

**К 120-ЛЕТИЮ Л.С. ВЫГОТСКОГО, Н.А. БЕРНШТЕЙНА
И Б.М. ТЕПЛОВА**
*IN CELEBRATION OF THE 120TH BIRTHDAY OF L.S. VYGOTSKY,
N.A. BERNSTEIN AND B.M. TEPLOV*

Проблема переживания в концепциях Выготского и Теплова: современный контекст

Е.И. Изотова*,

ФГБНУ ПИ РАО, ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия,
teoretic@mail.ru

Т.Д. Марцинковская**,

ФГБНУ ПИ РАО, ГОУ ВО МО МГОУ, Москва, Россия,
tdmartsin@gmail.com

Представлен сравнительный анализ подходов к категории переживания в концепциях Л.С. Выготского и Б.М. Теплова. Показано значение идей Л.С. Выготского о переживании как динамической единицы, соединяющей эмоциональные и когнитивные аспекты и открывающей путь к изучению социальной ситуации развития детей. Раскрывается сходство идей двух ученых в понимании роли интеллектуальных и аффективных компонентов переживания. Анализируются и отличия в позициях Выготского и Теплова. Показывается специфика концепции Б.М. Теплова, в которой эстетические переживания связывают человека с миром культуры, формируя его отношение к ее смыслам и ценностям через взаимное обогащение художника и зрителя-слушателя обобщенными образами, содержащимися в переживании. Раскрывается значимость категории переживания для современной психологии, актуальность идей двух ученых в изучении социальных (эстетических) переживаний современных детей и подростков, их влияние на процесс их социализации и инкультурации. Доказывается, что в категории переживания могут быть выделены два аспекта — когнитивный и динамический (интенциональный) и две формы переживаний — персональные и социальные. Персональные связывают отдельные представления о себе в единое целое, в то время как социальные маркируют отношение к событиям и предметам окружающего мира.

Ключевые слова: переживания, аффект и интеллект, динамический и когнитивный аспекты переживаний, социальная ситуация развития, эстетические переживания, музыкальная одаренность, персональные и социальные переживания.

Для цитаты:

Изотова Е.И., Марцинковская Т.Д. Проблема переживания в концепциях Выготского и Теплова: современный контекст // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 4. С. 4–13. doi:10.17759/chp.2016120401

* Изотова Елена Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии подростка, Психологический институт РАО (ФГБНУ ПИ РАО); заведующая кафедрой возрастной психологии факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Россия. E-mail: teoretic@mail.ru

** Марцинковская Татьяна Давидовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии подростка, Психологический институт РАО (ФГБНУ ПИ РАО); заведующая кафедрой и лабораторией психологии развития личности факультета психологии, Московский государственный областной университет (ГОУ ВО МО МГОУ), Москва, Россия. E-mail: tdmartsin@gmail.com

Проблема переживания не случайно в последнее время привлекает внимание все большего числа исследователей. В настоящее время актуализируется интерес к проблеме личности, к вопросам развивающего обучения (в век научно-технического прогресса это неизбежно), но не столько к усвоению готовых знаний, сколько к формированию познавательной мотивации, креативности, к развитию способностей учиться и формировать новые знания, переосмысливая уже имеющиеся понятия. Растет внимание и к проблеме становления идентичности, социализации и морального развития детей, что связано, прежде всего, с возрастанием роли личности, ее активной позиции в развитии общества, а также с серьезными изменениями в социальной ситуации развития человека, нарушающей целостность социокультурной идентичности людей.

Современная социальная ситуация диктует необходимость становления активной и гибкой жизненной позиции, стимулирующей людей к использованию всех имеющихся у них потенциальных способностей для самореализации и личностного роста в рамках тех социальных условий и той культуры, в которой они растут и развиваются. В связи с этим встает вопрос о значимости исследования одной из центральных личностных характеристик — идентичности и тех факторов, которые влияют на становление процесса социализации и целостной и позитивной идентичности, соединяющей в себе как ее социокультурные, так и личностные формы.

При этом конечной целью при изучении факторов, влияющих на становление индивидуального стиля жизни, является анализ условий, способствующих интериоризации, т. е. присвоению социальных норм и ценностей. Это связано с выработкой нового отношения, переживания новых знаний как своих, что достигается развитием мотивации, лежащей в основе нового поведения.

Эти положения актуализируют изучение подходов к проблеме переживания в концепциях Л.С. Выготского и Б.М. Теплова, анализ их влияния на современные подходы к исследованию переживания и его роли в развитии идентичности и социализации людей.

В основу исследования категории переживания нами был положен историко-генетический подход, который дает возможность на базе сравнительного историко-психологического анализа найти подходы к решению современных проблем [10; 11].

