мира у современной молодежи. Современное общество характеризуется высокой транзитивностью, создавая пространство постоянных изменений

с высокой степенью неопределенности по содержанию происходящего и непредсказуемостью последствий изменения общества [3]. Возникает множественность вариантов макро- и микросоциальных пространств, которые требуют от человека оценки и выработки отношения к происходящим изменениям. Можно говорить о жесткой (кризисной) форме транзитивности в современном мире, которая характеризуется резкостью и мгновенностью изменений, сопровождаемых ростом внутри- и межгрупповых конфликтов и противоречий. На индивидуальном уровне кризисная транзитивность связана с повышенными требованиями к эмоциональной стабильности и жизнестойкости человека. Одной из причин, и, как мы предполагаем, следствием транзитивных трансформаций, выступает изменение картины мира,

связанное с переоценкой ценности жизни [4]. Происходит трансформация представлений о мире, образе мира, возможностях социума, его ценностях и индивидуальных смыслах.

Понятие «образ мира» в психологии имеет разнообразную трактовку и понимание. Можно выделить следующие направления развития представлений об образе мира: образ мира как система значений личности; образ мира, определяемый через функции образа мира; образ мира в измерении его развития [13]. Остановимся на работах школы А.Н. Леонтьева, в которых последовательно раскрываются и понятие психического образа, и понятие образа мира [6]. Психический образ рассматривается как «...продукт жизненных, практических связей и отношений субъекта с предметным миром» [7]. В развитие этой идеи при определении образа мира большое внимание уделяется тому значению, которое опосредует представления о мире. Автор обозначает это как «пятое квазиизмерение», которое позволяет обрести объективному миру субъективную окраску через пространство смыслового поля [6]. Природа смыслового поля связана с понятием «личностный смысл», который, как «значение значения», отражает «собственные жизненные отношения» человека [2]. Осознание личностных смыслов своей жизни определяет отношение человека к себе, окружающему социуму и миру в целом [7]. Таким образом, образ мира включает в себя систему личностных смыслов человека во взаимодействии с окружающим миром. Образ мира в работах рассматривается как целостное представление о мире, в котором находит отражение конкретно-исторический, экологический, социальный, культурный фон, в рамках которого разворачивается вся психическая деятельность человека [11]. Происходящие в окружающем социуме события и жизнедеятельность человека находят отражение в образе мира. Согласно деятельностному подходу (А.Н. Леонтьев), социальные практики человека определяют как характер его отношений с социумом, так и особенности образа мира. Жизненные изменения и трансформации различаются в зависимости от способности личности контролировать свое поведение в диапазоне от сознательного выбора видов активности до пассивного столкновения с событиями, трансформирующими условия жизнедеятельности, находящимися вне зоны контроля человека. Образ мира как интегральная характеристика индивидуальной смысловой системы личности, определяющая взаимодействие с миром, претерпевает существенные изменения в условиях транзитивности. Период вхождения во взрослость, как период столкновения идеальных представлений о мире с реальностью, ставит задачу пересмотра образа мира. Мы предположили, что коррективы образа мира в значительной степени будут связаны с опытом социальной практики личности, одним из видов которой является волонтерская деятельность.

Волонтерская деятельность как доступная социальная практика является активностью, получающей все большее распространение в современ-

ном российском обществе и объединяющей людей разнообразных социальных и профессиональных групп. Волонтерство предполагает добровольное участие человека в видах активности, направленных на оказание помощи окружающим людям, животным, природе. Федеральный закон о волонтерской помощи, принятый в 2018 г., легализовал, упростил и упорядочил возможности реализации добровольческой деятельности, что значительно расширило доступность и привлекательность данной формы помогающего поведения. По различным данным, общее число участников волонтерской деятельности с разной степенью включенности в нее варьирует от 4,5 до 15 млн человек [5]. Психологические исследования показывают взаимосвязь участия в волонтерстве и параметров соматического и психологического благополучия: добровольческая активность способствует повышению уровня соматического здоровья и удовлетворенности жизнью, более высокому уровню самооценки и переживания счастья, снижению вероятности возникновения депрессии. Наблюдается кумулятивный эффект участия в добровольческой деятельности для общего уровня физического и психического здоровья человека [8; 16; 17; 19; 20]. Отмечается, что ценности определяют приверженность молодежи определенным видам социальной активности [15]

Научная новизна проблемы исследования образа мира у молодежи в период вхождения во взрослость в условиях транзитивности современного общества определяется тем, что, несмотря на относительную разработанность конструкта «образ мира» в различных теоретических подходах, к настоящему моменту психологические особенности образа мира личности во временном измерении «мир сегодня — мир в будущем» у молодежи с различным опытом социальных практик еще не изучены. Участие в волонтерской деятельности можно рассматривать как вид социально направленной деятельности, которая задает пространство для самопознания и самореализации личности и выступает значимым условием формирования образа мира у молодежи в период вхождения во взрослость. В нашем исследовании операционализация образа мира реализована посредством психосемантического описания [10] и системы базисных убеждений личности [18].

Метод и методики

Цель исследования — изучение особенностей образа мира в актуальной и будущей перспективе у молодежи с разным опытом участия в волонтерской деятельности.

Гипотеза исследования: существуют различия в образе мира во временных координатах «настоящее—будущее» у студенческой молодежи с различным опытом волонтерской деятельности. Позитивное восприятие мира, воплощенное в образе мира более характерно для молодежи, участвующей в добровольческом движении.

Задачи исследования:

1) изучение особенностей образа мира у студенческой молодежи в период вхождения во взрослость;

2) сравнительный анализ образа мира во временных координатах «настоящее—будущее»;

3) изучение связи образа мира и опыта волонтерской деятельности у студенческой молодежи в период вхождения во взрослость.

В исследовании были использованы следующие методики.

1. Методика «Биполярный семантический дифференциал», состоящая из 11 пар прилагательных, была использована для двух последовательных оценок образа мира: «Мир сейчас» и «Мир через 5 лет». Пары прилагательных, использованные в исследовании, включали характеристики: устойчивый—непредсказуемый, справедливый—несправедливый, надежный—ненадежный, управляемый—хаотичный, доброжелательный—враждебный, разобщенный—целостный, спокойный—тревожный, ценный—бесполезный, осмысленный—бессмысленный, активный—пассивный, простой—сложный. «Минусы» в оценках говорят о выборе первого прилагательного в паре, а «плюсы» — второго.

2. Шкала базовых убеждений, разработанная Р. Янов-Бульман, адаптированная М.А. Падуном, А.В. Котельниковой [18]. Методика оценивает пять базовых убеждений, составляющих ядро нашего субъективного мира: «доброжелательности окружающего мира», «справедливости окружающего мира», «позитивности образа Я», «веры в удачу» и «убежденности в контроле над жизнью».

3. Опросник, направленный на выявление отношения к волонтерской деятельности и опыта личного участия в ней.

В исследовании приняли участие 211 российских студентов в возрасте от 18 до 23 лет ($M=19,7$; $SD=1,61$). Среди них 91 (43,1%) юноша и 120 (56,9%) девушек. Исследование проводилось в ситуации прямого взаимодействия в групповой форме. Сбор данных был проведен в мае 2022 года.

Обработка данных проводилась с применением программы статистической обработки информации SPSS V.23.0. Были использованы различные методы статистической обработки результатов, включая критерий Колмогорова—Смирнова, критерий Стьюдента для двух независимых выборок, коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты

Прежде всего рассмотрим представления студенческой молодежи об образах «Мир сейчас» и «Мир через 5 лет». В табл. 1 распределение респондентов, выбравших при описании «Мира сейчас» и «Мира через 5 лет» разные полюса (положительный или отрицательный), по всем парам прилагательных.

Можно отметить, что «Мир сейчас» рассматривается большинством достаточно противоречиво — как непредсказуемый, ненадежный, хаотичный, разобщенный, тревожный и сложный, но при этом доброжелательный, ценный, осмысленный и активный. Представления о справедливости—несправедливости мира не имеют выраженности к одному из полюсов. «Мир через 5 лет» воспринимается как непредсказуемый, справедливый, надежный, управляемый, доброжелательный, целостный, спокойный, ценный, осмысленный, активный и сложный. Отметим, что для образа «Мир через 5 лет», с точки зрения респондентов, категории «осмысленный» и «активный» выступили универсалиями, так как именно эти полюса выбрали не менее 75% участников исследования [20]. Для образа «Мир сейчас» универсалий не выявлено, что говорит об отсутствии единодушия среди респондентов по этому поводу.

При помощи критерия Колмогорова—Смирнова, было установлено, что распределение оценок, полученных студентами по шкалам методики «Шкала базовых убеждений» и по отдельным парам прилагательных биполярного семантического дифференциала, нормально.

Рассмотрим наличие статистически значимых различий для образов «Мир сейчас» и «Мир через

Таблица 1

Распределение респондентов (в %) по разным полюсам описания «Мира сейчас» и «Мира через 5 лет» по всем парам прилагательных (N = 211)

Пара прилагательных/Группа	Мир сейчас			Мир через 5 лет		
	—	0	+	—	0	+
Устойчивый—Непредсказуемый	27%	10%	63%	40%	11%	49%
Справедливый—Несправедливый	41%	20%	39%	50%	19%	31%
Надежный—Ненадежный	41%	11%	49%	56%	13%	31%
Управляемый—Хаотичный	35%	19%	46%	49%	15%	36%
Доброжелательный—Враждебный	45%	20%	35%	58%	17%	25%
Разобщенный—Целостный	46%	19%	35%	32%	17%	51%
Спокойный—Тревожный	28%	16%	56%	55%	14%	31%
Ценный—Бесполезный	66%	22%	22%	70%	19%	11%
Осмысленный—Бессмысленный	65%	17%	18%	75%	9%	16%
Активный—Пассивный	67%	17%	16%	76%	13%	11%
Простой—Сложный	20%	13%	67%	34%	19%	47%

5 лет». В табл. 2 приведены средние, медианы и стандартные отклонения оценок «Мира сейчас» и «Мира через 5 лет» по всем парам прилагательных и результат сравнения этих оценок (t-критерий Стьюдента для парных выборок). На рис. 1 приведена диаграмма размаха оценок «Мира сейчас» и «Мира через 5 лет».

Результаты показывают, что образ «Мир через 5 лет» представляется участникам исследования значимо более устойчивым, справедливым, надежным, управляемым, доброжелательным, целостным, спокойным, осмысленным, активным и простым, чем образ «Мир сейчас». Для всех указанных параметров были получены статистически значимые различия. Для оценок «Мира сейчас» и «Мира через 5 лет» по паре «ценный—бесполезный» нет различий в оценках — мир воспринимается как ценный и в оценке сегодняшнего дня, и в оценке будущего. Таким образом, «Мир через 5 лет» представляется участникам исследования в более позитивном свете, чем «Мир сейчас».

Шкала базисных убеждений личности отражает ее мировоззрение, неразрывно связанное с образом мира. Базисные представления (убеждения) о мире представляют собой личностные конструкты в виде системы иерархически организованных когнитивно-эмоциональных имплицитных представлений, определяющих поведение и межличностные отношения человека. Как было показано ранее, базисные убеждения личности выступают как ценностная составляющая психологического благополучия [20]. Это выступает базисом личности для формирования собственного образа мира.

При помощи методики «Шкала базисных убеждений» были получены оценки по шкалам «Доброжелательность окружающего мира», «Справедливость окружающего мира», «Позитивность образа Я», «Вера в удачу» и «Убежденность в контроле над жизнью». Проведем корреляционный анализ последовательно между образами «Мир сейчас» и «Мир через 5 лет» и шкалами базисных убеждений личности.

В табл. 3 приведен результат корреляционного анализа оценок «Мир сейчас» (11 пар прилагательных) и базисных убеждений личности (коэффициент

корреляции Пирсона). Выделены значимые связи силы больше, чем 0,2.

Полученные результаты позволяют установить следующее (при описании только значимых связей силы больше, чем 0,2 по модулю). Все обнаруженные связи — прямые: чем более позитивным видится «Мир сейчас», тем выше оценки по базисным убеждениям личности. Оценки «Мира сейчас» больше всего связаны с ощущением справедливости окружающего мира (9 из 11 пар, кроме пар: управляемый—хаотичный, активный—пассивный), а меньше всего — с оценками доброжелательности окружающего мира (только одна из 11 пар — это пара «доброжелательный—враждебный»). Как показывают данные, оценки базисных убеждений личности больше всего связаны с оценками «Мира сейчас» по таким парам прилагательных, как «ценный—бесполезный» и «осмысленный—бессмысленный» (с 4 базисными убеждениями из 5), а меньше всего — с парой «управляемый—хаотичный» (нет связей).

В табл. 4 приведен результат корреляционного анализа оценок «Мира через 5 лет» (11 пар прилагательных) и базисных убеждений личности (коэффициент корреляции Пирсона). Выделены значимые связи силы больше, чем 0,2.

Выявлено, (описываем только значимые связи силы больше, чем 0,2 по модулю), что все связи — прямые: чем более позитивным видится «Мир через 5 лет», тем выше оценки по базисным убеждениям личности. Оценки «Мира через 5 лет» больше всего связаны с ощущением справедливости окружающего мира (11 из 11 пар), а меньше всего — с оценками по шкале «Вера в удачу» (5 из 11 пар). Оценки базисных убеждений личности больше всего связаны с оценками «Мира через 5 лет» по таким парам прилагательных, как «справедливый—несправедливый», «ценный—бесполезный» и «осмысленный—бессмысленный» (с 4 базисными убеждениями из 5), а меньше всего — с парами «устойчивый—непредсказуемый», «разобченный—целостный» и «простой—сложный» (с 1 базисным убеждением из 5). Таким образом, мы можем отметить, что базисные убеждения личности

Таблица 2

Описательные статистики для оценок «Мира сейчас» и «Мира через 5 лет» по всем парам прилагательных; различия между ними (N = 211)

Пара прилагательных/Группа	Мир сейчас			Мир через 5 лет			Различия	
	M	Me	SD	M	Me	SD	t	p
Устойчивый—Непредсказуемый	0,81	1,00	1,999	0,18	0,00	2,196	4,669	<0,001
Справедливый—Несправедливый	-0,15	0,00	1,924	-0,57	0,00	1,890	3,632	<0,001
Надежный—Ненадежный	-0,01	0,00	1,992	-0,63	-1,00	1,924	5,517	<0,001
Управляемый—Хаотичный	0,14	0,00	1,789	-0,28	0,00	1,850	3,704	<0,001
Доброжелательный—Враждебный	-0,35	0,00	1,834	-0,82	-1,00	1,801	4,354	<0,001
Разобченный—Целостный	-0,16	0,00	1,865	0,43	1,00	1,859	-4,136	<0,001
Спокойный—Тревожный	0,50	1,00	1,888	-0,53	-1,00	1,888	7,315	<0,001
Ценный—Бесполезный	-1,10	-1,00	1,566	-1,24	-1,00	1,607	1,590	0,113
Осмысленный—Бессмысленный	-0,94	-1,00	1,627	-1,17	-1,00	1,698	2,350	0,020
Активный—Пассивный	-1,14	-1,00	1,723	-1,34	-2,00	1,573	2,329	0,021
Простой—Сложный	1,01	1,00	1,853	0,29	0,00	2,058	5,819	<0,001

Связи оценок «Мира сейчас» и базисных убеждений личности (N = 211)

Пара прилагательных/Шкала ШБУ		ШБУ 1	ШБУ 2	ШБУ 3	ШБУ 4	ШБУ 5
Устойчивый—Непредсказуемый	r	-0,163*	-0,234**	-0,099	-0,104	-0,091
	p	0,018	<0,001	0,153	0,133	0,189
Справедливый—Несправедливый	r	-0,183*	-0,284**	-0,232**	-0,190**	-0,226**
	p	0,008	<0,001	0,001	0,006	0,001
Надежный—Ненадежный	r	-0,183*	-0,236**	-0,217**	-0,085	-0,183**
	p	0,008	0,001	0,002	0,218	0,008
Управляемый—Хаотичный	r	0,004	-0,131	-0,098	-0,101	-0,076
	p	0,957	0,058	0,155	0,143	0,271
Доброжелательный—Враждебный	r	-0,238**	-0,261**	-0,213**	-0,132	-0,136*
	p	<0,001	<0,001	0,002	0,056	0,048
Разобщенный—Целостный	r	0,118	0,212**	0,062	0,004	0,062
	p	0,089	0,002	0,371	0,953	0,368
Спокойный—Тревожный	r	-0,104	-0,201**	-0,148*	-0,137*	-0,142*
	p	0,134	0,003	0,031	0,046	0,039
Ценный—Бесполезный	r	-0,149*	-0,265**	-0,316**	-0,247**	-0,205**
	p	0,030	<0,001	<0,001	<0,001	0,003
Осмысленный—Бессмысленный	r	-0,175*	-0,218**	-0,267**	-0,226	-0,271**
	p	0,011	0,001	<0,001	0,001	<0,001
Активный—Пассивный	r	-0,142*	-0,151*	-0,253**	-0,197**	-0,177*
	p	0,039	0,028	<0,001	0,004	0,010
Простой—Сложный	r	-0,120	-0,219**	-0,161*	-0,046	-0,057
	p	0,082	0,001	0,019	0,510	0,410

Примечание. Шкалы ШБУ: ШБУ 1 — доброжелательность окружающего мира; ШБУ 2 — справедливость окружающего мира; ШБУ 3 — позитивность образа Я; ШБУ 4 — вера в удачу; ШБУ 5 — убежденность в контроле; «*» — значимость меньше 0,05; «**» — значимость меньше 0,001.

Таблица 4

Связи оценок «Мира через 5 лет» и базисных убеждений личности (N = 211)

Пара прилагательных/Шкала ШБУ		ШБУ 1	ШБУ 2	ШБУ 3	ШБУ 4	ШБУ 5
Устойчивый—Непредсказуемый	r	-0,160*	-0,279**	-0,186**	-0,118	-0,128
	p	0,020	<0,001	0,007	0,088	0,064
Справедливый—Несправедливый	r	-0,263**	-0,396**	-0,324**	-0,216**	-0,295**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	0,002	<0,001
Надежный—Ненадежный	r	-0,242**	-0,318**	-0,236**	-0,209**	-0,185**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	0,002	0,007
Управляемый—Хаотичный	r	-0,105	-0,223**	-0,185**	-0,265**	-0,187**
	p	0,128	0,001	0,007	<0,001	0,007
Доброжелательный—Враждебный	r	-0,322**	-0,370**	-0,265**	-0,140*	-0,182**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	0,042	0,008
Разобщенный—Целостный	r	0,105	0,202**	0,054	0,145*	0,157*
	p	0,130	0,004	0,436	0,035	0,023
Спокойный—Тревожный	r	-0,140*	-0,334**	-0,185**	-0,183**	-0,223**
	p	0,042	<0,001	0,007	0,008	0,001
Ценный—Бесполезный	r	-0,206**	-0,291**	-0,217**	-0,296**	-0,269**
	p	0,003	<0,001	0,002	<0,001	<0,001
Осмысленный—Бессмысленный	r	-0,206**	-0,268**	-0,208**	-0,271**	-0,273**
	p	0,003	<0,001	0,002	<0,001	<0,001
Активный—Пассивный	r	-0,212**	-0,231**	-0,276**	-0,178*	-0,220**
	p	0,002	0,001	<0,001	0,010	0,001
Простой—Сложный	r	-0,137*	-0,212**	-0,197**	-0,038	-0,074
	p	0,048	0,002	0,004	0,587	0,286

Примечание. Шкалы ШБУ: ШБУ 1 — доброжелательность окружающего мира; ШБУ 2 — справедливость окружающего мира; ШБУ 3 — позитивность образа Я; ШБУ 4 — вера в удачу; ШБУ 5 — убежденность в контроле; «*» — значимость меньше 0,05; «**» — значимость меньше 0,001.

сильнее (больше связей) связаны с оценками «Мира через 5 лет», чем «Мира сейчас».

Проанализируем роль практики волонтерства для базисных убеждений личности и образов «Мира

сейчас» и «Мира через 5 лет». В нашей выборке 126 (59,7%) студентов имеют, а 85 (40,3%) не имеют опыта участия в волонтерской деятельности.

В табл. 5 представлены средние, медианы и стандартные отклонения оценок базисных убеждений личности студентов, имеющих и не имеющих опыт участия в волонтерской деятельности, приведен результат анализа различий между этими оценками (t-критерий Стьюдента для независимых выборок). На рис. 1 приведены диаграммы размаха оценок базисных убеждений для выделенных групп студентов.

Базисные представления (убеждения) о мире — личностно-смысловые конструкции в виде системы иерархически организованных, когнитивно-эмоциональных имплицитных представлений, определяющих поведение, межличностные отношения и самоотношение личности. Результаты позволяют констатировать достаточно высокие либо средние оценки по всем шкалам базисных убеждений. Самые высокие оценки у всех участников были выявлены по шкалам «Позитивный образ

Я», «Убежденность в контроле над жизнью» и «Вера в удачу». Самые низкие оценки — по шкалам «Справедливость окружающего мира» и «Доброжелательность окружающего мира». Обнаружено, что практически по всем шкалам оценки базисных убеждений у студентов, имеющих опыт участия в волонтерской деятельности, выше, чем у тех, кто такого опыта не имеет. Статистически значимые различия в оценках базисных убеждений были получены для шкал «Справедливость окружающего мира» ($p=0,006$) и «Вера в удачу» ($p=0,006$). Студенты с опытом волонтерской деятельности представляют мир более справедливым и считают, что в мире им сопутствует удача, по сравнению со студентами, никогда не принимавшими участия в волонтерской деятельности.

В табл. 6 приведены средние, медианы и стандартные отклонения оценок «Мира сейчас» по всем параметрам прилагательных у студентов, имеющих и не имеющих опыт участия в волонтерской деятельности, и результат сравнения этих оценок (t-критерий Стьюдента для двух независимых выборок).

