

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 2/2024

международный научный журнал
International Scientific Journal

<https://psyjournals.ru/journals/chp>

культурно-историческая
ПСИХОЛОГИЯ

cultural-historical
PSYCHOLOGY



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
MOSCOW STATE UNIVERSITY
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2024. Том 20. № 2

Cultural-Historical Psychology

2024. Vol. 20, no. 2

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



культурно-историческая ПСИХОЛОГИЯ

международный научный журнал

№ 2 / 2024

International Scientific Journal
«Cultural-Historical Psychology»

EDITORIAL BOARD

Rubtsov V.V. (Russia) – Editor-in-Chief
Kudryavtsev V.T. (Russia), Polivanova K.N. (Russia) –
Deputy editor-in-chief
Shvedovskaya A.A. (Russia) – Executive Secretary
Akhutina T.V. (Russia), Belinskaya E.P. (Russia),
Venger A.L. (Russia), Dafermos M. (Greece),
Daniels H.R. (UK), Zavershneva E.Y. (Russia),
Konokotin A.V. (Russia), Kudryavtsev V.T. (Russia),
Leontyev D.A. (Russia), Maidansky A.D. (Russia),
Makhnach A.V. (Russia), Nechaev N.N. (Russia), Perret-
Clermont A.-N. (Switzerland), Petrovskiy V.A. (Russia),
Polivanova K.N. (Russia), Reed M.J. (UK),
Rubtsova O.V. (Russia), Salmina N.G. (Russia),
Sokolova E.T. (Russia), Tolstykh N.N. (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
Asmolv A.G. (Russia), Vegetti S. (Италия),
Veresov V.V. (Australia), Verch J. (USA),
Kozulin A. (Israel), Cole M. (USA),
Lektorsky V.A. (Russia), Ludvigsen S. (Norway),
Plakitsi K. (Greece), Smolka A.L.B. (Brazil),
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: + 7 495 608-16-27
Fax: +7 495 632-92-52
E-mail: kip@mgppu.ru
Web: <https://psyjournals.ru/en/journals/chp>

«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 2024, № 2

Международный научный журнал
«Культурно-историческая психология»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Рубцов В.В. (Россия) – главный редактор
Кудрявцев В.Т. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия) –
заместители главного редактора
Шведовская А.А. (Россия) – ответственный секретарь
Ахутина Т.В. (Россия), Белинская Е.П. (Россия),
Венгер А.Л. (Россия), Дафермос М. (Греция),
Дэниелс Г.Р. (Великобритания), Завершнева Е.Ю. (Россия),
Конокотин А.В. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия),
Леонтьев Д.А. (Россия), Майданский А.Д. (Россия),
Махнач А.В. (Россия), Нецаев Н.Н. (Россия), Перре-
Клермон А.-Н. (Швейцария), Петровский В.А. (Россия),
Поливанова К.Н. (Россия), Рид М.Дж. (Великобритания),
Рубцова О.В. (Россия), Салмина Н.Г. (Россия),
Соколова Е.Т. (Россия), Толстых Н.Н. (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),
Вересов Н.Н. (Австралия), Верч Д. (США),
Козулин А. (Израиль), Коул М. (США),
Лекторский В.А. (Россия), Людвигсен С. (Норвегия),
Плакици К. (Греция), 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
Сайт: <https://psyjournals.ru/journals/chp>

«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Индексируется:
ВАК Минобрнауки России, ВИНИТИ РАН, РИНЦ, PsychINFO,
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 от 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
допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-
педагогический университет» 2024, № 2

cultural-historical PSYCHOLOGY

international scientific journal



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.ppressa-rr.ru>
Интернет-магазин периодических изданий
«Пресса по подписке»
www.akc.ru

Адрес сайта журнала: <https://psyjournals.ru/journals/chp>

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.
Компьютерная верстка Баскакова М.А.
Переводчик Воронкова А.А.



Site: <https://psyjournals.ru/en/journals/chp>

Subscription to the print version, please e-mail to
info@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.
DTP Baskakova M.A.
Translator Voronkova A.A.

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2024. Том 20. № 2

Cultural-Historical Psychology

2024. Vol. 20, no. 2

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



Contents

PROBLEMS OF CULTURAL-HISTORICAL AND ACTIVITY PSYCHOLOGY

Interaction with Culture in the Preschool Education as a Space for Development <i>N.E. Veraksa</i>	4
Free Action and its Psychophysiological Correlates <i>T.E. Sizikova, S.V. Leonov, I.S. Polikanova</i>	15

CLINICAL PSYCHOLOGY

Psychological Structure of the Defect as a Basis for Psychological Assistance to Children with Developmental Deviations <i>A.M. Polyakov</i>	23
The Psychological Structure of Corporeality <i>A.D. Butashin, E.M. Ivamova</i>	32

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Learning Activity without Interaction, Is it Possible? <i>I.M. Ulanovskaya, M.A. Yanishevskaya</i>	40
---	----

EMPIRICAL STUDIES

Destructive Perfectionism and Protective factors of Emotional Well-being of University Students <i>T.O. Tsatsulin, A.B. Kholmogorova</i>	50
Mental Representations of Paradise and Hell among Orthodox Christians <i>A.M. Dvoinin, A.S. Ivanova</i>	60
Predictors of Meaningfulness of Life among Tuvans Living in Rural Areas and Cities of Tuva <i>V.N. Shlyapnikov</i>	69

HISTORY OF SCIENCE

G.I. Chelpanov – Founder of the First Psychological School in Russia <i>A.N. Zhdan</i>	78
G.I. Chelpanov and the Concept of the Subject of Psychological Science <i>V.A. Mazilov, N.A. Vlasov</i>	89

COMMEMORATIVE DATES

To the 100th Anniversary of A.V. Petrovsky. Interview with the Scientist	97
Arthur Petrovsky: Life Keeps Us Going, an Unsolved Task	100
Arthur Petrovsky: Pages of Biography and Memories <i>I.V. Egorov</i>	102
The Century of Arthur Petrovsky: Psychology and Time. Meeting at the Ushinsky Library	109
G.M. Andreeva's 100th anniversary: Leader's Role Repertoire <i>T.Yu. Bazarov</i>	124
Presumption of Humanity (to the 80th anniversary of Viktor I. Slobodchikov) <i>A.V. Shuvalov</i>	129

Содержание

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Взаимодействие с культурой в структуре дошкольного детства как пространства развития <i>Н.Е. Веракса</i>	4
Свободное действие и его психофизиологические корреляты <i>Т.Э. Сизикова, С.В. Леонов, И.С. Поликанова</i>	15

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Психологическая структура дефекта как основание психологической помощи детям с отклонениями в развитии <i>А.М. Поляков</i>	23
Психологическая структура телесности <i>А.Д. Буташин, Е.М. Иванова</i>	32

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебная деятельность в отсутствие взаимодействия? <i>И.М. Улановская, М.А. Янишевская</i>	40
--	----

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Деструктивный перфекционизм и факторы-протекторы эмоционального благополучия студентов вузов <i>Т.О. Цацулин, А.Б. Холмогорова</i>	50
Ментальные репрезентации рая и ада у православных верующих <i>А.М. Двойнин, А.С. Иванова</i>	60
Предикторы осмысленности жизни у тувинцев, проживающих в сельских районах и городах Тувы <i>В.Н. Шляпников</i>	69

ИСТОРИЯ НАУКИ

Г.И. Челпанов — основатель первой психологической школы в России <i>А.Н. Ждан</i>	78
Г.И. Челпанов и понятие предмета психологической науки <i>В.А. Мазиллов, Н.А. Власов</i>	89

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

К 100-летию Артура Владимировича . Интервью с ученым	97
А.В. Петровский: нас держит жизнь — нерешенная задача	100
Артур Владимирович: страницы биографии и воспоминания <i>И.В. Егоров</i>	102
Век Петровского: психология и время. Встреча в Библиотеке имени К.Д. Ушинского	109
100-летие Г.М. Андреевой: ролевой репертуар Лидера <i>Т.Ю. Базаров</i>	124
Презумпция человечности (к 80-летию Виктора Ивановича Слободчикова) <i>А.В. Шувалов</i>	129

**PROBLEMS OF CULTURAL-HISTORICAL
AND ACTIVITY PSYCHOLOGY**

**ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Interaction with Culture in the Preschool Education as a Space for Development

Nikolai E. Veraksa

Lomonosov Moscow State University; Federal Scientific Center of Psychological
and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia

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

The article is devoted to the analysis of the process of interaction of a child with culture. Domestic psychologists, including L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, D.B. Elkonin, A.V. Zaporozhets and others, assigned a decisive role in the development process to the development of culture by the child as a source of development. One of the issues that is specifically considered in this paper is related to the analysis of situations that allow a child to master cultural forms. The publication examines three types of situations in the context of which the child's appeal to culture occurs. First of all, the study of normative situations, the structure of which includes cultural artifacts, is carried out. Being in such a situation requires the child to master the rules of interaction with a cultural artifact. The second type of situations in which children turn to culture are imaginary or imaginary situations. The third type of situations includes creative situations. Each situation determines its own way of addressing preschoolers to culture and its own form of development. There are three forms of development: learning, play and creativity. All these forms of development should be presented in preschool childhood, which will allow to amplify children's development.

Keywords: childhood, culture, situation, form of development, play, learning, creativity.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation grant number 23-18-00506.

For citation: Veraksa N.E. Interaction with Culture in the Preschool Education as a Space for Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 4–14. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200201>

Взаимодействие с культурой в структуре дошкольного детства как пространства развития

Н.Е. Веракса

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); Федеральный научный центр психологических
и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Статья посвящена анализу процесса взаимодействия ребенка с культурой. Отечественные психологи, включая Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца и др., решающую роль в процессе развития отводили освоению ребенком культуры как источника развития. Один из вопросов, который специально рассматривается в данной работе, связан с анализом ситуаций, позволяющих ребенку осваивать культурные формы. В публикации рассматривается три вида ситуаций,

в контексте проживания которых происходит обращение ребенка к культуре. Прежде всего проводится исследование нормативных ситуаций, в структуру которых входят культурные артефакты. Пребывание в такой ситуации требует от ребенка освоения правил взаимодействия с культурным артефактом. Ко второму виду ситуаций, в которых происходит обращение детей к культуре, относятся мнимые или воображаемые ситуации. К третьему виду ситуаций относятся творческие ситуации. Каждая ситуация определяет свой способ обращения дошкольников к культуре и свою форму развития. Выделяются три формы развития: обучение, игра и творчество. Все эти формы развития должны быть представлены в дошкольном детстве, что позволит амплифицировать детское развитие.

Ключевые слова: детство, культура, ситуация, форма развития, игра, обучение, творчество.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ № 23-18-00506.

Для цитаты: Веракса Н.Е. Взаимодействие с культурой в структуре дошкольного детства как пространства развития // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 4–14. DOI: <https://doi.org/10.17759/chr.2024200201>

The Problem of Children's Interaction with Culture

A. Leontiev, discussing human development, pointed to the culture's decisive role. He emphasized that mankind's achievements are preserved in culture. The child development during childhood is understood as a process determined by the mastering of cultural heritage [15, p. 425].

However, to understand child development, we cannot limit ourselves to recognizing the culture's importance. D. Elkonin emphasized that culture is a source of development, but only if the child himself/herself actively interacts with it [19, p. 15].

According to L. Vygotsky, the mastering of culture is ensured by the development of higher mental functions, which are characterized by mediation, awareness, arbitrariness and systematicity. In other words, one must admit that there is a process of interaction between the child and culture.

The purpose of this article is to analyze the process of interaction between a child and culture in the structure of preschool age. We consider the following analysis tasks.

1. To determine the structural units of the space in which the process of interaction with culture unfolds.
2. To identify mechanisms of interaction with culture.
3. To explore the structure of preschool age.

We believe that the process of interaction with culture is actualized in a special space, which is society.

Speaking about society, one must keep in mind that the concept of "society" is in the formation process and it undergoes transformation in the developing of interpretations in the context of a particular theory. We use the "society" concept as a working definition that allows us to highlight the properties of culture that interest us as an object with which the child interacts. When

we talk about society, we mean that, along with other components, society has a system of rules (or norms) associated with objects of human culture (or artifacts). In this sense, a cultural artifact is a completed (relatively integral) fragment of content that has become significant for society members. According to A. Leontiev, artifacts are discoveries, inventions or works of art. Due to this circumstance, a normative situation is created, including an artifact and rules of action associated with this artifact. In this regard, we are close to the position of R. Merton, who identified norms, roles and values as part of the society's normative structure (p. 258). As we noted earlier, society includes a normative system associated with cultural artifacts [3]. This means that a normative system is a union of normative situations, which are units of this system, and therefore units of society. The normative system characterizes one of the basic layers of society. The normative situation is structured as follows.

It is a cultural artifact, in relation to which rules of action or instructions for certain behavior are given. A subject who physically approaches an artifact enters the space of a normative situation and must act in accordance with its rules or norms. Moreover, if a person does not comply with social norms, society uses various forms of coercion: from friendly advice to direct violence.

The normative situation presupposes the presence of two sides: visible and hidden. The visible side is determined by the material from which the artifact is created. The hidden side is determined by the rules, regulations, etc., which constitute its ideal side. According to A. Losev, any situation includes visible signs as well as hidden ones, such as expectations, requirements, rules [17, p. 805–806].

It is clear that mastering a normative situation outside of communication and activity with an adult is impossible since the rules of interaction with an artifact are not derived from its appearance, but are transmitted

by adult members of society, as written by L. Vygotsky, A. Leontiev and other authors.

That being the case, in relation to the normative situation, the child is an individual dependent on the adult. In other words, a child is a student of an adult, and an adult act for him/her as a teacher, that is, as a bearer of mankind's achievements. Consequently, the normative situation is a tool aimed at mastering mankind's achievements. The mastering process has as its goal the formation of behavior that is adequate to the rules developed during the society's cultural development for this situation. Otherwise stated, mastering a normative situation is a learning process. Learning occurs in the zone of proximal development, which is located on the border of the normative situation. It should be borne in mind that the children's actions in a normative situation may correspond to the level of actual development, or they may be on the border of an under mastered normative situation, that is, in the zone of proximal development.

We also would like to note that, according to E. Ilyenkov, the ideal form exists only in activity [13]. In the products of activity, such as, for example, various artifacts of human culture, alienated, frozen forms of the ideal are presented. They can only be brought to life for the child with an adult's help who mastered these forms. In this case, the function of normative situations becomes clear. Finding himself/herself in a normative situation with a child, the adult specifically reveals the artifact's ideal, invisible side.

A similar position was taken by A. Leontiev. He proceeded from the fact that the activity's essence is determined by its objectivity. Objectivity, as a property of activity, arises as a result of resolving the contradiction between a person's need and the object's properties that satisfies this need. Satisfying a need with the help of an object does not occur naturally, directly. In order for an object to act as an object of need, it must be subject to transformation as a result of the subject's activity. During this transformation, an object from a natural one turns into a cultural artifact, which is what the creation of an object of need consists of as a resolution of the contradiction between the object and the subject. In this case, the object transformed in the process of the subject's activity is normalized; a system of activity is prescribed to it (as the object becomes a cultural artifact), which carries the activity's objective side. The activity's objective side, as a prescribed activity, becomes objective in a normative situation. Thus, the normative situation is a tool for objectifying activity, collapsing it into a frozen objective form and subsequently reviving it. It is the normative situation that fixes the object as an object of need. The original thing, having natural prop-

erties, acquires objective or cultural properties, that is, it becomes an artifact capable of satisfying certain human needs.

Thus, we can say that in culture, objects with material properties, thanks to activity, are transformed into cultural artifacts with objective properties. The things' objective properties represent their ideal side. They cannot be revealed through natural actions, since their formation occurred only as a result of cultural or subject transformations in the course of subject's activity, focused on resolving the contradiction between the needs of the subject and the object. From this position it follows that the child himself/herself cannot develop the human psyche precisely because objects demonstrate a natural side for him/her. In other words, a child, starting from early childhood, masters the things' objective properties in normative situations under the adults' guidance. In our opinion, the child's zone of proximal development is located in the normative situation.

It is no coincidence that A. Zaporozhets noted that the childhood analysis involves a more detailed study of the processes of "...learning and development, identifying different types and forms of these processes" [11, p. 249].

We would like to point out that we do not limit learning to mastering normative situations. Another thing is that the process of mastering normative situations is built largely on learning. Introducing preschoolers to digitalization processes and the use of digital gadgets does not always occur under the adult's guidance. In some cases the child can act independently.

Thus, summarizing what has been said, we can conclude that already at an early age, in order to master culture, the child must be included in a system of repeated normative situations that allow him/her to master cultural artifacts in the learning process under the adults' guidance. Only in this case does the primary form gain the opportunity to develop through interaction with a higher form [7]. Based on the above, it is logical, following V. Davydov, to consider learning as a form of preschooler's cultural development [9], during which the child turns to culture using a system of normative situations.

Normative Situation and Opportunities for Interaction with Culture

We are faced with the task to describe situations that arise in preschool age in which the child interacts with culture. We consider a normative situation as such a situation.

We see the peculiarity of the normative situation's characteristics in the fact that it is determined by the

artifacts of human culture. Moreover, it is important to emphasize that an artifact is a standard of cultural externality – an object included in the everyday, i.e., repeated functioning of society. It should be mentioned that the artifact itself remains unchanged. Moreover, if it changes, it is either restored or replaced.

Let's consider a cup as an example of a cultural artifact. This artifact is embedded in the family's daily functioning. This means that the cup is not just an artifact, but a certain instruction is associated with it, explaining what forms of behavior can be carried out in relation to the cup as a culture's artifact. One of the family members drinks tea, water and other drinks from a cup. At the same time, the cup itself can stand alone in the closet without any interaction with any family members, but the instructions remain. If a cup cracks or breaks, it is replaced with another cup. All these features of the corresponding normative situation make it possible to maintain its external side.

In this case, the normative situation is characterized by the following parameters. The appearance of the normative situation is the appearance of the artifact itself. Its hidden side is the rules imposed on subjects who find themselves in a normative situation. So the ability to follow instructions means mastery of a cultural artifact.

The baby itself can be called the most social creature. But it is important for us to emphasize one more point that D. Elkonin drew attention to: all human abilities are already contained in the world of artifacts surrounding the child. It should be borne in mind that from the moment of his/her birth a child finds himself/herself in various normative situations. L. Vygotsky pointed out that since all the baby's needs are satisfied by adults, then almost all the child's behavior is social in nature [8, p. 280–281].

In connection with this circumstance, we can assume that the child not only lives in normative situations related to feeding, dressing, washing, etc. But he/she is also beginning to gain experience in acting in such situations. Since these situations will be repeated over a long period of his/her life. For example, the above-mentioned normative cup situation will continue throughout a person's life, beginning in infancy. At first, an adult will be present in each of them. We find confirmation of this in the works by L. Vygotsky [8, p. 281]. If we examine in detail the normative situation as a society's unit, we can see another feature of it. L. Vygotsky highlighted that the child "all the time hears speech addressed to him/her, and is always in the process of interaction with the ideal speech form" [7, p. 92].

In this fragment, attention is drawn to the fact that interaction with the ideal speech form occurs all the time. What does "all the time" mean? In other words,

we can say that the child interacts with the same ideal speech form in different normative situations.

Clarifying this conclusion, we can say that there are processes that permeate a number of normative situations, as in the case under discussion, where the communication of the primary form with the ideal one can and does actually take place in various normative situations.

One of the fundamental issues that requires its own consideration involves an analysis of the processes themselves implemented in the normative situations' system. According to L. Vygotsky, these are the processes of higher mental functions development, which involve the interaction of the primary and higher (ideal) forms.

A. Leontiev considered various types of activities as processes. He asked: "But what is human life?" [16, p. 81] and answered: "This is a set, or rather a system, of successive activities" [16, p. 81].

It is logical to expect that activity can also "permeate" normative situations. A. Leontiev, as far as we know, did not use the term normative situation. However, indirect indications that activities are carried out in normative situations can be found in his works. Thus, A. Leontiev wrote: "No matter in what conditions and forms human activity takes place, no matter what structure it acquires, it cannot be considered as withdrawn from social relations, from the life of society. For all its originality, the activity of a human individual is a system included in the society relations system. Outside of these relationships, human activity does not exist at all" [16, p. 82–83].

From the quoted passage it follows that A. Leontiev distinguished human activity as one system, which is included in another system – in the system of "society relations." In our opinion, if in the first case he spoke about the activities of an individual, then in the second case a system of normative situations comes to the fore, which sets certain rules of interaction between members of society.

Considering motivation as an activity's component, A. Leontiev noted that there are two types of motives: "meaning-forming motives" and "motives-stimuli" [16, p. 202].

It is clear that meaning-forming motives reflect the peculiarities of the course of activity as a process in specific circumstances that require the subjects of activity to have a certain attitude towards a given situation. This means that the meaning-forming motive begins to operate throughout the entire activity, generating different meanings in specific normative situations. We believe that meaning is precisely born in the context of a collision between activity and a normative situation, that is, when activity permeates a normative situation.

Now let's look at the motives-stimuli. The appearance of such a motive indicates its external nature in relation

to the ongoing activity. This means that such a motive arises in any specific normative situation, different from the activity itself, since it is there that certain requirements for the subject's behavior or for his/her activity in this other situation are born. In connection with the above, we have grounds to distinguish between a normative situation and activity. Such a distinction seems important, since during the analysis it becomes necessary to attribute the activity shown by the child either to the fulfillment of the requirements of a normative situation, or to the implementation of an activity.

A. Leontiev differentiated between the individual's activity and the forms and means of material and spiritual communication. The latter, we believe, represent various mankind's achievements or units of culture. It is they who define a normative situations' system that differ both on the visible side (that is, in the appearance of the artifact) and on the internal, hidden side, in differences in rules and regulations.

A. Leontiev emphasized that in society a person is faced with conditions that can produce the meanings of his/her activities [16, p. 82-83]. Of course, A. Leontiev's remark is of interest, that social conditions can produce transformation processes and transitions of these conditions into activity. One of the possible options for such transitions may look like this: imagine a normative situation in which there is an appearance or external circumstances in relation to which the rules of action or behavior of the subject are given. In other words, the goals of his/her activity are defined. In this case, the normative situation actually acts as a fragment of activity, alienated from a person and contains the possibility of using it as a fragment of activity, representing an action.

By saying that the normative situation sets only the operational composition, we are not asserting that, being in a normative situation, a person cannot set his/her own goals. For example, R. Merton cites the use of doping by professional athletes as an example of going beyond the normative situation. We are saying that in a normative situation there are actions that are specified in advance, that is, before the child finds himself/herself in such a situation. This means that not only actions, but also the goals of these actions are determined in advance. Thus, any person in a normative situation must fulfill the requirements for normative behavior associated with the artifact.

Social relations, as a normative situations system, are objectified forms of actions' existence. They can constitute a set of actions (possibly also means) of the activity that the subject performs.

Such an interpretation of the normative situation is of interest in the sense that it not only represents an objectified product of human activity, but is also at the

same time a fragment of human social activity. Such activity has a duality: it can be perceived, on the one hand, as one of the fragments of the society's social structure, and on the other, as a process of individual activity that permeates various normative situations.

Let's focus on this in more detail. It turns out that culture appears in two of its contexts simultaneously: on the one part, as the basis for building a social structure consisting of normative situations and in this sense quite immobile; on the other part, as a basis for constructing fragments of activity in the form of actions and operations. It seems to us that the culture's first side is largely reflected in the cultural-historical concept of L. Vygotsky and it is associated with the higher mental functions formation, while the second side is represented to a greater extent in the theory of activity by A. Leontiev.

Thus, we have made a preliminary sketch of the relationship between the structural relations of culture and the normative situation and processes within the framework of cultural-historical theory and activity theory. In the context of a cultural-historical perspective, a normative situation can be considered as a space in which two processes can occur: the mastering of the normative situation itself as a unit of space for social interaction and as a process of higher mental functions development in the context of the zone of proximal development. Within the activity theory framework, the normative situation itself can be considered either as a fragment of activity in the form of action and operation, or as a structural unit of the social space of culture.

Play and Culture

In addition to the standard normative situation, we also highlight the situation of play, in which preschool children turn to culture. According to L. Vygotsky, play is characterized by the presence of an imaginary situation. The imaginary situation's features are determined by the objects that preschool children use while playing: these are toys. With their help, the child is oriented towards real situations. Toys are the basis for their modeling. We also consider toys to be cultural artifacts in the sense that they are man-made. Accordingly, interaction with toys is interaction with culture. It should be noted that this culture is addressed to children.

The imaginary situation is determined by the role that child takes on voluntarily as well as by the rules corresponding to this role. The child voluntarily obeys the assumed rules associated with the role, which, according to L. Vygotsky, determines the zone of proximal development of play activity.

First of all, we would like to note that A. Leontiev identified a special type of actions, which he called play

ones. Play actions arise in a child based on the need to act like adults [15, p. 479].

A. Leontiev emphasized that play actions have a special structure. In other words, they differ from the usual actions typical for a normative situation. Based on an analysis of the simple game of “riding on a stick,” he explained this difference by saying that the action itself corresponds to a horse, while performing the action corresponds to a stick. In other words, according to A. Leontiev, play action differs significantly from the real one [15, p. 479–480].

Let’s try to characterize the playful action, and subsequently the entire imaginary situation. So, according to A. Leontiev, the play action corresponds to the real, i.e. cultural action of an adult, whom the child imitates and which he/she himself/herself wants to reproduce in the game. However, the operations by which the play action is performed do not correspond to the cultural action. Thus, in terms of their goals, play actions correspond to real cultural actions. It follows that the imaginary situation simulates the real situation. But the operational composition of the play action is different.

In addition to the toys’ inclusion, play actions are distinguished by the use of substitute objects. It is the ability not to reproduce operations or to reproduce them partially and in a simplified manner that differentiates the play from other types of activities. The consequence arising from this circumstance is of some interest. It turns out that when playing, a child acts in the zone of proximal development, but not under the guidance of an adult, but independently. D. Elkonin showed that a child cannot directly become involved in the production activities of adults. Due to this circumstance, there is a special period when the child is left to his/her own devices. This period is childhood, the peculiarity of which is the emergence of play. At the same time, D.B. Elkonin noted: “The earlier the stage of development of society, the earlier children are included in the productive labor of adults and become independent producers” [20, p. 41].

According to D. Elkonin, the child plays due to the inability to join in the activities of adults due to the limitations of his/her own operational sphere. Therefore, one of the main characteristics of play activity becomes its procedural nature, caused by the underdevelopment of the operational sphere of preschool children. This means that in play the child replaces real operations with conventional play actions with toys or substitute objects. The discrepancy between the play action and the cultural one is caused by the fact that the play action is performed by the child himself/herself without instructions from adults.

In connection with the above, one clarification needs to be made. Considering the genesis of play activity, we can highlight moments of adult’s influence. However,

subsequent play activity occurs largely without the adult’s influence. At least, such games can be observed among senior preschoolers.

This poses the question: if there are no operations in the game, then what is the play activity’s objective side, what is the play aimed at and what does it reveal to the child? The answer may be that there are two sides to the play — operational and motivational. Since the play activity’s operational side is a relative one, the play is apparently aimed at mastering the motivational and semantic side of the simulated situations. Thus, the play represents another space, different from the social space of culture, consisting of normative situations as its units. In this case, the play appears as a semantic space, that is, a subjective space. It implements play actions aimed at building relationships with cultural artifacts.

The play action analysis shows two of its important features. Firstly, let’s consider the fact that the play action, as A. Leontiev writes about it, aimed at reproducing what the child saw in the reality around him/her. Therefore during play the child turns to the adult culture around him/her. In other words, the game reproduces (models) those situations that reflect the present. Secondly, another feature is characterized by the position that the child takes during the play. The position’s uniqueness is that the child does not need to learn from adults to perform a play action. We want to say that the child, at a certain stage in the genesis of play activity, himself/herself defines the play action’s content and, therefore, is its subject. But since the actions are imitative, we cannot name the child as the author of these actions. Thus, the play action is performed by the child independently, leaving the adult to observe what is happening.

The imaginary situation acts as a special play situation, and the role accepted by the child and the rules corresponding to it become tools for child development in the play. In an imaginary situation, the child also turns to culture. But this reference is different from interaction with culture in a normative situation. Here play actions become characteristic. The child interacts with artifacts specially created for children — i.e. toys, which are initially aimed at mastering the meaning of cultural (i.e., normative) situations from the child’s immediate environment.

Data showing a positive impact on the executive functions development during the play are presented in the works of such authors as [2; 24; 25; 26; 29; 33; 35; 36]. The studies by [22; 27; 28; 30; 31; 32] as well as other childhood researchers have established that role-playing games promote the development of creativity and intelligence in preschool children, influence the formation of theory of consciousness, symbolic repre-

sentation, children's thinking, including the ability to reason, etc.

L. Vygotsky mentioned that play arises in conditions of contradiction between the child's ability to act and his/her desires. L. Vygotsky's point of view is in a way reproduced by A. Leontiev. He also considered the emergence of play activity as a resolution of the contradiction between the need to act and the inability to perform the necessary operations. He emphasized that this contradiction can be resolved only in play activity, since "... the play action is free from that obligatory side of it, which is determined by the real conditions of this action, i.e. free from mandatory methods of action and operations" [15, p. 475].

L. Vygotsky set a high value on play activities. Thanks to the imaginary situation's emergence, the child is freed from the perceptual field's influence and begins to act in accordance with the meanings given by the imaginary situation. Taking on a play role requires the child to obey the rules of action set by this role, which makes the child's behavior arbitrary.

It is obvious that it is impossible to act in accordance with meanings without awareness of these meanings. This means that a child's behavior in an imaginary situation presupposes not only the ability to control one's actions and subordinate them to the rules associated with the role, but also to constantly reflect on one's own activity. It is no coincidence that L. Vygotsky highlighted that play creates a child's zone of proximal development and that in play the child becomes head and shoulders above than in ordinary non-play situations [6]. Taking into account all the above circumstances, we can conclude that socio-dramatic play for preschoolers is another form of development for preschool children.

It remains to discuss one more question regarding the connection between play and the normative situation: can we consider the preschooler's play activity as a process that permeates various normative situations? Here we will give a positive answer. Indeed, if we consider children's play activity from the point of view of spatial localization, we can see that there are special places in which this activity takes place. One of these places is the so-called "playcorners". Their specificity lies in the fact that they contain material for play activities unfolding. This suggests that adults strive to normalize the play space, i.e., an imaginary situation. The same trend is typical, in our opinion, for "play worlds" [3].

Thus, special normative situations are created to organize preschoolers' play activities. Here we are again faced with a double orientation of the normative situation: on the one hand, as a unit of social interaction, and on the other, as a fragment of a play action that can be used to build play activity. The features of such normative situations addressed to preschool children are that:

firstly, if in cultural normative situations the rules are spelled out to the operations' level, then here the rules are spelled out to the actions' level; and, secondly, the situation does not imply that children's activity goes beyond its limits.

Creativity and Culture

The following question is legitimate: if a child is provided with an operational repertoire, will he/she be involved in activities similar to those of adults, associated with obtaining a socially significant product? A similar situation is modeled in project activity, which have recently been used in preschool education [18; 21; 23]. Project activities are understood as activities that are associated with solving a problem formulated by the child. The problem itself contains a question to which there is no direct answer. Solving a problem involves studying the conditions and analyzing the possibilities that can be identified in the context of the proposed circumstances. In this regard, a search is underway for various options for answering the question posed. Each option is analyzed, defined and justified. Then the best one is selected. On its basis, a plan for the implementation of project activities is drawn up, in accordance with which the product is created. The result of project activity must necessarily be socially significant. It is presented in a social environment that is significant for the child and is assessed as important for the functioning of the society that develops around the child.

The main task of project activity is to support the child's cognitive initiative and its transformation into a socially and culturally significant activity aimed at obtaining a socially approved and used product.

Thus, we can tentatively draw the following conclusion. Project activity is initiated by the child and supported by adults (teachers and parents). It contains a question posed by the child and to which there is no direct answer. Project activity involves turning to culture in order to analyze various possible answers to the question posed, including choosing and justifying the best solution [4]. Based on the chosen solution, a plan is built to achieve a socially significant product and its implementation and presentation is carried out.

Project activity is fundamentally different from socio-dramatic play, since in it the child acts as the author of a positive idea, implemented in the form of a socially significant product, which allows the child's personality development [10; 14]. So, project activity becomes a form of preschool children's creative activity and, at the same time, a form of the child's personality development [1; 34].

The structure of the connection between normative situations and project activity is of particular interest. Apparently, the project activity implementation in a creative situation presupposes the presence of a special system consisting of a number of normative situations constructed in relation to cultural artifacts, which act simultaneously as both project activity's fragments as well as units of social interaction. We believe that such a system of interconnected normative situations can constitute a special space for the development of a child's personality in a kindergarten group, which we call the space of children's realization [5]. Each normative situation involves turning to culture as a system of artifacts, since the artifact is part of the normative situation. We believe that familiarization with the history of the issue, drawing up a project plan, choosing the optimal solution, presentation of the author's product, etc. can be understood in two ways — both as project activity stages and as normative situations in which the order of actions is defined. For example, a product presentation includes: a presenter's speech → a child's presentation of the product → questions to the child → free speeches with a positive assessment of the product and an explanation of its uniqueness → congratulations. Therefore, they represent a structure of a sufficiently high complexity level, the mastery of which by children presupposes a corresponding cognitive abilities development.

Conclusion: Childhood as a Development Space and a Form of Reference to Culture

When we talk about childhood, it is important to understand it as the space in which the child develops. The units of this space are situations that determine the forms of a child's approach to culture and the corresponding to them development forms.

We distinguish three types of situations: normative, imaginary and creative ones. Each of these situations defines its own version of the child's approach to culture as a system of artifacts. A normative situation is a situation that has arisen due to certain forms of activity attributed to the artifact. An imaginary or virtual situation arises in play and orients the child to reproduce the meanings presented in the normative situations surrounding the child. A creative situation is associated with the implementation of a child's idea and the creation of a unique product. It encourages the preschooler to turn to culture in order to analyze what already exists and identify opportunities for creating a new product.

Since development occurs in childhood age, it includes development forms and tools. We highlight three processes as forms of development: learning, play and creativity. Thus, we emphasize that a full-fledged edu-

cational process in preschool educational institutions should include all of these three forms of children's activity.

An essential point in the mastering of culture is associated with the role of an adult who teaches the child a correct understanding of the culture's content. Every cultural artifact is characterized not only by its appearance, but also by the way it is culturally used. This way is not directly deduced from the artifact's appearance. In order to understand the way of usage, an adult is needed to show the child how to act correctly. In this case, the culture is mastered in the learning process. The key here is the interaction between an adult and a child, as between a teacher and a student in a normative situation. This process does not exclude the child's independent activity aimed at mastering culture. We would like to highlight that for a preschooler to master culture, the key condition is the learning process, in which an adult plays the leading role. The adult appears as an instructor, revealing to the child the correct ways to use cultural artifacts, and the child acts as a student, carrying out the adult's instructions. V. Davydov emphasized that learning should be considered as a form of development.

Development also occurs in play and characterizes the transformation of activity's natural forms into cultural ones. The child makes transformations in play while fulfilling the role he/she has assumed, imitating the adults' actions and reaching a certain level of actual development. It is no coincidence that A. Zaporozhets noted that play is a form of life for a child [12]; we would add that play is a form of development for a preschooler.

Children's creativity can be understood in two ways: as following the adult's instructions, i.e. reproductively, and as the creation of a new product that is absent in the child's environment. Finding himself/herself in the space of children's realization, unfolding with the help of adults the process of creativity as an appeal to the culture of the possible, the child gains experience in creating a unique product.

So, we have the opportunity to describe, to a first approximation, the childhood structure. In the childhood structure, we distinguish three spaces in which children's activity is realized: normative, semantic, and the space of children's intentions.

Normative space. The normative space refers to mankind's achievements that took shape before the child's birth. Children must master them. These achievements (or culture) are represented as artifacts, the meaning of which is revealed through normative situations. Normative situations act as units of normative space. They combine the artifact and the rules for handling the artifact. We want to emphasize that the key condition for the normative space (or culture) development by a

preschooler is the learning process in which the leading role is played by an adult. Learning is a part of the childhood structure and is a form of development. The child is a student, that is, he/she follows the adult's instructions. This process does not exclude the child's independent activity aimed at mastering culture. Turning to culture in the context of the past characterizes the process of mastering the way of interacting with an artifact in a normative situation.

The semantic space characterizes the specifics of children's play interaction. While playing, the child reproduces situations that he/she encounters in his/her daily life. As units of semantic space, we consider imaginary situations, including role rules and role attributes. We consider play as a component of the childhood structure, representing a form of child development. In play, the child is the subject of the activity. We consider turning to culture in the play activity context as a process of mastering the normative situations' semantic side.

The space of children's intentions is determined by creative situations, including the intended creative product and the plan for obtaining it. Creative situations, from our point of view, are units of the children's intentions' space. We consider creativity as a form of child development. In creativity, the child takes the position of the author. Appealing to culture in the creative process can be represented as an analysis of what has already been done and as a search for possible productive transformations of past achievements.

Let us note once again that for each of the spaces the key position of the child in interaction with the adult is determined: in the normative space, the child predominantly occupies the position of a student, i.e., a follower, and the adult – a teacher or leader; in the semantic space, the child takes a subject position, the adult acts as an observer; in the space of children's intentions, the child is characterized by the position of the author, and the adult is characterized by the position of the interpreter.

References

1. Bayanova L.F., Khamatvaleeva D.G. Obzor zarubezhnykh issledovaniy tvorcheskogo myshleniya v psikhologii razvitiya [Review of foreign studies of creative thinking in developmental psychology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology], 2022, no. 2, pp. 51–72. DOI:10.11621/vsp.2022.02.03 (In Russ.).
2. Veraksa A.N., Bukhalenkova D.B., Yakupova V.A. Vozmozhnosti razvitiya regulyatornykh funktsii v igrovoi deyatelnosti: teoreticheskii obzor [Possibilities for the development of regulatory functions in gaming activities: a theoretical review]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal* [Russian Psychological Journal], 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 97–112. DOI:10.21702/rpj.2018.4.5 (In Russ.).
3. Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. Kul'turnye deistviya v igre detei doshkol'nogo vozrasta. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 54–61. DOI:10.17759/chp.2023190108
4. Veraksa N.E et al. Syuzhetno-rol'evaya igra i proektnaya deyatelnost' kak faktory razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta [Story-role play and project activity as factors in the development of preschool children]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and pedagogy], 2023. Vol. 20, no. 2. (in print) (In Russ.).
5. Veraksa N.E. Detskoe razvitiye: dve paradigmy [Child development: two paradigms]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211 (In Russ.).
6. Vygotsky L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitiy rebenka [Play and its Role in the Child's Psychological Development]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1966, no. 6, pp.62–68. (In Russ.).
7. Vygotsky L.S. Lektzii po pedologii [Lectures on pedology]. Izhevsk, 1996. 296 p. (In Russ.).

Литература

1. Баянова Л.Ф., Хаматвалеева Д.Г. Обзор зарубежных исследований творческого мышления в психологии развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 51–72. DOI:10.11621/vsp.2022.02.03
2. Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Якупова В.А. Возможности развития регуляторных функций в игровой деятельности: теоретический обзор // Российский психологический журнал. 2019. Том 4. № 15. С. 97–111. DOI:10.21702/rpj.2018.4.5
3. 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:10.17759/chp.2023190108
4. Веракса Н.Е. и др. Сюжетно-ролевая игра и проектная деятельность как факторы развития детей дошкольного возраста // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Том 20. № 2 (в печати).
5. Веракса Н.Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211
6. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
7. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 1996. 296 с.
8. Выготский Л.С. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения: монография. М.: Интор, 1996. 544 с.,
10. Довольнова И.В. Специфика проявлений инициативности мальчиками и девочками дошкольного и младшего школьного возраста в социокультурной среде // Современное дошкольное образование. 2023. Том 1. № 115. С. 54–64. DOI:10.24412/2782-4519-2023-1115-54-64
11. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.

8. Vygotsky L.S. Detskaya psikhologiya [Child psychology]. In Elkonin D.B. (ed.), *Collected works: In 6 volumes*. Vol. 4. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.).
9. Davydov V.V. Theory of developing learning: a monograph. Moscow: Intor, 1996. 544 p. (In Russ.).
10. Dovol'nova I.V. Spetsifika proyavlenii initsiativnosti mal'chikami i devochkami doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta v sotsiokul'turnoi srede. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Preschool Education Today]*, 2023. Vol. 1, no. 115, pp. 54–64. DOI:10.24412/2782-4519-2023-1115-54-64 (In Russ.).
11. Zaporozhets A.V. Psikhicheskoe razvitie rebenka [Mental development of a child]. Moscow: Pedagogika, 1986. 320 p. (In Russ.).
12. Zaporozhets A.V. Igra i razvitie rebenka [Play and child development]. *Psikhologiya i pedagogika igry doshkol'nikov [Psychology and pedagogy of preschoolers' play]*. Moscow: Prosveshchenie. 1966, pp. 5–10.
13. Il'enkov E.V. Ideal'noe [Ideal]. *Filosofskaya entsiklopediya [Philosophical Encyclopedia]*. Vol. 2. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, 1962, pp. 219–227. (In Russ.).
14. History of sociology. In 6 t. T. 3. Davydov Yu.N. (ed.). Moscow: Publ. "Kanon +" OI "Rehabilitation", 2002. 448 p.
15. Karabanova O.A. Sovremennoe detstvo i doshkol'noe obrazovanie – na zashchite prav rebenka: k 75-letiyu so dnya rozhdeniya E.O. Smirnovoi [Modern childhood and preschool education – on the protection of children's rights: to the 75th anniversary of the birth of E.O. Smirnova]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2022. Vol. 3, no. 47, pp. 60–68. DOI:10.11621/npj.2022.0308 (In Russ.).
16. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of development of psyche]. Moscow: MGU, 1972. (In Russ.).
17. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p. (In Russ.).
18. Losev A.F. Bytie. Imya. Kosmos [Being. Name. Space]. Moscow: Mysl', 1993, pp.805–806. (In Russ.).
19. Ushakova O.S. Stanovlenie otechestvennoi sistemy doshkol'nogo vospitaniya. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Preschool Education Today]*, 2023. Vol. 1, no. 115, pp. 26–34. DOI:10.24412/2782-4519-2023-1115-26-3 (In Russ.).
20. El'konin D.B. Detskaya psikhologiya [Children's psychology]. Moscow: Prosveshchenie, 1960. 328 p.
21. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of the play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p.
22. Bell S. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 2010. Vol. 83, no. 2, pp. 39–43.
23. Chan P.C. et al. Theory of mind deficit is associated with pretend play performance, but not playfulness, in children with autism spectrum disorder. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 2016. Vol. 28, pp. 43–52. DOI:10.1016/j.hkjot.2016.09.002
24. de Moraes M.C. Teaching in the light of activity theory applied to preschool: reflections on brazilian practice. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2023. Vol.16, no. 3, pp. 74–87. DOI:10.11621/pir.2023.0306
25. Doebel S., Lillard A.S. How does play foster development? A new executive function perspective. *Developmental Review*, 2023. Vol. 67, pp. 101064.
26. Elias C.L., Berk L.E. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 2002. Vol. 2, no. 17, pp. 216–238. DOI:10.1016/S0885-2006(02)00146-1
27. Fler M. How conceptual play worlds create different conditions for children's development across cultural age
12. *Zaporozhets A.V.* Игра и развитие ребенка // Психология и педагогика игры дошкольников. М.: Просвещение. 1966. С. 5–10.
13. *Ильенков Э.В.* Идеальное // Философской энциклопедии Том 2. М.: Советская энциклопедия, 1962. С. 219–227.
14. История теоретической социологии: в 4 т. Т. 3 / Ответ. ред. и сост. Ю.Н. Давыдов. М.: Канон+, ОИ «Реабилитация», 2002. 448 с.
15. *Карабанова О.А.* Современное детство и дошкольное образование – на защите прав ребенка: к 75-летию со дня рождения Е.О. Смирновой // Национальный психологический журнал. 2022. Том 3. № 47. С. 60–68. DOI:10.11621/npj.2022.0308
16. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1972. 880 с.
17. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
18. *Лосев А.Ф.* Бытие. Имя. Космос. М.: Мысль, 1993. 958 с.
19. *Ушакова О.С.* Становление отечественной системы дошкольного воспитания // Современное дошкольное образование. 2023. Том 1. № 115. С. 26–34. DOI:10.24412/2782-4519-2023-1115-26-3
20. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. М.: Просвещение, 1960. 384 с.
21. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
22. *Bell S.* Project-based learning for the 21st century: Skills for the future // The Clearing House. 2010. Vol. 83. № 2. P. 39–43.
23. *Chan P.C. et al.* Theory of mind deficit is associated with pretend play performance, but not playfulness, in children with autism spectrum disorder // Hong Kong Journal of Occupational Therapy. 2016. Vol. 28. P. 43–52. DOI:10.1016/j.hkjot.2016.09.002
24. *de Moraes M.C.* Teaching in the light of activity theory applied to preschool: Reflections on Brazilian practice // Psychology in Russia: State of the Art. 2023. Vol. 16. № 3. P. 74–87. DOI:10.11621/pir.2023.0306
25. *Diamond A., Lee K.* Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old // Science. 2011. Vol. 333. № 6045. P. 959–964. DOI:10.1126/science.1204529
26. *Doebel S., Lillard A.S.* How does play foster development? A new executive function perspective // Developmental Review. 2023. Vol. 67. P. 101064.
27. *Fler M.* How conceptual play worlds create different conditions for children's development across cultural age periods – a programmatic study overview // New Ideas in Child and Educational Psychology. 2022. Vol. 2. № 1–2. P. 3–29. DOI:10.11621/nicep.2022.0201
28. *Goldstein T.R., Lerner M.D.* Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children // Developmental Science. 2018. Vol. 21. №. 4. DOI:10.1111/desc.12603
29. *Irendi A.* Choice-driven peer play, self-regulation and number sense // European Early Childhood Education Research Journal. 2016. Vol. 24. № 6. P. 895–906. DOI:10.1080/1350293X.2016.1239325
30. *Koeppe A. E. et al.* Preschoolers' executive functions following indoor and outdoor free play // Trends in Neuroscience and Education. 2022. P. 100182.
31. *Lillard A.S., Taggart J.* Pretend play and fantasy: What if Montessori was right? // Child Development Perspectives. 2019. Vol. 13. №. 2. С. 85–90.
32. *Mottweiler C.M., Taylor M.* Elaborated role play and creativity in preschool age children // Psychology of

- periods — a programmatic study overview. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2022. Vol. 2, no. 1–2, pp. 3–29. DOI:10.11621/nicep.2022.0201
28. Goldstein T.R., Lerner M.D. Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 2018. Vol. 21, no. 4. DOI:10.1111/desc.12603
29. Ivrendi A. Choice-driven peer play, self-regulation and number sense. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2016. Vol. 24, no. 6, pp. 895–906. DOI:10.1080/1350293X.2016.1239325
30. Koepp A. E. et al. Preschoolers' executive functions following indoor and outdoor free play. *Trends in Neuroscience and Education*, 2022, pp. 100182.
31. Lillard A.S., Taggart J. Pretend play and fantasy: What if Montessori was right? *Child Development Perspectives*, 2018, no. 0, pp. 1–6.
32. Mottweiler C.M., Taylor M. Elaborated role play and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 2014. Vol. 3, no. 8, pp. 277–286. DOI:10.1037/a0036083
33. Smirnova E.O. et al. Relationship between play activity and cognitive development in preschool children. *Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 1, no. 14, pp. 4–14. DOI:10.17759/chp.2018140101
34. Thibodeau R.B. et al. The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2016, no. 145, pp. 120–138. DOI:10.26907/esd.17.4.09
35. Veraksa A., Gavrilova M., Dmitrieva O., Semyonov Y. Measuring motivation in preschool children: Validation of the Russian version of the child behaviour motivation scale. *Education and Self Development*, 2022. Vol. 17, no. 4, pp. 111–125. DOI:10.26907/esd.17.4.09
36. Veraksa A.N., Veresov N.N., Sukhikh V.L., Gavrilova M.N., Plotnikova V.A. Play to foster children's executive function skills: Exploring short-and long-term effects of digital and traditional types of play. *International Journal of Early Childhood*, 2023. DOI:10.1007/s13158-023-00377-8
37. Veraksa A., Bukhalenkova D., Almazova O., Sukhikh V., Colliver Y. The relationship between Russian kindergarteners' play and executive functions: Validating the play observed behaviors scale. *Frontiers in psychology*, 2022. Vol. 13. DOI:10.3389/fpsyg.2022.797531
- Aesthetics, Creativity and the Arts. 2014. Vol. 3. № 8. P. 277–286. DOI:10.1037/a0036083
33. Smirnova E.O. et al. Relationship between play activity and cognitive development in preschool children // *Cultural-Historical Psychology*. 2018. Vol. 1. № 14. P. 4–14. DOI:10.17759/chp.2018140101
34. Thibodeau R.B. et al. The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016. № 145. P. 120–138. DOI:10.26907/esd.17.4.09
35. Veraksa A., Gavrilova M., Dmitrieva O., Semyonov Y. Measuring motivation in preschool children: validation of the Russian version of the child behaviour motivation scale // *Education and Self Development*. 2022. Vol. 17. № 4. P. 111–125. DOI:10.26907/esd.17.4.09
36. Veraksa A.N., Veresov N.N., Sukhikh V.L., Gavrilova M.N., Plotnikova V.A. Play to foster children's executive function skills: Exploring short-and long-term effects of digital and traditional types of play // *International Journal of Early Childhood*. 2023. DOI:10.1007/s13158-023-00377-8
37. Veraksa A., Bukhalenkova D., Almazova O., Sukhikh V., Colliver Y. The relationship between russian kindergarteners' play and executive functions: Validating the play observed behaviors scale // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. DOI:10.3389/fpsyg.2022.797531

Information about the author

Nikolay E. Veraksa, PhD in Psychology, Dr., Professor, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Информация об авторах

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор факультета психологии кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); ведущий научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Получена 21.11.2023

Принята в печать 19.06.2024

Received 21.11.2023

Accepted 19.06.2024

Free Action and its Psychophysiological Correlates

Tatyana E. Sizikova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

Sergey V. Leonov

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8883-9649>, e-mail: svleonov@gmail.com

Irina S. Polikanova

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5323-3487>, e-mail: irinapolikanova@mail.ru

The concept of “free action” was introduced by L.S. Vygotsky to explain the driving forces of mental development. Using the method of reconstruction, we determined that the trinity of awareness (awareness – logicity – arbitrariness) in each mental function is transformed in the process of development into the trinity of reflection – motive – will, which represents “free action”. We investigated three properties of free action: reflection of the whole psyche in itself (permeation of triangular connections of mental functions); fulfillment of a dynamic function as a way of development; connection with neuropsychic and vegetative structures of the organism. Results: the contradictions between L.S.Vygotsky’s methodological reflection and our reconstruction of his ideas about psyche as a dynamic triangular network are highlighted; the regulatory function of free action is substantiated; the connection of free action with electrophysiological and vegetative parameters of the organism is established; the age limit of qualitative changes in free action is marked.

Keywords: cultural-historical psychology, triangular dynamic network of the psyche, free action, reflection, autonomic nervous system, heart rate variability, electrical activity of the brain.

Funding. The study was supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (the research project 075-15-2024-526).

For citation: Sizikova T.E., Leonov S.V., Polikanova I.S. Free Action and its Psychophysiological Correlates. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200202>

Свободное действие и его психофизиологические корреляты

Т.Э. Сизикова

Новосибирский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ),
г. Новосибирск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

С.В. Леонов

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8883-9649>, e-mail: svleonov@gmail.com

И.С. Поликанова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(ФГБНУ ФМЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5323-3487>, e-mail: irinapolikanova@mail.ru

Понятие «свободное действие» было введено Л.С. Выготским для разъяснения движущих сил развития психики. Методом реконструкции мы определили, что триединство «осознанность—логичность—произвольность» в каждой психической функции трансформируется в процессе развития в триединство «рефлексия—мотив—воля», представляющий собой «свободное действие». Мы исследовали три свойства свободного действия: отражение в себе всей психики (пронизывание триангулярных связей психических функций); выполнение динамической функции в качестве способа развития; связанность с нейропсихическими и вегетативными структурами организма. Результаты: выделены противоречия между методологической рефлексией, по Л.С. Выготскому, и нашей реконструкцией его представлений о психике как динамической триангулярной сети; обоснована регуляторная функция свободного действия; установлена связь свободного действия с электрофизиологическими и вегетативными параметрами организма, обозначена возрастная граница качественных изменений в свободном действии.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, триангулярная динамическая сеть психики, свободное действие, рефлексия, вегетативная нервная система, вариабельность сердечного ритма, электрическая активность головного мозга.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке проекта Российской Федерацией в лице Минобрнауки России (соглашение № 075-15-2024-526).

Для цитаты: Сизикова Т.Э., Леонов С.В., Поликанова И.С. Свободное действие и его психофизиологические корреляты // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.17759/chr.2024200202>

Introduction

The concept of “free action” was introduced by L.S. Vygotsky to explain the driving forces of mental development. This theoretical construct has its empirical evidence. The theoretical method of studying free action as a whole, in our opinion, is the study of its modal properties. In the article we reveal three modal properties of free action: reflection of the whole psyche in itself (penetration of triangular connections of mental functions); fulfillment of a dynamic function as a mode of development; connection with structures that do not belong to the natural essence of free action, but go beyond it and make up a greater whole — connection with electrophysiological and vegetative parameters of the organism.

In studying free action, we study the unity of motive, will, and reflection, and this unity is not the sum of these compo-

nents, but something else, which can take a more pronounced form of will, motive, and reflection; therefore, it is necessary to consider it more broadly, precisely within the framework of the conditions of free action in a social situation.

Contradictions between L. S. Vygotsky’s Methodological Reflection and the Reconstruction of his Ideas about the Psyche as a Dynamic Triangular Network

G.G. Kravtsov recalled as a parable a case related to the reading of L.S. Vygotsky’s works. About L.S.Vygotsky, “one of those present exclaimed in surprise: “But he writes simply and clearly, in good literary language.” “And this is the main difficulty!” — claimed

Daniil Borisovich [Elkonin] and explained: “I have to force myself to stop after reading each paragraph, go away from it, then come back again and, reading a second time, I discover a new meaning, which had not been revealed to me before” [18, p. 21].

The reconstruction of L.S.Vygotsky’s views on the psyche as a dynamic, developing according to certain laws under certain conditions, formation in a person we presented in our works [23-25], showed the logic of triple connections between psychological functions and revealed its transformational processes in the dynamic triangular network of the psyche. This reconstruction comes into conflict with Vygotsky’s methodological reflection of his views:

1. Vygotsky writes not about a network, but about a system with a system-forming feature: “In the process of development, all these functions form a complex hierarchical system, where the central, or leading, function is the development of thinking, the function of formation of concepts” [9, p. 113]. At every change of any mental function that affects other functions, Vygotsky wrote about such a system [10].

If we pay attention not to methodological reflection, but to the unfolding of the analysis that led to the conclusion about the system, we will meet with the application of trinity as a method of revealing the connections of mutual influences of mental functions. Thus, Vygotsky writes: “the convergence of memory and attention with intellect is the most essential and distinctive feature of the transitional age. From the system of perception these functions pass to the system of thinking” [9, p. 144]. There is a triple, or rather triangular connection: memory – attention – thinking, memory and attention find thinking for their development, at the same time, thinking is “looking” for something to influence. Similar things happen with other functions.

2. Another contradiction is built into the above contradiction. Vygotsky indicates that he is writing about dual connections between mental functions, but the text of his discourse moves in a gradual labeling of triple connections.

L.S. Vygotsky initially takes the trinity of nature – psyche – social environment and prescribes these connections to a greater or lesser extent. For example, in his work “Pedology of Adolescence”, Vygotsky, without labeling it himself, gradually folding the trinity and revealing the links between them, built all the trinity in the form of a network covering the content: nature – psyche – culture + I – other – environment + understanding of reality – understanding of others – understanding of oneself + speech – communication – thinking in concepts (logical thinking) + thought – speech – environment.

Based on the above contradictions, the conclusion about the equality of the system and the whole in Vygotsky’s ideas would be wrong. Analysis by means of network construction is more in line with Vygotsky’s works. We will rely on it to reveal the transformation taking place in the trinity, which Vygotsky called “free action”.

The Role of Free Action in the Triangular Dynamic Network of the Psyche as a Developmental Driver

In our work “The Nature of Free Action and Reflection” [23], we showed that free action is a trinity of such mental functions as reflection, will, and motive. The trinity is formed at the early stages of human development. The works of the followers of cultural-historical psychology reveal certain aspects, genesis and peculiarities of relations in the trinity: its dyads and each phenomenon [14; 26].

According to Vygotsky arbitrariness, logicity and awareness are the driving forces of the development of mental functions in childhood.

From Vygotsky’s [9] description of the process of intellectualization of functions, we can distinguish the acquisition of new qualities by functions: 1) separateness from elementary, 2) logicity, 3) freedom as controllability by conscious thought, i.e., arbitrariness. Accordingly, logicity and arbitrariness as control of mental function with the help of conscious thought. What is conscious thought in Vygotsky’s understanding? It is a thought formalized into concepts, and formalization into concepts is associated not only with consciousness, but also with awareness [9]. In the description of connections we not only meet with the trinity of speech (verbal thinking) – will – self-consciousness, but also with the fact that to the trinity of consciousness – logicity – arbitrariness Vygotsky allocates the role of a regulatory mechanism, therefore, penetrating and triggering the development of the entire psyche. Vygotsky [6; 9; 11], revealing development, assigns qualitative characteristics to mental functions, for example, conscious perception, logical thinking, arbitrary attention and at the same time logical perception, arbitrary thinking, conscious attention and so on, assigning all three qualities to each function.

Similar changes are realized in the personality. Vygotsky writes: “On the basis of reflection, on the basis of self-consciousness and understanding of one’s own processes, new groups arise, new connections of these functions among themselves, and these connections, arising on the basis of self-consciousness and characterizing the structure of personality, we call its tertiary features” [9, p. 24]. “In these new connections, in these tertiary higher functions there is nothing mysterious or mysterious, for, as we have seen, the law of their construction consists in the fact that they are the psychological relations transferred to the personality, which once were relations between people” [9, p. 238].

Changes in the personality are associated with changes in the trinity of logicity, arbitrariness, and awareness, which is embedded in the network of mental functions. It stands out, retaining its regulating function as an independent unit of analysis as reflection – motive – will, endowed with a new quality of freedom and necessity. “A systematized, ordered world of the inner consciousness of the individual develops and takes shape,

and there arises that special form of necessity which we call freedom of will" [9, p. 197–198], writes Vygotsky and, following the logic about the whole, we can assume that freedom, as a form of necessity, is possessed not only by the will, but also by reflection and motive. Free action becomes a special form of internal necessity, regulating the development of personality and intellectual mental functions. Vygotsky, following Spinoza, refers to such freedom as cognized necessity. Free action, as a unit in the triangular network of the psyche, is connected with other mental functions, such as speech, consciousness, behavior, understanding, and others.

For free action, necessity is delineated by the presence of contradictions. Vygotsky supports the idea expressed by Piaget about reflection and, in our opinion, it is true in general for free action: "it is only under the pressure of argument and objections that a child begins to try to justify his thought in the eyes of others and begins to observe his own thinking" [9, p. 88]. Free action develops in the contradictions of ontological trinity of nature – psyche – culture and epistemological I – Other – social environment.

Relation of Free Action to Electrophysiological and Autonomic Parameters of the Organism

Vygotsky does not recognize physiological parallelism and severely criticizes its supporters. At the same time, it would not be logical, based on the methodological basis of the whole and unity, to bypass the connection between brain activity and mental functions. Vygotsky speaks of correlates, i.e. the presence of a connection that mutually influences each other. Thus, he writes about thinking in concepts, which for him is central to the changes taking place in adolescence: "Of course, thinking in concepts has its correlate in brain functions, but this correlate consists in a chronogenic synthesis, in a complex temporal combination and unification of a number of functions, which are mainly characterized by two points. First, <...> in the structure of the brain and in the system of its basic functions are given the possibilities, the conditions for the emergence and formation of higher syntheses. Secondly, chronogenic synthesis distinguishes what distinguishes the parts, the sum of elements from the whole, from the structure. From the point of view of physiology, it is not one basic function of the brain in the form of inhibition, excitation, etc., but many different functions in a complex combination and unification, in a complex temporal sequence that underlies the formation of concepts" [9, p. 178–179]. Vygotsky begins to analyze the development of higher mental functions with the words: "The development of higher mental functions in the transition age reveals extremely clearly and distinctly the basic regularities that characterize the processes of development of the nervous system and behavior" [9, p. 111].

The movement of L.S.Vygotsky's thought is realized in the trinity of organism – psyche – culture. "Since

organic development is realized in the cultural environment, insofar it turns into a historically conditioned biological process. The development of speech in a child can serve as a good example of the fusion of two developmental plans-natural and cultural." [9, p. 22]. L.S.Vygotsky believes that it is only in the case of lesions that the mechanisms of the organism, which form an alloy with the psyche and through its mediation with culture, reveal themselves nakedly.

Our studies [16; 30] were aimed at studying the age specifics of the influence on the central and peripheral nervous systems of the process of reflection as an organized process and the processes of motive and will actualized during the performance of tasks of the technique, i.e., "free action" in general. As a stimulus material we used the projective technique "Imaginal-Reflexive Resource Methodology" (Sizikova T.E.) in the performance of tasks of which the achievement of results is possible only when performing a free action [20]. In this article, we conduct a comparative analysis of the previously obtained results:

1. The results of the electrophysiological study showed that in adult subjects (over 22 years old) after an act of free action, creative activity and "outward" orientation are observed, characterized by a decrease in power in the lower band of the theta rhythm (4–5.5 Hz), an increase in power in the upper band of the theta rhythm (7–8 Hz), and an increase in power in the lower band of alpha rhythm (8-9.5 Hz) and beta rhythm (14–20 Hz). In younger subjects (18 to 21 years old), the main changes are characterized by an increase in the power of only the lower alpha rhythm (8–9.5 Hz), which is associated with the activity of intellectual activity and attention processes directed outward rather than inward [30].

These results are not inconsistent with studies [27–29; 31] showing: 1) that the processes of reflection of "I" and others at a young age involve to a greater extent the affective and cognitive systems associated with the default mode network "2) that in children (11–14 years old) the activation in the medial prefrontal cortex during self-reference (one of the aspects of reflection) is much stronger than in adults (23–30 years old); 3) that in children and adults, the medial prefrontal cortex area is more activated during attributing phrases about self than during describing other people; 4) the medial posterior parietal cortex is more activated during attributing phrases about other people and society, with adults being dominated by the posterior precuneus, whereas children are dominated by the anterior precuneus and posterior cingulate. Similar results were found by Hatherton and colleagues [27]. They found increased activity in the medial prefrontal cortex during direct self-evaluation compared to thinking about traits possessed by a best friend [27]. The authors conclude that the neural correlates of the self remain different for close and nonclose friends.

2. In another part of the study, we investigated the influence of the act of free action on the balance of the autonomic nervous system (ANS) in adults, taking into

account age features and completeness of reflection development [16].

Our results showed that younger subjects are characterized by greater ANS sensitivity and sharper changes in heart rate variability (HRV) parameters compared to older subjects. The main shifts in the balance of vegetative regulation after undergoing this technique are associated with an increase in the parasympathetic component in providing adaptive reactions of the organism.

These results are consistent with studies [15; 17; 27] showing that by adulthood the prefrontal cortex, responsible for emotional regulation and impulse control, reaches full maturity. This allows adults to better regulate their emotions and reactions, resulting in more stable autonomic indices [15].

The principal novelty of our results is the confirmation of the age-related psychological boundary of qualitative changes in reflection at the level of the central and peripheral nervous systems.

Psychological qualitative changes in reflection were previously presented in our works [21–22]. The analysis of experimental data led to the conclusion that the age boundary of 22 years of age is transitional to new qualitative changes in the development of the triangular dynamic network of reflection modalities. Before the age of 22, young people tended to have distortions in reflection. A “right-sided asymmetry on the scales of reflection orientations to “systematicity” <...>, “creativity” <...>, “deductive way of processing information” <...>, “progressive reflection orientation” <...>, the mechanism “reflection – motive – will” <...>, and left-sided asymmetry on the scale “reflection orientation to fragmentation” were revealed [21, p. 84]. After 22 years of age, when performing three methods diagnosing the development of reflection (“Reflection Focus Questionnaire” by T.E. Sizikova; “Reflectivity Diagnostic Methodology” by A.V. Karpov and V.V. Ponomareva, “Differential Reflectivity Test” (DTR) by D.A. Leontiev and E.N. Osin), the subjects showed the results closest to adequate reflection.

Thus, the obtained results of psychological and psychophysiological studies, based on the ideas about the psyche as a whole and its regulating mechanism – free

action, which is a unity of psychological functions reflection – motive – will and its correlates at the level of the central and peripheral nervous systems, allow us to assert a qualitative change in the psyche caused by qualitative changes in free action initiated by changes in reflection.