Переживания: динамический синтез аффекта и интеллекта

Работы Л.С. Выготского открыли новую страницу в исследовании категории переживания [2; 3]. Свою концепцию он выстраивал на базе философских теорий эмоций, в его оппонентный круг попали практически все ведущие философские и психологические теории переживания: Р. Декарта, В. Дильтея и, конечно, его любимого Б. Спинозы. С точки зрения

Декарта разум рассматривается как основание индетерминизма человека, в то время как эмоции — как причина детерминизма человеческой психики, снижающая возможность свободного поведения людей. Переживания, связывая разум и эмоции, обеспечивают возможность когнитивной оценки и снижают порог осознания, уничтожая барьер между субъектом и объектом. Поэтому неудивительно, что в философии Декарта в переживании выделяется, прежде всего, когнитивный аспект, а сам процесс переживания определенной ситуации непосредственно связывается с процессом ее интуитивного постижения. Позиция Спинозы была ближе к психологической интерпретации эмоций. Для него переживания связаны не с когнитивным, но с энергетическим, динамическим аспектом и мотивацией людей. При этом Спиноза подчеркивал, что понимание причины переживаний является залогом свободной воли, отсюда и его тезис о том, что свобода это познанная необходимость.

Выготский, как и Спиноза, подчеркивал энергетический и этический потенциал эмоций. Не менее важной для Выготского была и мысль о связи эмоций с другими категориями философии и психологии. Так как эмоциональная составляющая является непременной частью мотива, то, естественно, что категории мотива и переживания тесно связаны. При этом переживания рассматриваются как эмоциональный отклик человека на явления внешнего мира и на свои поступки и мысли. Регуляторная функция переживания связывает его с категорией деятельности. Изучение взаимосвязи внешней и внутренней деятельности, процессов интериоризации и экстериоризации вновь выводит на первый план проблему переживания, так как на переживании основывается сама возможность присвоения опыта, перехода внешней деятельности во внутренний план. Все эти вопросы актуализируют представления Выготского о роли переживания в процессе современной «жидкой» социализации.

Важным моментом в концепции Выготского была связь переживаний не только с интенциональными, мотивационными и ценностными структурами, но и с понятием «личность», которое в начале XX в. только начинало появляться в психологии. Выготский постоянно подчеркивал, что личность — это сплав аффекта и интеллекта и поэтому, говоря о ее развитии, необходимо исследовать обе эти стороны — и развитие мышления, и развитие эмоций ребенка. С этой точки зрения, он не опровергал позицию Декарта о том, что осознание переживаний тесно связано с разумом, поэтому у взрослого человека причины его поступков и его переживания являются достоянием самосознания. Однако он оспаривал идею Декарта о том, что эмоции не являются интенциональной, динамической категорией и не могут определять отношение к миру. Это положение, важное и для взрослых, особенно значимо для детей, у которых уровень рефлексии еще невысок.

Исследуя развитие интеллектуальной сферы детей, Выготский фокусировал внимание на развитии самосознания ребенка, говоря, что понятие «личность», как культурное, социальное образование, тождественно

самосознанию. При этом в процессе развития самосознания происходит и овладение ребенком собственной психикой и собственным поведением, уменьшается его зависимость от непосредственно окружающей его действительности, поэтому среди важнейших элементов развития личности Л.С. Выготский выделяет и развитие воли, которая позволяет ребенку действовать под влиянием своего мировоззрения.

В процессе формирования личности ребенок переходит от неосознанного миродействия к осознанию своего «Я», своего внутреннего мира и к формированию устойчивого и сознательного отношения к окружающему, к другим людям. Так как личность, по мнению Л.С. Выготского, является результатом культурного развития, то, как и все высшие психические функции, она формируется в процессе интериоризации социальных, культурных форм поведения, которые становятся способами индивидуального приспособления, поведения и мышления. Отсюда становится понятным значение для ученого анализа роли среды, прежде всего культурного окружения, для становления всех сфер психики.

Этот анализ привел Выготского к открытию «социальной ситуации развития» ребенка. Новым является и сам подход Л.С. Выготского к среде, которую он не считал неизменной, стабильной. Он отмечал, что в зависимости от возраста, от развития сознания ребенка значение даже неизменной на первый взгляд среды для ребенка изменяется, он по-другому переживает одни и те же факты и, следовательно, в разные периоды жизни среда оказывает на ребенка разное влияние. Такое изменение социальной ситуации развития ребенка как раз и происходит в период кризисов, выводя ребенка на новый уровень развития.

И здесь на первый план выходит понятие «переживание». Говоря о влиянии среды на развитие личности, Л.С. Выготский приходил к выводу, что среда определяет развитие личности через переживание ребенком воздействий среды. Таким образом, хотя в центре структуры личности стоит интеллект, самосознание и мировоззрение ребенка, однако формируется эта структура прежде всего под влиянием эмоционального отклика ребенка на изменение среды.

Выготский считал переживание действительной динамической единицей, из которой складывается сознание, в которой представлены все основные свойства сознания. В переживании дано единство аффекта и интеллекта, поэтому переживание — наиболее полная величина по отношению к структуре сознания и выступает как конкретная форма проявления целостной личности.

В переживании заключено внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности. Переживание — это единство личности и среды. Выготский пишет, что необходимо учитывать, чем данный момент среды является для конкретной личности. Одна и та же ситуация по-разному переживается разными детьми, поэтому среда определяет развитие ребенка через переживание им воздействий этой среды. Сама по себе ситуация, взятая безотносительно к ребенку, не может опреде-

лить характер воздействия на ход его дальнейшего развития. Среда дана здесь в соотношении к ребенку, в том, как он переживает эту среду. Это «как» зависит, в какой мере все особенности, свойства личности, сложившиеся в ходе развития, участвуют здесь в определенную минуту, в данное время в данной конкретной ситуации.