Таблица 5

Описательные статистики для оценок базисных убеждений студентов, имеющих и не имеющих опыт волонтерской деятельности; различия между ними (N = 211)

Шкала ШБУ/Группа	Есть опыт			Нет опыта			Различия	
	М	Me	SD	М	Me	SD	t	p
Доброжелательность окружающего мира	3,74	3,90	0,782	3,56	3,60	0,880	-1,528	0,128
Справедливость окружающего мира	3,74	3,70	0,681	3,45	3,50	0,807	-2,796	0,006
Позитивность образа Я	4,24	4,35	0,913	4,19	4,10	0,889	-0,409	0,683
Вера в удачу	4,15	4,10	0,677	3,87	3,90	0,781	-2,753	0,006
Убежденность в контроле	4,08	4,10	0,595	3,96	3,90	0,655	-1,377	0,170

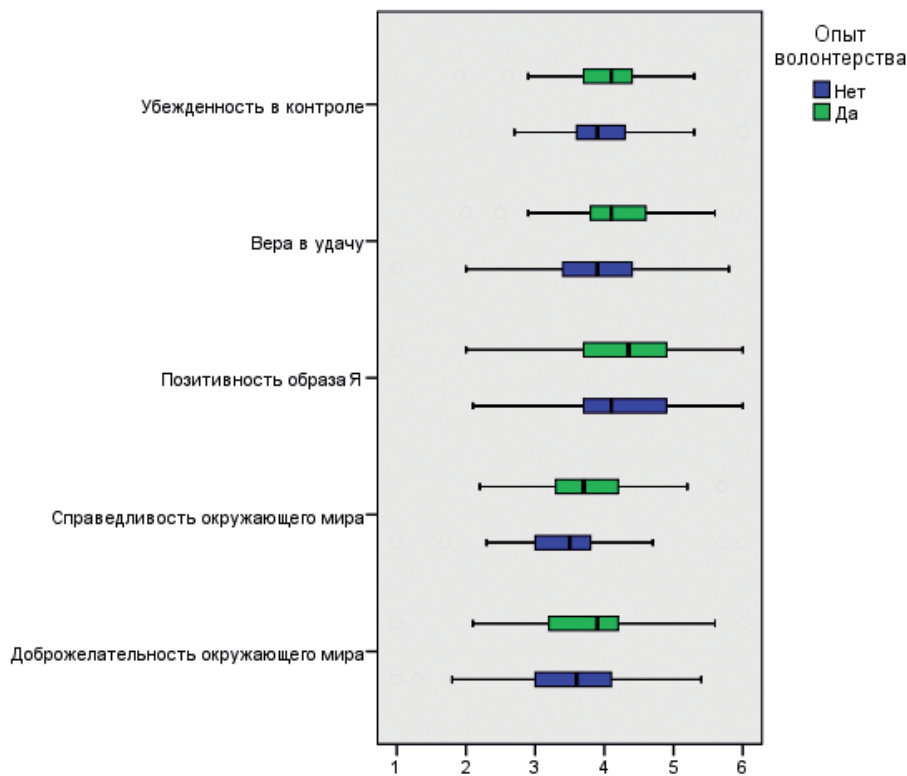


Рис. 1. Диаграмма размаха оценок базисных убеждений личности студентов, имеющих и не имеющих опыт волонтерской деятельности

Описательные статистики для оценок «Мира сейчас» студентами, имеющими и не имеющими опыт волонтерской деятельности; различия между ними (N = 211)

Пара прилагательных/Группа	Есть опыт			Нет опыта			Различия	
	M	Me	SD	M	Me	SD	t	p
Устойчивый—Непредсказуемый	0,82	1,00	1,945	0,79	1,00	2,088	0,104	0,917
Справедливый—Несправедливый	-0,13	0,00	1,897	-0,19	0,00	1,973	0,226	0,821
Надежный—Ненадежный	-0,03	0,00	1,963	0,01	0,00	2,044	-0,155	0,877
Управляемый—Хаотичный	0,02	0,00	1,826	0,32	0,00	1,727	-1,172	0,243
Доброжелательный—Враждебный	-0,49	0,00	1,836	-0,14	0,00	1,620	-1,366	0,173
Разобщенный—Целостный	-0,05	0,00	1,832	-0,33	0,00	1,911	1,077	0,283
Спокойный—Тревожный	0,52	1,00	1,832	0,48	1,00	1,980	0,126	0,900
Ценный—Бесполезный	-1,18	-1,00	1,562	-0,98	-1,00	1,573	-0,937	0,350
Осмысленный—Бессмысленный	-0,99	-1,00	1,656	-0,86	-1,00	1,590	-0,582	0,561
Активный—Пассивный	-1,37	-2,00	1,724	-0,80	-1,00	1,675	-2,395	0,017
Простой—Сложный	1,10	2,00	1,826	0,89	1,00	1,896	0,773	0,441

Сравнительный анализ образа мира во временном измерении «настоящее» обнаруживает значительное сходство оценок у групп респондентов с опытом и без опыта волонтерской деятельности. Образ «Мир сейчас» для большинства участников является противоречивым — выступает непредсказуемым, ненадежным, хаотичным, разобщенным, тревожным и сложным, но в то же время доброжелательным, ценным, осмысленным и активным. Представления о справедливости—несправедливости мира не имеют выраженности к одному из полюсов. Выявлены статистически значимые различия только по одной характеристике образа мира в настоящем — активность мира оценивается выше студентами, имеющими опыт волонтерской деятельности ($p=0,017$). Для них «Мир сейчас» выступает как значимо более деятельный, ведущий к преобразованиям, активный, чем для респондентов, не имеющих опыта добровольчества.

В табл. 7 приведены средние, медианы и стандартные отклонения оценок «Мира через 5 лет» по всем парам прилагательных у студентов, имеющих и не имеющих опыт участия в волонтерской деятельности, и результат сравнения этих оценок (t-критерий Стьюдента для двух независимых выборок).

Можно видеть, что образ мира во временном измерении «будущее» у респондентов также сохраняет определенную противоречивость. «Мир через 5 лет» хотя и воспринимается как непредсказуемый, разобщенный и сложный, но вместе с тем — как справедливый, надежный, управляемый, доброжелательный, целостный, спокойный, ценный, осмысленный и активный. Отметим, что для образа «Мир через 5 лет» категории «осмысленный» и «активный», по оценкам респондентов, выступили универсалиями, так как именно эти полюса выбрали не менее 75% участников исследования. Выявлены статистически значимые различия по четырем характеристикам образа мира в будущем, а именно: управляемости—хаотичности ($p=0,027$), доброжелательности—враждебности ($p=0,025$), ценности—бесполезности ($p=0,043$) и активности—пассивности ($p=0,032$). Студенты, имеющие опыт волонтерской деятельности, видят «Мир через 5 лет» значимо более управляемым, доброжелательным, ценным и активным, чем студенты, никогда не участвовавшие в волонтерском движении.

Таким образом, значимые различия в образе «Мир сейчас» между участниками, имеющими и не имеющими опыт волонтерской деятельности, затра-

Таблица 7

Описательные статистики для оценок «Мира через 5 лет» студентами, имеющими и не имеющими опыт волонтерской деятельности; различия между ними (N = 211)

Пара прилагательных/Группа	Есть опыт			Нет опыта			Различия	
	M	Me	SD	M	Me	SD	t	p
Устойчивый—Непредсказуемый	0,24	1,00	2,264	0,09	0,00	2,102	0,466	0,642
Справедливый—Несправедливый	-0,66	-0,50	1,812	-0,44	0,00	2,003	-0,842	0,401
Надежный—Ненадежный	-0,80	-1,00	1,846	-0,36	-1,00	2,017	-1,624	0,106
Управляемый—Хаотичный	-0,52	-1,00	1,765	0,06	0,00	1,929	-2,234	0,027
Доброжелательный—Враждебный	-1,05	-1,00	1,706	-0,48	-1,00	1,894	-2,258	0,025
Разобщенный—Целостный	0,60	1,00	1,821	0,19	0,00	1,899	1,565	0,119
Спокойный—Тревожный	-0,67	-1,00	1,850	-0,31	0,00	1,934	-1,394	0,165
Ценный—Бесполезный	-1,41	-2,00	1,519	-0,98	-1,00	1,704	-1,947	0,043
Осмысленный—Бессмысленный	-1,31	-2,00	1,622	-0,95	-1,00	1,792	-1,501	0,135
Активный—Пассивный	-1,53	-2,00	1,500	-1,06	-1,00	1,643	-2,161	0,032
Простой—Сложный	0,25	0,00	2,070	0,35	0,00	2,051	-0,369	0,712

гивают только одну пару прилагательных, различия в образе «Мир через 5 лет» — четыре пары.

Обсуждение результатов

Сравнительный анализ базисных убеждений у студентов, имеющих опыт участия в волонтерской деятельности и не имеющих опыта, позволяет сделать вывод о том, что образ мира у респондентов с опытом добровольчества является более позитивным, воспринимается как более справедливый и сопутствующий удаче и тем самым открывающий возможности достижения успеха.

Анализ результатов методики биполярного психосемантического дифференциала обнаруживает высокую противоречивость образа мира во временном измерении настоящего у студенческой молодежи. Сочетание в образе мира негативных характеристик: непредсказуемости, ненадежности, хаотичности, разобщенности, тревожности и сложности — и положительных характеристик: доброжелательности, ценности, осмысленности и активности — является отражением транзитивности и высокой социальной неопределенности. Напротив, «Мир через 5 лет» характеризуется в целом как позитивный, хотя и непредсказуемый. Образ мира в будущем видится респондентам как справедливый, надежный, управляемый, доброжелательный, целостный, спокойный, ценный, осмысленный, активный, хотя и сложный. Статистическая значимость различий образа мира в настоящем и в будущем по всем характеристикам, за исключени-

ем «ценность мира», свидетельствует о преобладании позитивных характеристик образа мира в будущем (критерий Стьюдента, $p \leq 0,02$), что свидетельствует об оптимизме у студенческой молодежи в восприятии будущего, о положительных ожиданиях и надеждах при признании необходимости и неизбежности трансформации мира. Это подтверждается сравнительным анализом образа мира в настоящем и будущем, результаты которого представлены на рис. 2.

Результаты корреляционного анализа базисных убеждений и характеристик образа мира, выявленных на основе биполярного психосемантического дифференциала, показали наибольшую связь большинства позитивных характеристик образа мира в настоящем и в будущем со шкалой восприятия мира как справедливого и наименьшую связь с восприятием мира как осмысленного и активного. Именно ощущение справедливости или несправедливости окружающего мира во многом определяет общую оценку и образ мира, как в настоящем, так и через 5 лет. А ощущение доброжелательности окружающего мира в большей степени связано с оценками мира в будущем, чем в настоящем. Вместе с тем выявлена значимая связь практически всех шкал базисных суждений с отдельными характеристиками образа мира, что позволяет рассматривать базисные суждения о мире в качестве ядра образа мира.

Анализ результатов исследования в целом подтверждает гипотезу о различиях в образе мира во временных координатах «настоящее — будущее» у студенческой молодежи с различным опытом волонтерской деятельности. На рис. 3 и 4 представлены диаграммы размаха оценок «Мира сейчас» (рис. 3)

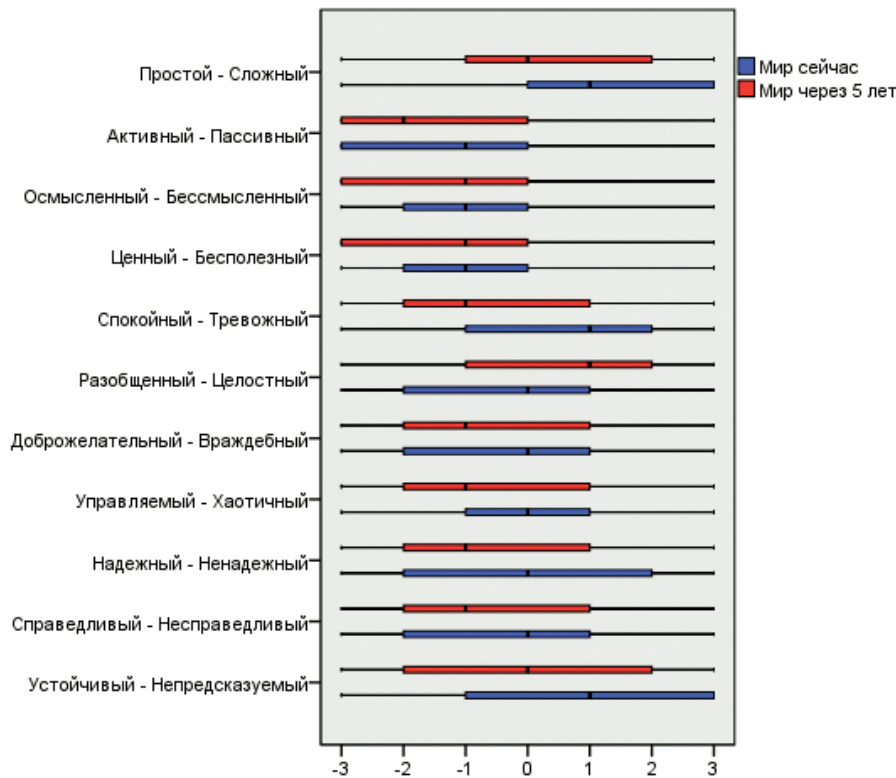


Рис. 2. Диаграммы размаха оценок «Мира сейчас» и «Мира через 5 лет»

и «Мира через 5 лет» (рис. 4) по всем парам прилагательных для студентов, имеющих и не имеющих опыт участия в волонтерской деятельности, свидетельствующие о подтверждении гипотезы.

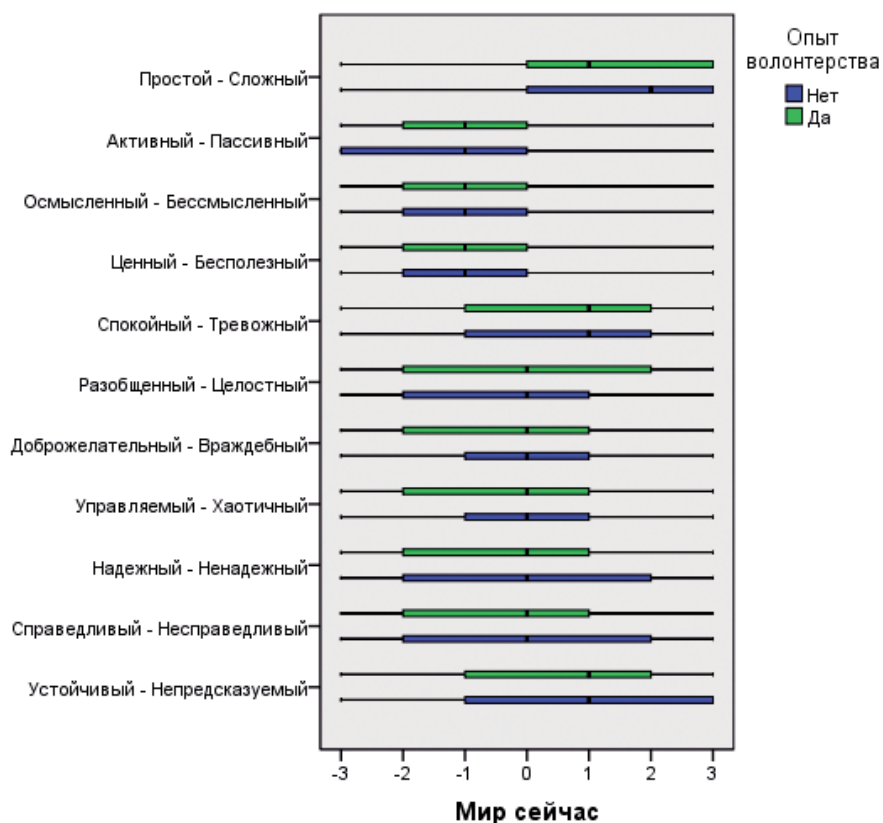


Рис. 3. Диаграмма размаха оценок «Мира сейчас» у студентов, имеющих и не имеющих опыт волонтерской деятельности

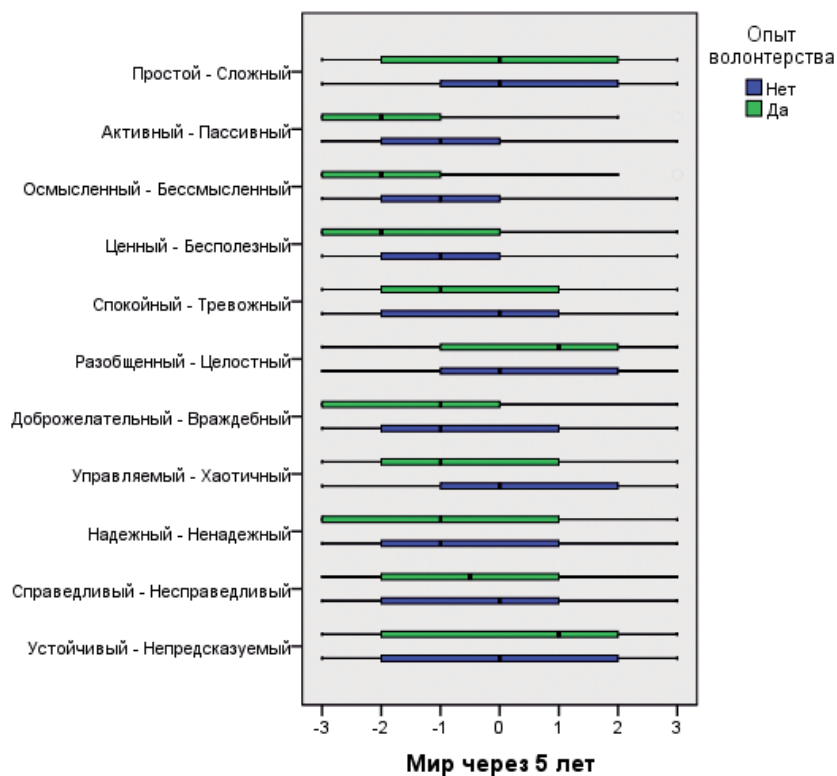


Рис. 4. Диаграмма размаха оценок «Мира через 5 лет» у студентов, имеющих и не имеющих опыт волонтерской деятельности

Студенты с опытом волонтерской деятельности воспринимают мир в настоящем как более активный, а мир в будущем как более управляемый, доброжелательный (критерий Стьюдента, $p \leq 0,02$) и ценный (критерий Стьюдента, $p = 0,043$). У студенческой молодежи, принимающей участие в волонтерском движении, более выражены базисные убеждения в справедливости окружающего мира и вера в удачу. Позитивное восприятие мира, воплощенное в психосемантическом описании образа мира, более характерно для молодежи, участвующей в добровольческом движении. Полученные результаты подтверждают гипотезу о связи опыта волонтерства с образом мира. Активная позиция личности в пространстве социальной практики, опыт добровольчества и осуществления помощи людям, деятельность во имя социального благополучия становятся источником формирования образа мира как надежного, хотя и трансформирующегося, справедливого и в определенной степени подвластного управлению и контролю со стороны личности, что становится условием формирования позитивного образа мира в будущем.

Заключение

Образ мира у студенческой молодежи в системе временных координат «настоящее—будущее» имеет существенные различия. Образ «Мир сейчас»

противоречив, имеет преимущественно негативную модальность и характеризуется прежде всего как непредсказуемый и тревожный, а также как ненадежный, неуправляемый, хаотичный и разобщенный. Положительные черты образа мира в настоящем — ценность, осмысленность и активность. Образ «Мир через 5 лет», напротив, характеризуется положительной модальностью, высокой осмысленностью и активностью, воспринимается студенческой молодежью как справедливый, надежный, доброжелательный и спокойный, в определенной степени управляемый, но сложный и непредсказуемый. Позитивный образ мира в будущем свидетельствует об оптимизме в восприятии будущего на основе принятия установки на универсальность активности и осмысленности как ключевых характеристик образа мира. Выявленная тенденция наиболее ярко выражена у студенческой молодежи, имеющей опыт участия в волонтерском движении. Базисные убеждения и, в первую очередь, восприятие справедливости мира составляют ядро образа мира у современной студенческой молодежи. Результаты исследования в целом подтверждают выдвинутую гипотезу о значении опыта волонтерской деятельности для формирования позитивного образа мира, что позволяет рассматривать участие молодежи в добровольческом движении как основу становления активной жизненной позиции личности по отношению к социальному и природному миру, формирования ресурсного потенциала самодетерминации и саморазвития.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Приглашение к диалогу] // *Mobilis in mobile: личность в эпоху перемен*: сб. / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: МГУ, 2008. С. 57–92.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 181 с.
3. Марцинковская Т.Д. Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М.: Смысл, 2015. 310 с.
4. Марцинковская Т.Д., Юрченко Н.И. Проблема совладания в транзитивном обществе [Электронный ресурс] // *Психологические исследования*. 2016. Том 9. № 49. С. 9. DOI:10.54359/ps.v9i49.430
5. Мерсиянова И.В. Брюхно А.С. Цифровые волонтерские платформы: готовность россиян и потенциал применения // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены* // 2020. № 6. С. 357–375. DOI:10.14515/monitoring.2020.6.1732
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. Образ мира. М.: Педагогика, 1983. 340 с.
7. Леонтьев А.Н. К психологии образа // *Вестник Московского государственного университета*. Сер. 14. Психология. 1986. № 3. С. 72–76.
8. Молчанов С.В., Алмазова, О.В., Поскребышева Н.Н. Моральные суждения подростков с разным уровнем психологического благополучия // *Психологическая наука и образование*. 2019. Том 24. № 4. С. 22–35. DOI:10.17759/pse.2019240402

References

1. Asmolov A.G. *Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya* [Priglasenie k dialogu] [Psychology of modern world: uncertainty challenges, problems and diversity. Invitation to the dialogue]. In Asmolov A.G. (ed.), *Sbornik Mobilis in mobile: lichnost' v epokhu peremen* [Bulletin Mobilis in mobile: personality on epoche of changes]. Moscow: MGU, 2008, pp. 57–92. (In Russ.).
2. Bratus' B.S. *Anomalii lichnosti* [Anomaly of personality]. Moscow: Smysl', 1988. 181 p. (In Russ.).
3. Martsinkovskaya T.D. *Problema sotsializatsii v istoriko-geneticheskoi paradigme* [The problem of socialization in historical-genetic paradigm]. Moscow: Smysl, 2015. 310 p. (In Russ.).
4. Martsinkovskaya T.D., Yurchenko N.I. *Problema sovladaniya v tranzitivnom obshchestve* [The problem of coping in transitive society]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological Studies], 2016, Vol. 49, no. 9, pp. 9. DOI:10.54359/ps.v9i49.430 (In Russ.).
5. Mersyanova I.V. Bryukhno A.S. *Tsifrovye volonterskie platformy: gotovnost' rossiyan i potentsial primeneniya* [Digital volunteering platforms: readiness of Russians and potential use]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring of Social Opinion: Economic and Social Changes], 2020, no. 6, pp. 357–375. DOI:10.14515/monitoring.2020.6.1732 (In Russ.).
6. Leont'ev A.N. *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2 t. T. 2. Obraz mira*. [Selected psychological works in 2 volumes. Vol.2 World image]. Moscow: Pedagogika, 1983, 340 p. (In Russ.).