Our research contributes to clarifying the peculiarities of reactions to explanations of others' actions in reflection of the social environment depending on age presented in the works of other scientists [1; 2; 12; 13; 17]. The studies indicate that at a young age there is a stronger autonomic response in reflection directed at the Other; in adulthood the autonomic response is more stable. The process of reflection in adulthood is associated with deeper elaboration at the electrophysiological level. These data are important for understanding the development of emotional regulation, reflection and, in general, free action in ontogenesis, its role in emotion management; understanding psychosomatic conditions and their correction; training and application of free action in helping practices.

Conclusion

1. L.S. Vygotsky's methodological reflection of his own views (system construction) has a discrepancy with the logic of his text (triangular network), which reveals the psychology of the development of higher mental functions and personality.

2. Free action, which represents the trinity of reflection – motive – will, is regulatory; its genesis is connected with the transformation of the trinity of awareness, logicity, and arbitrariness implanted in mental functions.

3. Free action, which regulates the dynamics of the psyche from the natural to the cultural state, has correlates at the level of the central and peripheral nervous systems.

4. Psychological and psychophysiological boundaries of qualitative changes in free action in adolescence coincide at the boundary of 22 years of age. The qualitative change includes the reaction of the organism to the free action carried out by the psyche: up to 22 years of age the vegetative reaction is more pronounced, after 22 years of age the electrophysiological reaction is more pronounced.

References

1. Bobkov G.S. Otsenka funktsional'nogo sostoyaniya serdechno-sosudistoi sistemy u lits yunosheskogo vozrasta na fone raznykh form obucheniya [Assessment of the functional state of the cardiovascular system in adolescents on the background of different forms of training]. *Sovremennyye voprosy biomeditsiny* [Modern issues of biomedicine], 2023. Vol. 7, no. 1, pp. 31–36. DOI:10.51871/2588–0500_2023_07_01_3 (In Russ.).
2. Voronkova G. Rol' emotsii v obshchenii podrostkov [Role of emotions in Adolescents' communication]. *Psikhologiya razvitiya i stagnatsii lichnosti v ramkakh sovremennoy obshchestva* [Psychology of development and stagnation of personality within the framework of modern society], 2014, pp. 43–47. (In Russ.).

Литература

1. Бобков Г.С. Оценка функционального состояния сердечно-сосудистой системы у лиц юношеского возраста на фоне разных форм обучения // *Современные вопросы биомедицины*. 2023. Том 7. №. 1. С. 31–36. DOI:10.51871/2588-0500_2023_07_01_3
2. Воронкова Г. Роль эмоций в общении подростков // *Психология развития и стагнации личности в рамках современного общества*. 2014. С. 43–47.
3. Воронова, Н.В., Климова, Н.М., Менджершский, А.М. *Анатомия ЦНС: учеб. пособие для студ. вузов*. Москва: Аспект Пресс, 2005.
4. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология*. 1991. № 4. С. 5–18.

3. Voronova, N.V., Klimova, N.M., Mendzherickii, A.M. *Anatomy of the CNS: Textbook for university students*. Moscow: Publ. Aspects Press, 2005. (In Russ.).
4. Vygotskii L.S. Problema kul'turnogo razvitiya rebenka [Problem of cultural development of the child]. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14, Psihologiya* [Vestn. Mosk. un-sta. Ser. 14, Psychology], 1991, no. 4, pp. 5–18. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii [Development of higher mental functions]. Moscow: APN RSFSR, 1960. 500 p. (In Russ.).
6. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. *Sobranie sochinenii: V 6-ti t. Vol. 2. Problemy obshchei psikhologii* [Thinking and speech. Collected Works. Problems of General Psychology]. Davydov V.V. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
7. Vygotskii L.S. *Osnovy defektologii. Sobranie sochinenii: v 6 t. Vol. 5. Osnovy defektologii* [Fundamentals of defectology]. Vlasova T.A. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
8. Vygotskii L.S. Pamyat' i ee razvitie v detskom vozraste. *Sobranie sochinenii: V 6-ti t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii* [Memory and its development in childhood. Collected Works: In 6 vol. Vol. 2. Problems of General Psychology]. Davydova V.V. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
9. Vygotskii L.S. Pedologiya podrostka. *Sobranie sochinenii: V 6-ti t. Vol. 4. Detskaya psikhologiya* [Pedology of the adolescent. Collected Works]. V 6-ti t. Vol. 4. Detskaya psikhologiya [Child psychology]. El'konina D.B. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.).
10. Vygotskii L.S. Problema vozrasta. *Sobranie sochinenii* [The problem of age. Collected Works]. V 6-ti t. Vol. 4. Detskaya psikhologiya [Child psychology] / El'konina D.B. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.).
11. Vygotskii L.S. Problema voli i ee razvitie v detskom vozraste. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 2: Problemy obshchei psikhologii* / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
12. Дубровинская Н.В. Психофизиологическая характеристика подросткового возраста // *Физиология человека*. 2015. Том 41. №. 2. С. 113–122. DOI:10.7868/S013116461502006X
13. Захарова Н.Ю., Михайлов В.П. Физиологические особенности вариабельности ритма сердца в разных возрастных группах // *Вестник аритмологии*. 2003. № 31. С. 37–40.
14. Кравицов Г.Г., Кравицова Е.Е. Культурно-исторический подход к вопросам образования // *Культурно-историческая психология*. 2020. Том 16. № 4. С. 4–13. DOI:10.17759/chp.2020160401
15. Поликанова И.С., Леонов С.В., Семенов Ю.И., Якушина А.А., Клименко В.А. Психологические и психофизиологические механизмы обучения двигательным навыкам // *Сибирский психологический журнал*. 2021. № 82. С. 54–81. DOI:10.17223/17267080/82/4
16. Первичко Е. И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход // *Национальный психологический журнал*. 2014. №. 4(16). С. 13–22. DOI:10.11621/nprj.2014.0402
17. Поликанова И.С., Сизикова Т.Э. Влияние рефлексии на динамику показателей вариабельности сердечного ритма в период взрослости // *Сибирский психологический журнал* (в печати).
18. Рахимкулова А.С. Нейропсихологические особенности подросткового возраста, влияющие на склонность к рисковому и суицидальному поведению // *Суицидология*. 2017. Том 8. №. 1(26). С. 5–61.
19. Рубцов В.В., Лекторский В.А., Эльконин Б.Д., Асмолов А.Г., Кудрявцев В.Т., Фрумин И.Д., Громыко Ю.В., Болотов В.А., Лазарев В.С., Кравицов Г.Г., Кравицова Е.Е., Цукерман Г.А., Уразалиева Г.К., Ковалева Т.М. От совместного действия — к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина) // *Культурно-историческая психология*. 2018. Том 14. № 3. С. 5–30. DOI:10.17759/chp.2018140301
20. Сизикова Т.Э. «Единица анализа» Л. С. Выготского и «модальность» Н. Гартмана // *Сибирский психологический журнал*. 2022. № 85. С. 6–34.
21. Сизикова Т.Э. Рефлексивное психологическое консультирование: [в 3 ч. монография]. Ч. 3. Практика

Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal], 2014, no. 4 (16), pp. 13–22. DOI:10.11621/npj.2014.0402 (In Russ.).

17. Polikanova I.S., Sizikova T.E. Vliyanie refleksii na dinamiku pokazatelei variabel'nosti serdechnogo ritma v period vzroslosti [Influence of reflexion on the dynamics of heart rate variability in adulthood]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal [Siberian Psychological Journal]* (v pechati). (In Russ.).

18. Rahimkulova A.S. Neiropsikhologicheskie osobennosti podrostkovogo vozrasta, vliyayushchie na sklonnost' k riskovomu i suitsidal'nomu povedeniyu [Neuropsychological features of adolescence, affecting the propensity to risky and suicidal behavior]. *Suitsidologiya [Suicidology]*, 2017. Vol. 8, no. 1 (26), pp. 52–61. (In Russ.).

19. Rubtsov V.V., Lektorskii V.A., El'konin B.D., Asmolov A.G., Kudryavtsev V.T., Frumin I.D., Gromyko Yu.V., Bolotov V.A., Lazarev V.S., Kravtsov G.G., Kravtsova E.E., Tsukerman G.A., Urazalieva G.K., Kovaleva T.M. Ot sovmestnogo deistviya – k konstruirovaniyu novykh sotsial'nykh obshchestoi: Sovmestnost'. Tvorchestvo. Obrazovanie. Shkola (Kruglyi stol metodologicheskogo seminar pod rukovodstvom V.V. Rubtsova, B.D. El'konina) [From joint action – to the construction of new social communities: Jointness. Creativity. Education. School (Round table of the methodological seminar under the leadership of V.V. Rubtsov, B.D. Elkonin)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 5–30. DOI:10.17759/chp.2018140301 (In Russ.).

20. Sizikova T.E. “Edinica analiza” L.S. Vygotskogo i “modal'nost” N. Gartmana [“Unit of analysis” by L.S. Vygotsky and “modality” by N. Hartmann]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal [Siberian Psychological Journal]*, 2022, no. 85, pp. 6–34. (In Russ.).

21. Sizikova T.E. Refleksivnoe psikhologicheskoe konsul'tirovanie [Reflexive psychological counseling]: [v 3 ch. monografiya]. CH. 3. Praktika refleksivnogo psikhologicheskogo konsul'tirovaniya. Novosib. gos. ped. un-t. Novosibirsk: NGPU, 2018. 518 p. (In Russ.).

22. Sizikova T.E., Durachenko O.A. Psikhodiagnosticheskie metody refleksii kak metod razvitiya refleksii. Chast' 1 [Psychodiagnostic methods of reflexion as a method of reflexion development. Part 1]. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki [Bulletin of P.G. Demidov Yaroslavl State University. Series Humanities]*, 2018. Vol. 46, no. 3, pp. 81–86. (In Russ.).

23. Sizikova T.E., Durachenko O.A. Psikhodiagnosticheskie metody refleksii kak metod razvitiya refleksii. Chast' 2 [Psychodiagnostic methods of reflexion as a method of reflexion development. Part 2]. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki [Bulletin of P.G. Demidov Yaroslavl State University. Series Humanities]*, 2018. Vol. 46, no. 4, pp. 86–91. (In Russ.).

24. Sizikova T.E., Kudryavtsev V.T. Priroda svobodnogo deistviya i refleksiya [Nature of free action and reflexion]. V sbornike: L. S. Vygotskii i A.R. Luriya: kul'turno – istoricheskaya psikhologiya i voprosy tsifrovizatsii v sotsial'nykh praktikakh. Mezhdunarodnyj Kongress, 15–17 noyabrya 2022 g. Pod red. T.E. Sizikovoi, G.S. Chesnakovoi, Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii, Novosibirsk: NGPU, 2022, pp. 275–289. (In Russ.).

25. Sizikova T.E., Kudryavtsev V.T. Skhema teorii L'va Vygotskogo. Chast' I [Scheme of Lev Vygotsky's theory. Part I]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2023. Vol. 19, no. 2, pp. 9–17. DOI:10.17759/chp.2023190202 (In Russ.).

26. Sizikova T.E., Kudryavtsev V.T. Skhema teorii L'va Vygotskogo. Chast' 2 [Scheme of Lev Vygotsky's theory.

refleksivnogo psikhologicheskogo konsul'tirovaniya / Novosib. gos. ped. un-t. Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 2018. 518 s.

22. Sizikova T.E., Durachenko O.A. Psikhodiagnosticheskie metody refleksii kak metod razvitiya refleksii. Chast' 1 // Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta imeni P.G. Demidova. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018. № 3(46). С. 81–86.

23. Sizikova T.E., Durachenko O.A. Psikhodiagnosticheskie metody refleksii kak metod razvitiya refleksii. Chast' 2 // Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta imeni P.G. Demidova. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018. № 4(46). С. 86–91.

24. Sizikova T.E., Kudryavtsev V.T. Priroda svobodnogo deistviya i refleksiya // L.S. Vygotskii i A.P. Luriya: kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i voprosy tsifrovizatsii v sotsial'nykh praktikakh: Mezhdunarodnyj Kongress, 15–17 noyabrya 2022 g. / Pod red. T.E. Sizikovoi, G.S. Chesnakovoi, Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii. Novosibirsk: NGPU, 2022. С. 275–289.

25. Sizikova T. E., Kudryavtsev V.T. Skhema teorii L'va Vygotskogo. Chast' I // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2023. Tom 19. № 2. С. 9–17. DOI:10.17759/chp.2023190202

26. Sizikova T.E., Kudryavtsev V.T. Skhema teorii L'va Vygotskogo. Chast' 2 // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2023. Tom 19. № 3. С. 23–29. DOI:10.17759/chp.2023190303

27. Эльконин Б.Д. Соотношение мотива и способа в актах развития действия // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2024. Tom 20. № 1. С. 10–15. DOI:https://doi.org/10.17759/chp.2024200103

28. Heatherton T.F., Wyland C.L., Macrae C.N., Demos K.E., Denny B.T., Kelley W.M. Medial prefrontal activity differentiates self from close others // Social cognitive and affective neuroscience. 2006. Vol. 1. №. 1. P. 18–25. DOI:10.1093/scan/nsl001

29. Pfeifer J.H., Masten C.L., Borofsky L.A., Dapretto M., Fuligni A.J., Lieberman M.D. Neural correlates of direct and reflected self-appraisals in adolescents and adults: When social perspective-taking informs self perception // Child development. 2009. Vol. 80. № 4, P. 1016-1038. DOI:10.1111/j.1467-8624.2009.01314.x

30. Sebastian C., Burnett S., Blakemore S. J. Development of the self-concept during adolescence // Trends in cognitive sciences. 2008. Vol. 12. №. 11. P. 441–446. DOI:10.1016/j.tics.2008.07.008

31. Sizikova T.E., Polikanova I.S. L.S. Vygotsky's understanding of reflection and a study of its influence on the electrophysiological activity of the brain // Culture and Education (in the press)

32. Spreng R.N., Grady C.L. Patterns of brain activity supporting autobiographical memory, prospection, and theory of mind, and their relationship to the default mode network // Journal of cognitive neuroscience. 2010. Vol. 2. № 6. P. 1112–1123. DOI:10.1162/jocn.2009.21282

Part 2]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 23–29. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.2023190303

27. El'konin B.D. Sootnoshenie motiva i sposoba v aktakh razvitiya deistviya [Correlation of motive and method in acts of action development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 10–15. DOI:10.17759/chp.2024200103

28. Heatherton T.F., Wyland C.L., Macrae C.N., Demos K.E., Denny B.T., Kelley W.M. Medial prefrontal activity differentiates self from close others. *Social cognitive and affective neuroscience*, 2006. Vol. 1, no. 1, pp. 18–25. DOI:10.1093/scan/nsl001

29. Pfeifer J.H., Masten C.L., Borofsky L.A., Dapretto M., Fuligni A.J., Lieberman M.D. Neural correlates of direct and reflected self-appraisals in adolescents and adults: When social perspective-taking informs self perception. *Child development*, 2009. Vol. 80, no. 4, pp. 1016–1038, DOI:10.1111/j.1467–8624.2009.01314.x

30. Sebastian C., Burnett S., Blakemore S.J. Development of the self-concept during adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 2008. Vol. 12, no. 11, pp. 441–446, DOI:10.1016/j.tics.2008.07.008

31. Sizikova T.E., Polikanova I.S. L.S. Vygotsky's understanding of reflection and a study of its influence on the electrophysiological activity of the brain. *Culture and Education* (in the press)

32. Spreng R.N., Grady C.L. Patterns of brain activity supporting autobiographical memory, prospection, and theory of mind, and their relationship to the default mode network. *Journal of cognitive neuroscience*, 2010. Vol. 22, no. 6, pp. 1112–1123. DOI:10.1162/jocn.2009.21282

Information about the authors

Tatyana E. Sizikova, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

Sergey V. Leonov, PhD in Psychological Sciences, Senior Researcher, Laboratory of Psychology of Childhood and Digital Socialization, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8883-9649>, e-mail: svleonov@gmail.com

Irina S. Polikanova, PhD in Psychological Sciences, Senior Researcher, Laboratory of Psychology of Childhood and Digital Socialization, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5323-3487>, e-mail: irinapolikanova@mail.ru

Информация об авторах

Сизикова Татьяна Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ), г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

Леонов Сергей Владимирович, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8883-9649>, e-mail: svleonov@gmail.com

Поликанова Ирина Сергеевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5323-3487>, e-mail: irinapolikanova@mail.ru

Получена 25.04.2024

Принята в печать 19.06.2024

Received 25.04.2024

Accepted 19.06.2024

CLINICAL PSYCHOLOGY
КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Psychological Structure of the Defect as a Basis for Psychological Assistance to Children with Developmental Deviations

Alexey M. Polyakov

Belarusian State University, Minsk, Belarus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

The concept of “psychological structure of a defect” is analyzed in the context of its use for designing psychological assistance for a child with developmental disabilities. The potential of this concept is revealed for identifying individual characteristics of abnormal mental development. The psychological structure of the defect is defined as a set of nuclear mental anomalies that serve as the basis for the emergence of the entire spectrum of particular manifestations of the child’s abnormal development, as well as the agent’s reaction to them. Two types of personality response are identified – objective and subjective. The first reveals changes in mental functions, the second reveals the agent’s experiences about the defect, including the attitude towards the defect, emotional-sensory and behavioral components. The agent’s reaction to the defect reflects the cyclical nature of the formation of the structure of the defect. It can both support the existence of the nuclear defect, generate defects of a higher order (dysfunctional cycle) and facilitate overcoming them (evolutionary cycle).

Keywords: abnormal development, psychological structure of the defect, psychological diagnosis of abnormal development, psychological correction.

Acknowledgements. The author is grateful to E.S. Slepovich for the feedback.

For citation: Polyakov A.M. Psychological Structure of the Defect as a Basis for Psychological Assistance to Children with Developmental Deviations. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 23–31. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200203>

Психологическая структура дефекта как основание психологической помощи детям с отклонениями в развитии

А.М. Поляков

Белорусский государственный университет (БГУ), г. Минск, Беларусь

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

В статье анализируется понятие «психологическая структура дефекта» в контексте его применения для проектирования психологической помощи ребенку с отклонениями в развитии. Раскрывается потенциал данного понятия для выявления индивидуальных характеристик аномального психического развития. Психологическая структура дефекта определяется как совокупность ядерных нарушений психики, выступающих основанием для возникновения всего спектра частных проявлений аномального развития ребенка, а также реакция на них субъекта. Выделены объективный и

субъективные типы реагирования личности. Первый раскрывает изменения функций психики, второй — переживания субъекта по поводу дефекта, включающие отношение к дефекту, эмоционально-чувственный и поведенческий компоненты. Реакция субъекта на дефект отражает циклический характер формирования структуры дефекта. Она может как поддерживать существование ядерного дефекта и порождать дефекты более высокого порядка (дисфункциональный цикл), так и способствовать их преодолению (эволюционный цикл).

Ключевые слова: аномальное развитие, психологическая структура дефекта, психологическая диагностика отклонений в развитии, психологическая коррекция.

Благодарности. Автор благодарит за обсуждение статьи Е.С. Слепович.

Для цитаты: Поляков А.М. Психологическая структура дефекта как основание психологической помощи детям с отклонениями в развитии // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 23–31. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200203>

Research Problem

When analyzing abnormal mental development, it is of particular importance to identify not only patterns common to different types of development, but also specific patterns inherent in a particular type of development (e.g., mental retardation) or even in the development of a particular child. If the solution of the first problem requires the discovery of universal characteristics and mechanisms of development inherent in all types of deviant development, the solution of the second problem is directly related to the concept of “psychological structure of the defect”. Identification of general and specific regularities is essential for qualitative (rather than quantitative) differential diagnostics, as well as, what is especially important, for the design of individually oriented psychological and psychological-pedagogical assistance to children and adolescents with developmental problems. It is the consideration of such regularities and the psychological structure of the defect that makes it possible to determine the principles of interaction with the child, which will contribute to his/her mental development [5; 6; 8; 9; 10; 12; 14; 15]. Despite the importance of these categories for helping children and adolescents, they are very rarely used in the practice of psychological diagnosis and correction of developmental deviations [8].

L.S. Vygotsky drew attention to the problem of general regularities of abnormal development [1; 2]. For example, as the most general such pattern he noted the violation of interaction with others, which is observed in all types of abnormal development. He also pointed to the hierarchy of disorders, describing the concept of the psychological structure of the defect.

Later, based on the works by L.S. Vygotsky, V.I. Lubovsky described a number of other general regularities of abnormal development on the basis of empirical studies available in special psychology [5-9]. These include violations of verbal mediation in the formation

of new connections, a slower rate of reception and processing of sensory information and a smaller volume of information captured and stored in memory, defects in the development of arbitrary movements, increased fatigue, and a slower rate of mental development.

At the same time, V.I. Lubovsky, I.A. Korobeinikov and S.M. Valyavko point out the importance of identifying specific patterns of abnormal development that reveal the qualitative features of a particular type of development [8; 9]. This problem has been more or less successfully solved in relation to certain categories of children, relying on the concept of the psychological structure of the defect. Thus, defect structures have been described in mental retardation, learning disabilities, early childhood autism, visual and hearing impairments [1; 4–9; 15; 16].

Appeal to the concept of psychological structure of defect as a tool of psychological diagnosis encourages us to see deviations in development not as a series of symptoms, but as having a certain hierarchy. According to L.S. Vygotsky, the primary defect is directly related to organic damage or dysfunction in this hierarchy [1]. For example, damage to the cochlea of the auditory analyzer is directly related to auditory perception disorders. The second-order defect is related to the primary defect (in this example, developmental disorders of oral speech). However, this connection is already less rigid and depends on various social conditions. The same pattern applies on the formation of defects of the third and so on orders — the higher the order of the defect, the less it is predetermined by biological factors and the more it depends on the interaction of the child with others. As V.V. Lebedinsky, high-order defects are less rigidly related to a particular type of deviant development and are less specific for it [4].

We should pay attention to the fact that another concept of the psychological structure of a defect is of particular importance for solving the problem of providing practical help to a child. It is the concept that re-

veals the specifics and mechanisms of development of a *particular* child [8; 9; 12; 15]. However, what does this concept consist in? Should we adjust our ideas about the psychological structure of the defect, considered in relation to an individual child, rather than a clinical diagnosis? What opportunities does such an understanding of the term provide us for solving practical problems?

Nuclear disorder in the structure of the defect

We understand the psychological structure of the defect as reflecting deviations in the formation of the psyche of an individual child. It allows us to select specific ways of assistance taking into account the unique specifics of his/her development [8; 14]. For example, V.I. Lubovsky notes that in some cases a visually impaired child can rely primarily on touch and a child, defined as blind, can use residual visual perception [5]. In this context, the author speaks of a special way of interacting with the environment. In a child with ADHD in one case behavioral problems are associated with immaturity of mechanisms of processing kinesthetic information, and in another case — with problems of formation of child-parent relations and immaturity of social motives. It is important for us to understand that the psychological characteristics of interaction with the world and the characteristics of mental development can be quite different in children and adolescents with the same clinical diagnosis. Undoubtedly, this is of fundamental importance for determining the strategy and tactics of psychological and pedagogical assistance to a particular child. In the future we will use the latter meaning of the term “psychological structure of the defect”, i.e., we will apply it to the analysis of the development of a *particular* child rather than a clinically defined *type of* development.

In this context, it is important to draw attention to another problem in defining the psychological structure of a defect. It concerns the term “primary defect”, which, as already noted, is directly related to organic impairment [1]. However, in practice, it is not always possible to determine the organic damage. This is especially true for mild, borderline, states and types of abnormal development. In addition, many variants of abnormal development are not based on organic damage at all, but are caused exclusively by social factors or are caused by their combined effect (e.g., learning disabilities of psychogenic or somatogenic origin). In these cases, we believe it is legitimate to speak not so much of a primary defect as of a *nuclear disorder* of the psyche underlying the whole variety of individual manifestations of abnormal development of a particular child [15]. It is often impossible to determine the relationship of a nuclear defect to organic or functional brain damage.

Identification of a nuclear defect during psychodiagnostic examination involves qualitative analysis of the characteristics of the child's interaction with other people and ways of solving various tasks. The nuclear defect reveals itself in most of the child's actions or underlies them. For example, the weakness of analysis of sensually perceived characteristics of the object can be manifested in a child of 7 years old in the problems of mastering reading (slow reading in syllables), mastering the image of the letter and difficulties in neat writing, inability to put together a pattern of Koos cubes, to carry out phonemic analysis of a word, to identify the elements of a complex movement (insufficient differentiation of movements) or correct posture (for example, to hold a pen correctly), and many others. Secondary to a nuclear defect, there may be difficulties in reading comprehension, problems of speech communication, interaction with peers in outdoor games, arbitrary regulation, etc. Determining in this case the initial organic disorder is extremely difficult, and does not make much sense. At the same time, the allocation of the nuclear defect allows us to organize psychological and pedagogical assistance in accordance with the peculiarities of the child's development. It can be aimed either at overcoming the nuclear defect, or at bypassing it and using the preserved sides of the psyche, or at changing the attitude to it, or at the combined use of the first, second and third, depending on the specifics of the developmental abnormality. Such understanding of the structure of the defect once again emphasizes the importance of quality psychological diagnostics, based not so much on the specialist's assessment of the speed and performance of test tasks, but on a meaningful analysis of how the child acts and combining the results of such analysis into a holistic model.

Objective type of response to the defect

The second aspect of the revision of the concept of the “psychological structure of the defect”, related to its use in the in-depth psychological diagnosis of abnormal child development, touches on possible ways of the formation of higher order defects. L.S. Vygotsky noted the importance of our understanding not only the initial problem that the child faced in his development, but also how the personality reacts to it [1]. It is important that such a reaction is not predetermined by the primary defect itself, but is related to the nature of social interaction. L.S. Vygotsky uses the concept of hypercompensation to describe the possible response of the personality to the defect. Later, for special psychology, the idea of the formation of defects of the second, third, etc. order became commonplace, their appearance began to be taken for granted and lost the character of a scientific

problem. However, do high-order defects really arise “automatically”? What are the possible reactions of an individual to a nuclear defect? Is it possible to construct some typology of such reactions? What are the conditions of formation and change of the reaction type? The answers to these questions are extremely important for the psychological and pedagogical support of children and adolescents with developmental disabilities, since the nuclear defect itself is only one of the characteristics of the personality, and its socialization and quality of life are ultimately determined by the way it reacts to this characteristic.

We believe that there are two types of personality response to the defect (developmental problem) – objective and subjective.

The objective type of response is changes in the work of the psyche (functions, behavior, regulatory mechanisms, motivation, connections between components of the psyche) under the influence of a lower-order defect. We can distinguish three variants of such changes:

(a) *strengthening of characteristics of some functions* under the influence of others: increased motor activity with reduced kinesthetic sensitivity; development of hypertrophied interest in inanimate objects, fields (e.g., astronomy) with problems of social interaction; advanced development of formal-logical thinking with lack of ability to empathize; strengthening of mechanical memory with difficulties of social adaptation, etc.;

(b) *weakening of the characteristics of some functions* under the influence of others: slowing down of the speed of recognition of objects in the process of visual perception in hearing-impaired people; decreased learning motivation in systemic speech disorders or difficulties in visual analysis of objects; immaturity of arbitrary control of actions against a background of increased emotional arousal or distortion of relationships with other people in some behavioral disorders, etc.;

(c) *changes in the ratio of mental functions* (their hierarchical relations) that is *not typical of age*: strengthening of the role of mechanical memory with inability to comprehend the studied material at school age; dominance of affective regulation of behavior over verbal regulation; dependence of emotions and behavior on the perceived field rather than on one's own goals and semantic regulation, starting from the senior preschool age, etc.).

In general, the objective type of response to the defect determines changes in the person's *ways* of acting. Such changes are designed to help socialize and adapt to the world around them. Thus, for example, difficulties in reading comprehension in dyslexia can lead to excessive concentration of the child on the external side of reading, on decoding graphemes into phonemes. Problems in mastering the motor side of speech may lead to the child's refusal to use active speech in communicating with oth-

ers and the predominance of nonverbal communication. At the same time, a change in the mode of action is not always negative in terms of mental development. For example, deficiencies of mechanical memory can provoke the use of methods of comprehension and logical organization of information when solving tasks for memorization. Difficulties in the automation of actions and serial organization of movements can contribute to the emergence of a pronounced desire to arbitrarily control them. Thus, the objective type of response, changing the ways of action, can both generate new problems in the development, socialization and social adaptation (higher-order defects) of an individual, and contribute to overcoming the nuclear defect and previously formed limitations in the functioning of the psyche, the emergence of qualitatively new ways of solving vital tasks.

Subjective type of response to the defect

The subjective type of response is a person's experience of a defect (developmental problem). It should be correlated with such a concept as the internal picture of the defect, which is now increasingly used by clinical and child abnormal psychologists [3; 14; 17]. This concept is compared with the concept of the internal picture of the disease, but it is not identical to it. For example, it is rather difficult (at least in some cases) to talk about the sensory component of the internal picture of the defect, since we are not talking about a disease, as a rule, which changes a person's self-perception, but about the background state with which a person lives constantly. The attitude to one's own defect requires the child to reach a certain level of self-consciousness development. In this regard, based on our practical experience, we propose to distinguish three components in the structure of the subjective type of personal response to the defect (and possibly in the structure of the internal picture of the defect) – attitude to the defect, emotional-sensual and behavioral components. Let us consider them in detail.

1. Attitude to the defect can be represented through such categories as *identification* with the defect and *awareness* of the defect. Identification with the defect is its experience as an integral part or characteristic of one's own Self. Identification with the defect is related to, but not equal to, acceptance of the defect, since acceptance implies a conscious relationship to one's own specificity. At the same time, identification can also take place at an unconscious level, just as it can in relation to normal human characteristics, which are expressed in our expectations, self-perception, habitual reactions to different situations, etc. These characteristics, however, are not the subject of reflection. At the same time, they are not the subject of reflexive attitude. Against this background, we may perceive some of our sensations,

feelings, states, reactions, achievements (or inability to cope with something) as alien to us.

The second characteristic of the attitude to the defect is its awareness, i.e. the representation of the characteristics or manifestations of abnormal development for the person himself in a sign and symbolic (not necessarily verbal) form, expressing their connection with his Self and life. The latter aspect is most clearly manifested in the intertwining of representations of the defect in the symbolism of autobiographical memories and narratives, as well as expectations about the future. Working with them, we can change the individual's attitude to his or her own defect in the course of psychological help [11; 13; 20; 21]. Awareness of one's own defect allows him or her to connect it with one's own Self and to realize how it affects the agent's actions and changes his or her life.

Combining two characteristics of attitude towards the defect – identification with it and its awareness, we get four possible types of attitude (presented in the table).

The first type is naive or natural, in which there is no identification with the defect and its awareness. In this case, subjectively the defect of mental work does not exist for the child or adolescent. It is not represented in his experience. *The second type* is the avoidant type. In this case, identification with the defect is observed, but it is presented in the experience only as a difficulty in any kind of activity (speech communication, solving some learning tasks, etc.). There is no realization of the content of these difficulties. The problem is not verbalized by the child. Its existence in subjective terms can be judged only on the basis of tacit avoidance of those types of activity in the construction of which defective mental functions play a significant role. Thus, for example, very often children who have difficulties in constructing a speech utterance begin to avoid speech communication. *The third type* – defensive – represents the awareness of the problem (a defect in the work of the psyche) against the background of experiencing it as something alien. For example, a child (adolescent) may realize that he or she occasionally experiences uncontrollable rage, but views it as an external force in relation to his or her Self. The child may realize the uncontrollable and chaotic nature of his/her external activity (difficulties in arbitrary control), but not consider it possible to somehow cope with this problem, as it is caused by some external reasons. In this type of attitude to the defect, there may be a variety of defensive reactions associated with the experience of

one's own otherness or failure – withdrawal into oneself, auto-aggression, blaming others and experiencing the injustice of their actions in one's address, attempts to hide the problem. They can be accompanied by emotions of shame, anxiety, anger, despair, etc. *The fourth type* – constructive – involves realizing the peculiarities in the work of the psyche and accepting them as one's own. The defect is experienced as part of one's own personality and is included in the structure of identity. At the same time, it is no longer perceived as a defect, but rather realized as a feature of the personality. This type of attitude allows one to recognize the existence of certain problems and learn to intentionally use constructive ways of coping with them. This may include seeking help from other people, accepting one's own limitations, discovering and using available ways of solving life's problems by relying on one's abilities (compensation), turning one's "weaknesses" into "strengths" by rethinking them (e.g., anxiety may motivate one to be attentive), and so on. We believe that the change in the types of attitude to the defect is related to the level of mental development of the child and can occur in the direction from the first type to the fourth in the process of psychological assistance.

2. The second component in the structure of response to the defect – emotional-sensual – is changes in the subjective significance of elements of experience and, accordingly, emotional sensitivity and reactions under the influence of the defect. Such changes can be expressed in the experience of emotional discomfort or fears about the sounds of other people's voices, emotional tension in the process of communication, perceived as excessive and unbearable, intolerance of one's own tension when solving difficult tasks, exclusion from the realized repertoire of emotions of weak in intensity experiences and the discovery of only strong ones approaching the state of affect (because of which they acquire an explosive character), the experience of the usual requirements of an adult as insulting and humiliating. In the context of psychological practice of work with children and adolescents, their rethinking of their sensual-emotional experience through its awareness and expression by means of sign and symbolic forms (for example, verbalization of shades and degree of expression of emotions, establishing the connection of their own experiences with certain actions and situations) acquires special value.

3. The third component – behavioral – represents changes in the direction of behavior and actions in connection with the agent's experience of his own defect

Table

Types of agent's attitude to his/her own developmental defect

Identification with the defect \ Awareness of the defect	Is not aware	Is aware
Does not identify	(1) Naive (natural) type	(3) Defensive type
Identifies	(2) Avoidant type	(4) Constructive type

(problem). The behavioral component is a reaction to the inability to perform some action or difficulties arising in this case. It can be expressed in avoidance of a difficult action, situations (communication with other people, visiting places where subjectively experienced problems may arise (e.g., school)); compensatory immersion in activities in which the child feels well-off, in order not to be involved in uncomfortable situations; hypercompensatory manifestation of efforts aimed at coping with the problem (cannot agree with another person and tries to force him/her; chronically lacks attention from an adult and shows excessive and indiscriminate "clinginess"; cannot memorize material and repeats it many times, etc.); dependent behavior, in which the other is perceived as a source of solving the child's problems and satisfying his or her needs, etc.). It is important to note that the child's behavior and actions, due to their orientation, can both support the existing nuclear defect and contribute to its overcoming through the formation of insufficiently mature functions, the use of compensatory mechanisms or coping strategies. It is extremely important to take this point into account when providing psychological help to a child and to promote the formation of an adequate orientation of actions that will help to cope with the existing difficulties.

The principle of cyclicity

Generalizing the ideas about objective and subjective types of response to the defect, it is necessary to introduce the **principle of cyclicity** formation of the defect structure. This principle suggests that the very reaction to a nuclear defect is fundamentally important for fixing and possibly even strengthening the original problem or for overcoming it in the broader context of mental development and socialization of an individual by changing the ways and direction of the agent's actions. Reaction to a defect can form cycles of two types. The first, the *dysfunctional cycle*, triggers a mechanism for maintaining or reinforcing the nuclear defect and generating new defects of higher-order mental functioning. Such changes create and aggravate problems of interaction with the surrounding world and the development of the psyche as a whole, eventually leading to the aggravation of the original problem. Similarly, maintenance processes or cycles are described in cognitive behavioral therapy (see, for example: [18; 19]). The difference is that the latter reflect processes of maintaining mainly the subjectively experienced problem rather than abnormalities of mental functioning and development. The second — *evolutionary cycle* — provides the mechanism of normal mental development, using the nuclear defect as an individual feature, a characteristic that must be reckoned with, that can be used in designing ways of interacting

with the world, that can be changed and compensated for by available means and methods. Productive use of the nuclear defect or its compensation, successes in the processes of socialization and social adaptation in turn contribute to a change in the agent's attitude to the nuclear defect, its better understanding and discovery of new opportunities to cope with it.

In general, it can be stated that when providing psychological assistance to a child with developmental disabilities, one should work on changing the attitude to the nuclear defect, rethinking the emotional and sensory component of subjective response and developing constructive forms of meaningful activity that contribute to overcoming the existing difficulties, taking into account the objective changes in the psyche that occur under the influence of the nuclear defect. Attention should be paid both to the ways of reacting to the defect and to its orientation, expressed in the actions of the agent. It is important to distinguish changes in the child's activity as manifestations of the nuclear defect from manifestations of the personality's reaction to it. Thus, a lag in development or the absence of expressive movements and expressive gestures in the child's repertoire of social interaction can be both a manifestation of the initial damage to the mechanism of movement construction (for example, in mental retardation) and a secondary reaction to difficulties in communication and the associated experience of anxiety.

For clarity, we have presented the described psychological structure of the defect in application to the analysis of abnormal development of a particular child in the form of a scheme (Fig.).

Conclusion

Thus, analyzing the concept of psychological structure of the defect, its applicability to the disclosure of individual features of abnormal development of the child is revealed. Its application allows us to determine the direction and strategy of psychological help, as well as to identify specific educational needs. This concept forces not just to discover the symptoms of abnormal development, but to investigate the dynamics of their formation and hierarchical relations between them.

Under the psychological structure of the defect in this article it is proposed to understand the totality of nuclear violations of the psyche, setting the whole range of private manifestations of abnormal development of an individual, as well as the agent's reaction to them.

The formation of higher-order defects is associated with the peculiarities of the child's social interaction, which allows us to talk about different types of personality response to defects in the work of their own psyche. Objective and subjective types of response are singled

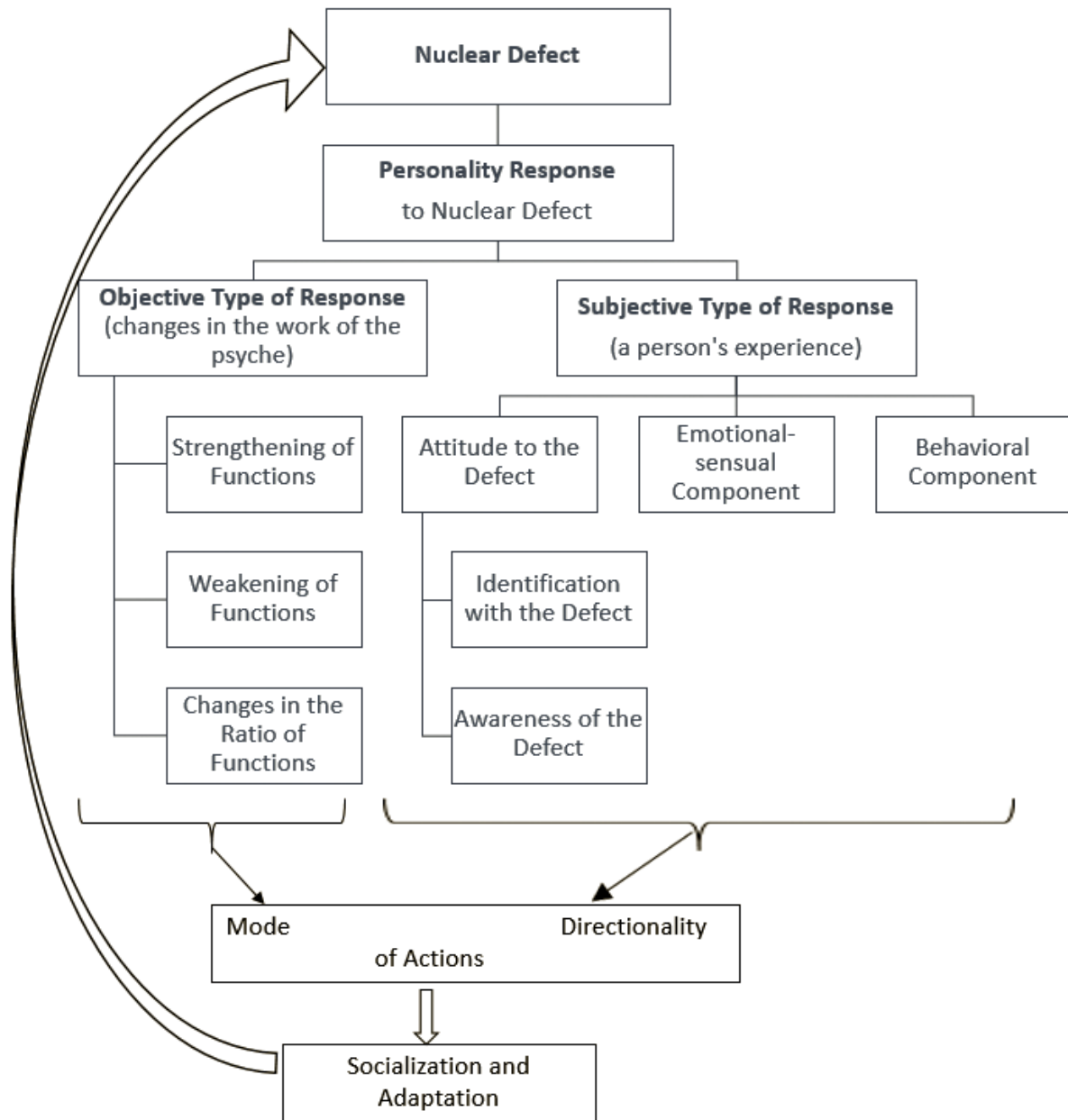


Fig. Psychological structure of the defect

out. The first reveals objective changes in the psyche under the influence of lower-order defects and determines changes in the individual's ways of action. The subjective type of reaction reveals the experiences of the individual about the defect and sets the direction of actions and behavior in relation to it. It determines the psychological content of the experience related to the problems of functioning of the child's psyche.

The agent's reaction to the defect can trigger cycles of two types: a dysfunctional cycle, which supports the existence of the nuclear defect and generates higher-order defects, and an evolutionary cycle, which provides the mechanism of coping with the original violation. Working on changing the ways and direction of response to the nuclear defect is one of the key tasks of

psychological assistance to a child with developmental disabilities, allowing to take into account its individual specificity.

When providing psychological help, in some cases it is advisable to focus on overcoming the nuclear defect, in other cases – on working with the reaction of the personality to it, in third cases – on the first and the second. This depends on whether the nuclear defect is amenable to psychological correction, the age of its occurrence and the age at which help is provided, the specific ways in which the personality responds to it. In addition, the psychological structure of the defect, unique for a particular child, determines the logic of interaction between the psychologist and related specialists in the design and implementation of the correctional program.

References

1. Vygotskii L.S. Osnovy defektologii [Basics of defectology]. Moscow: Publ. Yurait, 2023. 332 p. (In Russ.)
2. Vygotskii L.S. Pedologiya shkol'nogo vozrasta. Lektsii po psikhologii razvitiya [Pedology of school age. Lectures on developmental psychology]. Moscow: Kanon+, 2022. 320 p. (In Russ.)
3. Gaidukevich E.A. Vnutrennyaya kartina defekta podrostkov s DTsP: diagnostika, profilaktika, korrektsiya. *Natsional'noe zdorov'e*, 2019, no. 3, pp. 84–91. (In Russ.)
4. Lebedinskaya K.S., Lebedinskii V.V. Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom i podrostkovom vozraste [Mental development disorders in childhood and adolescence]: uchebnoe posobie dlya vuzov. 9-e izd., ispr. i dop. Moscow: Akademicheskii Proekt, 2020. 303 p. (In Russ.)
5. Lubovskii V.I. Obshchie i spetsificheskie zakonomernosti razvitiya psikhiki anomal'nykh detei [General and specific patterns of mental development of abnormal children]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*, 2023, no. 1(62), pp. 189–193. DOI:10.51944/20738544_2023_1_189 (In Russ.)
6. Lubovskii V.I. Psikhologicheskie problemy diagnostiki anomal'nogo razvitiya detei [Psychological problems of diagnosing abnormal development of children]. Nauch.-issled. in-t defektologii Akad. ped. nauk SSSR. Moscow: "Pedagogika", 1989, 104 p. (In Russ.)
7. Lubovskii V.I. L.S. Vygotskii i spetsial'naya psikhologiya [L.S. Vygotsky and special psychology]. *Voprosy psikhologii*, 1996, no. 6, pp. 118–124. (In Russ.)
8. Lubovskii V.I., Korobeinikov I.A., Valyavko S.M. Novaya kontseptsiya psikhologicheskoi diagnostiki narushenii razvitiya [New concept of psychological diagnosis of developmental disorders]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*. 2016. Vol. 21, no. 4, pp. 50–60. DOI:10.17759/pse.2016210405 (In Russ.)
9. Lubovskii V.I. Chto takoe «struktura defekta»? [What is a "defect structure"?]. *Spetsial'noe obrazovanie*, 2018, no. 4, pp. 145–157. (In Russ.)
10. Lubovskii D.V. Predislovie k stat'e V.I. Lubovskogo "Chto takoe "struktura defekta"?" [Preface to the article by V.I. Lubovsky "What is the "defect structure"?"]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*, 2023, no. 3 (64), pp. 266–269. (In Russ.)
11. Nurkova V.V. Samoopredelyayushchie avtobiograficheskie vospominaniya v sisteme lichnostno-mnemicheskikh mezhfunktsional'nykh svyazei [Self-determining autobiographical memories in the system of personal-mnemonic interfunctional connections]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*. 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 79–89. DOI:10.17759/chp.2022180108 (In Russ.)
12. Polyakov A.M. K probleme zakonomernosti anomal'nogo razvitiya v spetsial'noi psikhologii [On the problem of patterns of abnormal development in special psychology]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*, 2023, no. 3 (64), pp. 281–291. (In Russ.)
13. Polyakov A.M. Razvitie soznaniya v kontekste problemy znakovogo i simvolicheskogo oposredstvovaniya [Development of consciousness in the context of the problem of sign and symbolic mediation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 4–12. DOI:10.17759/chp.2022180201 (In Russ.)
14. Sevast'yanova U.Yu. Osobennosti lichnosti i vnutrennyaya kartina defekta u podrostkov s raznymi variantami dizontogeneza [Personality characteristics

Литература

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. М.: Юрайт, 2023. 332 с.
2. Выготский Л.С. Педология школьного возраста. Лекции по психологии развития. М.: Канон+, 2022. 320 с.
3. Гайдукевич Е.А. Внутренняя картина дефекта подростков с ДЦП: диагностика, профилактика, коррекция // Национальное здоровье. 2019. № 3. С. 84–91.
4. Лебединская К.С., Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: учеб. пособие для вузов. 9-е изд., испр. и доп. М.: Академический Проект, 2020. 303 с.
5. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 1(62). С. 189–193. DOI:10.51944/20738544_2023_1_189
6. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. 104 с.
7. Лубовский В.И. Л.С. Выготский и специальная психология // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 118–124.
8. Лубовский В.И., Коробейников И.А., Валявко С.М. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 4. С. 50–60. DOI:10.17759/pse.2016210405
9. Лубовский В.И. Что такое «структура дефекта»? // Специальное образование. 2018. № 4. С. 145–157.
10. Лубовский Д.В. Предисловие к статье В.И. Лубовского «Что такое "структура дефекта"?» // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 3(64). С. 266–269.
11. Нуркова В.В. Самоопределяющие автобиографические воспоминания в системе личностно-мнемических межфункциональных связей // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 79–89. DOI:10.17759/chp.2022180108
12. Поляков А.М. К проблеме закономерностей аномального развития в специальной психологии / А.М. Поляков // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 3(64). С. 281–291.
13. Поляков А.М. Развитие сознания в контексте проблемы знакового и символического опосредствования // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 4–12. DOI:10.17759/chp.2022180201
14. Севастьянова У.Ю. Особенности личности и внутренняя картина дефекта у подростков с разными вариантами дизонтогенеза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Том 26. № 4. С. 210–215. DOI:10.34216/207314262020264210215
15. Слепович Е.С., Поляков А.М. Понятие «психологический диагноз» и его применение в диагностике отклонений психического развития [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2022. Альманах № 47. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-47/the-concept-of-psychological-diagnosis-and-its-application-in-the-diagnostics-of-abnormal-mental-development> (дата обращения: 08.06.2023).
16. Слепович Е.С. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10 / ПАО. М., 1994. 37 с.
17. Тихонова И.В., Хазова С.А. Внутренняя картина дефекта при задержке психического развития //

and internal picture of the defect in adolescents with different variants of dysontogenesis]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2020. Vol. 26, no. 4, pp. 210–215. DOI:10.34216/207314262020264210215 (In Russ.)

15. Slepovich E.S., Polyakov A.M. Ponyatie «psikhologicheskii diagnoz» i ego primeneniye v diagnostike otkloneniya psikhicheskogo razvitiya [Elektronnyi resurs] [The concept of “psychological diagnosis” and its application in the diagnosis of mental development disorders]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki*, 2022. Al'manakh no. 47. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-47/the-concept-of-psychological-diagnosis-and-its-application-in-the-diagnostics-of-abnormal-mental-development> (Accessed: 08.06.2023). (In Russ.)

16. Slepovich E.S. Psikhologicheskaya struktura zaderzhki psikhicheskogo razvitiya v doskol'nom vozraste: Avteref. dis. ... d-ra psikhol. nauk [Psychological structure of learning disabilities in preschool age. Dr. Sci. (Psychology). Thesis]. Moscow, 1994. 37 p. (In Russ.)

17. Tikhonova I.V., Khazova S.A. Vnutrennyaya kartina defekta pri zaderzhke psikhicheskogo razvitiya [Internal picture of the defect in learning disabilities]. *Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2019, no. 4, pp. 177–183. DOI:10.34216/207314262019254177183 (In Russ.)

18. Kennerley H., Kirk J., Westbrook D. An introduction to cognitive behaviour therapy: skills and applications. 3rd ed. London: SAGE Publications Ltd., 2017. 512 p.

19. Philippot Pierre, et al. Case conceptualization from a process-based and modular perspective: Rationale and application to mood and anxiety disorders. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 2018. Vol. 26(2), pp. 175–190. DOI:10.1002/cpp.2340

20. Polyakov A.M. Development of symbolic mediation of subject-to-subject interaction and relationships in schoolchildren with learning disabilities. In A.A. Arinushkina, I.A. Korobeynikov (eds.), *Education of children with special needs: theoretical foundations and practical experience in the selected works of Russian, Belarus, and Polish Scholars*. Cham, Switzerland: Springer, 2022, pp. 169–180. DOI:10.1007/978-3-031-13646-7_18

21. White M. Maps of narrative practice. New York, NY: Norton, 2007. 304 p.

Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2019. № 4. С. 177–183. DOI:10.34216/207314262019254177183

18. Kennerley H., Kirk J., Westbrook D. An introduction to cognitive behaviour therapy: skills and applications. 3rd ed. London: SAGE Publications Ltd., 2017. 512 p.

19. Philippot P. et al. Case conceptualization from a process-based and modular perspective: Rationale and application to mood and anxiety disorders // *Clinical Psychology and Psychotherapy*. 2018. Vol. 26(2). P. 175–190. DOI:10.1002/cpp.2340

20. Polyakov A.M. Development of symbolic mediation of subject-to-subject interaction and relationships in schoolchildren with learning disabilities // *Education of children with special needs: theoretical foundations and practical experience in the selected works of Russian, Belarus, and Polish Scholars*. A.A. Arinushkina, I.A. Korobeynikov (Eds.). Cham, Switzerland: Springer, 2022. P. 169–180. DOI:10.1007/978-3-031-13646-7_18

21. White M. Maps of narrative practice. New York, NY: Norton, 2007. 304 p.

Information about the authors

Alexey M. Polyakov, Dr. Sci. in Psychology, Professor, Chair of General and Medical Psychology, Belarusian State University, Minsk, Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

Информация об авторах

Поляков Алексей Михайлович, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и медицинской психологии, Белорусский государственный университет (БГУ), г. Минск, Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

Получена 27.12.2023

Принята в печать 19.06.2024

Received 27.12.2023

Accepted 19.06.2024

The Psychological Structure of Corporeality

Andrei D. Butashin

Federal State Budgetary Scientific Institution Mental Health Research Center, Moscow, Russia
Federal State Budgetary Institution V.P. Serbsky National Medical Research Center for Psychiatry
and Narcology, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3201-7598>, e-mail: butashinandrey@gmail.com

Elena M. Ivanova

Federal State Budgetary Scientific Institution Mental Health Research Center, Moscow, Russia
N.I. Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3616-9444>, e-mail: ivalenka13@gmail.com

In the article, the authors continued to develop the concept of corporeality as the higher psychological function, and presented an original model of the psychological structure of corporeality, developed on the basis of a cultural-historical and phenomenological approaches. The need to create such a model is due to the ambiguity of horizontal connections and hierarchical relationships between various bodily phenomena. As the higher psychological function, corporeality should have an appropriate level structure within which it would be possible to qualify bodily phenomena. In the psychological structure of corporeality, we have identified the following components: the body image, the phenomena of body ownership and body agency, bodily functions. To distinguish these elements as separate taxonomic units, we turned to the results of empirical studies that use the clinical principle of double dissociation.

Keywords: body, corporeality, body image, body schema, higher psychological functions.

For citation: Butashin A.D., Ivanova E.M. The Psychological Structure of Corporeality. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 32–39. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200204>

Психологическая структура телесности

А.Д. Буташин

Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация;
Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского
Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского»
Минздрава России), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3201-7598>, e-mail: butashinandrey@gmail.com

Е.М. Иванова

Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация;
Российский национальный медицинский исследовательский университет имени Н.И. Пирогова
Министерства здравоохранения Российской Федерации (РНИМУ им. Н.И. Пирогова Минздрава России),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3616-9444>, e-mail: ivalenka13@gmail.com

В статье авторы продолжили разработку концепции телесности как высшей психической функции и представили оригинальную модель психологической структуры телесности, разработанную на основе культурно-исторического и феноменологического подходов. Необходимость создания подобной модели обусловлена неясностью горизонтальных связей и иерархических соотношений между различными телесными феноменами. Как высшая психическая функция, телесность должна обладать соответствующей уровневой структурой, в рамках которой было бы возможно квалифицировать телесные явления. В психологической структуре телесности мы выявили следующие компоненты: образ тела, феномены владения и управления телом, телесные функции. Для выделения

названных элементов в таксономические единицы мы обратились к результатам эмпирических исследований, в которых используется клинический принцип двойной диссоциации.

Ключевые слова: тело, телесность, образ тела, схема тела, высшие психические функции.

Для цитаты: Буташина А.Д., Иванова Е.М. Психологическая структура телесности // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 32–39. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200204>

Introduction

Corporeality presents a unique problem in psychology. Alexander Tkhostov [12] notes that psychology, while formally recognizing the psychosomatic integrity of a person, is more concerned with the study of consciousness and cognitive processes. However, corporeality in the development of a person over their lifetime acts as “...the very first object of mastery and transformation into a universal tool and sign” [12, p. 6] Maurice Merleau-Ponty [6] also argues that the earliest form of self-awareness is rooted in a person’s bodily experience. Self-awareness, according to the French phenomenologist, presupposes being in the world through one’s own living body. This view is shared by a number of researchers who have studied bodily self-awareness in infants [29; 30]. Nevertheless, Karl Jaspers considered attempts to form a general principle in the relationship between the psychic and the somatic to be futile, since they lead either to dualism, that is, to the recognition of psychophysical parallelism, or to monistic materialism, where the psychic is considered as a transient property of the somatic substrate, or else to spiritualism, which postulates the exact opposite [14]. Holism, to all intents and purposes, is the same extreme. One might agree with Jaspers that for the purposes of empirical research it is only important that the body affects the psyche, and the psyche affects the body [14, p. 832]. Perhaps taking such a position is like cutting the Gordian knot, but we would like to discuss here not the philosophy of the relationship between soul and body, but rather the psychological structure of corporeality, since this problem is important for the very issue of psychosomatic unity, and for a more accurate qualification of bodily phenomena in conducting research and solving the practical diagnostic and therapeutic tasks which clinicians face.

In the Russian psychology of corporeality, Valentina Nikolaeva and Galina Arina posited the concept of the body as a “...hierarchically organized quasi-system with various levels of regulation and dysregulation” [9, p. 125]. This position assumes that bodily phenomena have features of higher psychological functions, that is, they are social in origin, mediated and systemic in psychological structure, arbitrary in their way of implementation, and that they have elementary and higher components. The authors demonstrated that the bodily functions of respiration, digestion, pain response, and

so on are transformed in the process of mastering symbolic forms of regulation. The hierarchical organization of corporeality is reflected in the concept of the internal picture of disease, where Nikolaeva identifies the level of perceptual sensations (sensory), affective response (emotional), cognitive representations (intellectual), and the motivational level associated with the attitude to one’s condition [8]. Similarly, Tkhostov and Arina highlight in their model sensual material, which is represented by hard-to-distinguish unpleasant sensations; the primary meaning of these sensations is in the categories of modality, localization, and intensity; the secondary meaning, which includes sensations in the concept of illness, passing them through the filter of cultural representations; and, finally, the personal meaning of illness as the influence of the disease on the motives of the subject’s activity [13]. The phenomenon of illness is of particular importance for the psychology of corporeality, since disease is often associated with unpleasant interoceptive sensations, through which the body manifests itself in the life of each of us [12].

It remains unclear what corporeality itself is. It can be said that in general it represents a spectrum of interrelated phenomena that arise at the intersection of the somatic and the mental. Following the definition of Vladimir Zinchenko [5, p. 168], corporeality means the space between the “incarnated” soul and the “animated” body, which equally applies to both. The problem that the model presented below is designed to help solve is the lack of clarity regarding the horizontal and vertical connections between the many phenomena that arise in the space between the body and the psyche. In addition to the attitude to corporeality itself, what is the relationship between movements, interoceptive sensations, breathing, scientific and folklore-based ideas about the body, posture, the sense of belonging to one’s own actions, the implicit knowledge of the length of one’s limbs, and the emotional attitude to the body? At first glance, these phenomena twinkle randomly in the realm of the psychosomatic. However, based on the patterns between them, it is possible to identify the components that form the psychological structure of corporeality, namely: body image; the phenomena of body agency and body ownership; and bodily functions. Body image and bodily functions (body schema, respiration, digestion, blood circulation, pain response, etc.) are, from a general standpoint, the highest and most elementary compo-

nents of corporeality respectively. The basis for distinguishing body ownership and body agency is their end-to-end nature in relation to all bodily phenomena. Below we will discuss in more detail each of these components which make up the structure of corporeality.

Body Schema and Body Image

These concepts remain the subject of great terminological confusion, they are often used interchangeably or components of one are attributed to the other, so it is necessary to discuss what body schema (BS) and body image (BI) are, and how they relate, since solving this problem opens the way to a more accurate qualification of bodily phenomena.

Shaun Gallagher was the first to draw a distinction between these concepts in theoretical terms. He defined body schema as “...pre-noetic (automatic) system of processes that constantly regulates posture and movement — a system of sensory-motor capacities and actualities that function without the necessity of perceptual monitoring” [24, p. 149]. It should be immediately clarified here that the pre-noetic specificity of BS signifies its ontogenetic primacy in relation to conceptual structures and the implicitness of functioning. In terms of cognitive processes, as a “pre-noetic sensorimotor pattern”, BS is located between concept and sensuality [2]. According to Gallagher’s definition, multisensory integration, visual-proprioceptive coordination, and the execution of movements should be attributed to BS [18].

As to body image, Gallagher gave the following definition: “...an intentional content of consciousness that consists of a system of perceptions, attitudes, and beliefs pertaining to one’s own body” [24, p. 149]. BI, according to Gallagher and the authors who completed his model, consists of at least three components: 1) the perceptual bodily experience of the subject; 2) general conceptual (mythological or scientific) ideas about the body that a person has; 3) attitudes to the body, including cognitive, affective and behavioral links [24; 31].

The following criteria served as the basis for the separation of BS from BI: 1) presence in consciousness; 2) integrity/separateness; 3) connection with the environment [24]. In the first criterion, we are talking about distinguishing between non-conscious bodily functioning (BS) and the conscious awareness of one’s body (BI) [16]. Furthermore, BS is characterized by integrity, whereas for BI it is peculiar to “dissect” the body, to isolate its individual parts, localizing sensations. Finally, BS exists relative to the environment, it has to reckon with objects in space, whereas BI involves distraction from the environment, focusing on the body within its boundaries. For clarity, let’s use an illustration by Gallagher [24, p. 151]. When a person reading a text experiences visual tension, it manifests itself as changes in the objects

of interaction (the light is too weak, the font is too small, the text is tedious and complex). It takes time for the eyes, “sewn” into BS and working with it as a whole, to be isolated from its “pre-noetic anonymity”. Only after a person has noticed their fatigue do the eyes as a separate part of the body and the sensations associated with them cease to be objectified in the environment, and become owned by that person.

It should also be noted, that if BS combines automatic ascending sensory and executive processes, then BI consists of descending representations of a higher order [27]. The latter are lexical and semantic in nature, and are responsible for the organization of body parts, bodily functions, interoceptive sensations, and the relationship between the body and external objects. From the point of view of the semiotic scheme, BI is the structure responsible for the primary and secondary development of bodily phenomena. At the level of BI, we can record the interaction of the subjective lived experience and the objective physical body.

It is necessary to highlight the empirical grounds for separating BS and BI into different taxonomic units. This is possible due to the clinical principle of double dissociation, the essence of which is that if one function is impaired and the other remains intact and vice versa, then these functions are sufficiently independent of each other to be considered separately, without excluding their interaction [21; 31].

Moving forward, we are faced with the question of the interaction of BI and BS, which is discussed in detail by Victor Pitron et al [28]. Do they influence each other? Are the interactions between them systematic and reciprocal? The first problem to be faced in answering these questions is the plasticity of these phenomena, since influence implies the possibility of change.

There are both short-term and long-term bodily sensorimotor phenomena [28]. The first include, primarily, movements, pose, posture and gait, that is, the dynamic position of the body relative to environmental objects presented in a changing environment, and the position of body parts relative to each other. The second is the mental reflection of body parts and their size. In the vast majority of cases, movements, posture and gait are executed by BS. The carrier of stable bodily phenomena is BI [22; 23]. The question of plasticity is most interesting precisely in relation to long-term stable phenomena, since posture, gait and movements imply high variability. It seems that if the size and number of body parts do not change significantly and quickly during a person’s lifetime, then the plasticity of the long-term BI is low. However, the use of tools can serve as an example of the opposite. This is best reflected in the phenomenon of the “probe”: using a probe represented by a tool when interacting with an object, a person localizes sensations at the boundary between the probe and the object, not between a part of the body and the probe [10]. For ex-

ample, when a cloakroom attendant uses a clothes puller, they not only move their arm as if it were longer, but also perceive it as such. In studies of bodily illusions, it has been shown that the subjects' perception of the center of their hand shifts after using a special stick [26]. As such, the instrument is not only "captured" by the body in the executive-motor act, but also incorporated into the body perceptually, affecting both BS and BI. However, the phenomenon of the probe is limited by the autonomy of the object. As soon as the latter shows resistance, it obtains independence and leaves the possession of the subject. If the clothes puller from the example above is moved by someone else besides the cloakroom attendant, then the localization of sensations will return to the probe/hand boundary. Relatively stable bodily representations can also change in the absence of a tool. For example, when exposed to vibration on the biceps tendons, test subjects felt that the arm was moving away from the body, and touching the nose led to its perception as longer (also in virtual reality) [19]. If we assume that the body, which is completely subordinate to the subject, also acts as a "universal probe", then in a situation of influence from the non-self, the body loses full control, and the boundary of perception shifts. In this context, the thesis of the need to replace the binary subject-object division with a triadic subject-body-object is confirmed [10, p. 17]. Based on this, we can propose the following interpretation of the phenomena under consideration: body schema is the implicit body of the subject when interacting with an object, and body image is the body of the subject in a situation of interaction with the body itself as an object, but a special object, because it is also a mediator between the subject and the environment, the objective world.

Since BI and BS have the potential to change, it is necessary to establish how and to what extent they affect each other. Most often, they are congruent in terms of content, which ensures unhindered daily functioning. Nevertheless, BI and BS are forced to be rebuilt when the discrepancy between them (a) endures such that a tolerance can be maintained to it [28], and, as we consider it necessary to add, (b) has significant consequences for the daily functioning of the individual. The duration of the mismatch and the significance of its consequences differ from case to case. For example, the gap between BS and BI increases in situations where the result of a bodily operation significantly diverges from the original program of action, and BI is called upon through perceptual monitoring to correct the "failures" of BS. For example, when a novice basketball player does not have an automated skill that allows him to make accurate throws, and he misses when attempting to throw ball into the basket, he has to stop and envision, following the verbal or visual instructions of the coach, how his body, with all its parameters under established environmental conditions, produces a certain

sequence of motor acts leading to the desired result, so that later, with a great chance of success, he can literally embody these movements. If this example shows the effect of BI upon BS, then to see the opposite effect, you can refer to the experiments mentioned involving the creation of bodily illusions, where by influencing sensorimotor processes, i.e. BS, researchers caused changes in bodily perception, i.e. BI.