Выготский говорит о динамике переживаний в переходах ребенка от одного возрастного кризиса к другому и показывает связь переживаний с конфликтными ситуациями. В это время дети особенно остро воспринимают обычную жизненную ситуацию, и это отражается в их переживаниях. В разные возрастные периоды ребенок по-разному воспринимает воздействия среды, по-разному переживает ее влияния. Например, во время кризиса семи лет ребенок теряет непосредственность, что возникает из-за обобщения своих переживаний. У дошкольника тоже есть переживания, и каждую реакцию взрослого ребенок переживает как хорошую или плохую его оценку, но эти переживания сиюминутны, они существуют лишь в отдельный момент жизни, а потом быстро проходят. В семь лет происходит обобщение единичного опыта общения со взрослым. На основе такого обобщения у ребенка впервые появляется самооценка, он вступает в новый период жизни, в котором начинает формироваться самосознание. Переживания здесь являются индикатором различных периодов истории жизни детей, показателем того, что ребенок перешел на новый уровень развития. Следовательно, в переживании представлена личность в социальной ситуации развития.

Таким образом, в концепции Выготского переживание выступает в качестве первичного и исходного психологического факта, в котором интеллект и аффект смыкаются в единое целое и образуют динамическую единицу, в большей или меньшей степени осознаваемую детьми. Функция переживания, по Выготскому, представлена в социальной ситуации развития, так как именно в переживании как единстве аффекта и интеллекта, личности и среды наиболее полно представлено специфическое для данного возраста отношение между личностью и средой.

Эстетические переживания: единство ценностей и смыслов культуры

Проблема переживания была одной из центральных и в творчестве Б.М. Теплова. Однако для него в подходе к ее решению ведущими стали не философские, но эстетические концепции, так же как и во взглядах гештальтпсихологов и в теории одаренности [14; 15].

Понятие «переживание» представлено у Теплова как феномен культуры, его развитие детерминировано ценностями культуры и соединяет в себе эмоции и смыслы. Можно сказать, что Теплов также объединяет в переживании аффект и интеллект, но в ином, по сравнению с Выготским, контексте — как единство эмоций и интеллекта в отношении к смыслам и ценностям культуры.

Первоначально Теплов сосредоточился на анализе переживаний, вызываемых живописью. При этом главным для Теплова стал не столько анализ восприятия цвета, но анализ его эстетического воздействия на зрителя, исследование факторов, вызывающих не просто узнавание определенного объекта, но эмоциональные и эстетические реакции — не просто сад, но красивый, весенний, радостный и т. д.

Хотя ссылки на работы гештальтпсихологов достаточно часто встречаются в этих работах Теплова, но четко видны и существенные отличия в его позиции. Если гештальтпсихологи прежде всего обращают внимание на механизмы, обеспечивающие определенный эффект от восприятия цвета или формы, то мысль Теплова идет в ином направлении. Он стремится изучить механизм возникновения не просто образа, но «эмоционального, эстетического» образа, который формирует культурную память человека, его эстетические, а затем и этические пристрастия и установки.

В развитии концепции переживаний большое значение имела для Теплова и работа, посвященная анализу переживаний, вызываемых оперными жестами. Рассматривая способы, при помощи которых актеры вызывают эмоциональную реакцию у зрителя, он подчеркивал, что актер должен следовать за музыкой, ему необходимо понять и прочувствовать эмоции, вызываемые музыкой еще до выхода на сцену, чтобы верно отразить их в движениях. Им были проанализированы исполнители партий Ленского и Татьяны в опере П.И. Чайковского «Евгений Онегин», при этом особое внимание Теплов обращал на особенности восприятия и переживания зрителей при исполнении партии разными певцами. Он исходил из предположения, что различия в исполнении партии отражают особенности личности певца и выражаются в индивидуальности жестов, их ритме и кульминациях.

Исследуя жесты, Теплов обращал внимание не только на ритм, которому он подчинен, но и на его смысл, рассматривая жест как определенный символ в контексте данной постановки и данной культуры, а также в контексте социальных установок и традиций данного исполнителя. Так он смог составить партитуру наиболее характерных, типичных для каждого исполнителя жестов и ритмических параметров, которые также рассматривались с символической стороны, так как ритм придает жесту художественную выразительность, делая его фактором искусства, т. е. собственно эстетического восприятия. При этом жест становится не только символом состояния актера, но и знаком, передающим его отношение или состояние и являющимся понятным зрителям именно как знак.

Особенно ярко этот подход к категории переживания проявляется в поздних работах Б.М. Теплова. Теплов, который несколько лет был учеником выдающегося пианиста и преподавателя К.Н. Игумнова, обратился к проблеме музыкальных способностей и, соответственно, к музыкальному переживанию, которое испытывает человек при восприятии и исполнении музыки. В контексте исследования музыкальных способностей Теплов связывал переживание с представлениями, в том числе с музыкальными представле-

ниями человека. Он доказывал, что существуют такие способности, воплощенные в эстетических переживаниях, которые относятся не к практической деятельности, но к культуре. Обращение к культуре, постижение ее смыслов и ценностей, помогает человеку обогатить свою духовную жизнь, наполнить свое самосознание.