9. Падуи М.А., Котельникова А.В. Методика исследования базисных убеждений личности. М.: Лаборатории психологии и психотерапии посттравматического стресса ИПРАН. 2007. 95 с.
10. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М.: Эксмо, 2013. 444 с.
11. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Московского государственного университета. 1984. № 21. С. 13–21.
12. Серкин В.П. Методы психосемантики. М.: Аспект Пресс, 2004. 207 с.
13. Серкин В.П. Пять определений понятия «образ мира» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2006. № 1. С. 11–19.
14. Ткаченко Д.П. Изменения эмоционального интеллекта в процессе социализации подростков в стабильные и кризисные периоды развития общества [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2018. № 11(61). С. 7. DOI:10.54359/ps.v11i61.266
15. Шамонов Р.М., Бочарова Е.Е., Невский Е.В. Роль ценностей в приверженности молодежи различным видам социальной активности // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 1. С. 124–141. DOI: 10.17759/sps.2022130108
16. Hardy S.A., Dollahite D.C., Johnson N. Adolescent Motivations to Engage in Pro-Social Behaviors and Abstain from Health-Risk Behaviors: A Self-Determination Theory Approach // Journal of Personality. 2015. Vol. 83. № 5. P. 479–490. DOI:10.1111/jopy.12123
17. Holdsworth C. Why Volunteer? Understanding Motivations For Student Volunteering // British Journal of Educational Studies. 2017. Vol. 58 № 4. P. 421–437. DOI:10.1080/00071005.2010.527666
18. Janoff-Bulman R. The after math of victimisation: Rebuilding shattered assumption // Trauma and its wake. 1985. № 1. P. 15–35.
19. Musick M.A., Wilson J. Volunteering and depression: the role of psychological and social resources in different age groups // Social Science Medicine. 2003. Vol. 56. №2. P. 259–269. DOI:10.1016/S0277-9536(02)00025-4
20. Wu C. Cheng S., Zhang Y., Yan J., He C., Sa Z., Wu J., Lin Y., Heng C., Su X., Lang H. Social responsibility and subjective well-being of volunteers for COVID-19: The mediating role of job involvement // Frontiers in Psychology. 2022. № 1. P. 1–10. DOI:10.3389/fpsyg.2022.985728
7. Leont'ev A.N. К психологии образа [About the psychology of image]. *Vestnik. Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya [Bulletin of Moscow State University. Ser. 14. Psychology]*, 1986, no. 3, pp. 72–76. (In Russ.).
8. Molchanov S.V., Almazova, O.V., Poskrebisheva N.N. Moral'nye suzheniya podrostkov s raznym urovnem psikhologicheskogo blagopoluchiya {Moral judgments if adolescents with different level of psychological well-being}. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019, Vol. 24, no. 4, pp. 22–35. DOI:10.17759/pse.2019240402 (In Russ.).
9. Padun M.A., Kotelnikova A.V. Metodika issledovaniya bazisnykh ubezhdenii lichnosti. [The method of investigation of basic assumptions of personality]. Moscow: Laboratorii psikhologii i psikhoterapii posttravmaticheskogo stressa IPРАН. 2007. 95 p. (In Russ.).
10. Petrenko V.F. Mnogomernoe soznanie: psikhosemanticheskaya paradiigma [Multiple consciences: psychological paradigm]. Moscow; Eksmo Moskva, 2013. 444 p. (In Russ.).
11. Petukhov V.V. Obraz mira i psikhologicheskoe izuchenie myshleniya [The world image in psychological investigation of thinking]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Moscow State University]*, 1984, no. 21, pp. 13–21.
12. Serkin V.P. Metody psikhosemantiki. Moscow: Aspekt Press, 2004. 207 c. (In Russ.).
13. Serkin V.P. Pyat' opredelenii ponyatiya «obraz mira» [Five definitions of term “world image”]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Bulletin of Moscow State University. Ser.14. Psychology]*, 2006, no. 1, pp. 11–19. (In Russ.).
14. Tkachenko D.P. Izmeneniya emotsional'nogo intellekta v protsesse sotsializatsii podrostkov v stabil'nye i krizisnye periody razvitiya obshchestva [Changes of emotional intellect in socialization process of adolescents: stable and crisis periods of society development]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological Studies]*, 2018. Vol. 11, no. 61, pp. 7. DOI:10.54359/ps.v11i61.266 (In Russ.).
15. Shamionov R.M., Bocharova E.E., Nevskii E.V. Rol' tsennostei v priverzhennosti molodezhi razlichnym vidam sotsial'noi aktivnosti [The Role of Values in the Commitment of Young People to Various Types of Social Activity]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2022. Tom 13. № 1. S. 124–141. DOI: 10.17759/sps.2022130108
16. Hardy S.A., Dollahite D.C., Johnson N. Adolescent Motivations to Engage in Pro-Social Behaviors and Abstain from Health-Risk Behaviors: A Self-Determination Theory Approach. *Journal of Personality*, 2015. Vol. 83, no. 5, pp. 479–90. DOI:10.1111/jopy.12123.
17. Holdsworth C. Why Volunteer? Understanding Motivations For Student Volunteering. *British Journal of Educational Studies*, 2017. Vol. 58, no. 4. pp. 421–437. DOI: 10.1080/00071005.2010.527666
18. Janoff-Bulman R. The after math of victimisation: Rebuilding shattered assumption. *Trauma and its wake*, 1985, no. 1, pp. 15–35.
19. Musick M.A., Wilson J. Volunteering and depression: the role of psychological and social resources in different age groups. *Social Science Medicine*, 2003. Vol. 56, no. 2, pp. 259–269. DOI:10.1016/S0277-9536(02)00025-4
20. Wu C. Cheng S., Zhang Y., Yan J., He C., Sa Z., Wu J., Lin Y., Heng C., Su X., Lang H. Social responsibility and subjective well-being of volunteers for COVID-19: The mediating role of job involvement. *Frontiers in Psychology*, 2022, no. 1, pp. 01–10. DOI:10.3389/fpsyg.2022.985728

Информация об авторах

Молчанов Сергей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

Алмазова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Поскребышева Наталия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9124-530X>, e-mail: pskr@inbox.ru

Information about the authors

Sergey V. Molchanov, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

Olga V. Almazova, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Natalya N. Poskrebisheva, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9124-530X>, e-mail: pskr@inbox.ru

Получена 18.01.2023

Принята в печать 21.03.2023

Received 18.01.2023

Accepted 21.03.2023

Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде: методика исследования

Л.А. Рёгуш

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Герценовский университет) (ФГБОУ ВО «РГПУ имени А.И. Герцена»),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8023-3773>, e-mail: schuger@mail.ru

Е.В. Алексеева

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Герценовский университет) (ФГБОУ ВО «РГПУ имени А.И. Герцена»),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2153-3012>, e-mail: al-lev@mail.ru

О.Р. Веретина

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Герценовский университет) (ФГБОУ ВО «РГПУ имени А.И. Герцена»),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1328-8272>, e-mail: olgaveretina@rambler.ru

А.В. Орлова

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Герценовский университет) (ФГБОУ ВО «РГПУ имени А.И. Герцена»),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-9478>, e-mail: anyaorlova@list.ru

Ю.С. Пежемская

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Герценовский университет) (ФГБОУ ВО «РГПУ имени А.И. Герцена»),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: pjshome@mail.ru

Необходимость в создании методики для изучения психологических проблем подростков в реальной и виртуальной среде возникла в связи с тем, что ранее созданные и имеющиеся методики аналогичной направленности не учитывали влияния виртуальной среды как фактора социализации. В статье раскрыта преемственность в разработке методических средств для изучения психологических проблем подростков и показана принципиальная новизна вновь созданной методики. Методика создавалась и была апробирована в течение пяти последовательных этапов (сбор первичного эмпирического материала; процедуры лингвистического и частотного анализа; оценка надежности, валидности; двойная факторизация; определение возрастных норм проблемной озабоченности), в которых приняли участие 566 подростков в возрасте 13–17 лет. Результатом этой работы стало получение психодиагностического инструмента, позволяющего определить степень озабоченности психологическими проблемами, как в реальной жизни, так и в связи с погруженностью подростков в интернет-среду.

Ключевые слова: психологические проблемы, подросток, виртуальная среда, методика.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00232.

Для цитаты: Рёгуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде: методика исследования // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 84–96. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190111>

Psychological Problems of Adolescents in Real and Virtual Environments: Questionnaire Development

Ludmila A. Regush

Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8023-3773>, e-mail: schuger@mail.ru

Elena V. Alekseeva

Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2153-3012>, e-mail: al-lev@mail.ru

Olga R. Veretina

Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1328-8272>, e-mail: olgaveretina@rambler.ru

Anna V. Orlova

Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-9478>, e-mail: anyaorlova@list.ru

Julia S. Pezhemskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: pjshome@mail.ru

The need to create a questionnaire to study the psychological problems of adolescents in real and virtual environments arose since previously created and available methods in this sphere did not consider the influence of the virtual environment as a factor of socialization. The article reveals the continuity in the development of methodological tools for the study of psychological problems of adolescents and shows the novelty of the new questionnaire. The questionnaire was created and standardized during five consecutive stages (collection of primary empirical material, procedures of linguistic and frequency analysis, assessment of reliability, validity, double factorization, determination of age norms). 566 teenagers aged 13–17 years took part in standardization. The result of this work is a new psychodiagnostic tool that allows to determine the degree of adolescents' concern with psychological problems, both in real life and in connection with their immersion in the Internet environment.

Keywords: psychological problems, teenagers, virtual environment, questionnaire.

Funding. This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project no. 20-013-00232

Acknowledgements. The authors are grateful to Nagovitsyna I.A. Associate Professor of the Department of Translation for assistance in translating the article.

For citation: Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya J.S. Psychological Problems of Adolescents in Real and Virtual Environments: Questionnaire Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 84–96. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190111>

Введение

Психологические проблемы человека, в том числе и подростков, опосредованы не только индивидуальной ситуацией развития, средовыми характеристиками, но и социально-экономическими условиями, в которых он проживает, т. е. микро-, мезо- и макросредой (по У. Бронфенбреннеру). Поэтому исследование психологических проблем без учета средовых условий и их изменений окажутся необъективными или малоинформативными. Это утверждение основано на результатах изучения психологических проблем подростков на протяжении 20 лет, в течение которых инструмент для их изучения совершенствовался и

адаптировался в соответствии с социально-экономическими изменениями в стране. Цифровизация жизненной среды определяет существенные изменения в жизнь людей, принося не только комфорт, но и психологические проблемы. Поэтому ранее созданные инструменты для изучения психологических проблем подростков потребовали учета изменившихся условий социализации.

Первоначальный вариант методики «Психологические проблемы подростков» был создан и стандартизирован I. Seiffge-Krenke в 1984 г. [34]. В период социально-экономических кризисных изменений как в Германии, так и в России он был адаптирован с учетом изменившихся условий жизни, в частно-

сти, появившихся новых стрессоров [3; 32]. В России методика стала применяться с 1993 г., с ее помощью были установлены содержание и степень озабоченности проблемами подростков в условиях социально-экономических кризисов, стабилизации, подъема экономики (1993–2005 годы) [10]. К 2010–2012 гг. в социально-экономических условиях произошли существенные изменения, увеличившие напряженность в жизни людей (террористические угрозы, наркомания, последствия экономического кризиса и др.), что потребовало уточнить эмпирические данные о психологических проблемах подростков, создать и стандартизировать новый вариант методики, предложить его как актуальный инструмент исследования переживаемых подростками проблем [14]. Методика была апробирована во многих исследованиях и доказала свою валидность и надежность [2; 5; 6; 11].

Цифровизация жизни также внесла свой вклад в процессы социализации людей разного возраста, и прежде всего подростков, о чем говорят соответствующие публикации [4; 9; 17; 21; 28], а значит, этот факт необходимо учитывать при изучении психологических проблем. В исследованиях по изучению компьютерной зависимости, психологических границ при использовании технических устройств, вовлеченности, самопрезентации в Интернете все чаще ставится вопрос об осознании различных аспектов своего Я, в том числе и психологических проблем, в реальной и виртуальной среде [12; 16; 30; 35].

Проведенный теоретический анализ современных подходов к операционализации понятий «психологическая проблема» и «погруженность в интернет-среду», а также существующего психодиагностического инструментария [13; 15] позволил констатировать необходимость создания модифицированного варианта методики для изучения психологических проблем, как в реальной, так и в виртуальной среде, взяв за основу ранее стандартизированную методику «Психологические проблемы подростков» в рамках реализуемого эмоционально-рефлексивного подхода.

Психологическая проблема в парадигме данного подхода понимается нами как «наличие: 1) противоречия, которое осознается человеком в контексте актуальной жизненной ситуации; 2) эмоционального переживания этого противоречия, как фактора, усложняющего жизнь; 3) желания (или потребности) разрешить это противоречие с тем, чтобы жизнь вошла в более благоприятное русло» [13].

Методы оценки и этапы создания методики

Разработка и стандартизация опросника «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде» осуществлялась в соответствии с требованиями стандартных процедур проверки валидности, надежности и факторной структуры теста и с их использованием [36].

В качестве статистических методов проверки психометрических характеристик разрабатываемой методики использовались: методы первичной стати-

стики, критерий Колмогорова—Смирнова для проверки формы распределения, индекс надежности (коэффициент Альфа Кронбаха, коэффициент половинного расщепления Гутмана), корреляционный анализ (критерий Спирмена), факторный анализ (метод главных компонент, вращение Варимакс с нормализацией Кайзера), конфирматорный факторный анализ.

Процедура разработки обновленного варианта методики, отвечающего современным изменениям в жизненном пространстве подростков, включала в себя пять этапов, которые были реализованы в период с февраля по ноябрь 2021 года.

На первом этапе исследования был проведен сбор эмпирических данных о психологических проблемах подростков в интернет-среде. Для этого использован метод интервью, применявшийся в фокус-группах. В работе фокус-групп приняли участие 132 подростка. За основу содержания работы фокус-групп были взяты вопросы стандартизированной методики «Психологические проблемы подростков» [14], отражающие такие области жизненных проблем, как школа, досуг, отношения с родителями и сверстниками, образ Я, здоровье, будущее, ситуация в обществе, которые были установлены и описаны нами в предшествующих исследованиях [11; 14]. Однако теперь мы делали акцент на взаимосвязи проблем, возникающих в разных областях жизни при использовании Интернета и под влиянием интернет-среды. Результатом обработки данных, собранных в фокус-группах и подвергнутых лингвистическому анализу, стал перечень проблем, переживаемых респондентами при использовании сети Интернет и структурированных по перечисленным областям. После экспертной оценки сформулированных подростками проблем был составлен список из 91 пункта.

На втором этапе на выборке 292 подростков 11–17 лет был проведен опрос (в форматах онлайн и оффлайн) с целью статистически обоснованного подтверждения актуальности и типичности психологических проблем в связи с использованием Интернета и частотный анализ полученных данных. Выявленные в итоге проблемы, имеющие наибольшую частоту встречаемости (28 утверждений), оказались связаны, в основном, с двумя содержательными факторами — личной безопасностью в Сети и отсутствием самодостаточности, подчиненностью Интернету.

На третьем этапе исследования проверялось, являются ли проблемы, связанные с интернет-средой, отдельной областью проблемного поля подростков или они дополняют ранее рассмотренные сферы возникновения проблем. С этой целью разработанная ранее методика «Психологические проблемы подростков», состоявшая из 93 пунктов, была дополнена 28 пунктами, отобранными в результате частотного анализа. Полученный перечень (121 пункт) отражал различные проблемы, переживаемые подростками как в реальной, так и в виртуальной среде. Были опрошены 299 подростков (13–17 лет), которые с помощью 5-балльной шкалы оценивали остроту переживания каждой из проблем.

Полученные на выборке 299 человек данные были подвергнуты факторному анализу (метод главных компонент с Варимакс-вращением), в результате которого были выделены 6 факторов, объясняющие 44,5% дисперсии (табл. 1).

Результаты факторного анализа подтвердили, что проблемы, связанные с Интернетом, представляют отдельную группу (фактор 5) в структуре проблемной озабоченности, куда вошли 17 из 28 вопросов, которые в изначальном списке были посвящены этой тематике. При этом проблемы, порожаемые интернет-средой, затрагивают разные сферы жизни подростка: коммуникацию, самосознание, эмоциональное благополучие и др. (например: «Если у меня нет Интернета, я боюсь оказаться не в курсе каких-то важных событий для меня и друзей», «Боюсь, что моя жизнь будет безрадостной, если исчезнет Интернет», «Без Интернета чувствуешь себя «как без рук»). Это подтверждает изменение жизненной реальности подростков [21; 24], взаимопроникновение реальной и виртуальной сред их существования, описанные также другими исследователями [8].

Другим важным результатом факторного анализа стала трансформация сфер возникновения проблем. Помимо сферы погруженности в Интернет появились новые области: проблемы, связанные с личной безопасностью как в реальной, так и в виртуальной среде, что соотносится с данными Г.У. Солдатовой и Е.И. Рассказовой [19]; проблемы формирования идентичности (область, вобравшая в себя ранее разделяемые проблемы — связанные с будущим и с самим собой).

Полученные данные поставили нас перед необходимостью модификации более ранней методики «Психологические проблемы подростков» с учетом иной структуры проблемного поля подростков, выявленной эмпирическим путем. Новый вариант методики включал в себя 6 содержательных шкал. В каждой из шкал было оставлено по 10 утверждений с наибольшими весами по результатам факторного анализа.

На четвертом этапе по выделенным 60 вопросам было дополнительно опрошено 340 подростков 13–17 лет. И далее, на пятом этапе, на общей базе данных 566 человек (13–17 лет, 306 девочек, 260 мальчиков, средний возраст — 14,9) (табл. 2) были проведены конфирматорный факторный анализ для подтверждения структуры нового опросника и процедуры его стандартизации.

Результаты и их обсуждение

Шкалы опросника демонстрируют высокую надежность. Внутренняя согласованность, по коэффициенту Альфа Кронбаха, варьируется от 0,84 до 0,90. По коэффициенту половинного расщепления Гутмана согласованность шкал также высокая — от 0,80 до 0,89, кроме шкалы «Проблемы, связанные с погруженностью в Интернет», где значение коэффициента близко к высокому — 0,76 (табл. 3).

Проверка шкал и суммарного показателя на нормальность по критерию Колмогорова—Смирнова показала, что шкалы 2, 6 и общая проблемная озабоченность (интегральный показатель) являются нормально распределенными, а шкалы 1, 3, 4, 5 имеют асимметрию, что, вероятно, является свидетельством большей типичности или вариативности переживаемых проблем.

Из табл. 4 видно, что все шкалы методики имеют значимые корреляционные связи между собой ($p \leq 0,01$). Наименее тесные взаимосвязи (от $r=0,18$ до $0,28$) обнаружены между шкалой «Общественная и личная безопасность» и другими шкалами, что может характеризовать опосредованное влияние процессов, происходящих в обществе, на проблемные переживания. Самые тесные взаимосвязи обнаружены между шкалами «Общение и сверстники» и «Погруженность в Интернет» ($r=0,58$), а также «Обще-

Таблица 1

Результаты первичного факторного анализа — объясненная дисперсия

Факторы	Количество вопросов	Суммы квадратов нагрузок вращения		
		Итого	% дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1. Проблемы, связанные с общественной и личной безопасностью	27	12,836	10,61	10,61
2. Проблемы становления идентичности	25	9,621	7,95	18,56
3. Проблемы, связанные с общением и сверстниками	20	8,636	7,14	25,69
4. Проблемы во взаимоотношениях с родителями	18	8,176	6,76	32,45
5. Проблемы, связанные с погруженностью в Интернет	17	7,837	6,48	38,93
6. Проблемы, связанные со школой	14	6,695	5,53	44,46

Таблица 2

Характеристика выборки по полу и возрасту

Пол	Возраст			Итого
	13–14 лет	15 лет	16–17 лет	
Девочки	111	80	115	306
Мальчики	114	77	69	260
Итого	225	157	184	566

**Индекс надежности, коэффициент Альфа Кронбаха
 и коэффициент половинного расщепления Гутмана (N=566)**

Название шкалы	Альфа Кронбаха	Коэффициент половинного расщепления Гутмана	Количество элементов
1. Проблемы, связанные с общественной и личной безопасностью	0,90	0,89	10
2. Проблемы становления идентичности	0,89	0,86	10
3. Проблемы, связанные с общением и сверстниками	0,88	0,84	10
4. Проблемы во взаимоотношениях с родителями	0,89	0,86	10
5. Проблемы, связанные с погруженностью в Интернет	0,89	0,76	10
6. Проблемы, связанные со школой	0,84	0,80	10
Интегральный показатель проблемной озабоченности	0,95	0,81	60

ние и сверстники» и «Становление идентичности» ($r=0,57$), что свидетельствует о ведущей роли общения со сверстниками в формировании личности в подростковом возрасте и существенной роли в этом процессе Интернета как средства коммуникации. В целом, можно сказать, что выделенные шкалы не являются независимыми, но при этом каждая из них вносит свой вклад в определение общей проблемной озабоченности обследованных подростков.