The above is enough to show the difference between BS and BI, and to outline the patterns of their interaction in general. In the psychological structure of corporeality, if we proceed from Lev Vygotsky's thesis that "the higher function is the mastery of the lower" [Cit.: 4, p. 140], BI acts as the higher level of corporeality. BS, being limited by sensorimotor processes, acts for BI only as one of the agents of interaction along with other bodily functions. Based on the research of Tkhostov, one can look at BI as a product of the cultural transformation of primary bodily phenomena, which the author calls "transformed" corporeality: "Transforming into a cultural object, it doubles the form of its existence: in addition to realizing its natural essence, corporeality becomes a signifier within the widest limits, and begins to be built not only on natural patterns" [12, p. 176]. Moreover, while most animals have a BS, then only humans have a BI with all the listed components [28], although its presence in a less differentiated form has been confirmed in chimpanzees [25].

Body Ownership and Body Agency

In phenomenology, following Edmund Husserl and Helmuth Plessner, it is customary to distinguish between the lived subjective body (Leib) in the meaning of being a body (Leibsein) and the physical objective body (Körper) in the meaning of having a body (Körperhaben) [33]. The subjective lived body acts as a carrier of primary self-awareness, which is devoid of self-objectification and conceptuality. This most ontogenetically early and ontologically fundamental form of self-awareness is determined by 1) the feeling that a person is the one who lives the experience (self-ownership), and 2) the feeling that the subject is the initiator of their own actions (self-agency) [15]. In ontogenesis, higher-order representations are added to the pre-reflexive pre-conceptual components of corporeality, which again brings us back to the idea of corporeality as the higher psychological function.

This interrelation of ontogenetically earlier feelings of living experience and initiating actions with later conceptual structures is reflected in the phenomena of body ownership and body agency, where a sensual and conceptual component is distinguished in each. In this way, body ownership, according to a study by Aviya David and Yochai Ataria [20], is divided into a judgment of

body ownership (knowing) and a sense of body ownership (feeling). According to the authors, being fixed in sensory and executive processes, the implicit and diffuse sense of body ownership refers to BS, whereas the judgment of body ownership is explicit, based on conceptual (scientific or mythological) ideas about the body and the knowledge-based interpretation of bodily experiences, and therefore is included in the structure of BI.

Body agency reflects the connection between the intentions and actions of the subject. In body agency, the authors also distinguish between the sense and the judgment of body agency. The sense of body agency, as well as the sense of body ownership, is pre-reflexive and implicit, therefore researchers attribute this phenomenon to BS. The judgment of body agency is explicit and conceptual, and therefore refers to BI. BI presupposes abstraction of the body, that is, an allocentric perspective: looking at themselves “from the outside”, a person understands the causal conditionality of their actions, interpreting them as their own.

The principle of double dissociation makes it possible to taxonomically separate body ownership and body agency. Manos Tsakiris, Matthew Longo and Patrick Haggard [32] associate the sense of body ownership with afferent links and multisensory integration, and the sense of body agency with efferent links. Deafferentation studies show the difference between the organization of these phenomena in the brain. Moreover, such a separation corresponds to the model of interacting cognitive subsystems (ICS), according to which intero-, proprio- and exteroceptive stimuli are encoded in propositional and implicative ways. The propositional subsystem contains cognitions (thoughts and images) that can be expressed using linguistic means (“I know that...”), whereas the implicative subsystem is responsible for processing hard-to-interpret affects and sensations (“I feel that...”) [17].

Despite the fact that judgment of body ownership and body agency refers to BI, and the sense of body ownership and body agency refers to BS, we consider the phenomena of body ownership and body agency as independent units, since they do not entirely relate to BS and BI, but rather permeate them. Since we consider BS as one of the bodily functions, we assume that the sense of body ownership and body agency can be attributed to a number of other bodily functions: expressive innervations, breathing, urination and defecation, sexual function, and pain response.

Bodily Functions

As Valentina Nikolaeva and Galina Arina write [9], in the course of psychosomatic development, a person learns sign-symbolic forms of regulation, which significantly alter their naturally given needs and bodily

functions. BI, judgment of body ownership, and agency as a symbolic form of regulation of bodily activity are formed, in accordance with the general genetic law of cultural development [3; 7], in the process of interiorization, and represent the final product of this process. At the first, interpsychic level of interiorization, in the course of joint activity with an adult, a child learns a system of perceptions, attitudes, beliefs and behaviors related to the body, which is what constitutes BI. The child also receives at this stage the knowledge that their body belongs to them and that they control it (judgment of body ownership and body agency). In the subsequent extra- and intrapsychic levels, the child treats bodily experiences in accordance with the content of BI. As for the sense of body ownership and agency, they evolve at an earlier ontogenetic stage along with BS.

In this piece we have examined in sufficient detail the interaction of BI as a regulatory tool and BS as a bodily function. In addition to BS, i.e. motor activity and orientation in an actual spatial setting, biologically determined bodily functions include mimic and pantomimic expression, breathing, urination and defecation, sexual function, digestion, pain and galvanic skin reaction, blood circulation and sweating. A person is able to influence these bodily functions indirectly, through emotional regulation. To illustrate the connection between biologically determined bodily functions and emotional phenomena, it can be noted that during laughter, when a person experiences joy, spasmodic contractions of the diaphragm and facial muscles occur, while anger, for instance, is accompanied by a slowdown in the activity of the gastrointestinal system, and an increase in blood pressure and in heart rate [1]. The degree of awareness, arbitrariness, of mediation by speech, of elaboration of emotion—object connections, determines the controllability of the accompanying expressive innervations and vegetative reactions [11]. Thus, in affects characterized by involuntariness and objectlessness, vegetative manifestations are uncontrollable, but a holistic mature emotion, object-directed and accessible to mediated regulation, opens up the possibility of limited control of its somatic components.

Conclusion

We have examined corporeality as a higher psychological function, in the psychological structure of which body image, the phenomena of body ownership and body agency, as well as bodily functions are distinguished. Body image is the “intentional content of consciousness”, which consists of 1) the perceptual bodily experience of the subject; 2) general conceptual (mythological or scientific) ideas about the body that a person has; 3) attitudes to the body, including cognitive, affective and behavioral links. Body ownership and body

agency are cross-cutting bodily phenomena related to body image and bodily functions, and have a two-level structure: implicit diffuse feeling and explicit conceptual knowledge. Bodily functions, transformed through sign-symbolic reflection and regulation, are represented by mimic and pantomimic expression, sensorimotor processes and orientation in an actual spatial environment

(body schema), breathing, urination and defecation, digestion, pain and galvanic skin reaction, sexual function, blood circulation, and sweating. The proposed concept of the psychological structure of corporeality as a higher psychological function is designed to facilitate a more accurate qualification and categorization of bodily phenomena, which requires further empirical research.

References

1. Aleksander F. Psikhosomaticheskaya meditsina [Psychosomatic Medicine]: per. s angl. Moscow: Kanon+, 2022. 352 p. (In Russ.)
2. Borodai S.Yu. Yazyk, kontseptualizatsiya i voploshchennoe poznanie [Language, Conceptualization and Embodied Cognition]. *Chelovek [Human]*, 2022, no. 2, pp. 46–64. DOI:10.31857/S023620070019510-8 (In Russ.)
3. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [The History of the Development of Higher Psychic Functions]. Moscow: Yurait, 2023. 337 p. (In Russ.)
4. Zavershneva E.Yu. Zapisnye knizhki, zametki, nauchnye dnevniki L. S. Vygotskogo: rezul'taty issledovaniya semeinogo arkhiva [Notebooks, Notes, Scientific Diaries of L.S. Vygotsky: the Results of a Study of the Family Archive]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2008, no. 2, pp. 120–136. (In Russ.)
5. Zinchenko V.P. Psikhologiya na kachelyakh mezhdu dushoi i telom [Psychology on a Swing between Soul and Body]. *Gumanitarnye nauki: teoriya i metodologiya [Humanitarian Sciences: Theory and Methodology]*, 2005, no. 3, pp. 151–169. (In Russ.)
6. Merlo-Ponti M. Fenomenologiya vospriyatiya: per. s fr. [Phenomenology of Perception]. In Vdovina I.S., Fokina S.L. (eds.) Moscow: Yuventa, Nauka, 1999. 608 p. (In Russ.)
7. Meshcheryakov B.G. Stadii razvitiya VPF i ikh empiricheskie referenty: rekonstruktsiya implitsitnoi kontseptsii L. S. Vygotskogo [Stages of the Development of HPF and Their Empirical Referents: Reconstruction of the Implicit Concept of L.S. Vygotsky]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of the Moscow University]*, Seriya 14, Psikhologiya, 2004, no. 3, pp. 57–72. (In Russ.)
8. Nikolaeva V.V. Vliyanie khronicheskoi bolezni na psikhiku [The Effect of Chronic Illness on the Psyche]. Moscow: Publ. MGU, 1987. 168 p. (In Russ.)
9. Nikolaeva V.V., Arina G.A. Kliniko-psikhologicheskie problemy psikhologii telesnosti [Clinical and Psychological Problems of Psychology of Corporeality]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2003, no. 1, pp. 119–126. (In Russ.)
10. Psikhosemiotika telesnosti [Psychosemiotics of Corporeality]. In Zhuravleva I.V., Nikitina E.S. (eds.) Moscow: LENAND, 2019. 152 p. (In Russ.)
11. Tkhostov A.Sh. Kul'turno-istoricheskaya patopsikhologiya [Cultural-Historical Pathopsychology]. Moscow: Kanon+, 2020. 320 p. (In Russ.)
12. Tkhostov A.Sh. Psikhologiya telesnosti [Psychology of Corporeality]. Moscow: Smysl, 2002. 287 p. (In Russ.)
13. Tkhostov A.Sh., Arina G.A. Teoreticheskie problemy issledovaniya vnutrennei kartiny bolezni [Theoretical Problems of Studying the Inner Picture of Disease]. *Psikhologicheskaya diagnostika otnosheniya k bolezni pri nerвно-psikhicheskoi i somaticheskoi patologii [Psychological*

Литература

1. Александр Ф. Психосоматическая медицина: пер. с англ. М.: «Канон+», 2022. 352 с.
2. Бородай С.Ю. Язык, концептуализация и воплощенное познание // *Человек*. 2022. № 2. С. 46–64. DOI:10.31857/S023620070019510-8
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2023. 337 с.
4. Завershneva E.Yu. Записные книжки, заметки, научные дневники Л.С. Выготского: результаты исследования семейного архива // *Вопросы психологии*. 2008. № 2. С. 120–136.
5. Зинченко В.П. Психология на качелях между душой и телом // *Гуманитарные науки: теория и методология*. 2005. № 3. С. 151–169.
6. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия: пер. с фр. / Под ред. И.С. Вдовиной, С.Л. Фокина. М.: Ювента; Наука, 1999. 608 с.
7. Мещереяков Б.Г. Стадии развития ВПФ и их эмпирические референты: реконструкция имплицитной концепции Л.С. Выготского // *Вестник Московского университета*. Серия 14, Психология. 2004. № 3. С. 57–72.
8. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 168 с.
9. Николаева В.В., Арина Г.А. Клинико-психологические проблемы психологии телесности // *Психологический журнал*. 2003. № 1. С. 119–126.
10. Психосемиотика телесности / Под ред. И.В. Журавлева, Е.С. Никитиной. М.: ЛЕНАНД, 2019. 152 с.
11. Тхостов А.Ш. Культурно-историческая патопсихология. М.: Канон-плюс, 2020. 320 с.
12. Тхостов А.Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 287 с.
13. Тхостов А.Ш., Арина Г.А. Теоретические проблемы исследования внутренней картины болезни // *Психологическая диагностика отношения к болезни при нервно-психической и соматической патологии*. 1990. С. 32–38.
14. Яценерс К. Общая психопатология: пер. с нем. М.: КоЛибри, 2020. 1056 с.
15. Abdulkarim Z., et al. Neural Substrates of Body Ownership and Agency during Voluntary Movement // *The Journal of Neuroscience*. 2023. № 13 (43). P. 2362–2380. DOI:10.1523/JNEUROSCI.1492-22.2023
16. Alsmith A.J.T., Longo M.R. The Routledge Handbook of Bodily Awareness. NY: Routledge, 2023. 570 p. DOI:10.4324/9780429321542
17. Barnard P.J., Teasdale J.D. Interacting cognitive subsystems: A systemic approach to cognitive-affective interaction and change // *Cognition & Emotion*. 1991. № 1(5). P. 1–39. DOI:10.1080/02699939108411021
18. Baumard J., Osiurak F. Is Bodily Experience an Epiphenomenon of Multisensory Integration and

- Diagnostics of the Attitude to the Disease in Neuropsychiatric and Somatic Pathology*], 1990, pp. 32–38. (In Russ.)
14. Yaspers K. Obshchaya psikhopatologiya: per. s nem. [General Psychopathology]. Moscow: KoLibri, 2020. 1056 p. (In Russ.)
15. Abdulkarim Z., et al. Neural Substrates of Body Ownership and Agency during Voluntary Movement. *The Journal of Neuroscience*, 2023. Vol. 43, no. 13, pp. 2362–2380. DOI:10.1523/JNEUROSCI.1492-22.2023
16. Alsmith A.J.T., Longo M.R. The Routledge Handbook of Bodily Awareness. New York: Routledge, 2023. 570 p. DOI:10.4324/9780429321542
17. Barnard P.J., Teasdale J.D. Interacting cognitive subsystems: A systemic approach to cognitive-affective interaction and change. *Cognition & Emotion*, 1991. Vol. 5, no. 1, pp. 1–39. DOI:10.1080/02699939108411021
18. Baumard J., Osiurak F. Is Bodily Experience an Epiphenomenon of Multisensory Integration and Cognition? *Frontiers in Human Neuroscience*, 2019. Vol. 13, p. 316. DOI:10.3389/fnhum.2019.00316
19. Berger C.C., et al. Follow Your Nose: Extended Arm Reach After Pinocchio Illusion in Virtual Reality. *Frontiers in Virtual Reality*, 2022. Vol. 3. DOI:10.3389/frvir.2022.712375
20. David A.B., Ataria Y. The body image–body schema/ownership–agency model for pathologies: four case studies. In David A.B., Ataria Y., Gallagher S. (eds.) *Body Schema and Body Image: New Directions*. Oxford University Press, 2021. P. 328–348. DOI:10.1093/oso/9780198851721.003.0020
21. De Vignemont F. Body schema and body image—Pros and cons. *Neuropsychologia*, 2010. Vol. 48, no. 3, pp. 669–680. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2009.09.022
22. De Vignemont F. *Mind the Body: An Exploration of Bodily Self-Awareness*. Oxford: Oxford University Press, 2018. 288 p. DOI:10.1093/oso/9780198735885.001.0001
23. Gadsby S. Distorted body representations in anorexia nervosa. *Consciousness and Cognition*, 2017. Vol. 51, pp. 17–33. DOI:10.1016/j.concog.2017.02.015
24. Gallagher S. Dimensions of Embodiment: Body Image and Body Schema in Medical Contexts *Philosophy and Medicine*. In Toombs S.K. (ed.) *Handbook of Phenomenology and Medicine*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2001. P. 147–175. DOI:10.1007/978-94-010-0536-4_8
25. Gao J., Tomonaga M. How chimpanzees and children perceive other species' bodies: Comparing the expert effect. *Developmental Science*, 2020. Vol. 23, no. 6. DOI:10.1111/desc.12975
26. Martel M., et al. The long developmental trajectory of body representation plasticity following tool use. *Science Report*, 2021. Vol. 59, no. 11. DOI:10.1038/s41598-020-79476-8
27. Moayed M., et al. The structural and functional connectivity neural underpinnings of body image. *Human Brain Mapping*, 2021. Vol. 42, no. 11, pp. 3608–3619. DOI:10.1002/hbm.25457
28. Pitron V., Alsmith A., De Vignemont F. How do the body schema and the body image interact? *Consciousness and Cognition*, 2018. Vol. 65, pp. 352–358. DOI:10.1016/j.concog.2018.08.007
29. Rochat P. Clinical pointers from developing self-awareness. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 2021. Vol. 63, no. 4, pp. 382–386. DOI:10.1111/dmcn.14767
30. Rochat P. The Ontogeny of Human Self-Consciousness. *Current Directions in Psychological Science*, 2018. Vol. 27, no. 5, pp. 345–350. DOI:10.1177/0963721418760236
31. Sattin D., et al. An Overview of the Body Schema and Body Image: Theoretical Models, Methodological Settings and Pitfalls for Rehabilitation of Persons with Neurological Cognition? // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2019. Vol. 13. P. 316. DOI:10.3389/fnhum.2019.00316
19. Berger C.C., et al. Follow Your Nose: Extended Arm Reach After Pinocchio Illusion in Virtual Reality // *Frontiers in Virtual Reality*. 2022. Vol. 3. DOI:10.3389/frvir.2022.712375
20. David A.B., Ataria Y. The body image-body schema/ownership–agency model for pathologies: four case studies. In David A.B., Ataria Y., Gallagher S. (eds.) *Body Schema and Body Image: New Directions*. Oxford University Press, 2021. P. 328–348. DOI:10.1093/oso/9780198851721.003.0020
21. De Vignemont F. Body schema and body image—Pros and cons // *Neuropsychologia*. 2010. № 3(48). P. 669–680. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2009.09.022
22. De Vignemont F. *Mind the Body: An Exploration of Bodily Self-Awareness*. Oxford: Oxford University Press, 2018. 288 p. DOI:10.1093/oso/9780198735885.001.0001
23. Gadsby S. Distorted body representations in anorexia nervosa // *Consciousness and Cognition*. 2017. Vol. 51. P. 17–33. DOI:10.1016/j.concog.2017.02.015
24. Gallagher S. Dimensions of Embodiment: Body Image and Body Schema in Medical Contexts *Philosophy and Medicine* // *Handbook of Phenomenology and Medicine* / Toombs S.K. (ed.). Dordrecht: Springer Netherlands, 2001. P. 147–175. DOI:10.1007/978-94-010-0536-4_8
25. Gao J., Tomonaga M. How chimpanzees and children perceive other species' bodies: Comparing the expert effect // *Developmental Science*. 2020. № 6(23). DOI:10.1111/desc.12975
26. Martel M., et al. The long developmental trajectory of body representation plasticity following tool use // *Science Report*. 2021. №11(559). DOI:10.1038/s41598-020-79476-8
27. Moayed M., et al. The structural and functional connectivity neural underpinnings of body image // *Human Brain Mapping*. 2021. № 11(42). P. 3608–3619. DOI:10.1002/hbm.25457
28. Pitron V., Alsmith A., De Vignemont F. How do the body schema and the body image interact? // *Consciousness and Cognition*. 2018. Vol. 65. P. 352–358. DOI:10.1016/j.concog.2018.08.007
29. Rochat P. Clinical pointers from developing self awareness // *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2021. № 4(63). P. 382–386. DOI:10.1111/dmcn.14767
30. Rochat P. The Ontogeny of Human Self-Consciousness // *Current Directions in Psychological Science*. 2018. № 5(27). P. 345–350. DOI:10.1177/0963721418760236
31. Sattin D., et al. An Overview of the Body Schema and Body Image: Theoretical Models, Methodological Settings and Pitfalls for Rehabilitation of Persons with Neurological Disorders // *Brain Sciences*. 2023. № 10(13). P. 1410. DOI:10.3390/brainsci13101410
32. Tsakiris M., Longo M., Haggard P. Having a body versus moving your body: neural signatures of agency and body-ownership // *Neuropsychologia*. 2010. Vol. 48(9). P. 2740–2749. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2010.05.021
33. Wehrle M. Being a body and having a body. The twofold temporality of embodied intentionality // *Phenomenology and Cognitive Sciences*. 2020. Vol. 19. P. 499–521. DOI:10.1007/s11097-019-09610-z

Disorders. *Brain Sciences*, 2023. Vol. 13, no. 10, p. 1410. DOI:10.3390/brainsci13101410

32. Tsakiris M., Longo M., Haggard P. Having a body versus moving your body: neural signatures of agency and body-ownership. *Neuropsychologia*, 2010. Vol. 48, no. 9, pp. 2740–2749. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2010.05.021

33. Wehrle M. Being a body and having a body. The twofold temporality of embodied intentionality. *Phenomenology and Cognitive Sciences*, 2020. Vol. 19, pp. 499–521. DOI:10.1007/s11097-019-09610-z

Information about the authors

Andrei D. Butashin, Postgraduate, Federal State Budgetary Scientific Institution Mental Health Research Center, Moscow, Russia; Medical Psychologist, Federal State Budgetary Institution V.P. Serbsky National Medical Research Center for Psychiatry and Narcology, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3201-7598>, e-mail: butashinandrey@gmail.com

Elena M. Ivanova, PhD in Psychology, Senior Researcher, Federal State Budgetary Scientific Institution Mental Health Research Center, Moscow, Russia; Associate Professor, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3616-9444>, e-mail: ivalenka13@gmail.com

Информация об авторах

Буташин Андрей Дмитриевич, аспирант, Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация; медицинский психолог, Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3201-7598>, e-mail: butashinandrey@gmail.com

Иванова Елена Михайловна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация; доцент кафедры клинической психологии, Российский национальный медицинский исследовательский университет имени Н.И. Пирогова Министерства здравоохранения Российской Федерации (РНИМУ им. Н.И. Пирогова Минздрава России), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3616-9444>, e-mail: ivalenka13@gmail.com

Получена 19.03.2024

Принята в печать 19.06.2024

Received 19.03.2024

Accepted 19.06.2024

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Learning Activity without Interaction, is it Possible?

Irina M. Ulanovskaya

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>, e-mail: iulanovskaya@mail.ru

Maria A. Yanishevskaya

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2036-2052>, e-mail: y_maria@mail.ru

The obvious disadvantage of online education is the lack of real interaction and meaningful communication among students while solving a learning problem. We assume that under these conditions a full-fledged learning activity in its function of assimilation of theoretical concepts cannot be formed in primary school. To verify this hypothesis, we analyzed the results of meta-subject diagnostics of the fourth graders who graduated from primary school in 2015–2019 (real interaction) and graduated in 2023 (online education). 316 children in total were recruited for this study. We also used diagnostic data on meta-subject results of fifth grade students from two Moscow schools in 2019 and 2021, where “traditional” educational programs were implemented. 248 children were recruited. It is shown that the lack of conditions and opportunities for constructive interaction and meaningful communication in the process of solving learning problems complicates and slows down the development of children’s main social competencies, but also affects other important meta-subject results of primary education. Thus, the results of meta-subject diagnostics of primary school graduates in 2023 made it possible to identify the weaknesses of online learning, its disadvantages, and to assess the consequences for the mental development of children.

Keywords: elementary school, diagnostics of meta-subject results, online learning, learning ability, modeling, text comprehension, meaningful communication, interaction.

For citation: Ulanovskaya I.M., Yanishevskaya M.A., Learning Activity without Interaction, is it Possible? *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 40–49. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200205>

Учебная деятельность в отсутствие взаимодействия?

И.М. Улановская

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>, e-mail: iulanovskaya@mail.ru

М.А. Янишевская

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2036-2052>, e-mail: y_maria@mail.ru

Главный дефицит онлайн-образования — отсутствие реального взаимодействия и содержательной коммуникации учащихся в процессе решения учебной задачи. Мы предположили, что в этих условиях в начальной школе не формируется полноценная учебная деятельность, обеспечивающая усвоение теоретических знаний. Для проверки предположения были проанализированы результаты метапредметной диагностики четвероклассников, учившихся по программе развивающего обучения и закончивших

начальную школу в 2015–2019 и 2023 гг. (всего 316 детей). Также использованы данные диагностики метапредметных результатов учащихся пятых классов двух московских школ 2019 и 2021 годов (всего 248 человек). Показано, что отсутствие условий и возможностей для конструктивного взаимодействия и содержательной коммуникации учащихся в процессе решения учебных задач не только затрудняет и замедляет формирование социальных компетенций, но и влияет на другие важнейшие метапредметные результаты начального образования. Таким образом, результаты метапредметной диагностики у выпускников начальной школы в 2023 г. позволили выявить слабые стороны онлайн-обучения, его дефициты и оценить их последствия для психического развития детей.

Ключевые слова: начальная школа, диагностика метапредметных результатов, онлайн-обучение, умение учиться, моделирование, понимание текста, содержательная коммуникация, взаимодействие.

Для цитаты: Улановская И.М., Янишевская М.А. Учебная деятельность в отсутствие взаимодействия? // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 40–49. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200205>

The experiment, the results of which are discussed in this article, was set by life itself. In the spring of 2020, due to the pandemic, most students were transferred to online education. Thus, children who completed primary education in 2023 found themselves on distance learning in the first grade, i.e. at the very beginning of school life. And although at present many educators and psychologists advocate the expansion of this form of educational organization [1; 10; 14; 16; 18], obviously, it imposes a number of restrictions on the organization of the educational process. The main deficit of online education for younger schoolchildren is the lack of real effective interaction and meaningful communication of students in the process of solving problems (almost all studies of the organization of online interaction of students use the already formed communicative skills of adolescents [4; 15; 17]). The impossibility of joint action contradicts the basic law of the formation of higher mental functions: "Every higher mental function in the development of a child appears on the scene twice — first as a collective, social activity, the second time as an individual activity, as an internal way of thinking of the child... This law is fully applicable to the process of children's education... An essential feature of learning is that it creates zones of proximal development, i.e. it awakens and sets in motion a number of internal development processes. At first, for a child, these processes are possible only in the sphere of relationships with others and cooperation with friends, but, prolonging the internal course of development, they become the inner property of the child himself" [2, p. 387]. "A child will be able to do something new on his own after he does it in cooperation with others. A new mental function appears as a kind of "individual continuation" of its fulfillment in collective activity, the organization of which is the content and the process of learning... It is necessary to organize learning that would be capable to create the necessary zones of proximal development, which would eventually turn into the required new abilities" [3, p. 7].

Thus, it is difficult to overestimate the importance of educational interactions and communications for the full-fledged development of learning activity. "Initially, younger students carry out learning activity together, support each other in accepting and solving problems, conduct dialogues and discussions about choosing the best search path (it is in these situations that zones of proximal development arise). In other words, at the first stages, learning activity is carried out by a collective subject [ibid., p. 9].

Theoretical, experimental, and practical development of these ideas is presented in the works of Rubtsov V.V., Zuckerman G.A., Elkonin B.D. and others. [7; 8; 11; 12; 13]. Thus, G.A.Zuckerman considers the cooperation of elementary school students with each other and with the teacher in learning activity as the most important condition for the development of a new formation of this age, "learning to learn". The author defines two main components of the "learning to learn" ability: reflexive actions necessary to identify a task as a new one, to find out what means are missing to solve it, and search actions as actions to assign missing knowledge [11]. V.V. Rubtsov substantiates a system of joint learning actions related to the coordination, planning and organization of student interactions and an adult, students among themselves when solving an educational task [7]. These actions are performed in the space of collective transformation by students of the ways of action set by adults and modeling new patterns of organizing joint educational activities to achieve a common result based on the processes of communication, reflection, and mutual understanding. V.V.Rubtsov identified and analyzed various types of interaction between schoolchildren in the process of searching and mastering a common method of action in solving an educational task. He points out that "the actual educational community appears only when the interaction between participants in a joint action is reflexive and analytical. It means that the object of their analysis is the results of reflection of a partner, understanding by another of the situation and their actions in it, discussion, and

coordination of future joint actions with another partner. It is here that the learning situation appears cognition of an object jointly and through another, the study of one's own ideas through the prism of partner's ideas and on this basis the search for common points of contact — mutual understanding" [6, p. 97].

The general principles of the organization of developmental learning (DL) and meaningful educational interactions have been introduced and implemented for many years at school No. 91 in Moscow, a basic experimental school operating according to curricula developed under the guidance of D.B.Elkonin and V.V.Davydov. In 2011, the concept of "meta-subject results of mastering the basic educational program of primary general education" was introduced into the school Standard for the first time, including, in particular, the ability to learn, the ability to plan, control and evaluate learning activity, cognitive reflection, the creation of models of the studied processes, schemes for solving educational problems, willingness to listen to the interlocutor and conduct a dialogue, the ability to identify common goals and ways to achieve them, the ability to agree on the distribution of functions and roles in joint activities, etc. A group of employees of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education has developed a package of diagnostic techniques that allow quantitative and qualitative assessment of the development of meta-subject results of primary school [5]. Based on this toolkit, cognitive, regulatory and social meta-subject outcomes of graduates of primary School No. 91 are monitored every year. The conditions for organizing the learning activity of primary school graduates in 2023 are qualitatively different from those in previous years. They are related to the transfer of children to online education in the first grade (and it lasted almost half of the second grade) in connection with the pandemic. Through the efforts of teachers, the content of the DL programs was preserved, but there were completely no conditions for learning interaction and meaningful communication of children.

Hypothesis, Research Tasks and Methods

During online learning, it is impossible to organize collectively distributed forms of learning activity. It limits children's initiative and reduces educational motivation. Since children perform tests individually, there are no situations of meaningful contradiction or conflict, there is no need to argue and prove their thoughts, there is no need to fix actions and their results in a scheme, plan future actions and check their adequacy to the task (reflection). Lack of experience in joint learning can lead to difficulties in the development of social competencies in children. To test this hypothesis, it is necessary to compare the data of meta-subject diagnostics of gradu-

ates of the primary school of the "pre-COVID" period and graduates of 2023 who passed (due to the COVID) through the online form of education in the first grade.

Task 1 — to assess the development of the "learning to learn" ability in online and offline learning;

Task 2 — to evaluate the development of modeling actions and the use of models in solving problems in online and offline learning;

Task 3 — to assess the ability to constructively interact in the process of solving problems in students who did not have experience of joint learning activity in the first grade (graduates of primary school in 2023), and in students who fully participated in educational interactions during their studies in primary school (graduates of previous years).

To solve problem 1, we used data obtained using the "Undefined problems" method (authors G.A.Zuckerman, S.F.Gorbov, N.L.Tabachnikova, Savelyeva O.V.). It allows us to evaluate the reflexive component of the "learning to learn" ability. The reflexive component of the "learning to learn" ability makes a person able to determine what knowledge and skills he lacks to act in a new situation. The methodology is based on the material of simple textual mathematical problems. In mathematics lessons in elementary school the methods of solving these problems were carefully worked out [5].

To solve problem 2, a set of tasks from the "Mathematics test" was used (authors S.F.Gorbov, N.L.Tabachnikova and O.V.Savelyeva). The description of the technique is presented in [9].

To determine the ability to use a ready-made model as a means of solving problems, we analyzed the results of three tasks in which various aspects of using models were updated. So, in one of the tasks, part of the conditions is presented in the form of a text, and the other part is set by the actual modeling tool (diagram). Thus, to solve these tasks, it is necessary to "read" the diagram and include the information obtained with its help in the condition. In another task (shown in Figure 1), you need to solve the problem without seeing its conditions but relying only on a drawing made by "another student". Examples of such tasks are given below.

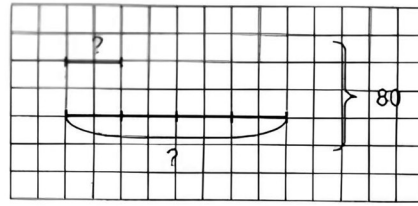
To determine the formation of the modeling action, three tasks of the "Mathematics test" were used. Figure 2 shows an example of this task.

To solve the research problem 3 the "Conflict" technique was used (authors I.M.Ulanovskaya, N.I.Polivanova, I.V.Rivina). This technique allows to compare the success of solving a problem in individual and group work. A detailed description of the "Conflict" technique is given in the publication [5].

Subjects

The experimental sample was made up of fourth grade students from Moscow school 91, where for many years

Task 1. To solve the problem, the text of which has not been preserved, Katya made the following scheme:



Solve this problem

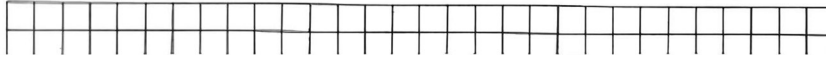


Fig. 1. Samples of tasks for determining the ability to use a ready-made model as a means of solving a problem

Task 2. Read the text of the problem. Make a scheme and solve the problem.

The 72 cm long ribbon was cut into three parts. The first was three times shorter than the second, and the third was twice as long as the first. What is the length of the longest part?



Fig. 2. A sample task for determining the development of the modeling action

primary education is based on a developmental learning program (DL). The data of primary school graduates in 2023 (48 students) and 2015–2019 (a total of 268 students) were compared. The examination was conducted at the end of the academic year.

The control sample consisted of fifth grade students from two Moscow schools (school X and school Y). In school X we used diagnostic data on the meta-subject results of fifth grade students who completed primary education in 2019 (a total of 78 people). This school implements traditional educational program "School of Russia". The survey was conducted at the beginning of the academic year. In School Y the diagnosis was carried out in 2021. Six fifth grades were examined: 3 classes were enrolled in primary school according to the "School of Russia" program (83 people), and 3 classes – according to the "Perspective" program (87 children). The survey was conducted at the beginning of the academic year.

Results

To diagnose the development of the "learning to learn" ability (research task 1), data obtained using the "Undefined problems" method were used. The students were offered 10 simple mathematical problems, some of which were composed "correctly", i.e. they could be solved, and the other part was "incorrect",

i.e. these problems could not be solved. In the case of a correct problem, students had to write its solution, and in the case of an incorrect one, indicate what must be corrected in the task. For each problem the student could receive 2 points: one for determining the possibility of solving it, the second for solving or correcting the problem. To assess the reflexive component of the ability to learn, we took into account the points for determining the "solvability" of the problem and for adequately defining the conditions in the case of an unsolvable problem. Points for solving the correct problems were not taken into account. Thus, the maximum result was 15 points.

Statistical analysis (Kolmogorov-Smirnov criterion) showed the absence of significant differences between the results of fourth graders in terms of learning ability in 2015–2019, which allowed them to be considered as a single sample. That is, the tendency of the distribution of points in the "Undefined problems" method was the same in 2015, 2016, 2017, 2018 and 2019.

Figure 3 shows the results of assessing the development of the reflexive component of the "learning to learn" ability, obtained on the basis of data from the "Undefined tasks" method in the process of monitoring meta-subject results of primary education in different years. The diagram clearly demonstrates the change in the level of development of the "learning to learn" ability in the sample of children who completed primary educa-

tion in 2023. So, for 6 consecutive years (2015–2020), the results of students in terms of the development of the reflexive component of the “learning to learn” ability showed a tendency to increase as the score increased; moreover, the proportion of students who scored the highest possible points is greater than the proportion of students who scored any other number of points. In 2023 a distribution for the studied indicator was obtained close to normal distribution with a peak at 11 and a shift of the minimum values towards a decrease in the score. The differences are significant ($p < 0.01$).

Let's consider the results of the formation of the “learning to learn” ability in schools with other educational programs of primary education (control sample).

It follows from Figures 4 and 5 that:

- In both schools of the control sample, the same trends in the distribution of results according to the indicator of the “learning to learn” ability are presented, namely, the normal distribution along the entire X axis (score for completing tasks of the “Undefined problems” method) with a peak at average values (8-9 points).

- The results of graduates of the two schools of the control sample (which implement traditional educational programs), who completed primary education before the pandemic, i.e. did not study online (Fig.4), and who went through the experience of studying online (Fig.5), do not differ qualitatively. And the results of the graduates of the DL primary school in 2023 are close to the data of the control sample, although with some bias towards higher scores (the maximum number of students received 11 points).

One of the most important means of theoretical thinking are various symbolic and sign systems (models). To diagnose the formation of the ability to build

models and use them as a means of solving problems (research task 2), data obtained using the “Mathematics test” were used. A number of tasks involve using a ready-made model to solve a problem, others – determining the correspondence / inconsistency of tasks and their model representations, and others – creating a model according to the specified conditions of the task. Above, examples of tasks were given to assess the formation of the modeling action (Figures 1 and 2). Let's consider the results obtained on two important indicators of the development of the modeling action in experimental and control samples in different years.

Comparison of the diagrams shown in Figures 6 and 7 demonstrates qualitative differences in mastering the modeling action among graduates of the DL primary school in 2015–2020 and students who completed their studies in primary school in 2023. The trend remains in the use of ready-made models: the majority of children (about 60%) received the maximum score. The trend line in terms of model creation indicates a qualitative change in the trend: the higher the score in terms of modeling, the fewer children achieve it. The differences in the data presented in Figures 6 and 7 are statistically significant at the level of $p < 0.01$.

Let's analyse how the trend lines are presented in a school implementing a traditional educational program of primary education (a control sample).

The diagrams shown in Figures 6, 7 and 8 permit us to make some conclusions:

- The DL program demonstrates obvious advantages in terms of indicators related to the modeling of educational content. Moreover, these advantages are expressed not only in the developed modeling action, but

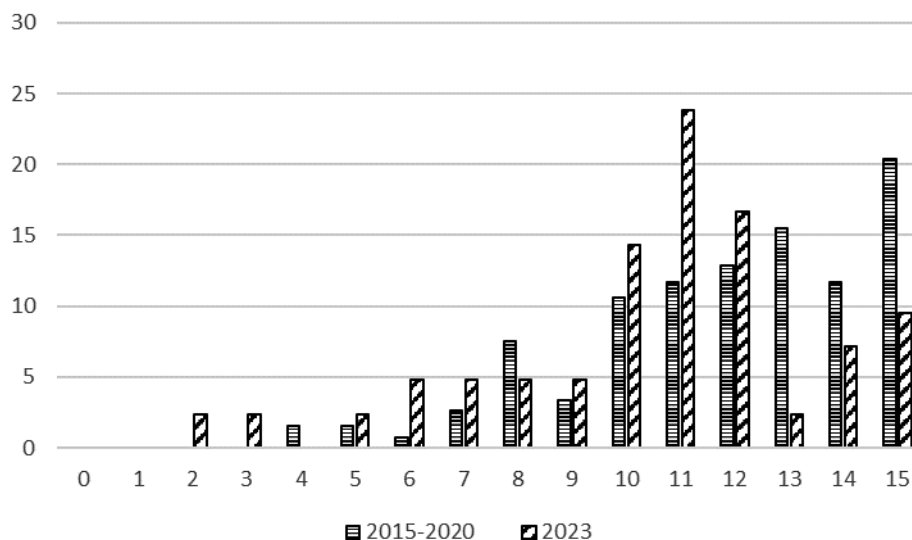


Fig. 3. The “learning to learn” ability – the results of students of the DL school in 2015-2020 and 2023

Note: On the X-axis there are points (min – 0, max – 15) for problems solving. On the Y axis, the percentage of students who demonstrated the corresponding result

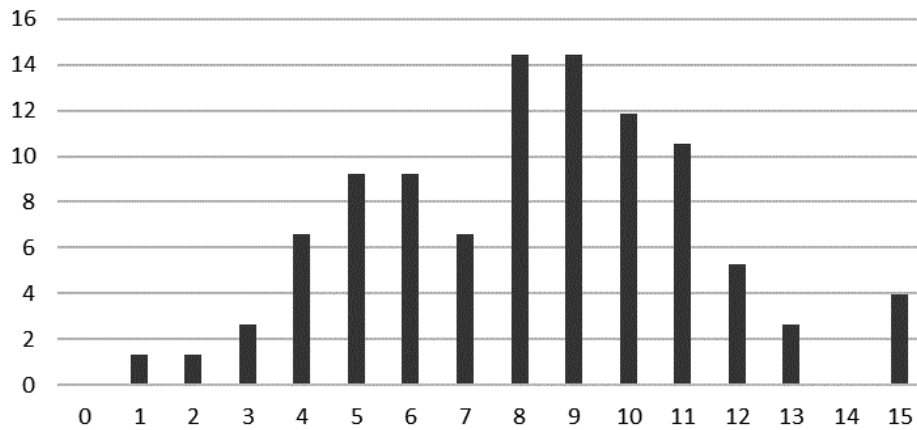


Fig. 4. The “learning to learn” ability – the results of the students of school X in 2019

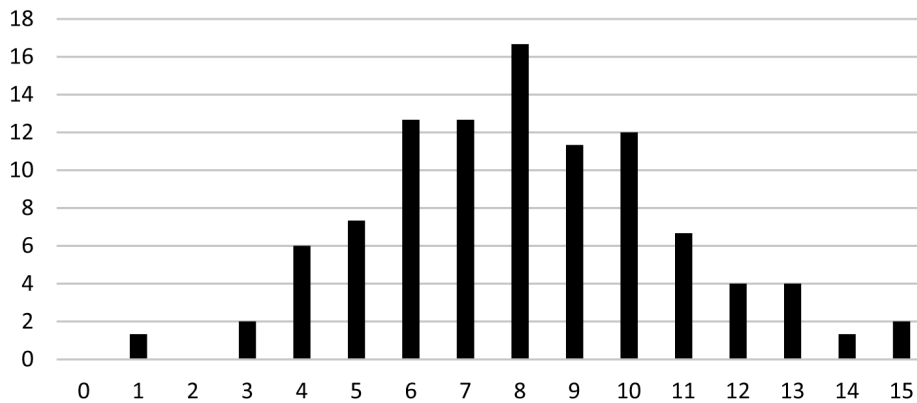


Fig. 5. The “learning to learn” ability – the results of the students of school Y in 2021

also in the ability to use a ready-made, preset model as a means of solving a problem.

- In the context of online learning, students have significant difficulties in mastering the modeling action. The use of the given models as a tool for solving the problem practically does not suffer.

To diagnose the development of the ability to in-

teract constructively in the process of solving problems (research task 3), we used data obtained in the "Conflict" method. In the "Conflict", students first solve a complex intellectual problem individually, and then in a group of four people. At the stage of individual work special conditions are created. They ensure that each participant receives a result in the decision

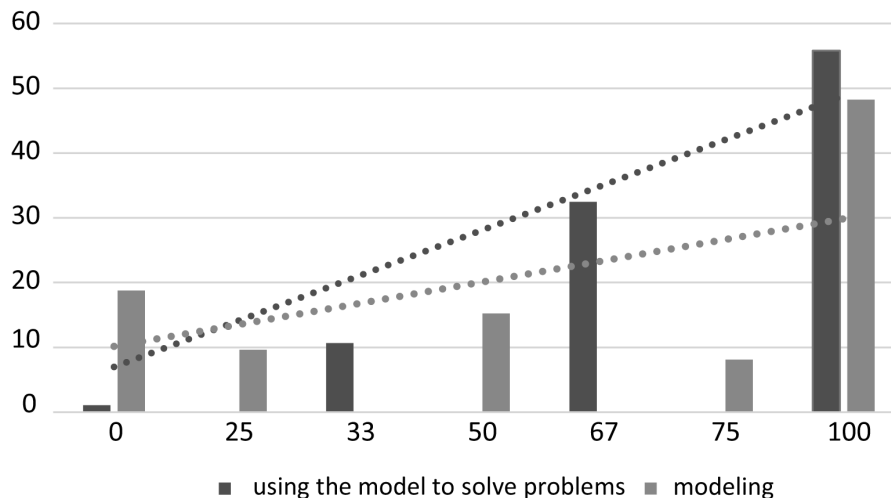


Fig. 6. Modeling and using the model to solve problems – the results of students of the DL school in 2015–2019.

Note: On the X-axis, the scores for completing tasks in %; on the Y-axis, the percentage of children who demonstrated the corresponding result. The dotted line indicates the trend line for each indicator

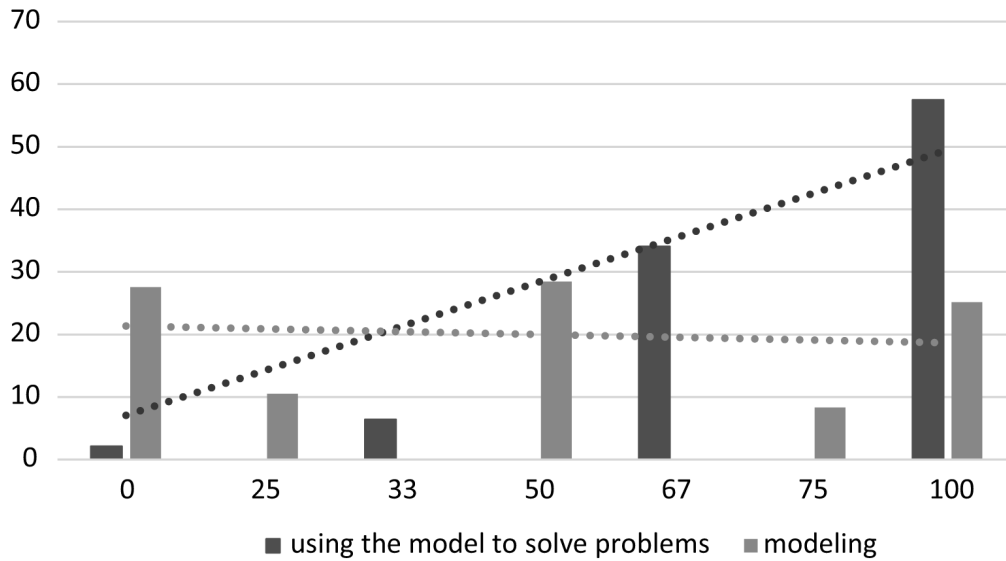


Fig. 7. Modeling and using the model to solve problems – the results of students of the DL school in 2023

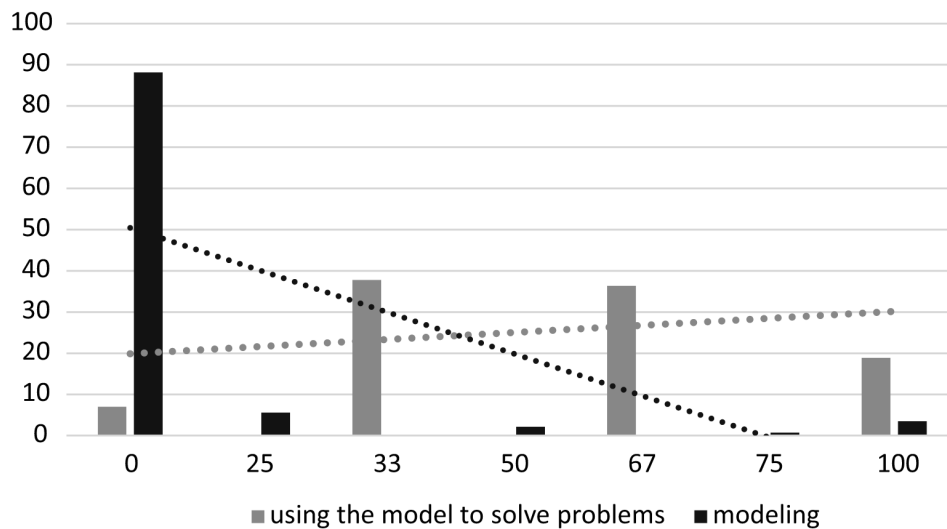


Fig. 8. Modeling and using the model to solve problems – the results of students of school Y in 2021

process that differs from the results of other members of the group. Thus, a situation of cognitive conflict is created that requires overcoming in order to obtain a common group result. Let's look at how the resource of constructive interaction and meaningful communication is presented for students who did not have experience of joint educational activities in the first grade (graduates of the primary DL school in 2023), and for students who fully participated in educational interactions during primary school (graduates of the DL school of previous years).

Figure 9 shows a qualitative change in the ratio of the results shown by graduates of the DL primary school in 2015–2019 and graduates of 2023, when solving the problem individually and in a group. In all the years before the pandemic, the resource of group interaction made it possible to improve the result, that is, on average, the group jointly achieved higher results in solving

an intellectual problem than each participant demonstrated individually (the indicator "group solutions" in 2015, 2016, 2017, 2018 and 2019 is 1.5–2 times higher than the indicator "individual solutions"). For graduates of DL primary school in 2023, combining students into a group does not improve the result. On the contrary, it destroys the decision process. Children enthusiastically engage in communication, "losing" the task assigned to them. Thus, it can be stated that the conditions of online education in primary school prevent the development of the most important social competencies.

Conclusions

Online learning in its modern form is focused on direct communication between teacher and student. In this dyad, obviously, the leading role is played by

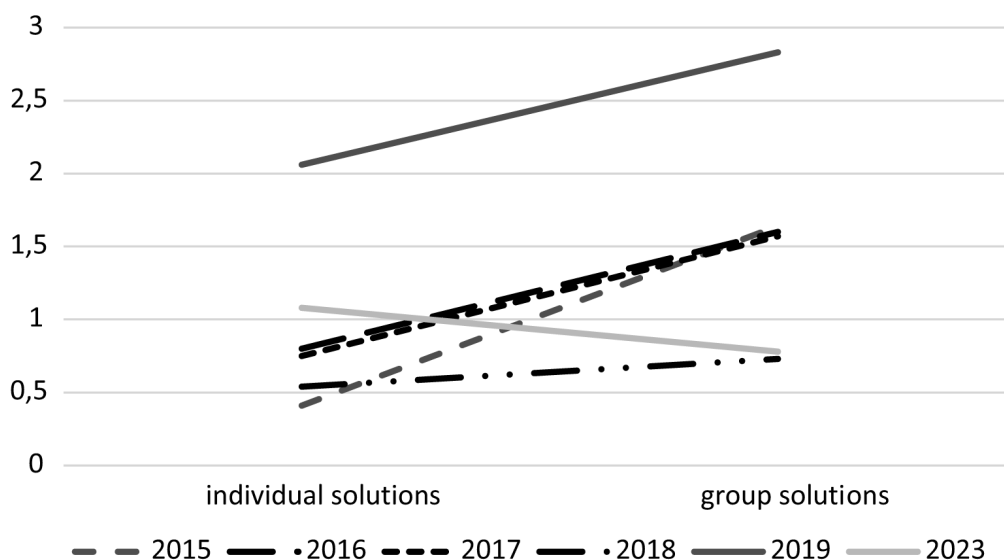


Fig. 9. The effectiveness of individual and group work – the results of students of the DL school in 2015-2019 and 2023
Note: The X-axis shows individual and group solutions. On the Y axis – points (mjn – 0, max – 4)

an adult – a teacher. Therefore, it is much more difficult for a student to become a carrier of learning activity – its subject. The younger student becomes a subject and performs his own participation in the learning activity initially together with other children and with the help of a teacher. But the interaction of children about and in the process of performing learning activity, in principle, cannot be ensured by the conditions of modern online education. Thus, the most important development tool, joint activity, falls out of the educational process ("Person's activity always stands between learning and mental development of a person" [13]). Metasubject results of primary education prove that the lack of conditions and opportunities for constructive interaction and meaningful communication of students in the process of solving learning problems not only complicates and slows down the development of social competencies themselves, but also affects other metasubject results. The model in the DL system is built not only as a

means of fixing the studied processes and phenomena, but also as a means of planning one's future actions, as a means of proving and testing hypotheses, as a means of communication with those who enter into a dialogue and offer alternative opinions. Participation in a joint, collectively distributed or functionally divided learning activity, gradually appropriated, makes the student a carrier of educational activity – its subject. Thus, learning independence, initiative, criticality, and reflection are formed. The child learns the very way of obtaining new knowledge, "learning to learn" ability.

Thus, the results of meta-subject diagnostics of primary school graduates in 2023 made it possible to identify the weaknesses of online learning, its deficits and assess their consequences for the mental development of children. This raises crucial questions and opens up new opportunities for developers of online learning technologies. Until these issues are resolved, the effectiveness of online learning remains questionable.

References

1. Avdeeva S.M., Uvarov A.Yu., Tarasova K.V. Tsifrovaya transformatsiya shkol i informatsionno-kommunikatsionnaya kompetentnost' uchashchikhsya [Digital transformation of schools and information and communication competence of students]. *Voprosy obrazovaniya [Education issues]*. 2022, no. 1, pp. 218–243. (In Russ.).
2. Vygotskii L. S. Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste [The problem of learning and mental development at school age]. *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. Moscow, 1991. (In Russ.).

Литература

1. Авдеева С.М., Уваров А.Ю., Тарасова К.В. Цифровая трансформация школ и информационно-коммуникационная компетентность учащихся // *Вопросы образования*. 2022. № 1. С. 218–243.
2. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / *Педагогическая психология: сб. трудов*. М., 1991.
3. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. Томск: Пеленг, 1995. 142 с.
4. Марголис А.А., Гаврилова Е.В., Шенелева Е.А. Успешность совместного решения задач учащимися подросткового и

3. Davydov V.V. O ponyatii razvivayushchego obucheniya: sb. statei [On the concept of developmental learning: collection of articles]. Tomsk: Peleng, 1995. (In Russ.).
4. Margolis A.A., Gavrilova E.V., Shepeleva E.A. Uspeshnost' sovmejnogo resheniya zadach uchashchimisya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta (na primere diagnostiki umstvennykh deistvii s pomoshch'yu komp'yuternoj igrovoj sistemy 'PL-modified') [The success of joint problem solving by students teenagers and of adolescent age (on the example of the diagnosis of mental actions using the computer game system 'STM-modified')]. In Rubtsov V.V. (eds.), *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii* (DHTE 2022): sb. statei Tretiyei Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (Moscow, 17–18 noyabrya 2022 g.) [Digital humanities and technologies in education (DHTE 2022): collection of articles for the III All-Russian Scientific and practical conference with international participation]. Moscow, 2022, pp. 251–263. (In Russ.).
5. Otsenka metapredmetnykh kompetentsii vyusknikov nachal'noi shkoly [Assessment of meta-subject competencies of primary school graduates]. Ulanovskaya I.M. (ed.). Moscow, 2015. 169 p. (In Russ.).
6. Razvitie kommunikativno-refleksivnykh sposobnosti u detei 6–10 let v zavisimosti ot sposobov organizatsii uchebnykh vzaimodeistvii [The development of communicative and reflexive abilities in children aged 6–10 years, depending on the ways of organizing educational interactions]. Rubtsov V.V. (ed.). Moscow, 2023. (In Russ.).
7. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod [Socio-genetic psychology of developmental education: an activity-based approach]. Moscow, 2008. 416 p. (In Russ.).
8. Sovmejnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitie detei [Joint learning activity and children's development]. Rubtsov V.V. (eds.). Moscow, 2021. 352 p. (In Russ.).
9. Ulanovskaya I.M., Yanishevskaya M.A. Ob osvoenii bazovykh mezhpredmetnykh ponyatii v shkolakh s razlichnymi obrazovatel'nymi programmami [On the development of basic interdisciplinary concepts in schools with various educational programs]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya* [Trends in the development of science and education], 2022, no. 87, pp. 55–63 (In Russ.).
10. Khartiya tsifrovogo puti shkoly [Charter of the digital way of the school]. *Vestnik RFFI*, 2022. Vol. 1(113). Available at: URL: https://www.rfbr.ru/rffi/ru/bulletin/o_2128693 (Accessed 21.09.2023) (In Russ.).
11. Tsukerman G.A. Vidy obshcheniya v obuchenii [Types of communication in education]. Tomsk, 1993. 268 p. (In Russ.).
12. Tsukerman G.A. Sovmejnoe uchebnoe deistvie: reshennye i nereshennye voprosy [Joint learning action: resolved and unresolved issues]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 51–59. DOI:10.17759/pse.2020250405. (In Russ.).
13. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow, 1989. (In Russ.).
14. Abid Haleem, Mohd Javaid, Mohd Asim Qadri, Rajiv Suman, Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 2022. Vol. 3, pp. 275–285. DOI:10.1016/j.susoc.2022.05.004
15. Ma Y., Zhang H., Ni L. et al. Identifying collaborative problem-solver profiles based on collaborative processing time, actions and skills on a computer-based task. *Intern. J. Comput.-Support. Collab. Learn.*, 2023. DOI:10.1007/s11412-023-09400-5
- юношеского возраста (на примере диагностики умственных действий с помощью компьютерной игровой системы 'PL-modified') // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022): сб. статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 17–18 ноября 2022 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 251–263 с.
5. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / Под ред. И.М. Улановской. М.: ГБОУ ВПО «МГППУ», 2015. 169 с.
6. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий / Под ред. В.В. Рубцова. М.: МГППУ, 2023. 203 с.
7. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
8. Совместная учебная деятельность и развитие детей / Под редакцией В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.
9. Улановская И.М., Янишевская М.А. Об освоении базовых межпредметных понятий в школах с различными образовательными программами // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 87(3). С. 55–63.
10. Хартия цифрового пути школы [Электронный ресурс] // Вестник РФФИ. 2022. Том. 1(113). URL: https://www.rfbr.ru/rffi/ru/bulletin/o_2128693 (дата обращения 21.09.2023)
11. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 68 с.
12. Цукерман Г.А. Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 51–59.
13. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989. 560 с.
14. Haleem A. et al. Understanding the role of digital technologies in education: A review // Sustainable Operations and Computers. 2022. Vol. 3. P. 275–285. DOI:10.1016/j.susoc.2022.05.004. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666412722000137>)
15. Ma Y., Zhang H., Ni L. et al. Identifying collaborative problem-solver profiles based on collaborative processing time, actions and skills on a computer-based task // Intern. J. Comput.-Support. Collab. Learn. 2023. DOI:10.1007/s11412-023-09400-5
16. Seethal K., Menaka B. Digitalisation Of Education In 21ST Century: A Boon Or Bane // Higher Education. 2019. Vol. 43. № 7. С. 196.
17. Sun Che, Shute Valerie, Stewart Angela, Beck-White Quinton, Reinhardt Caroline, Zhou Guojing, Duran Nicholas, D'Mello Sidney. The relationship between collaborative problem-solving behaviors and solution outcomes in a game-based learning environment // Computers in Human Behavior. 2021. DOI:128. 107120. 10.1016/j.chb.2021.107120.
18. Viberg O., Mavroudi A. Digitalisation of education: application and best practices. 2019.

16. Seethal K., Menaka B. Digitalisation Of Education In 21ST Century: A Boon Or Bane. *Higher Education*, 2019, no. 43, pp. 196.

17. Sun C. et al. (2021). The relationship between collaborative problem-solving behaviors and solution outcomes in a game-based learning environment. *Computers in Human Behavior*, 2021. Vol. 128. DOI:07120. 10.1016/j.chb.2021.107120

18. Viberg O., Mavroudi A. Digitalisation of education: application and best practices, 2019.

Information about the authors

Irina M. Ulanovskaya, PhD in Psychology, Leading Researcher Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (FSC PIR), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>, e-mail: iulanovskaya@mail.ru

Maria A. Yanishevskaya, PhD in Psychology, Leading Researcher Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (FSC PIR), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2036-2052>, e-mail: y_maria@mail.ru

Информация об авторах

Улановская Ирина Михайловна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>, e-mail: iulanovskaya@mail.ru

Янишевская Мария Алексеевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2036-2052>, e-mail: y_maria@mail.ru

Получена 29.02.2024

Принята в печать 19.06.2024

Received 29.02.2024

Accepted 19.06.2024

EMPIRICAL STUDIES
ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Destructive Perfectionism and Protective Factors of Emotional Well-being of University Students

Tikhon O. Tsatsulin

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: ttsatsulin@yandex.ru

Alla B. Kholmogorova

Moscow State University of Psychology & Education,
N.V. Sklifosovsky Research Institute for Emergency Medicine, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

According to research data, perfectionism scores in the student population are on the rise. The article describes the sociocultural and educational context that causes the revealed trend. Different aspects of perfectionism and their correlation with symptoms of depression and anxiety were examined, and a protective function of self-efficacy and subjectness, which may reduce the negative impact of perfectionism on emotional well-being, was hypothesized. 194 students aged 17 to 25 years ($M=20$), were recruited for this study, 140 of them were female and 54 were male. The following methods were used: Three-factor questionnaire of perfectionism (N.G. Garanyan, A.B. Kholmogorova), Beck Depression Inventory, Beck Anxiety Inventory (BAI, 1993), Self-Efficacy Scale (M. Scherer, J. Maddux), “Subjectness Position” questionnaire. It was revealed that subjectness position and closely related self-efficacy are inversely correlated with the indicators of depressive and anxiety symptoms, while destructive perfectionism components (such as socially prescribed perfectionism and perfectionist cognitive style) show a direct correlation with the symptoms of emotional maladaptation, the expression of the object position in learning activities and reduced self-efficacy. At the same time, self-oriented perfectionism shows positive links with protective factors, which compensates for its destructive influence. The use of the Sobel criterion to test the mediation model confirmed the hypothesis of a significant mediating effect of self-efficacy on the correlation between perfectionism and depression. It is concluded that it is necessary to carry out preventive measures in higher educational institutions with the implementation of methods of the reflexive-activity approach, which implies the actualization and support of students’ subjectness position.

Keywords: students, perfectionism, emotional distress, self-efficacy, subjectness position, protective factors.

For citation: Tsatsulin T.O., Kholmogorova A.B. Destructive Perfectionism and Protective Factors of Emotional Well-being of University Students. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 50–59. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200206>

Деструктивный перфекционизм и факторы-протекторы эмоционального благополучия студентов вузов

Т.О. Цацулин

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ttsatsulin@yandex.ru

А.Б. Холмогорова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ);
Научно-исследовательский институт скорой помощи имени Н.В. Склифосовского
Департамента здравоохранения города Москвы (ГБУЗ «НИИ СП им. Н.В. Склифосовского ДЗМ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Данные исследований сообщают о возрастании показателей перфекционизма среди студентов. В статье описан социокультурный и образовательный контекст, обуславливающий выявленную тенденцию. Рассмотрены разные аспекты перфекционизма и их связи с симптомами депрессии и тревоги, а также выдвинуто предположение о защитной функции самооффективности и субъектности, которые могут снижать негативное воздействие перфекционизма на эмоциональное благополучие. Выборка включила 194 студента в возрасте от 17 до 25 лет ($M = 20$), из них — 140 женщин и 54 мужчины. Были использованы следующие методики: Трехфакторный опросник перфекционизма (Н.Г. Гараян, А.Б. Холмогорова), шкала депрессии А. Бека, шкала тревоги А. Бека, методика определения общей и социальной самооффективности (М. Шееер, Дж. Маддукс), опросник «Субъектная позиция». Выявлено, что субъектная позиция и тесно связанная с ней самооффективность обратно коррелируют с показателями депрессивных и тревожных симптомов, тогда как деструктивные параметры перфекционизма (такие как социально предписанный перфекционизм и перфекционистский когнитивный стиль) показывают прямую связь с симптомами эмоциональной дезадаптации, выраженностью объектной позиции в учебной деятельности и сниженной самооффективностью. При этом Я-адресованный перфекционизм демонстрирует положительные связи с факторами-протекторами, что компенсирует его деструктивное влияние. Использование критерия Соубела для проверки модели опосредования подтвердило гипотезу о значимом опосредующем влиянии самооффективности на связь между перфекционизмом и депрессией. Делается вывод о необходимости проведения профилактических мероприятий в высших учебных заведениях с реализацией методов рефлексивно-деятельностного подхода, предполагающего актуализацию и поддержку субъектной позиции студентов.

Ключевые слова: студенты, перфекционизм, эмоциональная дезадаптация, самооффективность, субъектная позиция, факторы-протекторы.

Для цитаты: Цацулин Т.О., Холмогорова А.Б. Деструктивный перфекционизм и факторы-протекторы эмоционального благополучия студентов вузов // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 50–59. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200206>

Introduction

There is a trend of increasing perfectionism indicators in the student population in the XXI century, which is associated by many authors with certain trends in modern culture [14; 23]. Perfectionism is a multidimensional personal construct that reflects the desire to achieve high standards and ideals, accompanied by excessive self-criticism, self-demanding and fear of failure and negative evaluation by others. Young people with a high level of perfectionism expect ideal results from themselves and their activities, and expe-

rience pronounced discomfort if they fail to live up to their high expectations.

Perfectionism has been considered for decades as a destructive personality trait leading to emotional maladaptation [3; 14; 17; 20; 21; 23; 25]. However, along with this, researchers have debated whether there are different types of perfectionism — adaptive and maladaptive [14; 25]. To date, researchers have proposed different classifications of it. For example, the classics of perfectionism research P. Hewitt and G. Flett distinguish “Self-addressed perfectionism”, “Socially prescribed perfectionism” and “Socially oriented perfectionism” [22]. Another classic of

this research R. Frost distinguishes the following aspects of perfectionism: “Concern over mistakes”; “Parental expectations”, “Parental criticism”, “Personal standards”; “Organization” and “Doubts about actions” [19]. Russian psychology has also developed an original Three-Factor Perfectionism Questionnaire, which identifies the following components: “Perceived evaluations concerns along with unfavorable social comparisons” (analogous to “Socially prescribed perfectionism”); “High personal standards” (analogous to “Self-addressed perfectionism”); “Negative selectivity and imperfection concentration” or “Perfectionist cognitive style” (close to “Concern about mistakes” and “Doubts about actions”) [4].

Note that the destructiveness of self-addressed perfectionism is questioned in many contemporary studies [14, 25]. Analysis suggests that high standards and demands on oneself are destructive when combined with the so-called perfectionist cognitive style – with persistent thoughts about failures and mistakes, one’s own imperfection, and other negative cognitive distortions characteristic of patients with affective spectrum disorders. Socially prescribed perfectionism reflects the belief that other people expect perfection from the individual, which may or may not correspond to reality. Unlike self-addressed perfectionism, socially prescribed perfectionism involves adjusting to other people’s expectations at the same time as fear of approaching them and exposing one’s imperfection. The destructiveness of this type of perfectionism is beyond doubt among modern researchers [18; 24].

L.S. Vygotsky introduced the concept of social situation of development, under which he understood the social relations and conditions in which the formation of personality occurs at a particular age or the way in which the social becomes individual [2]. An important characteristic of the social situation of development of modern student youth is very high expectations on the part of society, with constant ratings and assessments of their success.