Теплов подчеркивал различие между чисто сенсорными и музыкальными формами общения человека с действительностью. Применительно к музыке, воздействие внешнего раздражителя коренным образом отличается от других физических стимулов, а эффектом его воздействия служит не привычный сенсорный образ, а чувство, например, чувство ритма или чувство гармонии. Чувство указывает на субъектность. Для человека, воспринимающего музыку, реальностью являются звуки не физической природы, а культуры, упорядоченные одной ей присущим «алгоритмом». В чувствах тембра, ритма, гармонии воссоздаются не звучания сигналов среды обитания и выживания, а выражения некоторого содержания. Следовательно, сенсорика рождает образы, музыка — переживания.

Главным компонентом музыкальной одаренности Теплов называет музыкальность, основным признаком которой является переживание музыки как выражения некоторого содержания. Содержанием музыки становятся чувства, эмоции, настроение. Сравнивая речь с музыкой, Теплов утверждает, что если основной функцией речи является обозначение, то центральной, функцией музыки является выражение. При этом он уточняет, что имеет в виду именно прозаическую речь, поскольку для художественной речи обе функции — и функция обозначения, и функция выражения — имеют основное, значение.

В то же время Теплов подчеркивал, что эстетическое переживание должно быть эмоциональным, но оно не должно быть только эмоциональным. То есть эмоциональное переживание и эмоция — это не одно и то же. Не только настроения, но и мысли и образы должны входить в эстетическое (музыкальное) переживание. Таким образом, в переживании эмоциональная составляющая выступает нераздельно связанной со смысловой, с пониманием содержания воспринимаемого произведения. Это и отличает эстетическое переживание от других эмоциональных состояний. Эмоционально переживая, человек постигает, открывает для себя некоторые смыслы, заключенные в творении.

Теплов считал, что переживания, вызванные произведением искусства, и в частности музыкальным произведением, обусловлены внутренними формами культуры. Рожденные в процессе творчества композитора переживания кристаллизуются в музыкальные формы, восприятие которых вызывает родственные переживания у слушателей. В этом проявляется культурно-историческая заданность смысла музыкального текста. Композитор пишет свою музыку, будучи «внутри», а не «вне» своего времени и пространства. Поэтому заложенные в его произведении переживания близки и понятны слушателям, так же как картины — зрителям, а стихи и проза — читателям. Поскольку музыка является частью культуры, то и эстетические переживания не могут не быть куль-

турно-историческими. В то же время любые художественные произведения вбирают в себя не только переживания, связанные с конкретной социокультурной ситуацией, в которой живет творец, но и предвидение будущего, переживания и представления, отражающие внеисторические обобщения, входящие в культурный фонд всех времен и народов. Это и делает произведение бессмертным.

Свой подход к обобщенному представлению как содержанию переживания Теплов пояснял, сопоставляя его с тем типом обобщения, который выработала лингвистика применительно к звукам речи. То есть обобщенное представление в переживании соотносилось им с единицей речи (фонемой), которая, при множестве индивидуальных акустических вариаций, сохраняет инвариантные различительные признаки. Нечто подобное, согласно Теплову, присуще также обобщенному музыкальному представлению. Так, каждое конкретное исполнение какой-либо мелодии варьирует от одного исполнения к другому. Соответственно различается и ее восприятие, каждый раз приобретающее свои внутренние формы.

Без внутренней формы, сохраняющей при неповторимости личностного переживания устойчивый смысл, музыкальное творение не могло бы служить средством общения между людьми. Здесь, как и в речи, общение связано с соотношением понимания/непонимания, т. е. с соотношением значения и смысла, объективного и субъективного. Так, концепция внутренней формы слова и художественного произведения, разрабатываемая В. Гумбольдтом, А.А. Потебней, Г.Г. Шпетом [4; 13; 16], нашла свое продолжение в работах Теплова, посвященных эстетическим переживаниям.

Труды Л.С. Выготского и Б.М. Теплова крайне важны для теоретико-эмпирических исследований роли переживания в развитии идентичности и социализации людей [1; 12; 9]. Доказательством служат материалы эмпирического исследования специфики социальных переживаний детей и подростков, а так-

же анализ переживания как механизма социализации и идентификации [5; 6; 8].

Эмпирическое исследование социальных (эстетических) переживаний современных детей и подростков

Для анализа социальных переживаний детей и подростков нами использовалась рисуночная методика «Самое красивое – самое некрасивое». Она построена на традиционном подходе к обработке неструктурированных рисуночных методов. Методика была разработана под руководством Т.Д. Марцинковской и апробирована в ряде экспериментальных исследований [7].

В эмпирическом исследовании принимали участие 42 ребенка дошкольного возраста (от 4,4 до 5,6 лет), воспитанников детского сада № 1773 ФГУП «ГКНПЦ имени М.В. Хруничева» ЗАО г. Москвы; 39 детей младшего школьного возраста (от 7,5 до 9,5 лет), учащихся ГБОУ Прогимназии № 1644 ЮЗАО г. Москвы; 40 подростков (от 13 до 15,2 лет), учащихся ГБОУ СОШ № 49 ЮЗАО г. Москвы. Общий объем выборки – 121 человек.