С учетом выявленных корреляционных взаимосвязей между шкалами была составлена структурная модель нового опросника «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде», на основе которой был проведен конфирматорный факторный анализ эмпирических данных (табл. 5).

Полученные в конфирматорном анализе основные статистические индексы удовлетворяют необходимым требованиям, что позволяет утверждать, что

собранные эмпирические данные соответствуют описанной модели из 6 факторов, в каждый из которых входят 10 отобранных вопросов. В частности, CMIN/DF больше 5,00; индексы TLI, CFI, IFI, NFI превышают критическое значение 0,9, а индекс RMSEA имеет близкое к критическому значению 0,051.

Вычисление данных описательной статистики (табл. 6) показывает, что наибольшую озабоченность вызывают проблемы общественной и личной безопасности (шкала 1). В этом смысле прослеживается преемственность данной проблемной области со шкалой из предыдущего варианта методики «Проблемы, связанные с развитием общества». Эта шкала включает в себя как типичные для социума проблемы экологических и социальных рисков, так и появившиеся благодаря интернет-среде проблемы доступа к личной информации, интернет-мошенничества и др. По сути, мы видим, что благодаря интернет-среде подросток ока-

Таблица 4

**Корреляции шкал методики «Психологические проблемы подростков
 в реальной и виртуальной среде» между собой (по Спирману)**

Шкалы методики	Проблемы, связанные с общественной и личной безопасностью	Проблемы становления идентичности	Проблемы, связанные с общением и сверстниками	Проблемы в отношениях с родителями	Проблемы, связанные с погруженностью в Интернет	Проблемы, связанные со школой
Проблемы, связанные с общественной и личной безопасностью	1,000	0,22**	0,18**	0,15**	0,27**	0,28**
Проблемы становления идентичности		1,000	0,57**	0,52**	0,46**	0,42**
Проблемы, связанные с общением и сверстниками			1,000	0,50**	0,58**	0,36**
Проблемы в отношениях с родителями				1,000	0,53**	0,47**
Проблемы, связанные с погруженностью в Интернет					1,000	0,43**
Проблемы, связанные со школой						1,000

Примечание: «**» — корреляция значима на уровне 0,01.

Таблица 5

Результаты конфирматорного факторного анализа модели опросника «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде»

Индексы	CMIN/DF	TLI	CFI	IFI	NFI	RMSEA
Значение	5,412	0,900	0,904	0,903	0,903	0,051

зывается не только информированным о существующих в мире проблемах, но и воспринимает их как касающиеся непосредственно его самого. Поскольку их наличие обусловлено именно социальными процессами, они трудно контролируемы и регулируемы.

Вторыми по значимости являются школьные проблемы, связанные со снижением мотивации к обучению, дефицитом равноправных, диалогических отношений с педагогами, неприятием школьных правил и пространственной среды школы. В графе открытого вопроса «Другое (укажи, пожалуйста, что именно)» школьники отмечают скуку на уроках и слишком большое количество заданий, а с другой стороны — необходимость дополнительных занятий с репетитором. Проблемность школьной жизни подростков подтверждается и результатами других исследований: представления подростков о школе довольно критичны и амбивалентны [23]. Цифровизация образовательной среды ставит новые проблемы не только перед ее организаторами и педагогами, но и в не меньшей степени перед учащимися [7; 25]. Между тем изучению проблемных переживаний самих школьников в условиях цифрового обучения внимания практически не уделено.

На третьем месте оказались проблемы идентичности. Обретение идентичности — одна из главных задач подросткового и юношеского возраста. Это находит отражение и в концепции Э. Эриксона, где решение проблемы «эго-идентичность — смешение ролей» становится ключевой точкой развития человека, и во взглядах Р. Хавиггерста, который подчеркивает важность решения подростками «задачи самоопределения в сферах общечеловеческих ценностей и общения», поиска смысла жизни и своего места в мире. Идентичность — это понимание подростком себя в контексте времени жизни, осознание непрерывности жизненного пути и преемственности прошлого, настоящего и будущего. Проблемы становления идентичности возникают в процессе постоянного собственного выбора: моральных ценностей, профессии, способа поведения в трудной ситуации, самоопределения в той или иной сфере жизни. В современных условиях подростки широко используют Интернет для экспериментирования (в том числе ролевого), в процессе которого они решают важные возрастные задачи, связанные с развитием самосознания и формированием «образа Я». Причем уровень сформированности образа Я обнаруживает

связь с рискованным поведением в социальной сети и зависимостью от Интернета [16].

Интересно, что проблемы, связанные с интернет-средой, по степени переживания перекрывают проблемы реального взаимодействия — с родителями и сверстниками. Это приводит к предположению об изменении механизмов социализации, источники которой смещаются в виртуальную среду. Как отмечает Д.П. Ткаченко, внедрение информационных технологий ведет к формированию новой социальной реальности, в которой законы развития и социализации трансформируются [22]. В ходе информационной социализации, как процесса освоения информационных технологий, происходит постижение норм и ценностей, присущих культуре, конструируется обновленная картина окружающей действительности. Цифровизация жизненного пространства влечет для подростков такие психологические проблемы, как информационный стресс, интернет-зависимость, проблемы контроля и управления временем и др. В интернет-сети подростки находят как помогающий и поддерживающий контент в разрешении проблемных ситуаций, так и инструменты и стимулы к агрессивному и саморазрушающему поведению [18; 26; 35]. Вместе с тем причины деструктивного и аутодеструктивного исхода проблемных переживаний подростков нередко коренятся в деструктивных отношениях со сверстниками, в том числе и в виртуальной среде (киберзапугивание, кибербуллинг), а условиями выступают отсутствие родительской поддержки и наличие трудностей в семейных отношениях [20; 29; 31]. В ряде работ ставится задача создания валидного диагностического инструментария, позволяющего исследовать происхождение психологических проблем подростков в этой сфере. Так, например, К.С. Runions и др. разработан, а С.С. Антипиной адаптирован для российских подростков опросник для исследования киберагрессии. В его основе лежит анализ мотивационных целей и способности к поведенческому самоконтролю с учетом четырех типов агрессивного поведения в Интернете (Cyber-aggression typology questionnaire (CATQ)) [1; 33]. Graf D. и др. предложили инструмент для исследования основных движущих сил агрессивного поведения (Face-to-Face Aggression Typology Questionnaire (FATQ)) и произвели их сравнительный анализ в реальных личных и кибер-контекстах на выборках молодых людей с проблемами поведения [27].

Таблица 6

Описательные статистики шкал методики «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде»

Шкалы методики	Медиана	Среднее	Стд. отклонение
1. Проблемы, связанные с общественной и личной безопасностью	3,50	3,38	0,99
2. Проблемы становления идентичности	2,65	2,66	1,01
3. Проблемы, связанные с общением и сверстниками	2,00	2,18	0,91
4. Проблемы во взаимоотношениях с родителями	2,30	2,35	0,98
5. Проблемы, связанные с погруженностью в Интернет	2,40	2,45	0,94
6. Проблемы, связанные со школой	3,00	2,96	0,92
Интегральный показатель проблемной озабоченности	2,67	2,66	0,68

Бланк опросника «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде» и ключи представлены в Приложении.

При решении исследовательских задач методика «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде» применима:

- для изучения психологических проблем подростков, имеющих различные условия социализации (по типу образовательных учреждений, по семейным условиям, по региону проживания, по социально-экономическим условиям и т. п.);

- в качестве инструмента, позволяющего выявить те или иные поведенческие проявления подростков, на которые могут влиять психологические проблемы;

- для диагностики психического состояния подростков, имеющих ярко выраженные индивидуальные характеристики психического развития (одаренность, задержка развития, опережение возрастных норм развития и пр.).

При решении практических психологических задач методика «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде» может быть использована:

- для определения уровня проблемной озабоченности подростков в той или иной области жизни с последующим целенаправленным оказанием психологической помощи;

- для установления взаимосвязи уровня проблемной озабоченности и степени погруженности в интернет-среду;

- для выявления групп риска, склонных к утрате идентичности и т. п.

- для обоснования программ социально-психологической поддержки подростков конкретного образовательного учреждения, района, области.

Перспективой работы с методикой «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде» является расширение возможностей ее применения для исследования психологических проблем других социальных групп (студентов колледжей и вузов), а также проведение процедур проверки критериальной валидности методики с использованием теста личностной тревожности А.М. Прихожан и проверки ее тест-ретестовой надежности.

Перспективным направлением исследований нам представляется изучение психологических проблем подростков других регионов России и зарубежья, а также возможностей и способов совладания с психо-

логическими проблемами с использованием ресурсов Интернета.

Выявляемые с помощью методики области высокой проблемной озабоченности могут стать предметом углубленного изучения ее причин и последующего качественного анализа.

Заключение

1. Процесс создания методики «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде» включал пять последовательных этапов — от сбора первичной эмпирической информации от подростков до первичной и вторичной факторизации шкал методики.

2. В результате проведенных психометрических и статистических процедур был окончательно определен формат методики «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде».

Методика включает шесть шкал и уровень общей озабоченности проблемами:

- проблемы, связанные с общественной и личной безопасностью;

- проблемы становления идентичности;

- проблемы, связанные с общением и сверстниками;

- проблемы во взаимоотношениях с родителями;

- проблемы, связанные с погруженностью в Интернет;

- проблемы, связанные со школой.

Каждая шкала содержит перечень из 10 трудных жизненных ситуаций, которые могут вызывать психологические проблемы (Приложение).

3. Методика прошла статистическую оценку на выборке подростков 13, 14, 15, 16, 17 лет. Все статистические процедуры проведены на репрезентативной выборке, сбалансированной по полу и возрасту и включавшей 566 школьников Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

4. Методика обладает достаточными психометрическими характеристиками: высокой надежностью, как по отдельным шкалам, так и по внутренней согласованности шкал по всему опроснику; конвергентной валидностью, подтвержденной на основе корреляционных связей с показателями шкал методики «Психологические проблемы подростков», — и может быть использована в научных исследованиях и практической психодиагностике на русскоязычной выборке.

Приложение

Опросник «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде»

Инструкция. В опроснике перечислены некоторые ситуации, которые ты и твои сверстники могут переживать как свои проблемы. Вырази степень своего согласия с каждым из утверждений с помощью следующей шкалы:

«1» — абсолютно не согласен;

«2» — скорее, нет;

«3» — трудно сказать (ни да, ни нет);

«4» — скорее, согласен;

«5» — совершенно согласен.

№ п/п	Ситуации	1	2	3	4	5
1	Меня тревожит проблема наркомании и алкоголизма в современном обществе					
2	Меня беспокоит, что в современном обществе часто встречается равнодушие и безразличие людей друг к другу					
3	Меня беспокоит проблема терроризма и насилия в современном мире					
4	Я боюсь, что может начаться война					
5	Меня волнует падение моральных норм в обществе, распущенность и хамство					
6	Меня беспокоит широкое распространение в обществе болезней, многие из которых неизлечимы					
7	Я обеспокоен экологической обстановкой, люди утратили бережное отношение к природе					
8	Меня беспокоит несоблюдение законов и прав человека					
9	Я расстраиваюсь из-за плохих новостей (эпидемии, катастрофы и пр.)					
10	Я переживаю, что в связи с развитием виртуальной среды исчезнут многие вещи из реальной жизни					
11	Мое будущее кажется мне слишком неопределенным					
12	Я боюсь не оправдать ожидания родителей					
13	Я до сих пор не знаю, чем займусь после окончания школы					
14	Я боюсь, что в будущем я не смогу в полной мере проявить себя					
15	Я не уверен, что в будущем буду зарабатывать достаточно, чтобы не нуждаться в материальной помощи со стороны родных					
16	Я плохо понимаю себя					
17	Я не знаю, чего я хочу добиться в жизни					
18	Я никак не могу разобраться, к чему у меня есть способности					
19	Я часто ощущаю себя одиноким, никому не нужным					
20	Я испытываю чувство вины из-за некоторых своих действий и поступков					
21	Общаясь с друзьями, я часто чувствую неуверенность в себе					
22	Я чувствую себя скованно в общении с представителями противоположного пола					
23	Мне сложно найти взаимопонимание со сверстниками					
24	Меня беспокоит, что я не пользуюсь популярностью у представителей противоположного пола					
25	Я стесняюсь сделать первый шаг в отношениях, завязать знакомство					
26	Общаться со сверстниками тяжело, так как они грубят, хамят					
27	Я редко высказываю свое мнение, так как боюсь, что сверстники будут надо мной смеяться					
28	Я хотел бы быть лидером в группе сверстников, но у меня не получается					
29	Мне бывает трудно отстаивать свою точку зрения					
30	Мне трудно делиться с другими своими чувствами					
31	Я опасаясь, что когда я стану взрослым, родители по-прежнему будут слишком активно вмешиваться в мою личную жизнь					
32	У меня часто бывают ссоры, конфликты с родителями					
33	Мои родители часто не понимают меня					
34	Меня возмущает, когда родители вмешиваются в мою жизнь					
35	Зачастую я не понимаю моих родителей					
36	Мне не нравится, что родители по-прежнему считают меня маленьким					
37	Родители до сих пор постоянно контролируют меня					
38	Нам с родителями часто совершенно не о чем поговорить, кроме моей учебы и питания					
39	Родители слишком давят на меня из-за школьных оценок					
40	Мои родители пытаются влиять на организацию моего досуга					
41	Без Интернета чувствуешь себя «как без рук»					
42	Без Интернета я боюсь не узнать каких-то важных событий, происходящих в стране и мире					
43	При отключении электричества / проблемах со связью теряется возможность решать многие жизненные вопросы					
44	Боюсь, что моя жизнь будет безрадостной, если исчезнет Интернет					
45	Если у меня нет Интернета, я боюсь оказаться не в курсе каких-то важных событий для меня и друзей					
46	Мне трудно распределять время между Интернетом и выполнением домашних обязанностей					
47	Я не могу контролировать время, проводимое в Интернете					
48	Я недоволен тем, что из-за привязанности к Интернету откладываю важные дела на «потом» не успеваю сделать их вовремя					

№ п/п	Ситуации	1	2	3	4	5
49	Я не успеваю за всеми новыми возможностями, которые появляются в Интернете					
50	Интернет занимает все мое свободное время					
51	Мне бы хотелось, чтобы учителя относились ко мне с бóльшим пониманием и уважением					
52	Я не справляюсь с таким большим объемом домашних заданий					
53	Бывает, что учителя относятся ко мне несправедливо					
54	Многие учебные предметы кажутся мне скучными и неинтересными					
55	Мне не нравятся те требования к одежде, которые предъявляются в школе					
56	Меня не устраивает школьное расписание					
57	Мне было бы значительно легче, если бы уроки начинались на 1–2 часа позже					
58	Школьные классы и коридоры выглядят неуютно					
59	Если бы было можно не учиться в школе, я бы согласился					
60	Школа и домашние обязанности занимают слишком много времени					
61	Другое (укажи, пожалуйста, что именно):					

Ключи:

шкала 1. «Проблемы, связанные с общественной и личной безопасностью»: пункты 1–10;

шкала 2. «Проблемы становления идентичности»: пункты 11–20;

шкала 3. «Проблемы, связанные с общением»: пункты 21–30;

шкала 4. «Проблемы во взаимоотношениях с родителями»: пункты 31–40;

шкала 5. «Проблемы, связанные с погруженностью в Интернет»: пункты 41–50;

шкала 6. «Проблемы, связанные со школой»: пункты 51–60.

Подсчитываются средние значения по каждой шкале и средний показатель общей проблемной озабоченности.

Оценка проблемной озабоченности проводится в баллах от 1 до 5.

Количественная обработка направлена на определение средних показателей проблемной озабоченности по каждой шкале и по методике в целом.

Литература

1. Антипина С.С. Опросник «Типология киберагрессии»: структура и первичные психометрические характеристики // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Том 23. № 1. С. 113–122. DOI:10.21603/2078-8975-2021-23-1-113-122

2. Белобрыкина О.А., Лимонченко Р.А. Особенности переживания психологических проблем девиантными подростками // Национальный психологический журнал. 2017. № 4(28). С. 129–138.

3. Жизненные проблемы и способы их разрешения школьниками 12–18 лет. СПб.; Потсдам, 2000. 130 с.

4. Исследование цифровой социализации разных поколений: подростки и родители (2018–2020 гг.) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fid.su/projects/research/digital-socialization-in-adolescents> (дата обращения: 28.11.2021).

5. Калашникова М.Б., Петрова Е.А. Проблемная озабоченность современных подростков: риски и ресурсы // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2017. № 4(18). С. 166–174. DOI: 10.23951/2307-6127-2017-4-166-174

6. Микляева А.В., Хороших В.В., Волкова Е.Н. Субъективные факторы психологического благополучия одаренных подростков: теоретическая модель // Science for Education Today. 2019. Том 9. № 4. С. 36–55. DOI: 10.15293/2658-6762.1904.03

7. Панов В.И., Борисенко Н.А., Миронова К.В., Шишкова С.В. Поведение подростков в цифровой образовательной среде: к определению понятий и постановке проблемы // Известия Саратовского

References

1. Antipina S.S. Oprosnik «Tipologiya kiberagressii»: struktura i pervichnye psikhometricheskie kharakteristiki [Cyber-Aggression Typology Questionnaire: Structure and Primary Psychometric Characteristics]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo univertsiteta* [Bulletin of Kemerovo State University], 2021. Vol. 23, no. 1, pp. 113–122. DOI:10.21603/2078-8975-2021-23-1-113-122 (In Russ.).

2. Belobrykina O.A., Limonchenko R.A. Osobennosti perezhivaniya psikhologicheskikh problem deviantnymi podrostkami [Features of experiencing psychological problems in deviant adolescents]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 2017. Vol. 28, no. 4, pp. 129–138. DOI:10.11621/npj.2017.0413 (In Russ.).

3. Zhiznennye problemy i sposoby ikh razresheniya shkol'nikami 12-18 let. [Life problems and ways to solve them by schoolchildren 12-18 years old]. Sankt-Peterburg, Potsdam, 2000. 130 p. (In Russ.)

4. Issledovanie tsifrovoy sotsializatsii raznykh pokolenii: podrostki i roditeli (2018-2020 g.g.) [Elektronnyi resurs] [Intergenerational Digital Socialization Study: Adolescents and Parents (2018-2020)]. URL: <http://www.fid.su/projects/research/digital-socialization-in-adolescents> (Accessed: 28.11.2021). (In Russ.).

5. Kalashnikova M.B., Petrova E.A. Problemnaya ozabochennost' sovremennykh podrostkov: riski i resursy [The problem concerns of modern teenagers: risks and resources]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review* [Scientific and pedagogical review], 2017. Vol. 18, no. 4,

университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Том 10. Вып. 3(39). С. 188–196. DOI:10.18500/2304-9790-2021-10-3-188-196

8. Панов В.И., Патраков Э.В. Интерференция цифровой и доцифровой сред как предмет психологического исследования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. Вып. 3. С. 531–541. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2020-3-56

9. Порецкова Г.Ю., Порецков М.Е., Басис Л.Б. Цифровая среда и учащиеся: реальность и основные проблемы // Дошкольное и школьное образование в России и за рубежом: векторы развития: коллективная монография. Ульяновск, 2021. С. 42–52.

10. Психическое развитие человека и социальные влияния: коллективная монография / Науч. ред. Л.А. Регуш. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. 291 с.

11. Психологические проблемы российских подростков (1993–2013 гг.): монография [Электронный ресурс] / Под ред. Л.А. Регуш. СПб.: ЭЛВИ-ПРИНТ, 2017. 298 с. URL: <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/inst/ipp/1442307915/1453277739/1453448455/> (дата обращения: 28.11.2021).

12. Рассказова Е.И., Емелин В.А., Тхостов А.Ш. Диагностика психологических последствий влияния информационных технологий на человека: учеб.-метод. пособие для студ. психол. специальностей. М.: Акрополь, 2015. 115 с.

13. Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Операционализация понятия «психологическая проблема» в отечественных и зарубежных исследованиях // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2020. № 197. С. 7–17. DOI:10.33910/1992-6464-2020-197-7-17

14. Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Психологические проблемы подростков: стандартизированная методика: научно-методические материалы [Электронный ресурс]. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. 34 с. URL: <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/inst/ipp/1442307915/1453277739/1453448455/> (дата обращения: 28.11.2021).

15. Регуш Л.А., Орлова А.В., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Пежемская Ю.С., Лактионова Е.Б. Феномен погруженности в интернет-среду: определение и диагностика // Сибирский психологический журнал. 2021. № 81. С. 107–125. DOI:10.17223/17267081/81/5

16. Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Ширяева Е.И. Особенности поведения в виртуальной среде подростков с разным уровнем сформированности «образа Я» // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 20–33. DOI:10.17759/pse.2021260402

17. Сильченко Д.В., Шумский В.Б. Психологическое благополучие пользователей социальных сетей с разным уровнем вовлеченности // Психологические исследования. 2021. Том 14. № 79. С. 4. URL: <http://psystudy.ru/> (дата обращения: 28.11.2021).

18. Солдатова Г.У., Илюхина С.Н. Аутодеструктивный онлайн-контент: особенности оценки и реагирования подростков и молодежи // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Том 29. № 1. С. 66–91. DOI: <https://doi.org/10.17759/cprp.2021290105>

19. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 87–97. DOI:10.17759/chp.2020160409

pp. 166–174. DOI:10.23951/2307-6127-2017-4-166-174.(In Russ.).

6. Miklyayeva A.V., Khoroshikh V.V., Volkova E.N. Sub'ektivnye faktory psikhologicheskogo blagopoluchiya odarenykh podrostkov: teoreticheskaya model' [Subjective factors of gifted adolescents' psychological well-being: A theoretical model]. *Science for Education Today*, 2019. Vol. 9, no. 4, pp. 36–55. DOI:10.15293/2658-6762.1904.03 (In Russ.).

7. Panov V.I., Borisenko N.A., Mironova K.V., Shishkova S.V. Povedenie podrostkov v tsifrovoi obrazovatel'noi srede: k opredeleniyu ponyati i postanovke problemy [Behavior of adolescents in the digital educational environment: Definition of concepts and formulation of the problem]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya [Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology]*, 2021. Vol. 10, no. 3(39), pp. 188–196. DOI: 10.18500/2304-9790-2021-10-3-188-196 (In Russ.).

