

*Международный научный журнал*

**Культурно-историческая психология**  
Cultural-Historical Psychology

---

**№ 4 — 2011**

Московский городской психолого-педагогический университет

## Сюжетная игра как фактор становления межличностных отношений дошкольников

Е. О. Смирнова

доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета

В статье представлено экспериментальное исследование, направленное на выявление связи игровой деятельности и межличностных отношений дошкольников. Главная задача работы состояла в сравнительном анализе отношений со сверстниками у дошкольников с развитой формой ролевой игры и с ее отсутствием (т. е. играющих и неиграющих дошкольников). Для выявления характера общения и межличностных отношений детей использовались метод наблюдения и три проективные методики, выявляющие характер восприятия сверстников, способы решения конфликтных ситуаций и просоциальные установки детей. В исследовании участвовали дети 5–6 лет из «играющей» и «неиграющей» групп разных детских садов. Сравнительный анализ результатов показывал преимущество играющих детей по всем показателям отношения к сверстникам. В заключение обсуждаются психологические механизмы влияния игры на становление общения и отношений дошкольников. На основании полученных результатов автор делает вывод, что наиболее очевидным и естественным методом формирования коммуникативных способностей и эмоциональной отзывчивости является создание благоприятных условий для свободной совместной сюжетной игры дошкольников.

**Ключевые слова:** сюжетная игра, уровень развития игры, дошкольный возраст, общение, межличностные отношения, восприятие сверстника, просоциальные установки.

Общение и отношения с другими людьми являются одной из самых значимых сфер в жизни человека. Способность устанавливать открытые, позитивные отношения с другими во многом определяет как нравственную ценность личности, так и ее внутренний эмоциональный комфорт.

Отношения с другими людьми начинают складываться в дошкольном возрасте. Опыт первых отношений со сверстниками становится фундаментом для формирования личности человека. Он во многом определяет особенности самосознания человека, его поведение и самочувствие среди людей. Далеко не всегда этот опыт бывает благоприятным. Множество конфликтов человека с другими людьми и с самим собой имеют свои истоки в раннем и дошкольном детстве. Конфликтные дети, не умеющие общаться, слышать других, понимать их или уступать им, создают массу проблем не только окружающим, но и самим себе. Большинство негативных и деструктивных явлений среди молодежи, наблюдаемых в последнее время (повышенная жестокость, агрессивность, эмоциональная отчужденность и пр.), берут свое начало в детстве.

До последнего времени данная сфера была на периферии образовательного процесса. Однако в по-

следнее время общение со сверстниками становится приоритетом для многих программ дошкольного образования. В современных федеральных стандартах дошкольного образования развитие коммуникативной сферы заявлено как одно из приоритетных направлений работы педагога. Среди интегративных качеств, задающих результат образовательного процесса, специально определены коммуникативные способности, эмоциональная отзывчивость, самосознание [6]. Все это выдвигает на первый план определение условий формирования межличностных отношений дошкольников.

Известно, что в дошкольном возрасте (от 3 до 6 лет) главной формой взаимодействия детей является сюжетно-ролевая игра. В это время игра становится коллективной — дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку. Л. С. Выготский в качестве главной характеристики детской игры определил *расхождение реальной и мнимой ситуации*. «Ребенок в игре начинает действовать “не от вещи, а от мысли”, не в реальной, а в мыслимой, воображаемой ситуации...» [1, с. 23]. Благодаря этим качествам игры, в ней складываются и наиболее эффективно развиваются главные новообразования дошкольного возраста: творческое воображение, образное мышление, самосозна-

ние, произвольность, потребностно-мотивационная сфера ребенка и пр. Общение с другими в ролевой игре разворачивается на двух уровнях: **ролевых взаимоотношений** (т. е. от лица взятых ролей — врач-больной, мама-дочка и пр.) и **реальных**, т. е. по поводу разыгрываемого сюжета (дети распределяют роли, договариваются об условиях игры, оценивают и контролируют действия других и пр.). В совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой — переходя на уровень ролевых отношений, дети подчеркнуто меняют манеры, голос, интонации и пр. Дошкольники отчетливо разделяют ролевые и реальные отношения, причем реальные отношения направлены на общее для них дело — игру [2; 3; 7]. Главным содержанием общения детей в дошкольном возрасте становится игровое **сотрудничество**. Дети заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнера для достижения общего результата. Сюжетная игра является практикой общения и отношений детей.

Такого рода общение происходит в развитой игровой деятельности. Однако в последнее время педагоги и психологи всё чаще отмечают отсутствие или недоразвитие ролевой игры у современных дошкольников — дети играют всё меньше, а их игры становятся всё более примитивными, содержание сводится к предметным действиям [4]. Исследование показало, что около 80 % дошкольников к 5—6 годам не достигают развитой формы игровой деятельности и остаются на уровне примитивной игры.

Можно предположить, что недоразвитие игровой деятельности дошкольников негативно отражается на их общении и межличностных отношениях. Косвенные подтверждения этого можно обнаружить в зарубежных исследованиях. Так, в работе Фармер-Доуган и Козуба [8] было показано, что дети значительно более компетентны в общении со сверстниками и взрослыми, если они участвуют в сюжетно-ролевых играх. Хоувз и Матесон [9] в своем лонгитюдном исследовании показали, что дети, с раннего детства участвовавшие в сюжетных играх, оказались более коммуникабельными, менее агрессивными и менее замкнутыми. В исследовании Катрин МакАлоней, Карен Стагнити [10] выявлена высокая положительная корреляция показателей развития игры (pretend play) и игрового сотрудничества со сверстниками.

Вместе с тем все эти исследования относятся к детям, растущим в другой социокультурной и педагогической ситуации, и их результаты не могут быть непосредственно перенесены в российские условия. Кроме того, в этих работах основной акцент делался на **поведении** детей во взаимодействии со сверстниками. Нас же более интересовали межличностные отношения и просоциальные установки дошкольников, которые непосредственно связаны с этическим, морально-нравственным развитием детей.

Главная задача данной работы заключалась в выявлении связи игровой деятельности и межличностных отношений дошкольников. **Гипотеза исследо-**

**вания** заключалась в том, что сюжетно-ролевая игра создает оптимальные условия не только для общения детей, но и для этического развития дошкольников, а именно для формирования позитивных отношений к другим людям.

Методом исследования явился сравнительный анализ отношений со сверстниками у дошкольников с развитой формой ролевой игры и с ее отсутствием.

### Характеристика выборки

В качестве испытуемых выступили две группы дошкольников с разным уровнем развития игры из двух разных ДОУ г. Москвы (№ 1267 и 734) по 20 человек в каждой. В сборе экспериментального материала участвовали студенты заочного отделения МГППУ, работающие в данных детских садах, — У. Рахимова (ДОУ № 734) и Н. Корабельникова (ДОУ № 1267). Выбор данных групп определялся, с одной стороны, разным подходом к воспитанию детей и их подготовке к школе, а с другой — разным уровнем игры дошкольников. Уровень развития игры определялся методом наблюдения за свободной игрой дошкольников в привычных для них условиях. Детям предлагали поиграть в знакомой для них обстановке. Наблюдение проводилось трижды в течение часа. В процессе наблюдения фиксировались:

- максимальная продолжительность игры;
- сюжеты игры;
- наличие ролевой речи, которая свидетельствует о принятии игровой роли;
- развернутость сюжета (количество и разнообразие игровых действий).

Остановимся на краткой характеристике выбранных ДОУ и особенностях игры детей в данных группах.

**ГОУ д/с № 1267** работает по программе «Воспитание и обучение детей в детском саду» под ред. М. А. Васильевой. Одно из важнейших мест в работе сада занимает подготовка детей к школе. Цели и задачи данной работы достаточно традиционны: «способствовать налаживанию преемственности в вопросах подготовительных групп детского сада и первоклассников; развитие коммуникативности как одного из необходимых условий успешной учебной деятельности; развитие любознательности, формирование творческого воображения...» и пр. На основе реализуемых образовательных программ детей обучают грамоте, чтению, письму и счету. Регулярно проводится диагностика уровня выполнения программы по всем разделам.

Специфической задачей работы сада является приобщение детей к народной культуре. Художественно-эстетическое воспитание осуществляется в народных и фольклорных формах: поделки из различного материала, рисунки, музыкальные праздники, театрализованные и фольклорные представления и пр. Дети разыгрывают знакомые сказки, включая элементы танца, пения, игры-хороводы, художест-

венное чтение. Праздники по народному календарю («Осенняя ярмарка», «Масленица», «Встреча весны», «Пасха» и др.) связаны с народными играми, которые проходят под руководством воспитателей. Показательно, что приоритетным направлением в данном детском учреждении является коммуникативное развитие и патриотическое воспитание. Дети играют в народные игры, поют, танцуют и пр. Но все это происходит под руководством воспитателей и не становится формой самостоятельной деятельности.

Наблюдение за свободной игрой детей показало, что большинство детей в детском саду № 1267 либо совсем не играют вместе, либо играют очень мало и не умеют придумывать сюжеты. В ответ на предложение поиграть большинство детей предпочитали рисовать, собирать пазлы или сооружать что-то из конструктора. В тех редких случаях, когда игра возникла, она продолжалась не более 10 мин. и сводилась к действиям с игрушками. Развернутой ролевой речи и игрового сотрудничества мы здесь не наблюдали. Все это может свидетельствовать о низком уровне игры в данной группе детей.

В детском саду № 734 нет целенаправленной подготовки к школе. Всё свободное время отдается игре. Главной задачей воспитателей является поддержка сюжетной игры, организация совместной деятельности детей, создание условий для самовыражения каждого ребенка, развития его индивидуальности, овладение новым языком общения с самим собой и с другими людьми. Особое внимание уделяется освоению ребенком способов перевода впечатлений, образов, эмоциональных состояний с одного языка художественной выразительности на другой. Так, например, работа со «сказками», создаваемыми детьми каждое утро, позволяет ребенку сначала выразить свое актуальное состояние в рисунке, затем перевести его в вербальный план, а после этого воплотить в движении и в игровых действиях.

Наблюдение показало, что в этом детском саду дети много и с удовольствием играют. Сюжеты игр в группе разнообразны. Мальчики играли чаще всего в «цирк», в «гонщиков», иногда они присоединялись к девочкам и играли в «семью», «рынок», «космический корабль». Девочки чаще играли в «семью» (с различными вариациями), в «больницу», в «парикмахерскую», в «магазин», в «повара», в машинки и пр. Игры детей были достаточно продолжительными (1–2 часа), иногда дети возвращались к прерванной игре и развивали ее сюжет. Большинство игр сопровождалось ролевой речью и комментариями по поводу хода игры, а также построением игрового пространства (дети строят из подручного материала дом, дорогу, цирк и пр.). Всё это может свидетельствовать о наличии развернутой ролевой игры в детском саду.

Столь явные различия в укладе жизни и в характере игры в двух детских садах позволили рассмотреть данные группы как две целевые выборки: дошкольники с неразвитой игрой («неиграющие дети» — ДОУ № 1267) и дети с развитой формой игры («играющие дети» — ДОУ № 734). Основная задача

нашей работы состояла в сравнении межличностных отношений в группах играющих и неиграющих детей.

## Методики исследования

Для выявления межличностных отношений детей использовались четыре методики, которые показали свою валидность в предыдущих работах [5].

1. **Наблюдение за свободным взаимодействием.** Метод скрытого наблюдения позволяет выявить внешне наблюдаемые особенности общения детей. Взрослый незаметно для детей в течение часа наблюдал за их взаимодействием и фиксировал характерные особенности общения. В каждой группе проводилось по три сеанса наблюдения. Фиксировались следующие показатели поведения детей:

- инициативность — желание привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности разделить радость и огорчение;
- чувствительность к воздействиям сверстника. Чувствительность проявляется в согласовании собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстника;
- преобладающий эмоциональный фон — т. е. эмоциональная окраска взаимодействия ребенка со сверстниками: негативная, нейтральная или позитивная;
- содержание общения — т. е. о чем дети разговаривают со сверстниками, что для них главное.

На каждого испытуемого в специальном протоколе отмечалось наличие данных показателей и степень их выраженности. Инициативность и чувствительность к сверстнику оценивались по условной 3-балльной шкале.

2. Для выявления **особенностей восприятия сверстника** использовалась достаточно эффективная и простая методика «**Рассказ о друге**». В ходе беседы взрослый спрашивает ребенка, с кем из детей он дружит, а с кем не дружит; затем он просит охарактеризовать каждого из названных ребят: «Что он за человек? Что ты мог бы о нем рассказать?» Отвечая на вопросы взрослого о других детях, ребенок обнаруживает особенности своего восприятия других и степень чувствительности отношения к другим.

При анализе ответов детей выделяются два типа высказываний:

а) качественные описательные характеристики: *добрый/злой, красивый/некрасивый, смелый/трусливый и др.*; а также указание на его конкретные способности, умения и предпочтения (хорошо поет; громко кричит и пр.);

б) характеристики друга, непосредственно связанные с его отношением к испытуемому: он *мне* помогает/не помогает, он *меня* обижает/не обижает, он *со мной* дружит/не дружит.

По сути, это, скорее, высказывания о себе, чем о друзьях.

При обработке результатов этой методики подсчитывается процентное соотношение высказыва-

ний первого и второго типов. Если в описаниях ребенка преобладают высказывания, в которых доминирует местоимение Я (меня, мною и пр.), мы можем говорить, что ребенок воспринимает не сверстника как такового, а его отношение к себе. Это свидетельствует о восприятии другого как носителя определенного оценочного отношения к себе, т. е. через призму собственных ожиданий и оценок.

Соответственно, преобладание высказываний первого типа свидетельствует о внимании к сверстнику, о восприятии другого как самоценной, независимой личности.

Следует подчеркнуть, что способность видеть и воспринимать другого человека, а не себя в нем, которая определяется в этой методике, является одним из самых важных аспектов нормального развития межличностных отношений.

3. **Способы преодоления конфликтных ситуаций** выявлялись с помощью методики «*Картинки*». Детям предъявляются картинки, изображающие взаимодействие детей со сверстниками. На каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребенок должен интерпретировать изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте этого обиженного персонажа. Решая конфликтную ситуацию, дети обычно дают следующие варианты ответов.

1) Уход от ситуации или жалоба взрослому (убегу, заплачу, пожалуюсь маме);

2) Агрессивное решение (побью, позову милиционера, дам по голове палкой и т. п.);

3) Вербальное решение (объясню, что так плохо, что так нельзя делать; попрошу его извиниться);

4) Продуктивное решение (подожду, пока другие доиграют; почию куклу и т. п.).

В тех случаях когда из четырех вариантов ответов более половины являются агрессивными, можно говорить, что ребенок склонен к агрессивности. Если же большинство ответов детей имеют продуктивное или вербальное решение, можно говорить о благополучном, бесконфликтном характере отношения к сверстнику.

4. **Просоциальные установки** по отношению к сверстнику выявлялись с помощью еще одного проективного метода — «*Незаконченные истории*». Эта методика состоит из ряда незавершенных предложений, предъявляемых ребенку для их завершения, например:

Маша и Света убирали игрушки. Маша быстро сложила кубики в коробку. Взрослый ей сказал: «Маша, ты сделала свою часть работы. Если хочешь, иди играй или помоги Свете закончить уборку». Маша ответила... Что ответила Маша? Почему? Или

Петя принес в детский сад новую игрушку — самосвал. Всем детям хотелось поиграть с этой игрушкой. Вдруг к Пете подошел Сережа, выхватил машину и стал с ней играть. Тогда Петя... Что сделал Петя? Почему?»

Всего предъявлялось 7 аналогичных историй. При анализе ответов детей отмечалось, оказывают ли они помощь другому и по какой причине (по собственному желанию, по просьбе сверстника, по пред-

ложению взрослого), как реагируют на успех и неудачи других (равнодушно, адекватно, неадекватно, т. е. завидуют успеху другого, радуются его неудаче).

По данным методики были обследованы дети 5–6 лет в «играющей» и «неиграющей» группах, по 20 человек из каждой группы.

Приведем результаты сравнительного анализа по каждой методике.

## Результаты

### 1. Наблюдение

Одним из главных результатов наблюдения за взаимодействием детей было количество инициативных и ответных обращений к сверстникам, которые отражали главные показатели общения — инициативность как показатель потребности в общении со сверстниками и чувствительность к партнеру.

Рис. 1 демонстрирует, что показатели как инициативности, так и чувствительности к сверстнику значительно выше в группе играющих детей. Общение детей в этой группе происходило преимущественно в игре.

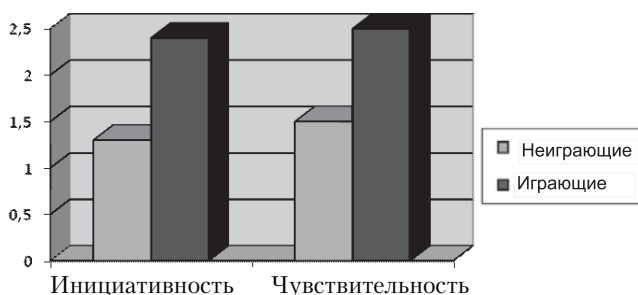


Рис 1. Результаты наблюдения за общением детей (средние данные по группе в условных баллах)

Сюжеты игры варьировались, но сотрудничество детей было достаточно конструктивным и содержательным. Роли четко распределялись — мама, папа, дочка, дедушка, бабушка. Характерно, что в общих играх участвовали как девочки, так и мальчики. Например, играя в семью, девочки что-нибудь «готовили» на кухне, а мальчиков («папу» или «дедушку») просили помочь или «сходить в магазин». Или в игре в парикмахерскую девочки выполняли роли парикмахера и его помощников, а мальчики легко соглашались быть клиентами, охотно изображая удовольствие и благодарность. В группе преобладало положительное эмоциональное состояние и направленность на общее дело.

В группе неиграющих детей также наблюдалось достаточно интенсивное общение. Дети много разговаривали друг с другом, но большинство этих разговоров касалось своего имущества и игрушек. Содержанием общения детей становятся разговоры об игрушках, которые купили родители, или о мультфильмах, телепередачах, компьютерных играх. Иногда дети говорили о своих родителях, родственниках, друзьях, при этом преимущественно хвастались, какая у них хорошая мама, что им покупают или куда они вместе ездили.