The growth of demands to oneself is associated, among other things, with the digitalization of society, which creates conditions for constant social comparisons of oneself with other people in social networks [5]. According to Mediascope, more than 40% of the Russian population spends time on social networks and messengers every day, spending on average about 36% of the total time spent on the Internet [1]. Social networks play the role of a mouthpiece, broadcasting the image of a successful person, setting the corresponding values of superiority over other people.

Today, education for young people is a factor in achieving life and professional success, acts as an important competitive advantage in the employment, opens opportunities for career, professional growth, getting a prestigious and highly paid job [13]. This puts considerable pressure on young people, forcing them to strive, compete and meet increasingly high requirements at

school and university in order not to harm their future price in the market of specialists [23].

Within the framework of the reflexive-activity approach to assisting students with learning difficulties, the concept of “subjectness position” was introduced, occupying which a student is both the subject of activity and the subject of its reflection [7, 10]. In this case, the subjectness position towards learning activity is considered as a resource characteristic. In the works of the representatives of this approach it was shown that the subjectness position is positively related to awareness, the use of adaptive coping mechanisms, and the ability to reflect and social cognition, and inversely related to the manifestation of depressive symptoms and problematic use of the Internet [10; 12; 15; 16]. It is important that support and strengthening of the subjectness position even at the younger school age contributes to positive personal and cognitive “steps” in development and increased academic success [6].

A personality possessing the properties of subjectness is capable of reflection, self-development, strives for transformative activity, and is also capable of changing positions and understanding other people [15]. Subjectness position implies conscious, purposeful and active participation of a student in learning activities, rather than passive perception of information. It is possible to promote the development of subjectivity through the support of independent constructive activity of students and their independent decision-making with subsequent reflection of the process of realization of their own ideas [7; 10].

The subjectness position in learning activities can be associated with some aspects of perfectionism, such as high expectations and striving for high standards. A learner in the subjectness position may set challenging goals and strive to achieve them with extra effort and activity. The learner, as a subject of learning activities, will seek additional sources of information, show a research position, and participate in optional activities to cope with the goals set for him/her, which suggests the importance of the construct “subjectness position” in understanding the correlation between education, development, and emotional well-being [9].

Another factor that can act as a “protector” of emotional well-being is self-efficacy. In A. Bandura’s theory of social learning, self-efficacy is considered as a person’s expectation or confidence that he or she is able to carry out those actions that are necessary for him or her to achieve the result [17]. Such confidence in one’s abilities reduces stress levels and promotes emotional well-being and stability, and is negatively related to procrastination and activity avoidance. People who are confident that they are able to control and solve incoming threats do not resort to dysfunctional behavioral strategies, such as various forms of avoidance.

Understanding and studying various aspects of perfectionism and factors that may cause their destructive-

ness or adaptability is necessary to develop effective psychological support and assistance programs for university students. Such programs are designed to develop healthy self-regulation strategies and reduce the negative effects of perfectionism associated with the above-mentioned negative aspects of the social situation of modern youth development.

The objective of the research is to identify the correlation between different aspects of perfectionism, levels of self-efficacy, position in learning activities, and to determine their influence on the severity of symptoms of depression and anxiety.

Research tasks:

1) To determine the correlations of different types of perfectionism with the position in learning activities and the level of students' self-efficacy.

2) To investigate the influence of position in learning activities and the level of self-efficacy and the correlation of various components of perfectionism and the severity of emotional maladjustment.

Method

1. Three-factor perfectionism questionnaire (N.G. Garanyan, A.B. Kholmogorova, 2018). It includes 18 statements that are distributed on three scales: 1) "Perceived evaluations concerns along with unfavorable social comparisons"; 2) "High personal standards"; 3) "Negative selectivity and imperfection concentration". The first scale tests socially prescribed perfectionism, the second scale tests self-addressed perfectionism, and the third scale tests perfectionist cognitive style.

2. Beck Depression Inventory (BDI, adapted by N.V. Tarabrina, 2001).

3. Beck Anxiety Inventory (BAI, 1993).

4. Self-Efficacy Scale (M. Scheer, J. Maddux, adapted by A.V. Boyarintseva, 2003). It includes 23 statements distributed on three scales: 1) "General self-efficacy"; 2) "Activity self-efficacy"; 3) "Interpersonal self-efficacy". The results determine the level of subjective belief of the examinee in the potential of his/her strengths in the sphere of subject activity and in the sphere of communication.

5. "Subjectness Position" questionnaire, including questions testing the expression of subjectness, objective and negative position in learning activities (Y.V. Zaretsky, V.K. Zaretsky, I.Y. Kulagina, 2014). The methodology was developed for school students and is currently in the process of validation on a student sample with minor changes in the wording to match the context of higher education. Based on the data obtained, an article on the validation of the methodology is being prepared.

The obtained data were processed using the package of statistical programs SPSS Statistics 23.0 for Windows. Methods of multiple and partial correlation analy-

sis (Pearson criterion), comparison of groups (Mann-Whitney U test), regression analysis (Sobel and Aroyan test) were used. The Sobel and Aroyan criteria were calculated using the program at <http://quantpsy.org>.

Sample

A total of 194 senior and junior students of Moscow universities were surveyed. The study was conducted anonymously in the form of online testing by collecting data through an online questionnaire sent to student groups in social networks. Students were asked to complete a set consisting of a number of techniques. The subjects were informed prior to the study about the intention of the survey and that the study was anonymous and the results would not be disclosed to third parties.

By gender, the subjects were distributed as follows: 140 women and 54 men. The age of the subjects ranged from 17 to 25 years, the average age was 20 years.

The sample consisted of 86 1st year students (44.3%), 27 2nd year students (13.9%), 53 (27.3%) 3rd year students, 16 4th year students (8.2%), 12 5th year students (6.2%). Of these, 146 (75.3%) students study at faculties of natural-science direction, 25 (12.9%) at humanities, 23 (11.9%) students of technical specialties.

Results

Evaluation of the influence of gender showed that female subjects have more pronounced symptoms of depression ($p=0.05$ by Mann-Whitney U test). Comparative analysis of students by course and direction of study shows no significant differences between groups in terms of perfectionism ($0.264 \geq p \leq 0.809$ by Mann-Whitney U test) and factors of emotional well-being: subject position ($p=0.354$) and self-efficacy ($p=0.984$). No other significant differences were found between the male and female sample.

Table 1 shows the data of correlation analysis of the indicators of expression of different types of perfectionism and indicators of emotional maladaptation in the form of symptoms of depression and anxiety. It follows from Table 1 that there is a significant positive correlation between the expression of the general perfectionism rate, its scales "Perceived evaluations concerns along with unfavorable social comparisons" and "Negative selectivity and imperfection concentration" and all manifestations of emotional maladaptation – depressive and anxiety symptoms. The scale "High personal standards" does not reveal significant links with the expression of symptoms of emotional maladaptation, although it registers a statistically insignificant inverse correlation with depressive and anxiety symptoms, i.e. opposite in orientation to the other two subscales of the perfectionism questionnaire.

Table 1

The Correlation between Indicators of Perfectionism and Symptoms of Emotional Maladjustment (N = 194)

Parameters	General perfectionism	Perceived evaluations concerns	High personal standards	Negative selectivity and imperfection concentration
Depressive symptoms	0,502**	0,525**	-0,060	0,496**
Anxiety symptoms	0,406**	0,481**	-0,024	0,326**

Note: “*” – correlations are statistically significant, $p < 0.05$ (Pearson correlation coefficient), “***” – correlations are statistically significant, $p < 0.01$ (Pearson correlation coefficient).

As can be seen from Table 2, the general self-efficacy and self-efficacy in subject activity are inversely correlated with all the studied symptoms of emotional maladaptation. Interpersonal self-efficacy is inversely correlated with manifestations of depression, while correlations with anxiety do not reach the level of significance. Subjectness position shows an inverse correlation with the severity of depressive and anxiety symptoms. Object position is directly related to the manifestation of depression. It should be taken into account that all the described correlation coefficients register significant but weak correlations. Negative position to learning activity did not reveal significant correlations with symptoms of emotional maladaptation.

Table 3 summarizes the correlations of indicators of different types of perfectionism and protective factors. The total perfectionism rate correlates inversely with almost all parameters, except for the scales of interpersonal self-efficacy, subjectness, and negative position (where the correlations do not get significant level), there is also a direct significant correlation with object position. However, the correlations with different dimensions of perfectionism are more inter-

esting in this study. Rates of the “High personal standards” (self-addressed perfectionism) are directly and significantly related to total self-efficacy rates, self-efficacy in object activities, and subjectness position. This suggests that high self-efficacy may be based on self-belief in one’s ability to cope with challenging tasks and an active conscious stance in learning activities. The inverse correlation of self-addressed perfectionism with a negative position in learning activities indicates that the desire to master the material and overcome difficulties is not compatible with the denial of the importance of learning. Perfectionist cognitive style (“Negative selectivity and imperfection concentration”) – inversely correlates with the total self-efficacy rate and self-efficacy in subject activity, and directly correlates with the expressed object position. The latter indicates that passive submissive position is associated with insecurity, self-doubt and self-efficacy. Also, the correlations obtained on the scale “Perceived evaluations concerns” (socially prescribed perfectionism) indicate its destructiveness, leading to low self-efficacy and deficit of subjectness and the predominance of the object position in learning.

Table 2

Correlation of Indicators of Self-efficacy and Position in Learning Activity with the Degree of Expression of Emotional Maladjustment (N = 194)

Parameters	General self-efficacy	Activity self-efficacy	Interpersonal self-efficacy	Subjectness position	Object position	Negative position
Depressive symptoms	-0,382**	-0,317**	-0,336**	-0,225*	0,291**	0,130
Anxiety symptoms	-0,169*	-0,174*	-0,069	-0,224*	0,155	0,111

Note: “*” – correlations are statistically significant, $p < 0.05$ (Pearson correlation coefficient), “***” – correlations are statistically significant, $p < 0.01$ (Pearson correlation coefficient).

Table 3

Correlations between Perfectionism, Self-efficacy, and Roles in Learning Activities (N = 194)

Parameters	General perfectionism	High personal standards	Negative selectivity and imperfection concentration	Perceived evaluations concerns
General self-efficacy	-0,200**	0,237**	-0,266**	-0,277**
Activity self-efficacy	-0,200**	0,283**	-0,270**	-0,303**
Interpersonal self-efficacy	-0,095	0,001	-0,117	-0,071
Subjectness position	-0,070	0,428**	-0,189	-0,212*
Object position	0,397**	0,099	0,383**	0,336**
Negative position	0,041	-0,350**	0,123	0,178

Note: “*” – correlations are statistically significant, $p < 0.05$ (Pearson correlation coefficient), “***” – correlations are statistically significant, $p < 0.01$ (Pearson correlation coefficient).

To assess the role of self-efficacy and subjectness position in learning activities in destructive types of perfectionism and adaptive self-addressed perfectionism, a partial correlation analysis was conducted, excluding the influence of indicators of general self-efficacy and subjectness position on the correlation between the structural components of perfectionism and symptoms of emotional maladaptation (Table 4). Compared to the conducted pairwise correlation analysis (Table 2), the correlation coefficients of general perfectionism, negative selection, and socially prescribed perfectionism decreased when excluding the influence of general self-efficacy and subjectness position indicators, but still remain significant. But it is especially important to emphasize that when excluding the influence of the protectors of emotional well-being (self-efficacy and subjectness position in learning), self-addressed perfectionism began to show a direct correlation with symptoms of depression, although this relationship does not reach the level of significance. That is, high standards without self-confidence and active position in learning activities are destructive for mental health.

Additionally, the Sobel criterion, used in psychological studies to test mediating models of mediation, was used to test the mediating influence of protective factors on the correlations between individual types of perfectionism and symptoms of emotional well-being. The algorithm for calculating this criterion involves the construction of two regression

analysis models. Hypotheses proposed on the basis of the obtained correlations previously confirmed by regression analysis were tested in order to verify and clarify the impact of protector factors on the revealed patterns.

The mediating effect of self-efficacy (total rate) on the relationship between perfectionism (total rate) and depression (total rate) was tested. The result is presented schematically in Figure 1:

The empirical value of Sobel's criterion is 2.463 at $p = 0.013$, $p < 0.05$. The empirical value of Aroyan's statistic is 2.426 at $p = 0.015$, $p < 0.05$. The hypothesis of a significant mediating effect of self-efficacy on the correlation between perfectionism and depression was confirmed.

The multiple regression analysis model reflected the joint effect of perfectionism and self-efficacy on depression, together explaining 32.8% of its variance ($R^2=0.328$).

To clarify the extent to which self-efficacy mediates the relationship between perfectionism and depression, the partial correlation coefficient between these indicators was calculated while controlling for the contribution of self-efficacy. Its value of $r = 0.471$ ($p < 0.001$) is less than the Pearson correlation coefficient ($R=0.502$, $p < 0.001$) reflecting the relationship between perfectionism and depression, while the correlation remains statistically significant. This result suggests that self-efficacy partially mediates the relationship between perfectionism and depression.

Table 4

Correlations between Parameters of Perfectionism and Symptoms of Emotional Maladaptation when Excluding the Influence of Self-efficacy Parameters and Role in Learning Activities (N = 194)

Controlled variables	Parameters	Depressive symptoms	Anxiety symptoms
Subjectness position & Self-efficacy	General perfectionism	0,435**	0,406**
	Negative selectivity and imperfection concentration	0,339*	0,258*
	High personal standards	0,308*	0,199
	Perceived evaluations concerns	0,386**	0,478**

Note: "*" – correlations are statistically significant, $p < 0.05$ (Pearson correlation coefficient), "**" – correlations are statistically significant, $p < 0.01$ (Pearson correlation coefficient)..

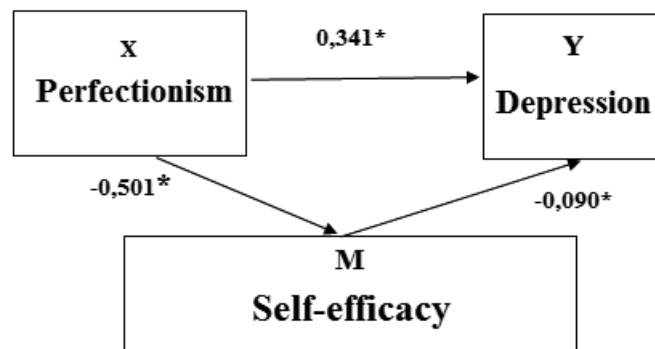


Fig. 1. The mediating effect of self-efficacy on the correlation between perfectionism and depression

Note: "X" – predictor, "Y" – dependent variable, "M" – mediator, "*" – regression coefficients are significant ($p < 0.001$)

Discussion

Inverse correlations between the parameters of subjectness position and self-efficacy with symptoms of emotional maladaptation emphasize the importance of these constructs as protective factors of emotional well-being. Additionally, their protective influence was shown by a partial correlation analysis, which excluded the influence of protector factors on the relationship between the structural components of perfectionism and symptoms of emotional maladjustment. High demands to oneself without self-confidence and expressed subjectness position become destructive for mental health.

Using the mediation model, the effect of self-efficacy on the relationship between perfectionism and depression was confirmed, indicating a significant role of self-efficacy in reducing the negative impact of perfectionism on students' emotional well-being.

The question of possible means of strengthening the considered protector factors becomes relevant. The means of supporting the student's subjectness position and increasing his/her self-efficacy are developed in the reflexive-activity approach as a direction of cultural-historical psychology, which realizes a number of provisions on the relationship between learning, development, and health, as well as the conditions under which learning leads to development [6; 8; 9].

Conclusions

1. Perfectionism and its dimensions such as socially prescribed perfectionism and perfectionist cognitive style are strongly associated with symptoms of emotional maladjustment, both depressive and anxious. Whereas self-addressed perfectionism shows positive links with protective factors, which compensates for its destructive effects on emotional well-being. This indicates its relative adaptability. The data correlate with the already obtained results of modern research [18; 20; 24].

2. Subjectness and self-efficacy were identified as protective factors of emotional well-being. They are inversely related to the indicators of depressive and anxiety symptoms and condition the adaptability of self-addressed perfectionism. Destructive perfectionism is associated with the expression of an object position in learning activities and reduced self-efficacy.

3. In order to strengthen the protector factors, the programs are supposed to use the methods of the reflexive-activity approach based on the principles of L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology. The proposed approach emphasizes the support of the subjectness position in learning activities, providing the student with an important resource for his/her emotional well-being and overcoming learning difficulties.

4. The obtained data can be used by psychological services and teachers of educational institutions for such organization of the process of educational activity, which will contribute to both successful learning and psychological well-being of students.

References

1. Auditoriya Interneta v 2022 godu [Internet audience in 2022]. Available at: <https://mediascope.net/library/presentations> (Accessed 19.12.2023). (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Problemy detskoj (vozrastnoj) psikhologii [Problems of child (developmental) psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 243–432. (In Russ.).
3. Garanyan N.G., Kholmogorova A.B., Yudeeva T.Yu. Perfeksionizm, depressiya i trevoga [Perfectionism depression and anxiety]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2001. Vol 9, no. 4. pp. 18–48. (In Russ)
4. Garanjan N.G., Kholmogorova A.B., Yudeeva T.Yu. Faktornaja struktura i psihometricheskie pokazateli oprosnika perfekcionizma: razrabotka trehfaktornoj versii [Factor Structure and Psychometric Properties of Perfectionism Inventory: Developing 3-Factor Version]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2018. Vol. 26, no. 3, pp. 8–32. DOI:10.17759/cpp.2018260302. (In Russ., abstr. in Engl.)
5. Garanjan N.G., Pushkina E.S. Proverka validnosti i nadezhnosti russkojazychnoj versii metodiki "Shkala orientacii na social'nye sravnenija Iowa-Netherlands" v vyborke studentov [Establishing Validity and Reliability of the Russian Version of The Iowa-Netherlands comparison orientation measure in student's sample]. *Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija = Counseling Psychology and*

Литература

1. Аудитория Интернета в 2022 году [Электронный ресурс]. URL: <https://mediascope.net/library/presentations> (дата обращения: 19.12.23).
2. *Выготский Л.С.* Проблемы детской (возрастной) психологии. М.: Педагогика, 1984. С. 243–432.
3. *Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю.* Перфекционизм, депрессия и тревога // *Консультативная психология и психотерапия*. 2001. Том 9. № 4. С. 18–48.
4. *Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю.* Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии // *Консультативная психология и психотерапия*. 2018. Том 26. № 3. С. 8–32. DOI:10.17759/cpp.2018260302
5. *Гаранян Н.Г., Пушкина Е.С.* Проверка валидности и надежности русскоязычной версии методики «Шкала ориентации на социальные сравнения Iowa-Netherlands» в выборке студентов // *Консультативная психология и психотерапия*. 2016. Том 24. № 2. С. 64–92. DOI:10.17759/cpp.2016240205
6. *Глухова О.В., Воликова С.В., Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К.* Результаты лонгитюдного диагностического исследования по проекту «Шахматы для общего развития» // *Консультативная психология и психотерапия*. 2022. Том 30. № 4. С. 49–75. DOI:10.17759/cpp.2022300404

Psychotherapy, 2016. Vol. 24, no. 2, pp. 64–92. DOI:10.17759/cpp.2016240205 (In Russ.)

6. Glukhova O.V., Volikova S.V., Zaretskii Yu.V., Zaretskii V.K. Rezul'taty longitudynogo diagnosticheskogo issledovaniya po proektu «Shakhmaty dlya obshchego razvitiya» [The Results of a Longitudinal Diagnostic Study on the Project «Chess For Overall Development»]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 49–75. DOI:10.17759/cpp.2022300404 (In Russ.)

7. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologicheskoi pomoshchi [Development and essence of reflective-activity approach in psychological and research subject]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*, 2013. Vol. 21, no. 2, pp. 8–37. (In Russ.)

8. Zaretskii V.K. Zona blizhayshego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskij [Zone of Proximal Development: What Vygotsky Had Not Time to Write About]. *Kul'turno-istoricheskaja psikhologija = Cultural-Historical Psychology*, 2007. Vol. 3, no. 3, pp. 96–104. (In Russ.)

9. Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B. Svyaz' obrazovaniya, razvitiya i zdorov'ya s pozitsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii [Relationship between Education, Development & Health from Cultural-Historical Perspective]. *Kul'turno-istoricheskaja psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 89–106. DOI:10.17759/chp.2020160211 (In Russ.)

10. Zaretskii Yu.V. Sub'ektnaya pozitsiya po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya [Subject position on learning activity as a resource for the development and the subject of the study]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2013. Vol. 21, no. 2, pp. 110–128. (In Russ.)

11. Zaretskii Ju.V., Zaretskii V.K., Kulagina I.Ju. Metodika issledovaniya sub'ektnoj pozitsii uchashhihsya raznykh vozrastov [Technique for subject position of students of different ages study]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2014. Vol. 19, no. 1, pp. 99–110. (In Russ.)

12. Zemtsova V.A., Nikolaevskaya I.A. Svyaz' pozitsii po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti s emotsional'noi dezadaptatsiei u starsheklassnikov i studentov [Correlation between position on learning activity and emotional distress of high school and university students]. *Psikhologiya i psikhoterapiya: metodologiya, issledovaniya, praktika [Psychology and psychotherapy: methodology, research, practice]*. Moscow: Forum: Neolith, 2018, pp. 182–196. (In Russ.)

13. Sokolova M.V. Sotsiologicheskoe issledovanie motivatsii polucheniya vysshego obrazovaniya [Sociological study of motivation to obtain university education]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta Lobachevskogo [Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod]*, 2008, no. 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskoe-issledovanie-motivatsii-polucheniya-vysshego-obrazovaniya> (Accessed 18.12.2023). (In Russ.)

14. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Tsatsulin T.O. Dinamika pokazatelei perfektsionizma i simptomov emotsional'nogo neblagopoluchiya v rossiiskoi studencheskoi populyatsii za poslednie desyat' let: kogortnoe issledovanie [Dynamics of Indicators of Perfectionism and Symptoms of Emotional Distress in the Russian Student Population over the Past Ten Years:

7. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologicheskoi pomoshchi // *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. 2013. Tom 21. № 2. С. 8–37.

8. Zaretskii V.K. Zona blizhayshego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskij... // *Культурно-историческая психология*. 2007. Том 3. № 3. С. 96–104.

9. Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B. Svyaz' obrazovaniya, razvitiya i zdorov'ya s pozitsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii // *Культурно-историческая психология*. 2020. Том 16. № 2. С. 89–106. DOI:10.17759/chp.2020160211

10. Zaretskii Yu.V. Sub'ektnaya pozitsiya po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya // *Кonsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. 2013. Том 21. № 2. С. 110–128.

11. Zaretskii Yu.V., Zaretskii V.K., Kulagina I.Ju. Metodika issledovaniya sub'ektnoj pozitsii uchashhihsya raznykh vozrastov // *Психологическая наука и образование*. 2014. Том 19. № 1. С. 99–110.

12. Zemtsova V.A., Nikolaevskaya I.A. Svyaz' pozitsii po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti s emotsional'noi dezadaptatsiei u starsheklassnikov i studentov // *Психология и психотерапия: методология, исследования, практика: [сборник статей]*. М.: Форум: Неолит, 2018. С. 182–196.

13. Sokolova M.V. Sotsiologicheskoe issledovanie motivatsii polucheniya vysshego obrazovaniya [Электронный ресурс] // *Вестник ННГУ*. 2008. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskoe-issledovanie-motivatsii-polucheniya-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 18.12.2023).

14. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Tsatsulin T.O. Dinamika pokazatelei perfektsionizma i simptomov emotsional'nogo neblagopoluchiya v rossiiskoi studencheskoi populyatsii za poslednie desyat' let: kogortnoe issledovanie // *Культурно-историческая психология*. 2019. Том 15. № 3. С. 41–50. DOI:10.17759/chp.2019150305

15. Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N. Sposobnost' k empatii v kontekste problemy sub'ektnosti // *Кonsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. 2017. Том 25. № 2. С. 75–93. DOI:10.17759/cpp.2017250205

16. Kholmogorova A.B., Kazarianova E.Yu., Rakhmanina A.A. Pozitsiya obuchayushchix v uchebnoi deyatel'nosti i predpochitaemyy imi kontent v internete kak faktory problemnogo ispol'zovaniya prostanstva Vsemirnoy seti // *Психологическая наука и образование*. 2022. Том 27. № 3. С. 104–116. DOI:10.17759/pse.2022270308

17. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change // *Psychological review*. 1977. Vol. 84. №. 2. P. 191. DOI:10.1037/0033-295X.84.2.191

18. Etherson M.E. et al. Perfectionism, mattering, depressive symptoms, and suicide ideation in students: A test of the Perfectionism Social Disconnection Model // *Personality and individual differences*. 2022. Vol. 191. P. 111559. DOI:10.1016/j.paid.2022.111559

19. Frost R. et al. The dimensions of perfectionism // *Cognitive therapy and research*. 1990. Vol. 14. P. 449–468. DOI:10.1007/BF01172967

20. Flett G. et al. The destructiveness and public health significance of socially prescribed perfectionism: A review, analysis, and conceptual extension // *Clinical Psychology Review*. 2022. Vol. 93. P. 102130. DOI:10.1016/j.cpr.2022.102130

- Cohort Study]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 41–50. DOI:10.17759/chp.2019150305 (In Russ.).
15. Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N. Sposobnost' k jempatii v kontekste problemy sub'ektnosti [Empathic Ability In The Context Of The Subjectivity Problem]. *Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2017. Vol. 25, no. 2, pp. 75–93. DOI:10.17759/cpp.2017250205 (In Russ.).
16. Kholmogorova A.B., Kazarinova E.Ju., Rahmanina A.A. Pozicija obuchajushhihsja v uchebnoj dejatel'nosti i predpochitaemyj imi kontent v internete kak faktory problemnogo ispol'zovanija prostranstva Vsemirnoj seti [Learning Position and Preferred Internet Content as Factors of Problematic Internet Use in Students] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 104–116. DOI:10.17759/pse.2022270308 (In Russ.).
17. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 1977. Vol. 84, no. 2, 191 p. DOI:10.1037/0033-295X.84.2.191
18. Etherson M.E. et al. Perfectionism, mattering, depressive symptoms, and suicide ideation in students: A test of the Perfectionism Social Disconnection Model. *Personality and individual differences*, 2022. Vol. 191, 111559 p. DOI:10.1016/j.paid.2022.111559
19. Frost R. et al. The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 1990. Vol. 14, pp. 449–468. DOI:10.1007/BF01172967
20. Flett G. et al. The destructiveness and public health significance of socially prescribed perfectionism: A review, analysis, and conceptual extension. *Clinical Psychology Review*, 2022. Vol. 93, 102130 p. DOI:10.1016/j.cpr.2022.102130
21. Hewitt P., Flett G. Perfectionism and depression: A multidimensional analysis. *Journal of social behavior and personality*, 1990. Vol. 5, no. 5, 423 p.
22. Hewitt P., Flett G. The multidimensional scale of perfectionism. *Journ. of Counseling and Development*, 1999. Vol. 9, 44 p. DOI:10.1037/1040-3590.3.3.464
23. Hill A.P., Curran T. Multidimensional perfectionism and burnout: A meta-analysis. *Personality and social psychology review*, 2016. Vol. 20, no. 3, pp. 269–288. DOI:10.1177 / 1088868315596286
24. Smith M.M. et al. Why does socially prescribed perfectionism place people at risk for depression? A five-month, two-wave longitudinal study of the Perfectionism Social Disconnection Model. *Personality and Individual Differences*, 2018. Vol. 134, pp. 49–54. DOI:10.1016/j.paid.2018.05.040
25. Stoeber J., Madigan D.J., Gonidis L. Perfectionism is adaptive and maladaptive, but what's the combined effect? *Personality and Individual Differences*, 2020. Vol. 161, 109846 p. DOI:10.1016/j.paid.2020.109846

Information about the authors

Tikhon O. Tsatsulin, PhD Student of the Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: ttsatsulin@yandex.ru

Alla B. Kholmogorova, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Dean of the Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education; Leading Researcher of N.V. Sklifosovsky Research Institute for Emergency Medicine, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Информация об авторах

Цацулин Тихон Олегович, аспирант кафедры клинической психологии и психотерапии факультета клинической психологии и психотерапии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: ttsatsulin@yandex.ru

Холмогорова Алла Борисовна, доктор психологических наук, профессор, декан факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); ведущий научный сотрудник, Научно-исследовательский институт скорой помощи имени Н.В. Склифосовского Департамента здравоохранения города Москвы (ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Получена 25.03.2024

Received 25.03.2024

Принята в печать 19.06.2024

Accepted 19.06.2024

Mental Representations of Paradise and Hell among Orthodox Christians

Alexey M. Dvoinin

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0530-740X>, e-mail: alexdvoinin@mail.ru

Anna S. Ivanova

Independent researcher, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3624-0742>, e-mail: ivanova.anna.s19@yandex.ru

The paper studied how Orthodox Christians imagine paradise and hell. We searched for differences in detailing of the representations and correlations with the religiosity of the subjects. After pre-selection, 62 Orthodox Christians, residents of Russia (67.74% women and 32.26% men), age from 18 to 57 years ($M = 34.32$; $SD = 11.03$) we recruited for this study. The following research methods were used: The Centrality of Religiosity Scale (S. Huber & O. Huber), method of directed associations, mini-essay. Orthodox Christians were found to produce a significantly greater number of associations with the concept of hell than with the concept of paradise ($p \leq 0.001$); the effect size is above average (Cohen's $d = 0.566$). At the associative level, the mental representations of hell were more detailed than those of paradise. This can be regarded as an indicator of individual experience at the unconscious or weakly realized level that hell is farther than paradise (in the sense of psychological distance). The degree in which these religious concepts are detailed at the associative level is not related to the degree of religiosity, but is related to other factors: presumably, to the cultural background of the concepts, individual characteristics of the respondents, etc.

Keywords: mental representations; paradise; hell; Orthodox; Christians; religious representations.

For citation: Dvoinin A.M., Ivanova A.S. Mental Representations of Paradise and Hell among Orthodox Christians. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 60–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200207>

Ментальные репрезентации рая и ада у православных верующих

А.М. Двойнин

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0530-740X>, e-mail: alexdvoinin@mail.ru

А.С. Иванова

Независимый исследователь, г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3624-0742>, e-mail: ivanova.anna.s19@yandex.ru

В работе изучалось содержание ментальных репрезентаций концептов «Рай» и «Ад» у православных верующих. Осуществлялся поиск различий в степени детализации репрезентаций и их взаимосвязей с уровнем религиозности испытуемых. После предварительного отбора итоговая выборка для анализа составила: 62 человека православного вероисповедания, жителей России (67,74% женщин и 32,26% мужчин), возраст от 18 до 57 лет ($M = 34,32$; $SD = 11,03$). В качестве методов исследования использовались: Шкала центральности религиозности Ш. Хубера и О. Хубера, метод направленных ассоциаций, мини-сочинение. Обнаружено, что православные верующие выдают достоверно большее количество ассоциаций с концептом «Ад», чем с концептом «Рай» ($p \leq 0,001$); размер эффекта — выше среднего (d Коэна = 0,566). Ментальные репрезентации концепта «Ад» на ассоциативном уровне в

большой степени детализированы по сравнению с репрезентациями концепта «Рай». Это может рассматриваться как свидетельство субъективного переживания на неосознаваемом или слабо осознаваемом уровне меньшей удаленности *ада* от верующих, чем *рая* (в смысле психологической дистанции). Степень детализации данных религиозных концептов на ассоциативном уровне не связана с выраженностью религиозности православных верующих, а связана с другими факторами: предположительно, с культурной нагруженностью концептов, индивидуальными особенностями верующих и др.

Ключевые слова: ментальные репрезентации, рай, ад, православие, верующие, религиозные представления.

Для цитаты: Двойнин А.М., Иванова А.С. Ментальные репрезентации рая и ада у православных верующих // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 60–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200207>

Introduction

As evidenced by classical works [4; 6; 13; 15; 19] and modern studies [14; 17–18; 20], religion plays a significant but ambiguous role in human mental life and behavior. To comprehend the psychological significance of religion and identify the psychological mechanisms underlying believers' behavior, it is essential to examine how various elements of doctrine and religious practices are represented in the minds of their adherents. Despite the fact that religious doctrine contains canonically defined ideas about the world order, the origin of humanity, the meaning of life, norms of social behavior, and so forth, the mental representations of its elements in specific individuals can vary considerably.

These few studies demonstrate that religious mental representations depend on the cognitive architecture of the mind and exhibit cultural “survivability” and success due to their counterintuitive nature, which challenges our intuitive expectations about objects of a certain type (people, animals, plants, etc.) [12]. For instance, some religious narratives tell of an immortal man, a stone that speaks human language, a flying serpent with a fiery mouth, and so on. This is what makes them more memorable, attention-grabbing, and therefore successfully transmitted from generation to generation [12].

J.L. Barrett and F.C. Keil's experimental work with a sample of American undergraduates revealed the existence of two distinct types of human mental images of supernatural agents: theological and intuitive. Theological representations lead people to conceive of God as an entity existing outside of space and time. In experimental situations, however, they demonstrate intuitive (“theologically incorrect”) representations: God can be somewhere in the world, waiting for something to happen, spending time doing something, etc. [11]. The same pattern has been confirmed in a sample of Hindu Bhagti [10] and in a sample of Orthodox Christians [2].

Furthermore, studies show that the activation of religious concepts generally leads to lower levels of un-

certainty tolerance [16]. This pattern varies according to the level of religiosity, as found by E.V. Ulybina and K.K. Klimova [7].

The concepts of *paradise* and *hell* are of significant importance within the tenets of various religious doctrines, including Judaism, Christianity, and Islam. These concepts embody ideas pertaining to the existence of two contrasting places and/or states of the eternal life of human beings. In religious texts, *paradise* and *hell* are typically presented in a metaphorical manner, with varying degrees of detail. In the Christian Holy Scripture (the Bible), the description of the concepts varies considerably.

Paradise is presented in different material characteristics and as the spiritual state of the believer — in two distinct forms: as the garden of Eden and as the kingdom of heaven/God. For example, *paradise* was originally described in the Old Testament as the garden “eastward” (Gen 2:8), in Eden, which existed on the earth, with a river flowing out of it, trees growing in it, including the tree of good and evil, and animals inhabiting it; in the garden of Eden, God placed man (Gen 2). In the New Testament, the interpretation of *paradise* is somewhat different. It is described as a place where one can “be with Christ” (Phil. 1:23) and as the kingdom of God, which is located within man, not outside of him (Luke 17:20-21). The apostle Paul writes, “The kingdom of God is not eating and drinking, but righteousness, peace, and joy in the Holy Spirit” (Rom. 14:17). At the same time, there is also such a description of *paradise*: “the holy city, New Jerusalem, coming down out of heaven from God... On this side of the river and on that was the tree of life, bearing twelve kinds of fruits, yielding its fruit every month. The leaves of the tree were for the healing of the nations. There will be no curse any more. The throne of God and of the Lamb will be in it, and his servants will serve him. They will see his face, and his name will be on their foreheads. There will be no more night, and they need no lamp light, neither sunlight; for the Lord God will give them light. They will reign forever and ever” (Rev. 21:2; 22:2-5).

The concept of *hell* is associated with a number of characteristics, including “hell of fire/fire of Gehenna” (Matt. 5:22), “eternal fire” (Matt. 25:41), “eternal punishment” (Matt. 25:46), “lake of fire” (Rev. 20:14), “where their worm doesn’t die, and the fire is not quenched” (Mark 9:44), the lake of burning “fire and brimstone” (Rev. 21:8), where there is no rest day and night (Rev. 14:11), “no work, nor device, nor knowledge, nor wisdom” (Eccl. 9:10).

Those destined for eternal damnation in *hell* will endure excruciating anguish and despair in the “outer darkness” where will be “the weeping and gnashing of teeth”. (Matt. 25:30).

This study aimed to elucidate the content of mental representations of *paradise* and *hell* in Orthodox Christians.

In the context of this research, mental representations are understood as a personal form of seeing what is happening based on individual experience of human interaction with the world [8]. Taking into account the hierarchical structure of representations [5], in this study we focused on the associative and figurative/conceptual levels of mental representations of *paradise* and *hell*.

The general theoretical and methodological framework of the research is the Cultural-Historical (Cultural-Instrumental) Approach in the psychology of religion [1]. In the context of this approach, religion is regarded as a product of sociocultural evolution and is conceived as a system of historically constituted cultural (semiotic) instruments that enable individuals to regulate their mental and behavioral processes. These cultural instruments can be designated as *religious mental tools*. They include:

- a) religious objects (natural and artificial);
- b) religious actions (rituals);
- c) religious images (objectivized and personal);
- d) religious meanings (concepts).

This approach posits that the operation of religious mental tools in real-life practice mediates a person’s life relations with the world, thereby transforming the actual psychological mechanisms of behavior regulation [1]. The application of this approach to the analysis of mental representations of *paradise* and *hell* allows us to consider them as religious mental tools with the help of which Christians master their own psyche and behavior, mediating their relations with the world.

Additionally, the Construal Level Theory, as proposed by N. Liberman and Ya. Trope, serves as the theoretical framework for this study. This theory postulates a relationship between the personal experience of psychological distance in relation to an object (phenomenon) and the level of its construction in consciousness. In other words, the *further away* we perceive an object, the more *abstractly* it is represented in our consciousness. Conversely, the more personally close the object appears

to us, the more detailed and concrete it is represented in our consciousness [3].

According to this theoretical framework, the degree of detail in the mental representations of *paradise* and *hell* will serve to indicate the extent of psychological distance experienced by Orthodox Christians in relation to these religious concepts.

Hypotheses of the study.

1. Mental representations of *hell* are more detailed than representations of *paradise* in Orthodox Christians.

2. There is a correlation between the level of religiosity and the degree of detail of mental representations of *paradise* and *hell* in Orthodox Christians.

3. The mental representations of *paradise* and *hell* in Orthodox Christians, along with the characteristics canonically fixed in the Holy Scripture (the Bible), also reflect the cultural templates of perception of these concepts.

Methods

Design. The empirical study was conducted in several stages. Data collection was carried out on the Google Forms platform.

In the first stage, subjects completed a questionnaire which allowed us to identify: 1) the level of their religiosity; 2) the associative content of their mental representations of *paradise* and *hell*; 3) the figurative and conceptual content of mental representations of *paradise* and *hell*.

In the second stage, based on the diagnostic results, we detected “non-religious” subjects (their results were excluded from further analysis) and conducted a content analysis of the data obtained.

The third stage involved statistical processing, interpretation and qualitative analysis of the data. We evaluated quantitative and qualitative differences in the content of mental representations of *paradise* and *hell*. In addition, we searched for correlations between the level of respondents’ religiosity and the degree of detail of their mental representations of these religious concepts.

Sample. A total of 65 subjects who identified themselves as Orthodox Christians were included in the study sample. Participants were recruited through Orthodox online forums and religiously oriented groups on social networks. According to the diagnostic results, subjects identified as “non-religious” were excluded from the sample. The final sample for analysis consisted of 62 Russian-speaking subjects of Orthodox faith, residents of Russia (67.74% women and 32.26% men), age from 18 to 57 years ($M = 34.32$; $SD = 11.03$).

Tools and measures.

The Centrality of Religiosity Scale (CRS) developed by S. Huber and O. Huber [8] was employed to assess

the level of religiosity of the respondents. The tool is a 10-item questionnaire that measures religiosity in five dimensions: intellectual, ideological, public practice, private practice and the respondent's religious experience (on a Likert scale of 1 to 5). The final score on the CRS ranges from 1 to 5.

Method of directed associations was used to define the associative content of the mental representations of *paradise* and *hell*. Respondents were asked to cite the initial associations that emerged spontaneously for each concept – *paradise* and *hell*. The only limitation was the maximum number of potential associations – 15. The associations thus obtained were summarized into semantic units and subjected to frequency and comparative analysis.

Two versions of *mini-essays* were applied to reveal the figurative and conceptual content of the mental representations of *paradise* and *hell* (“What do you understand by the term ‘*paradise*’?” and “What do you understand by the term ‘*hell*’?”). Each mini-essay was proposed to be written in 3–4 sentences in free form. The texts of the mini-essays were subjected to content analysis, which resulted in the identification of semantic units – groups of similar characteristics that respondents assign to the concepts “*paradise*” and “*hell*”. These semantic units were defined as counting units and subsequently subjected to frequency and qualitative analysis.

Statistical methods. Descriptive statistics were calculated for the variables measured in the study, and the distributions were tested for normality using the Lilliefors-corrected Kolmogorov-Smirnov test. As not all of the variables were normally distributed, nonparametric statistical methods were employed for subsequent analysis. The differences in the detailing of the represented concepts “*paradise*” and “*hell*” were assessed using the Wilcoxon T-test. Cohen’s *d* was employed to ascertain the effect size. Spearman’s correlation analysis was used to find the correlations between the subjects’ religiosity and the degree of detail associated with the concepts of “*paradise*” and “*hell*”. Furthermore, we applied Fisher’s exact test (ϕ) to detect any differences in the frequency of figurative/conceptual attributes of *paradise* and *hell*. Data processing was conducted using the statistical software IBM SPSS 23.0.

Findings

The religiosity of Orthodox Christians. After excluding non-religious participants from the sample (who scored from 1.0 to 2.0 on the Centrality Religiosity Scale), the remaining 62 respondents were categorized as either “highly religious” (80.6%) or “religious” (19.4%). The mean of religiosity across the sample was found to be $M = 3.411$ with a standard deviation of $SD = 0.634$. Descriptive statistics for the distribution of religiosity are presented in Table 1. Kolmogorov-Smirnov test showed that the distribution of religiosity is normal (0.095, $p = 0.200$).

Associative level of the mental representations of concepts “paradise” and “hell” among Orthodox Christians. The total number of associations obtained by the sample was found to be 355 for the concept of *paradise* ($M = 5.726$, $SD = 3.255$) and 477 for the concept of *hell* ($M = 7.694$, $SD = 3.682$). Table 1 also presents the descriptive statistics of the corresponding distributions. The Kolmogorov-Smirnov test indicates that both distributions are non-normal (0.201, $p < 0.001$ for *paradise* and 0.123, $p = 0.021$ for *hell*).

Differences in the detailing of concepts “paradise” and “hell”. Wilcoxon T-test revealed the significant differences in the degree of detail of concepts “*paradise*” and “*hell*” in Orthodox Christians. The mental representations of *hell* were found to exhibit a greater number of associative connections than *paradise* ($T = -4.606$, $p < 0.001$), suggesting that *hell* is represented as a more complex concept. Concurrently, the magnitude of the observed differences in detail (effect size) is above average, as evidenced by Cohen’s $d = 0.566$.

Correlations between the religiosity and the detailing of concepts “paradise” and “hell”. According to the results of Spearman’s correlation analysis, no statistical relationships were found:

between the religiosity of Orthodox Christians and the number of associations with the concept “*paradise*”: $r_s = -0,129$, $p = 0,317$;

between the religiosity of Orthodox Christians and the number of associations with the concept “*hell*”: $r_s = 0,096$, $p = 0,459$.

However, a direct significant relationship of medium strength was found between the number of associations with the concept “*paradise*” and the concept “*hell*”: $r_s = 0,647$, $p \leq 0,001$.

Table 1
**Religiosity and Associations with Concepts “Paradise” and “Hell” in Orthodox Christians (N = 62):
 Descriptive Statistics**

	M	SE	Me	Mo	SD	As	As _{se}	Ex	Ex _{se}	Max	Min
Religiosity	3,411	0,081	3,4	3,2	0,634	0,19	0,304	0,489	0,599	5	2,1
Number of associations with the concept “ <i>paradise</i> ”	5,726	0,413	5	3	3,255	1,409	0,304	2,144	0,599	15	1
Number of associations with the concept “ <i>hell</i> ”	7,694	0,468	7	5	3,682	0,315	0,304	-0,707	0,599	15	1

$p > 0.05$), “Temporal characteristics” (in 19.3% of cases for *paradise* and in 24.2% for *hell*; $\phi = 0.841$, $p > 0.05$), and “External descriptive characteristics” (in 20.9% of cases for *paradise* and in 18.7% for *hell*; $\phi = 0.396$, $p > 0.05$). The following groups of attributes were found to be specific for mental representations of the concept “*hell*”: “Bodily sensations and manifestations” (in 48.3% of cases) and “Beings” (in 40.3% of cases). These groups of attributes were not found in the figurative/conceptual content of mental representations of the concept “*paradise*”.

Discussion

The obtained results of measuring religiosity were expectedly higher in our sample than the average values for Russia as a whole, where $M = 2.84$, $SD = 1.10$ [9]. This can be explained by the principle of participant selection, which minimized (though did not exclude) the probability of non-religious subjects being included in the sample.

The analysis of the associative content of the mental representations of concepts “*paradise*” and “*hell*” among Orthodox Christians shows that at this (associative) level the representations of *paradise* are less detailed than those of *hell*. This confirms the hypothesis of the study about the differences in the detailing of representations.

Given that associative connections are regarded as manifestations of deep, poorly realized, and sometimes not realized at all contents of the psyche, it can be argued that the religious concept of *hell*, which is negative in its meaning (in the context of Christian doctrine), has a greater subjective value in the mental world (or rather, in the mental experience [8]) of Orthodox Christians than the concept of *paradise*. To summarize, regardless of whether the believer is aware of it or not, the threat of going to *hell* has a greater psychological significance (e.g., emotional or motivational charge) for him than the pleasant prospect of going to *paradise*.

From the perspective of the Construal Level Theory [3], the greater detail and specificity observed in the associative content of the mental representations of *hell* can be interpreted as evidence of experiencing (at an unconscious or weakly conscious level) a greater psychological closeness to *hell* than to *paradise*.

Upon examination of the most frequently occurring associations, it becomes evident that the representations of *paradise* and *hell* exhibit a multitude of interrelated characteristics. For instance, in both sets of associations, physical attributes (*light* for *paradise*; *fire* for *hell*), emotional attributes (*happiness, love, joy* for *paradise*; *fear, hopelessness* for *paradise*), supernatural agents (*God, angel* for *paradise*; *Devil, evil spirits, demons, Satan* for *hell*), and so forth, are highly expressed. It is also notable that the most frequent association with *hell* is a bodily (sensory) attribute — *pain*. Moreover, painful (bodily) sen-

Table 2

Figurative/Conceptual Content of the Mental Representations of Concepts “Paradise and “Hell” among Orthodox Christians (N = 62)

Category	Attributes	Concept “Paradise”		Concept “Hell”		Fisher’s exact test
		Indicators	%*	Indicators	%*	
Emotional experiences	Indication of a specific affective phenomenon: an emotional reaction, state, attitude (feeling)	Love, peacefulness, delight, tranquility, pleasure, harmony, kindness, joy, bliss	80,6	Fear, suffering, desolation, loneliness, alienation, guilt	59,6	3,288**
Spatial localization	Indication of place, location, extent in the physical sense	Place, garden, oasis, heaven, sea	51,6	Place, region, space, abyss, pit, bowels of the Earth, on Earth, gateway	56,4	0,679
Temporal characteristics	Presence of a temporal context (past, present, future), or its violations	Eternity, infinity	19,3	Eternity, infinity	24,2	0,841
External descriptive characteristics	Indication of external features (environment, situation, living conditions)	Light (bright)	20,9	Darkness, no light, murk, fire, flame, blaze, war	18,7	0,396
Bodily sensations and manifestations	Indication of physiological reactions and states of the body or sensory phenomena	—	—	Pain, torment, agony, crying, hunger, moaning, screaming	48,3	—
Beings	Description of agents (natural and supernatural)	—	—	Sinners, Devil, Satan, demons, evil spirits	40,3	—

* The percentage of the total number of analyzed mini-essays of the respondents (N = 62) is indicated.

** Significance $p \leq 0,001$.

sations are included in other frequent associations with *hell* – *torment, suffering*. Among the most frequent associations with *paradise*, however, such attributes were not found.

This suggests that the religious concept of *hell* primarily evokes bodily experiences of psychological proximity to it among Orthodox Christians. This partly reflects the biblical notions of torment in fire, weeping and gnashing of teeth in *hell*.

The second empirical hypothesis concerning the correlations between religiosity and the detailing of the studied religious concepts is not confirmed. Apparently, differences in the detailing of represented *paradise* and *hell*, as well as in the experience of psychological distance to them, are related to factors other than the involvement of Orthodox Christians in religion. One such factor may be the different cultural load of these religious concepts (first of all, the wide representation of *hell* in works of art). For instance, the *nine circles of hell* are among the most frequently associated with *hell*. This is likely a consequence of the cultural influence of Dante Alighieri's "The Divine Comedy" on this religious concept.

Concurrently, the significant correlation between the number of associations related to both concepts suggests that individual differences contribute to the degree of detail in mental representations. Those who produce more associations with *paradise* tend to produce more associations with *hell*, and vice versa. However, this relationship is moderate.

The analysis of the figurative/conceptual content of mental representations of *paradise* and *hell* reveals a notable prevalence of figurative elements over conceptual elements (despite the diagnostic task that allowed conceptual structures to appear). This fact is not surprising given that in the Holy Scripture (the Bible), as well as in numerous Christian literature, *paradise* and *hell* are described mainly in figurative, metaphorical form. For example, *hell* is described as "hell of fire" or *paradise* as "garden", etc.

As we see, in general, the images of *paradise* and *hell* tend to be emotionally charged, the image of *paradise* – much more so than the image of *hell*. A number of facts merit particular attention. Firstly, there are bodily characteristics and various beings in the representations of *hell*, which are not observed in the figurative/conceptual content of the mental representations of *paradise*. The significance of corporeality in the representations of *hell* we also recorded earlier at the associative level. Secondly, the representations of such immaterial entities as *paradise* and *hell* are largely constructed using the attributes of matter, specifically spatial and temporal characteristics. This result is consistent with one of the key hypotheses supported by representatives of cognitive science of religion [10–12], namely that religious representations are determined by the functional capabilities

of cognitive mechanisms of the mind. It is natural for human thinking to think in the categories of space and time, and these categories are employed, among other things, in constructing mental representations of supernatural entities.

The qualitative analysis of the figurative/conceptual content of the representations has confirmed the hypothesis about the presence of various cultural templates in them, along with canonical (biblical) notions. These templates are similar to those manifested at the associative level of mental representations – white swans; the nine circles of hell; a cauldron in which sinners are boiled; zombies; archdemon Bel-fagor; Valhalla – heavenly chambers from Germanic mythology, and so forth. Most of them relate specifically to the image of *hell*.

As we have already mentioned above, the cultural-historical (cultural-instrumental) approach to the psychology of religion [1] posits that mental representations of *paradise* and *hell* can be considered religious mental tools that allow individuals to master their own psyche and behavior. This approach allows us to reveal the functional side of these representations. Although the functional side of the representations was not directly examined in the context of the present research, an investigation into their content and the specific characteristics of their organization may provide insights into this matter.

It can be reasonably assumed that the mental representations of *paradise*, which enable an individual to master their own psyche and behavior, function through the activation of an emotional experience associated with love, happiness, joy, tranquility, peace in a specific life situation. This activation occurs at both the unconscious (associative) and conscious (figurative and conceptual) levels. In addition to the activation of emotional experiences (such as suffering, hopelessness, loneliness, emptiness, etc.) for the regulation of behavior, mental representations of *hell* also actualize bodily experiences associated with a variety of painful sensations. Furthermore, the experiences and sensations associated with *hell* are more detailed and influenced by cultural templates, which makes *hell* psychologically closer (in the sense of psychological distance) to a person than *paradise*.

Conclusions

Upon completion of the study, the following primary conclusions can be drawn.

1. Mental representations of *paradise* and *hell* among Orthodox Christians at the associative and figurative/conceptual levels reflect both the characteristics canonically fixed in the Holy Scripture (the Bible) and cultural templates. The basis of these representations is the

Christians' own predominantly emotional and, to some extent, bodily experience.

2. Mental representations of *hell* at the associative level are more detailed than those of *paradise*. From the theoretical perspective, this can be regarded as evidence of an unconscious or weakly conscious experience of a less psychological distance from *hell* than from *paradise* among Orthodox Christians.

3. The degree of detail of these religious concepts at the associative level is not directly correlated with the level of religiosity expressed by Orthodox Christians. Rather, it is likely influenced by other factors, such as the cultural load of the concepts, individual characteristics of Christians, and others.

4. In the mental representations of *paradise* and *hell* held by Orthodox Christians, figurative elements are more prevalent than conceptual ones. Furthermore, the images of *paradise* and *hell* are predominantly emotionally charged, the image of *paradise* — much more so than the image of *hell*.

5. From a functional perspective, mental representations of *paradise* and *hell* appear to serve as mental tools for regulating one's own psyche and behavior. These representations seem to operate at the level of irrational regulation, primarily through the activation of emotional experiences (in the case of *paradise*) as well as emotional and bodily experiences (in the case of *hell*).

The limitations of this study are determined by a number of its peculiarities. Firstly, the research sample is specific — only Orthodox Christians and predominantly women. The imbalance in the sex composition of the sample, given its relatively small size, could contribute to a higher degree of expression of emotional components in the mental representations of *paradise* and *hell*. Secondly, the method of directed associations employed without temporal control fails to provide an opportunity to reach the implicit associative level of representations. Thirdly, the study fails to distinguish between the figurative and conceptual components of the representations. Fourthly, the conclusions about the functional side of mental representations of *paradise* and *hell* are hypothetical and require additional verification.

In our view, the most promising avenues for further research include the experimental verification of assumptions about the functional aspects of the mental representations of religious concepts “*paradise*” and “*hell*”, as well as the study of the associative content of these representations at the implicit level in the followers of different religious doctrines.

In practical terms, the findings of the study can be applied in the field of psychological counseling and psychotherapy of individuals with a Christian worldview to address psychological issues related to their moral behavior and ideas about life prospects.

References

1. Dvoinin A.M. Priroda religioznogo soznaniya v optike kul'turno-istoricheskoy psikhologii L.S. Vygotskogo [The nature of religious consciousness in the optics of cultural-historical psychology by Lev S. Vygotsky]. *Vestnik PSTGU. Seria I: Bogoslovie. Filosofia. Religiovedenie* [St. Tikhon's University Review. Theology. Philosophy. Religious Studies], 2022. Vol. 104, pp. 123–143. DOI:10.15382/sturI2022104.123-143. (in Russ.).
2. Kolkunova K.A., Malevich T.V., Kozhevnikov D.D. Pravoslavnye representatsii Boga i implitsitnoe antropomorfnoe myshlenie [Orthodox representations of God and implicit anthropomorphic reasoning]. *Vestnik PSTGU. Seria I: Bogoslovie. Filosofia. Religiovedenie* [St. Tikhon's University Review. Theology. Philosophy. Religious Studies], 2017. Vol. 74, pp. 67–90. DOI:10.15382/sturI201774.67-90
3. Medvedev B.P. Obzor teorii konstruktov raznogo urovnya: istoriya formirovaniya, osnovnye polozheniya i issledovatel'skiy potentsial [Overview of the Construal Level Theory: History of formation, main provisions and research potential]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 3, pp. 127–139. DOI:10.17759/jmfp.2022110312. (In Russ.).
4. Popova M.A. Freydizm i religiya [Freudianism and religion]. Moscow: Nauka, 1985. 200 p.
5. Prokhorov A.O. Mental'nye reprezentatsii psikhicheskikh sostoyaniy: fenomenologicheskie i eksperimental'nye kharakteristiki [Mental states representations: phenomenological and experimental characteristics]. *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2016. Vol. 9, no. 2, pp. 23–37. DOI:10.17759/exppsy.2016090203 (In Russ.).

Литература

1. Двоинин А.М. Природа религиозного сознания в оптике культурно-исторической психологии Л.С. Выготского // Вестник ПСТГУ. Серия I: Богословие. Философия. Религиоведение. 2022. Вып. 104. С. 123–143. DOI:10.15382/sturI2022104.123-143
2. Колкунова К.А., Малевич Т.В., Кожевников Д.Д. Православные репрезентации Бога и имплицитное антропоморфное мышление // Вестник ПСТГУ. Серия I: Богословие. Философия. Религиоведение. 2017. Вып. 74. С. 67–90. DOI:10.15382/sturI201774.67-90
3. Медведев Б.П. Обзор теории конструкторов разного уровня: история формирования, основные положения и исследовательский потенциал // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 3. С. 127–139. DOI:10.17759/jmfp.2022110312
4. Попова М.А. Фрейдизм и религия. М.: Наука, 1985. 200 с.
5. Прохоров А.О. Ментальные репрезентации психических состояний: феноменологические и экспериментальные характеристики // Экспериментальная психология. 2016. Том. 9. № 2. С. 23–37. DOI:10.17759/exppsy.2016090203
6. Угринович Д.М. Психология религии. М.: Политиздат, 1986. 350 с.
7. Улыбина Е.В., Климова К.К. Влияние актуализации мыслей о Боге и уровня религиозности на отношение к неопределенности // Артикульт. 2017. Том. 26. № 2. С. 108–121.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. М.: Юрайт, 2023. 334 с.

6. Ugrinovich D.M. Psikhologiya religii [Psychology of Religion]. Moscow: Politizdat, 1986. 350 p.
7. Ulybina E.V., Klimova K.K. Vliyanie aktualizatsii mysley o Boge i urovnya religioznosti na otноshenie k neopredelyonnosti [Influence of the actualization of thoughts about God and the level of religiosity on the attitude to uncertainty]. *Artikult [Artikult]*, 2017. Vol. 26, no. 2, pp. 108–121.
8. Kholodnaya M.A. Psikhologiya intellekta: Paradoksy issledovaniya [The Psychology of Intelligence: Paradoxes of Research]. Moscow: Urait, 2023. 334 p.
9. Huber S., Uber O. Shkala Tsentral'nosti religioznosti (CRS) [The Centrality of Religiosity Scale (CRS)]. *Sotsiologiya: metodologiya, metody, matematicheskoe modelirovanie (Sotsiologiya: 4M) [Sociology: Methodology, Methods, Mathematical Modelling (Sociology: 4M)]*, 2018. Vol. 47, pp. 144–171.
10. Barrett J.L. Cognitive constraints on Hindu concepts of the divine. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 1998. Vol. 37, no. 4, pp. 608–619.
11. Barrett J.L., Keil F.C. Conceptualizing a non-natural entity: anthropomorphism in God concepts. *Cognitive Psychology*, 1996. Vol. 31, pp. 219–247. DOI:10.1006/cogp.1996.0017
12. Boyer P. Functional origins of religious concepts: Ontological and strategic selection in evolved minds. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2000. Vol. 6, no. 2, pp. 195–214.
13. Fromm E. Psychoanalysis and Religion. New Haven: Yale University Press, 1950. 119 p.
14. Hoffmann L. Cooperation in the name of God? Experimental evidence from Ghana and Tanzania. *Journal of Economic Psychology*, 2022. Vol. 93, 102573. DOI:10.1016/j.joep.2022.102573
15. Pargament K.I. The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice. N.Y.: Guilford, 1997. 548 p.
16. Sagioglou C., Forstmann M. Activating Christian religious concepts increases intolerance of ambiguity and judgment certainty. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2013. Vol. 49, no. 5, pp. 933–939.
17. Shariff A.F. Does religion increase moral behavior? *Current Opinion in Psychology*, 2015. Vol. 6, pp. 108–113. DOI:10.1016/j.copsyc.2015.07.009
18. Streib H. Leaving religion: deconversion. *Current Opinion in Psychology*, 2021. Vol. 40, pp. 139–144. DOI:10.1016/j.copsyc.2020.09.007
19. Wulff D.M. Psychology of Religion: Classic and Contemporary Views. N.Y.: John Wiley & Sons, 1991. 640 p.
20. Zelekha Ya., Avnimelech G. Cultural and personal channels between religion, religiosity, and corruption. *Heliyon*, 2023. Vol. 9, no. 6, e16882. DOI:10.1016/j.heliyon.2023.e16882
9. Хубер Ш., Хубер О. Шкала центральности религиозности (CRS) / Пер. с англ. Е.В. Пруцковой, К.В. Маркина // Социология: методология, методы, математическое моделирование (Социология: 4М). 2018. Вып. 47. С. 144–171.
10. Barrett J.L. Cognitive constraints on Hindu concepts of the divine // Journal for the Scientific Study of Religion. 1998. Vol. 37. № 4. P. 608–619.
11. Barrett J.L., Keil F.C. Conceptualizing a non-natural entity: anthropomorphism in God concepts // Cognitive Psychology. 1996. Vol. 31. P. 219–247. DOI:10.1006/cogp.1996.0017
12. Boyer P. Functional origins of religious concepts: Ontological and strategic selection in evolved minds // The Journal of the Royal Anthropological Institute. 2000. Vol. 6. № 2. P. 195–214.
13. Fromm E. Psychoanalysis and religion. New Haven: Yale University Press, 1950. 119 p.
14. Hoffmann L. Cooperation in the name of God? Experimental evidence from Ghana and Tanzania // Journal of Economic Psychology. 2022. Vol. 93. 102573. DOI:10.1016/j.joep.2022.102573
15. Pargament K.I. The psychology of religion and coping: Theory, research, practice. N.Y.: Guilford, 1997. 548 p.
16. Sagioglou C., Forstmann M. Activating Christian religious concepts increases intolerance of ambiguity and judgment certainty // Journal of Experimental Social Psychology. 2013. Vol. 49. № 5. P. 933–939.
17. Shariff A.F. Does religion increase moral behavior? // Current Opinion in Psychology. 2015. Vol. 6. P. 108–113. DOI:10.1016/j.copsyc.2015.07.009
18. Streib H. Leaving religion: deconversion // Current Opinion in Psychology. 2021. Vol. 40. P. 139–144. DOI:10.1016/j.copsyc.2020.09.007
19. Wulff D.M. Psychology of religion: Classic and contemporary views. N.Y.: John Wiley & Sons, 1991. 640 p.
20. Zelekha Ya., Avnimelech G. Cultural and personal channels between religion, religiosity, and corruption // Heliyon. 2023. Vol. 9. № 6. e16882. DOI:10.1016/j.heliyon.2023.e16882

Information about the authors

Alexey M. Dvoinin, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0530-740X>, e-mail: alexdvoinin@mail.ru

Anna S. Ivanova, Bachelor of Psychology, Independent Researcher, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3624-0742>, e-mail: ivanova.anna.s19@yandex.ru

Информация об авторах

Двойнин Алексей Михайлович, кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0530-740X>, e-mail: alexdvoinin@mail.ru

Иванова Анна Сергеевна, бакалавр психологии, независимый исследователь, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3624-0742>, e-mail: ivanova.anna.s19@yandex.ru

Получена 12.10.2023

Принята в печать 19.06.2024

Received 12.10.2023

Accepted 19.06.2024

Predictors of Meaningfulness of Life among Tuvans Living in Rural Areas and Cities of Tuva

Vladimir N. Shlyapnikov

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

The article presents the results of a study of the characteristics of the value-semantic sphere of Tuvans living in remote rural areas of Tuva. The assumption was tested that one of the predictors of meaningfulness among Tuvans may be ethnicity: features of ethnic identity and values. Tuvans living in three rural districts of Tuva (Erzin, Mugur-Aksy, Toora-Khem) and Kyzyl were compared. 825 people were recruited for this study. To test this assumption, the multiple linear regression method was used: the dependent variable was the indicators of the PIL test, and the indicators of the “Values Questionnaire” by S. Schwartz and “Types of Ethnic Identity” (S.V. Ryzhova, G.U. Soldatova) were considered as predictors. It was shown that significant predictors of meaningfulness among Tuvans are ethnic negativism (–0.307), positive identity (0.148), values of achievement (0.195), power (–0.150) and kindness (0.098). Regression models obtained for individual regions had their own specifics. It was also shown that residents of the districts differ significantly in the indicators of the PIL test, scales of the “Types of Ethnic Identity”, as well as the values of conformity, tradition, kindness and universalism. Based on the results obtained, a conclusion was made about the contribution of ethnicity to the dynamics of meaningfulness among the residents of Tuva.

Keywords: meaningfulness, values, ethnic identity, ethnicity, value-semantic sphere, personality, Tuva, Tuvans, ethnopsychology, cross-cultural psychology.

Funding. This work was supported by Russian Science Foundation (project No 21-18-00597. See details: <https://rscf.ru/project/21-18-00597/>).

For citation: Shlyapnikov V.N. Predictors of Meaningfulness of Life among Tuvans Living in Rural Areas and Cities of Tuva. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 69–77. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200208>

Предикторы осмысленности жизни у тувинцев, проживающих в сельских районах и городах Тувы

В.Н. Шляпников

Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

В статье представлены результаты исследования особенностей ценностно-смысловой сферы тувинцев, проживающих в отдаленных сельских районах Тувы. Проверялась гипотеза о том, что одним из предикторов осмысленности у тувинцев может выступать этничность, а именно: особенности этнического самосознания и ценности. Сравнивались тувинцы, проживающие в трех сельских районах Тувы (Эрзин, Мугур-Аксы, Тоора-Хем) и Кызыле. Всего в исследовании приняли участие 825 человек. Для проверки этого предположения использовался метод множественной линейной регрессии: в качестве зависимой переменной выступали показатели теста смысло-жизненных ориентаций, в качестве предикторов рассматривались показатели методик «Ценностный опросник» Ш. Шварца и «Виды этнической идентичности» (С.В. Рыжова, Г.У. Солдатова). Было показано, что значимыми предикторами осмысленности у тувинцев являются этнонегативизм (–0,307), ценность достижения (0,195), позитивная идентичность (0,148), ценности Власть (–0,150) и Доброта (0,098). Регрессионные модели, полученные для районов по отдельности, имели свою специфику. Также было показано, что жители районов значимо различаются по показателям теста смысло-жизненных ориентаций,

шкалам методики «Виды этнической идентичности», а также таким ценностям, как Конформизм, Традиции, Доброта и Универсализм. На основании полученных результатов был сделан вывод о вкладе этничности в динамику осмысленности у жителей Тувы.