8. Panov V.I., Patrakov E.V. Interferentsiya tsifrovoy i dotsifrovoy sred kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya [Interference of digital and pre-digital environments as a subject of psychological research]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii [Herzen's Readings: Psychological Research in Education]*, 2020. Vol. 3, pp. 531–541. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2020-3-56 (In Russ.).

9. Poretskova G.Yu., Poretskov M.E., Basis L.B. Tsifrovaya sreda i uchashchiesya: real'nost' i osnovnye problemy [Digital environment and students: reality and main problems]. *Doshkol'noe i shkol'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom: vektory razvitiya: kollektivnaya monografiya. [Preschool and school education in Russia and abroad: vectors of development: Collective monograph.]* Ul'yanovsk, 2021, pp. 42–52. (In Russ.).

10. Psikhicheskoe razvitie cheloveka i sotsial'nye vliyaniya: kollektivnaya monografiya [Human mental development and social influences: a collective monograph] Regush L.A. (eds.). Saint-Petersburg: Publ. RGPU im. A.I. Gercena, 2010. 291 p. (In Russ.).

11. Psikhologicheskie problemy rossiiskikh podrostkov (1993–2013): Monografiya [Psychological problems of Russian teenagers (1993-2013): Monograph] Regush L.A. (eds.). Sankt-Peterburg: ELVI-PRINT, 2017. 298 p. (In Russ.).

12. Rasskazova E.I., Emelin V.A., Tkhostov A.Sh. Diagnostika psikhologicheskikh posledstviy vliyaniya informatsionnykh tekhnologii na cheloveka: ucheb.-metod. posobie dlya studentov psikhologicheskikh spetsial'nostei. [Diagnostics of the psychological consequences of the influence of information technologies on a person: textbook-method]. Moscow: Akropol', 2015. 115 p. (In Russ.).

13. Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya Yu.S. Operatsionalizatsiya ponyatiya «psikhologicheskaya problema» v otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniyakh [Operationalization of the concept “psychological problem” in Russian and International research]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gertsena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences]*. Sankt-Peterburg, 2020, no. 197, pp. 7–17. DOI:10.33910/1992-6464-2020-197-7-17 (In Russ.).

14. Regush L.A., Alekseeva E.V., Orlova A.V., Pezhemskaya Yu.S. Psikhologicheskie problemy podrostkov: standartizirovannaya metodika: nauchno-metodicheskie materialy [Psychological problems of adolescents: standardized methodology: scientific and methodological

20. Солдатова Г.У., Ярмина А.Н. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания // Национальный психологический журнал. 2019. № 3(35). С. 17–31. DOI:10.11621/npj.2019.0303
21. Сорокина А.Б. Интернет в жизни современных детей и подростков: проблема и ресурс [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 1. С. 45–64. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76176.shtml> (дата обращения: 22.08.2021)
22. Ткаченко Д.П. Психологические особенности социализации подростков в современном транзитивном обществе: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2020. 30 с.
23. Толстых Н.Н., Тер-Аванесова Н.В., Черняк Н.А. Социальные представления о школе и учении в разных группах участников образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 5–15. DOI:10.17759/pse.2019240601
24. Хломов К.Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. Том 6. № 1. С. 2–10. DOI:10.17759/psyedu.2014060102
25. Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2020): сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19–21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 464 с.
26. Fluck J. Why do students bully? An analysis of motives behind violence in schools // Youth & Society. 2014. Vol. 49(5). P. 567–587. DOI:10.1177 / 0044118X14547876
27. Graf D., Yanagida T., Maschler A., Spiel C. A tool for investigating the differential functions of aggressive behavior in the face-to-face and cyber context: Extending the Cyber-Aggression Typology Questionnaire // Aggressive Behavior. 2020. Vol. 46(5). P. 1–11. DOI:10.1002 / ab.21894
28. Green K.H., van de Groep S., Sweijen S.W. et al. Mood and emotional reactivity of adolescents during the COVID-19 pandemic: short-term and long-term effects and the impact of social and socioeconomic stressors // Sci Rep. 2021. Vol. 11. DOI:10.1038/s41598-021-90851-x
29. Holzer J., Korlat S., Haider C., Mayerhofer M., Pelikan E., Schober B., et al. Adolescent well-being and learning in times of COVID-19 – A multi-country study of basic psychological need satisfaction, learning behavior, and the mediating roles of positive emotion and intrinsic motivation // PLoS ONE. 2021. Vol. 16(5). DOI: 10.1371/journal.pone.0251352
30. Khodakovskaya O.V., Bogdanovskaya I.M., Koroleva N.N., Alekhin A.N., Lugovaya V.F. Problematic internet usage and the meaning-based regulation of activity among adolescents // Communications in Computer and Information Science. 2018. Vol. 859. P. 227–238. DOI:10.1007/978-3-030-02846-6_18
31. Núñez-Regueiro F., Núñez-Regueiro S. Identifying Salient Stressors of Adolescence: A Systematic Review and Content Analysis // J Youth Adolescence. 2021. Vol. 50. P. 2533–2556. DOI:10.1007/s10964-021-01492-2
32. Núñez-Regueiro F., Archambault I., Bressoux P., & Nurra C. Measuring stressors among children and adolescents: a scoping review 1956–2020 // Adolescent Res Rev. 2022. Том 7. № 1. P. 141–160. DOI:10.1007/s40894-021-00168-z
33. Runions K.C., Bak M., Shaw T. Disentangling functions of online aggression: The cyber-aggression typology questionnaire (CATQ) // Aggressive behavior. 2017. Vol. 43(1). P. 74–84. DOI: 10.1002/ab.21663
34. Seiffge-Krenke I. Problembewältigung im Jugendalter: Ergebnisse von Studien an normalen und besonders belasteten materials]. Sankt-Peterburg. Publ. RGPU A.I. Gercena, 2012. 34 p. (In Russ.).
15. Regush L.A., Orlova A.V., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Pezhemskaya Yu.S., Laktionova E.B. Fenomen pogruzhenosti v internet-sredu: opredelenie i diagnostika [Phenomenon of the Internet immersion: definition and measurement]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal [Siberian journal of psychology]*, 2021, no. 81, pp. 107–125. DOI:10.17223/17267081/81/5 (In Russ.).
16. Rubtsova O.V., Poskakalova T.A., Shiryayeva E.I. Osobennosti povedeniya v virtual'noi srede podrostkov s raznym urovnem sformirovannosti «obraza Ya» [Features of On-Line Behavior in Adolescents with Different Levels of Self-Concept Clarity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 20–33. DOI:10.17759/pse.2021260402 (In Russ.).
17. Sil'chenko D.V., Shumskii V.B. Psikhologicheskoe blagopoluchie pol'zovatelei sotsial'nykh setei s raznym urovnem вовлеченности [Psychological well-being of social networks users with different level of involvement]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological research*, 2021. Vol. 14, no. 79, p. 4. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed: 28.11.2021). (In Russ.).
18. Soldatova G.U., Ilyukhina S.N. Autodestruktivnyi onlain-kontent: osobennosti otsenki i reagirovaniya podrostkov i molodezhi [Self-Destructive Online Content: Features of Attitude and Response of Adolescents and Youth]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2021. Vol. 29, no. 1, pp. 66–91. DOI:10.17759/cpp.2021290105 (In Russ.).
19. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Itogi tsifrovoi transformatsii: ot onlain-real'nosti k smeshannoi real'nosti [Digital Transition Outcomes: From Online Reality to Mixed Reality]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 87–97. DOI:10.17759/chp.2020160409 (In Russ.).
20. Soldatova G.U., Yarmina A.N. Kiberbullying: osobennosti, rolevaya struktura, detsko-roditel'skie otnosheniya i strategii sovladaniya [Cyberbullying: features, role structure, parent-child relationships and coping strategies]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2019. Vol. 3, no. 35, pp. 17–31. DOI:10.11621/npj.2019.030 (In Russ.).
21. Sorokina A.B. Интернет в жизни современных детей и подростков: проблема и ресурс [Elektronnyi resurs] [Internet in the lives of children and adolescents: problems and resources]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015. Vol. 4, no. 1, pp. 45–64. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76176.shtml> (Accessed: 22.08.2021). (In Russ.).
22. Tkachenko D.P. Psikhologicheskie osobennosti sotsializatsii podrostkov v sovremennom tranzitivnom obshchestve. Avtoref diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological features of the socialization of adolescents in a modern transitional society. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2020, 30 p. (In Russ.).
23. Tolstykh N.N., Ter-Avanesova N.V., Chernyak N.A. Sotsial'nye predstavleniya o shkole i uchenii v raznykh gruppakh uchastnikov obrazovatel'nogo protsesssa [Social Representations About School and Learning in Different Groups of Participants of the Educational Process]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 5–15. DOI:10.17759/pse.2019240601 (In Russ.).
24. Khlomov K.D. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития [Teenager at the life crossroads: socialization,

Jugendlichen // Kächele, H., Steffens, W. (eds) Bewältigung und Abwehr. Springer, Berlin, Heidelberg. 1988. P. 175–187. DOI: 10.1007/978-3-642-83594-0_8

35. Yang Cc., Pham T., Ariati J. et al. Digital Social Multitasking (DSMT), Friendship Quality, and Basic Psychological Needs Satisfaction Among Adolescents: Perceptions as Mediators // *J Youth Adolescence*. 2021. Vol. 50. P. 2456–2471. DOI:10.1007/s10964-021-01442-y

36. Ziegler M. Psychological Test Adaptation and Development – How Papers Are Structured and Why // Published Online. 2020. June 25. DOI:10.1027/2698-1866/a000002

analysis of the factors of developmental environment change]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 6, no. 1, pp. 2–10. DOI:10.17759/psyedu.2014060102 (In Russ.).

25. Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii [Digital Humanities and Technology in Education] Sorokova M.G. (eds.). Sb. materialov Vtoroi Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem [Collection of Articles of the Second All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation]. Moscow: Publ. FGBOU VO MGPPU, 2020. 464 p. (In Russ.).

26. Fluck J. Why do students bully? An analysis of motives behind violence in schools. *Youth & Society*, 2014. Vol. 49(5), pp. 567–587. DOI:10.1177 / 0044118X14547876

27. Graf D., Yanagida T., Maschler A., Spiel C. A tool for investigating the differential functions of aggressive behavior in the face-to-face and cyber context: Extending the Cyber-Aggression Typology Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 2020. Vol. 46(5), pp. 1–11. DOI:10.1002 / ab.21894

28. Green, K.H., van de Groep, S., Sweijen, S.W. et al. Mood and emotional reactivity of adolescents during the COVID-19 pandemic: short-term and long-term effects and the impact of social and socioeconomic stressors. *Sci Rep*, 2021. Vol. 11, p. 11563. DOI:10.1038/s41598-021-90851-x

29. Holzer J., Korlat S., Haider C., Mayerhofer M., Pelikan E., Schober B., et al. Adolescent well-being and learning in times of COVID-19 – A multi-country study of basic psychological need satisfaction, learning behavior, and the mediating roles of positive emotion and intrinsic motivation. *PLoS ONE*, 2021. Vol. 16(5): e0251352. DOI: 10.1371/journal.pone.0251352

30. Khodakovskaia O.V., Bogdanovskaya I.M., Koroleva N.N., Alekhin A.N., Lugovaya V.F. Problematic internet usage and the meaning-based regulation of activity among adolescents. *Communications in Computer and Information Science*. 2018. Vol. 859, pp. 227–238. DOI:10.1007/978-3-030-02846-6_18

31. Núñez-Regueiro, F., Núñez-Regueiro, S. Identifying Salient Stressors of Adolescence: A Systematic Review and Content Analysis. *J Youth Adolescence*, 2021. Vol. 50, pp. 2533–2556. DOI:10.1007/s10964-021-01492-2

32. Núñez-Regueiro, F., Archambault, I., Bressoux, P., & Nurra, C. Measuring stressors among children and adolescents: a scoping review 1956–2020. *Adolescent Res Rev*. 2021. DOI:10.1007/s40894-021-00168-z

33. Runions K.C., Bak M., Shaw T. Disentangling functions of online aggression: The cyber-aggression typology questionnaire (CATQ). *Aggressive behavior*, 2017. Vol. 43(1), pp. 74–84. DOI: 10.1002/ab.21663

34. Seiffge-Krenke I. Problembewältigung im Jugendalter: Ergebnisse von Studien an normalen und besonders belasteten Jugendlichen // Kächele, H., Steffens, W. (eds) Bewältigung und Abwehr. Springer, Berlin, Heidelberg. 1988. P. 175–187. DOI: 10.1007/978-3-642-83594-0_8

35. Yang Cc., Pham T., Ariati J. et al. Digital Social Multitasking (DSMT), Friendship Quality, and Basic Psychological Needs Satisfaction Among Adolescents: Perceptions as Mediators. *J Youth Adolescence*, 2021. Vol. 50, pp. 2456–2471. DOI:10.1007/s10964-021-01442-y

36. Ziegler M. Psychological Test Adaptation and Development – How Papers Are Structured and Why. Published Online: June 25, 2020. DOI:10.1027/2698-1866/a000002

Информация об авторах

Регуш Людмила Александровна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и образования Института психологии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Герценовский университет) (ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8023-3773>, e-mail: schuger@mail.ru

Алексеева Елена Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Герценовский университет) (ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2153-3012>, e-mail: al-lev@mail.ru

Веретина Ольга Рэмовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Герценовский университет) (ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1328-8272>, e-mail: olgaveretina@rambler.ru

Орлова Анна Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Герценовский университет) (ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-9478>, e-mail: anyaorlova@list.ru

Пежемская Юлия Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Герценовский университет) (ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: pjshome@mail.ru

Information about the authors

Ludmila A. Regush, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Developmental Psychology and Education, Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8023-3773>, e-mail: schuger@mail.ru

Elena V. Alekseeva, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Education, Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2153-3012>, e-mail: al-lev@mail.ru

Olga R. Veretina, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Education, Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1328-8272>, e-mail: olgaveretina@rambler.ru

Anna V. Orlova, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Education, Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-9478>, e-mail: anyaorlova@list.ru

Julia S. Pezhemskaya, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Education, Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: pjshome@mail.ru

Получена 21.01.2022

Принята в печать 21.03.2023

Received 21.01.2022

Accepted 21.03.2023

Does Cultural Intelligence & Emotional Intelligence Differ by Region in India? A Comparative Study

Sundaramoorthy Jeyavel

Central University of Punjab, India

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7431-7268>, email: sjeyavel@cup.edu.in

Geddam Subhasree

Gandhi Institute of Technology and Management, India

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7347-7964>, email: subhasree@cuk.ac.in

Vijyendra Pandey

Central University of Karnataka, India

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7155-5543>, e-mail: vijyendrapandey@cuk.ac.in

Eslavath Rajkumar

Central University of Karnataka, India

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3012-0391>, e-mail: rajkumare@cuk.ac.in

Jojo C. Eapen

Christ University, India

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4841-2613>, e-mail: jojo.eapen@chirstuniversity.in

Govindappa Lakshmana

Central University of Karnataka, India

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1324-5387>, e-mail: lakshmanag@cuk.ac.in

Students from various parts of India periodically migrate to universities for academic and professional reasons. They reflect various cultural diversities and have to overcome obstacles like intergroup prejudice and acculturative stress. Although these factors can differ by region, the response tendency may be influenced by their respective cultural intelligence/quotient (CQ) and emotional intelligence/quotient (EQ). The comparisons of CQ and EQ across students from significant regions of India, however, have never been recorded in a prior study. This study attempted to examine the level of CQ and EQ among students who were enrolled in educational institutions in Kalaburagi City, who belong to three major regions of India (North, South-East, and South-West). A total of 385 students between the ages of 18 and 31 (mean age: 20.56; standard deviation: 2.633) were recruited for the study. Surprisingly, there were significant geographical disparities in the use of emotions and metacognitive CQ. Compared to students from the other two regions, students from the south-eastern area performed better while using emotional EQ and scored less while using meta-cognitive CQ. The study deduced the plausible factors and potential explanations for CQ – EQ disparities and inter-regional acceptability among students from three major regions, which may be used to develop a CQ & EQ training program for usage across India's educational system.

Keywords: cultural intelligence, emotional intelligence, students, region.

Acknowledgements. Heartfelt gratitude to the participants, for their support and patient during the research.

For citation: Jeyavel S., Subhasree G., Vijyendra P., Rajkumar E., Eapen J., Lakshmana G. Does Cultural Intelligence & Emotional Intelligence differ by Region in India? A Comparative Study. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 97–105. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190112>

Различаются ли культурная и эмоциональная компетентности в регионах Индии? Сравнительное исследование

Сундармурти Джейавель

Центральный университет Пенджаба, Индия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7431-7268>, email: sjeyavel@cup.edu.in

Геддам Субхасри

Университет Ганди технологии и менеджмента, Индия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7347-7964>, email: subhasree@cuk.ac.in

Виджайендра Пандей

Центральный университет штата Карнатака, Индия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7155-5543>, e-mail: vijendrapandey@cuk.ac.in

Эслават Раджкумар

Центральный университет штата Карнатака, Индия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3012-0391>, e-mail: rajkumare@cuk.ac.in

Джоджо К. Ипен

Университет Христа, Индия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4841-2613>, e-mail: jojo.eapen@chirstuniversity.in

Говиндаппа Лакшмана

Центральный университет штата Карнатака, Индия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1324-5387>, e-mail: lakshmanag@cuk.ac.in

Студенты из разных уголков Индии периодически меняют институты по академическим и профессиональным причинам. Они обладают разными культурными отличиями и должны преодолевать такие препятствия, как межгрупповые предубеждения и аккультурационный стресс. Несмотря на то, что эти факторы могут различаться в зависимости от региона, на тенденцию реагирования могут влиять соответствующие показатели культурной (КК) и эмоциональной компетентности (ЭК). Однако сравнения КК и ЭК у студентов из значимых регионов Индии никогда ранее не фиксировались в работах. В данном исследовании была предпринята попытка изучить уровень КК и ЭК у студентов, обучавшихся в учебных заведениях города Калабураги из трех основных индийских регионов (северного, юго-восточного и юго-западного). Для участия в исследовании было набрано в общей сложности 385 студентов в возрасте от 18 до 31 года (средний возраст — 20,57; стандартное отклонение — 2,633). Удивительно то, что существовали значительные географические различия в использовании эмоций и метакогнитивной КК. По сравнению со студентами из двух других регионов, студенты из юго-восточного региона показали лучшие результаты при применении ЭК и меньше набрали баллов при использовании метакогнитивной КК. В ходе исследования были выявлены вероятные факторы и причины различий в КК — ЭК и межрегиональной приемлемости среди студентов из трех основных регионов, которые могут быть использованы для разработки программы обучения КК и ЭК во всей образовательной системе Индии.

Ключевые слова: культурная компетентность, эмоциональная компетентность, студенты, регион.

Благодарности. Искренняя благодарность участникам за их поддержку и терпение во время исследования.

Для цитаты: Джейавель С., Субхасри Г., Виджайендра П., Раджкумар Э., Ипен Дж., Лакшмана Г. Различаются ли культурная и эмоциональная компетентности в регионах Индии? Сравнительное исследование // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 97–105. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190112>

Introduction

India is one of the most culturally and socially diverse country in the world. It is a home to diverse com-

munities and social groups differing in cultural markers including language, region, religion, race, and caste. Due to globalization and urbanization, masses from various social and cultural groups converge at certain hubs to

procure education. Institutions of higher education have become a multicultural hub, consisting of varied groups of students from different regions of India. Despite this, these multicultural hubs have both benefits as well as challenges. For instance, cultural diversity and cultural capital improve academic performance [7; 63], but they might cause acculturation stress and inter-group perception-bias (stereotype, prejudice & discrimination). This can increase the risk of discrimination [9; 41; 47] and harm the psychological well-being of students [4; 36] while inclining the rate of student dropout [52]. Especially, cultural discrimination triggers severe psychological disturbances, like suicidal tendencies & depression among students [32; 38]. Therefore, there is an urgency to explore, accept and adapt to cultural diversity through the empathetic understanding of others, considering them as individuals rather than a representative of a social group.

This can be possible through inoculating cultural intelligence (CQ) and emotional intelligence (EQ) within academic context. Previous studies demonstrated the effective role of EQ in reducing prejudice [14; 39] and discrimination, thereby reducing acculturative stress [64]. In addition, CQ directly moderates acculturative stress [21; 45], which helps to improve social skills [31], and innovative behavior among students [30]. Nevertheless, it is essential to assess the participant's level of CQ & EQ before assigning the intervention program. In line with this, the preliminary aim is to assess the level of CQ and EQ among the students.

Cultural diversity across India

Culture and language are inextricably linked [17; 24]. Although there are languages like Punjabi, Gujrathi, Marathi, which were once part of the Indo-European language family, people from the North Indian states primarily speak Hindi [67]. However, each state in the South India has its own pronoun language, which is descended from the Dravidian linguistic group [33]. Scholarly research has shown that there were significant differences between the North Indian and the South Indian individuals in terms of skin tone, height, life values, and degrees of happiness [8; 50]. The southeast and southwest areas were historically governed by several colonial powers, which had a significant impact on their respective cultural and traditional values [26]. Overall, the diverse behaviors that people displayed at a multicultural hub like a university represented the different cultural perspectives.

With the best of the researcher's knowledge along with a thorough literature review, it was found that there is no prior study that has been conducted to assess the differences in CQ and EQ among students from different regions in India. This might be possible due to the system of integrative cultural values enforced by the Indian education system [59], although the ground reality can differ. Moreover, most of the previous studies were conducted in the international context [37; 44; 56; 60] but neglected the impact of regional variations on CQ and EQ within the nation. The present study proposed to reveal the inter-regional acceptance and

cultural adaptation of the students belonging to different regions. Therefore, the study aimed to compare CQ and EQ among students from the north, southeast, and southwest regions of India.