Часто возникали конфликты, дети не могли поделить игрушки. Жалобы друг на друга (кто кого обидел, отнял игрушку, не принял в игру) наблюдались довольно часто. Воспитателю то и дело приходится разрешать конфликты детей или разнимать дерущихся. Детей с высоким уровнем инициативности было четверо, однако эта активность не всегда имела позитивный характер.

Мы попытались сопоставить содержание общения детей в двух исследуемых группах. Первое отличие — отсутствие демонстративности в группе играющих детей. В группе неиграющих подавляющее большинство высказываний детей было направлено на себя (демонстрация своих игрушек или умений, рассказы о событиях своей жизни и пр.). Каждый ребенок говорил о себе и не поддерживал высказывания партнера. Местоимения Я, моё, мне присутствовали в каждой фразе. В результате диалоги быстро распадались и сводились к фрагментарным репликам типа: «А мне машинку купили», — «А меня зато сегодня после обеда заберут». В отличие от этого, в группе играющих большинство высказываний детей ориентировано на сверстника. Дети интересуются действиями и предпочтениями другого («Покажи, что у тебя получилось?», «Ты чем больше любишь рисовать — мелками или красками?»), планируют совместную игру («Давай мы построим космический корабль и полетим на нем на Луну»). Играющие дети гораздо чаще обращались друг к другу, называли товарищей по именам, чаще задавали вопросы, обсуждали план игры или общего дела. У неиграющих детей такие вежливые и содержательные разговоры наблюдались лишь в единичных случаях.

Еще одно очевидное отличие — общая доброжелательность и миролюбие. В группе играющих дошкольников конфликты практически не возникают, а если и возникают, — проходят очень быстро и, как правило, без вмешательства воспитательницы. Самостоятельность детей — как в организации своей деятельности, так и в разрешении возникающих проблем, — также явно отличает играющих детей от их неиграющих сверстников.

## 2. Чувствительность к сверстникам (методика «Рассказ о друге»)

Напомним, что в данной методике дошкольникам предлагалось дать характеристику своим друзьям. На диаграмме 2 представлено соотношение полученных высказываний.

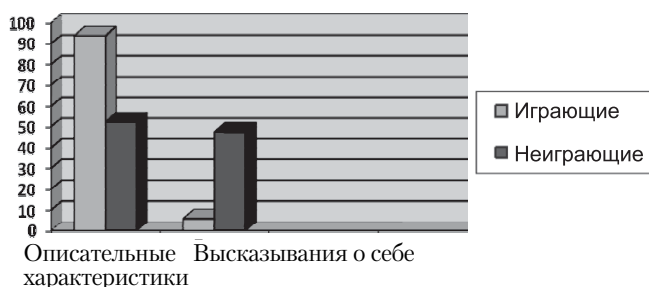


Рис. 2. Сравнительный анализ результатов методики «Рассказ о друге» (соотношение разных типов высказываний в %)

Среди высказываний играющих детей преобладали описательные характеристики. Интересно, что дети, как правило, называли нескольких друзей и давали им достаточно точные характеристики, например:

Ваня: Он сильный, не такой умный, занимается борьбой, умеет ходить на руках.

Егор: Он гимнаст, знает любые приемы, он получил 3-е место по гимнастике, любит шутить и смеяться, не любит ходить в сад.

Олег: Он сразу догадывается, что нужно делать, любит машины, вертолеты, танки, самолеты, любит шутить и смеяться.

Федя: Любит играть в салки, играть в солдатиков.

Валера: умный; знает, что такое Европа; знает, какие есть рыбы.

Высказывания неиграющих детей (ДООУ № 1267) распределились примерно поровну между двумя группами, при этом почти в каждом высказывании присутствовало «Я» ребенка. Например:

Сереза Б.: «Владик Л. мой друг, у него желтые волосы, мы ходим вместе с ним на тренировку, ходим друг к другу в гости, я у него иногда сплю». Или: «... она злая, я с ней никогда не играю, а еще она не дает посмотреть журналы», «... он жирный и всегда потеет когда бегают, а еще он всегда мешает мне рисовать».

Таким образом, различия в восприятии сверстника получились весьма значительные. Играющие дети обнаружили более выраженную способность воспринимать именно другого человека, а не себя в нем, что безусловно является одной из главных предпосылок нормального развития межличностных отношений.

## 3. Способность решать конфликтные ситуации (методика «Картинки»)

В данной методике дети должны были решить определенную задачу, связанную с преодолением сложившейся конфликтной ситуации.

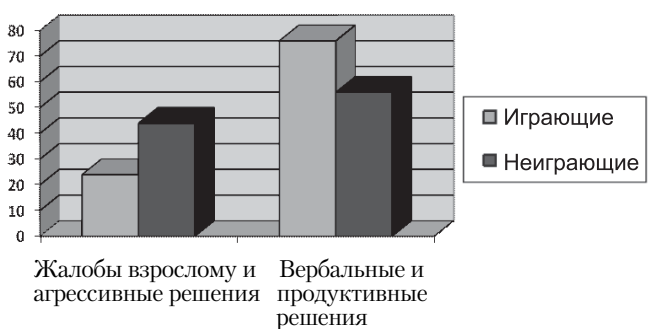


Рис. 3. Соотношение разных типов решений конфликтных ситуаций в двух группах (%)

Рис. 3 показывает, что в группе играющих детей преобладали конструктивные, миролюбивые ответы, например: «Я бы подружилась с другими ребятами»; «Играла бы в свою игру»; «пошла бы в ремонт, там бы починили сломанную куклу»; «Построил бы новый дом, если тот сломался».

В группе неиграющих детей значительно чаще наблюдались жалобы взрослому, которые свидетельствуют о несамостоятельности детей, и агрессивные реше-

ния. Например: «Я рассказал бы воспитателю, что меня не принимают в игру, или отнял бы мяч»; « Попрошу Алину Александровну (помощник воспитателя), чтобы она сделала игрушку»; «Догнал бы мальчика, побил бы его и отнял куклу или рассказал воспитателю».

Данные результаты свидетельствуют о большей способности детей к самостоятельному разрешению конфликтов мирным и конструктивным путем.

#### 4. Просоциальные установки (методика «Незаконченные истории»)

В данной методике взрослый просит ребенка закончить несколько историй — каждое высказывание квалифицировалось либо как эгоцентрическое (когда герой действовал в свою пользу), либо как просоциальное (когда герой помогал другому). Подавляющее большинство ответов в группе играющих детей имели просоциальный характер, например: «Помогла бы Свете сделать уборку. Вдвоем веселей»; «Сказал бы, что у нее хороший рисунок, чтобы не обижалась»; «Взяла бы малыша в игру» и пр.

В группе неиграющих детей также преобладали просоциальные ответы, однако число эгоцентрических высказываний здесь было значительно больше, чем в предыдущей группе (рис. 4).



Рис. 4. Соотношение эгоцентрических и просоциальных высказываний в двух группах (результаты методики «Незаконченные истории» (%))

Приведем примеры: «Я лучше поиграю, потому что я все уже все свое убрала»; «У меня тоже красивый рисунок. Даже лучше чем у тебя»; «Иди играй с малышами, ты не знаешь как играть в эту игру».

### Обсуждение результатов

Полученные результаты убедительно показывают преимущество играющих детей по всем показателям отношения к сверстникам. По сравнению с неиграющими, эти дошкольники более доброжелательны и внимательны к сверстникам, менее эгоцентричны, они более конструктивны в решении конфликтных ситуаций и более ориентированы на просоциальные формы поведения. Поскольку обе экспериментальные группы расположены в аналогичных районах Москвы и имеют примерно одинаковый социальный состав семей, полученные различия можно считать результатом разных подходов к образованию детей, где главное — место игры в жизни дошкольников. Если в ДОУ № 734 свободная, самостоятельная игра

занимает основное время пребывания в детском саду, то в ДОУ № 1267 на нее практически не остается времени. Следует подчеркнуть, что в этом саду достаточное внимание уделяется приобщению детей к народной культуре, дети обыгрывают знакомые сказки, включая элементы игры — хороводы, художественное чтение, праздники также связаны с народными играми. Но все это происходит под руководством воспитателей и не укореняется в детской жизни, не становится формой самостоятельной деятельности. Это отражается на разобщенности детей и на дефиците содержательной коммуникации.

Рассматривая пути влияния игры на общение и отношения дошкольников, можно предположить следующее.

Во-первых, игра в дошкольном возрасте является практически единственным содержанием общения сверстников. Они еще не готовы к речевому внеситуативному общению, и в то же время потребность в сверстнике в дошкольном возрасте достаточно сильна [2]. Сюжет игры и общее воображаемое пространство объединяют детей, создают общее для всех поле интересов, которое они вместе удерживают. Важно подчеркнуть, что настоящая сюжетная игра исключает конкуренцию, поскольку ее участники делают общее дело и в равной мере заинтересованы в его результате.

Во-вторых, игра — это совместная деятельность детей, которую они вместе строят. Общение по поводу игры предполагает способность слушать партнера, учитывать его действия, подстраиваться к ним. Нужно уметь не только отстаивать свое, но и договариваться, уступать сверстнику. Игровое сотрудничество формирует эти важнейшие способности.

И, наконец, в-третьих, сюжетная игра является практикой усвоения моральных норм поведения и взаимоотношений людей. Поскольку содержанием любой игры выступают человеческие отношения, смыслы и задачи человеческой деятельности [7], проигрывая их, дошкольники присваивают этические инстанции и реализуют их в конкретных отношениях со сверстниками.

У детей, не имеющих опыта совместной сюжетной игры, отсутствует содержание общения, они не могут найти адекватную форму совместной деятельности. Вместе с тем потребность в общении со сверстниками у них является достаточно напряженной. Но без адекватного содержания данная потребность реализуется либо в форме эмоционального практического взаимодействия (т. е. дети возятся, «бесятся», кривляются), либо в форме хвастовства, демонстрации своих преимуществ и в попытках превзойти сверстника, что мы наблюдали в группе неиграющих детей.

Возвращаясь к вопросу о воспитании коммуникативных способностей и эмоциональной отзывчивости, на основании полученных результатов можно утверждать, что наиболее очевидным и естественным методом формирования этих ценных качеств является создание благоприятных условий для свободной совместной сюжетной игры дошкольников.

### Литература

1. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
2. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Ружской. М., 1989.
3. *Смирнова Е. О., Рябкова И. А.* Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование. 2010. № 3.
4. *Смирнова Е. О., Гударёва О. В.* Состояние игры современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. № 2.
5. *Смирнова Е. О., Холмогорова В. М.* Конфликтные дети. М., 2010.
6. Федеральные стандарты дошкольного образования. Электронная версия: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/prm655-1.htm](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm655-1.htm)
7. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1989.
8. *Farmer-Dougan V., Kazuba T.* Reliability and validity of play-based observation. Relationship between the play behavior observation system and standardized measures of cognitive and social skills // Educational Psychology. 1999. Vol. 19.
9. *Howes C., Matheson C. C.* Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play // Developmental Psychology 1992. Vol. 28.
10. *McAlonay K., Stagnitti K.* Pretend play and social play: The concurrent validity of child-initiated pretend play assessment // International Journal of Play Therapy. 2009. Vol. 18. № 2.

## Role Play as a Factor of Interpersonal Relationships Development

Е. О. Smirnova

D. in Psychology, Professor, Head of the Moscow State Centre for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys of the Moscow State University of Psychology and Education

---

The article presents a research on the correlation between role playing and interpersonal relationships in preschool children. The research was aimed at conducting a comparative analysis of interpersonal relationships in preschoolers with and without developed role playing (that is, in children who play and those who don't). The character of communication and interpersonal relationships was studied through observation and three projective techniques revealing children's perception of peers, their ways of handling conflict situations, and prosocial behaviour. The research involved children aged 5–6 years from «playing» and «non-playing» groups of different kindergartens. The comparative analysis showed that children with developed role play had better outcomes in the attitudes towards peers. In the final part of the article the impact of play on communication development and relationships in preschool children is discussed. Basing upon the research results the author concludes that the most apparent and natural method of developing communicative skills and emotional sensitivity in preschool children is to create a suitable environment for their free joint role playing.

**Keywords:** role play, play development level, preschool age, communication, interpersonal relationships, peer perception, prosocial behaviour.

### References

1. *Vygotskii L. S.* Igra i ee rol' v psihicheskom razvitiit rebenka // Voprosy psihologii. 1966. № 6.
2. Razvitie obsheniya doshkol'nikov so sverstnikami / Pod red. A. G. Ruzskoi. M., 1989.
3. *Smirnova E. O., Ryabkova I. A.* Struktura i varianty syuzhetnoi igry doshkol'nika // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2010. № 3.
4. *Smirnova E. O., Gudareva O. V.* Sostoyanie igry sovremennyh doshkol'nikov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2005. № 2.
5. *Smirnova E. O., Holmogorova V. M.* Konfliktnye deti. M., 2010.
6. Federal'nye standarty doshkol'nogo obrazovaniya. Elektronnyaya versiya: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/prm655-1.htm](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm655-1.htm)
7. *El'konin D. B.* Psihologiya igry. M., 1989.
8. *Farmer-Dougan V., Kazuba T.* Reliability and validity of play-based observation. Relationship between the play behavior observation system and standardized measures of cognitive and social skills // Educational Psychology. 1999. Vol. 19.
9. *Howes C., Matheson C. C.* Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play // Developmental Psychology 1992. Vol. 28.
10. *McAlonay K., Stagnitti K.* Pretend play and social play: The concurrent validity of child-initiated pretend play assessment // International Journal of Play Therapy. 2009. Vol. 18. № 2.



## «Теория сознания» и символизация в дошкольном возрасте\*

А. Н. Веракса

кандидат психологических наук, доцент факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

Статья посвящена анализу проблемы символизации в дошкольном детстве в исследованиях, проведенных в рамках теории сознания. Опираясь на схему развития репрезентации, заданную в работах Дж. Пернера, автор показывает отсутствие различия знаковых и символических средств в развитии ребенка. Приводятся доводы в пользу выделения символического опосредствования, основанные на исследованиях представителей теории сознания.

**Ключевые слова:** теория сознания, символизация, знаковые средства, символические средства, дошкольник.

В предлагаемой статье мы хотели бы обратиться к вопросам знаково-символического отражения реальности в контексте теории сознания («theory of mind»). Эта теория широко применяется для понимания детского развития (А. Гопник, А. Лесли, А. Лиллард, А. Мелтзоф, Дж. Пернер, П. Харрис и др.). Сам термин «теория сознания» раскрывается в следующем классическом определении: «Когда мы говорим, что у человека есть теория сознания, мы имеем в виду, что индивид приписывает психические состояния себе и окружающим. Эта система... рассматривается как теория, потому что, во-первых, такие состояния не наблюдаемы непосредственно, и, во-вторых, потому что эта система может быть использована для создания предположений особенно относительно поведения других» [20, с. 515].

Заметим, что хотя дети раннего возраста и младшие дошкольники и используют термины, имеющие отношение к различным психическим состояниям, но они не обладают подобной теорией сознания. Так, С. Кари приводит пример рассуждения четырехлетней девочки, что люди едят, потому что они голодны, и если не будут есть, то умрут. В этом высказывании, по мнению С. Кари, ребенок использует биологическое понятие («смерть»), но не приводит биологического объяснения как такового. Точно так же ребенок может сказать, что он взял шоколадку из шкафа, потому что «он хотел этого» или «знал, что она там», но не понимает психического механизма, который определяет последствия его желания (съесть шоколад) или знания (что шоколад находится в шкафу). Теория сознания описывает формы репрезентации, которые развиваются на протяжении детского возраста.

Один из представителей этого подхода, Дж. Пернер [18], выделяет следующую последовательность

становления репрезентаций: первичная (появляется на первом году жизни), вторичная (появляется на втором году жизни) и метарепрезентация (появляется на пятом году жизни). Первичная репрезентация характеризуется наличием одной модели реальности, привязанной к настоящему. Вторичная репрезентация представляет собой совокупность моделей, а потому позволяет отражать различные ситуации. Метарепрезентация делает возможным построение метамodelей. Остановимся на анализе каждой из форм репрезентации.

### Первичная репрезентация

Первичная репрезентация находится в непосредственной каузальной связи с окружающим миром. Она не является модально специфичной и не сводится к репрезентации воспринимаемого в данный момент. Такая особенность первичной репрезентации отличается от понимания сенсомоторной схемы Ж. Пиаже, который утверждал, что сенсомоторная схема привязана к конкретному стимулу и отвечает лишь за обработку стимуляции, а не информации. А. Мелтзоф и К. Мур показали, что возможности детей в возрасте 2–3 недель выходят за рамки сенсомоторной схемы. В исследовании приняли участие 12 младенцев. Процедура исследования заключалась в том, что взрослый показывал младенцу различные выражения лица: высовывал язык, выпячивал губы, широко открывал рот, попеременно сгибал и разгибал пальцы на руке. Каждая демонстрация, продолжавшаяся около 15 секунд, сопровождалась перерывом в 20 секунд, во время которого регистрировалось поведение ребенка. Результаты показали, что дети

\* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №11-06-00813а.

охотнее воспроизводили увиденные действия, чем другие. Чтобы убедиться, что поведение младенцев не является реакцией на предъявляемые взрослым стимулы, в последующем эксперименте при демонстрации взрослым указанных действий малышам давалась соска (чтобы они не могли практиковать увиденные движения). После предъявления какого-то из вышеперечисленных типов поведения соска убиралась, лицо взрослого принимало нейтральное выражение, и вновь осуществлялась регистрация поведения младенца. Важно заметить, что ни один из младенцев не совершал во время предъявления нового типа поведения — каких-либо движений рта или языка — усиливалась лишь частота сосания соски. Повторный эксперимент также показал, что младенцы воспроизводили увиденное значимо чаще, чем какое-либо иное поведение. Более того, для детей в возрасте 6 недель данная закономерность была верна даже по прошествии суток с момента наблюдения действий. Как отмечают авторы, исследование показывает, что «младенец может сравнить сенсорную информацию от его собственной невидимой ему моторной сферы со зрительно воспринимаемым жестом и добиться необходимого совпадения. ... подражание не является врожденным... оно совершается путем активного сопоставления, которое управляется системой абстрактной репрезентации. Наши наблюдения за подражательным поведением шести младенцев — одному из которых было лишь 60 минут — подводят к тому, что способность использовать межмодальные связи является врожденной» [17, с. 78]. Еще раз подчеркнем, что в описанном выше эксперименте ребенок не видит самого воспроизведения действия (изменения собственного выражения лица), но успешно переводит информацию из одной модальности в другую. Другими словами, полученные данные свидетельствуют о наличии единой первичной репрезентации.