В результате анализа полученных данных нами выявлена достаточно высокая степень сформированности у детей и подростков представлений о социальных ценностях, нормах и требованиях, а также категоризации социально заданных эталонов «прекрасного» и «ужасного», «красивого» и «некрасивого», выраженного как в объектах, так и в действиях и отношениях (красивое дерево, ужасный поступок, любовь к маме, абсолютное зло, герой и злодей) (табл. 1).

Ведущим амбивалентным эталоном, как в дошкольном, так и в школьном возрасте, является «природа», преимущественно в пейзажных формах. Далее для разных возрастных групп – «Люди, антропоморфные персонажи» и «Фантазийный контент». При этом категоризация эталонов у дошкольников

Таблица 1

Амбивалентные и дифференцированные эталоны в дошкольном, школьном и подростковом возрасте (в процентах)

Категории эталонов	Самое красивое (в %)			Самое некрасивое (в %)		
	1	2	3	1	2	3
Пейзажи	18	48	3	31	40	4
Животные и насекомые	12	21	6	25	19	32
Природные явления, катаклизмы	4	12	14	1	7	18
Рукотворные объекты (дома, строения, мосты, городская архитектура)	12	27	12	13	15	6
Средства передвижения (транспорт)	15	6	9	8	10	4
Люди, антропоморфные персонажи	27	21	18	23	13	12
Фантазийный контент	3	11	22	2	7	19
Абстракции, декоративные узоры, каракули	6	2	11	25	13	14
Психологические феномены, имеющие морально-этическую окрашенность (дружба, предательство, любовь, самопожертвование)	3	9	13	4	11	18
Социальные явления (война, потребление, глобализация, информатизация)	2	5	6	3	13	24

Примечание: 1 – дошкольный возраст, 2 – школьный возраст, 3 – подростковый возраст.

и школьников осуществляется в разных процентных соотношениях. Так, природа в качестве самого красивого используется дошкольниками в 18% случаев, что гораздо меньше, чем у школьников (48%). При этом природа в качестве «некрасивого» эталона в дошкольном возрасте гораздо более востребована, чем в качестве эталона красоты. В школьном возрасте ситуация принципиально меняется и эталонной становится «красивая природа».

Очевидно, что амбивалентность эталонов при синхронии их категорий демонстрирует каждая возрастная выборка, но только в одной из представленных категорий. Так, синхронный выбор эталонов для изображения самого красивого и некрасивого (природные пейзажи) осуществляют школьники, причем речь идет о большинстве детей данного возраста. Если рассматривать изображения природы в качестве эстетического эталона, то школьный возраст является самым чувствительным для эстетизации понимания и категоризации окружающего мира. Для дошкольников эталоном одной категории, но разного социального значения является человек и антропоморфные персонажи (члены семьи, друзья, сказочные герои). При этом положительная оценка закрепляется за близкими и значимыми людьми, безотносительно их социальных деяний, а отрицательную оценку получает субъект негативных, табуированных поступков. Так, самым красивым для ребенка-дошкольника является мама, а некрасивым — злобная фея Трикс. В подростковой выборке синхронная категоризация эталонов наблюдается только в пространстве фантазийных изображений. Мы можем наблюдать одновременное присутствие персонажей комиксов Marvel / DC в их обычном и трансформированном состоянии (к примеру, Халк до и после превращений).

Достаточно показательным является появление в школьном и подростковом возрасте новых категорий, связанных с представлением о себе, о своей индивидуальности, а также разными аспектами окружающей социальной действительности. В рисунках школьников присутствует война, военные действия, природные и социальные катаклизмы, что, безусловно, связано с расширением их социального опыта и способности интерпретировать новую для них информацию. В рисунках дошкольников также периодически появляется военная техника, она тщательно прорисовывается, на ней присутствует патриотическая символика, но эти изображения апеллируют в большей степени к интересу детей к транспортной атрибутике. В подростковом возрасте война изображается как социально-психологическое явление, акцент делается на страданиях, лишениях и социальных последствиях военных действий (смерть, голод, потеря близких и пр.). Старшие подростки характеризуются также выраженным осознанным отношением к социальным явлениям, связанным с изменением современного социума, глобализацией и брендингом социальных отношений. Очень показательным в этом отношении является саркастический рисунок «Самого некрасивого» с изображением зеркального портрета современного молодого человека, искажающего свою

реальность в виртуальном мире и демонстрирующего наличие брендовых аксессуаров. (рис. 1) Примечательным является тот факт, что противоположной категорией в изображении «Самого красивого» у этого участника исследования является лесной пейзаж с изображением птицы крупным планом как эталона естественности, натуральности.