Ключевые слова: осмысленность, ценности, этническая идентичность, этничность, ценностно-смысловая сфера, личность, Тува, тувинцы, этнопсихология, кросс-культурная психология.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-18-00597, <https://rscf.ru/project/21-18-00597/>.

Для цитаты: Шляпников В.Н. Предикторы осмысленности жизни у тувинцев, проживающих в сельских районах и городах Тувы // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 69–77. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200208>

Introduction

The Republic of Tuva is a region in the south of Eastern Siberia that provides unique opportunities for cross-cultural and ethnopyschological research. Due to its geographical location and history, Tuvans have largely managed to preserve their national culture [10]. The region is characterized by a relatively homogeneous ethnic composition: most of the republic's population are Tuvans (82.04%). Almost everyone speaks, and most importantly, uses the Tuvan language in everyday life. A significant part of the population is employed in agriculture (46.9%), as well as in the informal sector [3]. Compared to other regions of the Russian Federation, Tuva has a high percentage of religious people (70%), including young people who profess a traditional religion, a mixture of northern Buddhism and shamanism [4]. In general, the level of modernization in Tuva is assessed as quite low [12]. Due to the underdeveloped transport infrastructure in remote areas of Tuva, a traditional way of life associated with traditional activities (reindeer herding, yak herding, hunting, fishing, gathering wild plants, etc.) still exists.

Nevertheless, life in Tuva is changing. According to demographic studies, there is an intensive migration of the rural population to the cities of the republic, as well as other regions of the Russian Federation. People go to the cities to improve their socio-economic situation, get an education and access to modern infrastructure [1]. In this regard, the employment structure of the population is changing: the number of people employed in production and in the service sector is increasing [17]. The level of education is growing. The intensive penetration of ICT (Information and Communication Technology) is also changing the lives of Tuvans living both in cities and in villages. Under the influence of ICT, traditional forms of social interaction are experiencing a rebirth, for example, social networks allow to reunite representatives of one family group, scattered across the globe [9].

However, along with the modernization processes in the republic, there is a reverse trend towards the revival of traditional culture and way of life. This movement is happening both from “below” by the initiative of the population, and from “above” with the support of the authorities.

Interest in traditional religion, folklore, crafts, arts, national sports, etc. is growing. Traditions, customs, and family relations that were partially lost during the years of Soviet reign are being restored [11]. Parallel the process of renaturalization of economic activity is happening: people are moving from the city to the village and starting to engage in traditional agricultural activities – cattle breeding, returning to simpler forms of economic relations [17].

Thus, in modern Tuvan society two significant tendencies are observed simultaneously: on the one hand, modernization, and on the other, archaization [10]. Under this transformation of Tuvan society the human psyche cannot remain the same.

In Russian psychology, the concept of personality as a result of the historical development of human society prevails (B.G. Ananyev, L.S. Vygotsky, A.N. Leontyev, A.R. Luria, S.L. Rubinstein, and others) (See review: [7]). In this regard, the study of personality in the context of the transformation of the living environment allows to understand the mechanisms of socio-cultural determination of the human psyche. Comparison of the residents of rural areas, where the way of life and activities are very close to traditional ones, and city dwellers, whose way of life has undergone significant modernization over the past 50 years, allows to see what happens to the psyche and personality in the process of social development.

In 2021–2023, within the framework of a scientific project supported by the Russian Science Foundation (No. 21-18-00597) – “Transformation of the Living Environment and the System of Psychological Relations of the Individual” a study was conducted in three districts of Tuva, the results of which showed that Tuvans living in rural areas differ significantly from Tuvans living in Kyzyl and Moscow in a number of indicators: auto- and heterostereotypes, features of ethnic identity, the severity of emotional, behavioral and social self-control, orientation to action / state, self-assessment of volitional qualities [2; 5; 6; 20]. The results of the covariance analysis showed that these differences are largely due to the characteristics of the semantic sphere of the respondents, since urban residents, compared with rural residents, have significantly lower indicators of the meaningfulness of life (the PIL test) [21].

However, the reasons for the decrease in the meaning of life among Tuvans living in cities are a topic of discussion. Research shows that the meaning of life depends on various factors: both external and internal (See review: [15]). According to ratings, the quality of life in Tuva is lower than in other regions of the Russian Federation [16]. But the indicators of the meaningfulness of life among Tuvans living in the republic are higher than the average for the Russian Federation [19]. Moreover, research shows that although living conditions are better in cities than in rural areas, the indicators of meaningfulness among Tuvans living in cities are lower than among rural residents [21] (links). This data encourages to look for the causes of the registered changes beyond socio-economic factors.

Many researchers note that ethnicity plays an important role in Tuvan society (See review: [10]). In this regard, it can be assumed that changes in the meaning of life among Tuvans living in cities are associated with the transformation of traditional ethnic culture, values, lifestyle and ethnic self-awareness.

Traditional ethnic culture offers a person a system of simple and understandable ideas and values, that determine his place in the world and relationships with other people and set the main direction of development and growth [14]. Realizing himself as part of an ethnic group, a person feels that he and his life have a meaning, both for himself and for others. In the process of modernization, this simple and unambiguous picture of the world is violated. New significant groups and associated systems of ideas and values appear in a person's life [14]. The role of an ethnic group in regulating life ceases to be absolute – a person must make decisions and make choices based not only on collective, but also on his personal experience. As a result, conflicts inevitably arise between the demands and expectations of various groups and one's own motives, which, in our opinion, can lead to a decrease in the meaningfulness of life among Tuvans living in cities.

In this regard, **the hypothesis** of this study was that one of the predictors of meaningfulness among Tuvans is ethnicity, the features of ethnic self-awareness and collective values. Changes in meaningfulness among urban Tuvans may be due to the transformation of ethnic self-awareness and values.

To test this hypothesis, we studied predictors of meaningfulness of life among Tuvans living in rural areas and the capital of Tuva, in the city of Kyzyl. The indicators of the PIL test were chosen as a dependent variable, it allows us to make an integrated assessment of the value-semantic sphere of respondents [15]. Ethnic identity, as an indicator of respondents' awareness of their belonging to an ethnic group, as well as values, as a form of representing collective meaningful experience in individual consciousness, were considered as predictors [18; 22].

The aim of this work was to study the predictors of meaningfulness of life among Tuvans living in rural areas of the republic and in the capital of Tuva, in the city of Kyzyl.

Methods

Sample description. A study on the features of the value-semantic sphere of Tuvans living in three remote rural areas of the republic and in the city of Kyzyl was conducted. A total of 825 people took part in the study. Most of the respondents are family people graduated from secondary school. Residents of rural areas are mainly engaged in agriculture, working in livestock farming, as well as in traditional crafts (hunting, gathering wild plants etc.). Residents of Kyzyl are engaged in the sphere of production goods and in the services as education, health care, trade. All respondents had secondary specialized or higher education¹. For a detailed description of the sample, see table 1.

Research methods. The Life-Meaning Orientation Test (PIL) [15] was used to assess the meaningfulness of respondents' lives. As already noted, this technique was used as an integral indicator of the state of the respondents' value-meaning sphere. The paper presents the results only for the general indicator of the technique, since the same results were obtained for all subscales.

To study the ethnic identity of respondents, the "Types of Ethnic Identity" method (S.V. Ryzhova, G.U. Soldatova) was used [18]. This method was chosen because, along with a quantitative assessment, it helps us to provide a qualitative study of different forms of ethnic identity: ethnonegativism, ethnoindifference, ethnoegoism, ethnoisolationism, ethnofanaticism.

"Value Questionnaire" method by S. Schwartz [8] was used to study values. This method allowed us to assess the significance of ten basic values, described in the theory of S. Schwartz [22]. The questionnaire includes two subtests "Normative Ideals" and "Personality Profile".

Research procedure. The research was conducted during an expedition to remote rural areas of the Republic of Tuva from 2021 to 2023. Respondents filled out questionnaires in Russian individually in the presence of researchers (Russian and Tuvan speakers), who assessed respondents' understanding of the methods and helped them in case of difficulties. Participation in the research was voluntary, and respondents received monetary compensation for their participation. All respondents had a command of Russian at the level required to fill out the Russian-language versions of the questionnaires. This was also monitored by interviewers.

Statistical data processing. Since the Kolmogorov-Smirnov test confirmed the normality of the distribution of variables, parametric statistics methods were used in

¹ The Republic of Tuva has two official languages: Russian and Tuvan, so education in educational institutions is carried out in two languages at once.

Table 1

Study sample

Name of the Settlement	Total Population, 1000 pns	Sample Size, pns	Gender (M/F), pns	Average Age
Erzin (village)	3	185	76/109	39,31±13,66
Mugur-Aksy (village)	4,5	266	84/181	38,12±16,22
Toora-Hem (village)	3,84	201	49/151	39,92±15,11
Kyzyl (city)	120	173	47/125	36,43±12,01

the process of statistical processing of the results. To assess the significance of differences between rural and urban residents in the studied indicators, one-way variance analysis (ANOVA) was used.

To identify predictors of meaningfulness of life among Tuvans, the multiple linear regression method (stepwise method) was used. The dependent variable was the PIL test indicators, and the predictors were the indicators of the “Types of Ethnic Identity” and “Value Questionnaire” methods by Sh. Schwartz. Regression equations were calculated for the sample as a whole and separately for each district.

Results

Group Comparison

The results of the analysis of variance, as well as descriptive statistics by district, are presented in Table 2.

As can be seen from Table 2, the compared groups differ significantly from each other in a number of indicators.

The results of the PIL test in Tuvans are higher than average results obtained in the all-Russian sample [15]. The highest values of the indicators got residents of Erzin, and the lowest residents of Toorma-Khem. Among residents of Kyzyl and Mugur-Aksy, the indicators were approximately at the same level.

According to the indicators of the “Types of Ethnic Identity” method, in all groups the highest values are observed on the “Positive Identity” scale, followed in descending order by: ethno-fanaticism, ethno-indifference, ethno-isolationism, ethno-egoism and ethnonegativism. At the same time, the districts differ significantly in all indicators: the highest values are observed among residents of Erzin and Toorma-Khem, and the lowest in Kyzyl.

According to the “Value Questionnaire” by Schwartz, for the subtest “Normative Ideals”, the highest values

Table 2

Comparison of Respondents Living in Different Areas, According to the Studied Indicators (One-way Analysis of Variance)

Variables	Erzin		Mugur-Aksy		Kyzyl		Toora-Hem		F
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
PIL Test	114,06	19,84	106,07	17,90	108,80	20,89	93,26	15,28	31,094**
Types of Ethnic Identity									
Ethnonegativism	6,78	5,13	7,05	4,92	4,90	4,42	7,51	5,64	9,151**
Ethnoindifference	11,08	4,04	10,46	3,98	9,88	3,82	11,38	4,30	4,852**
Positive identity	15,68	3,65	14,37	4,13	14,79	4,36	16,54	3,18	12,108**
Ethnoegoism	7,76	5,18	7,92	5,32	5,37	4,77	7,73	5,52	9,904**
Ethnoisolationism	8,58	4,97	7,95	4,90	5,71	4,94	8,29	5,64	11,367**
Ethnofanaticism	12,14	4,48	10,98	4,68	7,84	4,86	11,73	5,20	28,193**
Values Normative Ideals									
Conformity	5,58	1,19	5,41	1,23	5,48	1,07	5,69	1,19	3,451*
Traditions	5,36	1,74	5,28	1,22	5,19	1,11	5,50	1,21	3,781*
Security	5,57	1,14	5,52	1,13	5,57	0,99	5,62	1,18	1,862
Benevolence	5,60	1,25	5,44	1,20	5,47	1,08	5,69	1,31	4,756**
Universalism	4,91	1,07	4,85	1,01	4,82	0,95	5,10	0,92	4,819**
Self-Direction	5,55	1,14	5,50	1,39	5,40	0,99	5,48	1,21	0,933
Stimulation	4,84	1,44	4,87	1,24	4,66	1,30	4,84	1,33	2,067
Hedonism	5,31	1,43	5,14	1,43	5,06	1,44	5,38	1,33	0,993
Achievements	5,46	1,31	5,36	1,15	5,26	1,13	5,44	1,32	1,261
Power	5,02	1,27	4,90	1,25	4,74	1,37	4,90	1,37	0,245
Values Personality Profile									
Conformity	3,41	0,93	3,20	0,99	3,48	0,89	3,53	0,90	5,505**

Variables	Erzin		Mugur-Aksy		Kyzyl		Toora-Hem		F
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Traditions	3,49	0,94	3,27	1,03	3,35	1,21	3,45	0,98	3,018*
Security	3,73	0,88	3,64	0,91	3,79	0,82	3,80	0,89	0,825
Benevolence	3,69	0,87	3,59	0,92	3,62	0,87	3,71	0,91	1,513
Universalism	3,70	0,88	3,62	0,89	3,73	0,85	3,79	0,84	1,504
Self-Direction	3,52	0,90	3,54	1,03	3,66	0,86	3,68	0,91	0,729
Stimulation	3,41	1,02	3,31	1,06	3,40	1,10	3,44	0,99	2,203
Hedonism	3,15	1,19	3,13	1,20	3,37	1,17	3,33	1,16	1,653
Achievements	3,30	1,06	3,30	1,05	3,42	1,06	3,49	1,05	1,248
Power	2,67	1,21	2,65	1,29	2,82	1,21	2,84	1,25	1,513

Notes: M – mean, SD – standard deviation, F – Fisher coefficient, * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

among Tuvans were observed for the values of conformism, security and benevolence. Then, with a small gap, there are the values of self-direction and tradition. The lowest values are observed for the values of stimulation, universalism and power. According to the subtest “Personality Profile”, the highest values are observed for the values of benevolence, universalism, security and self-direction. It should be noted that, in general, such a profile differs significantly from the data obtained on the all-Russian sample [13].

Intergroup differences in the indicators of the method “Value Questionnaire” by Schwartz are not as big as in other methods. Significant differences are observed in the subtest “Normative ideals” in the values conformism, traditions, benevolence, universalism. In the subtest “Personality profile” significant differences are in the values of conformism and traditions. The highest values are observed among residents of Erzin and Toor-Khem, and the lowest among residents of Kyzyl and Mugur-Aksy.

Thus, it can be concluded that Tuvans living in rural areas and Kyzyl differ significantly in terms of indicators characterizing the value-semantic sphere and ethnic identity. However, these differences are more quantitative than qualitative in nature.

Regression Analysis

Table 3 shows the results of the regression analysis.

As a result, for the sample a five-factor regression model was obtained ($R^2=0.207$, $F(5)=28.485$, $p < 0.01$). A significant influence of the variables was shown: ethnonativism ($b=-0.307$, $t=-7.772$, $p < 0.01$), achievement value (Normative Ideals subtest) ($b=0.195$, $t=4.415$, $p < 0.01$), positive identity ($b=0.148$, $t=3.651$, $p < 0.01$), power values (Personality Profile subtest) ($b=-0.150$, $t=-3.527$, $p < 0.01$) and benevolence (Personality Profile subtest) ($b=0.098$, $t=2.125$, $p < 0.01$).

A three-factor regression model was obtained for the residents of Erzin ($R^2=0.349$, $F(3)=7.784$, $p < 0.01$). A significant influence of the variables was shown: ethnonativism ($b=-0.473$, $t=-3.487$, $p < 0.01$), hedonism values (Normative Ideals subtest) ($b=0.520$, $t=3.149$, $p < 0.01$) and stimulation (Normative Ideals subtest) ($b=-0.399$, $t=-2.380$, $p < 0.05$).

A four-factor regression model was obtained for the residents of Mugur-Aksa ($R^2=0.235$, $F(4)=20.855$, $p < 0.01$). A significant influence of the variables was shown: the value of achievement (the Normative Ideals subtest) ($b=0.287$, $t=4.800$, $p < 0.01$), ethnonativism ($b=-0.239$, $t=-4.212$, $p < 0.01$), the values of security (the Personality Profile subtest) ($b=0.239$, $t=3.658$, $p < 0.01$) and power (the Personality Profile subtest) ($b=-0.160$, $t=-2.535$, $p < 0.01$).

For the residents of Kyzyl, a four-factor regression model was obtained ($R^2=0.357$, $F(4)=23.282$, $p < 0.01$). A significant influence of the variables was shown: eth-

Table 3

Results of Regression Analysis (Dependent Variable – Indicators of the PIL Test)

Regression coefficients (β)	Whole Sample	Erzin	Mugur-Aksy	Kyzyl	Toor-Hema
Ethnonativism	-0,307	-0,473	-0,239	-0,394	-
Positive identity	0,148	-	-	0,302	-
Achievements (normative ideals)	0,195	-	0,287	0,248	-
Benevolence (personality profile)	0,098	-	-	-	-
Hedonism (normative ideals)	-	0,52	-	-	-
Stimulation (normative ideals)	-	-0,399	-	-	-
Security (personality profile)	-	-	0,239	-	-
Power (personality profile)	-0,15	-	-0,16	-0,227	-
R^2	0,207	0,349	0,235	0,357	-
F	28,485**	7,784**	20,855**	23,282**	-

R^2 – standardized coefficient of determination, F – Fisher coefficient ($df=3$), ** – $p < 0,01$.

nonegativism ($b=-0.394$, $t=-6.334$, $p<0.01$), positive identity ($b=0.302$, $t=4.867$, $p<0.01$), achievement values (subtest "Normative ideals") ($b=0.248$, $t=3.790$, $p<0.01$) and power (personality profile) ($b=-0.227$, $t=-3.467$, $p<0.01$).

For residents of Toorma-Hema, no significant regression model was obtained.

Thus, in general, for Tuvans, ethnic identity (ethnonegativism and positive identity) and values (achievements, benevolence, power) are significant predictors of the meaningfulness of life. However, the set of values has its own specifics among residents of different regions.

Discussion

In general, the obtained results support the proposed hypothesis. Ethnic identity and values among Tuvans are significantly associated with the meaningfulness of life, and since these indicators are lower among urban residents than among rural residents, it can be assumed that a decrease in the indicators of ethnic identity and values among city residents leads to a decrease in the indicators of the PIL test. However, there are some nuances here. Let us consider the discovered patterns in more detail.

The most noticeable influence on the indicators of the PIL test is exerted by ethnonihilism. This pattern is also observed among representatives of other ethnic groups (Russians, Mari, Kabardians, Komi, etc.) [19]. A negative correlation between these indicators may indicate that the denial of one's belonging to an ethnic group is the reason for a decrease in the meaning of life. Considering ethnic identity and, more broadly, ethnicity, as an important meaning-forming factor in the lives of Tuvans, the loss of this significant connection should obviously lead to the loss of sources of meaning. This assumption is consistent with the presence of a positive correlation between the PIL test and positive identity. This connection is observed in the sample as a whole and among residents of Kyzyl. However, the connection between positive identity and the PIL test is not observed in all ethnic groups [19].

Of course, there might exist an alternative explanation for the discovered correlations. For example, a decrease in the meaningfulness of life caused by some other factors can lead to dissatisfaction with one's ethnic group and, consequently, to ethnonihilism. Apparently, this effect cannot be completely excluded and it is difficult to control. However, this explanation is more specific in nature, so it cannot explain the observed situation. In addition, the methods used study phenomena of different orders: the PIL test is aimed more at assessing the state, while the "Types of Ethnic Identity" test is aimed at identifying stable features of self-attitude [15; 18]. In this regard, the explanation: "transformation of self-attitude leads to a change in meaningfulness" seems more plausible than the explanation: "change in mean-

ingfulness leads to transformation of self-attitude".

Values also have a significant impact on the PIL test scores. In contrast to Russians, the leading positions in the profile of Tuvans are generally occupied by values associated with the well-being of the group: conservative values (conformity, traditions, security) and values of self-transcendence (benevolence and universalism) [13]. The scores of these values among residents of Kyzyl are significantly lower than among rural residents, which may mean that the role of these values in the lives of rural residents is greater than in the lives of city dwellers (see Table 2).

However, of the values associated with the well-being of the group, only benevolence is significantly associated with the indicators of the PIL test, and not at the level of normative ideals, (value preferences), but at the level of the personality profile (real behavior). It can be assumed that concern for the well-being of loved ones is an important meaning-forming factor for Tuvans. No less likely, and not at the exemption of the previous statement, seems the explanation that the meaningfulness of life encourages Tuvans to care about the well-being of others.

The most noticeable influence on the PIL test is exerted by the value of achievement (at the level of normative ideals), associated with personal success and well-being. This may indicate that for Tuvans, personal achievements are an important meaning-forming factor. It should be noted that among the values associated with personal well-being, for Tuvans, the value of achievement ranks second after the value of independence. The value of power (personality profile level) also exerts a significant influence on the PIL test, but this correlation is inverse. In this regard, it can be assumed that a decrease in meaningfulness prompts respondents to seek control over other people as compensation.

It should also be noted that the regression models calculated for different regions differ significantly from each other. For residents of Kyzyl, it almost completely coincides with the general group model. For residents of Mugur-Aksy, the PIL test scores are significantly associated with the value of security (personality profile level), which indicates that their sense of security and meaningfulness are interrelated. For residents of Erzin, the meaningfulness of life is positively associated with the value of hedonism (level of normative ideals) and negatively with the value of stimulation (level of normative ideals). In this regard, it can be assumed that personal pleasures are an important meaning-forming factor in this group, and a decrease in meaningfulness can encourage the search for new experiences. For residents of Toorma-Khem, no significant model was obtained at all, accordingly, their level of meaningfulness should be determined by some other factors.

If we pay attention to the coefficients of determination, then among Tuvans, ethnic identity and value

orientations determine approximately 20 to 35% of the total variance of the PIL test indicators, depending on the region. In our opinion, this is a fairly large value, given that meaningfulness is largely determined by the characteristics of a person's individual life situation: their activities, relationships with significant people, experiences, real achievements and successes, health status, social and economic well-being, etc. [15]. In this regard, it can be assumed that value orientations and ethnic self-awareness influence how a person understands his individual experience in the broader context of collective experience. Apparently, ethnic culture offers a person a set of semantic constructs that determine what they will consider important and significant in their lives. The study of these mechanisms of meaning formation should be the subject of further research.

The results indicate that ethnicity at the level of ethnic identity and values is a significant meaning-forming factor for Tuvans. Ethnic identity and values change in the process of transformation of traditional society. Apparently, the role of ethnic culture is reduced because social relations of city residents are becoming more complex: new significant groups, new sources and channels of information dissemination, new values appear in their lives [14]. Accordingly, the significance of values associated with the well-being of the group decreases, which means that the significance of values associated with personal well-being relatively increases. This transformation of value-semantic relations may be the reason for the decrease in the meaningfulness of life among Tuvans living in Kyzyl.

The obtained results allow us to draw the following conclusions:

1. Among Tuvans, the level of meaningfulness of life is significantly associated with the indicators of ethnic identity (ethnonegativism and positive identity), as well as the values of benevolence, achievement and power.

2. The indicators of the methods "Types of Ethnic Identity", "Schwartz's Value Questionnaire" among Tuvans are higher than the statistical norms obtained on all-Russian samples. Among the values, the values associated with the well-being of the group (traditions, conformism, benevolence, security) come first among Tuvans.

3. Among Tuvans living in rural areas of Tuva, compared to urban residents, the indicators of the methods "Types of Ethnic Identity", "Schwartz's Value Questionnaire" (traditions, conformism, benevolence, universalism) are significantly higher.

Conclusion

The obtained results allow us to understand what is happening with the value-semantic sphere of Tuvans in the context of the transformation of society. Compared to rural residents, the meaningfulness of

life among city dwellers decreases. The importance of values associated with the well-being of the group (traditions, conformism, benevolence, universalism) also decreases, and the role of values associated with personal well-being (achievements and independence) increases accordingly. We assumed that these changes are due to the transformation of ethnic culture and ethnic self-awareness. This assumption is supported by the negative dynamics of ethnic identity indicators among city dwellers compared to rural residents. In our opinion, this dynamics indicates a decrease in the role of the ethnic group and ethnic culture in the life of Tuvan city dwellers, which becomes one of the possible reasons for the decrease in the meaningfulness of life.

Of course, the study has its limitations. Although the results obtained indicate that ethnic identity and values make a significant contribution to meaningfulness among Tuvans, it (meaningfulness) cannot be determined only by ethnicity. Ethnicity itself is not limited to ethnic self-awareness and values. In this regard, the task arises of further studying of the predictors of meaningfulness among Tuvans.

It should also be noted that Schwartz considers basic values as universal constructs that do not depend on the ethnocultural context [22]. However, N.M. Lebedeva and A.N. Tatarko showed that the basic values of Russians have specifics, without which it is impossible to accurately describe the intergenerational and temporal dynamics of Russian culture [13]. In this regard, the question is, how accurately the basic values described Schwartz reflect the characteristics of Tuvan culture. The answer to this question can be obtained within the framework of further cultural-specific study of the values of Tuvans, which can become the goal of further research.

Both the Tuvan culture and the nature of the transformation processes in the republic are unique, so it is necessary to be very careful when generalizing the discovered patterns to Russian society as a whole. In our opinion, it is this specificity that allows us to see the processes of personality transformation in the conditions of human society development in the clearest possible light, further cross-cultural studies of the discovered patterns among representatives of other ethnical groups of the Russian Federation will allow us to better understand the connection between ethnic culture and one's value-semantic sphere.

The obtained results prove the significant role of ethnicity and ethnic self-awareness in human life. Preservation of ties with traditional culture during the transformation of Tuvan society can become an important factor in preventing loss of meaning among urban residents. In this regard, the revival of traditions, customs and rituals, restoration of family relations can become one of the forms of social and psychological work with the population, which requires the support of local governments.

References

Литература

1. Abylkalikov S.I., Baimurzina G.R. and Batalov R.O. Migratsiya naseleniya v Tuve po dannym Vserossiiskoi perepisi naseleniya 2020 goda [Migration of the population in Tuva according to the All-Russian Census of 2020]. *Novye issledovaniya Tuvy* [New Research of Tuva], 2023, no. 2, pp. 6–16. DOI:10.25178/nit.2023.2.1 (In Russ.).
2. Bogoslovskaya N.A. Emotional Component of the Perceived Quality of Acoustic Events. *Eksperimental'naya psihologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2023. Vol. 16, no. 3, pp. 170–181. DOI:10.17759/exppsy.2023160311 (In Russ.).
3. Valiakhmetov R.M., Baimurzina G.R., Turakayev M.S., Samba A.D.-B. Etnosotsial'nye osobennosti zaniatosti naseleniya v respublikakh Tuva i Bashkortostan [Ethnic and Social Features of Employment in the Republics of Tuva and Bashkortostan]. *Novye issledovaniya Tuvy* [New Research of Tuva], 2021, no. 4, pp. 206–222. DOI:10.25178/nit.2021.4.15 (In Russ.).
4. Dashkovskiy P.K., Shershneva E.A., Bicheldey U.P. and Mongush A.V. Religioznaya situatsiya v Respublike Tuva (po rezul'tatam sotsiologicheskogo issledovaniya) [Religious Situation in the Republic of Tuva (Based on the Results of a Sociological Study)]. *Novye issledovaniya Tuvy* [New Research of Tuva], 2021, no. 2, pp. 18–34. DOI:10.25178/nit.2021.2.2 (In Russ.).
5. Demidov A.A., Ananyeva K.I., Samba A.D.-B. Representation of Oneself and Others in a Transitional Society: Intergenerational Analysis. *Eksperimental'naya psihologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2022. Vol. 15, no. 4, pp. 123–138. DOI:10.17759/exppsy.2022150408 (In Russ.).
6. Demidov A.A., Ananyeva K.I., Samba A.D.-B. Ethnic Representations of Tuvans about Themselves and Others: The Factor of Location. *Eksperimental'naya psihologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2023. Vol. 16, no. 2, pp. 139–156. DOI:10.17759/exppsy.2023160209 (In Russ.).
7. Ivannikov V.A. Osobennosti predstavlenii o lichnosti v sovetskoi psihologii [Specificity of the notion of personality in soviet psychology]. *Voprosy psihologii* [Voprosy Psychologii], 2019, no. 1, pp. 156–166. (In Russ.).
8. Karandashev V.N. Metodika Shvarca dlja izucheniya cennosti lichnosti: koncepciya i metodicheskoe rukovodstvo [Schwartz's method for studying personal values: concept and methodological guidance]. Saint-Peterburg, Publ. Rech', 2004. 70 p. (In Russ.).
9. Lamazhaa Ch.K. Sotsial'naya kul'tura tuvintsev i onlain-prostranstvo [Social Culture of Tuvans and Online Space]. *Novye issledovaniya Tuvy* [New Research of Tuva], 2021, no. 2, pp. 115–129. DOI:10.25178/nit.2021.2.10 (In Russ.).
10. Lamazhaa Ch.K. Tuva kak limitrofnaya zona: yazyk, religiya i identifikatsiya naseleniya [Tuva as a limitrophe zone: language, religion and people's identity]. *Novye issledovaniya Tuvy* [New Research of Tuva], 2021, no. 3, pp. 178–194. DOI:10.25178/nit.2021.3.14 (In Russ.).
11. Lamazhaa Ch.K. Osnovnye problem issledovaniya rodstva i rodstvennykh grupp sovremennykh tuvintsev: pasportizatsiya, terminologiya i podderzhanie rodstva [The Main Issues of the Study of Kinship and Kin Groups of Contemporary Tuvans: Passportization, Terminology and Maintenance of Kinship]. *Novye issledovaniya Tuvy* [New Research of Tuva], 2021, no. 4, pp. 6–21. DOI:10.25178/nit.2021.4.1 (In Russ.).
12. Lapin N.I., Beljaeva L.A., Bojko I.I. Atlas modernizatsii Rossii i ee regionov: socioekonomicheskie i sociokul'turnye tendencii i problemy [Atlas of modernization of Russia and its regions: socioeconomic and sociocultural trends and problems]. Moscow, Publ. "Ves' Mir", 2016. 360 p. (In Russ.).
13. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. Cennosti kul'tury [Cultural values]. Moscow, Publ. GU VShJe, 2007. 527 p. (In Russ.).
1. Абылкаликов С.И., Баймурзина Г.Р., Баталов Р.О. Миграция населения в Туве по данным Всероссийской переписи населения 2020 года // Новые исследования Тувы. 2023. № 2. С. 6–16. DOI:https://doi.org/10.25178/nit.2023.2.1
2. Богословская Н.А. Эмоциональная составляющая воспринимаемого качества акустических событий // Экспериментальная психология. 2023. Том 16. № 3. С. 170–181. DOI:10.17759/exppsy.2023160311
3. Валиахметов Р.М., Баймурзина Г.Р., Туракаев М.С., Самба А.Д.-Б. Этносоциальные особенности занятости населения в республиках Тува и Башкортостан // Новые исследования Тувы. 2021. № 4. С. 206–222. DOI:10.25178/nit.2021.4.15
4. Дашковский П. К., Шершнева Е. А., Бичелдей У.П., Монгуш А. В. Религиозная ситуация в Республике Тыва (по результатам социологического исследования) // Новые исследования Тувы. 2021. № 2. С. 18–34. DOI:https://www.doi.org/10.25178/nit.2021.2.2
5. Демидов А.А., Ананьева К.И., Самба А.Д.-Б. Представление о себе и других в условиях транзитивного общества: межпоколенческий анализ // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 4. С. 123–138. DOI:10.17759/exppsy.2022150408
6. Демидов А.А., Ананьева К.И., Самба А.Д.-Б. Этнические представления тувинцев о себе и других: фактор места проживания // Экспериментальная психология. 2023. Том 16. № 2. С. 139–156. DOI:10.17759/exppsy.2023160209
7. Иванников В. А. Особенности представлений о личности в советской психологии // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 156–166.
8. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
9. Ламажаа Ч.К. Социальная культура тувинцев и онлайн-пространство // Новые исследования Тувы. 2021. № 2. С. 115–129. DOI:10.25178/nit.2021.2.10
10. Ламажаа Ч.К. Тува как лимитрофная зона: язык, религия и идентификация тувинцев // Новые исследования Тувы. 2021. № 3. С. 178–194. DOI:10.25178/nit.2021.3.14
11. Ламажаа Ч.К. Основные проблемы исследования родства и родственных групп современных тувинцев: паспортизация, терминология и поддержание родства // Новые исследования Тувы. 2021. № 4. С. 6–21. DOI:10.25178/nit.2021.4.1
12. Лапин Н.И., Беляева Л.А., Бойко И.И. Атлас модернизации России и ее регионов: социоэкономические и социокультурные тенденции и проблемы. М.: Весь Мир, 2016. 360 с.
13. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры. М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2007. 527 с.
14. Обухов А.С. Психология личности в контексте реальных традиционной культуры. М.: Прометей МПГУ, 2006. 352 с.
15. Осин Е.Н., Кошелева Н.В. Тест смысло-жизненных ориентаций: новые данные о структуре и валидности // Вопросы психологии. 2020. № 6. С. 150–163.
16. Рейтинг российских регионов по качеству жизни-2022 [Электронный ресурс]. МИА Россия сегодня. 2022. URL: https://ria.ru/20230213/kachestvo_zhizni-1850749274.html (дата обращения: 17.12.2023).
17. Самба А.Д.-Б. Ретроспективный анализ формирования социально-профессиональной структуры

14. Obukhov A.S. Psikhologiya lichnosti v kontekste realii traditsionnoi kulturi [Psychology of personality in the context of the realities of the traditional culture]. Moscow, Publ. "Prometei" MPGU, 2006. 352 p. (In Russ.).

15. Osin E.N., Kosheleva N.V. Test smyslozhiznennykh orientatsii: novye dannye o strukture i validnosti [Noetic orientations test: new data on structure and validity]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 2020, no. 6, pp. 150–163. (In Russ.).

16. Reiting rossiiskikh regionov po kachestvu zhizni – 2022 [Elektronnyi resurs] [Rating of Russian regions on quality of life]. MIA Rossiya segodnya [Russia Today], 2022. URL: https://ria.ru/20230213/kachestvo_zhizni-1850749274.html (Accessed 17.12.2023). (In Russ.).

17. Samba A.D.-B. Retrospektivnyi analiz formirovaniya sotsial'no-professional'noi struktury naseleniya Respubliki Tuva [Retrospective analysis of the development of the social and professional structure of the population in the Republic of Tuva]. *Novye issledovaniya Tuvy* [New Research of Tuva], 2022, no. 3, pp. 135–149. DOI:10.25178/nit.2022.3.10 (In Russ.).

18. Soldatova G.U. Psikhologiya mezhjetnicheskoi napryazhennosti [Psychology of Inter-Ethnic Tension]. Moscow: Publ. Smysl, 1998. 398 p. (In Russ.).

19. Shlyapnikov V.N. Features of Volitional Regulation among Tuvans in the Conditions of Urbanization of Society. *Ekspertim'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2023. Vol. 16, no. 1, pp. 152–166. DOI:10.17759/exppsy.2023160109 (In Russ.).

20. Shlyapnikov V.N. The Correlation of Peculiarities of Ethnic Identity and Living Conditions on the State of Volitional Regulation among Tuvans. *Ekspertim'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2022. Vol. 15, no. 4, pp. 99–111. DOI:10.17759/exppsy.2022150406 (In Russ.).

21. Shlyapnikov V.N. Relationship between Volitional Regulation and Ethnic Identity. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 83–90. DOI:10.17759/chp.2019150309 (In Russ.).

22. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2012. Vol. 2, no. 1. DOI:10.9707/2307-0919.1116

населения Республики Тыва // Новые исследования Тувы. 2022. № 3. С. 135–149. DOI:10.25178/nit.2022.3.10

18. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 398 с.

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

20. Шляпников В.Н. Связь особенностей этнической идентичности и условий жизни и состояния волевой регуляции у тувинцев // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 4. С. 99–111. DOI:10.17759/exppsy.2022150406

21. Шляпников В.Н. Особенности волевой регуляции у тувинцев в условиях урбанизации общества // Экспериментальная психология. 2023. Том 16. № 1. С. 152–166. DOI:10.17759/exppsy.2023160109

22. Schwartz S.H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values // Online Readings in Psychology and Culture. 2012. Vol. 2. №1. DOI:<https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

Information about the authors

Vladimir N. Shlyapnikov, Ph.D. in Psychology, Head of the Department of Personality and Individual Differences, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

Информация об авторах

Шляпников Владимир Николаевич, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии личности и дифференциальной психологии, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа») г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

Получена 17.12.2023

Принята в печать 19.06.2024

Received 17.12.2023

Accepted 19.06.2024

ИСТОРИЯ НАУКИ
HISTORY OF SCIENCE



От редакции

10 мая 2024 года выдающемуся историку психологии члену-корреспонденту РАО доктору психологических наук, профессору Антонине Николаевне Ждан исполнилось 90 лет.

История психологии (и любой другой науки) — это не часть «введения» в психологию, не экскурсы в прошлое и даже не выжимка того главного, что уже в этом прошлом пройдено, состоялось, а вспоминается, чтобы не забылось. История психологии — это сама психология. Это движение мысли в перспективу, в которую вовлечено все многообразие научных ретроспектив. История психологии — это не память, а мышление. А значит, — сама психология как способ научного мышления и «умного делания» на практике.

Так и думает об истории психологии, так и живет в психологии Антонина Николаевна, солидаризируясь с Б.М. Тепловым, писавшим: «История вопроса непосредственно переходит в постановку проблемы исследования». Вне истории нет вопросов к себе, исследователю, да и исследователя нет. Нет науки. Так рассказывает об истории психологии студентам в своих лекциях, в своем учебнике А.Н. Ждан — «от Античности до наших дней».

Изложение истории психологии А.Н. Ждан поистине энциклопедично. Задача анализа — подобрать логический ключ к истории. Вслед за П.Я. Гальпериным Антонина Николаевна пошла по пути ее реконструкции в логике развития предмета психологии. Но что такое предмет? Это то, что порождает мышление самого исследователя. Бихевиористы не изучали готового поведения, а создавали условия для его возникновения в клетках и проблемных ящиках. Фрейд и все психоаналитические школы не занимались толкованием разнообразных объективаций бессознательного в тех его ставших формах, с которым анализант уже предстал аналитику. Они искали в них смыслы, которые могут внезапно приоткрыться анализанту прямо на психоаналитической кушетке. И это актуальное переживание представляло для них главный интерес. Это, а вовсе не «воспоминания о прошлом», прошедшем, безвозвратно пройденном. Следовательно, для историка предмет науки так и останется «вещью в себе», покуда он не схватит в нем мысль его творца в своей собственной мысли.

Антонина Николаевна Ждан — это великий дар мышления историческими понятиями в науке. Не бывает историков по периодам, странам, городам, весям, направлениям, школам и т. д. Удерживая воедино историческую ретроспективу и перспективу (тут трудно сказать, где заканчивается одна и начинается другая — вспомним призыв Д.Б. Эльконина: «Вперед к Выготскому!»), она способна сделать экскурс в любую эпоху, в любую школу основательнее, глубже и детальнее «специалиста по раннему Пиаже».

Антонина Николаевна — сама историко-психологический феномен, она мыслит, живет в истории и продолжает ее в творчестве. Она из тех, кто чувствует за спиной и передает новым поколениям психологов дыхание великих учителей.

Путь в науке измеряется не годами, а мыслями. Поздравляя Антонину Николаевну с юбилеем, пожелаем ей счастливого продолжения этого пути, вдохновения великим дыханием истории, сил, здоровья и настроения для его передачи ученикам и последователям, всем, кто решил посвятить себя служению психологии.

G.I. Chelpanov — Founder of the First Psychological School in Russia

Antonina N. Zhdan

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3068-4971>, e-mail: zhdan@list.ru

The article is devoted to an analytical review of the work of the Russian philosopher, psychologist and teacher Georgy Ivanovich Chelpanov and his scientific school. The article describes his educational, organizational, research and pedagogical activities in pre-revolutionary and Soviet Russia. Chelpanov created a system of higher psychological education, was the author of textbooks and scientific papers, defended the need for the development of psychology as an independent science based on a subject oriented methodology on theoretical and experimental basis. The Institute of Psychology at Moscow University became the place of formation of the first scientific psychological school in Russia. Its main idea is : psychology is an independent science with its own subject, research methods and areas of application in various fields of social practice. Chelpanov created the profession of a psychologist in demand in modern society, the process continues in the activities of his students and followers, the creators of new psychological schools.

Keywords: activity-related experience, quality of motivation, self-determination theory, intrinsic motivation, extrinsic motivation, academic motivation.

For citation: Zhdan A.N. G.I. Chelpanov — Founder of the First Psychological School in Russia. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 78–88. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200209>

Г.И. Челпанов — основатель первой психологической школы в России

А.Н. Ждан

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3068-4971>, e-mail: zhdan@list.ru

Статья посвящена аналитическому рассмотрению творчества русского философа, психолога и педагога Георгия Ивановича Челпанова и его школы. Представлены сведения о его образовании, организаторской, исследовательской и педагогической деятельности в дореволюционной и советской России. Челпанов создал систему высшего психологического образования, был автором учебников и научных трудов, отстаивал необходимость развития психологии как самостоятельной науки, опирающейся на свою методологию, вооруженную адекватными ее предмету теоретическими и экспериментальными методами. Построенный по его проекту Психологический институт при Московском университете стал местом формирования первой научной психологической школы в России, главные особенности которой заключаются в следующем: психология — это самостоятельная наука, имеющая свой предмет, методы исследования и области приложения в различных сферах социальной практики. Он создал востребованную в современном обществе профессию психолога, развитие которой продолжается в деятельности его учеников и последователей, творцов новых психологических школ.

Ключевые слова: Челпанов, Психологический институт имени Л.Г. Щукиной, система университетского психологического образования, школа Челпанова.

Для цитаты: Ждан А.Н. Г.И. Челпанов — основатель первой психологической школы в России // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 78–88. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200209>

Introduction

A unique role in the development of psychological science in Russia belongs to the philosopher, psychologist and teacher G.I. Chelpanov born in April 16 (28), 1862 in Mariupol, died in February 13, 1936 in Moscow [5]. Chelpanov, his collaborators and students founded a scientific tradition that became a basis for modern Russian psychology. His work combined three directions, inextricably linked: 1) research activities for the development of psychology as a science; 2) scientific and organizational activity, expressed in the creation of institutions for conducting scientific research and 3) pedagogical work of a psychologist-mentor, aimed at training psychologists [21]. A complete picture of his work is given by V.V. Umrikhin [13]; S.A. Bogdanchikov [2] and others.

Years of Study

Being in school (he graduated from the Aleksandrovskaya Gymnasium in Mariupol with a gold medal in 1883), Chelpanov showed a strong interest in psychology. "My tastes have already been determined: I have decided that I will devote myself to the special study of psychology. But which University should I go to and who should I choose as my leader? I was well acquainted with the available Russian scientific forces of that time. I am very inclined only to empirical psychology, I was looking for such a leader for myself ... all my sympathies were on the side of N. Grot. The young scientist, the author of "The Psychology of Feelings," where he showed such extensive erudition, using the latest research methods, putting physiology at the basis of psychology" [4; p. 67]. In 1883, N. Grot began teaching at Novorossiysk University (before that he was a professor at the Nezhin Pedagogical Institute). In the same year, Chelpanov entered the Faculty of History and Philology of Novorossiysk University, from which he graduated in 1887 with a gold medal for the essay "Experience and Reason in the Theory of Knowledge of Plato and Aristotle." To prepare for the professorship, he was seconded to Moscow University. He associated the formation of his philosophical worldview with the influence of L.M. Lopatin (*ibid.*).

Start of Teaching Activity

In 1890 he passed the master's exam in philosophy and psychology and in 1891/92 academic year began lecturing on psychology at Moscow University as a private assistant professor. Due to the lack of a headquarters in Moscow, in 1892 he was enrolled as a full-time private assistant professor at Kyiv University. He worked at Kiev University until 1907. Here he began teaching psychology in a new way. In 1897, Chelpanov created a new organizational form of teaching psychology at the Department of Philosophy, the Psychological Seminary. This name should not be understood in the modern

sense: more than half of the topics were purely philosophical: the doctrine of causality in Descartes, Spinoza, Kant; theory of knowledge in Hume, Kant, Spencer, Mach and Avenarius; psychophysical monism of Spinoza; on the foundation of ethics (J.M. Guyot, Vl. Soloviev, E. Hartmann, W. Wundt, A. Schopenhauer). According to E.N. Trubetskoy, Chelpanov's seminar contributed to "an extraordinary improvement in philosophical education." In this seminar, G.G. Shpet was formed as a philosopher. Chelpanov's student V.V. Zenkovsky also called him philosophical, and characterized Chelpanov primarily as a philosopher, in Zenkovsky's opinion, who was "head and shoulders above those researchers in the field of philosophy who were active at that time" [7; p. 8]. In February 1903, speaking at a meeting dedicated to the 5th anniversary of the Psychological Seminary, Chelpanov emphasized the need for broad philosophical education for training in the field of psychology. Psychology was considered by Chelpanov as one of the philosophical disciplines, along with logic, theory of knowledge, and history of philosophy. It was an organizational structure specifically dedicated to the teaching of psychology. In addition to discussing philosophical and psychological problems, were conducted laboratory classes. "At Kiev University, I had a small laboratory in charge from 1897 to 1907," Chelpanov wrote in 1914. [9; p. 45). Recreating the steps of formation of the Psychological Institute, he called this laboratory a "small institute", and the work in it "his long experience", as a result of which together with the study of the organization of classes at the Wundt Institute and in American laboratories he got a clear idea about "what should a psychological institution be like under our special Russian conditions" [*ibid.*, p. 45]. After moving from Kyiv University to Moscow University to the Department of Philosophy (1907), Chelpanov also established a "Psychological Seminary", where participants discussed abstracts on philosophical and psychological topics.

Chelpanov's work at Moscow University was carried out under conditions of reorganization of the curriculum of the Faculty of History and Philology. Traditionally, this faculty carried out, according to a unified plan, the training of specialists in various fields of humanities: philology, linguistics, history, art, archeology, philosophy. At the beginning of the 20th century. it was considered advisable to conduct training at the university in a more specialized manner, in accordance with the differences that exist between the sciences of the humanities. In the 1906/1907 school year a new curriculum was introduced and the studies were divided into specialized groups. Eight groups were identified, among them the group of philosophical sciences. Groups were chosen by the students. During this period of reorganization Chelpanov was invited as head of the department of philosophy. He was entrusted with the task of organizing the preparation of vocational education in the group of philosophical sciences. The basis for inviting Chelpanov to Moscow University was his recognized authority as a researcher in philosophy and psychology. His role in raising philosophical education in Kiev University received univer-

sal recognition. Chelpanov devoted his best efforts to psychology and the organization of training specialists in this discipline, while at the same time defending the idea of “the legitimacy of philosophical constructs and the importance of these latter for the development of science itself” [p. 321]. He devoted his first lecture in a university course of psychology to the question of the relationship of psychology to philosophy.

Chelpanov as a Teacher at Moscow State University

The training plan developed by Chelpanov in the group of philosophical sciences included propaedeutic courses, basic courses, seminars and proseminaries, as well as auxiliary courses, including those provided by the physics, mathematics and medicine faculties. G.I. Chelpanov himself gave lectures and conducted seminars on introduction to psychology, , theoretical psychology, general psychology, and experimental psychology. He also conducted classes in non-psychological disciplines: general pedagogy, introduction to philosophy, logic, seminars on ethics and epistemology. Special courses were devoted to reading Spinoza’s Ethics and Leibniz’s Monadology. He also taught a course “On the Problems of University Education.”

Psychological Seminary

The necessary funds and three classrooms were allocated for the establishment of the Psychological Seminary at the Department of Philosophy. Books and magazines were purchased for the Seminary library, instruments and devices for research in experimental psychology and for demonstration when teaching a psychology course. Subsequently, additional funds were allocated and a technical employee was allocated to service the equipment. In this Seminary, Chelpanov taught classes in theoretical psychology and practical classes in experimental psychology, and since 1909 he started a research in experimental psychology. The number of people wishing to deeply study psychology grew and soon exceeded 40 people, it became difficult to study in the conditions provided by the university. The help came from the merchant and philanthropist S.I. Shchukin, with his donations was built the Psychological Institute. (1914).

Creation of the Psychological Institute

The creation of the institute was the most important event in Russian psychology. At the official opening ceremony, greetings were heard and congratulatory telegrams were read, sent by outstanding figures of psychological science in Europe and America: W. Wundt, K. Stumpf, O. Külpe, K. Marbe, W. Stern, O. Seltz, etc., as well as scientists from Russian universities and scientific institutions, editorial offices of various journals. They

expressed high assessments of the scientific, educational activities and technical equipment of the Psychological Institute. Many speakers emphasized the all-Russian significance of the opening of the Institute of Psychology, expressed the wish it becomes a center uniting Russian psychologists, and expressed hope for the growing role of Russia in world science.

The creation of a psychological institute was perceived differently. Professors of theology and some philosophers reacted negatively to the possibility of experimental research in psychology. However, Chelpanov, well aware of the state and development trends of world psychological science, clearly understood that progress in psychology is impossible without experimental work and improving precise methods and ways of studying subjective mental phenomena. Chelpanov advocated the widespread dissemination of psychological laboratories at universities. He regularly replenished the Institute with the latest psychological equipment and literature describing experimental methods

On the occasion of the official opening of the Psychological Institute, I.P. Pavlov sent his congratulations: “Allow me with this letter to congratulate you on the start of such an outstanding scientific institution in our homeland... I sincerely greet your Psychological Institute and you as its creator and leader, and warmly wish you success” [10; p. 100].

Psychological Institute and University

According to Chelpanov, “The Psychological Institute at Moscow University is in direct succession with the Psychological Seminary at Moscow University” [12; p. 43]. In his report “On the tasks of the Moscow Psychological Institute” at the grand opening of the Psychological Institute on March 23 (April 5, according to the current style), 1914, G.I. Chelpanov noted: “The tasks of the university psychological institute are closely dependent on the tasks of the university itself: the organization of scientific work at the university most directly affects the organization of scientific work at the university institute” [16; With. 41]. All the work of the Psychological Institute was based on a set of ideas about the university as such, its goals and objectives, and the system of relations within the university community. The activities of the institute embodied the university idea of combining higher education and science. The work of the institute was aimed at preparing students to participate in continuous scientific research in various fields of psychological knowledge.

On September 1, 1912, all classes at the Psychological Seminary were transferred to the institute. Chelpanov studied in detail foreign prototypes in Europe and America. In the summer of 1910, he visited psychological laboratories of German universities in Berlin, Würzburg, and Bonn. At the same time, he noted that they were created for research purposes, but the task is to turn experimental psychology into an educational subject. In 1911, he traveled to America to study the experience of organizing psychology there as an academic discipline,

believing, however, that the experience of foreign psychological institutions requires serious correction: nowhere in the world there was a psychological institute specifically built for psychological purposes.

The Moscow Psychological Institute was created according to a project developed by Chelpanov. On September 1, 1912, regular classes began: lectures were given on the general course of psychology, laboratory classes and seminars were held. The grand opening of the Psychological Institute took place on March 23rd, 1914.

Psychological Institute within the Structure of Moscow State University

The rules on the psychological institute (“Temporary rules at the Psychological Institute of the Imperial Moscow University”) established the goals for the training professional specialists in psychology. Here we include the document in full.

“1. A psychological institute is a scientific and educational institution aimed at the scientific development of psychology and the dissemination of knowledge in this area.

2. At the Psychological Institute, are conducted lectures and practical classes, seminars, etc. with students, persons close to the university, and other students of Moscow University on subjects related to the institute.

3. Property belonging to the institute cannot be used for any purposes other than those specified in clauses 1–2.

4. The Psychological Institute is located within the structure of the Faculty of History and Philology. In the event of a change in the current distribution of departments among faculties, the institute becomes the head of the department in which the department of philosophy is located.

5. The director of the Psychological Institute is a professor of philosophy who teaches psychology. If there are several professors in this department, at the time of filling the position of director, one of them should be elected by the faculty.

6. The director is entrusted with the immediate management of the Institute and the management of its scientific activities.

7. In the building of the Institute, space is allocated for the editorial office of the Psychological Journal, which will be published by teachers of the Institute, and for the warehouse of the Institute’s publications. In addition, the Institute has the right to allocate space for the library of the Moscow Psychological Society and provide premises for its meetings.

8. For classes at the Institute, permission from the director is required.

9. The Institute has the right to publish its “Proceedings”.

10. The Institute has a seal with the inscription “Psychological Institute named after L.G. Shchukin at Moscow University.”

11. A psychological institute may organize separate and systematic lectures on subjects within its jurisdic-

tion” [4; With. 46]. University psychological education system

An important merit of G.I. Chelpanov is the creation of a university education system for the training of professional psychologists. This system is based on the following provisions:

– high level of philosophical and theoretical training;
– knowledge of research methods, especially the experimental method;

– an inextricable connection between teaching and research activities of the teacher and student. “Assimilation of knowledge should occur through familiarization with methods of scientific research. Students must know how scientific truth is obtained” [16; p. 41]. G.I. Chelpanov organized the classes his own way. Each course was connected with others, complementing and expanding each other. Much attention was paid to the independent work of students, Chelpanov was also very demanding, cultivating a students’ conscientiousness and responsibility.

The textbooks on philosophy, psychology, and experimental psychology published by Chelpanov were exemplary from a didactic point of view and met the task of systematically introducing the fundamentals of these areas of knowledge. The textbook on experimental psychology “Introduction to Experimental Psychology,” published in 1915, which was used by students, according to A.N. Leontiev, who graduated from Chelpanov’s school, was the best guide among similar foreign publications. The system of university psychological education created by Chelpanov still forms the foundation for the training of psychological personnel in higher education in our country. Chelpanov’s scientific and pedagogical activities embodied exemplary traits of his personality as a mentor and teacher, especially significant in the profession of psychologist: selfless devotion to science, honesty and responsibility, caution, consciousness of duty to science.

Chelpanov School

During his 30-year scientific and pedagogical activity, G.I. Chelpanov created the first scientific school in Russian psychology. It started from the creation in 1906/1907 a Psychological Seminary at the Faculty of History and Philology of Moscow University. The number of students wishing to enroll in the Seminary for in-depth study of psychology was constantly growing: from a few people in the 1906/1907 academic year to 40 in 1912, when the Psychological Institute named after L.G. Shchukina was opened at Moscow University

Outstanding scientists who became classics of Russian psychological science, B.M. Teplov, A.A. Smirnov, S.V. Kravkov, A.N. Leontyev and others, more than 120 people in total, were Chelpanov’s students over the years. The first was B.M. Teplov. Leontyev was Chelpanov’s last student: he entered the university’s Faculty of History and Philology in 1921 and took his exam in German with Chelpanov. After 1921, years of educa-

tional restructuring began at Moscow State University. G.I. Chelpanov's favorite student and ally in organizational activities was the philosopher, psychologist, cultural theorist, translator of philosophical and fiction literature G.G. Shpet. Shpet's works became the methodological foundation for the cultural-historical theory of L.S. Vygotsky (1928–1934) and his school, which determined the entire subsequent development of university psychology in Moscow, which later was called the Moscow School. Vygotsky's associates and followers A.R. Luria, A.N. Leontiev, B.V. Zeigarnik, P.Ya. Galperin, developing his ideas, created their own scientific schools. In a certain sense, we can say there was a continuity in the development of psychological university education, starting from G.I. Chelpanov.

Transformations of the Psychological Institute after 1917

G.I. Chelpanov was the director of the Institute until November 1923.

After the Russian Revolution, started the process of ideologization of education and science. Working conditions at the Institute and studying at the University in general got worse. During the years of the revolution and civil war, laboratory equipment was not replenished, the library did not acquire books, and there were frequent interruptions in the electricity supply. Classrooms were not heated. At a meeting of the Faculty of History and Philology on February 3, 1920, the following resolution was adopted: "1. Professors and teachers should be asked to transfer as many hours of classes as possible to private apartments and other heated spaces, outside the university; 2. Restart, at least partially, classes from Monday, February 9, using two heated rooms of the Psychological Institute; 3. The Presidium should be asked to expedite the appointment of a new minister of the Psychological Institute, instead of the one deceased, and also to expedite the putting in order of the iron furnaces at the Institute" [6; L. 1].

After the abolition of the Faculty of Philology (1921), the Psychological Institute joined the Association of Literary and Humanitarian Scientific Institutes at Moscow State University, and Chelpanov was approved as its director. The structure of the Institute has changed. It was divided into 8 sections (departments): general psychology, experimental psychology, genetic psychology (childhood psychology, zoopsychology), differential psychology, ethnic and social psychology, applied psychology (educational psychology, occupational psychology, criminal psychology), history of psychology. During the existence of the Institute at the Faculty of Social Sciences (1921-1924), the position of psychology at Moscow University worsened. Back at the end of 1920, in one of his letters, Chelpanov noted: "Some classes are going on at the university, but I can't say they are getting better. The level of students is dropping more and more. Scientific studies cannot be organized because all the students are working (there is no time to read),

and, in addition, there are no books at all" [8; With. 88]. Yet the teaching of psychology continues to occupy an important place in university curriculum. In 1925, the Board of Moscow University decided, that the Psychological Institute should be recognized as an educational and auxiliary institution serving three faculties: social sciences, physics and mathematics, and medicine. Chelpanov in 1921–1923. was a professor at the Department of Philosophy, Faculty of Social Sciences. He lectured on philosophical problems of psychology and taught general psychology at the Faculty of Social Sciences. The Institute staff conducted seminars and workshops on experimental psychology. Pedology (K.N. Kornilov), social psychology (G.G. Shpet), psychology and pedagogy of thinking (A.G. Tsires) were also taught at different departments of the Faculty of Social Sciences.

Chelpanov's Resignation

Chelpanov tried to "continue to maintain the same type of activity" [8; p.89], however, it was every year more difficult to do this. At a meeting of the University Board in 1922, Chelpanov's proposal to conduct practical classes in experimental psychology was not approved as it was not included in the teaching plan at the faculty. Salary of Chelpanov's assistants, the number of paid hours of practical training, and the number of participants in the workshop, these questions were not resolved. The main reason for this attitude was Chelpanov's theoretical position. And it remained unchanged throughout his entire career and consisted of a commitment to empirical psychology, based on introspection data and supplemented by experiment. During the campaign to restructure psychology on the basis of Marxism that unfolded in the 20s, and the discussion on the problem of "psychology and Marxism," Chelpanov's position was regarded as metaphysics and idealism, and was not corresponding to Marxism. This was soon followed by Chelpanov's resignation.

A particularly important role in criticizing Chelpanov had professor K.N. Kornilov. Formerly a student of Chelpanov, Kornilov after his graduation from the Faculty of History and Philology (1910) continued as a research fellow at the Psychological Institute. Since 1916, Kornilov has been a private associate professor at Moscow University. In 1921, on behalf of the People's Commissariat of Education, he organized the pedagogical faculty at the 2nd Moscow State University and was appointed its dean and professor of the department of psychology. At the same time, he continued working at the 1st Moscow State University. After the formation of the association of institutes at the Faculty of Social Sciences, he was nominated as chairman of the psychological section of the Institute of Scientific Philosophy.

In June 1923, Kornilov wrote a statement to the Presidium of the Faculty of Social Sciences. In this statement, he pointed out the discrepancy between Chelpanov's psychology and Marxism. In another statement in July 1923, Kornilov gave a negative assessment

of Chelpanov's psychological courses. "The majority of the courses and lectures offered, as well as the students asking for the opening of these courses, form the core of those research courses that were organized under the former Psychologist. Institute of Prof. Chelpanov, though its existence was recognized as completely inappropriate by the new board of the Institute of Scientific Philosophy. Apparently, the activities that were considered inappropriate within the Institute, prof. Chelpanov proposed to move to an even less suitable place, to the Faculty of Social Sciences" [2]. On November 2, 1923, the dean's office of the Faculty of Social Sciences informed Kornilov, that he was appointed as Head of the Psychological Institute [11]. On November 10, 1923, the rector of Moscow State University V.P. Volgin notified Chelpanov about his expulsion from the university, expressing his "deep gratitude for his long service and energetic work on the creation and organization of the Psychological Institute." On November 15, Chelpanov was asked to hand over the Psychological Institute to "the person indicated by the Dean of the Faculty of Social Sciences. When and how to do it should be discussed with prof. K.N. Kornilov." The student coldly betrayed the teacher. The reasons for the dismissal were ideological. Chelpanov understood what was happening and in one of his letters emphasized: "When the government announced that psychology, like all sciences, should be developed in the spirit of Marxism, we were accused of being unsuitable as metaphysicians and idealists. We tried to prove that we, as psychologists, were completely neutral, stood on a strictly empirical point of view, and as such we could be neither idealists nor materialists. But we were unable to convince anyone. Our main persecutors are Kornilov and Blonsky" [8; p.90].

The resignation caused Chelpanov, in his own words, a depression. One can only guess about the depth of his experiences from forced inaction, from the destruction of what he had given his life to. "It's sad to think, that they will destroy everything that was created with such great difficulty", he wrote in a letter (*ibid.*).

After Chelpanov's dismissal, "former employees of the Institute scattered in different directions" (*ibid.*). The composition of the Institute has been updated. Its new director hired young scientists to work at the Institute: L.S. Vygotsky, A.R. Luria, A.N. Leontiev. Kornilov declared the Institute's task is to rebuild the methodological basis of psychology on the basis of Marxism [20]. The Institute's activities in this direction took place already during the period of its separate existence from the university. After separation from the university (1925), the Institute existed as an independent institution and received a new name: State Institute of Experimental Psychology.

After Chelpanov's resignation, he didn't stop his scientific activity. In 1926, he addressed the Presidium of the Russian Association of Scientific Research Institutes with a statement asking to be allowed to participate in the work of the Psychological Institute, and attached a plan for proposed experimental research. The planned study of "psychological optics" covered the problems of percep-

tion of spatial forms, creativity in the field of painting and sculpture. It was supposed to study the features of primitive art, the painting techniques of Renaissance artists, and impressionistic painting. As a justification for this direction of work, Chelpanov cited the revival of Russian science's interest in issues of art history. However, he was not enrolled in the Psychological Institute.

Chelpanov at the State Academy of Agricultural Sciences

Georgy Chelpanov carried out the planned works at the State Academy of Artistic Sciences (GAKhN), he was a member there from its foundation (1921) until its closure (1930). There also worked psychologists N.I. Zhinkin, N.P. Forster, N.N. Volkov, S.N. Belyaeva-Ekzemplyarskaya, V.M. Ekzemplyarsky, B.N. Severny, P.M. Yakobson, P.N. Kapterev; physiologists S.V. Kravkov and A.F. Samoilov; psychiatrists I.D. Ermakov and P.I. Karpov (head of the group for studying of the artistic creativity of the mentally ill); philosophers G.G. Shpet (vice-president of the State Academy of Agricultural Sciences), S.L. Frank, B.A. Fokht. On January 23, 1928, in the theater section, L.S. Vygotsky gave a report "Towards the study of the psychology of the actor's creativity," and raised a number of methodological questions related to defining the boundaries and methods of psychological study of stage creativity.

At the State Academy of Artistic Sciences, Chelpanov was the chairman of the commissions for the study of the perception of space and artistic creativity, which were part of the physical and psychological department. The research he led was carried out on the basis of the study of biographies and autobiographies of artists, products of artistic creativity, using materials from laboratory work. The results were presented in Chelpanov's reports at plenary sessions, at meetings of the physical and psychological department and its commissions. "The role of eye movements in assessing the beauty of form" (1924), "The concept of creativity and the role of the subconscious in creativity" (1925), "Psychological explanation of the beauty of simple forms" (1925), "Psychophysical explanation of aesthetic pleasure" (1926), "The problem of understanding other's mental life in art" (1928). Chelpanov's archive contains materials in which he mentions other reports: "Problems of the psychology of artistic creativity" (1926), "Methods of creative thought (the nature of inspiration)" (1927), "Methods of experimental study of children's artistic perception" (1928), "On creativity in science and art" (1929).

In 1925–29 G.I. Chelpanov gave public lectures at the Moscow House of Scientists: "The problem of emergent evolution at the 6th International Philosophical Congress in America", "The Evolution of Behaviorism in America", "Structural Psychology (Gestaltpsychologie) in Germany", "The latest psychological trends in France", "The Law of Dialectical Development in Modern Psychology", "Psychology in the Age of the Great French Revolution".

Chelpanov's Attitude to Philosophy and Marxism

In 1926, G.I. Chelpanov took part in a discussion held at the 2nd Moscow State University on the topic "Psychology and Marxism", and made the same report in Leningrad. In reports on scientific work in the 20s. Chelpanov called the "universal apparatus" he designed a device for psychotechnical purposes and for teaching psychology (a model copy of this apparatus was manufactured in 1935 at the Fizelektropribor plant in USSR). The monograph "Essays on Psychology" was the last in the list of his works.