Отчасти эти данные подтверждаются экспериментами Р. Байларгеон [2]. В одном исследовании детям в возрасте 2,5 месяцев демонстрировались три ситуации, в которых игрушечная мышка перемещалась в направлении слева направо за преградами. В качестве преграды в первом случае выступали два отдельно стоящих прямоугольных экрана (по высоте и ширине превышающие размер игрушки — рис. 1, А), во втором — два прямоугольных экрана такого же размера, соединенные наверху перегородкой (таким образом, что игрушка «проходила» в образовавшиеся между ними ворота по высоте — рис. 1, Б), а в третьем — два прямоугольных экрана были соединены перегородкой снизу (причем высота перегородки была равна высоте мышки — рис. 1, В). Таким образом, если в первых двух случаях игрушка должна быть видна после прохождения первого экрана, то во втором ее не было видно. Тем не менее, эксперимент был устроен так, что мышка после того как она заходила за первый экран, появлялась сразу из-за второго экрана.

Оказалось, что при такой организации исследования младенцы значительно дольше смотрят на экра-

ны в первой ситуации, чем во второй и в третьей. С точки зрения Р. Байларгеон, «младенцы (а) верили в то, что мышка продолжает существовать после того, как она исчезла из виду; (б) понимали, что мышка не может исчезнуть и появиться из-за другого экрана без прохождения расстояния между ними; и (в) ожидали, что мышка появится между экранами, и были удивлены, когда она этого не делала» [там же, с. 117]. В то же время соединенные перегородкой экраны воспринимались младенцами как единый экран, за которым игрушку не должно быть видно. Уже в 3 месяца дети ожидают появления игрушки в случае, когда экраны соединены верхней перегородкой, а в 3,5 — нижней. Таким образом, можно говорить о присутствии системы, позволяющей осуществлять репрезентацию ребенку уже в таком раннем возрасте.

### Вторичная репрезентация

Вторичная репрезентация связана с возможностью удержания нескольких репрезентативных моделей, что позволяет ребенку мыслить о прошлом и будущем. В эксперименте Р. Хааке и С. Сомервиль [10] был повторен известный эксперимент Ж. Пиаже. Для этого использовались два отдельных платка и небольшой объект (который с легкостью помещался в руке). Объект сначала демонстрировался ребенку, затем зажимался экспериментатором в руке и кулак опускался под первый платок. Через две секунды кулак появлялся вновь, ладонь разжималась, сжималась, и кулак опускался под второй платок. Через две секунды экспериментатор демонстрировал ребенку, что ладонь пуста. В одном случае ладонь в промежутке между опусканием за второй платок была пуста; в другом — объект находился на ней. С каждым ребенком проводилось 12 различных проб. В эксперименте приняли участие 60 детей в возрасте от 9 до 18 месяцев. Практически никто из детей в 9-месячном возрасте при решении задачи не следовал логическому правилу (искать в первом случае под пер-

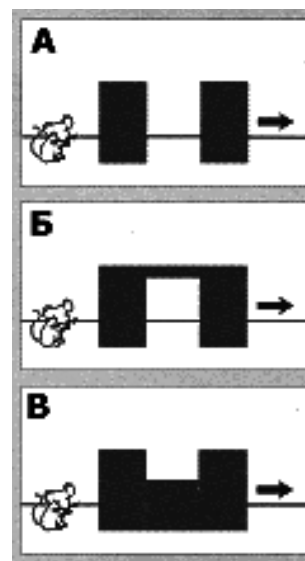


Рис. 1

вым платком, а во втором — под вторым); в 12 месяцев лишь 52 % младенцев выполняли правильный поиск; в 15 месяцев правильный поиск совершали около 67 % младенцев; в 18 месяцев — около 80 %. Таким образом, было показано, что лишь на втором году жизни у ребенка появляется вторичная репрезентация, отражающая актуальные события и события прошедшие.

Обратимся к следующему феномену, описанному Э. Маркман. Она утверждала, что при освоении слов дети руководствуются следующим принципом: новое слово обозначает объект целиком, а не его части. Поэтому когда ребенок слышит новое слово, применяемое к объекту, название для которого он уже знает, то новое слово автоматически относится не к объекту в целом, а к какому-то признаку. Когда дошкольнику демонстрируется два предмета: название которого ему известно, и название которого он не знает, и просят показать предмет под названием «дакс», ребенок указывает на новый предмет. В исследовании Т. Хайбек и Э. Маркман [11] были отобраны знакомые и незнакомые детям 2–4 лет названия цветов, форм и текстуры поверхности. Экспериментатор приглашал ребенка в комнату, в углу которой на стуле были расположены два предмета. В случае, например, исследования названий цветов взрослый говорил: «На стуле лежат две книги. Дай мне, пожалуйста, бирюзовую (новое слово), а не красную (знакомое слово)». Впоследствии (после проведения ряда серий по каждому из изучавшихся признаков) осуществлялась проверка, понимал ли ребенок, что новое слово относится к конкретному признаку объекта. Детей просили закончить предложения: «Видишь эту книгу? Она не бирюзовая, потому что она (красная)» и т. д. В случае освоения формы и цвета почти все дети продемонстрировали понимание, что новое слово относится к этому признаку; половина детей всех возрастов смогли правильно воспроизвести в дальнейшем новые для них названия. В логике теории сознания данный эксперимент интерпретируется следующим образом. Поскольку до четырех лет ребенок обладает лишь набором репрезентаций и не выходит на уровень метарепрезентации, то он не понимает, что название предмета выступает средством, которое может быть распространено на другие объекты. Поэтому в описанной выше экспериментальной ситуации ребенок оказывается ограниченным в своих суждениях.

### Уровень метарепрезентации

С позиции теории сознания собственно знаково-символическая деятельность ребенка появляется на пятом году жизни с переходом к метарепрезентации — способности представлять, что нечто одно репрезентирует нечто иное. Для ребенка этот переход является фундаментальным, поскольку позволяет выполнять игровую деятельность и использовать модель.

Особое внимание изучению игры и развитию сознания уделено в работах Ж. Пиаже. Широко известен приводимый им пример при обсуждении игровой деятельности: «На шестой стадии (около 8–12 месяцев) схема укладывания спать дает начало игровой ритуализации, поскольку Жаклин воссоздает ее при виде подушки. Но здесь еще нет ни символа, ни осознания замещения, поскольку ребенок просто применяет обычные движения к подушке, то есть к нормальному стимулу поведения. Но игра возникает, когда схема используется только для удовольствия, хотя символизации еще нет. Однако когда Жаклин имитирует сон, накрываясь покрывалом... вместо подушки... Теперь нельзя сказать, что схема была вызвана обычным стимулом, и нам приходится признать, что эти объекты служат в качестве замены подушки, замены, которая становится символической через действия, симулирующие сон» [19, с. 97]. В контексте теории сознания Дж. Пернер ввел, на наш взгляд, важное для понимания игры различение символического и гипотетического замещения. Он указывает, что гипотетическое замещение имеет место там, где мы притворяемся, что один объект является другим. Например, перемешивая кофе ручкой, мы не считаем, что ручка репрезентирует ложку, но действуем с ней так, будто она является ложкой (гипотетическая замена). Поэтому когда ребенок называет один объект другим, речь идет о репрезентации; если же он просто действует с одним объектом как с другим, то мы, по мнению Дж. Пернера, сталкиваемся с гипотетической заменой. Тем самым усложняется анализ игровой деятельности: когда ребенок использует покрывало как подушку, он, во-первых, может использовать его «как будто бы это подушка» (отталкиваясь от некоторых общих с подушкой свойств), или, во-вторых, может использовать покрывало как знак подушки. В первом случае речь идет о необходимости различения двух ситуаций — реальной («этот объект — покрывало») и гипотетической («этот объект — моя подушка»). Таким образом, игра может протекать на уровне вторичной репрезентации, и для ее реализации будет достаточно навыков, сходных, например, с пониманием временных изменений. Чтобы говорить об игре как метарепрезентации, нужно убедиться, что ребенок не просто заменяет один объект другим, но и осведомлен о процессе этой подмены. Когда Ж. Пиаже указывает, что Жаклин хитро улыбается, это можно проинтерпретировать лишь как осознание ею отличия игрового сюжета от ситуации сна и, таким образом, не увидеть в этом наличия игрового замещения, а лишь различие двух репрезентаций. Некоторые авторы утверждают, что суждение об игре можно вынести только тогда, когда ребенок заявляет об этом с помощью речи [12]. В то же время, например, А. Лесли считает, что вербализация может быть выученным ответом (ребенок, например, может знать, что когда взрослый держит чашку, то довольно часто он говорит «какой вкусный чай» и т. д.).

В экспериментах А. Лиллард было убедительно показано, что сначала дети понимают притворство лишь как действие само по себе и только со временем как умственную репрезентацию [16]. В одном из ее экспериментов детям показывалось, как кукла по имени Мо из волшебной страны скачет по полю. Детям говорилось: «Он скачет как кролик. Но Мо не знает, как скачут кролики, — он ничего не знает о кроликах». Затем дошкольникам задавался вопрос, можно ли говорить, что Мо притворяется, что он кролик. Более 60 % детей четвертого года жизни заявили, что Мо притворялся кроликом, то есть интерпретировали действие вне зависимости от знаний Мо. Эти и другие эксперименты свидетельствуют, что игра выходит на уровень метарепрезентации лишь к четырем годам.

В серии экспериментов, проведенных под руководством Дж. Флейвелла [9], была предпринята попытка показать, что до четырех лет дети не могут удерживать одновременно реальное значение предмета и его символическое значение, что является необходимым для осуществления игры. Для этого Дж. Флейвелл использовал специально сконструированную ситуацию: взрослый показывал ребенку свечу в форме яблока (так, что тот понимал, что это свеча), затем прикрывал рукой фитиль и начинал действовать со свечой как с яблоком (потирать его, подносить ко рту). После этого детей спрашивали, чем на самом деле является объект, который находится в руках экспериментатора, и на что он похож. В результате у подавляющего большинства детей четвертого года жизни было выявлено два типа ошибок — ошибка реализма (когда дети говорили, что объект является яблоком и выглядит как яблоко) и ошибка феноменализма (когда малыши утверждали, что в руках у взрослого свеча, которая и выглядит как свеча). На наш взгляд, следует обратить внимание на конструкцию экспериментальной ситуации. Ее особенность в том, что переводя ребенка в символический план, взрослый требует от него ответа в логике знака. Более того, результат эксперимента может быть проинтерпретирован иначе: сам факт ошибочного суждения ребенка говорит о наличии у него способности приписывать одному и тому же объекту два значения одновременно, что является необходимым условием развития игровой деятельности.

Исследование возможностей использования моделей достаточно подробно представлено в цикле работ, выполненных Дж. ДеЛоуш [5; 7]. В одном эксперименте детям 2–3 лет показывали комнату, которая была обставлена как типичная гостиная (кровать, столик, кресло и т. д.). При этом сообщалось, что это была комната папы-Снупи. Затем детям показывался макет комнаты из фанеры и говорилось, что это — комната малыша-Снупи. Внимание детей обращалось также на то, что каждый элемент в комнате папы-Снупи находил свое соответствие в комнате малыша-Снупи. Детям говорилось, что «малыш-Снупи и папа-Снупи делают одинаковые вещи. Когда папа-Снупи сидит на стуле (и большой игрушечный пес

усаживался на глазах ребенка на стул), малыш-Снупи тоже сидит на маленьком стуле (ребенку показывали, как маленький игрушечный пес сидит на стульчике в комнате-макете)». После некоторых подобных демонстраций экспериментатор перемещал папу-Снупи за какой-то объект в комнате и просил ребенка туда же переместить малыша-Снупи. Если ребенок испытывал трудности, ему задавался наводящий вопрос: «Помнишь, папа-Снупи в шкафу, значит, где малыш-Снупи?».

В экспериментальной серии взрослый прятал на глазах у ребенка папу-Снупи и просил найти малыша-Снупи на макете. Если в 2,5 года лишь некоторые дети находили игрушку (15 %), то в 3 года выполнение задания не вызывало сложностей практически у всех дошкольников (77 %). Данные результаты могли бы быть объяснены слабым развитием долговременной памяти у детей, однако на вопрос, где находится папа-Снупи, более 80 % детей всех возрастных групп отвечали правильно.

Дж. ДеЛоуш утверждает, что на основании проведенных экспериментов можно говорить о появлении репрезентации у детей лишь в три года: «... столь неуспешное выполнение стандартного задания детьми 2,5 лет объясняется тем, что они не представляли макет двумя различными способами одновременно. Они репрезентировали его как конкретный объект.... Скорее всего, они не репрезентировали его другую, абстрактную природу, и не понимали, что макет замещает комнату» [5, с. 737]. Эта линия рассуждения привела Дж. ДеЛоуш к мысли, что дети лучше справятся с предлагаемым заданием, если макет будет заменен на изображения (фотографии объектов). В этом случае экспериментатор указывал ребенку на фотографию объекта, за которым прятался малыш-Снупи. Оказалось, что в 2,5 года дети успешно справлялись с заданием по поиску объекта. Как отмечает Дж. ДеЛоуш, данное обстоятельство объясняется тем, что хотя «степень физического сходства между двухмерным изображением и трехмерным пространством меньше, чем между макетом и комнатой... картинка не нуждается в двойной репрезентации, поэтому детям легче понять ее символическое значение, чем символическое значение трехмерного объекта — макета» [6, с. 125].

Подтверждаются эти предположения также в ряде исследований, проведенных Т. Каллаган. В них детям двух, трех и четырех лет предлагалось ознакомиться с рядом мячиков одинакового цвета, но различной фактуры, и зарисовать их. Далее взрослый играл с каждым дошкольником в следующую игру: он демонстрировал попарно объекты из ранее увиденных и зарисованных ребенком, и просил указать с помощью изображения тот, который бы ребенок хотел увидеть падающим по длинной трубе. Данное занятие оказалось одновременно интересным и сложным, поскольку все представленные объекты обозначались одним словом («мячик» или «шарик») и дети могли использовать лишь собственные рисунки. Оказалось, что если дети трех и четырех лет адекватно



ватно использовали собственные изображения и корректировали их в последующем, учитывая игровую задачу, то дети до двух с половиной лет практически не могли соотнести изображение и объект (выделить в изображении ключевые отличия между объектами), поскольку довольно часто воспринимали рисунок в качестве объекта, то есть «не обладали пониманием того, что рисунок является одновременно и символом» [3, с. 1322].

Чтобы показать, что ребенок действительно интерпретирует макет как модель реальной комнаты, Дж. ДеЛоуш были проведены следующие эксперименты. В одном из них макет помещался за стекло, в результате чего дети не имели возможности обращения с ним как с объектом и, таким образом, были вынуждены воспринимать его как модель. В результате 54 % детей в возрасте 2,5 лет успешно справились с заданием по поиску объекта, в сравнении с 28 % детей из контрольной группы. Наоборот, когда игра детей с макетом поощрялась, то даже трехлетние дети испытывали трудности выполнения задания (44 % дошкольников экспериментальной группы против 75 % в контрольной группе). Не менее ярким примером, что макет в действительности выступал в качестве репрезентации комнаты, может служить эксперимент Дж. ДеЛоуш, в котором детям сообщалось, что специальная машина уменьшила реальную комнату и превратила ее в макет [8]. В этом случае уже в возрасте 2,5 лет большая часть детей справлялись с заданием по поиску малыша-Снупи.

Дж. ДеЛоуш признает некоторую общность развития игры и решения предлагаемых ею заданий на умственное моделирование: до 2,5–3 лет дети не могут использовать предметы-заместители во многом в силу того, что привыкли взаимодействовать с ними «натурально». Так, чтобы справиться с предлагаемым заданием, ребенку необходимо посмотреть на макет не как на интересную игрушку, а как на модель. Кроме того, «в игре ребенок сам определяет символическое значение... в ситуации с моделью ребенок должен его раскрыть» [5, с. 750].

Развитие метарепрезентации позволяет детям различать реальный и воображаемый планы. В исследовании Ж. Вули и Г. Велмана [22] детям рассказывали два типа историй. В историях первого типа персонаж знал о местоположении объекта: «Это Мэтью. У него есть новый друг в школе. Сегодня они играют у него дома. Они сидят на кухне и мама его друга готовит что-то в духовке. Мэтью знает, что она готовит: — О, да, я знаю, что в духовке вкусные печенки... Они большие и они внутри духовки?». В историях второго типа персонаж лишь представлял какой-то объект: «Это Дженни. Она только что переехала в новый дом. Ее подруга пришла к ней и оставила свою сумку в комнате. Дженни не знает, что в сумке: — Ой, сумка. Интересно, что там внутри. Я не знаю, что там, но я могу что-нибудь придумать. Я могу закрыть глаза и представить, что там цветы...?» [там же, с. 5]. После прочтения каждой из историй детям задавались вопросы: о чем думает персонаж;

думает ли персонаж, что воображаемый им объект (печенье, цветы и т. п.) на самом деле находится в этом месте (в духовке, в сумке и т. п.); если персонаж откроет сумку (плиту и т. п.), то найдет ли он там на самом деле этот объект. Результаты показали, что трехлетки давали в среднем в два раза больше ошибочных ответов, чем дети четырех лет.

Во второй серии эксперимента детей просили вообразить различные объекты в пустой коробке, а потом спрашивали, есть ли они теперь в ней на самом деле. Более половины из 19 трехлеток ответили утвердительно, в то время как лишь 2 из 10 детей четырех лет ответили также. Результаты проведенных исследований показывают, что при переходе от трех к четырем годам дети устанавливают более адекватные отношения между реальностью и воображением.