Cultural intelligence (CQ)

Understanding the underlying meaning behind how individuals from other cultures portray themselves and being able to successfully adjust oneself in various cultural circumstances are two characteristics of someone with cultural intelligence [15]. It catalyzes negotiations in intercultural meetings/situations [3]. In the educational context, cultural intelligence plays a crucial role in cross-cultural adjustment and psychological adaptation [25; 28; 51]. It serves as a conduit for conceptualizing metacognitive, cognitive, behavioral, and motivational elements that are reflected in a cultural context. [15]. Moreover, it aids an individual in adapting to a multicultural environment [43]. People with high CQ tend to have high cultural competency that eventually can lower their acculturative stress.

Emotional intelligence (EQ)

Emotional intelligence or emotional quotient (EQ) is the capability to perceive, understand, manage and act on one's own or other people's emotions [53]. It has been associated with physical and mental health, intercultural competence, aggression, cultural adjustment & work productivity [18; 20; 23; 39; 40; 55; 65]. The optimal level of EQ bolsters interpersonal relationships [48]. Specifically, in the academic context, it improves scholastic performance along with enhancing social cohesion among students [1; 46]. Furthermore, EQ lowers acculturative stress by prompting appropriate coping responses in an educational environment [26; 64].

Cultural intelligence & Emotional intelligence

However, previous studies indicated the similarities between CQ and EQ, despite they are distinct from each other [2; 11; 35; 49; 57]. EQ is culturally specific since it allows a person to roughly understand and react to the emotions of a corresponding culture [16; 62]. In contrast, CQ is culture-free, as it effectively functions among diverse social and cultural groups [42]. Nonetheless, EQ is the sub-set of CQ. For instance, studies demonstrated that interpersonal skills and social skills belonging to EQ are associated with CQ [31]. Although a few studies supported the overlapping of CQ with EQ [11; 12]. In line with this apparent contradiction, the third aim of the study is to assess the correlation between CQ and EQ among students.

Method

Participants

This study included 385 students who were studying in various educational institutes in Kalaburagi City, and who hail from different regions of India. In accordance with their native state, they were categorized into 1) The northern region (n=122, female=66, male=56), 2) the

south-eastern region (n=131, female=61, male=70 and 3) the south-western region (n=132, female=93, male=39). Overall, a total of 155 male and 230 female students with a mean age of 20.56 years (SD=2.633) have been recruited for this study. Out of them, two hundred fifty-one were undergraduates, one hundred thirty-three were postgraduates, and four were research scholars. The researchers excluded international students and regional language students who cannot write and comprehend the English language.

Tools

Cultural Intelligence/Cultural Quotient Scale (CQS): This scale was developed by S. Ang, L. Van Dyan and C. Koh to assess the cultural intelligence of individuals [2]. It is a rating scale that included four sub-domains; Motivational Cultural Quotient (5 items); Cognitive Cultural Quotient (6 items); Metacognitive Cultural Quotient (4 items); and Behavioral Cultural Quotient (5 items). The reliability through Cronbach Alpha of CQ is .86, while the reliability of each subscale is as follows: Motivational CQ is 0.80, Cognitive CQ is 0.81, Metacognitive CQ is 0.76, and Behavioral CQ is 0.77 respectively.

Emotional Intelligence Scale (EQS): this scale was developed by C. S. Wong and K. Law K. [66]. It is a rating scale used to assess the emotional intelligence of an individual. It has four subscales with four items in each; Self-Emotional Appraisal; Other's Emotional Appraisal, Use of Emotion, and Regulation of Emotion. The reliability was tested using Cronbach's Alpha; the 'self-emotional appraisal' is 0.61, 'other's emotional appraisal' is 0.79, 'use of emotion' is 0.82, and 'regulation of emotion' is 0.81.

Procedure

A list of educational institutes in Kalaburagi City was prepared by the prime investigator. With the help of Research Randomizer, 10 educational institutes were selected and approached to gain permission for data collection. After cognitive briefing, the students from the permitting institutes who volunteered to participate were taken to a comfortable space, where their consent and basic socio-demographic details were obtained. The emotional intelligence and cultural intelligence scales were administered along with assuring the confidentiality of the study. The data was analyzed using SPSS version 25.

Data analysis

Descriptive analysis was performed to compute the mean, standard deviation, and percentages of variables. One-way analysis of variance (ANOVA) was computed to understand the significant differences in EQ and CQ depending on the region. In addition, a post hoc Tukey Test was used to compare the lowest as well as the highest significant differences in CQ and EQ across the regions. Furthermore, correlational analysis (*r*) was carried out to find the relationship between CQ and EQ among the students belonging to 3 regions, where the value of *r* determines the strength & direction of correlation.

Results

Descriptive Analysis

The study consists of 40% of male and 60% of female students, among which 65% were undergraduates, 34% were postgraduates & 1% were PhD scholars. In addition, 32% of the students belong to the northern region, while students from the south-eastern region & south-western region constitute 34% each. The mean age of the students was 20.56 & SD is 2.63. The mean & SD of the sub-variables of cultural differences were as follows: motivational cultural quotient (Mean=26.14, SD=5.98), cognitive cultural quotient (Mean=23.7, SD=7.68), metacognitive cultural quotient (Mean=20.3, SD=5.0) and behavioral cultural quotient (Mean=23.3, SD=6.0). The mean & SD of sub-variables of emotional intelligence are as follows: self-emotional appraisal (Mean=21.3, SD=6.6), other's emotional appraisal (Mean=21.1, SD=4.7), use of emotion (Mean=21.04, SD=5.2) & regulation of emotion (Mean=19, SD=5.6). Table 1 shows the details of the descriptive analysis.

Table 1

Descriptive statistics

Variables	n	Percentage
Gender-Male	155	40%
Female	230	60%
Education-Undergraduate	251	65.2%
Postgraduate	130	33.8%
PhD	4	1%
Northern Region	122	32%
South-Eastern Region	131	34%
South-Western Region	132	34%
	Mean	SD
Metacognitive CQ	20.0	5.03
Cognitive CQ	23.7	7.68
Motivational CQ	26.1	5.98
Behavioral CQ	23.3	6.05
Self-emotional appraisal	21.3	6.64
Other's emotional appraisal	21.1	4.70
Use of emotions	21.0	5.2
Regulation of emotions	19.4	5.63

One-way ANOVA

The results (Table 2) demonstrate the comparison of sub-components of CQ & EQ with the students' regions. Except for meta-cognitive CQ [F (2,382) = .622, *p* = .002] & the use of emotions [F (2,382) = 4.45, *p* = .012], there was no significant difference in sub-components of CQ & EQ among students from the northern, south-eastern & south-western regions. This can be seen in cognitive CQ [F (2,382) = .476, *p* = .621], motivational CQ [F (2,382) = 1.82, *p* = .16], behavioral CQ [F (2,382) = 1.63, *p* = .196], self-emotional appraisal [F (2,382) = 1.96, *p* = .14], other's emotional appraisal [F (2,382) = .156, *p* = .85], and regulation of appraisal [F (2,382) = .158, *p* = .85]. The Tukey post hoc analysis was conducted while finding a significant difference in metacognitive CQ (*p* = .002) and use of emotions (*p* = .012) among the

students from the 3 regions. The lowest difference in meta-cognitive CQ was found among the students from the south-eastern region ($18.79 \pm 1.98, p = .005$) compared to the students from the south-western and northern region. In contrast, the use of emotions shows the highest difference among students from the south-eastern region ($22.14 \pm 1.67, p = .027$) when compared to the students from the south-western and northern regions. However, a significant difference in the use of emotions was not found between the south-western and northern students.

Correlational Analysis

Pearson correlation analysis was used to find the relationship between CQ and EQ. Metacognitive CQ has a significant positive correlation with self-emotional appraisal ($r = 0.23, p < 0.01$), other's emotional appraisal ($r = 0.29, p < 0.01$), use of emotions ($r = 0.27, p < 0.01$) & regulation of emotion ($r = 0.19, p < 0.01$). Cognitive CQ has a significant positive relationship with self-emotional appraisal ($r = 0.23, p < 0.01$), other's emotional appraisal ($r = 0.31, p < 0.01$), use of emotions ($r = 0.33, p < 0.01$) & regulation of emotion ($r = 0.26, p < 0.01$). Motivational CQ has a significant positive relationship with self-emotional appraisal ($r = .28, p < 0.01$), other's emotional appraisal ($r = .37, p < 0.01$), use of emotions ($r = .30, p < 0.01$) & regulation of the emotion ($r = .29, p < 0.01$). Behavioral CQ has a significant positive relationship with self-emotional

appraisal ($r = .26, p < 0.01$), other's emotional appraisal ($r = .31, p < 0.01$), use of emotions ($r = .28, p < 0.01$) and regulation of emotion ($r = .24, p < 0.01$).

Discussion

This study aimed to 1) investigate the level of cultural intelligence and emotional intelligence among the students of three regions 2) compare CQ & EQ among students from the northern, south-eastern, and south-western regions of India 3) explore whether there exists any relationship between CQ and EQ among the students. First, the results demonstrated a significant differences in CQ and EQ, especially in meta-cognitive CQ that is about how an individual seeks knowledge about culture and monitors one's thoughts related to a particular culture [19], which includes pre-planning and shifting the pre-existing mental models toward cultural norms [3]. This infers that due to grown up in specific region a student's meta-cognitive CQ can be different from another student who belongs to a different region. Similarly, a significant difference was found in the 'use of emotions' among the students from the three regions. The use of emotions is a sub-component of EQ, which deals with using one's emotions in a proper way that subsequently results in constructive activities that improves

Table 2

One-way ANOVA results

Variable	Mean (SD)			df	F	P	Post hoc Turkey
	(1) Northern Region (n=122)	(2) South-Eastern region (n=131)	(3) South-Western region (n=132)				Sig Difference
Metacognitive CQ	20.7 (4.9)	18.8 (5.7)	20.6 (4.2)	2, 382	6.22	.002**	1>2, 3>2
Motivational CQ	23.9 (8.6)	24.1 (7.3)	23.2 (7.2)	2, 382	1.82	.16	
Cognitive CQ	26.7 (5.7)	25.4 (6.4)	26.3 (5.7)	2, 382	.47	.62	
Behavioral CQ	24.0 (6.4)	22.6 (6.1)	23.3 (5.7)	2, 382	1.6	.19	
Self-emotional appraisal	20.4 (5.9)	22.2 (8.5)	21.4 (4.7)	2, 382	1.96	.14	
Other's emotional appraisal	21.02 (5.3)	21.02 (4.9)	21.3 (3.9)	2, 382	.16	.85	
Use of emotions	20.5 (5.6)	22.1 (4.8)	20.5 (5.0)	2, 382	4.45	.012*	2>1, 2>3
Regulation of emotions	19.7 (5.6)	19.3 (5.4)	19.3 (5.9)	2, 382	.16	.85	

** $p < 0.01$ * $p < .05$

Table 3

Bivariate of correlation

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Metacognitive cultural quotient		0.27**	0.47**	0.36**	0.24**	0.30**	0.27**	0.20**
2. Cognitive cultural quotient			0.28**	0.33**	0.23**	0.32**	0.34**	0.26**
3. Motivational cultural quotient				0.44**	0.28**	0.37**	0.30**	0.29**
4. Behavioral cultural quotient					0.26**	0.31**	0.28**	0.24**
5. Self-emotional appraisal						0.40**	0.39**	0.38**
6. Other's emotional appraisal							0.50**	0.38**
7. Use of emotions								0.46**
8. Regulation of emotions								

** $p < 0.01$

one's performance [13; 34]. This infers that the students from different regions might identify specific emotions and utilize them in accordance with appropriate context.

The post hoc Tukey analysis showed that the difference in meta-cognitive CQ is the lowest and the use of emotions is the highest among students from the south-eastern region when compared to the northern and south-western region. This may be due to their advanced level in science and the higher standard of facilities available in the south-east [26]. This may have subsequently contributed to cultural acceptance [10], lowering the differences in meta-cognitive CQ among students of that region.

Second, considering the modern history of India, missionaries first appeared in the south-eastern region, aiming to 'enlighten' the peasants and gave them a new perspective on life by employing the educative systems, libraries, and religious activities they established [26]. As a result, in the south-eastern area, compared to other locations, disparities in the usage of emotions among the students emerged as a result of the collision of existing communities and missionaries. To clarify whether this clash of civilizations actually impacts different EQ sub-dimensions, more research is required.

Unexpectedly, there was no significant difference among other dimensions of CQ and EQ, except for meta-cognitive CQ and the use of emotions. This may be due to the ability of students from all three regions to adapt to the new situations, which was not assessed in the current study [27; 29; 60]. Nevertheless, the first-year students were found to have more adjustment issues than the second-year or the final-year students [6]. However, individual differences can play a critical role in determining both CQ and EQ and should be studied in the future.

A positive correlation between EQ and CQ was obtained corroborating with previous literature [61]. In the present study, meta-cognitive CQ, motivational CQ, and behavioural CQ have a relatively strong correlation with the other's emotional appraisal, which indicates that prior knowledge of the other's culture is important to perceive, interpret and comprehend one another's emotions. Further, it may involve questioning one's pre-existing perceptions of the other's culture [16]. However, this can motivate appropriate behavior in a multi-cultural setting through the apprehension of the other's emotions. Similar to emotional usage, cognitive CQ has a substantial association, suggesting that knowledge gained from diverse cultural experiences [15] can control emotions during performance in a multicultural setting. Nevertheless, cultural experiences include norms and customs that enable an individual to accurately comprehend their emotions [54]. However, the strength of the correlation is no more than .3, which may be attributed to the low sample size.

Implications & Limitations

The study can aid in ascertaining the overlap of CQ and EQ. Both CQ and EQ in coordination can enrich the management of both emotions and cultural acceptance among students, which can nurture a conflict-free educational environment. This research showed the overlap between EQ and CQ, highlighting the necessity to investigate this relationship together with moderating factors including self-efficacy and self-adjustment. The study also advises utilising a qualitative research approach to evaluate CQ and EQ because it can provide a more thorough explanation of students' perceptions in a multicultural setting.

There were certain limitations of the study. The study focused primarily on differences in CQ and EQ based on the students' region in general but did not consider individual differences such as multicultural attitudes, personality traits, or self-efficacy. These factors can be considered in future research. Second, socio-demographic variables such as socio-economic status, religion, and family type may also have a role in both CQ and EQ [5; 58]. Third, the study excluded international students, the inclusion of which might have helped in comparing the differences in CQ and EQ between Indian students and foreign students. Finally, the study's findings cannot be generalized to other populations like employed people, grade-school students, labor workers, or migrants, but these may become the focus of the future studies.

Conclusion

This study aimed to find the level and difference in CQ and EQ based on which region students studying in educational institutions (a multicultural context) in Kalaburagi City came from. The study indicated that EQ and CQ largely overlap and highlighted significant differences in meta-cognitive CQ and the use of emotions among students from the three regions. The findings of the study contribute to the literature on cultural intelligence & emotional intelligence as this area remains less prioritized by researchers. Understanding the relationship between cultural and emotional intelligence might aid education system administrators in better comprehending the needs and challenges faced by students. This may lead to the creation of suitable support networks for students, particularly first-years. After all, education is intended to transform the next generation into a responsible, culturally and socially flexible individual. However, the implications and limitations of this study should be taken into account and may be used for future, related studies.

Conflict of Interests

The authors declare no conflict of interests in the authorship and publication of this work.

References

1. Acebes-Sánchez J, Diez-Vega I, Esteban-Gonzalo S, Rodriguez-Romo G. Physical activity and emotional intelligence

among undergraduate students: A correlational study. *BMC Public Health*, 2019. Vol. 19(1), pp. 1–7. DOI:10.1186/s12889-019-7576-5

2. Ang S., Van Dyne L., Koh C. Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group and*

Organization Management, 2006. Vol. 31(1), pp. 100–23. DOI:10.1177/1059601105275267

3. Ang S., Van Dyne L., Koh C., Ng KY., Templer K.J., Tay C., et al. Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and Organization Review*, 2007. Vol. 3(3), pp. 335–71. DOI:10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x

4. Ayoob M., Wani N., Ahmad M., Jan M., Dar B. Cultural intelligence as a predictor of acculturative stress and psychological well-being among college students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 2015. Vol. 41(1), pp. 86–94.

5. Beneroso D., Alosaimi N. Cultural intelligence of chemical engineering students: A demographics study. *Education for Chemical Engineers*, 2020. Vol. 32, pp. 32–9. DOI:10.1016/j.ece.2020.05.003

6. Boujut E., Koleck M., Bruchon-Schweitzer M., Bourgeois M.L. Mental health among students: A study among a cohort of freshmen. *Annales Medico-Psychologiques*, 2009. Vol. 167(9), pp. 662–8. DOI:10.1016/j.amp.2008.05.020

7. Bourdieu P., Cultural reproduction and social reproduction. In: *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education*, 2018. Vol. 3. DOI:10.4324/9781351018142-3

8. Cejkova E., Slezackova A., Choubisa R., Vijayalakshmi V. Life values and subjective well-being among Indian university students: Scrutinizing the omnipresent North-South divide. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 2018. Vol. 44(2).

9. Chanu M.O., Sharad S. Inter-group perception and experience: exploration in the lives of northeastern (Ne) in India. *Defence Life Science Journal*, 2021. Vol. 6(1), pp. 20–9. DOI:10.14429/dlsj.6.16657

10. Combi M. Cultures and technology: An analysis of some of the changes in progress-digital, global and local culture. In: *Cultural Heritage in a Changing World*, 2016. DOI:10.1007/978-3-319-29544-2_1

11. Crowne K.A. The relationships among social intelligence, emotional intelligence and cultural intelligence. *Organisation Management Journal*, 2009. Vol. 6(3), pp. 148–63. DOI:10.1057/omj.2009.20

12. Crowne K.A. An empirical analysis of three intelligences. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 2013. Vol. 45(2). DOI:10.1037/a0029110.

13. Davies M., Stankov L., Roberts R.D. Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*, 1998. Vol. 75(4). DOI:10.1037/0022-3514.75.4.989

14. Dierckx K., Van Hiel A., Johnson J.D., Valcke B. The relationship between emotional intelligence and prejudice among two European minorities. *Personality and Individual Differences*, 2021. pp. 174. DOI:10.1016/j.paid.2021.110660

15. Earley, Aug. Cultural intelligence: Individual interactions across culture, 2003; (Palo Alto): Calif: Stanford University Press.

16. Earley P.C., Peterson R.S. The Elusive Cultural Chameleon: Cultural Intelligence as a New Approach to Intercultural Training for the Global Manager. *Academy of Management Learning & Education*, 2004. Vol. 3(1), pp. 100–15. DOI:10.5465/amle.2004.12436826

17. Edwards J. Language Minorities and Language Maintenance. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1997. Vol. 17. DOI:10.1017/s0267190500003263

18. Fernández-Abascal EG., Martín-Díaz M.D. Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors. *Frontiers in Psychology*, 2015. Vol. 6. DOI:10.3389/fpsyg.2015.00317

19. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 1979. Vol. 34(10). DOI:10.1037/0003-066X.34.10.906

20. Gabel R.S., Dolan S.L., Cerdin J.L. Emotional intelligence as predictor of cultural adjustment for success in global assignments. *Career Development International*, 2005. Vol. 10(5 SPEC. ISS.), pp. 375–95. DOI:10.1108/13620430510615300

21. Gebregergis W.T., Huang F., Hong J. Cultural intelligence, age and prior travel experience as predictors of acculturative stress and depression among international students studying in China. *Journal of International Students*, 2019. Vol. 9(2), pp. 511–34. DOI:10.32674/jis.v9i2.964

22. Gebregergis W.T., Huang F., Hong J. The impact of emotional intelligence on depression among international students studying in China: The mediating effect of acculturative stress. *International Journal of Intercultural Relations*, 2020. Vol. 79(July), pp. 82–93. DOI:10.1016/j.ijintrel.2020.08.008

23. Guntersdorfer I., Golubeva I. Emotional intelligence and intercultural competence: Theoretical questions and pedagogical possibilities. *Intercultural Communication Education*, 2018. Vol. 1(2), pp. 54–63. DOI:10.29140/ice.v1n2.60

24. Horna J.L. A., Fishman J.A. Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective. *Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, 1990. Vol. 15(2). DOI:10.2307/3340755

25. Iskhakova M. Does Cross-cultural Competence Matter when Going Global: Cultural Intelligence and Its Impact on Performance of International Students in Australia. *Journal of Intercultural Communication Research*, 2018. Vol. 47(2), pp. 121–40. DOI:10.1080/17475759.2018.1437463

26. Jensen N.T. The Tranquebarian Society. *Scandinavian Journal of History*, 2015. Vol. 40. DOI:10.1080/03468755.2015.1062046

27. Jyoti J., Kour S. Cross Cultural Management: An International Journal Article information: Assessing the Cultural Intelligence and Task Performance Equation: Mediating Role of Cultural Adjustment Introduction. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 2015. Vol. 22(2), pp. 236–258. DOI:10.1108/ccm-04-2013-0072

28. Karroubi M., Hadinejad A., Mahmoudzadeh S.M. A study on relationship between cultural intelligence and cross-cultural adjustment in tour management. *Management Science Letters*, 2014. Vol. 4(6), pp. 1233–44. DOI:10.5267/j.msl.2014.4.021

29. Kaur K., Pany S. Cultural Intelligence and cross-cultural adjustment of foreign students in Punjab: A relationship study. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, 2018. Vol. 8(September), pp. 232–42.