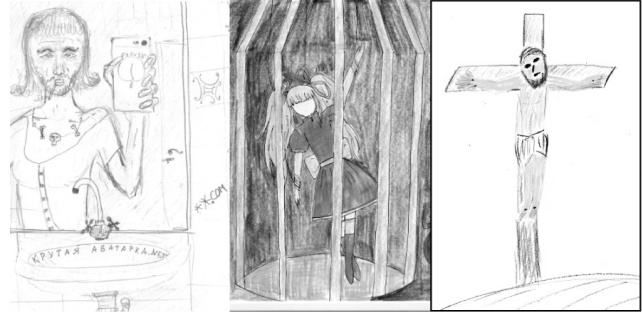


Рис. 1. Иллюстрации амбивалентных эталонов «Самого некрасивого» в подростковом возрасте с обращением к явлениям насилия, несвободы, зависимости от чужого мнения, неискренности и предательства

В качестве примера эстетизации эталона «самого красивого» можно привести два изображения. Они являются иллюстрацией обращения к классическому пониманию эталона как совокупного представления об отношении к нормированному обществом явлению или объекту. На одном из них изображены мама, папа в волшебном замке как апогей семейного счастья и благополучия, другой — отражает гармонию внутренней реальности человека с окружающим миром (рис. 2).

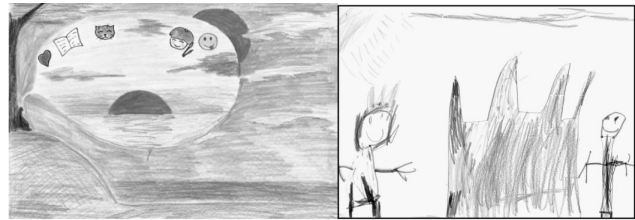


Рис. 2. Иллюстрации эстетизации эталона «Самого красивого» в дошкольном и подростковом возрасте

При этом дети не всегда демонстрируют эмоциональную категоризацию эталонов, т.е. принципиальные различия эмоционального отношения к ним. При индифферентном отношении к ценностям, заданным обществом, дошкольники, реже школьники выбирают идентичные изобразительные средства или останавливаются на монохромном изображении как самого красивого, так и самого некрасивого. В случае выраженной эмоциональной категоризации эталонов наблюдается смена цветовой гаммы или ее расширение за счет включения новых цветов. Например, на рисунке самого красивого можно увидеть все красочные цветы или деревья (волшебный лес), а на рисунке самого некрасивого опадающие или сухие листья, дождь и слякоть (мертвый лес) в монохромном исполнении. У подростка «красивый», т.е. желанный для него фантазийный мир, может быть изображен

в мультицветовой гамме, а «некрасивое», например, лишение свободы представлено одним или двумя цветами. Ссылаясь на результаты эмпирического исследования, можно обозначить возрастную закономерность эмоциональной дифференциации эталонов, которая выражается в переходе от ярко выраженного эмоционального отношения к эстетическим эталонам в дошкольном возрасте (многоцветное изображение) к его более свернутым формам (монохром) в подростковом возрасте (рис. 3).

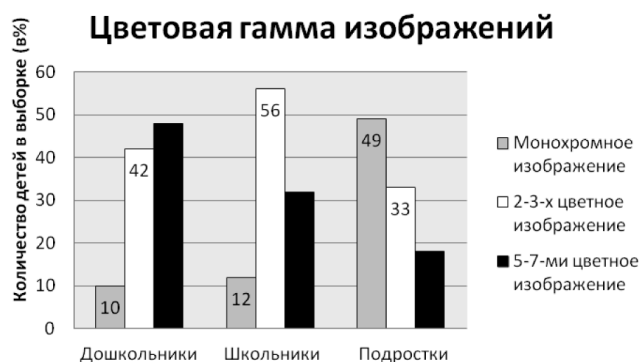


Рис. 3. Возрастная динамика эмоциональной дифференциации эталонов при переходе от дошкольного к подростковому возрасту

Таким образом, мы можем констатировать характерные для современного социума тенденции к расширению арсенала эталонных значений шкалы красивый–некрасивый. Сегодня для данной шкалы становятся актуальны категории, связанные с представлениями о себе и о социально-психологических явлениях, характерных для современного мира. Отмечается также выраженная эмоциональная дифференциация эталонов при формировании эмоционального отношения к значимым явлениям и объектам и нивелирование различий в цветовой гамме эталонов на этапе эмоционального принятия их содержания и социальной оценки.

Исследование роли персональных и социальных переживаний в процессе социализации детей и подростков

Исследование процесса социализации невозможно без изучения механизмов интроспекции внешних норм, ценностей и эталонов. Можно предположить, что одним из таких механизмов может быть эмоциональный опыт — переживание. Принципиально новым в этой позиции является тот факт, что процесс социализации и структура идентичности изучаются в их взаимосвязи с переживаниями, вызванными отношением к себе и социальному окружению. При этом переживания рассматриваются не как особое состояние человека, но как механизм, позволяющий связать различные аспекты идентичности в единое целое и, таким образом, органично соединить социокультурную и личностную идентичность, обеспечить успешность социализации человека в меняющемся мире.

На основании сопоставления и анализа теоретических материалов и экспериментальных данных нами было выявлено несколько функций переживаний и показано их значение, как с точки зрения теории, так и с позиций психологической практики. При этом наиболее важным моментом, отличающим переживание от других эмоциональных состояний и делающим его основным механизмом личностного становления, является соединение в нем двух аспектов — динамического (интенционального) и когнитивного.