Х. Виммер и Дж. Пернер [18] демонстрировали детям 3–4 лет традиционную коробку из-под шоколада. После этого дошкольников спрашивали, что, по их мнению, находится в коробке. Все дети утверждали, что там должен быть шоколад. На глазах у ребенка экспериментатор открывал коробку, в которой оказывалась игрушечная машинка. Далее детей просили вспомнить, что, по их мнению, должно было быть в коробке. Большинство детей четвертого года жизни утверждали, что их ответ был «машинка», в то время как более 90 % детей пятого года жизни говорили «шоколад». По словам Дж. Пернера, «большинство трехлеток не просто не смогли вспомнить свой неправильный ответ... На самом деле, они неверно его вспомнили... Этого и следовало ожидать в случае, если дети не могут отличить видение (интерпретацию) и референт их ошибочного высказывания... Они не могут реконструировать его как «шоколад», поскольку для этого необходима способность метарепрезентации, чтобы отделить то, что они описывали, (референт) от того, в качестве чего они это описывали (чувство)» [18, с. 90].

Во второй части эксперимента детей просили пошутить и в ответ на вопрос, что находится в коробке, сказать «шоколад» (хотя дети были осведомлены, что в ней находится игрушечная машинка). В этом случае все дети помнили свой «неправильный» ответ. Такой результат объясняется тем, что дети описывали две разные ситуации — реальную и вымышленную; они использовали утверждение в различных ситуациях. В то же время понимание, что одно и то же утверждение может быть справедливым (в логике референта) и ложным (в отношении чувства), приходит позднее.

Точно такие же трудности испытывают дети до четырех лет, когда им необходимо прибегнуть к обману. В исследовании Ж. Пескин детям предлагали выбрать из четырех наклеек ту, которая нравится им больше всего. Затем сообщалось, что им предстоит встреча с двумя персонажами, каждый из которых заберет себе по одной наклейке: кукла в темном платье никогда не возьмет наклейку, которая нравится ребенку, а кукла в светлом платье, наоборот, захочет ее больше всего. Каждая кукла спрашивала ребенка, какую наклейку



он хочет взять сам. Большинство детей 3–4 лет в обоих случаях наивно указывали на наклейку, которую выбирали сами, и расстраивались, когда кукла забирала их себе; дети шестого года жизни практически не допускали таких ошибок. Интересно, что даже несмотря на пятикратное повторение этой экспериментальной процедуры, дети четвертого года жизни продолжали указывать на полюбившуюся им наклейку и испытывали разочарование. Дети пятого года жизни продемонстрировали понимание ситуации и научились манипулировать знанием кукол.

Приведем в качестве примера эксперимент С. Карлсон и коллег [4], в котором детям 3–4 лет предлагалась игра, сходная с той, что проводилась в работе Ж. Пескин. Перед ребенком ставились два небольших лоточка с конфетами; в одном было две конфеты, а в другом — пять. Ребенку задавался вопрос, какой лоток ему нравится больше (все дети указывали на большее количество конфет). После этого экспериментатор представлял персонажа — «капризную обезьяну», которая думает только о себе («и поэтому ее называют капризной»). Ребенку сообщалось, что обезьяна заберет конфеты из лотка, на который укажет дошкольник, и тогда ему достанутся конфеты из другого лотка. Дети четырех лет, в отличие от трехлеток, справлялись с этим заданием. Авторы исследования предположили, что низкие результаты детей трех лет обусловлены их сильной направленностью на вознаграждение. Чтобы создать символическую дистанцию с привлекательными для детей конфетами, трехлеткам вводились обозначения, которые помещались на верх лотка (таким образом, сами конфеты были не видны ребенку). Лоток, в котором находились две конфеты, обозначался мышкой, а лоток, в котором было пять конфет, — слонем. Оказалось, что в этом случае трехлетки справлялись с заданием не хуже детей пятого года жизни. Авторам удалось показать, что использование знаковых средств является продуктивным и на стадии перехода к метареферентации.

### Обсуждение и выводы

Приведенный выше обзор исследований в контексте теории сознания показывает, что авторы пытаются понять развитие референтации в логике кодирования. Такой подход сводит все многообразие отражения реальности детьми дошкольного возраста к знаковому отражению, что существенно обедняет понимание развития детского сознания.

В отечественной психологии Л. С. Выготский показал, что важное место в становлении психических функций ребенка отводится знаковому опосредствованию. Однако он отмечал, что необходимо учитывать единство когнитивной и аффективной сферы ребенка. Наиболее характерно это проявляется в игровой деятельности. Полученные в рамках теории сознания экспериментальные данные показывают, что в игре ребенок выходит на уровень метареферентации раньше, чем в другой деятельности. Так, в воображаемой ситуации дети 4–6 лет способны решать силлогизмы, в то время как в реальной ситуации это невозможно. Например, если спросить ребенка, что будет, если мама поиграет в футбол, большинство детей ответит, что мама не играет в футбол. В то же время если спросить, что будет, если игрушечный дракон поиграет в футбол, большинство детей правильно ответят, что он устанет, испачкается и т. д. [13]. Не находя иного объяснения достижений ребенка в логике развития референтации в игровой деятельности, А. Лиллард пишет, что «... игра — это зона ближайшего развития ребенка, в которой взрослый не является необходимым партнером» [15, с. 348], поскольку в ней ребенок самостоятельно открывает для себя возможность двойной референтации (когда, например, один и тот же предмет является и собой, и представляющим что-то другое).

Не случайно А. Лесли, говоря об игре, поднимает вопрос, можно ли сводить деятельность игрового замещения к двойному кодированию. С его точки зрения, если предположить, что в ходе замещения ребенок устанавливает соответствие между определенным классом объектов (например, чашкой) и другим объектом (например, ракушкой), то постепенно сам класс объектов изменит свое значение, и «чашка» будет относиться как к чашкам, так и к ракушке. «Чем больше ребенок играет, тем большее количество символических единиц изменит свое значение и тем более хаотическим и бесполезным станет символический код. Вместо развития кода большей точности и определенности подобная игра приводит к его аморфности. Парадоксально, но чем больше ребенок будет играть, тем меньше будет его способность играть! В конце концов, если чашка становится ракушкой, то ребенок не сможет притвориться вновь, что ракушка это чашка — теперь для ребенка ракушка является чашкой на самом деле» [14, с. 415]. А. Лесли находит следующий выход из описанной ситуации: по его мнению, игровое замещение отмечается в сознании ребенка особым образом. Несмотря на это замечание, А. Лесли рассматривает игру как знаковую деятельность.

На наш взгляд, существенная особенность игровой деятельности связана с ситуацией неопределенности, переживаемой ребенком. Именно она вызывает ярко выраженную эмоциональность, которая сопровождает игровые действия ребенка. Одновременная неопределенность для ребенка окружающего мира и направленность игры на познание реальности рождают особую форму референтации — символическое отражение. Знак, в отличие от символа, применяется в определенных ситуациях (ситуациях, структура которых понятна субъекту, то есть описывается с помощью системы значений) и характеризуется наличием значения. Поэтому внешние особенности знака не являются существенно важными для субъекта (знак оказывается «прозрачным» и отсылает непосредственно к значению, которое лежит за ним). Символический образ, наоборот, возникая в

неопределенной ситуации, выступает для субъекта выраженными внешними особенностями, своим образным содержанием, и при обращении сознания к символу внешнее содержание символа выходит на первый план.

Содержание символа концентрируется в его образной, внешней оболочке, в которую переносится из реальной ситуации познавательная деятельность субъекта. Это возможно благодаря тому, что образное содержание символа допускает интерпретацию в значениях. В отличие от знака, символ не имеет прямого, однозначно понимаемого отношения к символизируемой реальности, поэтому единственным способом его использования является ориентировка в содержании самого символа. Смысл символа, хотя и не дается вне его формы, не предполагает соответствия в значениях между собственной оболочкой и символизируемой ситуацией. Между ними имеется расхождение, которое рождает неопределенность, многозначность самого символа, отмечаемую целым

рядом авторов (Н. В. Кулагина, В. В. Мантатов, К. Г. Юнг и др.). Однако это не значит, что символ не имеет никакого отношения к символизируемой ситуации — если знак передает значение, то символ всегда больше значений, поскольку способен принять на себя практически любые значения. Например, в наших исследованиях было показано [1; 21], что анализируя оболочку символа, субъект раскрывает его смысл, заключающийся в структуре отношений между элементами символа. Такая структура, будучи найдена, далее может быть уже перекодирована субъектом в структуру отношений между значениями исходной ситуации, что приводит к ее разрешению.

В заключение отметим, что приведенные исследования представляют несомненный интерес для понимания развития сознания в детском возрасте. Однако, по нашему мнению, в рамках теории сознания развитие представлено односторонне, что, в частности, выражается в неразличении символа и знака.

### Литература

1. Веракса А. Н. Формы знаковой и символической презентации в познавательной деятельности младших школьников // Культурно-историческая психология. 2009. № 1.
2. Baillargeon R. Young infants' expectations about hidden objects: a reply to three challenges // *Developmental Science*. 1999. 2.
3. Callaghan T. C. Early Understanding and Production of Graphic Symbols // *Child Development*. 1999. 6.
4. Carlson S. M., Davis A. C., Leach J. G. Less is more // *Psychological science*. 2005. 16.
5. DeLoache J. Symbolic Functioning in Very Young Children: Understanding of Pictures and Models // *Child Development*. 1991. 62.
6. DeLoache J., Kolstad V., Anderson K. Physical Similarity and Young Children's Understanding of Scale Models // *Child Development*. 1991. 62.
7. DeLoache J., Simcock G., Marzolf D. Transfer by Very Young Children in the Symbolic Retrieval Task // *Child Development*. 2004. 75.
8. DeLoache J. S. Dual Representation and Young Children's Use of Scale Models // *Child development*. 2000. 71.
9. Flavell J. H., Flavell E. R., Green F. L. Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions // *Developmental Psychology*. 1987. 23.
10. Haake R. J., Somerville S. C. Development of Logical Search Skills in Infancy // *Developmental Psychology*. 1985. 1.
11. Heibeck T. H., Markman E. M. Word Learning in Children: An Examination of Fast Mapping // *Child Development*. 1987. 58.
12. Huttenlocher J., Higgins E. T. Issues in the study of symbolic development. In W. A. Collins (Ed.) *Minnesota symposium on child psychology*. 1978, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
13. Kuczaj S. A. Factors influencing children's hypothetical reference // *Journal of Child Language*. 1981. 8.
14. Leslie A. Pretense and Representation: The Origins of «Theory of Mind» // *Psychological Review*. 1987. 4.
15. Lillard A. S. Pretend Play Skills and the Child's Theory of Mind // *Child Development*. 1993. 64.
16. Lillard A. S. Young children's conceptualization of pretense: Action or mental representational state? // *Child Development*. 1993. 64.
17. Meltzoff A. N., Moore M. K. Imitation of facial and manual gestures by human neonates // *Science*. 1977. 198.
18. Perner J. *Understanding the representational mind*. London, 1993.
19. Piaget J. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. N. Y., 1962.
20. Premack D., Woodruff G. Does the chimpanzee have a theory of mind? // *Behavior and Brain Sciences*. 1978. 4.
21. Veraksa A. N. Symbolic mediation in cognitive activity // *International Journal of Early Years Education*. 2011. 1.
22. Wooley J. D., Wellman H. M. Origin and Truth: Young children's understanding of imaginary mental representation // *Child development*. 1993. 64.

# Theory of Mind and Symbolization in Preschool Children

A. N. Veraksa

PhD in Psychology, associate professor at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University

---

The article analyses the problem of representation in preschool children as it is reflected in researches carried out within the framework of the theory of mind. It describes the main stages of representation development: primary, secondary and metarepresentation, especially focusing on the latter and on such manifestations of representation as the use of models and play activity (J. DeLoache, A. Gopnik, A. Leslie, A. Lillard, A. Meltzoff, J. Perner, P. Harris and others). In describing play activity, the author places special emphasis on how object substitution is understood within the theory of mind. Basing on the scheme presented in J. Perner's works, the author points out that there is no distinguishing between the sign-means and symbolic means in the analysis of child development and stresses the importance of exploring child's actions in situation of uncertainty that lead to the emergence of symbolic mediation, in particular, in play activity. Taking into account the researches carried out within the theory of mind, the author argues for the consideration of symbolic mediation.

**Keywords:** theory of mind, symbolization, sign-means, symbolic means, preschool child.

## References

1. Veraksa A. N. Formy znakovoi i simbolicheskoi reprezentacii v poznatel'noi deyatel'nosti mladshih shkol'nikov // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2009. № 1.
2. Baillargeon R. Young infants' expectations about hidden objects: a reply to three challenges // *Developmental Science*. 1999. 2.
3. Callaghan T. C. Early Understanding and Production of Graphic Symbols // *Child Development*. 1999. 6.
4. Carlson S. M., Davis A. C., Leach J. G. Less is more // *Psychological science*. 2005. 16.
5. DeLoache J. Symbolic Functioning in Very Young Children: Understanding of Pictures and Models // *Child Development*. 1991. 62.
6. DeLoache J., Kolstad V., Anderson K. Physical Similarity and Young Children's Understanding of Scale Models // *Child Development*. 1991. 62.
7. DeLoache J., Simcock G., Marzolf D. Transfer by Very Young Children in the Symbolic Retrieval Task // *Child Development*. 2004. 75.
8. DeLoache J. S. Dual Representation and Young Children's Use of Scale Models // *Child development*. 2000. 71.
9. Flavell J. H., Flavell E. R., Green F. L. Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions // *Developmental Psychology*. 1987. 23.
10. Haake R. J., Somerville S. C. Development of Logical Search Skills in Infancy // *Developmental Psychology*. 1985. 1.
11. Heibeck T. H., Markman E. M. Word Learning in Children: An Examination of Fast Mapping // *Child Development*. 1987. 58.
12. Huttenlocher J., Higgins E. T. Issues in the study of symbolic development. In W. A. Collins (Ed.) *Minnesota symposium on child psychology*. 1978, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
13. Kuczaj S. A. Factors influencing children's hypothetical reference // *Journal of Child Language*. 1981. 8.
14. Leslie A. Pretense and Representation: The Origins of «Theory of Mind» // *Psychological Review*. 1987. 4.
15. Lillard A. S. Pretend Play Skills and the Child's Theory of Mind // *Child Development*. 1993. 64.
16. Lillard A. S. Young children's conceptualization of pretense: Action or mental representational state? // *Child Development*. 1993. 64.
17. Meltzoff A. N., Moore M. K. Imitation of facial and manual gestures by human neonates // *Science*. 1977. 198.
18. Perner J. *Understanding the representational mind*. London, 1993.
19. Piaget J. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. N. Y., 1962.
20. Premack D., Woodruff G. Does the chimpanzee have a theory of mind? // *Behavior and Brain Sciences*. 1978. 4.
21. Veraksa A. N. Symbolic mediation in cognitive activity // *International Journal of Early Years Education*. 2011. 1.
22. Wooley J. D., Wellman H. M. Origin and Truth: Young children's understanding of imaginary mental representation // *Child development*. 1993. 64.

# Исследования зоны ближайшего развития ребенка в отечественной и зарубежной психологии

**С. Е. Башмакова**

аспирант Городского ресурсного центра одаренности Московского городского психолого-педагогического университета

Статья представляет собой аналитический обзор исследований зоны ближайшего развития (ЗБР). Выделены основные направления отечественных и зарубежных исследований, проведен анализ концепции скаффолдинга — американского воплощения идеи ЗБР. Показано, что несмотря на тесную связь ЗБР и скаффолдинга, эти понятия нельзя считать идентичными: скаффолдинг — зона инициативы взрослого, его обучающего воздействия, подстроенного под индивидуальные возможности ребенка, ЗБР — пространство сотрудничества ребенка и взрослого, созданное инициативой ребенка с помощью взрослого. В статье делается вывод, что при всей широте и глубине имеющихся исследований проблема взаимосвязи индивидуальных стратегий деятельности ребенка в ЗБР с развитием его интеллектуальных способностей остается малоизученной. Именно эта проблема является наиболее важным аспектом дальнейшего изучения ЗБР не только с точки зрения видов помощи, оказываемой взрослым ребенку, но с точки зрения типов стратегий освоения ЗБР ребенком.

**Ключевые слова:** зона ближайшего развития, интеллектуальное развитие, обучение, взаимодействие, стратегии освоения зоны ближайшего развития.

**Зона ближайшего развития (ЗБР)** — одно из наиболее эвристичных понятий культурно-исторической психологии. Оно стало ключом к открытию нового подхода к пониманию детского развития, а значит, ознаменовало начало новой эры, стало новой научной парадигмой педагогической психологии. Ценность и привлекательность этой идеи в том, что, рассматривая развитие как непрерывный процесс, а не конечный результат, она позволяет обучению выйти на новые горизонты: важно не то, что ребенок умеет, а то, чему он может научиться с помощью взрослого. Таким образом, целью обучения является не «дотягивание» учащихся до определенного уровня, а само их движение, сам способ приобретения новых знаний и умений.

Зона ближайшего развития, по Выготскому, определяет не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания психические функции: «То, что ребенок сегодня делает с помощью взрослых, завтра он сумеет сделать самостоятельно». Понятие зоны ближайшего развития является прямым следствием закона высших психических функций, лежащего в основе всей культурно-исторической теории: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды — сперва как деятельность коллективная, социальная, второй раз — как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка» [3, с. 387]. Переход от коллективной формы деятельности к индивидуальной осуществляется благодаря процессу интериоризации, пронизывающему и обеспечивающему весь ход детского развития.

В противоположность классической психологии, которая определяла развитие как процесс социализации, адаптации (от индивидуального к социальному), культурно-историческая теория рассматривает развитие как процесс индивидуализации (от социального к индивидуальному), «как единый процесс саморазвития» [5, с. 9]. Л. С. Выготский, как и Ж. Пиаже, рассматривал ребенка как активного создателя своего собственного знания, однако, в отличие от Пиаже, теория которого известна как когнитивный, или индивидуальный конструктивизм, Выготский делал акцент на роли социальных взаимодействий в обучении и развитии. Такой подход часто обозначается как социальный конструктивизм [32; 33].

К сожалению, Л. С. Выготский не успел завершить разработку концепции зоны ближайшего развития, однако, чувствуя грандиозный потенциал этого понятия, отмечал, что оно применимо не только к интеллектуальной сфере ребенка, но и к другим сторонам детской личности, потому что «развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником сотрудничество (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми» [5, с. 34].