30. Kistyanto A., Rahman M.F.W., Adhar Wisandiko F., Setyawati E.E.P. Cultural intelligence increase student's innovative behavior in higher education: the mediating role of interpersonal trust. *International Journal of Educational Management*, 2021. DOI:10.1108/IJEM-11-2020-0510

31. Koc K., Turan M.B. The Impact of Cultural Intelligence on Social Skills among University Students. *Journal of Education and Learning*, 2018. Vol. 7(6), pp. 241. DOI:10.5539/jel.v7n6p241

32. Komanapalli V., Rao D. The mental health impact of caste and structural inequalities in higher education in India.

- Transcultural Psychiatry*, 2021. Vol. 58(3), pp. 392–403. DOI:10.1177/1363461520963862
33. Kuiper K. *The culture of India*, Britannica Educational Publishing, 2011.
34. Law K.S., Wong C.S., Song L.J. The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 2004. Vol. 89. DOI:10.1037/0021-9010.89.3.483
35. Lin, Y.C., Chen, A.S.Y., Song, Y.C. Does your intelligence help to survive in a foreign jungle? The effects of cultural intelligence and emotional intelligence on cross-cultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 2012. Vol. 36(4), 541–552. DOI:10.1016/j.ijintrel.2012.03.001
36. Lone M.A., Singh T. Relationship of acculturative stress and health among Kashmiri students in Bhopal. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 2011. Vol. 37(2), pp. 269–76.
37. Mahasneh A.M., Gazo A.M., Al-Adamat O.A. Cultural intelligence of the Jordan teachers and university students from the Hashemite University: Comparative study. *European Journal of Contemporary Education*, 2019. Vol. 8(2), pp. 303–14. DOI:10.13187/ejced.2019.2.303
38. Major B., Mendes W.B., Dovidio J.F. Intergroup relations and health disparities: A social psychological perspective. *Health Psychology*, 2013. Vol. 32(5). DOI:10.1037/a0030358
39. Makwana A.P., Dhont K., García-Sancho E., Fernández-Berrocal P. Are emotionally intelligent people less prejudiced? The importance of emotion management skills for outgroup attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 2021. Vol. 51(8). DOI:10.1111/jasp.12798
40. Malinauskas R., Dumciene A., Sipaviciene S., Malinauskiene V. Relationship between Emotional Intelligence and Health Behaviours among University Students: The Predictive and Moderating Role of Gender. *BioMed Research International*, 2018. DOI:10.1155/2018/7058105
41. Maurya R.K. In their own voices: Experiences of dalit students in higher education institutions. *International Journal of Multicultural Education*, 2018. Vol. 20(3), pp. 17–38. DOI:10.18251/ijme.v20i3.1627
42. Ng K. Y., Christopher Earley P. Culture intelligence old constructs, new frontiers. *Group and Organization Management*, 2006. Vol. 31(1). DOI:10.1177/1059601105275251
43. Nguyen A.M.T.D., Jefferies J., Rojas B. Short term, big impact? Changes in self-efficacy and cultural intelligence, and the adjustment of multicultural and monocultural students abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 2018. Vol 66(July), pp. 119–29. DOI:10.1016/j.ijintrel.2018.08.001
44. Oliver E., de Botton L., Soler M., Merrill B. Cultural intelligence to overcome educational exclusion. *Qualitative Inquiry*, 2011. Vol.17(3), pp. 267–76. DOI:10.1177/1077800410397805
45. Ozer S., Schwartz S.J. The culturally intelligent way of acculturating: Examining cultural intelligence and acculturation orientations among foreign workers in the Danish context of reception. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2021. Vol. 62(5), pp. 725–34. DOI:10.1111/sjop.12760
46. Pandey P.K., Gupta N., Pandey P.K., Giri P. The impression of emotional intelligence on university students' academic performance. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 2019. Vol. 8(3), pp. 2174–8. DOI:10.35940/ijrte.C4583.098319
47. Pathania G.J., Tierney W.G. An ethnography of caste and class at an Indian university: creating capital. *Tertiary Education and Management*, 2018. Vol.24(3), pp. 221–31. DOI:10.1080/13583883.2018.1439998
48. Petrovici A., Dobrescu T. The Role of Emotional Intelligence in Building Interpersonal Communication Skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014. Vol. 116, pp. 1405–10. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.01.406
49. Piotrowski A., Martinská M., Boe O., Rawat S., Deshpande A. The relationship between personality, self-esteem, emotional intelligence, and cultural intelligence. A military context. *Current Issues in Personality Psychology*, 2020. Vol. 8(3), pp. 185–96. DOI:10.5114/cipp.2020.99968
50. Prasanna L.C., Bhosale S., D'Souza A.S., Mamatha H., Thomas R.H., Sachin K.S. Facial indices of north and south Indian adults: Reliability in stature estimation and sexual dimorphism. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 2013. Vol. 7(8). DOI:10.7860/JCDR/2013/5497.3204
51. Rana M., Bhasin J., Mushtaq S. Measurement of Cultural Intelligence and Its Impact on Psychological Adaptation of International Students in India. *Vision*, 2020. Vol. 24(4), pp. 452–9. DOI:10.1177/0972262920939789
52. Rout B. Determinants of Student Dropout in Indian Higher Education, 2015, pp. 71–90.
53. Salovey P., Mayer J. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1990. Vol. 9, pp. 185–211.
54. Salovey P., Pizarro D.A. The value of Emotional Intelligence. In: *Models of intelligence: International perspectives*, 2003.
55. Jeyakumari. D.N.S.K. Emotional Intelligence and Adjustment Among Adolescent Students. *American Journal of Social Science Research*, 2018. Vol. 4(1), pp. 16–21.
56. Segev R., Mor S., Even-Zahav R., Neter E. Cultural intelligence and social distance among undergraduate students in clinical professions. *Group Processes and Intergroup Relations*, 2020. DOI:10.1177/1368430220975476
57. Sharma T., Singh S. Relationship of emotional intelligence with cultural intelligence and change readiness of Indian managers in the service sector. *Organizational Change Management*, 2018. DOI:10.1108/JOCM-05-2017-0193
58. Shukla A., Srivastava R. Examining the effect of emotional intelligence on socio-demographic variable and job stress among retail employees. *Cogent Business and Management*, 2016. Vol. 3(1). DOI:10.1080/23311975.2016.1201905
59. Singh A.K., Raza M.A. Multicultural Education in Secondary School: Issues and Challenges in Indian Context. *Journal of Socio-Educational & Cultural Research*, 2016. Vol. 2(5).
60. Singh J.S.K., Mahmood N.H.N., Othman Z.B. Emotional intelligence, social competencies and cultural adjustment of expatriates in Malaysia: The mediating role of self-motivation. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 2019. Vol. 8(5), pp. 617–27. DOI:10.35940/ijeat.E1088.0585C19
61. Tanu S., Sandeep S. Relationship of emotional intelligence with cultural intelligence and change readiness of Indian managers in the service sector. *Journal of Organizational Change Management*, 2018. DOI:10.1108/JOCM-05-2017-0193
62. Thomas D.C. Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness. *Group and Organization Management*, 2006. Vol. 31(1), pp. 78–99. DOI:10.1177/1059601105275266
63. Turgut E. The Impact of Cultural Diversity on the Academic Performance: A Study on Turkish Universities. *International Business Research*, 2016. Vol. 9(5), pp. 135. DOI:10.5539/ibr.v9n5p135
64. Vergara M.B., Smith N., Keele B. Emotional intelligence, coping responses, and length of stay as correlates of acculturative stress among International University Students

in Thailand. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2010. Vol. 5, pp. 1498–504. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.07.315

65. Vveinhardt J., Bendaraviciene R., Vinickyte I. Mediating factor of emotional intelligence in intercultural competence and work productivity of volunteers *Sustainability (Switzerland)*, 2019. Vol. 11(9), pp. 1–21. DOI:10.3390/su11092625

66. Wong C.S., Law K.S. The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 2002. Vol. 13(3). DOI:10.1016/S1048-9843(02)00099-1

67. Kulikov L. Indo-aryan. *The Indo-European Languages*, 2017, pp. 214–262.

Information about the authors

Sundaramoorthy Jeyavel, PhD in Psychology, Associate Professor, Head, Department of Psychology, Central University of Punjab, Bathinda, India, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7431-7268>, e-mail: sjeyavel@cup.edu.in

Geddam Subhasree, PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Psychology, School of Humanities and Social Science, Gandhi Institute of Technology and Management, Bangalore, India, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7347-7964>, e-mail: sgeddam3@gitam.edu

Vijendra Pandey, PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Psychology, Central University of Karnataka, Karnataka, India, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7155-5543>, e-mail: vijendrapandey@cuk.ac.in

Eslavath Rajkumar, PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Psychology, Central University of Karnataka, Karnataka, India, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3012-0391>, e-mail: rajkumare@cuk.ac.in

Jojo C. Eapen, PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Psychology, Christ University, Bangalore, India, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4841-2613>, email: jojo.eapen@chirstuniversity.in

Govindappa Lakshmana, PhD in Social work, Assistant Professor, Department of Social Work, Central University of Karnataka, Karnataka, India, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1324-5387>, e-mail: lakshmanag@cuk.ac.in

Информация об авторах

Сундармурти Джейавель, кандидат психологических наук, доцент, глава факультета психологии, Центральный университет Пенджаба, Батинда, Индия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7431-7268>, e-mail: sjeyavel@cup.edu.in

Геддам Субхасри, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, Школа гуманитарных и социальных наук, Университет Ганди технологии и менеджмента, Бангалор, Индия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7347-7964>, e-mail: subhasree@cuk.ac.in

Виджайендра Пандей, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, Центральный университет штата Карнатака, Карнатака, Индия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7155-5543>, e-mail: vijendrapandey@cuk.ac.in

Эсават Раджумар, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, Центральный университет штата Карнатака, Карнатака, Индия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3012-0391>, e-mail: rajkumare@cuk.ac.in

Джоджо К. Ипен, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, Университет Христа, Бангалор, Индия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4841-2613>, e-mail: jojo.eapen@chirstuniversity.in

Говиндappa Лакшмана, кандидат по социальной работе, доцент факультета социальной работы, Центральный университет штата Карнатака, Индия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1324-5387>, e-mail: lakshmanag@cuk.ac.in

Получена 21.10.2021

Принята в печать 21.03.2023

Received 21.10.2021

Accepted 21.03.2023

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METODOLOGY

Психологическая природа обобщений

Г.Г. Кравцов

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: kravtsovgg@gmail.com

О.Г. Кравцов

Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя
(ФГКОУ ВО МосУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8875-0169>, e-mail: kravtsovog@gmail.com

В статье анализируется фундаментальная проблема, известная в философии как проблема универсалий, а в психологии — как проблема сущности и видов обобщений. Авторы указывают на внутреннюю противоречивость и неубедительность традиционной трактовки природы обобщений, предложенной еще Аристотелем. Авторы видят пути решения проблемы обобщений в парадоксальной формуле, предложенной Л.С. Выготским, утверждавшим, что обобщение и общение это две стороны одной медали. Согласно этой формуле, как мы общаемся, так мы и обобщаем, и наоборот.

В статье выделяется и рассматривается шесть видов последовательно возникающих обобщений. Самое первое обобщение, появляющееся у детей раннего возраста, которое может быть названо первичным, проливает свет на внутреннюю природу и сущность обобщений, являющихся свернутой программой действий по достижению порожденной ребенком цели. Следующий вид и уровень обобщений может быть назван, вслед за Л.С. Выготским, житейскими понятиями и представлениями. Они существенно отличаются от эмпирических обобщений, навязываемых детям существующими образовательными методами и программами. На рубеже дошкольного и младшего школьного возраста у детей появляется теоретическое мышление с преимущественной ориентацией на способ действия, в средних классах они овладевают функциональными обобщениями и функциональным стилем мышления. В старшем подростковом и юношеском возрасте, благодаря научному и философскому видам обобщений, перед ними открываются возможности приобщения к научному и философскому уровню мышления. Развитие обобщений в культурно-исторической теории — это и есть внутренняя, а, значит, существенная характеристика развития сознания человека.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, проблема видов обобщений и природы универсалий, теория деятельности, развивающее обучение, сознание, смысл, значение, методология неклассической психологии.

Для цитаты: Кравцов О.Г., Кравцов Г.Г. Психологическая природа обобщений // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 106–113. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190113>

The Psychological Nature of Generalizations

Gennady G. Kravtsov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: kravtsovgg@gmail.com

Oleg G. Kravtsov

V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8875-0169>, e-mail: kravtsovog@gmail.com

The article analyzes the fundamental problem, known in philosophy as the problem of universals, and in psychology as the problem of the essence and types of generalizations. The authors point to the internal inconsistency and lack of persuasiveness of the traditional interpretation of the nature of generalizations proposed by Aristotle. All modern psychology, as indicated in the article, remains a prisoner of the empirical way of generating the general, imposed by the Stagirite. The authors see ways to solve the problem of generalizations in the paradoxical formula proposed by L.S. Vygotsky, who argued that generalization and communication are two sides of the same time. According to this formula, as we communicate, so we generalize, and vice versa.

Guided by the most important principle of the cultural-historical approach — the principle of historicism, the authors consider the origin and essence of generalizations in ontogeny. The article highlights and discusses six types of sequentially emerging generalizations. The very first generalization that appears in young children, which can be called primary, sheds light on the inner nature and essence of generalizations, which are a folded program of actions to achieve the goal generated by the child. The next type and level of generalizations can be named after L.S. Vygotsky, worldly concepts and ideas. They differ significantly from the empirical generalizations imposed on children by existing educational methods and programs. According to the authors, the child's mastery of certain levels and types of generalizations is a natural process of development of the psyche and consciousness. At the turn of preschool and primary school age, children develop theoretical thinking with a predominant focus on the mode of action; in the middle grades, they master functional generalizations and a functional style of thinking. In older adolescence and youthful age, opportunities open up for them to familiarize themselves with the scientific and philosophical level of thinking, thanks to the scientific and philosophical types of generalizations. The development of generalizations in the cultural-historical theory is an internal, and, therefore, an essential characteristic of the development of human consciousness.

Keywords: cultural-historical approach, the problem of types of generalizations and the nature of universals, theory of activity, developmental education, consciousness, meaning, significance, methodology of non-classical psychology.

For citation: Kravtsov G.G., Kravtsov O.G. The Psychological Nature of Generalizations. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 106–113. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190113>

Общепризнанной и повсеместно распространенной является трактовка обобщений в русле той исторической традиции, которая была задана Аристотелем. Под гипнотическим влиянием этой традиции оказались практически все ученые и все практики, как в западной цивилизации, так и в России. Перед Аристотелем стояла задача изобрести такой внешне убедительный способ получения общего из единичных вещей окружающего мира, который позволил бы противопоставить его философию учению Платона. По большому счету, это была явно нерешаемая задача. Невозможно из единичных «модусов субстанции» получить то, что принадлежит миру идеального — обобщения. Р. Декарт, как известно, утверждал, что есть две субстанции — у одной главным атрибутом является протяжение, а другая имеет своим главным атрибутом мыслимость. Ученик и

последователь Р. Декарта, как он себя действительно именовал, Б. Спиноза, уже на первых страницах своей «Этики», написанной геометрическим способом, формулирует: «Теорема 2. Две субстанции, имеющие различные атрибуты, не имеют между собой ничего общего». А затем: «Теорема 3. Вещи не имеющие между собою ничего общего, не могут быть причиной одна другой». [14, с. 4].

Есть основания полагать, что человек, создавший аппарат формальной логики, которому и сейчас подчиняются все науки, конечно же знал, что из единичного общее принципиально не выводимо. Поэтому он пошел на явную подмену понятий, чтобы хоть как-то свести концы с концами в своих построениях. Он подменил понятие общего, традиционно понимаемого как словесное отображение сущности той или иной вещи, представлением об одинаковых свой-

ствах у какой-то группы вещей. Наделив такую группу единичным именем, мы получаем типичное эмпирическое обобщение, которое и по сей день является общепризнанным и, более того, считается единственно возможным видом обобщения, за исключением, пожалуй, теоретического обобщения в концепции В.В. Давыдова.

К центральной проблеме философии относится обсуждаемая нами проблема универсалий, как в средние века называли проблему обобщений. Стряхнуть с этой проблемы пыль веков и верно ее поставить удалось Л.С. Выготскому его парадоксальным утверждением, что обобщение и общение суть одно и то же. Это две стороны одной медали — как мы общаемся, так и обобщаем, и наоборот. По нашему убеждению, это единственно верная постановка до сих пор нерешенной в философии проблемы универсалий.

В соответствии с важнейшим принципом культурно-исторического подхода, обозначенным в самом его названии, а именно принципом историзма, означающим необходимость рассмотрения интересующего нас объекта исследования в его истории закономерного возникновения, становления и развития, мы попытаемся начать изучение природы и сущности обобщений в их самой изначальной, можно сказать, зародышевой форме. Представляется, что для такого психологического исследования не потребуются хитроумные экспериментальные методики, а вполне достаточно элементарного наблюдения за обыденными жизненными событиями, сопровождаемого психологическим анализом и соответствующим осмыслением.

Как-то в одной семье к сидящему на кухонном диванчике деду подошла его внучка, только-только научившаяся как следует ходить, взяла его за большой палец и стала тянуть на себя, приглашая деда подняться и сопроводить ее в соседнюю комнату. Естественно, дед подчинился этому требованию. Соседняя комната в семье называлась библиотекой, поскольку вдоль стен там стояли шкафы с застекленными дверцами, заполненные книгами. Кроме этого, на полках шкафов стояли всевозможные фигурки, наподобие стеклянных ангелочков, фарфоровых зверушек, восточных красавиц и т. п. Девочка подвела деда к определенному шкафу, потянула ручку к его дверце и, глядя на деда, настойчиво произнесла: «Ку-ка». Дед знал, что первоначально она так называла куколок, а вот сейчас это может быть и любая другая фигурка. Открыв дверцу книжного шкафа, до которой внучка не могла дотянуться, дед стал по очереди предлагать ей стоявшие там фигурки. Однако девочка мотала из стороны в сторону головой, снова тянула руку и требовала: «Ку-ка». Наконец в ее руках оказалась фарфоровая фигурка лошади Пржевальского. Радостная девочка тут же отстала от деда и убежала играть с этой фигуркой.

Что-то похожее на описанную ситуацию наверняка происходило в каждой семье — маленький ребенок привлекает внимание взрослого, чтобы с его помощью достичь своей цели. Внешне это выглядит как манипуляция взрослым со стороны ребенка. Однако это

только внешнее впечатление. На самом деле между ребенком и взрослым совсем иные взаимоотношения. Все дело в том, что взрослый — это именно близкий малышу человек. Поэтому здесь не может быть манипуляции и использования взрослого как средства достижения своей цели. У ребенка и близкого ему взрослого нет разграничения их сознаний. У них сознание типа «Пра-мы», которое Л.С. Выготский называл центральным психологическим новообразованием первого года жизни ребенка. В вышеописанном случае дедушка был не менее рад самому процессу «делового» общения с внучкой, чем она, когда получила в руки вожаденную фарфоровую лошадку.

Л.С. Выготский отмечал, что на стадии автономной речи дети добиваются взаимопонимания с близкими взрослыми, во многом благодаря жестам, а произносимые ими своеобразные «слова» только сопровождают жесты, дополняя смысловой контекст общения. Со временем такое соотношение жеста и слова меняется на противоположное. У взрослого человека жесты только оттеняют эмоционально-смысловую сторону речи, а доминирующее место занимает слово. В приводившейся ситуации главное место занимал именно жест — протянутая к дверце шкафа рука девочки, а также обращенный к взрослому поворот головы и требовательный взгляд. Однако сопровождавшее эти движения слово «Ку-ка» тоже имело то, что можно назвать первичным значением. Как понятно из контекста этой ситуации, оно означало примерно следующее: «Дай мне фигурку живого существа, стоящую на полке». Л.С. Выготский указывал, что слово — это знак, а знак потому и знак, что имеет значение, а значение — это обобщение, а вот дальше он неожиданно констатирует: обобщение и общение — это две стороны одной медали. С нашей точки зрения, это и есть ключ к решению многовековой проблемы универсалий, которая в наше время называется проблемой обобщений.

В обсуждаемой житейской ситуации есть много моментов, представляющих интерес для психологии. Так, немаловажен тот факт, что уже в этом возрасте дети способны порождать цель, к достижению которой они стремятся всеми доступными им способами. Эта цель организует их поведение. Они заранее прорабатывают последовательность поведенческих актов, позволяющую приблизиться к поставленной цели. Но ведь сам факт устойчивого удержания цели говорит о том, что теперь ребенок живет в пространстве будущего. Он стал совсем другим существом, способным к целеполаганию и новому уровню самосознания. Если в младенческом возрасте он был полностью во власти наличной ситуации, то теперь он преодолел границы наличной среды и, как говорят философы, трансцендентировал в иное измерение. Он стал жить в будущем, порожденным им самим. Пока до конца и в исчерпывающей мере не известно, в силу каких причин и обстоятельств ребенок становится способным к инициативному целеполаганию. Но это центральный момент, очень рано подразделяющий детей на тех, кто живет преимущественно в наличной среде, и тех, кто живет в сфере будущего. Есть опыт-

но-экспериментальные данные, говорящие о том, что уже к трем годам дети подразделяются на эти две категории. Причина такого подразделения нам видится в качестве и содержании общения родителей со своими детьми. По нашим данным, если дети не прошли в полной мере и в полном объеме тот период совместной жизни с близкими взрослыми, где доминирует сознание «Пра-мы», то у таких детей нет инициативного целеполагания и трансцензуса в сферу будущего. Дети из этих двух разнокачественных по психическому развитию групп разнятся, например, в построении речевых высказываний. У одних они обращены в будущее, а у других замкнуты внутри наличного бытия [11, с. 88–97].

В контексте данной ситуации употребляющееся девочкой слово имело значение свернутой внутри-субъектной программы действий, ведущей к достижению цели. Примечательно, что, подведя взрослого к книжному шкафу и озаботив его своей целью, девочка не помышляла о конкретном способе достижения этой цели. Взрослый стал по очереди предлагать ей стоявшие там фигурки. Это первый аспект функции общения у слова, употреблявшегося девочкой. Второй аспект этой обобщающей функции слова и жеста — в том, что девочка сумела выстроить в сознании взрослого ту же цель, что была у нее, и указать на общее направление путей ее достижения. Таким образом, самые первые обобщения, появляющиеся у детей раннего возраста в период яркого проявления автономной речи, представляют собой свернутые поведенческие программы, направленные на достижение поставленной ребенком цели.

Ранний возраст от дошкольного отделяет, как известно, критический период, описанный Л.С. Выготским в статье «Кризис трех лет». Ребенок, который раньше ходил со взрослым за ручку, теперь выдергивает ее из его руки и в прямом, и в переносном смысле. «Я сам!» — вот лозунг и суть этого кризиса. Нередко он настаивает на своем, как отмечает Л.С. Выготский, даже не потому, что так ему этого хочется, а потому, чтобы просто настоять на своем. Для родителей это нелегкий период в их совместной жизни с ребенком. Однако это исключительно ценный и значимый период в развитии детей. По нашим данным, дети, по каким-либо причинам не прошедшие кризис трех лет, это по-настоящему трудные дети [12].