Особенно значимым в когнитивном компоненте является тот факт, что переживание как идентификация познающего субъекта с познаваемым объектом дает возможность снять (или существенно снизить) барьеры, встающие на пути познания внешнего мира. Недаром именно переживание является важным параметром формирования образа мира уже в раннем детстве. В качестве одного из ведущих моментов переживания выделяется и в процессе интуитивного познания окружающего, и в процессе творческого озарения, и, особенно, в процессе социального познания.

Когнитивный компонент переживания дает возможность не только более точно понять ситуацию, но и более адекватно сконструировать ее образ, а также отношения, необходимые для реализации своих потребностей в данной ситуации и с данными людьми. В этом плане когнитивный компонент переживания способствует социализации и инкультурации человека. При этом переживания маркируют процесс вхождения в социум или культуру как процесс постижения и конструирования ситуации и отношений в ней и являются в определенной степени продуктом этого процесса — как положительное или отрицательное переживание ситуации в зависимости от успешности или не успешности поведения. И здесь вступает в силу второй компонент переживания — его интенциональный, динамический аспект, связанный с побуждением к определенным действиям с конкретными объектами и с постижением их сути и смысла для субъекта.

Переживания, интериоризируя приобретаемые знания, соотносят их с личностными ценностями, формируя смысл новых знаний, правил и новые мотивы, направленные на достижение и реализацию новых смыслов и ценностей, при этом одновременно и оценивая (или переоценивая) себя в соответствии с этими новыми понятиями. Таким образом, переживания соотносят содержание личностной и социокультурной идентичности, соединяя их в обобщенное и непротиворечивое представление человека о себе и своем месте в окружающем мире. Исходя из этого, они могут рассматриваться как механизм, при помощи которого развивается процесс социализации (и инкультурации, в том числе при вхождении в субкультуру) и формируется идентичность человека как целостная и непрерывная во времени система.

Так, в реальной деятельности переплетаются оба параметра переживания, давая возможность человеку соотносить оба плана в постижении образа мира и себя — объективный и субъективный. Объективный план может конструировать как отрешенную дей-

ствительность, предельно обобщающую реальность, так и образ конкретного бытия. Как правило, человек стремится создать образ конкретной ситуации, который всегда является социальным и объективируется в определенном контексте (социальном, этническом культурном). Образы разного бытия связаны с разными аспектами переживания. Отрешенное бытие — с интеллигентной интуицией, которой не нужны чувственные составляющие познания, а потому барьеры между субъектом и объектом могут быть сведены к минимуму, создавая иллюзию их полного слияния. Социальное же бытие связано с социальными переживаниями, которые отражают отношение человека к социальному окружению и своему месту в нем. Становление личностной идентичности, осознание смысла индивидуального бытия человека корреспондирует с персональными переживаниями, отражающими отношение к себе.

Персональные и социальные переживания имеют разные функции, связанные с принятием себя и формированием самосознания (персональные) или принятием социального окружения и формированием культурного сознания (социальные). И в том, и в другом случае именно развитие переживаний делает субъекта личностью, вводя его в поле культуры. Постигая ее содержание и вырабатывая определенное (положительное или отрицательное) отношение к этому миру, человек идентифицирует себя с этой действительностью (или отторгает себя от нее). При идентификации возникает социальная (этническая,

культурная) идентичность. Связь интенционального компонента переживаний с мотивационным помогает интериоризации культурных ценностей, эталонов и норм, а также принятию себя. Особенно важна отнесенность переживания к мотивации в случае социальных переживаний, так как при положительных переживаниях это приводит к цельности представления о себе, а при отрицательных — к личностной и социокультурной маргинальности. При этом показателем успешной социализации являются положительные переживания, связанные с окружающим миром и своим местом в нем, а также принятие основных культурных ценностей и моральных норм данной группы и общества в целом.

Хотя в данной статье и не ставится цель подробно рассмотреть полученные при исследовании персональных и социальных переживаний материалы, в целом можно констатировать, что только через развитие социальных переживаний можно транслировать знания об окружающем мире таким образом, чтобы сочетать индивидуальность, личностный рост и социализированность детей. Эти данные, безусловно, соотносятся с позицией Л.С. Выготского о роли переживаний в онтогенезе. Идея Б.М. Теплова о важности эстетических переживаний корреспондирует с материалами, показывающими, что наиболее важным аспектом в процессе социализации является инкультурация, так как культура, эмоционально воспринимаемая как единое целое, дает укорененность и устойчивость, необходимые для успешной социализации.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта Российского научного фонда, проект 14-18-00598 «Закономерности и механизмы позитивной социализации современных детей и подростков».