## Основные направления исследования ЗБР в отечественной психологии

Хотя любая классификация является условной, в отечественной психологии можно выделить следующие направления.



### **ЗБР как диагностический метод**

Понятие ЗБР первоначально было разработано Л. С. Выготским как метод диагностики, поэтому наиболее изучено именно в этом аспекте. Основным показателем развития здесь является обучаемость, т. е. переход от совместного выполнения действия к самостоятельному [6; 13].

Д. Б. Эльконин использовал идею ЗБР как основу периодизации психического развития детей [20]. Социальная ситуация развития создает зону ближайшего развития, вызывающую к жизни новообразования следующего возрастного этапа.

Н. Л. Белопольская [1] выделяет в ЗБР когнитивный и эмоциональный компоненты, отмечая важность положительной мотивации и эмоционального подкрепления. Такой подход реализует идею единства аффекта и интеллекта, положенную Л. С. Выготским в основу детского развития. Эта связь динамична, аффект и интеллект влияют друг на друга на всех ступенях психического развития, всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта. Иначе говоря, развитие аффективно-потребностной сферы является основой развития интеллекта, а развитие интеллекта порождает изменения в аффективно-потребностной сфере [4].

### **ЗБР как основной принцип построения систем обучения**

Впервые ЗБР была применена в системе поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина [7], созданной для работы с неуспевающими учениками. Критерием успешности обучения в ЗБР здесь является переход от развернутого выполнения действия к сокращенному.

М. Г. Ярошевский отмечал, что «обучение — это не просто источник информации, но “рычаг”, который поднимает мышление учащегося на более высокий уровень» [21, с. 283]. Такие «рычаги» были разработаны создателями систем развивающего обучения. В частности, в системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова основной функцией обучения является создание «необходимых зон ближайшего развития, которые бы превращались со временем в требуемые новообразования» [9]. Авторы отмечают важность становления субъекта учебной деятельности в процессе освоения зоны ближайшего развития. «Развитие возможно лишь в том случае, если происходит учение и научение... учение и только оно составляет тот процесс, внутри которого, как в некоей форме, осуществляется развитие. И лишь пока человек чему-нибудь учится, он развивается. Вне учения нет развития, учение (а следовательно, и обучение) есть форма развития» [8, с. 616]. «Развитие субъекта происходит в самом процессе его становления, когда школьник постепенно превращается в учащегося, т. е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя» [9]. Основой субъектности в данной концепции является рефлексия.

Л. В. Занков [10], создавая свою систему развивающего обучения, осознавал внутреннюю связь

зоны ближайшего развития с психическим развитием детей. Именно поэтому одним из основных принципов его дидактической системы стало обучение на высоком уровне трудности. Такой подход дает возможность наиболее точно определить зону ближайшего развития каждого ученика, при этом увидеть не самую доступную ее часть, но предельную границу, за которой начинается область актуально недоступного. Кроме того, через ощущение преодоления трудности включаются мотивационно-потребностная и эмоционально-волевая сферы учеников. Таким образом, в данной системе помимо идеи зоны ближайшего развития реализуется принцип единства аффекта и интеллекта, который, согласно Л. С. Выготскому, лежит в основе развития ребенка.

### **Взаимодействие позиций взрослого и ребенка в пространстве ЗБР**

Е. Е. Кравцова указывает, что ЗБР можно расширять и углублять посредством изменения позиций взрослого в общении с ребенком [16]. Ж. П. Шопина экспериментально доказала, что трансформация ЗБР в зону актуального развития связана со сменой ребенком позиции в общении со взрослым: от позиции превосходства взрослого через позицию «на равных» к позиции превосходства [19].

Л. Ф. Обухова и И. А. Корепанова отмечают, что, несмотря на то, что в классической концепции Л. С. Выготского ЗБР определяется дозированной помощью взрослого в виде подсказок, наводящих вопросов и т. п., помощь не сводится только к этому. Она включает в себя реализованную в различных позициях взрослого (взрослый-активный, взрослый-нейтральный, взрослый-«неумеха» и др.) актуализацию активности самого ребенка по освоению им нового предметного действия, проявляющейся в ориентации на схему действия, реальных и выкарных пробах, различных типах речевых высказываний, скоростных и временных особенностях действия. Помощь взрослому в пространстве ЗБР ребенка задает смысл и обеспечивает эмоциональную поддержку действий ребенка, обеспечивает операционально-технический компонент осуществления действия [14; 17].

Данный подход существенно расширяет представление о процессе взаимодействия ребенка и взрослого в ЗБР. Становится очевидной важность позиций участников взаимодействия. Однако в представленных исследованиях анализируется влияние позиции взрослого на позицию ребенка, что, несомненно, верно, но при этом верно и обратное: позиция ребенка во многом определяет позицию взрослого. Этот аспект взаимодействия раскрывает направление исследований В. К. Зарецкого, который описывает ЗБР как сферу, образованную совокупностью векторов, проходящих через «точку» трудности и очерчивающих разнообразные возможности направления развития ребенка (когнитивное, личностное и др.) В связи с этим В. К. Зарецкий предлагает рассматривать ЗБР в более широком контексте: чем



взрослый может помочь ребенку, используя ситуацию, когда ребенок не может справиться самостоятельно с некой трудностью, но может сделать это во взаимодействии со взрослым? Какие еще процессы развития содержатся в ЗБР [11]?

Развивая мысль Выготского, автор разделяет деятельность в ЗБР на две составляющие: первая — освоение предметного материала, вторая — преодоление трудности как таковой. Таким образом, ребенок является одновременно субъектом освоения учебного материала и субъектом преодоления собственных трудностей. Соответственно, существуют две ЗБР: зона освоения учебного материала и зона самостоятельного преодоления трудностей.

Такое разделение, на наш взгляд, является не вполне правомерным: ведь если ребенок не преодолевает трудности в процессе освоения учебного материала, значит, он не находится в зоне ближайшего развития. Поэтому нельзя считать, что это две зоны, это два взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимовлияющих процесса, происходящих одновременно в пространстве ЗБР.

Анализируя возможные виды помощи взрослого, В. К. Зарецкий отмечает, что подсказки, наводящие вопросы и демонстрация образца не обеспечивают развития, так как не дают возможности качественного преобразования, ребенок сам не совершает путь, его приводят к точке назначения. Иначе говоря, это способ приобретения знаний, умений и навыков, но не способ развития мышления. Кроме того, такая стратегия обучения подавляет и личностное развитие ребенка — он не приобретает «опыта самостоятельного преодоления трудностей» [там же, с. 102]. Автор отмечает, что такое обучение представляет собой воздействие, но не сотрудничество, которое является ключевым в концепции ЗБР. Именно сотрудничество является основной отличительной характеристикой зоны ближайшего развития: только обучение, основанное на сотрудничестве, способно вести за собой развитие [2; 9; 11; 12; 18].

В связи с этим Г. А. Цукерман [18] говорит о необходимости описывать ЗБР не на языке содержания задач, а на языке видов помощи (типов взаимодействия), которые помогают ребенку решить задачу, и выделяет два возможных типа взаимодействия:

1) взаимодействие, в котором помощь взрослого выполняет функцию «строительных лесов» (то, что в зарубежной психологии называется «scaffolding»). Такой тип взаимодействия обеспечивает усвоение, но не порождение знания. Поэтому такое взаимодействие характерно для зоны актуального обучения, но не развития;

2) взаимодействие, инициированное ребенком, где он выступает как субъект освоения действия, осуществляемого лишь с помощью взрослого. Это и есть выход в зону ближайшего развития.

Таким образом, по Г. А. Цукерману, ЗБР — «особая форма взаимодействия, в котором действие взрослого направлено на порождение и поддержку инициативного действия ребенка» [18, с. 61].

Основными характеристиками ЗБР автор называет характер детской инициативы, тип детских ожиданий по отношению к учителю, установки, реализуемые ребенком в учебной ситуации. Иначе говоря, развитие заключается не в усвоении знания, а в способе его порождения и использования — это выход на новый уровень взаимодействия в связи с изменением характера детской инициативы.

## Основные направления исследований ЗБР в зарубежной психологии

### Изучение влияния социального и индивидуального на развитие ребенка

J. Valsiner [38] предложил разделять ЗБР на две части: *зону свободного движения* (Zone of Free Movement) и *зону поощряемых действий* (Zone of Promoted Action). Valsiner обосновывал такое деление тем, что развитие происходит как в результате индивидуальной активности человека, так и благодаря социальному сопровождению. Зона свободного движения задается социумом, она основана на системе культурных знаков общества и сформирована взаимодействием с ними.

*Зона свободного движения* — это самостоятельные действия ребенка. Она характеризуется получением новой информации и ее переработкой, вхождением ребенка в различные ситуации, способствующие его продвижению через препятствия и ограничения, возникающие во взаимодействии со средой. Социум направляет развитие ребенка, ставя его перед необходимостью решать определенные задачи. Valsiner утверждает, что по мере развития ребенка, ZFM усваивается, обеспечивая структуру для индивидуального мышления и чувствования с помощью знакового опосредствования. *Зона поощряемых действий* — это действия, одобряемые взрослым, но не обязательные к выполнению. Взрослый «подталкивает» ребенка к тому, чего не хватает в зоне свободного движения. Система взаимодействия этих двух зон и составляет ЗБР.

B. Rogoff [36] изучал становление действия при поддержке взрослого в неформальных ситуациях (мать-младенец, мастер-подмастерья). Автор делает акцент не на содержании обучения, а на способе приобретения новых знания и умений. Основным условием успешности обучения в ЗБР автор называет структурирование задачи взрослым, так как оно позволяет ученику действовать на высшем уровне его возможностей. Также Rogoff отмечает, что обучение должно основываться на актуальном уровне развития.

N. Mercer [34] вводит понятие «зона интерпсихического развития» (intermental development zone), отражающее коммуникативный процесс, происходящий в ходе совместной деятельности между обучающим и обучаемым. Таким образом, смысловым центром ЗБР становится общение, а не сам учебный материал.

M. Cole & A. Nicolopoulou отмечают, что в ЗБР происходит не только передача знаний, но и их по-

рождение [28]. Авторы смещают акцент с результата на процесс.

R. Fabes & C. L. Martin указывают, что именно в этой зоне человек обладает наибольшим потенциалом для обучения новому [29]. Исследователи обращают внимание на индивидуальные свойства учеников, включая понятия потенциала и готовности к обучению, которые дают основания полагать, что можно сильно ускорить и облегчить обучение ребенка, если правильно определить ЗБР: «ЗБР учащегося — это уровень, трудный ровно настолько, чтобы не вызвать фрустрацию или потерю мотивации» [39, с. 42].

### **Изучение значения мотивационного и аффективного компонентов для ЗБР**

L. S. Goldstein отмечает, что успехи детей при выполнении задания зависят не только от их знаний и способностей, но во многом определяются мотивацией и эмоциональными ожиданиями [30].

D. Abbot отмечает важность аффективного компонента для ЗБР, поскольку ЗБР предполагает ситуацию совместного действия; развитие самоидентичности; доброжелательные взаимоотношения; «помогающие» действия; активность каждого участника [22].

В данном направлении соединяются две важнейшие идеи культурно-исторической теории — понятие зоны ближайшего развития и принцип динамического единства аффекта и интеллекта.

### **Скаффолдинг**

Практическое использование понятия ЗБР в зарубежной психологии осуществляется с помощью *скаффолдинга* (scaffolding), основатели которого D. Wood, J. Bruner & G. Ross определяют его как процесс, позволяющий ребенку найти решение проблемы или выполнить задание, с которым он не может справиться самостоятельно. Как правило, скаффолдинг описывается посредством указания на виды помощи, которые в большей или меньшей степени помогают ребенку решить задачу [40].

G. Jacobs определяет скаффолдинг как способ, посредством которого учителя или сверстники снабжают учеников средствами, необходимыми им для обучения [31].

В рамках концепции скаффолдинга исследователи выделяют такие типы помощи, как «показ» действия, устное указание ошибки, прямая устная инструкция. Взрослый инициирует деятельность ребенка и одновременно подхватывает и оформляет целесообразные проявления инициативы ребенка. Задача взрослого — дать ребенку действовать максимально самостоятельно.

Ряд исследователей изучают природу и качество помощи, которая оказывается более продуктивной для развития [23; 26; 27; 37]. E. Vodrova & D. Leong отмечают, что качество взаимодействия ребенка и взрослого является определяющим в процессе скаффолдинга [23]. D. Tzuriel указывает, что изменение степени и качества помощи взрослого в процессе скаффолдинга обеспечивает успешность выполнения задания ребенком [37]. Многие исследователи

отмечают важность чувствительности взрослого к актуальным потребностям и возможностям ребенка в процессе обучения [24; 26; 27; 29].

Некоторые исследователи считают скаффолдинг ограничением ЗБР. Интересна позиция J. Stone, который объясняет узость термина «скаффолдинг» прежде всего его метафоричностью, отмечая также метафоричность самого понятия ЗБР [39].

И. А. Корепанова, М. А. Сафронова, анализируя соотношение понятий обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг, предлагают считать обучаемость возможностью осуществления и продвижения в пространстве ЗБР ребенка, которая проявляется при правильно выстроенном скаффолдинге [15]. Используя метафоричность данных понятий, авторы представляют процесс развития ребенка как процесс строительства здания, где «обучаемость — одна из возможностей самого здания к новым изменениям, скаффолдинг — леса, по которым строители (взрослые) будут строить здание, размер этих лесов — расстояние, отделяющее настоящее здание от возможного результата» [там же, с. 81]; оно и является зоной ближайшего развития.

J. Lave & E. Wenger считают упрощенным в концепции скаффолдинга представление о детско-взрослом взаимодействии — ребенок здесь выступает как пассивный получатель прямых инструкций учителя, что в корне противоречит понятию ЗБР, основной характеристикой которой является сотрудничество [38].

Таким образом, несмотря на то что скаффолдинг, как и ЗБР, описывается через виды помощи, оказываемой ребенку, их нельзя считать идентичными понятиями: скаффолдинг — зона инициативы взрослого, его обучающего воздействия, подстроенного под индивидуальные возможности ребенка, ЗБР — пространство сотрудничества ребенка и взрослого, созданное инициативой ребенка с помощью взрослого.

### **Заключение**

Несмотря на огромную популярность, ЗБР остается наиболее изученным и все-таки недостаточно понимаемым понятием культурно-исторической психологии [24]. Кажется, нет такой области психологии, в которой оно бы не изучалось и не применялось. Идея ЗБР используется как диагностический метод, как метод работы с неуспевающими учениками, в проектировании учебно-воспитательного процесса в различных системах развивающего обучения и др. Однако вопрос о влиянии *способов* освоения ЗБР ребенком на ход его интеллектуального развития по-прежнему остается открытым.

Многие исследователи отмечают важность активной позиции ребенка для эффективности обучения, однако важна не только сама по себе активность, а стратегия, выбираемая ребенком для освоения ЗБР. Выбор стратегии напрямую связан с потребностной сферой ребенка, поэтому для понимания ЗБР необ-

ходимо учитывать его потребности. Именно они являются ключевым фактором развития способностей, именно ими во многом определяются особенности деятельности ребенка в зоне ближайшего развития. Этот аспект на данный момент недостаточно изучен.

### Литература

1. Белопольская Н. Л. Компоненты зоны ближайшего развития у детей // Вопросы психологии. 1997. № 1.
2. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2006.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
5. Выготский Л. С. Проблема возраста // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2006.
6. Варданян Г. А. К вопросу о критерии оценки «зоны ближайшего развития» // Научное творчество Л. С. Выготского и современность. М., 1981.
7. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. М., 2005.
8. Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к кн.: Дж. Х. Флейвелл. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.
9. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
10. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. 3-е изд., дополн. М., 1999.
11. Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.
12. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2002. № 2.
13. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М., 1976.
14. Корепапова И. А. Структура и содержание зоны ближайшего развития ребенка в процессе становления предметного действия: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004.
15. Корепапова И. А., Сафронова М. А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // Культурно-историческая психология. 2011. № 2.
16. Кравцова Е. Е. Культурно-исторические основания зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4.
17. Обухова Л. Ф., Корепапова И. А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6.
18. Цукерман Г. А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
19. Шопина Ж. П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2002.
20. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.
21. Ярошевский М. Г. Лев Выготский. М., 1989.
22. Abbot D. The zone of proximal development: an inquiry into its nature and metaphor experiment, 1996.
23. Bodrova E., Leong D. J. Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development // Literacy Teaching and Learning. 1998. Vol. 3. № 2.
24. Burch J. R. A study of examining the impact of scaffolding young children's acquisition of literacy in primary grade: A dissertation for the degree of doctor of philosophy / J. R. Burch. Louisiana State University, 2007.
25. Chaiklin S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Cambridge University Press, 2003.
26. Chak A. Adult sensitivity to children's learning in ZPD / A. Chak // Journal for the Theory of Social Behaviour. 2001. Vol. 31. № 4.
27. Cheyne J. A. Dialogue, Difference, and the «third voice» in the ZPD / J. A. Cheyne, D. Tarulli // Theory and Psychology. 1999. № 9.
28. Cole M., Nicolopoulou A. Activating the zoped: activity systems and development // Finland, 1999.
29. Fabes R., & Martin C. L. Exploring development through childhood. Boston, 2001.
30. Goldstein L. S. The relation zone: the role of caring relationships in the coconstruction of mind/ L. S. Goldstein// American Educational research Journal. 1999. Vol. 36. № 3.
31. Jacobs G. Providing the scaffold: a model for early childhood/primary teacher preparation // Early Childhood Education Journal. 2001. Vol. 29. № 2.
32. Krause K., Bocher S. & Duchense S. Educational Psychology for Learning and Teaching. Australia, 2003.
33. McDevitt T. M. & Ormrod J. E. Child Development and Education. N. J., 2002.
34. Mercer N. Developing dialogues // Wells G., Claxton G. (Ed.) Learning for life in the 21st: sociocultural perspectives on the future of education. Oxford: Blackwell, 2002.
35. Newman D., Griffin P., Cole M. The Construction Zone: Working for Cognitive in School. Cambridge University Press, 1989.
36. Rogoff B. Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context. N.Y., 1990.
37. Tzuril D. Dynamic assessment of young children: educational and intervention perspectives // Educational Psychology Review. 2000. Vol. 12. № 4.
38. Valsiner J., Van der Veer R. The encoding of distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretation // Cocking R. R., Renninger K. A. (eds.). The Development and Meaning of Psychological Distances. Hillsdale, N. J., 1993.
39. Verenikina I. Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research / Conference papers, International Education Research Conference. Auckland, New Zealand, 2003 / Australian Association for Research in Education [site] <http://www.aare.edu.au/03pap/ver03682.pdf>.
40. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Child Psychiatry. 1976. № 17.