After Chelpanov's expulsion from the Psychological Institute, he devoted most of his energy to explaining his position towards Marxism, since his scientific views have been criticized for idealism and the inconsistency with Marxism. Referring to his books "Introduction to Experimental Psychology" (1924) and "Essays on Psychology" (1926), Chelpanov refuted these accusations as unfounded, defending the thesis of the independence of psychology from any philosophy. "In philosophy, I support metaphysical constructions. In epistemology, I support critical realism and I am against of all types of epistemological idealism (immanent schools, Avenarius, transcendental idealism, etc.). In psychology, I draw a sharp dividing line between philosophical and empirical psychology" [14]. In five books (1924–1927) Chelpanov reveals his understanding of the relationship of psychology to Marxism. "Modern empirical psychology, which recognizes inner experience as the starting point of its teaching and equally applies objective methods for studying mental phenomena, correspondsto Marxism." He argued that those who call themselves supporters of the Marxist trend (Kornilov, Blonsky, Zalkind, etc.) understand Marxism incorrectly as a vulgar materialism. They "created such chaos in the understanding of methods of psychological study that one can directly say that the development of scientific psychology in Russia has stopped"[23]. According to Chelpanov, "Especially Marxist psychology is social psychology" [20].

In 1926, he turned to Main Department of Science (Glavnauka) with a proposal to organize the Institute of Social Psychology. Chelpanov's thoughts on the relationship of psychology to Marxism, his criticism of the theoretical position of Kornilov and his supporters were not and could not be heard in the historical conditions of the 20s. Since that time, Marxist ideas have been introduced into Soviet psychology with the help of non-scientific arguments and measures of an administrative and ideological nature (although not only in this way). The persecution of Chelpanov made his scientific fate tragic.

Assessment of Chelpanov's Activities at the State Academy of Artistic Sciences

Activities of G.I. Chelpanova received high praise from the State Academy of Artistic Sciences. The Academy submitted his candidacy for membership in the All-

Union Academy of Sciences. The following is the text of the Submission.

To the All-Union Academy of Sciences Review on Prof. Chelpanov

The undersigned consider it their duty to nominate Georgy Chelpanov for the upcoming competition to fill newly opened departments at the Academy. His name is well known in the Union. What is stated below aims to reproduce the main points of his scientific and philosophical activity.

The scientific activity of G.I. Chelpanov in the field of philosophy, which began in 1888 and continued for more than 40 years, focused on the problem of psychology as a science. Research work was aimed at finding methods and conditions under which psychology can become a science.

In his first scientific work ("General results of psychometric research", Report at the Moscow Psychological Society, 1888) he pointed out the applicability of experimental methods to the study of mental phenomena, and indicated that this does not exclude, but presupposes an introspective method.

An extensive 2-volume study devoted to the problem of perception of space (Part 1, 1896, Part 2, 1904), used the analytical method of studying this problem in 1896, and in 1904 he used the phenomenological method. They were subsequently recognized as methods of psychological research. The phenomenological method appears under the name of "reflection" when explaining the genesis of higher concepts: space, time, number, etc. The problem of space was studied using extensive material and metageometry (geometry of Lobachevsky, Riemann, etc.). When explaining the genesis of geometric axioms in 1904, he came to the idea of "implying" in contrast to representation (Book 1, p. 423 et seq.), which in modern psychology is considered an essential feature of thinking. Extensive material on the perception of space is used, the difference is made between psychology and epistemology, which at that time were mixed, and were a serious obstacle to scientific research. Arguments are drawn in favor of the theory of the non-production of space against the genetic theory widespread at that time or the theory of the production of space. In the same study of space, he argued in favor of critical realism against the epistemological idealism that was dominant at that time (the immanent school, Avenarius, etc.). The same is true in Introduction to Philosophy. In the book "Brain and Soul" (1900), he carefully analyzed numerous facts of the connection between mental and physical phenomena and found that the most acceptable is the hypothesis of psychophysical parallelism in its empirical form: "When there is a certain state in consciousness, in the physical sphere it corresponds with some specific physical phenomenon." From the principle of parallelism follows the recognition of the independence of psychology as a science that uses the introspective method.

In 1907 he entered Moscow University. In the introductory lecture “On the relationship of psychology to philosophy,” he showed that the construction of psychology as a science depends on philosophical premises. In 1911, the statements of applied psychology, which were then widely used, were assessed from the point of view of integral mental processes that cannot be decomposable into component parts, and the irreducibility of personality to the sum of individual characteristics (article “Modern individual psychology”). In 1914, an experimental psychological study was carried out in the laboratory of the Moscow Psychological Institute on the topic “On the question of the correlation between psychophysical methods,” 1st article (Proceedings of the Moscow Psychological Institute. Vol. 1, issue 1-2, 1914). Based on the assumption that only detailed testimony of self-observation of agents gives value to the experimental method, he introduced a method of agents’ survey. In 1918-1922, he undertook an extensive experimental study to clarify the survey technique. It turned out that there are certain survey techniques: division of the process, repeated perception and exercise (results reported at the 1st Psychoneurological Congress, January 1923, Moscow). Based on the conviction that the primary importance in modern psychology belongs to experimental method, in 1915 he published the book “Introduction to Experimental Psychology”. He theoretically substantiated the need for the analytical method (articles of 1917-1918 in the “Psychological Review” and earlier in the book “Tasks of Modern Psychology” in 1909). In 1922, in connection with the new ideology (the Marxism), a negative attitude towards psychology as a science arose, some people tried to replace it with some kind of natural science; in 1923 Chelpanov wrote an extensive monograph “Psychology and Natural Science” (scientific and methodological essays), some of which were published in 6 books. Using primary sources on the history of materialism and the history of psychology, history of dialectics in psychology, he came to the conclusion that, from the point of view of Marx’s teachings, psychology should be an independent science and that the philosophical premises of psychology in Marx’s teachings are the same as in modern scientific psychology. Thus, according to Chelpanov, psychology, the source of which is introspection, can become scientific if it uses analytical and experimental methods. Consideration of philosophical premises leads to the conviction that psychology should be an independent science.

During the era of Revolution from 1920 to 1928, Chelpanov’s work consisted of 62 typed sheets.

Chelpanov’s talent and merits in organizing research work are exceptional. It is known to dozens of scientists and hundreds of teachers who belonged to his philosophical school.

List of the Most Important Works

1. General results of psychometric measurements and their significance for psychology. — Russian Thought, 1888, No. 7.

2. The problem of space perception. Part 1. 1896; Part 2. 1904.

3. Brain and soul. 1900, 1918 (6): Here and below the number of editions is indicated in parentheses.

4. On memory and mnemonics 1900, 1903(2).

5. Introduction to Philosophy 1905, 1919 (7).

6. Textbook of psychology. 1906, 1916 (16).

7. Textbook of logic. 1906, 1919 (10).

8. Philosophical studies 5 books. Ed. By Chelpanov.

9. On the relationship of philosophy to psychology. 1907. — Questions on Philosophy and Psychology. Book 89.

10. About the subject of psychology. 1908. — Questions on Philosophy and Psychology. Book 93.

11. Collection of articles. Psychology and school. 1912.

12. Psychological research. Proceedings of the Psychological Institute at Moscow University. T.1, issue. 1–2. Edited by Chelpanov.

13. Introduction to experimental psychology. 1915, 1924 (3).

14. Psychological review. 3 books 1917 – 19. Ed. by Chelpanov.

Since 1920

15. Immediate tasks of labor psychology. (Proceedings of the conference on NOT. 1921. Issue V).

16. Psychology and Marxism. 1924, 1925 (2).

17. Objective psychology or reflexology? (Controversial issues in psychology). 1926.

18. Biological point of view in psychology. — Collection dedicated to the 40th anniversary of the scientific, medical and pedagogical activity of G.I. Rossolimo. M., 1925

19. Objective psychology in Russia and USA (Reflexology and behavioral psychology). M., 1925.

20. Social psychology or conditioned reflexes? M., 1926.

21. Spinozism and materialism (Results of the polemics on Marxism in psychology) M., 1927.

22. The law of dialectical development in modern psychology (published).

There were 22 signatures under the Submission — N. Vinogradov, G. G. Shpet, P. Sakulin, V. M. Ekzemplyarsky, A. V. Bakushinsky, N. I. Zhinkin, A. F. Losev, B. A. Fokht, S.V. Kravkov and other outstanding scientists, members of the State Academy of Artistic Sciences. In 1930, G.I. Chelpanov was expelled from the State Academy of Artistic Sciences due to staff reductions. He was left without work. He didn’t get an opportunity to give public lectures or publish his works. His financial situation was difficult. He placed great hopes on the “universal psychological apparatus for psychological and psychotherapeutic research” designed by him. However, all attempts to implement this invention ended in failure; the device was never put into production, and the only prototype began to work after his death.

G.I. Chelpanov died on February 13, 1936 in Moscow. He was buried at the Vagankovskoye cemetery. The grave is lost.

References

1. Bogdanchikov S.A. Istoriya problemy "Psikhologiya i marksizm" [History of the problem "Psychology and Marxism"] *Diss... kandidata psikhologicheskikh nauk [Diss....candidate of Psychological Sciences]*. Moscow. MGU, 1993. (In Russ.).
2. Bogdanchikov S.A. Skvoz' vremena: shkola G.I. Chelpanova v ee razviti, osnovnykh chertakh i istoricheskom znachenii [Through time: G.I. Chelpanov's school in its development, main features and historical significance]. *Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and history of psychology]*, 2007, no 2, pp.68-78. (In Russ.).
3. V Prezidium fakul'teta obshchestvennykh nauk [To the Presidium of the Faculty of Social Sciences]. *Arkhiv MGU [MSU Archive]*, F.18. Op.1. D.34. (In Russ.).
4. Vremennye pravila v Psikhologicheskom institute pri Imperatorskom Moskovskom universitete [Temporary rules at the Psychological Institute at the Imperial Moscow University]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*. 1992. no. 3-4. pp. 46. (In Russ.).
5. Zhdan A.N. Georgii Ivanovich Chelpanov [Georgii Ivanovich Chelpanov]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology]*, 1994, No 2. (In Russ.).
6. Zasedanie istoriko-filologicheskogo fakul'teta Moskovskogo universiteta 1920 goda, mesyatsa fevralya, 3 dnya [Meeting of the Faculty of History and Philology of Moscow University in 1920, the month of February, 3 days]. *Arkhiv MGU [MSU Archive]*. F.18. Op.1. D.16. L.6. (In Russ.).
7. Zen'kovskii V.V. Pamyati prof. G.I.Chelpanova [In memory of prof. G.I.Chelpanov]. Chelpanov G.I. *Mozg i dusha. Kritika materializma i ocherk sovremennykh uchenii o dushe [Brain and soul. Criticism of materialism and an essay on modern teachings about the soul]*. Moscow, 1994. (In Russ.).
8. Iz perepiski G.I.Chelpanova i A.M.Shcherbiny [From the correspondence of G.I. Chelpanov and A.M. Shcherbina]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*. 1999, t.12, no. 5, pp. 86-92. (In Russ.).
9. Iz trudov Psikhologicheskogo instituta im. L.G. Shchukinoi pri Imperatorskom Moskovskom universitete. T. 1, vyp.1-2. S. 273-279 [From the Proceedings of the L.G. Shchukina Psychological Institute at the Imperial Moscow University. Vol.1, issue 1-2. pp. 273-279]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*. 1992, no. 3-4, pp. 43-50. (In Russ.).
10. Pis'mo I.P. Pavlova G.I.Chelpanovu [Letter from I.P. Pavlov to G.I. Chelpanov]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*. 1955, no 3, pp. 99-100. (In Russ.).
11. Prof. K.N. Kornilovu [Prof. K.N. Kornilov]. *Arkhiv MGU [MSU Archive]*. F.18. Op.1. D.119. L.5.10. (In Russ.).
12. Rechi i privetstviya na torzhestvennom otkrytii Psikhologicheskogo instituta im. L.G. Shchukinoi pri Imperatorskom Moskovskom universitete [Speeches and greetings at the grand opening of the L.G. Shchukina Psychological Institute at the Imperial Moscow University]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 1992, no. 5-6, pp. 41-44. (In Russ.).
13. Umrikhin V.V. G.I. Chelpanov i ego shkola [G.I. Chelpanov and his school]. *Psikhologiya v Moskovskom universitete: 1755-2005 [Psychology at Moscow University: 1755-2005]*. Nauchnyi redaktor A.N. Zhdan. Moscow. Moskovskii gosudarstvennyi universitet im. M.V. Lomonosova, 2007, pp. 97-114. (In Russ.).
14. Chelpanov G.I. Moe otnoshenie k marksizmu v psikhologii [My attitude to Marxism in psychology]. OR RGB. F.326. pp.37. ed/kh.12. (In Russ.).

Литература

1. *Богданчиков С.А.* История проблемы «Психология и марксизм» дисс. ... канд. психол. наук. М.; МГУ, 1993.
2. *Богданчиков С.А.* Сквозь время: школа Г.И. Челпанова в ее развитии, основных чертах и историческом значении // *Методология и история психологии.* 2007. № 2. С. 68-78.
3. В Президиум факультета общественных наук // *Архив МГУ.* Ф.18. Оп.1 Д.34.
4. Временные правила в Психологическом институте при Императорском Московском университете // *Вопросы психологии.* 1992 № 3-4. С. 46.
5. *Ждан А.Н.* Георгий Иванович Челпанов // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология.* 1994. № 2. С. 67-72.
6. Заседание историко-филологического факультета Московского университета 1920 года, месяца февраля, 3 дня // *Архив МГУ.* Ф.18. Оп.1. Д.16. Л.6.
7. *Зеньковский В.В.* Памяти проф. Г.И. Челпанова // Г.И. Челпанов. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. М., 1994. С. 10-11.
8. Из переписки Г.И. Челпанова и А.М. Щербины // *Психологический журнал.* 1999. Том 12. № 5. С. 86-92.
9. Из трудов Психологического института им. Л.Г. Щукиной при Императорском Московском университете. Т. 1. Вып. 1-2. С. 273-279 // *Вопросы психологии.* 1992. № 3-4. С. 43-50.
10. Письмо И.П. Павлова Г.И. Челпанову // *Вопросы психологии.* 1955. № 3. С. 99-100
11. Проф. К.Н. Корнилову. Письмо // *Архив МГУ.* Ф.18. Оп.1. Д.119. Л.5.10.
12. Речи и приветствия на торжественном открытии Психологического института им. Л.Г. Щукиной при Императорском Московском университете // *Вопросы психологии.* 1992. № 5-6. С. 41-44.
13. *Умрихин В.В.* Г.И. Челпанов и его школа // *Психология в Московском университете: 1755-2005.* / Научный редактор А.Н. Ждан. М.: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2007. С. 97-114.
14. *Челпанов Г.И.* Мое отношение к марксизму в психологии // *ОР РГБ.* Ф. 326. п.37. ed/x.12.
15. *Челпанов Г.И.* Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. М., 1994.
16. *Челпанов Г.И.* О задачах Московского Психологического Института // *Вопросы психологии.* 1992. № 5-6. С. 41-42.
17. *Челпанов Г.И.* Очерки психологии. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2009.
18. *Челпанов Г.И.* Собраний сочинений / Г.И.Челпанов. Т. 1. Кн. . Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. 1: Представление пространства с точки зрения психологии. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2011 (Материалы по истории московской психологической школы: Библиотека психолога и педагога).
19. *Челпанов Г.И.* Собрание сочинений. / Г.И.Челпанов. Т. 1. Кн. 2. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. II: Представление пространства с точки зрения гносеологии. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2011 (Материалы по истории московской психологической школы: библиотека психолога и педагога).
20. *Челпанов Г.И.* Психология и марксизм. М., 1924, 1925.

15. Chelpanov G.I. *Mozg i dusha. Kritika materializma i ocherk sovremennykh uchenii o dushe* [Brain and soul. Criticism of materialism and an essay on modern teachings about the soul.]. Moscow, 1994. (In Russ.).
16. Chelpanov G.I. *O zadachakh Moskovskogo Psikhologicheskogo Instituta* [About the tasks of the Moscow Psychological Institute]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology], 1992. No 5–6. pp. 41–42. (In Russ.).
17. Chelpanov G.I. *Ocherki psikhologii* [Essays on psychology]. Moscow; Obninsk: IG-SOTsIN. 2009. (In Russ.).
18. Chelpanov G.I. *Problema Vospriyatiya prostranstva v svyazi s ucheniem ob apriornosti i vrozhdennosti. Chast'1. Predstavlenie prostranstva s tochki zreniya psikhologii.* [The problem of perception of space in connection with the doctrine of a priori and innate. Part1. Representation of space from the point of view of psychology.]. Moscow: PI RAO, MGPPU, 2011 (Materialy po istorii moskovskoi psikhologicheskoi shkoly: Biblioteka psikhologa i pedagoga). (In Russ.).
19. Chelpanov G.I. *Sobranie sochinenii* [Collected works]. G.I. Chelpanov. T. 1. Kn. 2. *Problema vospriyatiya prostranstva v svyazi s ucheniem ob apriornosti i vrozhdennosti.* [The problem of perception of space in connection with the doctrine of a priori and innate] Ch. II: *Predstavlenie prostranstva s tochki zreniya gnoseologii* [Representation of space from the point of view of epistemology]. Moscow. PI RAO; MGPPU, 2011 (Materialy po istorii moskovskoi psikhologicheskoi shkoly: biblioteka psikhologa i pedagoga). (In Russ.).
20. Chelpanov G.I. *Psikhologiya i marksizm* [Psychology and Marxism]. Moscow, 1924, 1925. (In Russ.).
21. Chelpanov G.I. *Psikhologiya. Filosofiya. Obrazovanie* [Psychology. Philosophy. Education]. Moscow. Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut; Voronezh: Izd-vo NPO "MODEK". 1999. (In Russ.).
22. Chelpanov G.I. *Ob'ektivnaya psikhologiya v Rossii i Amerike. Refleksologiya i psikhologiya povedeniya* [Objective psychology in Russia and America. Reflexology and psychology of behavior]. Moscow, 1925. (In Russ.).
23. Chelpanov G.I. *Psikhologiya ili refleksologiya? (Spornye voprosy psikhologii).* [Psychology or reflexology? (Controversial issues of psychology)]. Moscow, 1926. (In Russ.).
24. Chelpanov G.I. *Sotsial'naya psikhologiya ili uslovnye refleksy?* [Social psychology or conditioned reflexes?]. Moscow. izd. avtora, 1926. (In Russ.).
25. Chelpanov G.I. *Spinozizm i materializm (Itogi polemiki o marksizme v psikhologii).* [Spinozism and Materialism (Results of the debate on Marxism in psychology)]. Moscow., izd. avtora, 1927. (In Russ.).
21. *Челпанов Г.И.* Психология. Философия. Образование. М.; Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999.
22. *Челпанов Г.И.* Объективная психология в России и Америке. Рефлексология и психология поведения. М., 1925.
23. *Челпанов Г.И.* Психология или рефлексология? (Спорные вопросы психологии). М., 1926.
24. *Челпанов Г.И.* Социальная психология или условные рефлексы? М., изд. автора, 1926.
25. *Челпанов Г.И.* Спинозизм и материализм (Итоги полемики о марксизме в психологии). М., изд. автора, 1927.

Information about the authors

Antonina N. Zhdan, Doctor of Science (Psychology), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: orcid.org/0009-0001-3068-4971, e-mail: zhdan@list.ru

Информация об авторах

Ждан Антонина Николаевна, доктор психологических наук, член-корр. РАО, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0009-0001-3068-4971>, e-mail: zhdan@list.ru

Получена 05.02.2024

Принята в печать 19.06.2024

Received 05.02.2024

Accepted 19.06.2024

G.I. Chelpanov and the Concept of the Subject of Psychological Science

Vladimir A. Mazilov

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>, e-mail: v.mazilov@yspu.org

Nikita A. Vlasov

Russian State Social University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6459-570X>, e-mail: VlasovNA@rgsu.net

The article describes the results of a study of G.I. Chelpanov's ideas about the subject of psychological science. We applied comparative historical and bibliographic methods, categorical analysis; the source base of the study was monographs, textbooks and articles by G.I. Chelpanov, published in the first quarter of the 20th century, as well as the works of his scientific opponents. In the first part of the article devoted to his methodological views in the pre-revolutionary period, it is argued that the scientist included psychic (mental) phenomena of consciousness to the concept of "subject of psychology", which caused rejection by most representatives of philosophical and natural fields in Russian psychological science. The second part of the article examines the methodological views of G.I. Chelpanov in the 1920s, he kept his views on the subject of psychology as they were before the Russian Revolution. The article captures his confrontation with the proponents of the "behavioral turn" in psychology, who tried to carry out a Marxist restructuring of psychology based on behaviorism. There are two possible interpretations of G.I. Chelpanov's commitment to psychic (mental) phenomena as a subject of psychology: according to the first, the scientist appears to be a fighter for truth, not ready to sacrifice principles for political conjuncture, in the second, his position is assessed as conservative, supporting outdated scientific ideas.

Keywords: the history of psychology, the history of concepts, the subject of psychology, G.I. Chelpanov.

For citation: Mazilov V.A., Vlasov N.A. G.I. Chelpanov and the Concept of the Subject of Psychological Science. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 89–96. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200210>

Г.И. Челпанов и понятие предмета психологической науки

В.А. Мазиллов

Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского), г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>, e-mail: v.mazilov@yspu.org

Н.А. Власов

Российский государственный социальный университет (ФГБОУ ВО РГСУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6459-570X>, e-mail: VlasovNA@rgsu.net

В статье описаны результаты исследования представлений Г.И. Челпанова о предмете психологической науки. В ходе исследования были применены сравнительно-исторический и библиографический методы, категориальный анализ; источниковую базу исследования составили монографии, учебники и статьи Г.И. Челпанова, изданные в первой четверти XX века, а также работы его научных

оппонентов. В первой части статьи, посвященной его методологическим воззрениям в дореволюционный период, утверждается, что в содержание понятия «предмет психологии» ученый включал душевные (психические) явления сознания, что вызывало неприятие со стороны большинства представителей философского и естественнонаучного направлений в русской психологической науке. Во второй части статьи рассматриваются методологические воззрения Г.И. Челпанова в 1920-е годы, сохранившего свои взгляды на предмет психологии с дореволюционных времен. Показано его противостояние со сторонниками «поведенческого поворота» в психологии, пытавшихся осуществить марксистскую перестройку психологии на основе поведенчества. В заключение делается вывод о двух возможных вариантах интерпретации приверженности Г.И. Челпанова душевным (психическим) явлениям как предмету психологии в течении более чем четверти века: согласно первой ученый предстает борцом за истину, не готовым поступиться принципами в угоду политической конъюнктуры, в рамках второй его позиция оценивается как консервативная, поддерживающая устаревшие представления в науке.

Ключевые слова: история психологии, история понятий, предмет психологии, Г.И. Челпанов.

Для цитаты: Мазилев В.А., Власов Н.А. Г.И. Челпанов и понятие предмета психологической науки // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 89–96. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200210>

Introduction

There is an opinion that the problem of the subject remains important for psychological science and has a fundamental character [13]. In the conditions of post-modern turbulence, when relatively clear guidelines in various fields of knowledge are blurred, the definition of the subject of a particular science becomes critically important for its survival.

For past several years, we have published a number of works that assert the importance of studying the concepts of psychological science [6; 14]. One of these concepts, and the basic one, is the concept of “psychology”, which reveals its content through the definition of its subject: “psychology as the science of ...”. The study of the history of psychology through the prism of analyzing changes in ideas about its subject is not new in Russian historiography, however, one or more hierarchically organized levels of context affecting it – socio-political, general scientific and specifically scientific, are often overlooked. And in this sense, the study of the history of the concept of the subject of psychology is of particular interest.

The figure of Georgy I. Chelpanov (1862-1936), a major Russian philosopher, psychologist and logician, organizer of psychological science and researcher, looks both majestic and tragic. In the historiography of Russian psychology of the Soviet period, he appears as an idealist (which at that time was almost the most terrible sin), a retrograde, an enemy of Marxism in psychology and philosophy, an opponent of scientific progress [4; 18; 34]. In post-Soviet historiography, researchers give him a more balanced assessment, recognizing his organizational and pedagogical talent, highly appreciating the scientific school he created [8; 19; 22].

The purpose of this study is to identify G.I. Chelpanov's ideas about the subject of contemporary psy-

chological science of his time; to achieve this goal, comparative historical and bibliographic methods, as well as categorical analysis were used; the source base of the study was monographs, textbooks and articles by G.I. Chelpanov published in the first quarter of the twentieth century, as well as the works of his scientific opponents.

G.I. Chelpanov's Ideas about the Subject of Psychology in the Pre-revolutionary Period

The socio-political conditions in Russia at the beginning of the twentieth century had a certain impact on science, but this influence was not so significant compared to the Soviet period. The coexistence of both ideologically close to the regime of philosophical (spiritualistic) psychology and more “suspicious” natural science (“experimental”) psychology was allowed; empirical psychology in this sense took rather a middle, generally neutral position.

The three directions in Russian psychology of that time differed primarily methodologically – in subject and method. The subject of the study of philosophical psychology was the soul, and the main instrument of its cognition was the speculative method; representatives of empirical psychology considered their subject the states of consciousness, mental phenomena, for the study of which the method of introspection was primarily used; Finally, natural science psychology focused on the study of externally observable, “objective” manifestations of brain processes, using mainly the experimental method [4; 18].

Being not just a representative of the empirical trend in Russian psychology at the beginning of the twentieth century, but its actual leader, G.I. Chelpanov, in an introductory lecture, later published as an article, said the following about the subject of psychological science: “Philosophical consideration of the soul, therefore, for

psychology, as the science of mental phenomena, turns out to be completely superfluous. Moreover, the nature of mental phenomena can be studied even if we do not recognize the existence of the soul at all. Thus, the notorious psychology without a soul arises, that is, psychology without the assumption of the hypothesis of the soul" [30, p. 73]. Six years later, he confirmed this thesis: "Psychology," G.I. Chelpanov points out, "is a Greek word and means "the doctrine of the soul." Since the existence of the soul is not obvious, the latest psychologists define psychology as the science of mental phenomena or the laws of mental life" [25, p. 3]. By mental phenomena, the scientist understood human feelings, ideas, thoughts, desires, etc., and considered introspection to be the main method of studying them with the auxiliary function of the experiment.

In these definitions of the subject of psychological science, two main points should be noted. Firstly, the author seems to be starting from the spiritualistic (philosophical) approach in psychology, refusing to consider the nature, the essence of the soul, as the subject of psychology. Secondly, there is a closeness of the positions of G.I. Chelpanov and W. Wundt — both here and there consciousness plays a decisive role (after all, mental phenomena are how mental processes or abilities "appear" in a person's consciousness). This position regarding the subject of psychological science was shared by A.P. Nechaev [15; 16], the only major Russian psychologist of the empirical field alive at that time (by 1900 M.I. Vladislavlev, M.M. Troitsky and N.Y. Grot had already died); G.G. Shpet, a student of G.I. Chelpanov, also stated the transformation of the subject of psychology: "Psychology has turned from the science of the soul into the science of the soul phenomena" [33, p. 36].

This position of G.I. Chelpanov and his supporters, naturally, provoked criticism from opponents from other scientific camps. The first line of criticism belongs to representatives of the philosophical trend in Russian psychology. S.L. Frank expressed it most significant in the book "The Human Soul: An Experience of Introduction to Philosophical Psychology" published in the revolutionary 1917: "We are not facing the fact of changing some teachings about the soul by others ones (in content and character), but the fact of complete elimination of teachings about the soul and replacing them with teachings about the laws of the so-called "spiritual phenomena", detached from their inner world and considered as phenomena of the external objective world. Current psychology recognizes itself as nature study science" [24, p. 422]. The philosopher accuses representatives of the empirical trend of having "stolen" the very concept of psychology, appropriated someone else's, brought experiment into the sphere in which the speculative method prevailed and should prevail: "The beautiful designation "psychology" — the doctrine of the soul — was simply illegally stolen and used as a title for a completely differ-

ent scientific field; it has been stolen so thoroughly that when you now reflect on the nature of the soul, on the world of the inner reality of human life as such, you are engaged in a business that is destined to remain nameless or for which you need to come up with some new designation [24, p. 423]. S.L. Frank himself considered the true subject of psychology to be the human soul, which he understood as his inner world.

The authors of the second line of criticism of G.I. Chelpanov's position on the subject of psychology were representatives of the natural science ("experimental") direction. Back in 1903, the physiologist I.P. Pavlov, whose influence on scientists of this orientation was noticeable, in his speech at the XIV International Medical Congress in Madrid answered decisively "no" to the question of the need for a naturalist to enter the inner world of animals, to represent their sensations, feelings and desires [17, p. 92]. At the same time, it would be wrong to assume that he denied the value of subjective, that is, empirical psychology; so, in his Nobel Speech, I.P. Pavlov pointed out that a person is interested in life only in his mental content, and he himself apparently dreamed of "finding such an elementary mental phenomenon that could be considered entirely and rightfully at the same time a pure physiological phenomenon, and starting with it — studying strictly objectively (like everything in physiology) the conditions of its occurrence, its various complications and disappearance, first to obtain an objective physiological picture of the entire higher nervous activity of animals" [32, p. 322]. Also well known is the congratulation that I.P. Pavlov sent to G.I. Chelpanov in honor of the opening of the Psychological Institute is also well-known.

The creator of "objective psychology" V.M. Bekhterev, as if separating his approach from the empirical one, wrote: "In objective psychology, which we intend to devote this work, to there should be no place for questions about subjective processes or processes of consciousness" [2, p. 3]. He denied the scientific value of a person's subjective experience and, accordingly, the method of introspection as the way of obtaining data about this experience; only facts obtained objectively — by "external" observation and experiment — were recognized as truly scientific. Although N.N. Lange did not take such an extreme position, he still preferred objective cognition of the mental: "[...] mental life, although subjective (in our personal experience), must be conceivably objective in order for psychology to be possible. Whoever admits psychology as an objective science must admit the possibility that subjective mental experiences are, however, objective real facts among other facts of objective reality, and in accordance with this postulate he must determine the relationship between the concepts of subjective and objective" [11, p. 58].

However, despite the criticism, the authority of G.I. Chelpanov, both as the founder and director of the first

psychological institute in Russia, and as a researcher and professor who created his own scientific school, was so high that his position on the subject of psychology was shared (or at least recognized as a fact) even by scientists belonging to other fields of this science L.M. Lopatin, referred by historians of psychology to the philosophical wing of Russian psychology, wrote: "In relatively recent times, the situation has changed. This question of the essence of the soul has receded into the background or even been completely thrown out of psychology. The phenomena of the soul have been recognized as the subject of psychological research, in addition to the question of who and what experiences them... Psychology without a soul began to be built. With this point view, psychology as a science will have to be defined as follows: psychology is the science of mental phenomena ... Psychology is the science of the laws and processes of mental life" [12, p. 3-4]. Speaking in approximately the same way, in "Psychology without any Metaphysics" (1915), the neo-Kantian philosopher A.I. Vvedensky, points out that modern psychology in its empirical version characterizes itself "as a natural science of mental phenomena or as a natural history of mental phenomena" [5, p. 3]. A.F. Lazursky, a representative of another wing of Russian psychology, natural science, also recognizes as correct the position shared by G.I. Chelpanov: the subject of psychology is mental phenomena and the laws governing them [10].

As follows from the above, G.I. Chelpanov's positions on the subject of psychological science in pre-revolutionary psychology were quite strong, since they were recognized not only by supporters of the empirical trend, but also by a number of adherents of other directions.

G.I. Chelpanov's Views on the Subject of Psychology after Russian Revolution

After 1917, G.I. Chelpanov continued to remain faithful to his views on the subject of psychology, despite the changing socio-political conditions. In the next edition of his "Textbook of Psychology" (1918), the scientist writes: "Therefore, recently another definition of psychology has been proposed, namely, they say that psychology is the science of mental phenomena or the laws of mental life" [31, p. 9]. For many years, openly acting as an opponent of materialism in philosophy [26], G.I. Chelpanov could not help but incurring troubles caused by the Bolsheviks, coming to power.

The historiography of Russian psychology describes in sufficient detail the struggle between G.I. Chelpanov and the newly appeared Marxist psychologists, some of whom (P.P. Blonsky, K.N. Kornilov) were his students and shared his views on psychological science in the pre-revolutionary period [4; 18]. Already in January 1923, at the "First All-Russian Congress on Psychoneurology", K.N. Kornilov made a thesis about the "coming Marx-

ist system of psychology", and by the end of the year G.I. Chelpanov was dismissed from the post of director of the Psychological Institute. So he was defeated in the administrative struggle for "commanding heights" in Russian psychology [23].

Attempts to build Marxist psychology on a methodology close to behaviorism led to a "behavioral turn" in Russian science in the 1920s – many prominent scientists began to believe that the subject of psychology should be behavior, and this concept was interpreted quite broadly, it also included the concepts of reaction, reflex. This position was stated in the works of P.P. Blonsky [3], K.N. Kornilov [9], L.S. Vygotsky [7], M.Y. Basov [1] and other psychologists of that time, although the tradition of "objective" research of the psyche itself went back to the works of V.M. Bekhterev and I.P. Pavlov.

The conditions of the NEP allowed G.I. Chelpanov, using private printing houses, to speak out in the press against the "behavioral turn" in psychology. He wrote in 1925: "Rejecting the reality of consciousness and at the same time the permissibility of the subjective method in psychology, the Russian reader creates in his mind a psychology that, instead of the phenomena of consciousness, studies various reflexes using an objective method. He proposes to replace the old psychology with such a scientific discipline. In addition, he is convinced that such a scientific discipline has already been sufficiently developed and is contained in the works of Bekhterev and Pavlov. I want to show that in the works of Bekhterev and Pavlov he will not find what he is looking for, because Bekhterev's "objective psychology" or "reflexology" is nothing more than the former psychology with the addition of only an attempt to reduce various types of mental life to reflexes; and Pavlov's doctrine of conditioned reflexes is, according to his own opinion, nothing more than the pure physiology of the brain. As such, of course, it cannot replace psychology" [27, p. 5].

G.I. Chelpanov considered the main "sins" of behavioral psychology to be (1) the substitution of the subject of psychology, (2) the rejection of introspection as the leading method of cognition of the mental, and (3) the reduction of the mental to the physiological. Regarding the first thesis of Marxist psychologists (and his former students), he wrote in the same 1925 in the work "Psychology and Marxism": "Scientific psychology in Russia in 1922 had to undergo reform in accordance with the ideology of Marxism. Some persons (Blonsky, Kornilov) proposed to carry out such a reform in such a way that instead of psychology, supposedly containing some idealistic elements, reflexology should be introduced. In other words, psychology, which has an internal experience as its starting point, should be replaced exclusively by an objective study of physiological processes and external manifestations" [29, p. 7].

Even in the pre-revolutionary period, G.I. Chelpanov clearly distinguished mental phenomena and phenomena of the physical world. In the "Textbook of Psychology",

he pointed out that the former can not be perceived and cognized through external senses, and, unlike the latter, are accessible only to self-observation; mental phenomena were accessible only to the researcher himself, unlike physical ones, which can be observed by a large number of persons; finally, matter, unlike the psyche, it has the property of material extension [31]. So it is wrong to apply objective, that is, methods external to the content of consciousness, in the study of the mental. The scientist kept this position in the 1920s.

Well understanding the situation in the country, G.I. Chelpanov tried to fight his opponents with their own weapons. In the first post-revolutionary decade, there was a tendency in the scientific community, which later became the rule, to confirm arguments not only with logical and objective constructions, but also with references to the classics of Marxism. This technique was used not only by G.I. Chelpanov's opponents, but also, involuntarily, by himself. Thus, responding to accusations of idealism, he wrote in "Psychology and Marxism" (1925): "Attempts to reduce mental phenomena to material ones or replace the study of mental phenomena with material ones are mechanical materialism. Marx, Engels and Marxists have always treated mechanical materialism, otherwise called vulgar, in a decidedly negative way" [29, p. 15]. Criticizing his critics for refusing to study consciousness and study through consciousness, G.I. Chelpanov wrote that "Reflexology, which attempts to reduce mental phenomena to physiological ones, is a kind of mechanical materialism and is in decisive contradiction with Marxist philosophy. Any attempt to reduce the mental to the physiological was negatively treated by Feuerbach, Marx himself, Engels and Dietzgen. Their humanistic materialism demanded recognition of the reality of consciousness to the same extent as the reality of matter" [29, p. 15]. In his last major work, "Essays on Psychology" (1926), G.I. Chelpanov remains true to his principles and writes that "psychology studies mental phenomena in contrast to the natural sciences, which study natural phenomena" [28].

However, the scientist's attempts to "save" the subject of psychology, as he imagined it, failed. Even a concession in the form of a "sacrifice" of social psychology in favor of Marxism did not help [4]; the fate of psychology as a science, in the end, was largely decided not so much in the subject-logical, as in the socio-political plane. From 1928 to the end of the 1930s, in the works of major Russian psychologists, mental phenomena were not included in the content of the concept of "subject of psychology".

Conclusion

Considering G.I. Chelpanov's ideas about the subject of psychological science, the following conclusions can be drawn.

The methodological views of the scientist, at least at the end of the 19th — beginning of the 20th century, corresponded to the global ones, assuming that N.N. Lange's "Troy" existed. The subject of psychology was understood as the content of consciousness, introspection was used as the main method of studying, and the experiment performed an auxiliary function. The institutional role of G.I. Chelpanov and his merits as a researcher were so important, that he could be called "Russian Wilhelm Wundt".

His commitment to mental phenomena as a subject of psychology, the tenacity with which he defended his position not only in pre-revolutionary times, which allowed for relative freedom of thought in science, but also after the establishment of the Marxist dictate in science, risking, if not his life, but freedom and the opportunity to work in his professional field, all this does an honor for him as a scientist, an ordinary J. Bruno and S.I. Vavilov (but being faithful to the subject of psychology, he changed his views on the path of its study, eventually becoming highly appreciative of systematic experimental self-observation (the W rzburg School), and then the analytical phenomenological method).

On the other hand, G.I. Chelpanov's position on the subject of psychology can be characterized as conservative, inhibiting the development of psychology. Back in the 1910s, foreign psychological science was gripped by a methodological crisis, the Wundt system was challenged by psychoanalysis, behaviorism and Gestalt psychology, each with its own specific subject of study, and by the 1920s introspective psychology looked like an anachronism.

Combining these two points of view, the following conclusion can be drawn: G.I. Chelpanov courageously, despite everything, defended his idea of the subject of psychology in conditions when not only the socio-political, but also the concrete scientific context of the existence of psychological science has changed.

Finally, it should be said that G.I. Chelpanov's views continued to live even after he was forced to retire from scientific activity. Accusations by V.M. Bekhterev and K.N. Kornilov of adherence to vulgar materialism and mechanism were again voiced in the late 1920s and early 1930s during reflexological and reactological discussions, as a result of which research in both these areas was curtailed.

Partial rehabilitation of the concept of "mental phenomena", although with a slightly modified content, was carried out in the years preceding the Great Patriotic War. Thus, the textbook by K.N. Kornilov, B.M. Teplov and L.M. Schwartz (1938) indicates that psychology studies perception, sensations, attention, memory, thinking, imagination, will and emotions as forms of manifestation of the human psyche [20]. An even closer point of view to G.I. Chelpanov is expressed in his "Fundamentals of General Psychology" (1940) by S.L. Ru-

binstein pointing out that “A specific range of phenomena that psychology studies stands out distinctly and clearly – these are our perceptions, thoughts, feelings, our aspirations, intentions, desires, etc. – all that makes up the inner content of our life and that as an experience seems to be given directly to us. Indeed, belonging to the individual experiencing them, to the subject, is the first characteristic feature of the entire psyche. Mental phenomena therefore act as processes and as properties

of specific individuals; they usually bear the stamp of something particularly close to the subject experiencing them” [21, p. 5].

Thus, G.I. Chelpanov’s ideas about mental phenomena as a subject of psychological science (or at least as an integral part of it) turned out to be of great vitality tenacious in Russian psychology, and his methodological legacy as a whole seems to be “not exhausted” to the end.

References

1. Basov M.Ya. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya [Selected psychological works]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1975. 432 p. (In Russ.).
2. Bekhterev V.M. Ob”ektivnaya psikhologiya [Objective psychology]. Brushlinskii A.V. et al. (eds.). Moscow: Publ. Nauka, 1991. 475 p. (In Russ.).
3. Blonskii P.P. Ocherk nauchnoi psikhologii [An essay on scientific psychology]. Moscow: Publ. Gosudarstvennoe izdatel’stvo, 1921. 94 p. (In Russ.).
4. Budilova E.A. Trudy po istorii psikhologii [Works on the history of psychology]. Artem’eva T.I., Zhuravlev A.L., Kol’tsova V.A. Moscow: Publ. Nauka, 2009. 503 p. (In Russ.).
5. Vvedenskii A.I. Psikhologiya bez vsyakoï metafiziki [Psychology without any metaphysics]. Petrograd: Publ. Tipografiya M.M. Stasyulevicha, 1915. 352 p. (In Russ.).
6. Vlasov N.A., Mazilov V.A. Istoriya ponyatii kak perspektivnoe napravlenie istoriko-psikhologicheskikh issledovaniï [The history of concepts as a promising area of historical and psychological research]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2023, no. 4 (133), pp. 93–103. (In Russ.) DOI: 10.20323/1813-145X_2023_4_133_93
7. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1991. 479 p. (In Russ.).
8. Zhdan A.N. L.S. Vygotskii i nauchnye shkoly Moskovskogo universiteta: edinstvo v raznobrazii [L.S. Vygotsky and the scientific schools of Moscow University: unity in diversity]. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2007, no. 1, pp. 29–34. (In Russ.).
9. Kornilov K.N. Uchenie o reaktsiyakh cheloveka s psikhologicheskoi tochki zreniya (“Reaktologiya”): Eksperimental’no-psikhologicheskoe issledovanie iz Laboratorii Psikhologicheskogo nauchno-issledovatel’skogo instituta pri Moskovskom universitete [The doctrine of human reactions from a psychological point of view (“Reactology”): Experimental psychological research from the Laboratory of the Psychological Research Institute at Moscow University]. Moscow: Publ. Gosudarstvennoe izdatel’stvo, 1922. 228 p. (In Russ.).
10. Lazurskii A.F. Psikhologiya obshchaya i eksperimental’naya [General and experimental psychology]. Moscow: Publ. Yurait, 2023. 244 p. (In Russ.).
11. Lange N.N. Psikhicheskii mir [The Psychic world]. Yaroshevskiy M.G. (ed.). Moscow: Publ. Institut prakticheskoi psikhologii, Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 1996. 366 p. (In Russ.).
12. Lopatin L.M. Kurs psikhologii. Lektsii, chitannye na Istoriko-Filologicheskome fakul’tete Imperatorskogo

Литература

1. Басов М.Я. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1975. 432 с.
2. Бехтерев В.М. Объективная психология / Редкол. А.В. Брушлинский [и др.]; изд. подгот. В.А. Кольцова; отв. ред. Е.А. Будилова, Е.И. Степанова. М.: Наука, 1991. 475 с.
3. Блонский П.П. Очерк научной психологии. М.: Государственное издательство, 1921. 94 с.
4. Будилова Е.А. Труды по истории психологии / Отв. ред. Т.И. Артемьева, А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. М.: Наука, 2009. 503 с.
5. Введенский А.И. Психология без всякой метафизики. Петроград: Типография М.М. Стасюлевича, 1915. 352 с.
6. Власов Н.А., Мазиллов В.А. История понятий как перспективное направление историко-психологических исследований // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 4(133). С. 93–103. DOI: 10.20323/1813-145X_2023_4_133_93
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 479 с.
8. Ждан А.Н. Л.С. Выготский и научные школы Московского университета: единство в разнообразии // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 29–34.
9. Корнилов К.Н. Учение о реакциях человека с психологической точки зрения («Реактология»): Экспериментально-психологическое исследование из Лаборатории Психологического научно-исследовательского института при Московском университете. М.: Государственное издательство, 1922. 228 с.
10. Лазурский А.Ф. Психология общая и экспериментальная. М.: Юрайт, 2023. 244 с.
11. Ланге Н.Н. Психический мир / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 366 с.
12. Лопатин Л.М. Курс психологии. Лекции, читанные на историко-филологическом факультете Императорского Московского университета и на Высших женских курсах в 1903–1904 ак. году. М.: Типо-Литограф. Ю. Венер, 1903. 230 с.
13. Мазиллов В.А. Предмет психологии: монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.
14. Мазиллов В.А., Власов Н.А. М.С. Роговин и исследование понятий психологической науки // Сибирский психологический журнал. 2024. № 91. С. 6–21. DOI: 10.17223/17267080/91/1
15. Нечаев А.П. Очерки психологии для воспитателей и учителей. СПб.: Типография П.П. Сойкина, 1911. 352 с.
16. Нечаев А.П. Учебник психологии для средних учебных заведений. Петроград: Типография П.П. Сойкина, 1915. 155 с.
17. Павлов И.П. Академик Павлов. Избранные сочинения. М.: Э, 2015. 733 с.

Moskovskogo Universiteta i na Vysshikh Zhenskikh Kursakh v 1903–1904 ak. Godu [Psychology course. Lectures given at the Faculty of History and Philology of the Imperial Moscow University and at the Higher Women's Courses in 1903–1904. year]. Moscow: Publ. Tipo-Litogr. Yu. Vener, 1903. 230 p. (In Russ.).

13. Mazilov V.A. Predmet psikhologii: monografiya [The subject of psychology: monograph]. Yaroslavl': Publ. RIO YaGPU, 2020. 175 p. (In Russ.).

14. Mazilov V.A., Vlasov N.A. M.S. Rogovin i issledovanie ponyatii psikhologicheskoi nauki [M.S. Rogovin and the study of the concepts of psychological science]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal [Siberian Psychological Journal]*, 2024, no. 91. pp. 6–21. (In Russ.) DOI: 10.17223/17267080/91/1

15. Nechaev A.P. Ocherki psikhologii dlya vospitatelei i uchitelei [Essays on psychology for educators and teachers]. Saint-Petersburg: Publ. Tipografiya P.P. Soikina, 1911. 352 p. (In Russ.).

16. Nechaev A.P. Uchebnik psikhologii dlya srednikh uchebnykh zavedenii [Psychology textbook for secondary schools]. Petrograd: Publ. Tipografiya P.P. Soikina, 1915. 155 p. (In Russ.).

17. Pavlov I.P. Akademik Pavlov. Izbrannye sochineniya [Academician Pavlov. Selected writings]. Moscow: Publ. «E», 2015. 733 p. (In Russ.).

18. Petrovskii A.V. Istoriya sovetskoii psikhologii: Formirovanie osnov psikhologicheskoi nauki [The History of Soviet Psychology: The formation of the foundations of psychological science]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1967. 367 p. (In Russ.).

19. Serova O.E., Guseva E.P., Kozlov V.I. (eds.). Psikhologicheskii institut v Moskve: rossiiskii tsentr psikhologicheskoi nauki, kul'tury i obrazovaniya. Dokumental'naya letopis' k 100-letiyu so dnya osnovaniya [Psychological Institute in Moscow: Russian Center for Psychological Science, Culture and Education. Documentary chronicle for the 100th anniversary of the foundation]. Moscow, Saint-Petersburg: Publ. Nestor-Istoriya, 2013. 246 p. (In Russ.).

20. Kornilov K.N., Teplov B.M., Shvarts L.M. (eds.). Psikhologiya [Psychology]. Moscow: Publ. Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Narkomprosa RSFSR, 1938. 328 p. (In Russ.).

21. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. Moscow: Publ. Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Narkomprosa RSFSR, 1940. 596 p. (In Russ.).

22. Rubtsov V.V., Serova O.E., Guseva E.P. K 150-letiyu so dnya rozhdeniya Georgiya Ivanovicha Chelpanova [On the 150th anniversary of the birth of Georgy Ivanovich Chelpanov]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2012, no. 1, pp. 92–109. (In Russ.).

23. Teplov B.M. Materialisticheskaya psikhologiya: Uchebnoe posobie dlya samoobrazovaniya [Materialistic psychology: A textbook for self-education]. Moscow: Publ. MLRD «Rabochii put'», 2019. 350 p. (In Russ.).

24. Frank S.L. Predmet znaniya ob osnovakh i predelakh otvlechenogo znaniya; Dusha cheloveka: Opyt vvedeniya v filosofskuyu psikhologiyu [The subject of knowledge about the basics and limits of abstract knowledge; The human soul: An experience of introduction to philosophical psychology]. Saint-Petersburg: Publ. Nauka, 1995. 655 p. (In Russ.).

25. Chelpanov G.I. Kratkii povtoritel'nyi kurs psikhologii: S pril. obshch. vopr. dlya povtoreniya: Dlya sred. ucheb. zavedenii [A short refresher course in psychology: With adj. a question for repetition: For environments. studies. institutions]. Moscow: Publ. «Sotrudnik shkol» A. Zaleskoi, 1913. 214 p. (In Russ.).

18. Петровский А.В. История советской психологии: Формирование основ психологической науки. М.: Просвещение, 1967. 367 с.

19. Психологический институт в Москве: российский центр психологической науки, культуры и образования. Документальная летопись к 100-летию со дня основания / Авт. концепции и адаптированного текста, отв. ред. О.Е. Серова, Е.П. Гусева, В.И. Козлов. М., СПб.: Нестор-История, 2013. 246 с.

20. Психология / Под ред. К.Н. Корнилова, Б.М. Теплова, Л.М. Шварца. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1938. 328 с.

21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. 596 с.

22. Рубцов В.В., Серова О.Е., Гусева Е.П. К 150-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 92–109.

23. Теплов Б.М. Материалистическая психология: учеб. пособие для самообразования. М.: МЛРД «Рабочий путь», 2019. 350 с.

24. Франк С.Л. Предмет знания об основах и пределах отвлеченного знания; Душа человека: Опыт введения в философскую психологию. СПб.: Наука, 1995. 655 с.

25. Челпанов Г.И. Краткий повторительный курс психологии: С прил. общ. вopr. для повторения: для сред. учеб. заведений. М.: «Сотрудник школ» А. Залеской, 1913. 214 с.

26. Челпанов Г.И. Мозг и душа: Критика материализма и очерк современных учений о душе. М.: Ленанд, 2018. 336 с.

27. Челпанов Г.И. Объективная психология в России и Америке. М.: Издательство Т-ва «А.В. Думнов и Ко», 1925. 81 с.

28. Челпанов Г.И. Очерки психологии: Систематическое изложение основных разделов психологической науки. М.: Ленанд, 2024. 264 с.

29. Челпанов Г.И. Психология и марксизм. М.: Русский книжник, 1925. 30 с.

30. Челпанов Г.И. Психология и школа. М.: Ленанд, 2022. 214 с.

31. Челпанов Г.И. Учебник психологии: учебник. М.: Юрайт, 2023. 221 с.

32. Шингаров Г.Х. Научное творчество И.П. Павлова: проблемы теории и метода познания. М.: Медицина, 1985. 207 с.

33. Шпет Г.Г. Психология социального бытия / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 492 с.

34. Ярошевский М.Г. История психологии. М.: Мысль, 1985. 575 с.

26. Chelpanov G.I. *Mozg i dusha: Kritika materializma i ocherk sovremennykh uchenii o dushe* [The Brain and the Soul: A Critique of Materialism and an Essay on Modern Teachings about the Soul]. Moscow: Publ. Lenand, 2018. 336 p. (In Russ.).

27. Chelpanov G.I. *Ob"ektivnaya psikhologiya v Rossii i Amerike* [Objective Psychology in Russia and America]. Moscow: Publ. Izdatel'stvo T-va «A.V. Dumnov i Ko», 1925. 81 p. (In Russ.).

28. Chelpanov G.I. *Ocherki psikhologii: Sistematicheskoe izlozhenie osnovnykh razdelov psikhologicheskoi nauki* [Essays in psychology: A systematic presentation of the main sections of psychological science]. Moscow: Publ. Lenand, 2024. 264 p. (In Russ.).

29. Chelpanov G.I. *Psikhologiya i marksizm* [Psychology and Marxism]. Moscow: Publ. Russkii knizhnik, 1925. 30 p. (In Russ.).

30. Chelpanov G.I. *Psikhologiya i shkola* [Psychology and School]. Moscow: Publ. Lenand, 2022. 214 p. (In Russ.).

31. Chelpanov G.I. *Uchebnik psikhologii: uchebnik* [Psychology Textbook: textbook]. Moscow: Publ. Yurait, 2023. 221 p. (In Russ.).

32. Shingarov G.Kh. *Nauchnoe tvorchestvo I.P. Pavlova: problemy teorii i metoda poznaniya* [Scientific creativity of I.P. Pavlov: problems of theory and method of cognition]. Moscow: Publ. Meditsina, 1985. 207 p. (In Russ.).

33. Shpet G.G. *Psikhologiya sotsial'nogo bytiya* [Психология социального бытия]. T.D. Martsinkovskaya (ed.). Moscow: Publ. Institut prakticheskoi psikhologii, Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 1996. 492 p. (In Russ.).

34. Yaroshevskii M.G. *Istoriya psikhologii* [The history of psychology]. Moscow: Publ. Mysl', 1985. 575 p. (In Russ.).

Information about the authors

Vladimir A. Mazilov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>, e-mail: v.mazilov@yspu.org

Nikita A. Vlasov, PhD in Psychology, Associate Professor of Department of Psychology, Conflictology and Behavioral Sciences, Russian State Social University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6459-570X>, e-mail: VlasovNA@rgsu.net

Информация об авторах

Мазиллов Владимир Александрович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского), г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>, e-mail: v.mazilov@yspu.org

Власов Никита Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики, Российский государственный социальный университет (ФГБОУ ВО РГСУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6459-570X>, e-mail: VlasovNA@rgsu.net

Получена 01.05.2024

Received 01.05.2024

Принята в печать 19.06.2024

Accepted 19.06.2024

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ
COMMEMORATIVE DATES

К 100-летию Артура Владимировича Петровского



От редакции

14 мая 2024 года исполнилось 100 лет со дня рождения подвижника и классика отечественной психологии Артура Владимировича Петровского (1924–2006). А.В. Петровский — выдающийся ученый-психолог и не менее выдающийся организатор науки. Второе в применении к Артуру Владимировичу — не дежурное: организация науки в самых разных формах и на разных постах, вплоть до президентского — в Российской академии образования (1992–1997), которая была для него лишь формой ее творения далеко не только в рамках собственной научной школы.

Он брал на себя ответственность за весь «цикл творения» науки: начиная с подготовки способных творить науку через выстраивание системы психологического образования (первая ступенька — «Учебник Петровского») и заканчивая беспрецедентно широким представлением психологии в обществе с диапазоном адресатов от «первых лиц страны», государственно-политических деятелей до «первых лиц семьи», пап и мам. Инновационное движение в российском образовании 90-х немислимо без инициативы, участия и поддержки А.В. Петровского. На одном из Общих собраний вице-президент РАО В.А. Поляков, уже после того, как Артур Владимирович покинул пост ее президента, был вынужден признать: психологи опередили в образовательных прорывах педагогов. В этом немалая заслуга А.В. Петровского.

Что бы ни исследовал, о чем бы ни писал Артур Владимирович, его героем оставалась человеческая Личность — в теории и истории психологии, в коллективной жизни людей, которая утрачивает смысл, если не является «личностной», в образовании, приоритет которого состоит в развитии личности.

Предлагаем нашим читателям подборку материалов к юбилею А.В. Петровского.

On May 14, 2024, we celebrated the 100th anniversary of the birth of Arthur V. Petrovsky (1924-2006), a devotee and classic of Russian psychology. Arthur Petrovsky was an outstanding scientist, psychologist and outstanding organizer of science. He organized science in various forms and in various positions, up to the presidential one in the Russian Academy of Education (1992–1997), which was for him only a form of its creation far beyond his own scientific school.

He used to take responsibility for the entire "cycle of creation" of science: starting with the training of young generation capable of creating science by building of a system of psychological education ("Petrovsky's textbook" as its first step) and ending with an unprecedentedly wide representation of psychology in society with a wide public from the "first persons of the country",

state and political figures, to the "first persons of the family", dads and moms. The innovative movement in Russian education of the 1990s was impossible without the initiative, participation, and support of A.V. Petrovsky. At one of the General Meetings, the vice-president of the Russian Academy of Education, V.A. Polyakov, after Artur Petrovsky had left the post of its president, was forced to admit: psychologists were ahead of teachers in educational breakthroughs. A.V. Petrovsky's merit in this is significant.

Whatever he researched, whatever he wrote about, his hero was the human Personality in the theory and history of psychology, in the collective life of people. It loses its meaning if it is not "personal", in education, the priority of which is the development of personality. We offer our readers a selection of materials for A.V. Petrovsky's anniversary.

Интервью с Артуром Владимировичем Петровским¹

Для цитаты: К 100-летию Артура Владимировича Петровского. Интервью с ученым // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 107–109.

To the 100th Anniversary of A.V. Petrovsky. Interview with the Scientist

For citation: To the 100th Anniversary of A.V. Petrovsky. Interview with the Scientist. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = Cultural-Historical Psychology, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 107–109.

1. Кто был Вашим значимым учителем?

Бесспорно, Григорий Алексеевич Фортунатов. Он был представителем славного рода Фортунатовых, которые давали России ученых, священнослужителей и учителей, начиная с XVI века. Родоначальником рода был палехский живописец Кузьма Богомаз. Отцом Г.А. Фортунатова был Алексей Федорович Фортунатов профессор Петровской (ныне Тимирязевской) академии. Его дядя — выдающийся российский филолог Филипп Федорович Фортунатов.

Жизнь Г.А. Фортунатова с середины 30-х годов XX века была поистине драматической. Профессор педологии, автор и соавтор учебников педологии, начиная с 1936 года был «украшен» ярлыком псевдоученого. Его лишили звания профессора. Поэтому моим научным руководителем был доцент Фортунатов.

Г.А. Фортунатов — человек редкостной эрудиции и удивительных личностных качеств, подобных которым мне редко приходилось встречать в кругу моих коллег. Он по-отцовски относился ко мне, не только заботясь о моем росте как научного работника, но даже о моих бытовых проблемах. Когда мы с женой остались практически бездомными, он помог нам снять квартиру возле его дома. Это обеспечивало условия нашего сотрудничества.

Когда Г.А. Фортунатову предложили написать учебник психологии для средней школы, он пригласил меня в соавторы. Учебник выходил с 1956 по 1959 год общим тиражом два миллиона экземпляров и был переведен на многие языки мира.

Память о Г.А. Фортунатове для меня драгоценна.

2. Вы удовлетворены своей жизнью и карьерой?

Да. Считаю, что я сделал то, что мог сделать.

3. Каково состояние Вашей души в настоящий момент?

Трудный вопрос...

Выворачиваться наизнанку по поводу состояния души не хочется.

4. Ваши планы на будущее?

Личные...

Хороший вопрос для человека, которому исполнилось 82 года. Способ рассмешить Господа — поведать ему планы на будущее.

Но если говорить о самом ближайшем будущем, я хотел бы завершить издание энциклопедического словаря «Психологический лексикон». — Остался последний пятый том. Кроме того, не исключено, что я завершу и опубликую книгу «Психология и время».

В семье...

Дело в том, что у меня двое детей, 10 внуков и правнуков. Планы относятся к каждому из них в отдельности. Возрастной диапазон этой компании от двух до вполне профессорского возраста сына (56 лет).

5. Ваше отношение к своим родителям и предкам?

В моей книге «Записки психолога» есть глава «Семейная история Ивана не помнящего родства». Я с этим Иваном не в родстве. Родство помню и горжусь моими родителями и предками.

¹ Опубликовано в журн. «Развитие личности» (2006. № 2).

О родителях скажу. Отец, Владимир Васильевич Петровский, по мнению моему и всех, кто его знал, был типичный российский интеллигент. В голодном и страшном 1921 году он организовал в Севастополе детскую и юношескую библиотеку — возможно, первую в Советской России. Сегодня в читальном зале этой библиотеки можно увидеть стенд, посвященный моему отцу.

Моя мама, Александра Абрамовна — прекрасная рассказчица. Сохранила до 95 лет молодой голос. Она даже могла разыграть по телефону, притворившись смелой и озорной девушкой. В последний день своей жизни она прочитала в журнале «Наука и жизнь» мою статью и успела похвалить ее.

Что касается предков, то мы, советские люди, боялись вглядываться в корни и ветви генеалогического древа. Однако недавно почти подтвердилась семейная легенда: мой отец был двоюродным племянником известного охотника за провокаторами — Владимира Львовича Бурцева. Он разоблачил Азефа — короля провокаторов. В.Л. Бурцев доказал, что «протоколы сионских мудрецов» являются антисемитской фальшивкой, сфабрикованной полицией. В дальнейшем В.Л. Бурцев эмигрировал. В Германии издавал журнал «Общее дело» и считался первостатейным антисоветчиком. Страшноватый был родственничек по тем временам.

6. Ваше отношение к своим детям?

Такое, какое должно быть у любящего отца. Это предполагает и критическое отношение. Впрочем, ничего серьезного эта критика не касается.



С супругой Иветтой Сергеевной. Фото из семейного архива

Получена 18.06.2024
Принята в печать 19.06.2024

7. В чем для Вас смысл жизни?

Дело в том, что я всегда иронически относился к проблеме смысла жизни. Какой может быть смысл жизни, кроме того, который ты сам в нее вкладываешь.

Для человека важно иметь сколько-нибудь дальние цели. Должна быть где-то близко завтрашняя радость. У меня некоторые цели еще... Опубликовать книгу, написать еще пару статей и узнать, что мои внуки и правнуки успешны в своих учебных и личных делах. В противном случае — жизнь бессмысленна и потому бессмысленна.

8. К каким добродетелям относитесь с наибольшим уважением?

Честность. Я бы мог назвать много других качеств: порядочность, совесть.

9. К какому пороку относитесь с наименьшим снисхождением?

Да! Это серьезный вопрос. (*Думает. Долгая пауза.*) Ой, трудный вопрос! (*Долгая пауза.*)

Назову два. Хотя, может быть, они и не главные...

Хамство и неблагодарность.

И еще не терплю глумливость. С чем часто встречаюсь в нашей прессе, где это качество стало своего рода литературным стилем.

10. Ваше любимое занятие?

В разное время — разное. Прежде всего это работа. Работа и чтение. Это, пожалуй, мое любимое занятие.

11. Если бы Вы были всемогущим волшебником, что бы Вы сделали?

Для себя...

Вернул бы утраченное зрение. Я практически незрячий.

Для близких...

Восстановил бы их здоровье. То, что они утратили.

Для своей деятельности...

Для меня самое главное получить доступными средствами тот объем информации, которого мне недостает для решения творческих задач. Впрочем, во многом моя жена Иветта Сергеевна существенно помогает решать мои проблемы.

Received 18.06.2024
Accepted 19.06.2024

А.В. Петровский: нас держит жизнь — нерешенная задача

Фрагмент книги: Петровский В.А. Психология и время. СПб.: Питер, 2006. Опубликовано под названием «"Феномен Зейгарник" в Лейпцигской ратуше».

Arthur Petrovsky: Life Keeps Us Going, an Unsolved Task

Fragment of the book: Petrovsky V.A. Psychology and time. S.-Pb: St. Petersburg, 2006. Published under the title "The Zeigarnik Phenomenon at the Leipzig Town Hall".

Мне довелось участвовать в работе многих конгрессов и конференций психологов. В Лейпциге участников конгресса принимал в ратуше бургомистр.

Немного опоздав, я зашел в зал, когда все уже собрались. Еще в дверях я увидел странную картину — небольшую очередь, голова которой скрывалась за колонной. Подойдя поближе, я понял, в чем дело. Гости поочередно подходили к маленькой старушке и приветствовали ее. Кто пожимал, а кто — предполагая, что это были галантные французы, — целовал ее руку. Прислушался. Некий господин — американец, если судить по произношению, — грубовато, но восторженно сопроводил рукопожатие возгласом: «Удивительно! Никогда не предполагал, что вы живы, и я буду иметь честь с вами познакомиться!».

Эту старушку я хорошо знал уже много лет. Блюма Вульфовна Зейгарник — профессор факультета психологии Московского университета. Ее лицо, как всегда, слегка подергивающееся — нервный тик, — выражало смущение. Она явно не ожидала оказываемых ей почестей. Однако ничего поразительного в этом не было. Не так уж много осталось известных психологов, которые приобрели имя в науке еще в 20-е годы. Она принадлежала к их числу. Во всех психологических словарях и энциклопедиях, в какой бы стране они ни издавались, есть статья «Феномен Зейгарник» или «Зейгарник-эффект». Для Лейпцига ее появление было тоже своего рода «эффектом». Ученица и сотрудница знаменитого немецкого ученого Курта Левина незаметно возникла в парадном зале ратуши. Сам бургомистр, узнав о присутствии столь замечательной особы, подошел, чтобы лично ее приветствовать.



К. Левин вальсирует с Б.В. Зейгарник в Грюнвальдском парке на вечере по случаю ее отъезда в СССР (Берлин, май 1931 г.). Фото из книги: Левин К. Динамическая психология. М.: Смысл, 2001.