Во время кризиса трех лет, который, по Л.С. Выготскому, может длиться около года, ребенок делает качественный скачок в развитии психики, сознания и личности. Ребенок поднимается на качественно более высокий уровень самосознания. Недаром ряд детских психологов считают, что только начиная с этого возраста о ребенке можно говорить как о личности. У ребенка, прошедшего через кризис трех лет, появляется собственная позиция в системе его отношений со взрослыми и не ситуативно-эпизодическое, а устойчивое инициативное целеполагание. Кроме этого, в этом возрасте происходит исключительно важная перестройка в системе межфункциональных отношений. Воображение, которое, по нашему убеждению, есть у детей в той или иной форме во всех

возрастах, в данном периоде и на данном этапе выходит на центральное место и становится центральным психологическим новообразованием, определяющим весь ход развития в дошкольном возрасте. Именно воображение, являющееся волевой функцией психики, порождает детскую игру, которую Л.С. Выготский назвал ведущей деятельностью дошкольного возрастного периода. Игра — это воображение в действительности, и только в игре ребенок может то, чего он не может ни в каких других детских деятельности [2].

Обозначенные подвижки и достижения последовательных детей, вступающих в дошкольный период развития, являются необходимой психологической предпосылкой и условием появления у них обобщений более высокого уровня, чем первичные обобщения раннего возраста. Подойти к пониманию сущности и характера этих обобщений помогает аналогия с появлением первичных обобщений в раннем возрасте, где обобщения были сопряжены с проявлениями автономной речи. Первичные обобщения появлялись у таких слов, которые не имели ни общепринятого звучания, ни общепринятых значений. По нашему мнению, примерно такую же роль, как автономная речь в раннем возрасте, в дошкольном периоде играет своеобразная стадия «почемучек».

Накопив некоторый жизненный опыт и выйдя из возраста «почемучек», дети в игровой деятельности уже самостоятельно открывают для себя смысловую основу нормативных человеческих деятельностей и отношений. Самая существенная характеристика детской игры — это то, что она является творческой деятельностью. Все, что препятствует творчеству, тут же разрушает игру. В свою очередь, творчество в игре означает, что в этот момент ребенок выше самого себя, т. е. в некотором смысле он «стоит на цыпочках», а, значит, совершает волевое усилие. Примечательной особенностью игры является также то, что эта деятельность не имеет продукта. А тогда возникает закономерный вопрос: а почему и для чего дети играют? Ведь выглядит это так, что поиграли и разошлись, а все осталось, как и было. В то же время игра — это необыкновенно привлекательная для детей деятельность. Достаточно только поманить детей самой возможностью игры, чтобы у них глазки загорелись и они стали активно проявлять готовность включиться в эту деятельность. А вот здесь мы вынуждены сделать еретическое умозаключение, что игровая деятельность — это совсем не деятельность, как она обычно трактуется в деятельностном подходе, да и не только в нем.

В теории деятельности А.Н. Леонтьева любая конкретная деятельность однозначно определяется ее мотивом, который является предметом, на достижение которого эта деятельность направлена. Мотив — это ближайшее основание и критерий различия деятельностей. В детской психологии многие видные психологи пытались «поймать» мотив игры. Безуспешность этих попыток, с нашей точки зрения, изначально обусловлена тем, что все эти уважаемые психологи были «под колпаком» деятельностного подхода. У игры нет мотива в виде предмета деятель-

ности, поскольку сама игра это не деятельность, а рефлексия в деятельностиной форме [13].

В самом общем и абстрактном виде рефлексия — это устремленность сознания на себя. Самосознание — это неотъемлемая составляющая сознания человека. Так, например, В. Джемс начинает десятую главу его «Психологии», посвященную личности, словами, согласно которым, что бы человек ни делал, он всегда осознает, что это он делает [8]. В авторитетных философских учениях восточных культур внутреннее сознание считается первичным и первоосновным по отношению к внешнему. А вот в западной цивилизации в эпоху Нового времени доминировать стала активно-действенная, или, другими словами, деятельностьная, установка и в философии, и в массовом сознании. Эту установку утверждает и К. Маркс, например, в «Тезисах о Фейербахе». В Советской стране деятельностьный подход получил очень мощную поддержку и идеологическое прикрытие со стороны огосударственного марксизма.

Возвращаясь к вопросу о мотивации игровой деятельности, приведем весьма примечательные слова Д.Б. Эльконина о том, что нет никаких мотивов, предшествующих игре и побуждающих ее. Мотивация игры — сугубо внутренняя и порождается она в процессе самой игры. И все же остается вопрос: а чем же так привлекательна для детей игра? Ведь игра для них это не отдых и расслабление, а, напротив, предельное сосредоточение и волевое усилие, на которое они только способны [16].

С нашей точки зрения, ответ на этот вопрос следует искать в сладком слове «свобода». Недаром в педагогике игра детей относится к категории свободных видов деятельности. В игре ребенок действительно субъект свободного волеизъявления.

Б. Спиноза, анализируя виды и природу человеческих эмоций, пришел к заключению о том, что все, что способствует расширению пространства свободных действий, приводит к появлению положительных эмоций, а все, что ограничивает нашу свободу, сопровождается отрицательными эмоциями. С этих позиций становится понятным, почему в игре дети испытывают радость преодоления трудностей, радость творчества и выхода через волевые усилия на более высокий уровень субъективного бытия. Игра, согласно Л.С. Выготскому, это школа эмоций, а без развитой эмоциональной сферы, без окультуренной системы утонченных чувств и чувствований человек не состоится как полноценная, субстанциональная, по терминологии А.Ф. Лосева, взрослая личность.

Некоторые старшие дошкольники, где-то после шести лет, либо вступили в знаменитый кризис семи лет, либо уже вышли из него. У ряда этих детей, по нашим экспериментально полученным данным, есть то, что Д.Б. Эльконин называл теоретическим отношением к ситуации задачи. Под теоретическим отношением он понимал преимущественную ориентацию на способ действия. С наших позиций, это и есть то самое теоретическое обобщение, которое является существенной особенностью сознания младших школьников. Если обобщения дошкольников можно,

вслед за Л.С. Выготским, назвать житейскими понятиями, то следующий возрастной этап в развитии сознания детей отличается способностью к теоретическому мышлению [4].

В исследовании Л.В. Берцфаи, выполненном под руководством Д.Б. Эльконина, было показано, что типичных дошкольников можно назвать «практиками», в том смысле, что они устремлены на достижение поставленной цели, а вот полноценные «школяры» отодвигают цель в сторону, как бы на периферию сознания, и сосредоточиваются на выяснении оптимального способа действия, направленного на решение поставленной задачи. Они были названы Д.Б. Эльconiным «теоретиками». Применявшаяся Л.В. Берцфаи методика описана В.В. Давыдовым в монографии «Теория развивающего обучения» [7, с. 187–192], поскольку она применялась для диагностики уровня теоретического мышления у детей третьего класса в экспериментальной и в обычной группе. Согласно В.В. Давыдову, теоретические обобщения и теоретическое мышление формируются исключительно в учебной деятельности школьников, осуществляемой под руководством учителя. Однако в наших исследованиях мы убедились, что теоретические обобщения вполне доступны ряду старших дошкольников. Так, в диссертационном исследовании Б. Жамерандоржийн, направленном на изучение личностной готовности детей к обучению в школе, было показано, что некоторые старшие дошкольники вполне способны к устойчивому удержанию внимания на способе действий. С позиции Д.Б. Эльконина такая рефлексия на способ действия является теоретическим отношением к ситуации задачи [9].

В магистерской диссертации Ю.С. Богатёнок (2022) была установлена обуславливающая связь между прохождением детьми через кризис семи лет и способностью к устойчивому осознанию способа выполняемых действий. Тем самым есть все основания утверждать, что появление у детей теоретических обобщений — это не результат усвоения школьниками преподаваемых учителем знаний, а закономерный продукт общего психического и личностного развития ребенка в ходе полноценного детского онтогенеза [1].

Следующим уровнем возрастного развития сознания является появление у детей обобщений, которые могут быть названы функциональными. Математик Ф. Клейн вполне обоснованно утверждал, что есть функциональный стиль мышления. С нашей точки зрения, функциональное обобщение и функциональное мышление не менее значимы, чем теоретическое обобщение и теоретическое мышление. Суть функционального обобщения проста — это отслеживание и оперирование динамической связью между зависимой и независимой переменными.

В типичных школьных задачах на движение из пункта А в пункт Б применяется известный всем ученикам закон кинематики, выражаемый формулой $s=v*t$. В зависимости от условий задачи и того, какая из этих трех взаимосвязанных величин является искомой, мы будем иметь дело либо с прямой, либо с

обратной пропорциональной зависимостью, т. е. с определенного вида функциональным отношением. Однако понятие функции по современным образовательным программам вводится только в седьмом классе, тогда как многочисленные задачи на движение школьники начинают решать уже в четвертом классе. Получается, что телега у нас оказывается впереди лошади. Поэтому ученикам при решении задач на движение приходится полагаться на свою смекалку и сообразительность, действуя, по определению П.Я. Гальперина, в условиях с неполной ориентировочной основой действий [5]. А ведь еще в 1977 году один из авторов этой статьи выполнил по заданию В.В. Давыдова диссертационное исследование, в котором было экспериментально доказано, что ученики четвертых классов общеобразовательной школы вполне успешно овладевают математическим понятием функции. Тем не менее, разработанная в этом исследовании методика ознакомления учеников четвертого класса с понятием функции оказалась не востребованной массовой школой. Похоже, что наше образование остается невосприимчивым к психологическим инновациям [6].

Есть все основания утверждать, что перед школьниками, овладевшими функциональными обобщениями и функциональным стилем мышления распахиваются ворота, ведущие в сферу научного сознания и мышления, в систему научных понятий. Научное обобщение и научное мышление имеют место там, где есть научный метод, а системообразующим стержнем в научном методе является соответствующая теория, которая базируется на ее объяснительном принципе. Из объяснительного принципа выводятся все положения и следствия развернутой теории, и, наоборот, к этому принципу могут быть сведены все факты и утверждения, на объяснение которых претендует данная теория. Так, любая математическая теория, или счисление, как иногда говорят сами математики, может быть получена из соответствующей системы аксиом и правил вывода из них. В естественных науках объяснительным принципом той или иной теории является соответствующий закон. Например, зная закон Ома, можно без труда установить, что происходит на любом участке электрической схемы, по которой течет постоянный ток. А вот в психологии, как указывает в методологическом исследовании «Исторический смысл психологического кризиса» Л.С. Выготский, объяснительным принципом является фундаментальное понятие этой науки, отвечающее определенным методологическим требованиям [3, с. 292–436].

Отправным пунктом на пути, ведущим школьников в сферу научного сознания и мышления в научных понятиях, может быть уже приводившийся объяснительный принцип кинематики, известный ученикам как закон, выражаемый формулой $s=v*t$. В этой формуле обозначена связь трех параметров, которая также может быть понята как связь трех переменных величин. Однако практическое применение этого закона механики к решению какой-либо конкретной задачи на движение требует преобразова-

ния этой формулы в определенную математическую функцию, соответствующую условиям задачи. Если по условиям задачи искомой величиной является пройденное расстояние, то вышеобозначенный закон кинематики трансформируется в функцию прямой пропорциональной зависимости, где расстояние является зависимой переменной, а два других компонента формулы этого закона превращаются в независимую переменную и коэффициент. Если же в задаче искомой величиной является скорость движения или время в пути, то формула закона кинематики должна быть преобразована в функцию обратной пропорциональной зависимости, где зависимой переменной, т. е. собственно функцией, будет либо скорость, либо время. Вот эта динамичная связь между законом, состоящим из трех переменных величин, и порождаемой им конкретной рабочей функцией как раз и является тем научным обобщением, которое делает возможным мышление в системе научных понятий.

Шестой и наивысший вид обобщений, который был нами выделен, может быть назван философским. Владение этим видом обобщений начинается в юношеском возрасте. Отличительной особенностью философских обобщений является их внутренняя многозначность и допустимость конструктивных противоречий, что абсолютно невозможно в области научных знаний. В классической науке у всякого термина или знака есть одно и только одно значение. Многозначность слов обыденной речи — это недопустимая в науке неопределенность. Поэтому каждому значению аргумента соответствует одно и только одно значение функции. Точно так же в науке недопустимы противоречия. Противоречие для науки — это тупик, свидетельствующий о том, что мы либо исходили в своих рассуждениях из ложных посылок, либо допустили ошибку в самом ходе наших рассуждений.

В философии мы сталкиваемся с противоречиями, можно сказать, на каждом шагу. Например, мы не можем непротиворечиво смоделировать в понятиях элементарное физическое движение, о чем свидетельствуют апории Зенона, до сих пор не имеющие логического решения. Когда с этим фактом столкнулся Г.В.Ф. Гегель, то он «преодоле» эту трудность, демонстративно проигнорировав фундаментальный закон формальной логики — закон исключенного третьего. Он сделал отправным пунктом своих построений противостояние взаимоисключающих понятий — Бытия и Ничто. В этом плане представляются вполне убедительными слова некоторых ученых-логиков о том, что гегелевская диалектическая логика в том виде, как она представлена в его философии, это никакая не логика, поскольку в ней не соблюдается закон исключенного третьего, запрещающий противоречия. С нашей точки зрения, гегелевскую диалектику можно считать либо пустоపోройной словесной эквилибристикой, либо, в лучшем случае, интересным эвристическим приемом в философских поисках и размышлениях, но не более того.

Д.Б. Эльконин на лекциях по детской психологии говорил о том, что отправным пунктом при построении психологической теории развития ребенка

является отношение «индивид—общество», которое в детской психологии выглядит как отношение «ребенок—мать» [15]. Вот эта диада-монада — это и есть та единица, которая способна к развитию как саморазвитию. Для ребенка его мама — это и есть все общество и все человечество в целом, причем не как абстракция, а как живая реальность. С этих позиций становится понятным, что собой представляет сознание «Пра-мы», являющееся в концепции Л.С. Выготского центральным возрастным психологическим новообразованием младенческого периода. При вступлении ребенка в ранний возраст сознание «Пра-мы» распространяется ребенком на других близких ему взрослых. В силу этого в ранее описанном случае с «лошадью Пржевальского» и отношениями между дедом и его внучкой с самого начала было полное взаимопонимание, а с помощью слова «Ку-ка», протянутой к дверце шкафа руки и повернутой в сторону деда головы с соответствующей мимикой на лице она, в конечном счете, вполне успешно «пересадила» из своей головы в голову деда соответствующую программу действий. Таким образом, первичное детское обобщение — это некоторая идея, содержащая в себе свернутую умственную программу действий в направлении достижения порожденной ребенком цели.

Следующий вид обобщений можно, вслед за Л.С. Выготским, назвать житейским, а наиболее бурное его освоение детьми, как уже отмечалось, приходится на возраст «почемучек». Детей интересует буквально все на свете. В мире вещей они расспрашивают о значении и назначении предметов: «А что это такое?», «А зачем и кому это нужно?», «А что с этим делают?» и т. д. Но ведь значение, по Л.С. Выготскому, это и есть обобщение.

Кстати сказать, обобщения теоретического типа также могут быть названы спонтанными, если они понимаются как устойчивая рефлексия на способ действий, закономерно возникающая на определенном этапе развития детей. Если же термин «теоретическое» трактуется в соответствии с концепцией В.В. Давыдова, то формирование у детей теоретических обобщений и теоретического мышления будет заслугой учителя, организовавшего такую учебную деятельность, предметным содержанием которой являются основы наук, что, по нашему мнению, явно не соответствует уровню развития и возможностям младших школьников [10].

Обобщение следующего уровня было названо нами функциональным, и его суть состоит в моделировании динамических связей между переменными величинами. Существенным проявлением обобщений этого вида является наличие у школьников функционального стиля мышления.

Научные обобщения и научное мышление, свойственные традиционной науке классического типа, впервые появились в области механики, а со временем распространились и на другие разделы естествознания. Сущность этих обобщений, как мы уже указывали, состоит в осознании динамической связи между научным законом, включающим в себя три взаимосвязанных параметра, и конкретной функцией, выводимой из этого закона, которая имеет зависимую и независимую переменные.

Высшем уровнем осознанного знания и мышления, которое становится доступным молодым людям в юношеском возрасте, являются философия и ее категории. Философские обобщения и понятия являются инструментами рефлексии бытия и поисков путей достижения истинного знания.

Литература

1. Богатёнок Ю.С. Психологические условия становления у детей младшего школьного возраста способности к устойчивой ориентации на способ действия: магистерская диссертация. М.: Российский православный университет святого Иоанна Богослова, 2022.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. С. 62–76.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Исторический смысл психологического кризиса. М.: Педагогика, 1982. С. 292–436.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
5. Галперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 4. С. 3–20.
6. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. 423 с.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
8. Джемс В. Психология. Спб.: К.Л. Риккер, 1911. 407 с.
9. Жамерандоржийн Б. Психологические механизмы возникновения личностной готовности детей к обучению в школе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М, 1994. 18 с.
10. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Культурно-исторический подход к вопросам образования // Культурно-историческая

References

1. Bogatenkova Yu.S. Psikhologicheskie usloviya stanovleniya u detei mladshego shkol'nogo vozrasta sposobnosti k ustoichivoi orientatsii na sposob deistviya [Psychological conditions for the formation in children of primary school age of the ability for a stable orientation to the mode of action]. Magisterskaya dissertatsiya. «Rossiiskii pravoslavnyi universitet svyatogo Ioanna Bogoslova» [Master's dissertation. "Russian Orthodox University of St. John the Theologian"] Moscow, 2022 (In Russ.)
2. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [Play and its role in the mental development of the child]. Voprosy psikhologii [Questions of psychology]. Moscow, 1966, pp. 62–76. (In Russ.)
3. Vygotskii L.S. Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa [The historical meaning of the psychological crisis]. Sbranie sochinenii: v 6-ti t. T.1. [Collected Works: in 6 volumes, Vol. 1.]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 292–436. (In Russ.)
4. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Sbranie sochinenii: v 6-ti t. T.2. [Collected Works: in 6 volumes, Vol. 4.]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 4–361. (In Russ.)
5. Gal'perin P.Ya. Opyt izucheniya formirovaniya umstvennykh deistvii [Experience in studying the formation of mental actions]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology] 2017, no. 4 pp. 3–20. (In Russ.)

психология. 2020. Том 16. № 4. С. 4–13. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160401>

11. Кравцов Г.Г. Виды обобщений и понятий / Обучение и развитие: современная теория и практика. Материалы XVI Международных чтений памяти Л.С. Выготского. М.: Левь, 2015. С. 88–97.

12. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология игры: культурно-исторический подход. М.: Левь, 2017. С. 344.

13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 303 с.

14. Спиноза Б. Этика, доказанная в геометрическом порядке / Пер. с лат. Н.А. Иванцова, М.: тип. А. Гатцука, 1892. 384 с.

15. Эльконин Д.Б. Детская психология: развитие ребенка от рождения до 7 лет. М.: ГУПИ МП РСФСР, 1960. 328 с.

16. Эльконин, Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с. (Труды действительных членов и членов-корреспондентов АПН СССР).

6. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii [Types of generalization in learning]. Moscow: Pedagogika, 1972. 423 p. (In Russ.).

7. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Developmental Learning Theory]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p. (In Russ.).

8. Dzhems V. Psikhologiya [Psychology]. St. Petersburg, 1911. 407 P. (In Russ.).

9. Zhamerandorzhiiin B. Psikhologicheskie mekhanizmy vozniknoveniya lichnostnoi gotovnosti detei k obucheniyu v shkole [Psychological mechanisms of the emergence of children's personal readiness for schooling]. Avtoref. dis. kand. ped. [Abstract of Ph.D. dissertation of pedagogical sciences]. Moscow, 1994. 18 p. (In Russ.).

10. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Kul'turno-istoricheskii podkhod k voprosam obrazovaniya [Cultural-historical approach to education]. *Kul'turnoistoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 4–13. DOI:10.17759/chp.2020160401 (In Russ.).

11. Kravtsov G.G. Vidy obobshchenii i ponyatii [Types of generalizations and concepts]. In *Obuchenie i razvitie: sovremennaya teoriya i praktika Materialy Dvatzat shestoi Mezhdunarodnykh chtenii pamyati L.S. Vygot'skogo [Education and development: modern theory and practice. Materials of the Twenty Six International Readings in memory of L.S. Vygotsky]*. Moscow: Levb, 2015, pp. 88–97. (In Russ.).

12. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psikhologiya igrы: kul'turno-istoricheskii podkhod [Psychology of play: a cultural-historical approach]. Moscow, 2017, P. 344 (In Russ.).

13. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 303 p. (In Russ.).

14. Spinoza B. Etika, dokazannaya v geometricheskom poryadke [Ethics proven in geometric order]. Ivantsov N.A. (ed.), 1892, pp. 4

15. El'konin D.B. Detskaya psikhologiya: razvitie rebenka ot rozhdeniya do 7 let [Child psychology: child development from birth to 7 years]. Moscow: GUPI MP RSFSR, 1960. 328 p. (In Russ.).

16. El'konin, D.B. Psikhologiya igrы [Psychology of play]. *Trudy deistvoitel'nykh chlenov i chlenov-korrespondentov APN SSSR [Proceedings of full members and corresponding members of the APS of the USSR]*. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Кравцов Геннадий Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-исторической психологии детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: kravtsovgg@gmail.com

Кравцов Олег Геннадиевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, (ФГКОУ ВО МосУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8875-0169>, e-mail: kravtsovog@gmail.com

Information about the authors

Gennady G. Kravtsov, doctor of Psychology, Professor, UNESCO Chair "Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: kravtsovgg@gmail.com

Oleg G. Kravtsov, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Legal Psychology, V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8875-0169>, e-mail: kravtsovog@gmail.com

Получена 06.08.2022

Принята в печать 21.03.2023

Received 06.08.2022

Accepted 21.03.2023