# Exploring the Zone of Proximal Development in Russia and Abroad

S. Ye. Bashmakova

postgraduate student at the Resource Centre for Giftedness, Moscow State University of Psychology and Education

---

The article gives an analytical review of researches on the zone of proximal development (ZPD). It describes the main research trends in Russia and other countries as well as analyzes the concept of «scaffolding» — the American interpretation of the ZPD idea - showing that although the two concepts are closely related, they cannot be considered identical. The article concludes that, despite a wide range of conducted researches, the correlation between a child's individual activity strategies in ZPD and his/her intellectual development is still poorly explored. It is this problem that's in the focus of the author's attention.

**Keywords:** zone of proximal development, intellectual development, learning, interaction, ZPD acquisition strategies.

## References

1. *Belopol'skaya N. L.* Komponenty zony blizhaishego razvitiya u detei // *Voprosy psihologii*. 1997. № 1.
2. *Vygotskii L. S.* Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem // *Vygotskii L. S. Psihologiya razvitiya rebenka*. M., 2006.
3. *Vygotskii L. S.* Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funktsii // *Vygotskii L. S. Sobr. soch.*: T. 3. M., 1983.
4. *Vygotskii L. S.* Myshlenie i rech' // *Sobr. soch.*: V 6 t. T. 2. M., 1982.
5. *Vygotskii L. S.* Problema vozrasta // *Vygotskii L. S. Psihologiya razvitiya rebenka*. M., 2006.
6. *Vardanyan G. A.* K voprosu o kriteriiy ocenki «zony blizhaishego razvitiya» // *Nauchnoe tvorchestvo L. S. Vygotskogo i sovremennost'*. M., 1981.
7. *Gal'perin P. Ya.* Lekcii po psihologii. M., 2005.
8. *Gal'perin P. Ya., El'konin D. B.* K analizu teorii Zh. Piazhe o razvitiy detskogo myshleniya. Posleslovie k kn.: Dzh. H. Fleivell. *Geneticheskaya psihologiya Zhana Piazhe*. M., 1967.
9. *Davydov V. V.* Problemy razvivayushogo obucheniya. M., 1986.
10. *Zankov L. V.* Izbrannye pedagogicheskie trudy. 3-e izd., dopoln. M., 1999.
11. *Zareckii V. K.* Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii... // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2007. № 3.
12. *Zinchenko V. P., Mesheryakov B. G.* Sovokupnaya deyatel'nost' kak geneticheski ishodnaya edinica psihicheskogo razvitiya // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2002. № 2.
13. *Ivanova A. Ya.* Obuchaemost' kak princip ocenki umstvennogo razvitiya detei. M., 1976.
14. *Korepanova I. A.* Struktura i sodержanie zony blizhaishego razvitiya rebenka v processe stanovleniya predmetnogo deistviya: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2004.
15. *Kravtsova E. E.* Kul'turno-istoricheskie osnovaniya zony blizhaishego razvitiya // *Psihologicheskii zhurnal*. 2001. № 4. T. 22.
16. *Obuhova L. F., Korepanova I. A.* Zona blizhaishego razvitiya: prostranstvenno-vremennaya model' // *Voprosy psihologii*. 2005. № 6.
17. *Cukerman G. A.* Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashee zonu blizhaishego razvitiya // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2006. № 4.
18. *Shopina Zh. P.* Psihologicheskie zakonomernosti formirovaniya i aktualizatsii zony blizhaishego razvitiya: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2002.
19. *El'konin D. B.* K probleme periodizatsii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // *Voprosy psihologii*. 1971. № 4.
20. *Yaroshevskii M. G.* Lev Vygotskii. M., 1989.
21. *Abbot D.* The zone of proximal development: an inquiry into its nature and metaphor experiment, 1996.
22. *Bodrova E., Leong D. J.* Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development // *Literacy Teaching and Learning*. 1998. Vol. 3. № 2.
23. *Burch J. R.* A study of examining the impact of scaffolding young children's acquisition of literacy in primary grade: A dissertation for the degree of doctor of philosophy / J. R. Burch. Louisiana State University, 2007.
24. *Chaiklin S.* The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Cambridge University Press, 2003.
25. *Chak A.* Adult sensitivity to children's learning in ZPD / A. Chak // *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 2001. Vol. 31. № 4.
26. *Cheyne J. A.* Dialogue, Difference, and the «third voice» in the ZPD / J. A. Cheyne, D. Tarulli // *Theory and Psychology*. 1999. № 9.
27. *Cole M., Nicolopoulou A.* Activating the zoped: activity systems and development // Finland, 1999.
28. *Fabes R., & Martin C. L.* Exploring development through childhood. Boston, 2001.
29. *Goldstein L. S.* The relation zone: the role of caring relationships in the coconstruction of mind/ L.S. Goldstein// *American Educational research Journal*. 1999. Vol. 36. № 3.
30. *Jacobs G.* Providing the scaffold: a model for early childhood/primary teacher preparation // *Early Childhood Education Journal*. 2001. Vol. 29. № 2.
31. *Krause K., Bocher S., & Duchense S.* Educational Psychology for Learning and Teaching. Australia, 2003.
32. *McDevitt T. M. & Ormrod J. E.* Child Development and Education. N. J., 2002.
33. *Mercer N.* Developing dialogues // Wells G., Claxton G. (Ed.) Learning for life in the C21st: sociocultural perspectives on the future of education. Oxford: Blackwell, 2002.
34. *Newman D., Griffin P., Cole M.* The Construction Zone: Working for Cognitive in School. Cambridge University Press, 1989.
35. *Rogoff B.* Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context. N.Y., 1990.
36. *Tzuril D.* Dynamic assessment of young children: educational and intervention perspectives // *Educational Psychology Review*. 2000. Vol. 12. № 4.
37. *Valsiner J., Van der Veer R.* The encoding of distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretation // Cocking R. R., Renninger K. A. (eds.) The Development and Meaning of Psychological Distances. Hillsdale, N. J., 1993.
38. *Verenikina I.* Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research / Conference papers, International Education Research Conference. Auckland, New Zealand, 2003 / Australian Association for Research in Education [site] <http://www.aare.edu.au/03pap/ver03682.pdf>.
39. *Wood D., Bruner J., Ross G.* The role of tutoring in problem solving // *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*. 1976. № 17.

## Особенности общения сиблингов в условиях детского дома

Т. В. Якимова

кандидат психологических наук, доцент кафедры детской психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

В статье ставится проблема изучения, поддержания и сохранения сиблинговых связей в условиях институализации. Рассматриваются предположения о том, что утрата или изменение отношений братьев и сестер вне семьи является травмирующим фактором для ребенка, что их сохранение становится фактором, способным снизить риск воспроизводства социального сиротства. Приводятся результаты исследования сиблинговых связей в условиях жизни детей в детском доме. В результатах отражены особенности общения сиблингов при институализации, их представлений о своей ситуации развития, а также опыт работы с братьями и сестрами персонала детского дома.

**Ключевые слова:** братья и сестры в детском доме, сиблинговая система, сиблинговые связи, условия институализации.

Феномен социального сиротства в современном российском обществе в последнее время находится в фокусе внимания исследователей и практиков самых разных специальностей. Распространенность этого явления настолько велика, что актуальным становится вопрос о факторах и условиях его воспроизводства в нескольких поколениях одной семьи. Для его прояснения стоит обратить внимание не только на особенности развития личности и психики конкретного ребенка в условиях институализации (длительного проживания в детском доме или интернате в отрыве от семьи), но и на изменение его связей с членами семьи, значимым окружением, в частности, с братьями и сестрами.

Около половины всех социальных сирот, находящихся на попечении государства, составляют сиблинги, часто из многодетных семей. В детских домах и интернатах оказываются целые сиблинговые подсистемы, функции и особенности которых часто не учитываются и не находят поддержки в структуре подобных заведений. Например, дети распределяются по разным группам или даже учреждениям, не имеют возможности общаться друг с другом без посторонних и т. п. Утрата связей с братьями и сестрами при передаче ребенка в государственное учреждение может вести к вторичной травматизации после изъятия его из семьи. Напротив, сохранение братско-сестринских отношений, видимо, является фактором, снижающим риск неудач в семейной жизни уже выросших детей-сирот и воспроизведения социального сиротства. Выявлению особенностей сиблинговых связей в условиях детского дома и посвящена представленная статья.

Важнейшим условием развития ребенка является наличие длительных эмоциональных связей с матерью (или опекуном, замещающим мать) и другими

людьми, формирующими его ближайшее окружение. Также и для социальных сирот значимость и эмоциональная насыщенность отношений с их лишенными родительских прав матерями и отцами остается очень высокой [3]. Не вызывает сомнения, что факторами, позволяющими выпускникам интернатных учреждений чувствовать себя психологически защищенными в самостоятельной жизни, являются позитивные связи с родителями замещающей семьи и кровными родственниками [8]. Однако особенности общения ребенка со статусом социального сироты и его кровных родственников, в том числе, братьев и сестер в закрытых учреждениях практически не изучены. Как правило, в фокусе внимания исследователей проблематики **развития ребенка-сироты**, процессов деинституализации детей-сирот, их сопровождения в приемных семьях и т. д. находится один ребенок, а не система его взаимоотношений с близкими людьми.

К настоящему времени достаточно хорошо изучены на всех возрастных этапах особенности общения детей-сирот со взрослыми и сверстниками, проанализированы специфические особенности условий жизни детей, оказывающие негативное влияние на их личностное развитие. В многочисленных исследованиях показано, что условия институционального воспитания являются факторами риска нарушений отношений привязанности у ребенка, затрудняют формирование эталонов полоролевых ориентаций и семейных ролей, а в дальнейшем создание собственной семьи и ее сохранение. Дети-сироты в большей степени, чем кто-либо, являются группой риска по отказу от собственных детей [2; 7; 8].

Дефицит личностного общения, интимных обращений, эмоциональная бедность общения, регламентированность и формализованность общения со



взрослыми, частая смена предметного мира, отсутствие «собственности» — являются типичными чертами жизненной ситуации ребенка-сироты. Смена взрослых, взаимодействующих с детьми, разделенность их функций в отношении ребенка, перевод детей из одной группы в другую, из одного учреждения в другое не позволяет ребенку выстроить устойчивую систему отношений привязанности [8].

Эти жизненные обстоятельства лишают детей важного для них переживания своей ценности и значимости для других. При этом также не формируется представление и переживание ценности другого человека, способность к эмпатии и развитию длительных отношений. Компенсаторными механизмами достижения субъектности, чувства собственной значимости, эмоциональной наполненности и единства с другими, а также определения границ своего психологического пространства часто становятся проявления агрессивности в поведении ребенка, нарушения принятых правил, конфликтность, воровство, сексуальность [3].

Нельзя не согласиться с А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, что специфика психического развития детей в учреждениях интернатного типа не определяется общепринятыми критериями нормы и патологии: вне семьи развитие ребенка идет по особому пути и у него формируются специфические черты характера, поведения, личности, про которые часто нельзя сказать, хуже они или лучше, чем у обычного ребенка, — они другие. У детей наблюдается не просто отставание или недоразвитие личностных новообразований, а формирование механизмов, позволяющих приспособиться к жизни в особых условиях. Эти же механизмы могут затруднять постинтернатную социализацию детей и их адаптацию к жизни в замещающей семье [7].

Таким образом, психологические особенности ребенка-сироты в значительной мере определяются спецификой их социальной ситуации развития. Одним из самых травмирующих факторов пребывания в закрытых учреждениях является отсутствие стабильного поддерживающего окружения, эмоционально насыщенных длительных и непрерывных связей ребенка с другими людьми. Интересно, могут ли в условиях жизни детей вне семьи брать на себя эти функции сиблинговые связи?

Вклад **сиблинговых отношений** в развитие личности показан в психоаналитически ориентированных исследованиях и в системном подходе к работе с семьей (А. Адлер, М. Боуэн, С. Минухин, В. Тоумен). А вот значение, ресурсность и особенности отношений братьев и сестер в условиях институализации остаются неизученными.

Исследователи развития ребенка-сироты, как правило, констатируют факты важности поддержания сиблинговых связей и их разрушения в условиях институализации. Так, Г. В. Семья связывает статус сироты с такой специфической особенностью развития ребенка, как трудность формирования чувства психологической защищенности, обусловлен-

ную многими факторами и, в том числе, отсутствием привязанности или потерей связи с братьями и сестрами, воспитывающимися в одном учреждении [9].

А. Синклер и А. Гиббс считают непрерывность отношений с сиблингами весьма полезной для детского благополучия, да и дети высоко ценят совместное поселение или поселение в условиях, позволяющих поддерживать контакты с сестрами и братьями (по: [1]). Исследователи, однако, установили, что контакты сиблингов в условиях детского дома или интерната оказываются в значительной степени потерянными.

По данным И. Б. Назаровой [6], только половина из находящихся в одном учреждении со своими братьями и сестрами поддерживают общение друг с другом. Автор объясняет это значительной разницей детей в возрасте и, как следствие, их проживанием в разных группах. Таким образом, совместное проживание братьев и сестер в одном учреждении не всегда означает сохранение связей между ними.

Система взаимоотношений братьев и сестер является значимым компонентом социальной ситуации развития ребенка в семье. Сиблинги образуют первую группу равных себе, в которую вступает ребенок. Они поддерживают друг друга, получают удовольствие, выбирают «козлов отпущения» и вообще взаимообучаются, вырабатывают собственные стереотипы взаимодействий — ведения переговоров, сотрудничества и соперничества; обучаются дружить и враждовать, учиться у других и добиваться признания. Как правило, в этом постоянном процессе взаимодействия они занимают различные места, что укрепляет в них ощущение принадлежности к группе, и сознание возможностей индивидуального выбора и наличия альтернатив в рамках системы. Эти стереотипы приобретут большое значение впоследствии, когда дети будут переходить во внесемейные группы равных, в систему школы и позже — в мир работы [5].

Сиблинговые отношения — одни из самых продолжительных из близких отношений между людьми. Независимо от эмоционального содержания (теплые, формальные, конфликтные и пр.), они продолжают часто дольше других межличностных отношений (дружеских, супружеских, детско-родительских), создают общий опыт жизни братьев и сестер, начиная с раннего детства и до преклонного возраста. Постоянное общение и взаимодействие, общие семейные ритуалы и привычки в самых простых ежедневных ситуациях предоставляют возможность людям всех возрастов формировать и развивать привязанность, эмоционально значимые связи, чувство семейного единства (Р. I. Johnston, M. M. Mason).

Таким образом, значение сиблинговых связей прослеживается в развитии способности ребенка устанавливать партнерские (горизонтальные) отношения с другими людьми в настоящем и будущем, через эти связи формируется переживание принадлежности к семейной группе (семейная идентичность). От-

ношения между братьями и сестрами естественно продолжаются и при институализации сирот и приобретают в этих условиях свою специфику. Какие функции берет на себя сиблинговая система в условиях невыполнения родительских функций взрослыми членами кровной семьи и институализации детей? Всегда ли и каким образом стоит сохранять и поддерживать сиблинговые связи вне кровной семьи? Ответы на эти вопросы не очевидны и не однозначны.

Данная статья написана на материале работы с воспитанниками одного из московских детских домов, около половины которых составляют сиблинги; в ней отражены результаты небольшого ориентировочного исследования, направленного на выявление типичных для братьев и сестер в детском доме особенностей их общения друг с другом, а также на способность персонала учреждения учитывать и поддерживать сиблинговые связи воспитанников.

В исследовании участвовали дети и подростки 9–16 лет, всего 16 человек. Оно проводилось:

с помощью *свободного наблюдения* за общением братьев и сестер со стороны воспитателей (именно воспитатели проводят с детьми много времени и видят их в разных ситуациях);

*анкет* для оценки регулярности, способов и содержания общения сиблингов (были разработаны две различные анкеты для воспитанников и персонала детского дома — педагогов и администрации);

*социометрической методике*, выявляющей структуру эмоциональных связей воспитанников.

По **наблюдению** воспитателей детского дома, всех сиблингов по характеру их отношений друг с другом можно условно разделить на две группы. В одной (к ней относится большинство сиблинговых систем) распределение ролей в общении имеет стабильный характер и воспроизводит способы функционирования детско-родительской системы. Например, старший брат А. делает уроки со средним братом В., а иногда и за него, ругает его за двойки, иногда в качестве воспитательной меры дает подзатыльники. В этих случаях их младшая сестра Т. вступает за В., защищает его, набрасываясь на старшего брата с кулаками.

Старшие, если они склонны к поддержанию отношений со своими младшими сиблингами, как правило, приходят в группу к младшим, чтобы помочь им одеться, сделать уроки и пр. Старшие сиблинги в этих случаях не выходят за рамки родительской роли, они не обращаются к младшим с какими-либо просьбами для себя, не проявляют интереса к непосредственному, дружескому общению с ними. Младшие тянутся к старшим, ищут их внимания, но старшие часто отвергают или игнорируют их инициативу, ограничиваясь выполнением взятых на себя функций. Крайне редко братья и сестры имеют какие-либо общие интересы и темы для общения, выходящие за рамки обсуждения семейных событий.

Другая группа братьев и сестер характеризуется избеганием общения друг с другом. Избегание и от-

чуждение обычно наблюдаются в период адаптации детей к детскому дому и могут быть расценены как защитная реакция на травмирующий опыт пребывания в неблагополучной семье и/или на утрату привычных связей. Такое защитное отчуждение иногда приобретает хронический характер и, к сожалению, не получает должного внимания со стороны персонала детского дома: воспитатели отмечают факт отчуждения, но крайне редко способствуют «оживлению» общения детей.