Что же представляет собой «феномен Зейгарник» и в чем его феноменальность? Вот как это было в далекие 20-е годы, когда Блюма Вульфовна, командированная для стажировки в Германию, работала под руководством Курта Левина.

Все началось с обеда в берлинском ресторане. Блюма Вульфовна и ее «шеф» заказали обед, состоявший из немалого числа блюд. Расторопный официант точно выполнил все пожелания. Обедующих удивило, что он, не записывая, ничего не забыл, и все было поставлено на стол. Психологи поинтересовались, как это ему удается. Тот пожал плечами — уж так он привык и без записей всегда обходится. Тогда любознательные посетители спросили кельнера: «Перед тем как мы приступили к обеду, Вы рассчитывались с клиентами, сидевшими за соседним столиком. Скажите, что они заказывали?» Официант наморщил лоб, но тщетно.

Он назвал немногие из тех блюд, коими час назад оставил стол их соседей. Этот забавный эпизод стал импульсом для исследователей. Курт Левин поручил своей сотруднице начать изучение памяти человека. Задача заключалась в том, чтобы выяснить, как влияет на запоминание завершенность или незавершенность действия. Эксперимент показал, что незаконченное действие лучше сохраняется памятью, чем то, что уже завершено. Выявленная закономерность получила название «феномен Зейгарник».

При каких только обстоятельствах ни свершаются научные открытия! Ванна Архимеда! Яблоко Ньютона! Рассказывают, что ученый Кекуле увидел сложную химическую формулу во сне, хотя долго бился над этой задачей, бодрствуя.

Не могу сказать, что натолкнуло поэта Андрея Белого на предсказание об ужасающих последствиях применения ядерного оружия. Но в одном из стихотворений, написанных в начале века, он предсказывает то, что произошло в 40-е годы. Он пишет о массовой гибели людей, о «гекатомбе», вызванной «атомной», лопнувшей бомбой». (Ударение в слове «атомной» для нашего слуха непривычное.) Наитие? Однако оказывается, что и в ресторане наитие может снизойти на человека. Уж очень редкий случай.

Когда в Германии воцарился нацизм, Курт Левин эмигрировал в Соединенные Штаты. Зейгарник вернулась на родину. Она скончалась в глубокой старости, не прерывая исследовательской работы в психологии до последних своих дней.

Ассоциация, несколько неожиданная, но, пожалуй, я позволю себе о ней сказать. Моя многолетняя сотрудница, Алла Борисовна Николаева, к которой испытывали симпатию практически все, кто ее знал, сочетала работу в качестве ученого секретаря психологического института с высоким призванием поэтессы. Один из последних ее поэтических сборников назывался: «Что держит нас».

Название знаменательное. Держало ее в жизни многое. И та книга, которую мы затеяли с ней сделать, — учебник социальной психологии, — и дела домашние, и не дающие покоя наплывающие поэтические строчки, которые просились на бумагу, это явно держало ее, хотя жизнь с каждым днем, с каждой неделей ускользала от нее, и это не могли не видеть окружающие. Ее сборник стихов и ее уходящая от нас жизнь подвигли меня на два четверостишья, навеянные в равной мере мыслями о ней и памятью об эффекте Зейгарник. Эти бесхитростные стихи:

*Сто лет назад в берлинском ресторане,
Где дух науки вовсе неуместен,
Никем не предусмотренный заранее,
Открыт закон, что ныне всем известен.*

*Задачи жизни я решал не раз,
Но память стерла след удачи.
Так что же, Алла, держит нас?
Жизнь — нерешенная задача.*

К сожалению, задачи остались нерешенными, а ее жизнь ушла.

Артур Владимирович Петровский: страницы биографии и воспоминания

И.В. Егоров

Институт семейной интегративной медицины, Москва, Российская Федерация,
ORCID: 0000-0001-5705-0349, e-mail: iegorov@mail.ru

Выдающийся ученый-психолог А.В. Петровский был любящим человеком. Его любви хватало на науку, сотрудников, учеников, семью. Семья из 4 поколений занимала особое место в его жизни. Внук А.В. Петровского — ныне известный российский врач-терапевт И.В. Егоров, доктор медицинских наук, профессор делится уникальными фактами биографии Артура Владимировича и воспоминаниями о нем.

Ключевые слова: А.В. Петровский, И.С. Петровская, Г.А. Фортунтов, Российская академия образования.

Для цитаты: Егоров И.В. Артур Владимирович Петровский: страницы биографии и воспоминания // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 102–108.

Arthur Petrovsky: Pages of Biography and Memories

Ilya V. Egorov

Institute of Family Integrative Medicine, Moscow, Russia
ORCID: 0000-0001-5705-0349, e-mail: iegorov@mail.ru

The outstanding scientist and psychologist Arthur V. Petrovsky was full of love. He gave his heart for science, his colleagues, students, and family. 4 generations his family consisted of, occupied a special place in his life. Petrovsky's grandson, now a well-known Russian therapist I.V. Egorov, MD, professor, shares unique facts from his father's biography.

Keywords: A.V. Petrovsky, I.S. Petrovskaya, G.A. Fortuntov, Russian Academy of Education.

For citation: Egorov I.V. Arthur Petrovsky: Pages of Biography and Memories. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 102–108.

Я хорошо запомнил тот августовский день, когда мы с дедушкой, еще бодрым, зрячим и так искренне волнующимся, вышли из машины в одном из узких переулков между Пречистинской набережной и Остоженкой. Было душно, предгрозовые тучи уже затягивали небо. Он вел меня к растающему в землю дому, останавливался, вертел головой, искал какие-то признаки далекого прошлого, расстроено не находил их и, перескакивая с одного на другое, рассказывал о том, как бегал здесь мальчишкой, как дрался с «бандой» из соседнего двора, как дружил с Борькой Дмитриевским, как шепотом обсуждал с соседями невероятный арест одноклассницы Марочки

Агранович, которую по ошибке приняли за «врага народа», как совершал замысловатые пируэты на турнике и как уходил отсюда добровольцем в 41-ом на войну в старом пальто, наскоро перешитом мамой в последнюю ночь...

Дедушка родился 14 мая в 1924 году в Севастополе, но в детстве переехал в Москву и уже здесь пошел в школу.

Его отец, Владимир Васильевич Петровский, был одним из зачинателей библиотечного дела в Советской России. Я плохо помню его, скорее в памяти осталось, как стою без слез у его гроба в 1981 году. Зато его маму — Александру Абрамовну — мне ни-



Артур Петровский с родителями Владимиром Васильевичем и Александрой Абрамовной

когда не забыть: маленького роста, с длинной, когда-то толстой косой, она была невероятно интересным человеком, остроумным собеседником и тонким психологом. Не забыть бесчисленных рассказов и запутанных семейных легенд, не забыть ее знакомства с моей девушкой и высказанного по поводу моих намерений одобрения, не забыть недели, когда, будучи уже студентом-медиком, ухаживал за ней, разбитой инсультом, до последнего дня. Многие свои качества она передала своему сыну, которому суждено было стать одним из крупнейших психологов XX века.

После фронта в 1943 г. Артур попал в город Оренбург (в те годы он назывался Чкалов), в который из Москвы была эвакуирована его семья, и поступил в педагогический институт.

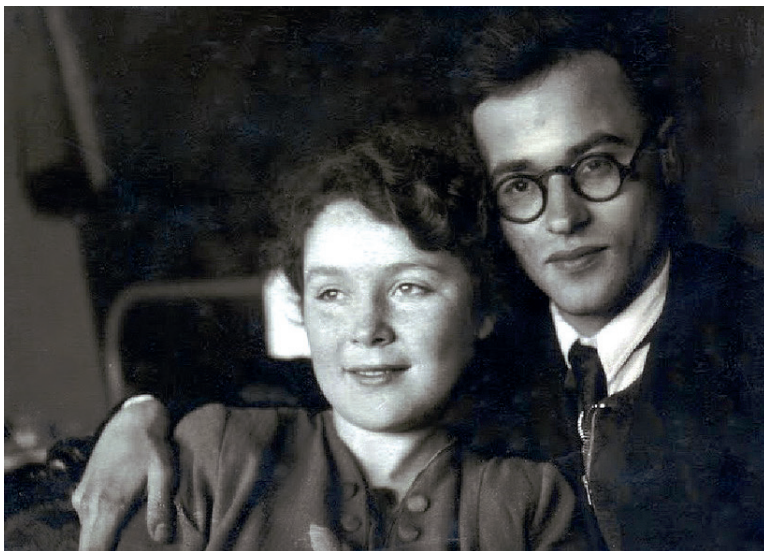
Однажды в небольшом магазинчике в очереди за порционным, выдававшимся по карточкам хлебом он увидел красивую девушку и обратил внимание, что она получила «кубик» не только сыроватого черного хлеба, но порцию белого. Там же в очереди он узнал, что белый хлеб выдается профессорскому составу

эвакуированных в Чкалов институтов, а эта девушка — дочь харьковского профессора медицины Синельникова.

Скоро они начали встречаться. Иветта познакомилась с Артуром со своими родителями. Они были удивительными людьми. Анастасия Федоровна без каких-либо вопросов поняла, что юноша голодает, истощен до крайности. Она стала неизменно приглашать его к столу, от чего Артур отказывался, как мог: всем было понятно, что значит лишний рот в такие тяжелые бедные годы. Но, когда его буквально силком сажали за стол, у него, как в ознобе, дрожали руки: сказывались голод и слабость.

В 1944 г. семья вернулась домой. Их двор осиротел: перед самой Победой погиб Борька, ставший Героем Советского Союза. Артур стал мотаться между Москвой и Харьковом, куда уехали Синельниковы. Конечно, долго так продолжаться не могло, и в 1947 г. Веточка переехала в столицу, где они скромно поженились, чтобы не расставаться почти 60 лет...

Через год родилась Танечка.



С женой Иветтой Сергеевной

Ей еще предстояло стать первой красавицей рай-она и музой поэтов и художников, а пока плаксивый комочек лежал на двух сдвинутых стульях в комнате коммунальной квартиры, в которой жили теперь все Петровские.

После окончания института, Артур остался на кафедре психологии МГПИ им. В.П. Потемкина.

Там ему еще в студенческие годы посчастливилось встретиться с интереснейшим человеком, который во многом определил судьбу молодого ученого, — Григорием Алексеевичем Фортунатовым. Этому уже немалого профессора знала вся педагогическая Москва, потому что в свое время он был известным специалистом в педологии — науке, объединявшей в себе все знания о ребенке. В 1936 г. педология была объявлена лженаукой и растоптана. Но Фортунатов, пройдя все этапы общественных покаяний и самоотречений, как-то устоял и продолжал работать психологом. Это был пронзительный и порядочный человек. Его лекциями по психологии (весьма подозрительной и ненадежной, с точки зрения сталинского режима, науки) заслушивались студенты. Именно благодаря ему из пединститута разлетались парни и девушки с искоркой этого необычайного нового знания. Среди них оказался и Артур, вся будущность которого оказалась освещенной этим сухощавым, потрепанным жизнью человеком.

Сразу три кафедры предложили Артуру аспирантуру, но он уже сделал свой выбор. Григорий Алексеевич предложил заняться научной работой. Но о чем? Повторяю, психология была очень тонким льдом: один неверный шаг, и рискуешь оказаться в клане «врагов», «западников» и т.д. Поэтому тема была выбрана заведомо «спокойная», но, как рассказывал мне

дедушка, увлекшая его нешуточно. Так в 1950 году А. Петровский защитил кандидатскую диссертацию «Психологические воззрения А.Н. Радищева». Защитил блестяще! Кроме того, это в какой-то степени стало знаменательным: 30 с лишним последующих лет он посвятит ученым близкого и далекого прошлого, став самым известным историком психологии в СССР. Но тогда, в 50-ом, случилось еще одно событие, которое сделало «экватор века» особым для семьи молодого диссертанта: на свет появился сын, которого назвали Вадимом. Сегодня, спустя почти шесть десятилетий, В. Петровский, продолжая почти династию, является одним из самых ярких психологов России.

Комнаты в коммуналке стало слишком мало для шестерых человек, и, следуя распределению, в 1950 г. 26-летний Артур с женой и детьми уехал в Вологду, где он начал работать в Вологодском пединституте. Это продолжалось недолго и вряд ли стоило бы упоминания здесь, если бы не один факт: там на первомайской демонстрации он познакомился с «гениальным юношей в суконных ботах «прощай, молодость» и коротких брюках». Они были очень молоды, но, представившись по имени-отчеству, так и обращались друг к другу следующие полстолетия. Будущий доктор философских наук, профессор, известнейший российский сексолог академик Игорь Семенович Кон катал тогда коляску с крошечным Вадиком и строил с Артуром Владимировичем прожекты будущего. И он будет единственным, кто напишет не «от имени и по поручению», а личный искренний некролог памяти своего друга в интернет-пространстве.

Жизнь Петровского-ученого, Петровского-психолога делится на период до 1956 года и после него.



С дочерью Татьяной и сыном Вадимом

В этом году произошло событие из разряда тех, которые высокопарно называют «судьбоносными». Однажды Сергей Николаевич Синельников оживленно говорил о чем-то с зятем. О чем — теперь уж не восстановить. Но я знаю только одно: внезапно профессор промолвил: «А знаете, Артур, Вам надо написать учебник». Возникла пауза, что-то типа «немой сцены», по Гоголю. Артур смотрел на тестя, в прямом смысле онемев. Ему был 31 год. О том, чтобы сделать ЭТО... Да об этом просто речи быть не может! Это невозможно!!! Как такое в голову могло прийти! ...Учебник вышел в 1956 г. Он назывался лаконично «Психология». И был адресован ученикам 10 класса школ. Соавтором выступил Г.А. Фортунатов. К этому времени несколько учебников по этой специальности существовало, но учебнику Петровского суждено было стать особенным. Он стал... классикой.

Выдержав множество переизданий, он был переведен на немецкий, румынский, венгерский, китайский и японский языки, а также на языки всех республик, входивших в состав СССР. А Петровский сразу стал фигурой, которую признала педагогическая и психологическая общественность страны. Неслучайно в том же году именно он возглавил делегацию советских ученых, «направленную партией» в Китай для преподавания психологии в Пекинском университете.

Это была необыкновенная поездка. Она выпала на последние годы расцвета советско-китайских отношений, которые в дальнейшем стали неуклонно ухудшаться в связи с тем, что Мао Цзэдун, будучи по сути своей диктатором и объектом феноменального поклонения, был совсем не в восторге от инициатив Хрущева и развенчания культа советского тирана. А до этого времени СССР активно оказывал Китаю помощь в строительстве государства, армии и, что особенно важно для нашего повествования, в обучении специалистов. Именно по этому каналу образовательная миссия, которой руководил доцент Петровский (заметьте, не академик или, на худой конец, профессор, а именно доцент!) была отправлена из Москвы в центр одной из древнейших цивилизаций мира.

Петровский читал лекции для профессорско-преподавательского состава Университета. Он был фантастическим лектором, слушатели готовы были часами не выходить из аудиторий. Иветта не сидела в это время в казенной квартире, а устроилась работать врачом-рентгенологом в посольскую поликлинику.

Конечно, они многое увидели, когда восхищаясь, а когда и поражаясь увиденному. Китайцы демонстрировали феноменальную работоспособность и дисциплинированность. Много лет спустя, глядя на феерическое шоу открытия Олимпиады в Пекине, бабушка сказала, что «иногое от китайцев и не ожидала, потому что при пятибалльной системе оценок они способны делать на семёрку». Дух захватывало китайское кулинарное искусство. На одном из приемов в честь советских специалистов Иветта попробовала дивное по вкусу блюдо, в бульоне которого плавали в зелени и специях узкие круглые диски, напоминающие нынешнюю пятирублевую монету. Она всё ждала, когда можно будет отвлечь переводчика,

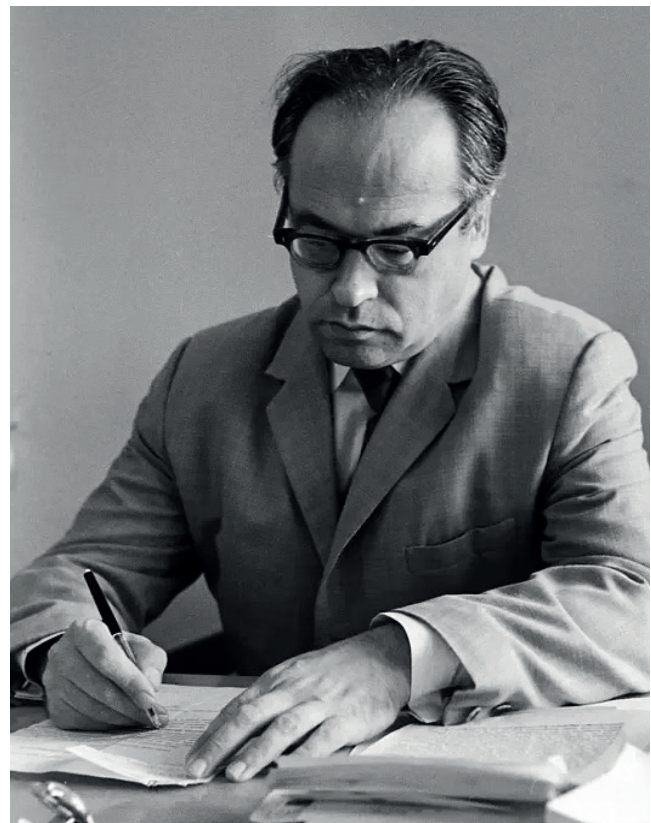
и, воспользовавшись минутной паузой, спросила у него, что это за вкуснятина. Он наклонился к ее уху и сказал: Это суп из нарезанных половых членов... — И мгновенно переключился на перевод возобновившейся за столом беседы. Бабушка медленно опустила ложку в тарелку и откинулась на спинку стула.

Вот уже 50 лет я не знаю, чьи же пенисы мне так тогда понравились, — смеется она, пересказывая теперь этот забавный эпизод, но тогда, видимо, ей было не до смеха...

В том же 1956 г. Академия наук Китая подсчитала, что 1 воробей за день съедает 5,5 грамма зерна (2 кг хлеба в год). Решив, что кормить воробьев хлебом разорительно, Компартия Китая объявила войну пернатым. На охоту за птицами были подняты подразделения национальной армии. Битвой с воробьями в регионах лично командовали партийные руководители и директора предприятий. Дедушка рассказывал, что по всей республике на поля, площади, крыши вышли жители и целый день размахивали пестами над головой, не давая пернатым садиться.

В результате за 3 дня в КНР был уничтожен 1 миллиард 204 миллиона птиц. Их трупы вывозили из столицы в груженых с верхом грузовиках. Все рестораны и кафе были завалены дичью. Вовсе не богатые китайцы запросто покупали за бесценок паштет из... воробьиных языков.

Представляете? Однако продовольственную проблему в стране это не решило: после уничтожения всех птиц на полях расплодился гусеницы и другие вредители, которых до того поедали воробьи. В результате их поголовье пришлось восстанавливать, в том числе импортируя воробьев в Китай.



Вернувшись через год в Союз, Артур Владимирович продолжает работать в Потемкинском пединституте. Итогом его работы стала защита в 1965 году докторской диссертации на тему «Формирование основ советской психологии», после чего он буквально сразу получил звание профессора и возглавил кафедру психологии Московского государственного университета.

В середине 60-х годов Петровскому пришла в голову потрясающая мысль: а не показать ли советским людям, на что способен человеческий мозг, человеческая психика? И зачем так нужна психология как наука. Причем не рассказать, а именно показать! На протяжении столетий человечество со жгучим любопытством присматривается к таинственным проявлениям человеческой психики. Люди, читающие мысли на расстоянии, феноменальные счетчики, вдохновенные импровизаторы, гипнотизеры своим существованием разве не свидетельствуют о том, что человеческий мозг таит в себе колоссальный запас нераскрытых возможностей, которые можно расширить и усилить. И Артур Владимирович находит союзника в лице потрясающего режиссера — Феликса Соболева. Они делают несколько научно-популярных фильмов, которые и сейчас можно смотреть, восхищенно разводя руками. «Семь шагов за горизонт», «Я и другие», «Держайте, вы талантливы». Это — золотой фонд научного кинематографа, по ним буквально учились психологи страны. А простым людям эти фильмы дали возможность впервые за многие годы советской власти прикоснуться к тайнам и чудесам человеческой души.

Дальнейший взлет Петровского был головокружительным. Поглядывая на его красивые густые брови, в кулуарах даже шептались, что он — родственник «дорогого Леонида Ильича». Судите сами: в 1968 г. его избирают членом-корреспондентом Академии педагогических наук СССР и сразу назначают академиком-секретарем Отделения психологии и возрастной физиологии АПН СССР. В 1971 г. он становится академиком и через год возглавляет уникальную лабораторию психологии личности в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, руководя которой 20 лет он и стал фактически основателем и главой огромной научной школы, объединяющей широкий круг отечественных и зарубежных ученых, специалистов в области социальной и педагогической психологии. Там под его руководством было защищено около 80-ти кандидатских и докторских диссертаций.

Дедушка рассказывал мне, как его назначение академиком-секретарем Отделения психологии Академии было встречено «стариками». Ему всего 44 года, а он оказывается формальным руководителем таких титанов, как академики А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, Б.Г. Ананьев и ряд других выдающихся психологов. Они, хотя и признавали в нём серьезного специалиста, но, мягко говоря, были удивлены столь «молодой» кандидатуре. Но за пять лет он сумел сделать столько, так стратегически верно простроил работу своего сектора, проявил себя

таким дипломатом и организатором, что стал одним из авторитетнейших руководителей Академии. Нестранно именно его в 1976 г. избирают вице-президентом АПН СССР.

Насколько я понимаю, 70—80-е годы были самыми мощными и продуктивными годами работы А.В. Петровского как ученого. В год моего рождения (1972) он стал одним из восьми создателей коллективной монографии ЮНЕСКО «Learning to be», определяющей ни больше ни меньше стратегию развития образования в мире. В 20 изданиях всемирной энциклопедии о самых значительных фигурах современности «Who is who in the world» были статьи о нем, о нем писала энциклопедия «Две тысячи эрудитов мира» (вы только вдумайтесь: две тысячи (!!!), всего (!!!) две тысячи на весь мир!). Но я не мог тогда судить об этом, потому что... он был для меня просто дедушкой. В доме Петровских было всегда очень много людей. Среди них — известнейшие ученые и деятели культуры. Помню, что был период, когда мне казалось, что все люди — академики. Наверное потому что, когда я задавал вопрос бабушке «А кто это сейчас пришел?», она частенько отвечала «Академик такой-то».

Дед читал нам стихи. Он помнил их во множестве. Как он их читал! Сколько было в этом чтении... нет, не выражения. Сколько в нём было знания. Знания жизни, знания ее водоворотов и опасных заводей. Пастернак, Есенин, Цветаева, Багрицкий. Он читал своих любимых поэтов. А как он читал Маяковского! Уже позже, когда я — восьмиклассник, кажется, — сказал ему, что «меня тошнит от агиток этого флагамана революции», дедушка посадил меня напротив и начал читать «Облако в штанах». Наизусть! Сказать, что я был потрясен, — ничего не сказать. Двадцать лет спустя я точно также наизусть буду читать эту поэму своему сыну и буду видеть в его глазах тот же восторг, который когда-то ощутил сам...

Однажды в квартиру вошел... Кот Базилио. Я оторопел... Вероятно, в 1982 г. я еще до конца не мог отделить артиста от его кинематографического образа. На пороге стоял Ролан Антонович Быков. Как выяснилось, он снял фильм, который «зарезали». И Быкова, и его «детиче» уничтожали во всех инстанциях. Потому что он отснял «гнусную клевету на советскую школу, на советскую пионеррию», он «выдумал» то, чего в «советском обществе быть не может!» Фильм назывался «Чучело». Те, кто его видел, конечно, никогда не забудут эту великую драму о взаимоотношениях доброй и чудаковатой девочки с одноклассниками, о ее первой и чистой любви к мальчику, на деле оказавшемся подонком, об издевательствах и травле со стороны одноклассников, об отчаянии.

Быкову сказали: «Есть, пожалуй, единственный человек, который смог бы Вам помочь. Академик Петровский. Хотя, впрочем... забудьте, этому фильму не бывать!» Так, потерявший надежду режиссер оказался в гостиной нашей квартиры. И дедушка помог. Он добился того, что фильм посмотрел сам Андропов, ставший в том году Генеральным секретарем ЦК. Фильму дали зеленый свет, а дружба с Быковым

продолжалась до самой смерти Ролана Антоновича в 1998 году.

Мне вспоминается, как году в 84-ом мы шли с дедом и встретили во дворе Сергея Михалкова. Я стоял, открыв рот, и смотрел во все глаза на автора «дяди Стёпы», которого только вчера видел по телевизору в какой-то детской передаче. И лишь каким-то краем сознания вдруг поймал, как дедушка, отзываясь на реплику собеседника о ком-то, сказал: «Да, да, эдакий Павлик Морозов». Сейчас дети не знают, кто это, а тогда для нас это имя означало самопожертвование и героизм. Поэтому меня зацепил тон, в котором это было сказано. Когда мы продолжили путь, мне пришлось очень просить деда объяснить то, что через 7–8 лет напишут о «пионере-герое» в журнале «Огонек». Он отнекивался и жалел о том, что был «политнекорректен» в присутствии внука.

В 1990 г. Артур Владимирович познакомился с Борисом Николаевичем Ельциным. Это было драматическое время распада Советского Союза. Предстояли выборы главы государства. Претендентами были Зюганов, Жириновский и Ельцин. Сегодня, спустя 20 лет, нам есть, за что критиковать Ельцина, но стоит ли говорить, каков в тот момент был выбор деда. Это и привело к их знакомству и к тому, что Петровский включился в предвыборную кампанию в качестве доверенного лица будущего первого Президента России.

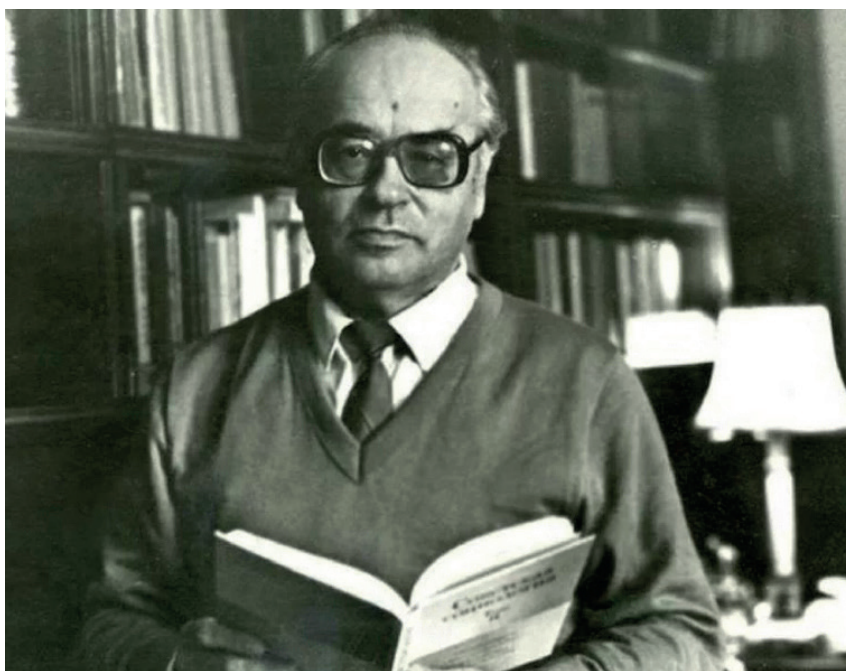
Исчезновение с карты мира СССР привело к тому, что советские общественные институты подверглись реорганизации. Это коснулось всех пяти государственных Академий: педагогической, медицинской, сельскохозяйственной, художественной и «большой» — Академии наук. Работа предстояла огромная, и возглавили ее самые крупные ученые страны. Так в 1991 году именно А.В. Петровский был назначен президентом-организатором Российской академии образования, а в 1992 году избран... президентом РАО.

В том же году в огромной квартире Петровских, в которой прошло мое детство, отмечалась моя свадьба. Дедушка был весел и гостеприимен. И я тогда не понимал, какую ношу он взвалил на себя. В свадебной круговерти я ещё не ощутил, как изменилась его жизнь в эти месяцы. Бог мой, сколько же он работал! Это был путь не только построения и созидания, но постоянных сражений с консервативной и агрессивной массой функционеров и бюрократов, которые достались ему в наследство от старой академии. Они окружали Петровского, то пряча злобу за улыбками, то не скрывая своих помыслов. Но, благо, были и настоящие друзья, те, кто поддерживал и не предавал. Среди них академики Н.Н. Нечаев, Э.Д. Днепров, Б.М. Бим-Бад. Их участие неопределимо. И он работал...

Его здоровье слабело. Многолетняя гипертоническая болезнь давала о себе знать все чаще, приступы стенокардии перестали быть редкостью. Кроме того, неумолимо надвигалась другая страшная беда: неуклонно усугублялась давнишняя глаукома. На деда опускалась слепота... В 1998 году он покинул кабинет Президента РАО. На выборах в первом туре остались два претендента: Петровский и Никандров. И случилось невероятное: поскольку победа первого казалась совершенно predetermined, многие его сторонники, уверенные в закономерном исходе, просто... не пришли на второй тур, проходивший уже ближе к вечеру. Зато противники оказались прозорливее и остались...

С Петровским закончилась целая эпоха в Российской Академии Образования. Теперь на официальном сайте РАО об этом уникальном человеке не сказано ни слова. Ни одного слова! Даже в разделе «История РАО».

Последние годы его жизни были трудными. Дедушка видел всё хуже. С ним по-прежнему было невероятно интересно говорить. Он интересовался



всем, что происходило в отпочковавшихся семьях внуков. Он уже не знал, как выглядят его правнуки, но радовался их появлению в доме. Он сочинял для них сказки, писал стихи. Рядом всегда была Иветта Сергеевна, любимая Веточка, единственная любовь всей его жизни. Она теперь была его глазами, его руками, его поводырем. Долгими вечерами она читала ему книги и газеты.

Автор более чем четырехсот трудов, в том числе учебников, научных монографий, популярных книг, дедушка был ярким журналистом. Множество статей в ведущих журналах и газетах страны были опубликованы на протяжении жизни этого неравнодушного, любящего свою страну человека. Эти материалы были всегда актуальны, талантливо и остро написаны. Несмотря на слепоту, Артур Владимирович и теперь не мог прекратить заниматься научной и редакторской деятельностью. И он... писал книги, редактировал энциклопедии и словари. Как? На слух. Он сидел, закрыв глаза и сосредоточенно сдвинув брови, и слушал то, что читал ему помощник. И чутко ловил неточности и ляпы в тексте. Тут же на ходу надиктовывал целыми кусками главы новых учебников.

В ноябре 2006 г. он закончил редакторскую правку уникальной книги, которая подводила итог его жизни вообще и жизни в науке в частности. Он назвал ее «Психология и время». Рукопись ушла в издательство. И дедушка, напряженно работавший над ней несколько месяцев, будто выдохнул, расслабился. И... огромный инфаркт вкруговую охватил его изношенное сердце.

Становится тоскливо, когда я вспоминаю его в реанимации, куда меня пропустили «по благу». Наркотический препарат снял боль, и он спрашивал меня... о моем сыне Сашке. Он не видел тогда, при нашей последней встрече, как у меня наворачивались на глазах слёзы...

2 декабря 2006 г. Артура Владимировича Петровского не стало. Мне не хватает тебя. Нам не хватает тебя. Тем, кто ощутил на себе твоё влияние. Влияние, которое воспитывало нас, делало нас сильнее и богаче. Тем, кто, живя рядом с великим человеком, не замечали твоего величия и не удивлялись тому, как ты умудрялся совмещать колоссальную научную, общественную и организационную работу с каждодневной заботой о нас, заинтересованностью в нас, верой в нас. Спасибо тебе, мой родной...

Информация об авторах

Егоров Илья Вадимович, доктор медицинских наук, профессор заведующий кафедрой семейной терапии Института семейной интегративной медицины, главный редактор Нового терапевтического журнала NON NOCERE, ORCID: 0000-0001-5705-0349, e-mail: iegorov@mail.ru

Information about the authors

Ilya V. Egorov, MD, Professor, Head of the Department of Family Therapy at the Institute of Family Integrative Medicine, Editor-in-chief of the New Therapeutic journal NON NOCERE, ORCID: 0000-0001-5705-0349, e-mail: iegorov@mail.ru

Получена 18.06.2024

Принята в печать 19.06.2024

Received 18.06.2024

Accepted 19.06.2024

Век Петровского: психология и время. Встреча в Библиотеке имени К.Д. Ушинского

Для цитаты: Век Петровского: психология и время. Встреча в Библиотеке имени К.Д. Ушинского // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 109–123. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200211>

The Century of Arthur Petrovsky: Psychology and Time. Meeting at the Ushinsky Library

For citation: The Century of Arthur Petrovsky: Psychology and Time. Meeting at the Ushinsky Library. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 109–123. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200211>

14 мая 2024 г. в Библиотеке имени К.Д. Ушинского Российской академии образования состоялся Круглый стол, посвященный 100-летию со дня рождения А.В. Петровского. Встречу модерировал В.А. Петровский. С воспоминаниями об А.В. Петровском и размышлениями о его вкладе в психологию выступили М.И. Мелия, Н.Н. Нечаев, В.Т. Кудрявцев, Е.В. Щедрина, Д.А. Леонтьев, В.С. Собкин. Яркими эпизодами личных встреч с А.В. Петровским поделились М.В. Кларин, И.А. Петухова, Т. Ю. Базаров (в предварительно записанном видеинтервью), члены семьи А.В. Петровского — Александра Петровская, Дмитрий Дзюбанов, Александр Добровский. По предложению редакции журнала «Культурно-историческая психология» ряд участников Круглого стола представили расширенные тексты своих выступлений, которые публикуются полностью, наряду с фрагментами остальных.

Организаторы Круглого стола выражают благодарность Виталию Юрьевичу Сурвилло, руководителю Информационного центра Библиотеки имени К.Д. Ушинского за идею встречи друзей и коллег в стенах Библиотеки в связи с юбилеем А.В. Петровского, содействие в ее проведении и развертывании уникальной книжной выставки, «Психология и время», приуроченной к этой дате.

Материал подготовил В.А. Петровский.

Редакция журнала «Культурно-историческая психология»

On May 14, 2024, the K.D. Ushinsky Library of the Russian Academy of Education hosted a Round Table devoted to the 100th anniversary of the birth of Arthur V. Petrovsky. The meeting was moderated by his son, V.A. Petrovsky. M.I. Melia, N.N. Nechaev, V.T. Kudryavtsev, E.V. Shchedrina, D.A. Leontiev, and V.S. Sobkin shared their memories about the scientist and his contribution to psychology. Vivid episodes of personal meetings with A.V. Petrovsky were shared by M.V. Clarin, I.A. Petukhova, T.Y. Bazarov (in a pre-recorded video interview), members of A.V. Petrovsky's family — Alexandra Petrovskaya, Dmitry Dzyubanov, Alexander Dobrovsky. The editors of the journal "Cultural-Historical Psychology" offered the participants of the Round Table to present extended texts of their speeches, which were published in full, along with fragments of other articles.

The organizers of the Round Table express their gratitude to Vitaly Survillo, Head of the Information Center of the K.D. Ushinsky Library, for the idea of the meeting of friends and colleagues on the occasion of A.V. Petrovsky's anniversary, for his assistance in its holding and deployment of a unique book exhibition, "Psychology and Time", dedicated to this date.

The material was prepared by V.A. Petrovsky.

Editorial Board of the journal "Cultural-Historical Psychology"



Открытие Круглого стола, посвященного 100-летию А.В. Петровского.
Фото с сайта Библиотеки имени К.Д. Ушинского

В.А. Петровский,
член-корреспондент РАО,
доктор психологических наук, профессор,
научный руководитель Центра фундаментальной
и консультативной персонологии НИУ ВШЭ

В самом начале нашего разговора я, не без риска, позволяю себе произнести ученое слово, хорошо знакомое информированной части собрания. Это слово, при всей простоте его смысла, чарует своей загадочностью — «нарратив» (от лат. *narrare* — рассказывать, повествовать). Если совсем просто, нарративная психология исходит из того, что главное в личности — это то, что человек сам может о себе рассказать, упорядочивая свой опыт. Свод его собственных историй о себе самом. Говоря о нарративе, можно было бы и проявить *большую* щепетильность, но сейчас я хотел бы подчеркнуть другое: личность — не один нарратив, а, как минимум, два нарратива. Моя личность — это не только то, что я могу рассказать о себе, это еще и то, что может рассказать обо мне кто-то другой (другие). В терминах нашей с Петровским теории, личность — это единство *в себе и для себя* бытия человека и — его бытия *в другом и для другого*.

В сотнях книг написанных и переизданных А.В. Петровским можно найти примеры множества нарративов от первого лица: практически все его тексты пристрастны, написаны именно так...

Одна из книг называется «Откровенно говоря» (она есть на выставке). Но нас сегодня объединяет желание и возможность объединить здесь множество нарративов — повествований с позиции «значимых других». Кто-то из них не мог быть сегодня с нами, кто-то уже никогда не сможет... И тем не менее, все они с нами: живущие в нас и живущие рядом с нами.

Планируя эту встречу, инициатива которой принадлежит В.Ю. Сурмило (что я еще раз хотел бы подчеркнуть!), мы, с Мариной Владимировной Бороденко-Петровской, подготовили много вопросов к

участникам встречи — будь то встречи оффлайн или онлайн. Но потом нам подумалось: наша большая аудитория вполне готова к импровизации, и мы не стали озадачивать будущих участников какими-либо вопросами. Приглашение к разговору получили те, кто поздравил нашу семью и коллег (т. е. нашу Большую семью) с Днем рождения Артура Владимировича.

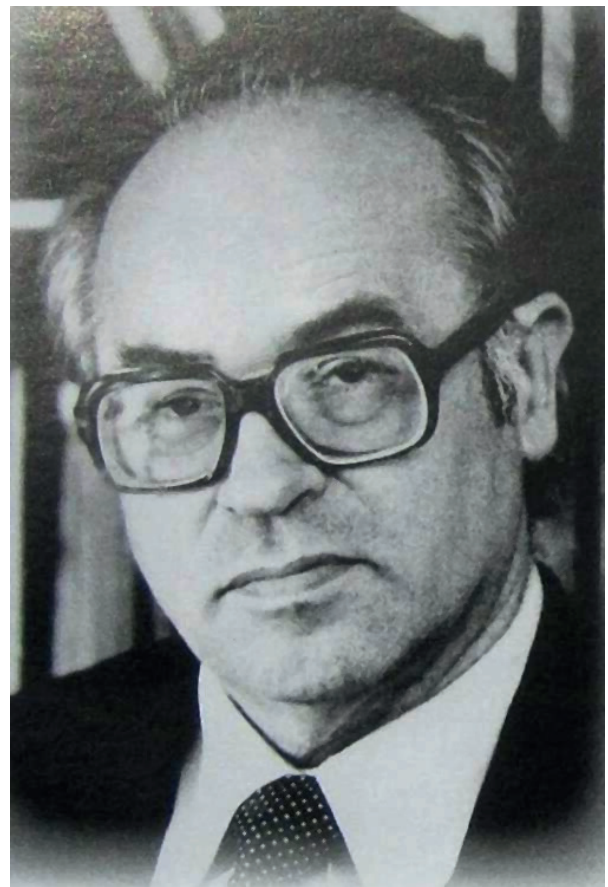


Фото из семейного архива

Встреча в Библиотеке еще не закончилась, но люди, желающие сказать пару слов о Петровском, писали для нас в Сети, а потом — некоторые коллеги — в «Психологическую газету» (редакция дала «добро» на публикацию откликов в журнале «Культурно-историческая психология»; будем отмечать выдержки из Психологической газеты аббревиатурой «ПГ»).

Особый respect Владимиру Товиевичу Кудрявцеву, который был главным инициатором и душой проекта «100-летие Петровского в “Культурно-исторической психологии”».

Н.Н. Нечаев,

действительный член РАО,
доктор психологических наук, профессор кафедры
ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология
детства» МГППУ

С А.В. Петровским я впервые познакомился в начале 70-х годов на этапе моего становления как молодого кандидата наук.

Начну с предыстории. Я заканчивал аспирантуру факультета психологии МГУ, руководителем моей кандидатской диссертации был П.Я. Гальперин, и у меня была спорная защита. По правилам того времени автореферат мог печататься лишь после того, как оппонент даст на работу положительный отзыв. В моем случае оппонент непосредственно перед защитой переменял свое мнение с вполне позитивного на негативное: автореферат уже был напечатан, но ожидался скандал. Дело в том, что первый оппонент, доктор наук профессор Л.Н. Ланда, известный в то время как специалист по алгоритмизации обучения, которому работа понравилась, дал положительное заключение. Но затем нашел в ней критику в свой адрес, которая там действительно была. Я на нескольких страницах показывал, что формальный подход, на котором базировалась его концепция организации учебного материала, подчас не отвечает его содержанию.

Гальперин предложил снять работу с защиты, но я считал себя правым и отказался. Защита была неординарной: известная всем 51 аудитория на факультете психологии МГУ была полностью забита народом, так как все ожидали скандала. Оппонент выступил, прозвучали аргументы «против» присуждения мне степени, но я тоже подготовился и высказал контраргументы. И когда А.Р. Лурия, который вел защиту, спросил у Ланды, удовлетворен ли он моим ответом, и тот ответил отрицательно, вновь сделав еще одно достаточно резкое выступление, я тоже ответил, заслужив аплодисменты аудитории. В результате Ланда, хлопнув дверью, удалился из аудитории. Вероятно, он был возмущен не только моими ответами, в которых я показал, что он не понял сути моих положений, вынесенных на защиту, но и реакцией публики, которая мне аплодировала. После выступления других оппонентов развернулась дискуссия, где выступали известные ученые, например В.В. Давыдов, который выступил с поддержкой моей позиции, отчетливо направленной против Ланды.

Очевидно, все эти факторы собрались воедино, и из 27 членов так называемого большого совета 22 человека проголосовали «за», но пятеро проголосовали «против». Эти голоса «против» имели значение для ВАКа, и мне пришлось довольно долго ждать утверждения результатов защиты.

Именно на этом этапе началось мое знакомство с А.В. Петровском — он в это время был председателем экспертного совета ВАКа по педагогике и психологии. Мне посоветовали с ним переговорить, и вскоре я, действительно случайно, встретил его в библиотеке факультета психологии. Я представился, и он спокойно сказал: «Да, я знаю вашу диссертацию. Не беспокойтесь. Все будет хорошо». У него была ровная, спокойная манера говорить, он производил впечатление надежности.

Так и произошло. Мою работу отправили на дополнительный отзыв в Ленинград, проф. Ю.Н. Кулюткину, специалисту по психологии образования взрослых, чему была посвящена большая часть моего исследования. После его положительного отзыва мне, в начале июля 1973 г., наконец присудили ученую степень кандидата психологических наук, хотя для этого понадобился целый год и один месяц.

Я был признателен Артуру Владимировичу и при следующей незапланированной встрече его поблагодарил, на что получил ответ, что это было решение Экспертного совета, которое поддержал ВАК, а он лишь выполнял свой долг — обеспечить объективную оценку выполненного мной исследования.

В течение ряда последующих лет мы не встречались за исключением моего участия в семинарах, конференциях и др., где я имел возможность слушать выступления А.В. Петровского. Так, помню его диспут с Д.Б. Элькониным, в Большой психологической аудитории Института психологии, на тему «Развитие психики или «психологическое развитие» — своего рода терминологический спор, где он выступал в той же ровной, корректной манере уважения к другому участнику.

Осенью 1982 г. мне позвонил А.И. Подольский, мой друг со студенческих лет, теперь профессор. Он сообщил, что в МГУ на Факультете повышения квалификации преподавателей, точнее на кафедре педагогики и психологии этого факультета, которую возглавлял А.В. Петровский, есть вакансия доцента. Я знал, что обычно вакансии открывались в расчете на уже известного кандидата, и я раздумывал, стоит ли мне что-то предпринимать. К этому времени я уже восемь лет работал доцентом в МААрхИ — Московском архитектурном институте, в системе повышения квалификации преподавателей архитектуры. Это была интересная работа, интересный материал, на котором я делал экспериментальную часть моей будущей докторской диссертации, посвященной анализу творчества архитектора и особенностям организации учебных форм архитектурного проектирования. К тому времени основная часть работы уже была закончена.

И я решился позвонить. Я услышал знакомый спокойный голос Артура Владимировича, который, с некоторой паузой, связанной с тем, что мой звонок был, по-видимому, для него неожиданностью, как бы

размышляя вслух, сказал: «Да, пожалуй, вакансия есть». Как я понял, он принял для себя какое-то важное решение, так как предложил мне приехать к нему на кафедру в МГУ. Артур Владимирович познакомил меня с деканом факультета повышения квалификации и предложил прочесть лекцию для слушателей, например, по психологии памяти. Я прочитал лекцию, на которой присутствовали и сам Петровский, и декан факультета И.В. Ракобольская, бывший начальник штаба женского полка ночных бомбардировщиков, а теперь доктор физмат наук и профессор. Я читал в свойственной мне манере живого общения с аудиторией. Лекция понравилась и слушателям, и Ракобольской, и самому Петровскому, который одобрил и манеру и проблемный характер, хотя при этом очень спокойно указал на небольшую ошибку — терминологический «прокол», связанный с латынью.

Так я был принят в штат кафедры психологии, педагогики и методики преподавания в высшей школе, возглавляемой А.В. Петровским, который в результате стал моим руководителем.

Через факультет повышения квалификации, преподаванием на котором различных психолого-педагогических курсов занималась кафедра, в год проходили тысячи преподавателей со всей страны в составе нескольких потоков. В то время А.В. Петровский возглавлял еще и лабораторию в Институте общей и педагогической психологии, на кафедре он появлялся не так часто, но уверенно руководил ею, вникая во все аспекты ее деятельности. Его заместителем по кафедре была Г.А. Китайгородская, известная в то время благодаря интересу многих к интенсивным методам изучения иностранных языков по методу Лозанова. После посещения пары занятий я воспринимал ее методики как некое шаманство, которое выступало как зубрежка, но в определенных театрализованных ситуациях. (Тебе дают роль, и ты

должен одну и ту же клишированную фразу повторять в разных обстоятельствах, скажем, знакомясь с разными людьми). Язык смешался в практику общения, но в убогих формах, которые при этом не дают возможности осознания самих языковых структур.

При этом Г.А. Китайгородская действительно плохо вела дела по организации работы кафедры: при большой лекционной нагрузке преподавателей возникали проблемы с сеткой часов, порой дело доходило до срывов учебных занятий из-за плохо продуманного расписания и т. п. Все это вело к определенному напряжению. Говоря о работе кафедры, стоит добавить, что я тогда был единственным преподавателем, у которого, благодаря предыдущей работе, был подготовлен и «обкатан» комплексный курс «Основы педагогики и психологии высшей школы». В этом смысле у меня была пальма первенства; другие преподаватели читали более узконаправленные курсы, в основном по педагогике. Очевидно, взвесив все это, Петровский решил сменить своего заместителя, от которого зависела вся непосредственная каждодневная работа кафедры и предложил эту должность мне.

Я неплохо справлялся с оперативной работой кафедры, и у нас с Артуром Владимировичем установились хорошие товарищеские отношения, конечно, с поправкой на различие позиций старшего и младшего. В течение нескольких лет работа шла достаточно ровно. За это время мне удалось, поддерживая в нормальном состоянии работу кафедры, подготовить материал своей докторской диссертации.

Однако постепенно стало появляться определенное напряжение в моих отношениях с заведующим кафедрой. Так, с его стороны была просьба уменьшить нагрузку одной из коллег в связи с подготовкой ею кандидатской диссертации. Это предполагало перераспределение нагрузки, и мне казалось, что это несправедливо. После моего обращения с этой проблемой к



С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский, Н.Н. Нечаев, А.В. Петровский на Совете по проблемам высшей школы (МГУ, 1987). Фото из архива Н.Н. Нечаева

А.В. Петровскому он как будто бы согласился с моими доводами, но я почувствовал, что он недоволен тем, что я не нашел ответа на его личную просьбу. Я не хотел, чтобы напряжение нарастало и чтобы в конечном итоге наши отношения испортились. Я попросил предоставить мне творческий отпуск для завершения докторской диссертации. Отпуск был мне предоставлен, и на время моего отсутствия обязанности заместителя заведующего кафедрой начал исполнять А.К. Ерофеев, бывший аспирант Петровского, работавший ассистентом на кафедре. По завершении творческого отпуска я вернулся на кафедру рядовым доцентом, так как место заместителя заведующего было уже занято.

Артур Владимирович поддерживал мое стремление выйти на защиту докторской диссертации, он организовал обсуждение на кафедре. Опять было много народу: и мои слушатели с ФПК, и знающие меня коллеги с факультета психологии, и известные профессора. Эта предзащита прошла очень хорошо, и 2 октября 1987 г. на факультете психологии я успешно защитил докторскую диссертацию. Я хорошо помню эту дату, ведь это день рождения моего Учителя П.Я. Гальперина. К сожалению, по состоянию здоровья он не смог прийти сам, но Л.И. Айдарова, одна из его учениц более старшего поколения, которая была у него утром в этот день, передала слова Петра Яковлевича в своем выступлении на защите: «Сегодня для меня очень важный день: Коля защищает докторскую диссертацию — это большой подарок мне к 85-тилетию».

Итак, я вернулся на кафедру, как и прежде — на должность доцента. В это время в системе образования начинались перемены и события, связанные с горбачевской перестройкой. Мне предложили перейти в Институт проблем высшей школы на должность заместителя директора: в новых условиях это был важный институт в системе Министерства образования. Я принял предложение и ушел с кафедры спокойно, без всякого выяснения отношений с заве-

дующим кафедрой, хотя некоторый холодок в наших отношениях все-таки остался.

25 марта 1988 г. скончался мой Учитель Петр Яковлевич Гальперин. Я был на панихиде в Доме культуры МГУ на Моховой — строении, которому теперь вернули статус церкви святой Татианы — и выступал там, прежде всего, как один из ближайших учеников Петра Яковлевича. Но после панихиды ко мне неожиданно подошел Артур Владимирович и сказал: «Я хотел бы перед вами извиниться». Я удивился: «За что?» «Я был неправ», — сказал Петровский. И дальше я услышал слова, а, по сути, мудрость, которую хорошо помню с тех пор: «*Опирайтесь только на то, что сопротивляется*».

Позже я узнал, что он тоже ушел с кафедры: так как там возникла ситуация, при которой он не захотел больше там работать.

И опять прошло несколько лет. Работая в НИИВШ, я, в частности, возглавлял группу, разрабатывавшую Концепцию непрерывного образования. Одновременно другой коллектив, известный как ВНИК «Школа» — разрабатывал проекты, связанные со средним образованием. Его научным руководителем был А.В. Петровский, и, решая соответствующие задачи, мы с Артуром Владимировичем несколько раз пересекались. В ходе этой работы и нашего взаимодействия обсуждались многие идеи, прогрессивные для того времени. У нас установились теплые отношения, хотя мы непосредственно встречались нечасто.

После известного Всесоюзного съезда работников народного образования Г.А. Ягодин пригласил меня на работу в созданный на основе решений этого съезда Госкомитет по народному образованию, в котором он стал председателем, возглавить Главное учебно-методическое управление по общему среднему образованию. Контакты с А.В. Петровским были редкие, в основном по его инициативе в виде обще-



Н.Н. Нечаев, В.К. Ерофеев, А.В. Петровский на совещании в МГУ (1987). Фото из архива Н.Н. Нечаева

ния по телефону на интересующие нас обоих темы совершенствования образования в стране.

В конце 1991 г. произошли события, после которых вместе с СССР были ликвидированы управленческие структуры союзного уровня. 5 декабря 1991 г. я получил уведомление о том, что 5 февраля 1992 г. я буду освобожден от работы, и, хотя новый министр образования России Э. Днепрова предлагал мне должность одного из своих заместителей, я отказался. Я знал, что он, как бывший офицер, стремится установить в руководимом им Министерстве систему однозначного подчинения, что мне совсем не близко. Кроме того, я хотел сделать паузу в своем «управленческом» развитии и подумать над научными проблемами. Это время «бури и натиска» было сложным для многих, но тогда я занимался тем, что пристраивал на работу своих бывших сотрудников — до этого у нас сложилась неплохая команда.

Но я не успел почувствовать себя не у дел. В январе 1992 г. мне позвонил Артур Владимирович с неожиданными для меня новостями. Как оказалось, его назначили президентом-организатором Российской академии образования (РАО), в которую должна была быть реорганизована Академия педагогических наук СССР. И он предложил мне работать вместе с ним в должности Главного ученого секретаря Президиума РАО. Я, конечно, согласился. Поэтому начало моей новой работы день в день совпало с официальным завершением прежней работы. Начинался новый период жизни, почти 6-летний период нашей совместной работы. При этом я понимал свои задачи достаточно широко и убедил Петровского в необходимости расширения круга обязанностей и, соответственно, изменения формулировки своей должности: не «Главный ученый секретарь Президиума РАО», т. е. человек, который готовит заседания Президиума, обеспечивая его необходимыми материалами, а «Главный ученый секретарь РАО» — человек, организующий текущую деятельность Академии.

После избрания мы начали активно работать. В ходе этого почти шестилетнего срока мы научились тесно взаимодействовать. Были разные ситуации, которые только подтверждали, что наши товарищеские отношения прошли проверку временем, став, скорее, даже дружескими отношениями, с учетом того, что Артур Владимирович всегда был старшим и мудрым руководителем, а я всегда был молодым и увлекающимся его помощником. Он всячески поддерживал инициативы, выдвигаемые мною, обсуждал со мной свои идеи, касающиеся работы Академии.

Однако ситуация в Президиуме была не столь проста. В Академии начались закулисные интриги. В целях «захвата власти» стали, что называется, копать под Петровского, организовывались гнусные акции, клеветнические письма. Особенно недруги активизировались перед очередными выборами, некоторые из них, чтобы «добраться» до Петровского, начинали с меня. Петровский как-то сказал мне, что у него даже появился своего рода тест на подлость: когда он видит письмо с обвинениями (ложными) против меня, он понимал, что вручивший его человек — подлец.

Вот один из примеров порядочности и принципиальности Артура Владимировича. Еще во времена Советского Союза на Петровского, который тогда заведовал лабораторией в Институте общей и педагогической психологии, в ЦК КПСС начали поступать анонимки, в которых их автор обвинял Петровского в том, что он якобы препятствует продвижению молодых ученых. А.В. Петровский попросил отдать ему это письмо для того, чтобы он смог разобраться в ситуации и подготовить ответ. Каково же было его удивление, когда он уже дома, посмотрев внимательно на машинопись этого письма, увидел знакомый ему шрифт и понял, что эту анонимку писал никто иной, как Роберт Вайсман, известный сейчас как Роберт Немов, сотрудник его лаборатории и его



Прием в Президиуме РАО (1993). Слева направо: Н.Н. Нечаев, А.В. Петровский, В.В. Давыдов, патриарх Алексий II.
Фото из архива Н.Н. Нечаева

докторант, который после защиты своей диссертации с помощью анонимок хотел дискредитировать А.В. Петровского, чтобы вместо него стать заведующим лабораторией.

Петровский просто отказался с ним работать, и ему пришлось уйти из лаборатории.

Однако эта история получила продолжение: Роберт Немов записался на прием к Президенту по личному вопросу. Артур Владимирович решил выслушать своего бывшего сотрудника, но, помня его поступок, он попросил меня присутствовать при их разговоре в качестве свидетеля. В ходе этой встречи выяснилось, что Немов хотел обсудить возможность своей баллотировки в члены-корреспонденты РАО. Я помню, что Немов, нисколько не смущаясь, изложил свою просьбу. При этом ему хватило наглости произнести слова, поразившие нас обоих. Он сказал Петровскому: «Да, у нас были трения, но я вас прощаю». Трудно сказать, чего в них больше, бессовестности или неадекватности, но это было так неожиданно, что Петровский засмеялся.

Хочу привести еще один более серьезный сюжет, который сам Петровский описал в своих воспоминаниях. Во время событий 1993 года один из депутатов, бывший директор школы, приехал к нему и жестко настаивал, чтобы Артур Владимирович как Президент РАО подписал политический документ — письмо в поддержку Руцкого. Петровский отказался подписывать, а я со своей стороны начал задавать вопросы этому парламентарю: на каком основании Вы к нам приехали? Где Ваш «мандат»? Кто Вас послал? Где бумаги, подтверждающие это? И т. п. В конечном итоге «посыльный» вынужден был с позором удалиться.

Стоит добавить, что Петровский поблагодарил меня не только за находчивость, но и за то, что я сумел выступить как грамотный юрист. В этом мне помогли исследования, связанные с моей кандидатской диссертацией, где затрагивалась одна из важных сфер права. Петровский это помнил и не раз советовался со мной по поводу тех или иных юридических коллизий, возникающих в деятельности Академии.

Представляется, что этот эпизод, с одной стороны, демонстрирует твердость и принципиальность Артура Владимировича Петровского, а с другой стороны — взаимопонимание, которое установилось между нами за почти 12-летний период нашей тесной совместной работы и в МГУ, и в Академии.

Подытоживая сказанное, я могу сказать, что все эти годы общения с А.В. Петровским очень много мне дали, потому что Артур Владимирович не просто выдающийся теоретик психологии, но прежде всего, был очень мудрым человеком, тонко понимавшим многие проблемы и действовавшим так, чтобы примирить, а не продлевать конфликт. Я многому у него научился и за многое ему благодарен.

М.И. Мелия,

кандидат психологических наук,
профессор НИУ ВШЭ, автор популярных книг
и статей по проблемам психологии бизнеса,
коучинга, воспитания детей,
предприниматель

Я расскажу, как я познакомилась с Артуром Владимировичем. Это было что-то фантастическое. У меня была полностью готовая диссертация, посвященная спортивным командам, я чувствовала, что необходимо еще что-то... В библиотеке вдруг встретилась с разработками А.В. и почувствовала: «Вот оно!». Действовала безотлагательно. Траектория: психологический институт (там неприсутственный день), потом — сразу АПН¹ (там идет заседание), подстрожила А.В... Первая встреча — мгновенное взаимопонимание. Суть стратометрической концепции Петровского, трактовку специфики деятельности, опосредующей отношения в коллективе, понимание ключевой роли концепции в интерпретации феноменов органично восприняла как практик. Для меня Артур Владимирович — это не просто воспоминание, это моя работа сейчас, это то, что я делаю, и то, что делает моя компания; это то, что делает мою компанию эффективной.

Вспоминаю о семейном круге Петровского, о теплоте общения в семье, об Иветте Сергеевне Петровской, о домочадцах.



Артур Владимирович и Иветта Сергеевна Петровские.
Фото и семейного архива

¹ Академия педагогических наук СССР. — Прим. ред.

В своей последней книге «Метод Марины Мелия»², в главе «Великие психологи-коучи (из рабочих конспектов)», я пишу о том, что дали нам Адлер, Юнг, Фромм, Франкл, Роджерс; и, конечно, здесь же — об А.В. Петровском, о его трехфакторной модели «Значимого другого».

В коучинге необходимым образом переплетаются референтность, эмоциональная привлекательность и власть авторитета (не путать с авторитетом власти!). Не только коуч должен быть значимым другом для клиента (в этих трех ипостасях), но и клиент должен быть значимым другом для коуча.

В.Т. Кудрявцев,

доктор психологических наук,
профессор Дирекции образовательных программ
МГПУ, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-
историческая психология детства» МГППУ,
заместитель главного редактора журнала
«Культурно-историческая психология»

Есть такие люди, с которыми хочешь разделить день рождения, такие люди, с которыми срастаешься, сродняешься на всю жизнь. В этом кругу хочу поздравить всех с *нашим* днем рождения — столетием Артура Владимировича Петровского.

10 лет назад, когда отмечалось его 90-летие, Вадим Артурович Петровский заметил, — и меня поразила эта мысль! — что отец *молодеет* в нем. Это еще и к тому, о чем написал год назад Вадим в журнале «Культурно-историческая психология» в своей статье о «трансвитальности»³: идеальная представленность, отраженная субъектность рано или поздно должны перерасти в трансвитальность.

Комментарий В.А. Петровского: *Мне кажется, что этот эпизод (отец «молодеет в тебе») мог повлиять на возникновение концепции трансвитальности. Никогда не осознавал этого, Володя, но это очень интересный и неожиданный для меня поворот!*

Его концепция транссубъектности как персонализации через идеальные вклады одних людей в других, над которой они работали и вместе с отцом, уже давно заняла свое место в психологии личности. Но не получается ли здесь, что личность другие люди растаскивают на эти «вклады»? Вадим с самого начала предусмотрел это, подчеркнув, что отраженная субъектность невозможна без возвращенной. И личность вновь собирается вместе — в мире других.

Солнце отдает свою лучистую энергию планетам. Но много ли получает взамен? Земная жизнь — то единственное (из известного нам), что возвращает энергию, превращая энергетические затраты Солнца в активную форму функционирования. Но это

ничтожно мало! Так почти впустую «трудятся» все звезды. При неизбежной энтропии, когда их мощная энергия рассеивается без отдачи в космическом безмолвии. Второе начало термодинамики — приговор Вселенной, который означает безальтернативность исхода — ее тепловую смерть. Но за гранью «физики» альтернатива есть — она в природе разума, жизни разумных существ, в исторической перспективе человечества. Это сюжет ранней рукописи Э.В. Ильенкова. — В этом году тоже отмечается его столетие — «Космология духа»⁴.

А что если мы уподобим Солнцу человеческую личность? Вадим Петровский, по сути, нашел у нее *душу*, как водится, бессмертную, уже при жизни. Но сделал это не в тумане религиозно-мистических метафор, что достаточно просто, а на территории объективной науки.

И вот вывод Вадима Петровского (из другой статьи 2023 года):

«...Если люди не улавливают... “возрастающую в них силу жизни” (это слова Льва Толстого. — В.К.), тех, кто умер — близких, которые будто покинули их? Какие смыслы им подсказывает покидающие их близкие. Этот вопрос уместен в условиях консультирования. Вас покинули близкие, но они стали Вам еще ближе! — Почувствуйте это! Они живут в Вас, разрешите им жить в Вас, не слушайте тех, кто советует распрощаться, как учат некоторые мои коллеги, транзакционные аналитики! Что бы ушедшие сказали Вам сейчас, если бы увидели, как Вы убиваетесь — убиваете! — свою жизнь, не позволяя себе жить “в память об умершем”. И если удастся в условиях сеанса “озвучить” голоса близких, которые, уйдя, стали еще ближе, то в этом случае раскрываются новые ресурсы жизни, появляются важные опоры, новые стимулы...

Но подлинное земное бессмертие, “трансвитальность”, подразумевает нечто большее, чем живая, деятельная память о них в тех, кто остался. Важно, чтобы уходящие от нас знали, чувствовали, что они останутся в нас. *Может быть, в детском возрасте такой образ земного бессмертия возможен на уровне чувств, а не только рационального предвосхищения? Может быть, есть сензитивные периоды для формирования этого предвосхищения?* Есть, конечно, религия, вера в Бога. Но в этом больше понимают мои коллеги. Думаю, они не обойдут этот вопрос стороной (курсив мой. — В.К.)»⁵.

Это знание-чувство — *от души*, которую здесь не переименуешь в «психику». И оно относится не к смерти, а к утверждению себя, своего бессмертия, своей трансвитальности в земной жизни. Возможно и очень вероятно — с детства! Это новое неизведанное поле для детской психологии. «Бог не есть Бог мертвых, но живых, ибо у Него все живы. Бог не есть

² Метод Марины Мелия. Как усилить свою силу. М.: Бомбора, 2022.

³ Петровский В.А. Трансвитальное Я»: опыт персонологии // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3.

⁴ См.: Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.

⁵ В.А. Петровский. Я емь. Трансвитальные смыслы (первый сезон) [Электронный ресурс] // Психологическая газета. 2023. 10.07. URL: <https://psy.su/feed/11400/>

Бог несуществующих и совершенно уничтожившихся, которые никогда уже не воскреснут, но Бог живых» — это толкования Евангелия от Матфея в «Троицких листках» 19 века.

Артур Владимирович был и остается для нас человеком-солнцем, а нам, претендентам на статус «мыслящего тростника», еще перерабатывать и перерабатывать его «лучистую энергию». Еще молодеть и молодеть вместе с ним! К счастью, мы «учились на одних букварях» — «учебниках Петровского». А главный учебник — его жизнь и ее нравственные уроки, о которых прекрасно говорил сегодня Николай Николаевич Нечаев. Я тоже вспомнил об одном.

Как-то Артуру Владимировичу позвонили на «вертушку» с какой-то «самой верхушки». Не упомяну, откуда и кто. Просили подобрать кандидатуру для руководства выполнением важного государственного задания. Артур Владимирович, не задумываясь, назвал имя известного ученого. И тут «вертушка» возмутилась, почти раскалилась:

— Так это же неуправляемый человек!

— *Кем* не управляемый? — спокойно переспросил Артур Владимирович. Знающие припомнят, представят себе его неповторимую интонацию, с которой он мог произнести эти слова.