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007. 528 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
4. Гумбольдт В. [W. von Humboldt] Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 448 с.
5. Изотова Е.И. Социальные переживания и идентичность современных юношей и девушек [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 5(7). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/222-izotova7.html> (дата обращения: 03.06.2016).
6. Изотова Е.И. Закономерности и инварианты эмоционального развития детей и подростков. М.: МПГУ, 2014. 202 с.
7. Идентичность и социализация в современном мире. Сборник методик / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: МПГУ, 2015. 215 с.
8. Категория переживания в психологии и философии. Коллективная монография / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: Прометей, 2004. 456 с.
9. Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии. Коллективная монография / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 284 с.
10. Марцинковская Т.Д. История, культура, развитие как образующие историко-генетической парадигмы // Культурно-историческая психология. 2015b. № 4. С. 69–78.
11. Марцинковская Т.Д. Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М.: Смысл, 2015a. 248 с.
12. Марцинковская Т.Д. Феноменология и механизмы развития: историко-генетический подход [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2012. № 5(24). С. 12. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/700-martsinkovskaya24.html> (дата обращения: 28.05.2016).
13. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. 614 с.
14. Теплов Б.М. Избранные психологические труды. Москва; Воронеж: МОДЕК, 1998. 544 с.
15. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.; Л.: АПН РСФСР, 1947. 355 с.
16. Шпет Г.Г. Философия и психология культуры. М.: Наука, 2007. 478 с.

The Problem of Experience in the Concepts of Vygotsky and Teplov: A Modern Context

Ye.I. Izotova*,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia,
teoretic@mail.ru

T.D. Martsinkovskaya**,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Moscow Region State University, Moscow, Russia
tdmartsin@gmail.com

The paper compares L.S. Vygotsky's and B.M. Teplov's approaches to the category of experience ('perezhivanie'). It reveals the significance of Vygotsky's understanding of experience as a dynamic unit comprising both emotional and cognitive aspects and providing insight into the social situation of development of children. The two scientists had a similar understanding of the role of intellectual and affective components of experience, but there were certain differences, too. Specifically, Teplov's concept focuses on aesthetic experiences that bind an individual with the world of culture, shaping his/her attitudes to its meanings through the mutual enrichment of the artist and the listener/spectator via generalized images contained in the experience. The paper reveals the importance of the category of experience for modern psychology, the relevance of the ideas of the two scientists for studies of social (aesthetic) experiences in modern children and adolescents and their influence on socialization and inculturation. It is argued that the category of experience has two aspects (cognitive and dynamic, or intentional) and two forms (personal and social). Personal experiences incorporate one's separate notions about the self into the whole, whereas social experiences mark his/her attitudes towards events and objects in the surrounding world.

Keywords: experiences, affect and intelligence, dynamic and cognitive aspects of experiences, social situation of development, aesthetic experiences, musical talent, personal and social experiences.

Funding

This work was supported by grant RSF № 14-18-00598

References

1. Asmolov A.G. Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka [Personality Psychology: cultural-psychological understanding of human being development]. Moscow: Smysl Publ., 2007. 528 p.
2. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of mental development]. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 368 p.
3. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya [Collected Works: in 6 vol. Vol.4. Child psychology]. Moscow: Pedagogika Publ., 1984. 432 p.
4. Gumbol'dt V. [W. von Humboldt] Yazyk i filosofiya kul'tury [Language and philosophy of culture]. Moscow: Progress Publ., 1985. 448 p. (In Russ.)
5. Izotova E.I. Sotsial'nye perezhivaniya i identichnost' sovremennykh yunoshel i devushek [Elektronnyi resurs] [Social experience and identity of modern youths and girls]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological studies]: *elektron.*

For citation:

Izotova Ye.I., Martsinkovskaya T.D. The Problem of Experience in the Concepts of Vygotsky and Teplov: A Modern Context. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 4, pp. 4–13. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120401

* Izotova Yelena Ivanovna, PhD in Psychology, associate professor, leading research fellow, Laboratory of Adolescent Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; head of the Chair of Developmental Psychology, Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: teoretic@mail.ru

** Martsinkovskaya Tatiana Davidovna, PhD in Psychology, professor, head of the Laboratory of Adolescent Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; head of the Chair and Laboratory of Psychology of Personality Development, Faculty of Psychology, Moscow Region State University, Moscow, Russia. E-mail: tdmartsin@gmail.com

10. Martsinkovskaya T.D. Istoriya, kul'tura, razvitie kak obrazuyushchie istoriko-geneticheskoi paradig [History, culture, development as basis of historical – genetic paradigm]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2015b, no.4, pp. 69–78.

11. Martsinkovskaya T.D. Problema sotsializatsii v istoriko-geneticheskoi paradig [Socialization in historical – genetic paradigm]. Moscow: Smysl Publ., 2015a. 248 p.

12. Martsinkovskaya T.D. Fenomenologiya i mekhanizmy razvitiya: istoriko-geneticheskii podkhod [Elektronnyi resurs] [Phenomenology and mechanisms of development: historical – genetic approach]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological studies]: *elektron. nauch. Zhurnal*, 2012, no. 5(24), pp. 12. Available at: URL: <http://psystudy.ru/index.php/>

num/2012v5n24/700-martsinkovskaya24.html (Accessed: 28.05.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).

13. Potebnya A.A. Estetika i poetika [Esthetics and poetics]. Moscow: Iskusstvo Publ., 1976. 614 p.

14. Teplov B.M. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow-Voronezh: MODEK Publ., 1998. 544 p.

15. Teplov B. M. Psikhologiya muzykal'nykh sposobnostei [Psychology of musical abilities]. Moscow-L.: APN RSFSR Publ., 1947. 355 p.

16. Shpet G.G. Filosofiya i psikhologiya kul'tury [Philosophy and psychology of culture]. Moscow: Nauka Publ., 2007. 478 p.