По словам воспитателей, налаживать контакты и дисциплину в группах проще с единственными детьми. В связи с этим воспитатели, как правило, не стимулируют общение сиблингов или даже препятствуют ему, мотивируя это тем, что «старшие плохо влияют на младших», провоцируют их «на разный криминал», «учат плохому». В то же время все воспитатели указывают, что влияние старших на младших очень сильно, если дети живут в разных группах, и существенно ниже в сиблинговых парах, которые находятся в одной группе. Видимо, имея возможность находиться в контакте друг с другом, они более независимы и самостоятельны в поведении и решениях, чем сиблинги, живущие в разных группах.

Интересный материал был получен с помощью **анкеты** для воспитанников детского дома, имеющих в нем братьев или сестер. Вопросы анкеты выявляли частоту, регулярность, цели и условия их общения с братьями и сестрами. Стоит отметить, что ответы детей на вопросы анкеты часто носили социально желательный характер и расходились с наблюдениями психологов и воспитателей за общением сиблингов. Как правило, обдумывая вопрос, дети старались угадать «правильный», «хороший» ответ либо интересовались: «Если я отвечу, как на самом деле, мне ничего не будет?». Такая стратегия может свидетельствовать о наличии чувства незащищенности у ребенка и его недоверии к взрослому.

Ответы на вопросы о частоте сиблинговых контактов показали, что большинство детей общаются «иногда» или «редко». Младшие сиблинги заходят к старшим чаще, что может отражать их более интенсивную потребность в сохранении связей.

Ответы на вопрос «Общаетесь ли вы друг с другом наедине?» показали, что такого общения практически нет. Сиблинговая система не «очерчена» и не поддерживается внешними границами. Другими словами, братьям и сестрам в условиях детского дома необходимо прилагать специальные усилия, чтобы сохранять и поддерживать связи друг с другом. Очевидно, что таких условий нет в семьях, где сиблинговые границы «заданы» извне общими правилами общения взрослых членов семьи с детской системой.

На вопросы, с какой целью сиблинги заходят друг к другу в основном получены ответы: передать какую-либо вещь (например, телефон), узнать новости из семьи. Обсуждение семейных новостей, встреч с родственниками, их подарков — основная тема общения сиблингов, объединяющая их.

Почти все дети на вопрос, что они хотели бы изменить в общении с братьями и сестрами, ответили, что хотели бы больше общаться, быть в одной группе, больше обращать внимания друг на друга.

Персонал детского дома (воспитатели и администрация) анонимно отвечали на вопросы другой анкеты, направленной на изучение их опыта работы и общения с сиблингами. Были получены довольно противоречивые ответы. С одной стороны, взрослые единогласны в том, что в условиях детского дома поддерживать условия для общения братьев и сестер нетрудно, с другой — почти все считают, что работать проще с единственными детьми. Половина воспитателей связывают конфликтность воспитанников и уровень дисциплины в группе с присутствием в ней братьев и сестер: сиблинги, в общении которых много конфликтов, вносят их во взаимоотношения со всей группой детей. Тем не менее воспитатели и представители администрации детского дома считают, что сиблинговые отношения стоит укреплять и поддерживать, так как, во-первых, они (отношения) не развиваются без внешнего вмешательства и создания специальных условий, во-вторых, эти отношения являются важной опорой для детей-сирот в будущем, а в-третьих, способствуют снижению риска неудач у сирот в их взрослой семейной жизни.

Основным фокусом **социометрического исследования** являлись представления воспитанников детского дома об особенностях их сиблинговых связей. Однако социограммы, отражающие представления ребенка о структуре всех его эмоциональных связей, оказались настолько интересны, что стоит описать их полностью.

Социограмма представляла собой три вписанных друг в друга круга. В центральном, самом маленьком кружке, вписана буква Я, которая обозначала самого ребенка. Ребенку давалась следующая инструкция: «В среднем круге обозначь самых близких для тебя людей, во внешнем — людей, которые тебя окружают, но не настолько близки. Предложенными линиями соедини себя (центральный кружок «Я») и каждого человека, которого ты внес в круги». Разные линии (зигзаг, пунктир, одиночная, двойная и тройная линии) соответственно означали варианты отношений между людьми: конфликты, отчуждение или игнорирование, нейтральные, близкие и очень близкие отношения. Ребенку предлагалось заполнить три бланка социограммы: «ты и твоё окружение в настоящее время», «ты и твоё окружение в прошлом» (например, до поступления в детский дом), «ты и твоё окружение в будущем» (желаемое будущее).

*Внутренние круги* социограмм (близкие люди) обычно «насеялись» кровными родственниками, «друзьями» из детского дома, редко — из школы, в единичных случаях в них попадали представители персонала детского дома. В заполнении детьми внутренних кругов социограммы при всем разнообразии вариантов легко прослеживаются общие тенденции.

Во-первых, восприятие детьми своих семейных связей можно охарактеризовать как фрагментарное,

неустойчивое и нечеткое. Родители и другие близкие родственники то исчезали, то возникали в социограммах от прошлого к будущему. В нескольких случаях дети указывали в настоящем и будущем родителей, которые уже умерли. Часто дети забывали каких-то родственников или не были уверены, в каких родственных отношениях находятся с тем или иным человеком (например, «не знаю, это мамин друг или мой дядя»). Трое подростков не стали включать в близкий круг в настоящем и будущем братьев и сестер, живущих с ними в детском доме. Во многих случаях выяснялось, что за пределами детского дома у ребенка есть и другие сиблинги, но сколько их, каков их возраст, как их зовут и где они находятся, воспитанники сказать затруднялись.

Во-вторых, характер отношений с людьми из внутреннего круга в большинстве случаев идеализировался ребенком: обозначался тройной линией как очень близкие отношения. Например, несколько детей оценили отношения с родителями, которые их навещают крайне редко (например, раз в полгода) и нерегулярно как очень близкие. Большинство подростков указывали, что отношения с людьми их внутреннего круга в будущем будут максимально близкими, даже если туда включались все одноклассники и знакомые. Один подросток представил свои отношения с «детским домом» в будущем как очень близкие и включил их во внутренний круг.

В-третьих, для всех воспитанников независимо от их возраста характерно то, что структура связей во внутреннем круге не менялась от прошлого к будущему: в нее входили кровные родственники и друзья. Только одна (!) девочка-подросток во внутреннем круге в будущем указала мужа, ребенка и «друзей с работы». Для нее структура отношений в будущем представляется отличной от настоящей, изменившейся в соответствии с социально ожидаемыми задачами развития. Она же (также единственная) указала, что в будущем детский дом останется в ее жизни во внешнем круге, она будет его навещать.

Особо стоит отметить факт, характеризующий специфику отношений привязанности воспитанников детского дома. В настоящее время люди, постоянно присутствующие в жизни детей-сирот, — это воспитатели. Однако ни один (!) воспитанник независимо от времени пребывания в детском доме не включил представителей персонала в свой внутренний круг, трое воспитанников включили воспитателей во внешний круг в настоящем.

Заполнение *внешних кругов* социограмм не было настолько разнообразным, как внутренних. Наибольшее количество связей во внешнем круге — это «друзья», «знакомые» и «одноклассники», что соответствует возрасту воспитанников.

Таким образом, в представленном небольшом исследовании отражена сложность развития и сохранения сиблинговых связей в условиях институализации детей.

Одна из специфических особенностей развития сиблинговых отношений вне семьи, очевидно, связа-

на с влиянием **возрастного фактора**, который необходимо учитывать персоналу детских домов и интернатов. Семейные связи складываются, интегрируются и осознаются личностью постепенно. В силу возрастных особенностей познавательных процессов (ситуативность, конкретность мышления и пр.) маленьким детям сложно воспринимать своих кровных братьев или сестер, проживающих отдельно от них в учреждении, оставшихся в кровной семье или находящихся в другой приемной семье, в качестве сиблингов, так же как тех, с кем дети живут вместе изо дня в день. Лишь становясь старше, дети, выросшие в приемных семьях или закрытых учреждениях, более активно интересуются своими родственными связями и отношениями. Из-за возрастных особенностей ребенка сиблинговые связи могут быть либо вовсе не сформированы, либо легко утрачены.

Другая специфическая особенность развития сиблинговых отношений вне семьи связана с **системным фактором**. Очевидно, что так же, как личность ребенка развивается специфическим образом при изменении социального контекста, иначе идет развитие и всей сиблинговой системы, изменяются ее функциональные и структурные характеристики. В семьях с нарушением родительского функционирования нагрузка на сиблинговую систему многократно возрастает. Братья и сестры могут взять на себя, скомпенсировать не решаемые взрослыми членами семьи задачи: обеспечение физической и психологической безопасности детей (друг друга), стабильности семейной жизни, социальной и бытовой

поддержки и пр. Возможно, если старшие сиблинги, взявшие на себя эти функции, не справляются с такой нагрузкой, они могут предпочесть порвать связь с младшими.

Трансформация и разрушение социальной ситуации развития, связанные с утратой привычных семейных связей, в том числе и внутри сиблинговой системы, является мощной травмой, «двойной» утратой для ребенка, которая не получает, как правило, необходимой поддержки в условиях детского дома или интерната. Функции сиблинговых связей, существующие в семьях, в условиях неблагополучной семьи или институционального воспитания утрачиваются или замещаются родительскими.

Вместе с тем в условиях закрытых учреждений, где у ребенка нередко отсутствуют личные вещи, меняется окружающий его предметный мир, общение со взрослыми не имеет такого стабильного и эмоционально насыщенного характера, как в семье, ресурсность сиблинговых связей становится очевидной: именно на них, а иногда и только на них может лечь нагрузка, связанная с сохранением какой бы то ни было стабильности и непрерывности мира для ребенка, с сохранением переживания его принадлежности к семейной группе.

Задачами дальнейшего исследования данной темы могут стать разработка методов диагностики структуры, динамики и особенностей функционирования сиблинговой системы в условиях ее существования вне семьи, а также методов ее психологического сопровождения.

### Литература

1. *Астоянц М. С.* Анализ жизненных практик в условиях интернатного учреждения. Опыт включенного наблюдения. М., 2005.
2. *Виноградова Г. А., Бобкова Т. С.* Своеобразие полового самосознания подростков с разной социальной ситуацией развития // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. №3 (2). Т. 12.
3. *Голерова О. А., Гурова Е. В., Харченко Е. В.* Изучение представлений детей-сирот о структуре поддерживающего окружения на основе метода семейной доски // Психологическая наука и образование. 2009. № 3.
4. *Замалетдинова Ю. З.* Психологическое время подростка, воспитывающегося в условиях интерната // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2008. № 1.

5. *Минухин С., Фишман Г.* Техники семейной терапии. М., 1998.
6. *Назарова И. Б.* Возможности и условия адаптации сирот // Социологические исследования. 2001. № 4.
7. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации // Психологическая наука и образование. 2009. № 3.
8. *Семья Г. В.* Психологическая защищенность детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях институционализации и замещающей семьи // Психологическая наука и образование. 2009. № 3.
9. *Семья Г. В.* Основы психологической защищенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Развитие личности. 2004. № 1.



# Features of Sibling Communication in Children's Homes

T. V. Yakimova

PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Child Psychology, Faculty of Clinical Psychology,  
Moscow State University of Psychology and Education

---

The article focuses on the problem of studying, supporting and maintaining sibling contacts in institutionalized children. A change or loss of the relationships between brothers and sisters outside the family can be very traumatic, whereas maintaining such contacts can help reduce the risk of social orphanage in further generations. The article presents results of the research on sibling communication in children's homes. These results reflect the specificity of communication between institutionalized siblings, of their perception of the situation, and provide some insights into the work with siblings carried out by children's home staff.

**Keywords:** brothers and sisters in children's home, sibling system, sibling relations, institutionalization conditions.

## References

1. *Astoyanc M. S.* Analiz zhiznennykh praktik v usloviyakh internatnogo uchrezhdeniya. Opyt vklyuchennogo nablyudeniya. M., 2005.
2. *Vinogradova G. A., Bobkova T. S.* Svoeobrazie polovogo samosoznaniya podrostkov s raznoi social'noi situatsiei razvitiya // *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossiiskoi akademii nauk.* 2010. № 3 (2). T. 12.
3. *Golerova O. A., Gurova E. V., Harchenko E. V.* Izuchenie predstavlenii detei-sirot o strukture podderzhivayushogo okruzheniya na osnove metoda semeinoi doski // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2009. № 3.
4. *Zamaletdinova Yu. Z.* Psihologicheskoe vremya podrostka, vospityvayushegosya v usloviyakh internata // *Voprosy psihicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov.* 2008. № 1.
5. *Minuhin S., Fishman G.* Tehniki semeinoi terapii. M., 1998.
6. *Nazarova I. B.* Vozmozhnosti i usloviya adaptatsii sirot // *Sociologicheskie issledovaniya.* 2001. № 4.
7. *Prihozhan A. M., Tolstyh N. N.* Osobennosti razvitiya lichnosti detei, vospityvayushih v usloviyakh materinskoi deprivatsii // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2009. № 3.
8. *Sem'ya G. V.* Psihologicheskaya zashishennost' detei, ostavshih v bezopechenii roditel'nykh, v usloviyakh institsionalizatsii i zameshayushei sem'i // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2009. № 3.
9. *Sem'ya G. V.* Osnovy psihologicheskoi zashishennosti detei-sirot i detei, ostavshih v bezopechenii roditel'nykh // *Razvitie lichnosti.* 2004. № 1.

# Finding a Concept that Integrates Specialists' Know-How – The Case of Special School for Handicapped and Neurologically ill Children

Jaakko Virkkunen

Professor, Center for Research on Activity, Development and Learning (CRADLE), University of Helsinki, Finland

The integration of specialised knowledge and know-how from many areas is needed to meet demanding challenges and a new path for development. In practice, this is, however, difficult. In the literature on collaboration between specialists representing different areas of expertise, much has been discussed about how coordination and exchange over disciplinary boundaries is possible. The development and function of integrative concepts in collaboration has been studied less. The concept of the object of an activity developed in the tradition of cultural historical activity theory can clarify the difference between the coordination of specialists' contributions and the genuine integration of know-how. One of the activities that call for the integration of knowledge and skills from several areas of expertise is the upbringing of handicapped, neurologically ill children. In this article, we will describe a developmental intervention in which a new collaborative way of working between teachers, therapists and nurses was created. Instead of coordinating their different activities, the representatives of these professions started to collaboratively design and structure individual pupils' daily activities so that they became rehabilitative.

**Keywords:** Integration of knowledge, substantive generalisation, boundary crossing, Change Laboratory, rehabilitation, school for handicapped children.

## Introduction: The Problem of Integrating Know-How from Separate Domains

In science and professional activity, we see repeatedly situations in which responding to demanding challenges and opening new avenues of development call for keen collaboration between representatives of different professions. This kind of collaboration is, however, difficult in practice. For specialists working in their own conceptual worlds it can be difficult even to recognise the need for or potential of collaboration. Even when the need for collaboration is obvious, differences in perspectives, concepts and tools still hamper its realisation. Crossing disciplinary and professional boundaries has therefore become both a practical challenge in many areas of activity and an important research problem [20; 13; 4; 23; 21].

Needs and options for integrating knowledge from different specialities vary from situation to situation. In some areas of activity there are well-established views of the needed kinds of expertise as well as established tools and routines for coordinating specialists' contributions. Know-how integration becomes a problem when the established coordination routines become for some reason ineffective, when new kinds of challenges are met or when a new idea emerges that opens new visions for the

future, but can only be realised by combining knowledge and skills from many areas of expertise.

Supporting the development of handicapped children is an activity in which the integration of knowledge and know-how from diverse areas is important. In Finland state educational establishments for special education provide handicapped and neurologically ill children the care, basic education and various kinds of therapies they need. The development of methods of care and rehabilitation in these educational establishments has enabled handicapped children to become independent members of the society. At the same time, the number of various specialists working with the children has increased and it has become increasingly difficult to coordinate their activities.

Many proposals have been presented in the literature of how to support the integration of specialised knowledge. The concept of the object of activity developed in the tradition of cultural historical activity theory can help to clarify the problem [19; 25; 12]. In this article, we will first discuss attempts to explain and solve the problem of knowledge integration. We will then propose how the problem could be analysed using the concept of the object of activity. We will then proceed to describe how this concept was used in a developmental intervention in which the personnel of a spe-

cial education establishment re-conceptualised the object of their activity and used the new concept to create a new form of their activity that was based on intensive cross-professional collaboration and knowledge integration. Finally, we will present a theoretical interpretation of what took place in the developmental intervention and discuss the implications of the interpretation in the integration of specialised knowledge in an activity.

### Attempts to Understand and Solve the Problem of Knowledge Integration

In administrative studies, the problem of knowledge integration has typically been interpreted as a technical and organisational problem of information processing and knowledge sharing. To solve the problem either the amount of information has to be reduced, for instance by delegating authority, or the capacity to process it has to be increased by for instance appointing liaison persons, forming organs for coordination, creating new information systems or locating persons in a way that enhances knowledge sharing [14; 3; 2]. In many areas digital information and communication technology has indeed made collaboration remarkably easier. These improvements concern, however, more people working in the same professional area than persons representing different knowledge domains [11].

When objectives and concepts differ, enhancing information processing does not solve the problems of knowledge integration. Star and Griesemer (1989) have studied how exchange between «social worlds» is possible despite differences in perspective and only partially shared interests. Star and Griesemer suggest that this is made possible by what they call *boundary objects*. These are material or conceptual objects that:

«both inhabit several intersecting social worlds ... and satisfy the informational requirements of each of them. Boundary objects are objects, which are both plastic enough to adapt to local needs and the constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites. They are weakly structured in common use, and become strongly structured in individual site use [24].

As examples of types of boundary objects, Star and Griesemer (1989) mention repositories, ideal types, coincident boundaries and standardised forms. These objects build a shared infrastructure for several activities. Peter Galison [15] has borrowed the anthropological concept of *trading zone* and the linguistic concept of *hybrid language* to describe the way representatives of different activities can exchange and collaborate in a bounded area, although they disagree about the broader meanings of words.

Boundary objects, trading zones, and hybrid languages explain how exchange between and coordination of activities of different social worlds is possible. They function in the same way as words in natural language. Each word in a natural language has a general (literal)

meaning, but in concrete situations individuals and groups complement and colour it with their own associations and situational senses. The dialectical unity of the general meaning and the various situational connotations of everyday word use make the development of ideas and new concepts possible, but also hampers the stabilisation of specific shared meanings and interpretations. The theories described above do not explain qualitative transformation of collaboration. Language does not just comprise a set of words with specific meanings, but develops continuously. New words emerge that crystallise new generalisations and concepts. In the same vein, new tools of exchange and collaboration develop that are based on new generalisations and concepts. The concept of the object of an activity developed in the tradition of the cultural historical theory of activity can help to understand these transformations.