Больше у «вертушки» вопросов не было.

И еще два эпизода личного характера.

Через два-три месяца после моего рождения мой отец Товий Васильевич Кудрявцев отправился в свою первую зарубежную командировку — в Болгарию вместе со своим другом Артуром Владимировичем Петровским. Начало 60-х — эпоха неожиданного возникновения разных дефицитов: в одночасье исчезали то хлеб, то детские вещи на фоне космических

прорывов страны. И меня угораздило родиться в самый разгар дефицита пеленок-распашонок.

И вот в Пловдиве помочь отцу решить мою (общесоюзную) проблему вызвался опытный папа двух детей А.В. Петровский. По рекомендациям Артура Владимировича, с его слов и при его направляющем участии в шопинге меня удалось полностью укомплектовать вещами первой необходимости для жизни в человеческом мире. Оказалось, что ребенку надо подкупить еще и то, и это. Естественно, я тогда еще не знал его, а он знал только обо мне. Но жизненная связь между нами установилась — через болгарские распашонки, заботливо подобранные Артуром Владимировичем, которые стали для меня счастливыми. Можно сказать, я заново родился в них.

Удивительная история межпоколенных семейных дружб длиной почти в 70 лет не сразу, но обростала новыми друзьями, дорогими людьми, без которых моя жизнь была бы не совсем моей. Товий Васильевич и Артур Владимирович. Я и Вадим. А еще граждане моего сердца из той же семьи — Катя Щедрина, Леся Петровская, Марина Бороденко.

И о нашей последней встрече.

Начало «нулевых», май. Академик-секретарь Отделения возрастной физиологии и психологии Российской академии образования А.В. Петровский приехал познакомиться с работой Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО, которым руководил я. Это день запомнился мне одним из самых солнечных в 21 веке. Иду провожать Артура Владимировича к машине. Перед распахнутой дверцей обнимаемся, и он вдруг говорит: «Володя, а давайте поцелуемся». Артур Владимирович, будучи у нас в гостях на Преображенке, даже



Круглый стол, посвященный 100-летию А.В. Петровского.
Фото с сайта Библиотеки имени К.Д. Ушинского

когда я учился в старших классах, называл меня на «Вы». Я потом спрашивал, почему, а он отвечал: «Вы и тогда были очень серьезным юношей». Воспитывал мое самосознание — чтобы помнил, как себя держать не перед кем-то, а перед самим собой...

Мы поцеловались. И тут я ловлю себя на том, что прижимаю к себе это человеческое солнце, как ребенка, которого не хочется отпускать. Или прижимаюсь к нему, как ребенок к отцу (папы тогда уже не было в живых, как и моего учителя В.В. Давыдова, ставшего мне вторым отцом⁶). Все во мне сопротивляется тому, чтобы служебный автомобиль унес его куда-то от меня и прижимаю (прижимаюсь) еще крепче. Тогда не знал, что он уедет навсегда. Нет, еще прошло несколько лет. Мы время от времени созванивались, я, конечно, все собирался навестить, полагая: кто-кто, а он, с чьей руки меня одели в человеческие одежды, чьими руками были написаны первые золотые страницы психологии, которые я прочитал, — он уж точно навсегда! Можно подумать: мы навсегда. Поэтому не торопимся навестить. Поговорить, договорить. «Не договорили!» — помните у Левитанского? И даже просто сказать. Когда уже договорить не с кем.



Подросток Артур Петровский крутит «Солнышко» на турнике. Фото из семейного архива

Но я договариваю с Артуром Владимировичем, говоря с Вадимом Артуровичем. А это и есть то, что предохраняет нас, оставшихся, от личностного старения и умирания заживо. Наши родители и учителя, продолжаясь в нас, до сих пор заботятся о продлении нашей жизни. И я чувствую Артура Владимировича в Вадиме — молодого, заботливого, нежного. Каким он и был в земной жизни.

Из «счастливой рубашки» Петровского, как из гоголевской шинели, во многом вышла наша психология. Включая тех, кто лишь примерил ее на себя. Школа А.В. Петровского шире огромного круга его сотрудников, учеников и последователей.

А он остался в моих объятиях, в нашем поцелуе у дверей машины — не прощальном, а с уверенностью в том, что будут новые встречи.

Объятия не остыли. А главная встреча продолжается. Ее имя — жизнь.

А.Г. Асмолов,
академик РАО,
доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии личности
факультета психологии МГУ имени
М.В. Ломоносова, директор Школы антропологии
будущего Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ,
научный руководитель Московского института
психоанализа

А.В. Петровский — одна из самых загадочных и талантливых фигур в нашей психологии. У каждого человека есть тайна творчества. Чем же отличается тайна творчества Артура Владимировича? Тайна творчества А.В. Петровского — сочетание уникальной энциклопедичности и блистательного литературного таланта. Я не сделаю большой ошибки, если скажу, что А.В. Петровский был одним из блистательных мастеров слова в психологической науке, а не только академическим исследователем. Он был популяризатором науки, и одновременно его концепция составляет методологию современной психологии личности и социальной психологии.

Почему я об этом говорю? Я говорю об этом потому, что в моей жизни мне посчастливилось быть тем человеком, который немало общался с Артуром Владимировичем Петровским и его семьей. Еще на

⁶ Василий Васильевич и Артур Владимирович разошлись в той напряженной ситуации с Академией, о которой рассказывал Н.Н. Нечаев. Хотя более точным словом будет не «расхождение», а «разлад», ситуативный разлад, но от этого не легче. Я бы сказал: их «разошли». А они поддались — в каждом из них временами проступало что-то от подростка, как часто бывает с личностями такого калибра. Порой это выглядело трогательно, но тут оказалось драматично. В лице психологии проиграла наука в Академии. Эти «политические» интриги не Петровским и Давыдовым затеяны в далеком прошлом, а психологии для развития не нужны «академии» и прочие институты. Нужны идеи Петровского и Давыдова и те, кто их способен подхватить, чтобы передать дальше с приращениями и расширениями. Все. Главная драма в том, что те далекие события не могли не ускорить ухода двух великих психологов и замечательных людей. Спустя несколько лет, когда В.В. Давыдова уже не было, Артур Владимирович с великодушной доверительностью признался мне: «А, все-таки, Володя, зря мы тогда разошлись с Василием Васильевичем!» Но я-то знал: чуть ли не единственным человеком из «первых лиц психологии», который регулярно звонил Давыдову, когда того исключили из партии в 80-х и все старались открититься от «порочащих» связей с ним (один из его учеников, ушедший в политическую журналистику публично бил себя в грудь и сокрушался: мне еще долго придется смывать этот грех!), был Артур Владимирович. Василий Васильевич это очень ценил, о чем я и позволил себе напомнить Артуру Владимировичу.

факультете психологии я обрел не просто друга, а брата по мышлению — Вадима Петровского. Тем самым волей-неволей оказался фактически в семье А.В. Петровского. Можно взглянуть на многие из моих работ, в том числе на «Психологию личности»⁷, где немало страниц уделено теории деятельностного опосредствования межличностных отношений А.В. Петровского, а также разработанной А.В. Петровским совместно с В.А. Петровским теории персонализации, теории личностных вкладов как одной из ярких страниц в понимании психологии личности, утверждающей, что личность — это всегда инобытие в другом человеке. Во мне живет инобытие, следы и А.В. Петровского, и моего друга Вадима Петровского. Благодаря им я чувствую себя сильнее, когда обсуждаю многие исследования и идеи психологии. А.В. Петровский обладал ярчайшим юмором.

До сих пор помню знаменательное событие, когда в далекие 1980-е годы А.В. Петровского пригласили в журнал «Вопросы философии» обсудить, что же такое психология личности, и провести круглый стол по психологии личности. Во главе этого стола были асакалы философии СССР, такие как академик И.Т. Фролов, многие другие известные исследователи, такие как А.Г. Спиркин, автор теории сознания в марксистских контекстах. Не буду перечислять всех. Артур Владимирович волновался, готовился к этому совещанию и принял следующее решение. Он сказал: «Я не буду выступать один», — и предложил уважаемому коллективу «Вопросов философии», что будет выступать по русскому обычаю — «на троих». В середине сидел А.В. Петровский, по одну сторону сидел Вадим Петровский, по другую сторону сидел я. Мы были юны, но ощущали всю силу Артура Владимировича и одновременно вихрь ревнивых вопросов, которые задавали философы, часто с партийных высот, иронически поглядывая на становящуюся науку психологию. Что же произошло? Жаль, у меня нет

стенограммы этого круглого стола. Артур Владимирович искрометно отвечал на многие вопросы, касающиеся развития личности. Предложенная им своеобразная талантливая периодизация развития личности дополняла и трансформировала теорию периодизации развития ребенка Д.Б. Эльконина. Были и другие вопросы. Но я не про это. Сегодня мне вспоминается, что когда Артур Владимирович видел те вопросы, в которых проводили исследования как ученики А.Н. Леонтьева Вадим Петровский и я — а Вадим Петровский тогда разрабатывал уникальную теорию психологии активности в своей диссертации, посвященной феномену риска, я же работал над психологией диалога, установки и деятельности, — когда вопросы так или иначе касались этого поля проблем, Артур Владимирович мягко говорил: «Мне кажется, на этот вопрос сумеет ответить Вадим Петровский... На этот вопрос — Александр Асмолов». И был диалог. И одновременно — диалог поколений.

Когда же философы в буквальном смысле слова аплодировали Артуру Владимировичу, он вспомнил пушкинскую мудрость, он сказал: «Я открою вам секрет, свою тайну, — и лукавая, добрая улыбка высветилась на лице, — эта тайна заключается в том, что сегодня я был как человек-диалог со своими близкими по мысли исследователями. На ваших глазах демонстрировалась полифония сознаний, по М.М. Бахтину. А также, как говорилось в одной из замечательных сказок А.С. Пушкина, вы, «прежде чем мне задавать вопросы, лучше догоните моих меньших братьев». Раздался веселый смех.

Я привел этот пример, чтобы показать, что А.В. Петровский — это одновременно и замечательный актер, который может строить сценическое пространство, завораживая тех, кто его слушает.

Столетие А.В. Петровского позволяет нам еще раз отразить, что без его исследований не было бы многих и многих современных психологов, разра-



Книжная выставка «Психология и время».
Фото с сайта Библиотеки имени К.Д. Ушинского

⁷ Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1990.

батывающих идеи истории психологии, социальной психологии и психологии личности.

Д.А. Леонтьев,

доктор психологических наук, профессор, заведующий международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ

Дорогие друзья, я очень благодарен за приглашение на мероприятие. Я, конечно, соприкасался с Артуром Владимировичем достаточно регулярно и долго, но не очень плотно, скорее как бы по касательной. Не помню, когда это началось; к тому времени, когда я стал входить в профессиональную жизнь, Артур Владимирович там уже был, и казалось, что был всегда. Профессиональные контакты пошли с начала 1980-х гг., когда я окончил факультет психологии, начал работать в практикуме и стал задумываться о диссертации. С подачи А.Г. Асмолова я обратился к Артуру Владимировичу с просьбой быть научным руководителем и получил согласие. Это было довольно странное руководство, тоже по касательной, в режиме «легких касаний», если воспользоваться формулой В. Пелевина. Вместе с тем эти касания были мне тогда необходимы и достаточны, и это было именно такое руководство, которое мне тогда было нужно.

Встреч по работе было, как я помню, три. На первой Артур Владимирович задал мне ориентир по теме самореализации и дал задачу написать обзорный текст; на второй выяснилось, что этот текст хорош, но не соответствует его ожиданиям; потом я написал диссертацию на другую уже тему, по смыслу; и на третьей встрече он, прочитав уже готовый продукт, благословил его на защиту. При этом у меня уже несколько позднее получили развитие, часто неожиданно для меня, другие идеи Артура Владимировича, например, треугольник субъект-субъект-объектных отношений, разведение развития психики и развития личности, которые до сих пор входят в методологический фундамент всего, чем я занимаюсь.

Я вспоминаю это время с теплыми чувствами. Артур Владимирович в те достаточно турбулентные времена был фактором стабильности и ценностно-ориентационного единства не только для меня, но и для психологического сообщества в целом.

Е.В. Щедрина,

кандидат психологических наук, главный редактор журнала «Вопросы психологии»

Когда я оказалась в этой семье (у Петровских), я сразу поняла, что это очень хорошие люди. С А.В. у меня сложились сразу хорошие отношения, отношения симпатии и глубокого уважения. Меня впечатлило то, как ему удалось развести традиционные представления о малой группе, существующие в западной психологии, и собственную концептуальную

модель коллектива, как особой общности людей, объединенных совместной деятельностью. То было все: и ценностно-ориентационное единство, и отношение референтности (предмет последующих исследований Е.В. Щедриной. — *примечание В.А. Петровского*), и деятельная помощь людей друг другу, собственно эмоциональные отношения в группе — это была целостная стройная социально-психологическая концепция. Открывались все новые и новые планы исследований, они потом вошли в книгу «Психологическая теория коллектива». Была, конечно, и некоторая идеологическая обложка, но это ничуть не умаляло его научных заслуг. Широко образованный человек, кстати, по первому образованию — филолог. Перу Петровского принадлежат замечательные популярные книжки по психологии.



Книжная выставка «Психология и время».
Фото с сайта Библиотеки имени К.Д. Ушинского

А.В. Петровский, будучи методологом и теоретиком, вел большую организационную работу — руководил кафедрой, был академиком-секретарем и вице-президентом АПН СССР, потом — академиком-организатором новой академии, а потом — и первым ее президентом — Российской академии образования. Артур Владимирович был очень семейным человеком. Теплым любящим мужем, отцом, дедом, прадедом. В нем все это гармонично сочеталось.

Н.А. Дзюбанова,

кандидат медицинских наук, врач-невролог Национального медицинского исследовательского центра нейрохирургии имени академика Н.Н. Бурденко, член семьи А.В. Петровского

Большое впечатление на меня произвела аналогия, проводимая А.В. Петровским и В.А. Петровским между личностью и некоторыми физическими явлениями. Точнее, речь у нас шла о «безличности». Она подобна нейтрину: проходит сквозь толщу земной коры, нейтрину не оставляет следов. Так и некоторые люди — они ничего не меняют в своем окружении. В качестве *индивидов* они существуют, а как *личность* — нет.

А.С. Огнев,
доктор психологических наук,
профессор Финансового университета
при Правительстве РФ

Артур Владимирович показал мне огромную внутреннюю культуру, но без гордыни. Как-то раз Вадим Артурович назначил мне встречу в Академии. В это время там шло заседание. Ты, говорит, загляни в зал, и я выйду. Заглянул в зал, Вадима еще нет, значит, задерживается, жду... Мимо проходит дама, явно облеченная властью, и спрашивает: «Что вы тут делаете?» Я отвечаю: «Жду Петровского». «Вам назначено?» Я отвечаю: «Да! Сказано было: “Загляни, и я выйду!”» Она сделала круглые глаза, я почувствовал, происходит что-то не то. Но не придал этому особого значения. В этот момент открывается дверь и выходит Петровский-старший. Дама глядит на меня, и я вижу мгновенное изменение выражения лица, глаз, сначала удивление, а потом четкие огоньки в глазах стали бегать. Он говорит:

— Вы, наверное, Петровского-младшего хотели увидеть?

— Да.

— А я не сгложусь?

— К сожалению, нет...

— Ну что ж, ждите, как увидите, ему привет!

Умение моментально включиться в игру, о чем говорил Михаил Кларин. А вот другой эпизод. Захожу в кабинет УРАО⁸ (мне предложили заведовать кафедрой) и неожиданно вижу там Петровского. А.В. стал расспрашивать меня, что я сейчас делаю. «Я, — говорит, — слежу за вашими работами по организационной психологии. У вас, говорят, там особый подход... Как вы различаете “команду” и “коллектив”? Это

одно и то же? Что-то одно? В чем для вас отличие?» У меня внутри что-то ёкнуло... Сейчас я буду объяснять Петровскому, в чем разница...

— В коллективе человек — самодостаточная ценность. Допустим, сегодня я, по каким-то причинам, не могу работать хорошо, и меня коллектив поддерживает.

— А что-то еще?

— Вообще-то, «команда» может быть и мафией, а коллектив — нет, ведь в коллективе всегда ценностно-ориентационное единство строится вокруг социально-значимой положительно нагруженной цели».

Он задумался на какое-то время и говорит:

— Вы должны об этом написать.

— Да, — сказал я и долго носил в себе чувство вины, от того, что не писал. И написал об этом только к его 90-летию: о том, почему коллектив — не команда, а команда — не коллектив.

Обращаю внимание на еще одну особенность Артура Владимировича: это бережное отношение к каким-то новым идеям, которые он не просто мог оценить, но дал возможность и развить в дальнейшем. А некоторые из них очень продуктивны в плане дальнейшего, это проявляется у нас прямо сейчас, например, когда вдруг на территории Интернета появляются особые группы, появляются значимые люди, «отраженная субъектность», общность особого рода. И тут есть мощное методологическое основание, которое можно было бы еще развивать. Это важно, поскольку много сейчас вспоминаем о Петровском-старшем как о личности, но при этом недооценен тот шаг, который в будущее сделан, как методологическая основа понимания и исследование того, что сейчас возникает.



Круглый стол, посвященный 100-летию А.В. Петровского.
Фото с сайта Библиотеки имени К.Д. Ушинского

⁸ Университет Российской академии образования. — Прим. ред.

И к этому наследию Петровского нам следует относиться с уважением, бережно. И спасибо Петровскому-старшему за то, что он смог создать целую школу, которая жива сегодня.



Изображение: yandex.ru/images

**Из комментариев к статье В.А. Петровского
«Артур Владимирович Петровский:
100 лет со дня рождения
(«Психологическая газета» от 14.05.2024)⁹**

А.Г. Шмелев,

доктор психологических наук, профессор,
заслуженный профессор МГУ имени М.В. Ломоносова

Коллеги, мне не довелось лично работать под руководством Артура Владимировича, но всего в нескольких совсем неформальных эпизодах я смог оценить выдающиеся способности этого человека как... талантливого наставника для молодых ученых, способного вдохновлять молодежь на смелые инновации.

Первый неформальный эпизод состоялся далеко за пределами научных лабораторий и учебных аудиторий, а... в очереди по коммунальным платежам в обыкновенной городской сберкассе Мы оказались с Артуром Владимировичем соседями, он тоже жил в 70–80-е годы в Москве в районе м. Аэропорт. Меня

удивило, что академик (даже вице-президент АПН СССР) меня сам узнал, улыбочиво поздоровался и похвалил за мой доклад на последней конференции в МГУ типа «Ломоносов-год», посвященный экспериментальной психосемантике — сумасшедшей новинке для начала 80-х годов

Потом было приглашение на очень интересную конференцию по психологии личности в г. Даугавпилс, которой Петровский руководил. Потом была поддержка с его стороны и со стороны его команды (Михаил Кондратьев) моего учебника «Основы психодиагностики»¹⁰.

Потом еще был яркий рассказ моего приятеля Саши Ерофеева (увы, уже покойного), который писал кандидатскую под руководством Петровского, о том, как Артур Владимирович вдруг начал азартно интересоваться компьютерными играми! А у Саши была в основе его диссертации передовая для своего времени компьютерная игровая методика типа «лабиринт» для измерения уровня притязаний».

Ответ В.А. Петровского: *Спасибо, дорогой Александр! Только по-настоящему серьезный человек (а ты воистину человек серьезный, реальный ученый!) мог по достоинству оценить эту особенную его черту — азартность, интерес к новизне, готовность поддерживать идеи с «сумасшедшинкой». Он любил говорить: «Нам, как и физикам, нужны сумасшедшие идеи, но еще никто не доказал, что нам нужны идеи сумасшедших». А.В. Петровский хорошо различал эти вещи. Твоя экспериментальная психосемантика — это и сейчас «сумасшедшее» здорово, а не только тогда, в начале 80-х годов.*

А.А. Кроник,

доктор психологических наук, адъюнкт-профессор,
директор Института каузометрии LifeLook.Net.
(Бефесда, США)

Думается мне, что (светлой памяти!) юбиляру были бы близки слова Беллы Ахмадулиной: «Забиться, в книге обитать, не ведать вздора и раздора».

Артур Владимирович жил в историческом масштабе времени, в котором и продолжает жить. Пример/доказательство тому — «Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах» (2005) под его общей редакцией. У меня под руками первый том «Общая психология» со статьями многих нынешних авторов Психологической газеты, которых академик А.В. Петровский открыл и пригласил к участию в словаре еще в 1980-е годы. И я там был...

Спасибо! Светлая память Артуру Владимировичу!

⁹ URL: <https://psy.su/feed/12203/>

¹⁰ Шмелев А.Г. и др. Основы психодиагностики: учеб. пособие для студ. педвузов / Под Ред. А.Г. Шмелева. М.: Ростов н/Д: Феникс, 1996.

Н.В. Маркина,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей психологии
Южно-Уральского государственного университета

С теплотой и благодарностью вспоминаю короткие эпизоды встречи с Артуром Владимировичем. Дважды. Один раз мы были с Верой Грязевой у него в РАО. Нужно было минут 10 подождать... и его секретарь — милая дама — сделала для нас это ожидание комфортным и незаметным. А сам Артур Владимирович очень извинялся перед своей бывшей аспиранткой Верой и ее коллегой за ожидание.

Помню его строгим и деликатным — потрясающее сочетание. Как заинтересованно он слушал и задавал вопросы! Мы тогда приехали к нему с программой «Одаренные дети: экология творчества». Его вопросы, вопросы эксперта-управленца для нас оказались неожиданными и очень помогли в последующем быть готовыми уже на месте в Челябинске представлять нашу программу. Сегодня учебник «Социальная психология»¹¹ и коллективная монография «Психология развивающейся личности»¹² по-прежнему, лежат на моем рабочем столе. В студенческие годы страницы учебника, посвященные референтометрии, ЦОЕ и динамике малой группы, не только определили тему дипломной работы, но и вдохновляли на образовательные проекты во Дворце пионеров и в Артеке. И сегодня вопросы событийно организованного образовательного пространства развития одаренных учащихся не отпускают мои научные интересы.

Спасибо Артуру Владимировичу, субъектность которого отражена во мне многократно! Зазеркалье социальной психологии продолжается, вопросы становятся то огромно-непреодолимыми, то стреми-

тельно уменьшающимися, как только начинаю искать на них ответы. Вот уж действительно — прагматический риск Вадима Петровского в сочетании с отраженной субъектностью Петровских в моей жизни — источник и камертон! Рада «виртуальной встрече» с тобою и твоими коллегами на круглом столе.

Отдельная благодарность ученикам и последователям Артура Владимировича Петровского!



Молодеющие в нас...
Артур Владимирович и Иветта Сергеевна Петровские.
Фото и семейного архива

Видео встречи доступно на YouTube-канале Библиотеки имени К.Д. Ушинского — по ссылке: <https://www.youtube.com/watch?v=i1b9yWyZOoY&t=3197s>

Видеорепортаж о книжной выставке «Психология и время: к 100-летию со дня рождения А.В. Петровского» также размещен на этом канале: <https://www.youtube.com/watch?v=oSPKB1Oj6c8>

Получена 18.06.2024
Принята в печать 19.06.2024

Received 18.06.2024
Accepted 19.06.2024

¹¹ Социальная психология: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1987.

¹² Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1987.

К 100-летию Галины Михайловны Андреевой



Мы все — ученики Г.М. Андреевой (предисловие к публикации Т.Ю. Базарова)

13 июня исполнилось 100 лет со дня рождения социального психолога и социолога Галины Михайловны Андреевой.

Г.М. Андрееву с полным основанием можно назвать мыслительницей социального познания, определившей его методологическое своеобразие и самобытность метода во второй половине XX века с мощным заделом вперед. С этой точки зрения ее имя встало в один ряд с именами Т. Парсонса, П. Бурдьё, Э. Гидденса, Ю. Хабермаса, З. Баумана, Т. Лукмана, Ч. Миллса, С. Московичи, П. Штомпки, Р. Харре, В.А. Ядова, Г.С. Батыгина и др. Этот список, конечно, может быть продолжен, но, в любом случае, Г.М. Андреева будет занимать в нем свое уникальное место.

Ее знали все психологи, независимо от степени близости своих интересов к сфере социальной психологии. Все мы больше 40 лет учились на одном «мыслящем букваре» — превосходном, неустаревающем, не раз переизданном учебнике «Социальная психология». «Социальную психологию» в изложении Галины Михайловны невозможно было «сдать и забыть». А теоретический способ мышления, которому она не изменяла, исследуя любой фрагмент социально-психологической конкретики, позволял воссоздать его всеобщее значение, если оно в нем коренилось. Даже для тех, кто в ином случае отнесся к нему как к чему-то сугубо специальному¹.

Я — не социальный психолог, хотя однажды пришлось прочесть курс журналистам. Зато — ученик, до сих пор изучающий социальную психологию. И как таковой заверю: войти «с умом» (с мыслями) в нее можно через три учебника — Тамотсу Шибутани, Дэвида Майерса и Галины Андреевой. Минимум для новичка, чтобы понять, куда попал, о чем и как там *мыслят*. Три блистательных введения в социально-психологическую мысль. Очень разные, в разные времена написанные, но для одного думающего читателя. Учебник Г.М. Андреевой — поразительное сочетание фундаментальности, понятности и литературного слога — явно писался с расчетом на «умного студента». Другого для нее просто не существовало, она слишком уважала и любила студентов, чтобы допустить мысль о его существовании. И ее научная школа за это доверие, за эту веру платила ей высочайшим профессионализмом. И выдающимися достижениями учеников, которые сами стали учителями в своих школах. Достаточно назвать имена А.И. Донцова, Л.А. Петровской, А.У. Хараша: их работы уже стали классикой новейшей российской социальной психологии. Но для них всегда была принципиальна преемственность с «ГМ». Лариса Андреевна Петровская говорила своей подопечной: «Я — ученица Андреевой, ты — моя ученица, значит, ты...».

Анализ социально-психологических процессов всегда выступал для Г.М. Андреевой как форма рефлексии «социального познания». А значит, и «социального конструирования реальности», пусть для этого она использовала другую терминологию, нежели П. Бергер и Т. Лукман, которые ввели это понятие в 1966 г.

Теоретическая социальная психология и социология Г.М. Андреевой — то знание, что не находит покоя в своих классических обоснованиях. Само обоснование (рефлексия) есть процесс поиска, построения их предмета. В полном созвучии

¹ Замечательный повод заново поучиться у Г.М. Андреевой предоставляет ютуб-канал Факультета психологии МГУ, где выложен полный курс ее лекций: https://www.youtube.com/results?search_query=%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%B8+%D0%B3%D0%BC.%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B9

с логикой Л.С. Выготского в исканиях предмета общей психологии (сквозных в его биографии). По понятным причинам, это особо важно для нашего журнала и его читателей.

Г.М. Андреева солидарна с Выготским, выступающим против «раздвоения личности» по линии раскола психологии на общую и социальную: «“Пространством” латентного существования социальной психологии в период “перерыва” была, конечно, общая психология и некоторые ее ответвления. Особое место здесь занимают работы Л.С. Выготского, получившие всемирное признание. Из всего богатства идей культурно-исторической школы в психологии, созданной Выготским, две имеют непосредственное отношение к развитию социальной психологии. С одной стороны, это учение Л.С. Выготского о высших психических функциях, которое реализовало задачу выявления социальной детерминации психики (т. е., выражаясь языком дискуссии 20-х гг., “делало всю психологию социальной”).

С другой стороны, в работах Л.С. Выготского и в более непосредственной форме обсуждались вопросы социальной психологии, в частности — ее предмета. Полемицируя с Бехтеревым, Выготский не соглашается с тем, что дело социальной психологии — изучать психику собирательной личности. С его точки зрения, психика отдельного человека тоже социальна, поэтому она и составляет предмет социальной психологии. В то же время коллективная психология изучает личную психологию в условиях коллективного проявления (например, войска, церкви). Несмотря на отличие такого понимания от современных взглядов на социальную психологию, обусловленного предшествующей дискуссией, в ней много рационального»².

Ведь до сих пор звучат вопросы: социальная психология — это вообще психология? Нет у группы психики и мозга, по наличию которого можно выявить заодно и счастливого обладателя психики. При этом никто не отрицает существования коллективного субъекта, в культурно-исторической психологии — *субъекта интрапсихического действия*, который живет особой *психической жизнью*, у которого мозга мы также не обнаружим. Понимая это, В.М. Бехтерев был вынужден предположить возможность экстрацеребральной передачи мозговых импульсов. Но пока эта интересная гипотеза не доказана.

Можно, конечно, перенести ответственность на Декарта, в плену которого до сих пор находится научное мышление (мифы об ИИ и нейросетях, им, к слову, больше полувека, — лишь иллюстрации). Но ведь Декарт гениально выхватил из «общечеловеческого» мышления нечто, чему и поныне не может противостоять его научная форма...

А общественное (большее групповое, как, впрочем, и малое) сознание или коллективное бессознательное — это про что-то другое, трудноопределимое, особенно в картезианской логике мышления.

Да, видимо, социальной психологии надо было уйти в «латентное существование», чтобы такие вопросы и сомнения не возникали. А заодно можно было бы уточнить свои общепсихологические представления — о психике индивида.

Социальная психология Галины Михайловны Андреевой, помимо всего прочего, способствует такому уточнению.

Просто есть такой феномен — «Человек совместный», которого нельзя собрать вскладчину из наборов общепсихологических и социально-психологических деталей. Все творчество Г.М. Андреевой о таком человеке и его самопознании.

Все мы — ученики Галины Михайловны Андреевой. Тем ценнее и весомее слово непосредственного и ближайшего ученика, одного из ведущих продолжателей дела Г.М. Андреевой Т.Ю. Базарова.

В.Т. Кудрявцев,
доктор психологических наук, профессор МГППУ и МГПУ,
заместитель главного редактора журнала
«Культурно-историческая психология»

100-летие Г.М. Андреевой: ролевой репертуар Лидера

Т.Ю. Базаров

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>, e-mail: tbazarov@mail.ru

Статья посвящена лидерскому ролевому репертуару выдающегося социального психолога России, доктора философских наук, профессора, действительного члена (академика) Российской академии образования Г.М. Андреевой в связи со 100-летием со дня рождения. Рассматриваются две ипостаси научного Лидера — первенство в своей области знания и талант вести за собой последователей, учеников и соратников. Предпринята попытка идентификации особых лидерских качеств, реализованных Г.М. Андреевой на протяжении многих лет ее творчества.

Ключевые слова: Г.М. Андреева; ролевой репертуар лидера; лидерские качества; Г.М.

Для цитаты: Базаров Т.Ю. 100-летие Г.М. Андреевой: ролевой репертуар Лидера // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 124–128.

² Андреева Г.М. Социальная психология // Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. М, 1996. С. 457–481.

The 100th anniversary of G.M. Andreeva: The Role Repertoire of the Leader

T. Yu. Bazarov

Lomonosov Moscow State University (MSU), Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>, e-mail: tbazarov@mail.ru

The article is devoted to the leadership role repertoire of the outstanding social psychologist, Doctor of Philosophy, professor, full member (academician) of The Russian Academy of Education, to Galina M. Andreeva due to her 100th anniversary. We consider two faces of a scientific leader: — a primary position in a particular field of knowledge and the talent to lead forward the followers, students and colleagues. An attempt has been made to identify the special leadership qualities realized by Galina M. Andreeva over the years of her work.

Keywords: G.M. Andreeva; leader's role repertoire; leadership qualities; G.M.

For citation: Bazarov T.Yu. G.M. Andreeva's 100th Anniversary: Leader's Role Repertoire. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 124–128.

В день, когда мы отмечаем 100-летие Г.М. Андреевой, кажется невероятным, что мы имели счастье быть с ней знакомыми и даже учиться у нее.

Учиться — это не только посещать лекции и сдавать экзамены. Учиться — это нечто большее: видеть, слышать и пытаться понять основания для поступков, которые совершает Учитель.

Г.М. (особое сокращение имени отчества Г.М. Андреевой, которым пользовались ее ученики и соратники; социальная психология) многогранна. Она ученый и преподаватель, научный руководитель и заведующая кафедрой, участник войны и гражданин. Любая из этих (и многих неназванных) граней давала пищу для учения.

Если попытаться охарактеризовать Г.М. одним словом, то этим словом будет «Лидер». И в значении быть первой, и в значении вести за собой.

Всем известно, что она создала кафедру социальной психологии и написала первый учебник по этой дисциплине в стране. Не так-то просто написать учебник. Для этого надо решиться предложить свою структуру учебного предмета и взять на себя ответственность за то, что многие последующие поколения будут видеть мир социальной психологии именно так, как описано в учебнике. Тем, кто его прочел, легко представить основные разделы этой науки (почти как гипертекст): группы, личность и общение. Проникнув глубже, мы увидим перспективу феноменов групповой динамики и лидерства, социализации и идентичности, коммуникации, перцепции и интеракции. Навигация позволяет свободно перемещаться по огромному и интересному полю межличностных и межгрупповых сюжетов.

Но и вести за собой у нее прекрасно получалось.

Удивительным образом она могла абсолютно точно назвать темы всех своих дипломников (более сотни), кандидатов и докторов наук, которых она подготовила (добавим еще полсотни). Превосходная

память здесь ни при чем (вернее, не самое главное). Здесь сыграло свою роль особое лидерское качество — погруженность в содержание того, что делали ученики. Потому что интересно. Интересен иной взгляд, важна собственная позиция и способность студента ее отстаивать и даже настаивать.

Приглашая в гости на заседание кафедры отечественных и зарубежных знаменитостей (А.В. Петровского, А.И. Пригожина, Ли Росса и многих других), Г.М. была удивительным модератором, погруженным в содержательный контекст и языковую уместность. Речь идет не только о владении ею европейскими языками, но и о глубоком понимании сюжетного разнообразия различных предметных реальностей. Отметим такое лидерское качество, как поликонтекстуальность.



Г.М. Андреева с учениками А.И. Донцовым (он был ее первым аспирантом) и Т.Ю. Базаровым

Однажды Г.М. вспоминала, как в самом конце войны ей пришлось выполнять важное задание командования. Суть задания состояла в том, чтобы восстановить документацию на трофейную радиолока-

ционную станцию, оказавшуюся в руках Советской армии. Это была новейшая на тот момент разработка, в целостности и сохранности, но без соответствующей документации. Нужно было выстроить коммуникацию между немецким и советским инженерами и создать инструкцию. Так вот эта задача была решена благодаря тому, что Г.М. Андреева была посредником между двумя инженерами.

Можно себе представить, как быть марксистом на переломе эпох. Конформизм или коллективистическое самоопределение? Драматическая ситуация: что делать? Г.М. Андреева преподносит всем урок адаптивного интеллекта, о котором в последнее время начинают размышлять психологи. Ей удалось очень четко развести методологию и идеологию, науку и политику. Справедливости ради стоит отметить, что политиком она была отменным, как и дипломатом. Отметим лидерские качества, которые продемонстрировала Г.М. в переломный период жизни страны: соотношение своих возможностей с требованиями эпохи, осмысление характера новых реалий.

Совершенно неожиданно Г.М. Андреева обратилась к теме ролевого репертуара руководителя [1]. Это явно была саморефлексия. Анализ собственного богатого опыта лидерства в науке и образовании. Встреча с многочисленными вызовами изменяющегося мира позволяла Г.М. фиксировать (путем самонаблюдения) тот способ активности индивидуального и группового субъекта, который был наиболее уместен и способствовал его развитию, несмотря на риски. Решение, которое было очевидным для Г.М., состояло в принятии разно-

образия внешнего мира. Отметим еще одно качество Г.М. Андреевой как лидера — принятие разнообразия и многообразия мира, включающего все общество и окружающую среду.

Удивительные контакты Г.М. Андреевой со многими сферами и областями общественной жизни — от Комитета советских женщин в прошлом до различных профессиональных ассоциаций — Российского психологического общества, Европейской ассоциации социальной психологии — в настоящем — имели и то звучание, которое касалось идеи активного участия социальной психологии в происходящих изменениях. Ведь именно социальная психология, столь чувствительная к социальному контексту и столь восприимчивая к происходящим катаклизмам, может быть проактивным предиктором ожидаемых событий и культурно-историческим средством понимания и воздействия на социальные перемены. Отметим особое качество лидерства Г.М. — включенность в различные сообщества и ориентация на практическое использование знаний и методов социальной психологии.

Если вернуться к многогранной лидерской фигуре Г.М. Андреевой сегодня, то остается лишь признать, что лидерский потенциал наших учителей — это урок и повод. Урок смелости и мужества быть самими собой и не изменять истинным ценностям. Повод для анализа собственной состоятельности перед лицом новых вызовов образованности и человечности.

Ролевой репертуар лидерства, оставшийся нам в наследство от Г.М. Андреевой, — открытая книга. Чистые страницы заполнять нам. Спасибо за пример.

Литература

1. Андреева Г.М. Ролевой репертуар руководителя в условиях социальных трансформаций // Социальная психология и общество. 2011. Том 2. № 4. С. 5—14.

References

1. Andreeva G.M. Rolevoy repertuar rukovoditelja v uslovijakh socialnikh transformacij. *Socialnaja psihologija I obschestvo*, 2011. Vol. 2, #4, p. 5—14 (In Russ.).

Информация об авторах

Базаров Тахир Юсуфович, заслуженный профессор Московского университета, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); научный руководитель, Московская школа практической психологии, Московский институт психоанализа, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>, e-mail: tbazarov@mail.ru

Information about the authors

Takhir Yu. Bazarov, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Scientific Director of the Moscow School of Practical Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Honored Professor of Moscow University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>, e-mail: tbazarov@mail.ru

Получена 17.06.2024

Принята в печать 19.06.2024

Received 17.06.2024

Accepted 19.06.2024

Наука — это не только профессиональная форма познания («мышление по профессии»), но и складывающаяся внутри нее форма общения, которое выходит за рамки ремесла, хотя и постоянно «удерживает» его. Научное общение становится «клубным», когда масштаб личности, проступающий, в том числе в многообразии интересов создателя (лидера) научной школы, сплачивает ее представителей. В психологии такие «клубы» стихийно и вместе с тем закономерно возникали в кругах А.Р. Лурии, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и др. — историкам еще предстоит оценить их вклад в развитие науки. Такой «клуб» сложился и вокруг Г.М. Андреевой, которая обладала целым рядом дарований. В ее школе повседневная научная коммуникация превращалась в «роскошь человеческого общения» Экзюпери. Неслучайно Г.М. Андреевой была присуща языковая одаренность как способность строить общение на разных языках, легко переключаясь от одного к другому. А это «роскошь» даже среди полиглотов, чаще характерная для мультилингвов. Познав эту «роскошь», ученики и последователи ГМ в качестве социальных психологов вникали в подлинные смыслы повседневной коммуникации.



Г.М. Андреева писала замечательные стихи. Среди них ироническая «Баллада социального психолога». Ученик Г.М. Андреевой Т.Ю. Базаров положил эти стихи на музыку.

БАЛЛАДА (ГИМН) СОЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Слова Г.М. Андреевой, музыка Т.Ю. Базарова

*Ты покидаешь «Альму-Матерь»,
Усвоив уйму всяких знаний.
Из них, как общий знаменатель,
Ты извлеки ряд пожеланий:*

*В общенье будь ты компетентным,
Владей искусством интеракций,
Будь хоть не явным, но латентным
Производителем аттракций.*

*И коль вербалику заело,
Включай ты мимику тотчас,
И жесты рук, и позы тела,
И, наконец, контакты глаз.*

*Атрибутивные модели,
Как средство, очень хороши:
По ним причины поведения,
Коль их не знаешь, — притиши!*

*В межгрупповом соревнованье
Не исповедуй эгоизм
И истребляй до основания
Ингрупповой фаворитизм.*

*И коль проявишь ты тактичность,
Не будешь в поведенье глуп,
Приобретешь ты идентичность
Среди больших и малых групп.*

*Пик твоего самосознанья
Наступит в тот святой момент,
Когда поймешь других желанья,
Как будто сам ты свой клиент...*

*И чтоб не был твой путь печальным,
Ты повторяй себе стократ:
«Ведь я — ПСИХОЛОГ СОЦИАЛЬНЫЙ,
Народу лучший друг и брат!»*

Презумпция человечности (к 80-летию Виктора Ивановича Слободчикова)

А.В. Шувалов

ГБУ «Кризисный центр помощи женщинам и детям», Российский православный университет
святого Иоанна Богослова, г. Москва, Российская Федерация,
e-mail: virtusfront@mail.ru

2 июня 2024 г. исполнилось 80 лет видному деятелю психологической науки и отечественного образования Виктору Ивановичу Слободчикову. В статье представлен краткий биографический очерк и обзор научных и профессиональных достижений юбиляра.

Ключевые слова: Виктор Иванович Слободчиков, развитие, образование, психологическая антропология, субъективная реальность, со-бытийная общность, христианская психология.

Для цитаты: Шувалов А.В. Презумпция человечности (к 80-летию Виктора Ивановича Слободчикова) // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 129–134.

Presumption of Humanity (to the 80th Anniversary of Viktor I. Slobodchikov)

Aleksandr V. Shuvalov

State Budgetary Institution “Crisis Center for Assistance to Women and Children”,
Russian Orthodox University of St. John the Theologian, Moscow, Russia,
e-mail: virtusfront@mail.ru

On June 2, 2024, Viktor Ivanovich Slobodchikov, a prominent figure in psychological science and national education, turned 80 years old. The article presents a brief biographical sketch and an overview of his scientific and professional achievements.

Keywords: Viktor I. Slobodchikov; development; education; psychological anthropology; subjective reality; co-existential community; Christian psychology.

For citation: Shuvalov A.V. Presumption of Humanity (to the 80th Anniversary of Viktor I. Slobodchikov). *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 129–134.

2 июня 2024 г. исполнилось 80 лет Виктору Ивановичу Слободчикову — доктору психологических наук, профессору, члену-корреспонденту Российской академии образования, действительному члену Международной славянской академии имени Я.А. Коменского, члену Координационного совета по взаимодействию Министерства образования и науки Российской Федерации и Московской патриархии Русской Православной Церкви.

Вспоминая, как в 1994 году еще задолго до момента очной встречи и личного знакомства с Виктором Ивановичем товарищи порекомендовали и одолжили

совсем ненадолго ксерокопию автореферата его докторской диссертации «Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования)». Помню и то, какое сильное впечатление произвело на меня прочитанное (совсем непохожее на то, чему нас учили в институте): «Категория субъективности — это та основа, которая позволяет развернуть и панораму, и перспективу наших представлений о человеке, становящемся и определяющемся в мире... Субъективность составляет родовую специфику человека, принципиально отличает собственно человеческий способ жизни от всякого

CC BY-NC

другого... Именно в силу своей противоположности миру объектов субъективность принципиально непознаваема в качестве объекта, непознаваема и при подходе к ней с мерками естественнонаучного объяснения». С благодарностью берегу уже много лет спустя подаренный мне автором последний личный экземпляр этой работы.

Общение с Виктором Ивановичем — это своего рода интеллектуальное пиршество, в котором он раскрывается своей незаурядностью, душевной щедростью и интеллектуальной мощью. Отнюдь нечастые наши встречи схожи в одном: договариваемся ненадолго, но буквально с порога втягиваемся в многочасовую беседу (признаюсь, многие мои профессиональные замыслы оформлялись и испытывались по ходу таких разговоров). И удивительно как эти продолжительные разговоры бывают скоротечны.

Сложно объять и трудно передать в тексте всю палитру человеческих достоинств и многогранность профессионального дарования В.И. Слободчикова. Но можно привести факты, которые скажут сами за себя.

Виктор Иванович Слободчиков родился 2 июня 1944 года в селе Архангельское Наро-Фоминского района Московской области. В следующем 1945 году еще в раннем возрасте он осиротел: отец Иван Григорьевич погиб на фронте, а мама Александра Прокопьевна умерла. Сколько было сил, Виктора пестовала уже пожилая бабушка Акусьинья Фроловна. Простая малообразованная деревенская женщина была человеком добрым, чутким и мудрым. Она не только согревала и оберегала своей сердечностью сироту Виктора, но и ввела мальчика в православный храм, сумела передать неустранимое ощущение духовной родины, духовной укорененности. Акусьинья Фроловна стала первым по-настоящему значимым человеком в жизни Виктора Слободчикова.

В 1955 году бабушка тяжело заболела, слегла и, предчувствуя приближающуюся кончину, наказала Виктору собираться в детский дом. По воспоминаниям Виктора Ивановича, для него — 11-летнего мальчишки — эмоционально и морально это была буквально трагедия, «почти катастрофа» отлучения от отчего дома и самого родного человека. И, тем не менее, он самостоятельно шел пешком аж за 18 верст в районный центр Наро-Фоминск и смиренно обходил все положенные инстанции, чтобы оформить документы и получить направление в детдом.

В июне 1956 года Виктор оказался в Клеменовском детском доме в окрестностях города Егорьевска. В то время это заведение имело дурную репутацию криминализованного и плохо управляемого: воспитанники делились на группировки и промышляли в округе воровством. Но ситуация начинает кардинальным образом меняться с 1957 года, когда на должность директора детского дома назначают Семена Афанасьевича Калабаллина, который прибывает со своей супругой Галиной Константиновной.

С.А. Калабалин — легендарный человек неординарной судьбы. О перипетиях его жизни и деятельности снят документальный фильм «Семен Калабалин. Учитель с железным крестом». Малолетний преступник, приговоренный к высшей мере наказания, но буквально чудом избежавший расстрела. Участник Великой отечественной войны, ставший одной из центральных фигур в сложном и драматичном противостоянии советской контрразведки и фашистских структур Абвера. Любимый ученик и наиболее масштабный продолжатель педагогического подвига Антона Семеновича Макаренко¹.

Гениальность социально-педагогического новаторства А.С. Макаренко состояла в том, что в крайне сложные годы смуты, нужды и государственного переустройства он был вынужден решать сразу две беспрецедентные задачи. Первая — нужно было вернуть беспризорному ребенку человеческое лицо (до этого у него была личина и кличка) и тем самым возвратить его в человеческое сообщество. Однако — в какое сообщество? — ведь старые формы общественной жизни были разрушены или дискредитированы революцией, а новые пока оставались фрагментом фантазий коммунистической идеологии. Отсюда вторая задача: нужно было экспериментально нащупать и утвердить главный смысл, структуру и уклад этого нового и жизнеспособного сообщества. Найти осмысленную, одновременно и реабилитирующую и развивающую форму человеческого общежития, форму совместной, полноценной жизни и деятельности взрослых и детей.

В начале 1930-х годов А.С. Макаренко благословил своего блестящего ученика и верного сподвижника С.А. Калабаллина на стезю педагогического служения. По завету учителя Семену Афанасьевичу предстояло показать тогдашнему «Педагогическому Олимпу», как называл сам Макаренко идеологов социалистического воспитания, что педагогическая система, созданная им в колонии имени М. Горького и коммуне имени Ф. Дзержинского, обеспечивает замечательные педагогические результаты не только в работе с малолетними правонарушителями, но и в практике обычных детских домов — с детьми, оставшимися без попечения взрослых.

С.А. Калабалин в полной мере сумел и показать, и доказать педагогическую эффективность воспитательной системы А.С. Макаренко. Известно, что за более чем 40-летний период работы с трудными, педагогически запущенными детьми через руки семьи Калабалиных прошло более 7 тысяч воспитанников, и никто из них впоследствии не попал в тюрьму.

В упомянутый период конца 1950-х начала 1960-х годов педагогика Макаренко—Калабаллина обеспечила кардинальные изменения уклада и качества жизни воспитанников Клеменовского детского дома. Педагогическими приоритетами здесь стали нравственное возрастание и человеческое возмужание подростков средствами общественно полезного

¹ С.А. Калабалин стал прототипом Семена Карабанова в книге А.С. Макаренко «Педагогическая поэма».

производительного труда и самоуправления на всех уровнях организации жизни детского дома.

По инициативе и приглашению С.А. Калабалина в выходные и праздничные дни детский дом навещали и всячески посильно ему помогали студенты из МАИ и МВТУ имени Н.Э. Баумана. Они оказывали на воспитанников детского дома серьезное влияние. Конечно, рассказывали ребятам о своих институтах и об инженерных профессиях. В те годы вся страна была воодушевлена полетом Ю.А. Гагарина и другими отечественными успехами в освоении космоса. Обучение в вузах с «космическими» специальностями было на пике общественного признания. Поэтому после окончания школы Виктор Слободчиков предпочел поступить в МАИ. Но, проучившись в институте два года, почувствовал, что к инженерным профессиям у него «душа никак не лежит». Поехал тогда советоваться к своему учителю и наставнику С.А. Калабалину, который выслушал и к удивлению озадаченного студента заключил: «Не терзайся, бросай этот институт...» И со всей серьезностью добавил: «Все равно будешь учиться, никуда не денешься — у тебя натура такая». Так, по совету прозорливого наставника Виктор оставил институт и устроился вожатым в знаменитом в те годы пионерском лагере «Орленок». С.А. Калабалин стал вторым чрезвычайно значимым человеком на пути взросления и становления Виктора Слободчикова.

Обретенная в детском доме закалка, осмысление необычности социально-педагогического опыта, к которому он волею судьбы приобщился, пробудили у Виктора глубокий интерес к человековедческим дисциплинам. Эта склонность в итоге и возобладали: через два года молодой человек вновь воспыла желанием учиться и поехал поступать в Ленинградский университет на психологический факультет. Решение принимал уже осознанно, движимый возрастающим интересом к вопросам происхождения человека, его места и назначения в системе мироздания. Психология, как тогда казалось, должна была располагать если и не исчерпывающим знанием, то, как минимум, «ключами» к поиску ответов. 22-летний первокурсник, уже наученный жизненным опытом, относился к учебе со всей серьезностью. Читал труды Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, слушал лекции Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева, Б.Ф. Ломова, других видных представителей ленинградской школы, самостоятельно знакомился с зарубежными публикациями и, таким образом, вникал в специфику и погружался в суть фундаментальных и прикладных проблем психологии.

Усердно обучаясь на дневном отделении два года, Виктор вознаграждается новым поворотом своего жизненного пути. Это произошло благодаря очередной знаковой и незабываемой встрече — на этот раз с известным детским психологом Даниилом Борисовичем Элькониным. Эльконин — ученик самого Льва Семеновича Выготского — открывал в Москве лабораторию диагностики психического развития детей и пригласил одаренного и преуспевающего студента Виктора Слободчикова к себе на работу. Ради этого

Виктор перевелся на заочное отделение и переехал в Москву.

В столице студент-заочник обнаружил заметную разницу между двумя главными в нашей стране психологическими школами. В Ленинграде была мощная естественнонаучная составляющая образования: на факультете психологии студенты основательно изучали биологию, психоневрологию и психиатрию (профессиональной базой был психоневрологический институт имени В.М. Бехтерева), много учебных часов отводилось на математику и информатику. Московская же школа была скорее философско-психологической — ведущие столичные психологи по осведомленности и владению философским знанием вполне могли составить конкуренцию тогдашним профессиональным философам.

Обе психологические школы каждая по-своему оказывали влияние на формирование молодого специалиста и стали подспорьем на пути восхождения от положения абитуриента, от должности научного сотрудника до репутации самобытного исследователя, видного ученого-теоретика, руководителя академического института и авторитетного эксперта.

В Москве, став полноправным членом тогда еще камерного психологического сообщества, В.И. Слободчиков получил возможность слушать и непосредственно контактировать с ярчайшими представителями старшего поколения — П.Я. Гальпериным, Л.И. Божович, В.В. Давыдовым, Н.И. Непомнящей, с философами А.С. Арсеньевым, Ф.Т. Михайловым, Э.В. Ильенковым, Г.С. Батищевым, М.К. Мамардашвили. Это были очень образованные и талантливые люди. Общение с ними и обогащало, и воодушевляло. Помимо науки они интересовались и религиозными вопросами. Так, Анатолий Сергеевич Арсеньев познакомил молодого психолога Слободчикова с русской религиозной философией, «...но не изнутри, а как бы со стороны» [2, с. 146]. Чтение книг по философии, а потом и по богословию, побудило к пониманию, что без учета духовной составляющей затруднительно верным образом понять что-либо в человеческой реальности и суметь здраво выстроить свои отношения с другим человеком.

В 1976 году В.И. Слободчиков защитил кандидатскую диссертацию по теме «Психологические особенности знания детей о предметном мире». Это исследование было связано с научной и философской проблемой сознания, а, занимаясь сознанием, невозможно обойти человека. Довлекла мысль: «Если мы изучаем некое свойство, но не знаем и не понимаем того, свойством чего оно является, мы и в самом свойстве мало что уразумеем. Если сознание — родовая способность человека, то, не имея представления о сущности человека, я мало что пойму в феноменах сознания. А где человек? Как он возможен с точки зрения психологии?» [Там же].

Эти размышления и поиски привели к идее «самобытной общности» как начала и источника развития «собственно человеческого в человеке». Идея эта зиждется на принципе неслиянности и нераздельности, который пронизывает всю человеческую

жизнь. Став профессиональным исследователем, В.И. Слободчиков обнаружил, что этот христианский принцип требует специального рассмотрения в психологии как мировоззренческий ориентир и методологическое основание для решения многих научных и практических проблем, связанных с развитием и существованием человека.

В 1988 году был создан Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК «Школа») для разработки Концепции развития общего среднего образования в СССР. Работа над заданием обнаружила, что размышления и публикации В.И. Слободчикова по психологической и педагогической антропологии оказались своевременными и чрезвычайно уместными для реализации данного госзаказа. Более того, в 1990 году на базе ВНИК «Школа» был открыт Институт педагогических инноваций (ИПИ РАО), который В.И. Слободчиков в скором времени и возглавил. Деятельность ИПИ РАО — это целая эпоха в инновационном движении отечественного образования, время серьезной проверки на реалистичность и реализуемость теоретических и прикладных психолого-педагогических разработок предыдущих лет.

Этот период в определенном смысле можно считать кульминационным для ученого В.И. Слободчикова. В 1994 году проходит блистательная защита докторской диссертации по теме «Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования)» [6; 13]. Обосновано новое научное направление — психологическая антропология. Публикуется резонансный учебный комплекс «Основы психологической антропологии» В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева [7; 8; 9; 10; 1]. В.И. Слободчиков входит в число наиболее цитируемых научных авторов. По всей стране умножается число единомышленников, последователей, учеников.

Сам ученый на вопрос о наиболее значимых для него результатах научной работы отвечает так: «Если быть кратким, то это, во-первых, введение в психологию развития представления о субъективности² человека, о его внутреннем мире как особой реальности, а не просто искаженном, пристрастном восприятии действительности; а, во-вторых, утверждение в психологии и педагогике антропологического принципа, как основы для исследования, понимания и построения антропопрактики³ — практики вочеловечивания человека» [2, с. 147].

Одна из особенностей антропологической теории развития состоит в том, что в ней постулируется антиномия человеческой субъективности: она есть средство («орган») саморазвития человека, и она же должна быть преодолена (преобразена) в его духовном возрастании и нравственном совершенствовании. Для научной психологии — это эвристичный взгляд.

Многим коллегам В.И. Слободчиков известен как один из лидеров Московской школы христианской психологии, которая была официально зарегистрирована как научная школа в 2016 году в Российском православном университете святого Иоанна Богослова. Так именует себя научное направление, история которого восходит к началу 1990-х годов, когда на факультете психологии МГУ под руководством профессора Бориса Сергеевича Братуся и священников РПЦ были организованы первые семинары по христианской антропологии и психологии. Сам термин «христианская психология» появился в России еще во второй половине XIX века, когда христианские контексты в психологических сочинениях были вполне обычным явлением. Он связан с именами святителей Феофана Затворника и Игнатия (Брянчанинова) и многих светских дореволюционных ученых. Эта ветвь психологического знания в XX веке была более других репрессирована, почти уничтожена. Христианская психология — неотъемлемая часть духовно-интеллектуальной традиции, которая открывает перспективы преобразования для каждого человека. Ныне эта отрасль знания выполняет важную историческую миссию: она восстанавливает временно нарушенные связи незыблемого духовного знания и гуманитарного научного познания.

В.И. Слободчиков замечает, что «...христианская психология, в сущности своей, — это психология духовного возрастания человека. Она призвана выявлять благоприятные (способствующие) и неблагоприятные (препятствующие) условия этого процесса как в самом человеке, так и в обстоятельствах его жизни. Именно поэтому христианская психология — это не просто специфические знания о человеке абстрактном, о “человеке вообще” с его психофизическими и биосоциальными свойствами, а психология для человека, выходящего на путь духовно-нравственного совершенствования. Иными словами, это такая психология, которая прозревает человека в перспективе его духовного возрастания и преобразования» [2, с. 149].

В.И. Слободчиков вошел в число победителей XIX Национального конкурса «Золотая Психея» в номинации «книга года по психологии» как один из авторов коллективной монографии «Христианская психология в контексте научного мировоззрения» [11; 12].

В последние годы В.И. Слободчиков возглавляет рабочую группу экспертов, которая трудится над проблемой восстановления суверенитета отечественного образования. Коллективом авторов разработан аналитический доклад «Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России» и аналитическая записка «Системный кризис отечественного образования и пути

² Субъективная реальность (субъективность, самость) есть форма существования и способ организации человеческой реальности, суть — самостоятельность духовной жизни человека.

³ Антропопрактика — это специальная работа в пространстве сопряжения субъективной реальности и со-бытийной общности, направленная на культивирование (выращивание) предельного (максимального) выражения «человеческого в человеке».

его преодоления» [5]; проект Национальной доктрины образования Российской Федерации, в которой определены основания перехода к национально ориентированному образованию [4]; проект Концепции воспитания человека в Российской Федерации, в которой определены базовые смыслы и основания воспитания, раскрывающие образ будущего России как стратегическую сверхзадачу общества [3]. В итоговых редакциях Доктрины и Концепции учтены замечания и предложения широких слоев педагогической общественности, высказанные во время Парламентских чтений в Совете Федерации и Слушаний в Общественной палате РФ.

Фундаментальные исследования В.И. Слободчикова посвящены проблемам сознания, рефлексии, развития субъективной реальности, внутреннего мира человека, периодизации и диагностики психического развития, проектирования систем развивающего образования, философии и антропологии образования. Особо значимым результатом научного творчества является создание нового направления исследований и проектных разработок в отечественной психологии — психологической антропологии, в том числе открывающей перспективы развития православно ориентированной педагогики и психологии.

В.И. Слободчиков щедро наделен даром мыслителя. Учитывая главенствующую — антропологическую — линию его научных трудов, справедливо

заметить, что в своих печатных работах разных периодов он философичен, романтичен и даже поэтичен.

За научные достижения и их реализацию в практике В.И. Слободчиков награжден медалью К.Д. Ушинского (1995). Во внимание к трудам по сохранению православных традиций в науке, культуре и образовании награжден орденом Русской Православной Церкви преподобного Сергия Радонежского III степени (2004) и орденом святителя Луки Крымского (2019).

Есть в жизни Виктора Ивановича еще один главный человек, чей вклад в его профессиональные и жизненные достижения трудно переоценить. 9 марта 2024 года ознаменовалось пятидесятой годовщиной супружеского союза Виктора Ивановича Слободчикова и Веры Григорьевны Щур. В народе такую дату принято называть «золотой свадьбой». Вера Григорьевна — известный московский психолог, кандидат психологических наук, бессменный редактор ведущего отечественного издания «Вопросы психологии». Верная спутница, соратница, охранительница. Гарант и творец славного гостеприимства семьи Слободчикова—Щур. В духе и традиции многих русских женщин она предпочла посвятить большую часть своих сил и дарований любимому мужу.

Завершая очерк, хочется обратиться непосредственно к юбиляру и сердечно пожелать: *многая лета в добром здравии, дорогой Виктор Иванович!*

Литература

1. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учеб. пособие / М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.
2. К 70-летию В.И. Слободчикова // Вопросы психологии, 2014. № 4. С. 143—149.
3. Концепции воспитания человека в Российской Федерации. Проект / В.И. Слободчиков [и др.] // Народное образование, 2022. № 5. С. 115—129.
4. Национальная доктрина образования Российской Федерации. Проект / В.И. Слободчиков [и др.] // Народное образование, 2022. № 4. С. 28—39.
5. Системный кризис отечественного образования и пути его преодоления / В.И. Слободчиков [и др.] // Народное образование, 2016. № 9—10. С. 7—20.
6. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 1994. 78 с.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа—Пресс, 1995. 384 с.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000. 416 с.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. Пособие. 2—е изд., испр. и доп. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 359 с.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. Пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 395 с.

References

1. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub"ektivnosti v obrazovatel'nykh protsessakh: Uchebnoe posobie [Psychology of human education: The formation of subjectivity in educational processes]. Moscow: Publ. PSTGU, 2013. 432 p. (In Russ.)
2. K 70-letiyu V.I. Slobodchikova [To the 70th anniversary of V.I. Slobodchikov]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2014, no. 4. pp. 143—149. (In Russ.)
3. Slobodchikov V.I., et al. Kontseptsii vospitaniya cheloveka v Rossiiskoi Federatsii. Proekt [Concepts of human upbringing in the Russian Federation. Project]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 2022, no. 5, pp. 115—129. (In Russ.)
4. Slobodchikov V.I., et al. Natsional'naya doktrina obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii. Proekt [National doctrine of education of the Russian Federation. Project]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 2022, no. 4, pp. 28—39. (In Russ.)
5. Slobodchikov V.I., et al. Sistemnyi krizis otechestvennogo obrazovaniya i puti ego preodoleniya [Systemic crisis of domestic education and ways to overcome it]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 2016, no. 9—10, pp. 7—20. (In Russ.)
6. Slobodchikov V.I. Razvitie sub"ektivnoi real'nosti v ontogeneze. Avtoprof. diss. dokt. psikhol. nauk. [Development of subjective reality in ontogenesis. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1994. 78 p. (In Russ.)
7. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya cheloveka: vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti. Uchebnoe posobie dlya vuzov [Fundamentals of psychological anthropology. Human Psychology: An

11. Слободчиков В.И. Христианская психология как методологическая возможность // Христианская психология в контексте научного мировоззрения / Под ред. Б.С. Братуся, С.Л. Воробьева. М.: Ниkeyа, 2017. С. 155–171.

12. Слободчиков В.И. От «психологии психики» к «психологии человека» // Христианская психология в контексте научного мировоззрения / Под ред. Б.С. Братуся, С.Л. Воробьева. М.: Ниkeyа, 2017. С. 172–182.

13. Слободчиков В.И. Субъективная реальность: ее возможность и действительность / Научн. ред. и сост. А.А. Остапенко. М.: Фонд «Просветитель», 2021. 232 с.

Introduction to the Psychology of Subjectivity]. Moscow: School-Press, 1995. 384 p. (In Russ.)

8. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub"ektivnoi real'nosti v ontogeneze. Uchebnoe posobie dlya vuzov [Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of human development: development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow: School Press, 2000. 416 p. (In Russ.)

9. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti: Uchebnoe posobie — 2—e izd., ispr. i dop. [Human Psychology: Introduction to the Psychology of Subjectivity]. Moscow: Publ. PSTGU, 2013. 359 p. (In Russ.)

10. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub"ektivnoi real'nosti v ontogeneze: Uchebnoe posobie [Psychology of human development: Development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow: Publ. PSTGU, 2013. 395 p. (In Russ.)

11. Slobodchikov V.I. Khristianskaya psikhologiya kak metodologicheskaya vozmozhnost' [Christian Psychology as a Methodological Possibility]. In Bratus B.S., Vorobiev S.L. (ed.) *Khristianskaya psikhologiya v kontekste nauchnogo mirovozzreniya* [Christian psychology in the context of a scientific worldview]. Moscow: Nikeya, 2017, pp. 155–171. (In Russ.)

12. Slobodchikov V.I. Ot «psikhologii psikhiki» k «psikhologii cheloveka» [From «psychology of the psyche» to «human psychology»]. In Bratus B.S., Vorobiev S.L. (ed.), *Khristianskaya psikhologiya v kontekste nauchnogo mirovozzreniya* [Christian psychology in the context of a scientific worldview]. Moscow: Nikeya, 2017, pp. 172–182. (In Russ.)

13. Slobodchikov V.I. Sub"ektivnaya real'nost': ee vozmozhnost' i deistvitel'nost' [Subjective reality: its possibility and reality]. Ostapenko A.A. (ed.). Moscow: Foundation «Enlightener», 2021. 232 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Александр Владимирович Шувалов, кандидат психологических наук, психолог, ГБУ «Кризисный центр помощи женщинам и детям»; доцент факультета психологии, Российский православный университет святого Иоанна Богослова; главный редактор, научный альманах «Живая вода» (серия Православие. Педагогика. Психология), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: virtusfront@mail.ru

Information about the authors

Alexander V. Shuvalov, PhD in Psychology, psychologist of the State Budgetary Institution “Crisis Center for Assistance to Women and Children”, Associate Professor of the Faculty of Psychology of the Russian Orthodox University of St. John the Theologian, editor-in-chief of the scientific almanac «Living water» (series Orthodoxy. Pedagogy. Psychology), Moscow, Russian Federation, e-mail: virtusfront@mail.ru

Получена 07.05.2024

Принята в печать 19.06.2024

Received 07.05.2024

Accepted 19.06.2024