### The Relationship between Activity and Concepts

Words have the function of directing interlocutors' attention to a certain object and they highlight some aspects of that object or its relationships to other objects. The referents of words do not arise from a passive contemplation of the world, but in societal practices. Words direct attention to objects, aspects, and relationships that make a difference in human activities. Knowledge and know-how develop in activities and are in many ways tied to their historically evolved forms, instrumentalities, concepts and professional languages. Therefore, the question of combining areas of know-how does not concern only the creation of more adequate and many-sided representations and explanations, but also the conceptualization of the object and purpose of the joint activity and the principle of its organisation. Knowledge is not just representations of facts. It also reflects the hard won ability of devoted persons to reach results that are deemed important. It is always connected to an object of an activity. Combining knowledge and skills from different domains involves therefore redefining the purpose, instruments and structures of activities as well as the identity of the actors. Competent persons do not change their activity and thinking easily. There has to be a good reason for such changes. A change has to meet a real need, serve an important cause and open a new path for development to be worthwhile.

E. Il'enkov [17] maintains, that in societal practices of human beings the following scheme repeats itself: object – action – word – action – object. In other words, human beings produce representations and concepts on the basis of the observations they make when acting on them and use these representations and concepts to direct their subsequent activity of transforming the objects. In this continuous process, the essential difference is not between the inner mental world and external world but between *representations* and generalisations that reflect the reality, whether inner in the form of mental images or outer in the form of text and

diagrams, and the *processes and actions* in which the representations and concepts are created and used. Although a word or a diagram depicting essential relationships may be static in its outer appearance, its meaning and content can only be properly understood in relation to the actions through which it was produced and in which it is used.

A key insight of the Cultural Historical Activity Theory is that human activity is culturally mediated. Human beings do not perceive the surrounding world as neutral, immediate stimuli, but as objects that have a cultural meaning. A secondary stimulus, a word and the concept it refers to, is attached to the primary stimulus. The secondary stimulus attaches a meaning to the primary that relates it to human practices. Also the object of a joint activity is, according to A. N. Leont'ev (1978, p. 52), always in this way twofold. It appears:

«first, in its independent existence as subordinating to themselves and transforming the activity of the subject; second, as an image of the object, as a product of its property of psychological reflection that is realized in the activity of the subject and cannot exist otherwise».

The object is thus, on the one hand, given and observable relatively directly and, on the other hand, constructed and interpreted from different points of view with the help of culturally given concepts. For instance, a patient that consults a physician is first an object of immediate perceptions to the physician, but becomes a specified object of his healing activity as the physician constructs a diagnosis of the patient's illness through an interview, tests and a care plan applying medical knowledge.

The theories of coordination and exchange between separate activities all deal with a case in which the objects of the activities of the concerned actors are separate and parallel. The actors' actions are coordinated with the help of instruments of exchange and coordination like boundary objects, hybrid languages on the one hand, and through established scripts of interaction, on the other [22]. Y. Engeström [7] has depicted the basic structure of this kind of exchange and coordination with the model in Figure 1. Each actor representing a different speciality has his or her own object of interest and action. Coordination is based on the established script of interaction.

See insert, picture 1

Coordination of the contributions of actors representing different specialities makes it possible to collect and combine pieces of various specialists' knowledge in an external way, but it does not lead to new concepts and qualitatively new knowledge. Because the object of an activity is partly given, and partly constructed with the help of culturally available concepts and instrumentalities, we can discern two situations of coordination that differ essentially from the point of view of developing collaboration. In some cases the given objects and the conceptualised objects of different specialists are different. In some cases, however, the given object of the specialists is the same, like for instance pupils at school who are taught by a number of specialised teachers, or

patients cared by several specialists in the health-care system. Each specialist conceptualises, however, the given object with the help of his or her professional concepts differently as an object of activity and thus the same given object is for each specialist a different object of activity.

Especially in the latter case, disturbances in coordination easily emerge as the differently conceptualised objects partly overlap in a contradictory way. Ruptures between specialists' contributions also can occur as essential aspects of the given object are not conceptualised at all or relationships between different conceptualisations are not recognised and dealt with. These kinds of discoordination may trigger a joint problem-solving process between the specialists representing different areas of expertise. Dealing with repeated disturbances and ruptures becomes a provisional shared object for the actors who work on it disregarding the script (see Figure 2). As a result of the problem solving, an amendment is perhaps made to the tools or the script of collaboration. When the problem has been solved the functions go on as before as separate but coordinated. There is, however, the possibility that in the problem-solving process a new conceptualisation of the given object is reached that integrates the previously separate partial conceptualisations and creates a shared object of activity.

See insert, picture 2

Nonaka and Takeuchi [18, pp. 95–123] have presented an interesting example of the process of finding a concept that integrates specialized areas of know-how. The example is about home appliances production in the Matsushita Company. The company produced three different types of home appliances in three different departments specialized in different technologies. As the demand for these traditional products decreased the management fused the departments and set a new objective. The new united department should develop new, technologically more advanced products that would succeed in the market by integrating the know-how of the former departments.

Specialists in the various technologies held several meetings, but despite the objective set by the management no idea emerged for a new product that would integrate the technologies. After having discussed the options for a time within the new department, the company decided to send a group of specialists to the USA to study conditions in these supposedly more advanced markets for home appliances. The group learned that housewives were increasingly working outside the home and had therefore no time to prepare nourishing food for their families. An appliance that would help housewives to easily make good food would solve their problem. This observation concerning the housewives' problem was crystallized in the slogan 'easy rich'. In activity-theoretical terms: the group had found a contradiction in the life activity of potential customers, which created a need for a new solution and redefined the need, which the home appliances production had to satisfy.

The specialists of the company then started to search for an idea for a product that would meet this customer



need. It turned out that the development of a bread machine had been considered in the company previously, but the idea had been abandoned. Now it was realised that an automatic bread machine would be just the kind of appliance that would meet the 'easy rich' requirement. Such an appliance could be created by integrating the technological know-how of the three former departments. After some initial problems the company managed to create a bread machine that met the requirements. It was a great success. Subsequently the company developed a number of other home appliances meeting the same need. Later on the management decided to generalise the insight gained in the home appliance department. For this purpose the slogan 'easy rich' was transformed into the more general 'human technology' that would characterise all the company's products.

There are a number of important issues to consider in the example. Although the authors do not bring it forth, it seems that the breakthrough was reached only through studying the activity of the potential clients, not in the discussions between specialists although they had the objective of integrating the technologies. The 'easy rich' generalisation concerning the need of the potential clients redefined the need for home appliance production, but the new object that integrated the technologies only emerged when the idea of a product that would meet that need was found. It is interesting that the later, more general formulation of 'human technology' does not any more carry an idea of a client need.

The phases in Nonaka and Takeuchi's case story neatly correspond to Leont'ev's (1978, pp. 52–56) theoretical idea that a need prompts the search for an object that would meet the need and the effective motive for an activity is only established when such an object is found. In this case, however, the idea of a new object had to meet at the same time two historically evolved needs at the same time: A general need among potential customers and Matsushita's need to find an idea for a viable product that would boost sales and harness the synergies between its know-how in three areas of home appliances technology.

Ilana Löwy (1992) has described how the research in immunology changed dramatically when the researchers reconceptualised the object of the research. Until the 1950s the research was conceptualised as searching for an explanation for how the body defends itself against pathogens. As the research advanced it was however recognised that the body reacted with a defensive mechanism also to other substances than pathogens. Then, for the first time an idea of preserving biological identity was proposed: the mechanism was not about repelling pathogens, but about preserving the chemical identity of the species.

However, the reconceptualisation of the object of research did not at first lead to collaboration between physiologists, biochemists and physicians to reveal the mechanism because the undeveloped research technology prevented precise enough observations. Immunologists instead focused on experimental chemical research. As a result of these studies more

evidence was obtained that supported the identity hypothesis. The first kidney transplant operations increased the need for immunological knowledge. As research methods developed, the research activity was increasingly understood as investigating how the body preserves its biochemical identity. This concept created the basis for collaboration between biologists and physicians.

According to Löwy, the ambiguity of the concept of 'preserving the biochemical identity' made it an especially good boundary object. From the point of view of the Cultural Historical Activity theory, on the contrary, it is essential that the concept redefined the object and motive of the research activity. The ambiguities of the concepts that define the object of a joint activity have a specific nature and content: they are ambiguous because they define an object that is unfinished, but opens important future possibilities. The perspectives the concept evokes create the motive for collaboration.

Löwy's study contains also another important observation. The concept of preserving biochemical identity did not lead to a redefinition of the object of the research activity when it was invented. This shows the multilayered nature of the concept of the object of an activity and how it is conditioned through the possibilities of available instruments. A new concept concerning the object of the activity combined with and corresponding new instruments opens a new zone of proximal development for an activity. It reinterprets the relationships between observations concerning various aspects of the object and creates an association between the idea of the object and the purpose of the activity. Without the tools the new concept does not affect the practical activity. J. H. Fujimura (1992) has also highlighted the importance of this concept-instrument relationship. He speaks about 'standardised packages' that define a conceptual and technical workspace.

Perhaps the most important of Löwy's observations was that new scientific observations and the new concept concerning the object of the activity created to understand them not only creates the basis for sustained research activity, but also the sustained development of the forms of collaboration between researchers representing different disciplines. Elaborating Raethel's and Fichtner's idea Engeström [9] characterises this kind of sustained joint development as *communication*, because the changes in the object of the activity and in the structure of collaboration (including the participants' roles) condition and mutually support each other: the form of collaboration is changed to meet the progress and changes in the object of the collaboration and the new forms of collaboration enhance the mastery of the emerging new aspects of the object.

See insert, picture 3

Keating and Cambrosio criticise sharply social scientists who speak about 'social worlds' disregarding the great importance of material tools and describing collaboration as if it were just a matter of will. They use the concept 'biomedical platform' when studying the collaboration between biologists and medical scientists. With

this concept they refer to many-sided systems of instruments, sets of data, systems of representation, practices and social structures, which integrate the biological research of healthy organisms and the medical research of diseases and healing, scientific and practical knowledge as well as established practice and new inventions. This kind of platform entails a concept concerning the purpose of the collaborative activity and enables flexible movement between levels of collaboration from coordination to collaboration and communication.

The examples presented above show that the concept concerning the object of the activity restructures the givens of the object. In the bread machine example the givens were the potential users of home appliances and in the immunology example the scientific facts produced by the research. Such a concept shows how a new kind of use value can be created by combining know-how from certain areas of expertise in a specific way. Without such a concept abstract objectives do not suffice to integrate know-how as the Matsushita's bread machine example shows. Even a good idea or conceptual generalisation, which later proves to be right, does not change the collaboration if it is not combined with instruments that change the subject-tool-object relationship. The idea of the preservation of biochemical identity became important only when there were instruments for doing empirical research on the basis of it. This new concept solved a contradiction between the old concept and new facts in a way that opened a new line of research and a corresponding new zone of proximal development for it. It is also important to notice that it was not the idea of making a bread machine as such that changed Matsushita's activity but the idea of a bread machine as an object that would meet both the need of potential customers and the company's need to harness the synergies between its areas of technological know-how. This shows how the concept concerning the object of an activity has a layered structure and is tightly connected to the other elements of the activity system.

### **Re-conceptualization of the Object of the Activity of the Professionals in a Special School for Handicapped and Neurologically ill Children**

The second author of this article, a consultant in a commercial consulting firm, carried out a developmental intervention in a state special school in Finland in 2005 and 2006. The intervention covered all the activities of the institution. As the result of the intervention the special school re-conceptualised the object of its activity in a way that led to a new form of collaborative support of the development of the handicapped children and young people. In the following we will describe the intervention. We will call the special school for handicapped simply 'the school'.

The task of the school is to provide basic education and support services for classes of children with a motor handicap or a neurological injury. The services provided by the school comprise also rehabilitation-need assessment and many forms of rehabilitation and guidance.

Annually about 200 children visit the school for a period of examination and support. In addition there are about fifty permanent pupils in basic education, many of whom live during the school week in the Students' Home of the school. The school employs on average 115 persons although the number varies according to the changing need for temporary school assistants. The school has been divided into three departments.

Students' Home provides accommodation and basic care for the pupils. An important part of the work in the Students' Home is collaboration with the parents because for many of the pupils the Students' Home is a substitute for their real home for several years. The Students' Home is divided into departments on the basis of the age of the pupils. There are also special departments for training in independent action, for those who are finishing their compulsory education, and for morning and afternoon care for children not living in the Students' Home. A nursing-science-based philosophy has traditionally been applied in the activity of the Students' Home and a 'personal nurse' has been appointed for each pupil.

The rehabilitation department of the school carries out rehabilitation-need assessments and provides the therapies the pupils need. The assessment and therapy services include also the assessment and design of the learning environments and children's learning aids as well as production of written reports about them. The activity of the rehabilitation unit is based on a medical mindset.

The teaching department provides primary and basic education in classes. Its activity is based on the pupils' individual study plans and the official curriculum of the Finnish comprehensive school. When the developmental intervention started, the department applied the traditional system of subject-based division of labour and 45-minute lessons.

Several reasons led to the launching of a developmental intervention in the school. The initial interviews with the management and members of the staff revealed that both the management and the personnel felt that the activity was 'in troubles'. The number of pupils had increased and the pupils were more severely handicapped than earlier. In addition the National Board of Education had decided that special schools have to be developed into regional service centres that would respond to the special pupils' and their networks' needs with services based on the centres' special expertise. The National Board had also decided that the service centres have to cover the costs of their activity themselves. Rehabilitation-need assessments and summer classes arranged by the school were at that time chargeable, but the income from them was not enough to cover the costs of the school. The management of the school was also worried about the personnel's well being and stamina. The personnel experienced problems at work and felt that no progress had been made in the development in school operations.

The view of the developmental needs was vague; therefore the consultant suggested that a collaborative developmental-needs assessment be carried out in the school. The

management agreed. A core group was formed to carry out the developmental-needs assessment in collaboration with the consultant. The group comprised the management of the school and the department heads as well as representatives of personnel from each department. The consultant collected from the personnel of each department assessments of developmental needs through group interviews based on a set of questions given beforehand. Data was also collected about changes in clientele, services and personnel from statistics concerning the activity and from the annual reports of the school

The central result of the developmental needs assessment was that numerous problems and disturbances occurred especially in matters that called for the coordination of the activities of the departments. The departments had traditionally operated independently according to their respective frames of reference and their objectives and operating practices had diversified; therefore, it was difficult to coordinate their activities. The given object, the pupils, was the same for all departments but it was not shared because each department conceptualised the object in a different way. Another central finding was that, during last decade, remarkable change had occurred in the type of pupils coming to the school: the pupils needed more therapy and care than before. It seemed that haste and interruptions in the pupil's and personnel's days was caused by difficulties in the co-ordination of the therapy, care and educational activities. The third result was that there were elements for building a new form of operation, but the current service activity as such did not meet the demands set by the National Board of Education for service centres. On the basis of this developmental needs assessment, the management decided to launch a developmental project covering the whole institution.

According to the proposal of the consultant it was decided to apply the Change Laboratory method [8] that is based on Developmental Work Research Methodology [5]. One of the features of the method is to bring the given object of the activity as concretely as possible under the participants' examination and prompt their critical assessment and questioning of the prevailing conceptions and practices. The core group was extended by inviting more representatives of the personnel to the group. This extended group carried out, guided by the consultant, ten weekly, two-hour Change Laboratory sessions in the spring 2006. The consultant collected specimens of assessments from her interviews with members of the staff, her ethnographic observations concerning the operating processes in the care, rehabilitation and education departments as well as disturbances and ruptures occurring in and between them.

While the core group's Change Laboratory process was still going on, similar Change Laboratory processes were launched in the Students' Home, the Therapy Department, and the Teaching Department. The whole process was divided into four main phases: 1) recognition of the current practices and problems inherent in them as well as 2) the analysis of the historical roots of the problems, 3) the specification of the central inner contradictions and developmental challenges of the

activity system, and 4) developing a new model of the activity, experimenting with it, and carrying out the first changes to implement the new model. The phases of the project are depicted in Figure 4.

The developmental process comprised four interlinked Change Laboratories, one in the Core Group and one in each department. The Core Group supported the development in the departments by giving materials and developmental tasks as well as by assessing and commenting on the plans and ideas of experimentation created in the departments. It also helped departments in planning experiments and supported them in carrying them out. Special task force groups were formed when needed to prepare specific plans. Task forces were set to: plan a new system for introduction of newcomers, planning summer courses, planning and realising the new form of teaching, and planning the service for new clients. The task force groups were multi-professional and cross-departmental.

See insert, picture 4

In the Change Laboratory of the core group the participants examined the historical changes that had taken place in the nature of handicaps and injuries of incoming pupils (the given object of the activity). For several years, the principle of inclusion has been applied in the Finnish school system. According to this principle the needs of children and young people who need special care are primarily met in a normal school in the home municipality of the pupil. As a result of this development, which is positive from the point of view of the pupils and their families, the special school received pupils with increasingly severe handicaps and injuries in need of extensive care and assistance. One of the staff members described the change aptly:

*«While earlier a few pupils were in wheel chairs and others walked and a few had an individual curriculum, now a few walk and almost all have an individual curriculum».*

Because of the changes in the kind of pupils and also because the school had hired new experts to give therapy, care and individualised guidance the activity of the pupils and the departments had become hectic. According to statutes, therapy had to be given during the pupil's school day. The pupils had to be moved from the classroom to therapy rooms. Because the transfer involved putting on clothes and changing utilities, and pupils' movement was cumbersome the transitions took increasing share from the pupils' school day during which therapy, teaching and care had to be delivered. Because of the transitions the effective time for rehabilitation and teaching diminished. Therapies took time from teaching. When the participants examined how many pupils need therapy in a day or week, the result was a surprise for many of the staff members. The students had 2–6 therapy appointments per week. As haste thus increased, the personnel carried increasingly out tasks the pupils could have carried out, which diminished pupils' possibilities to learn and practise independent action. The picture shown in the mirror data represented the script-based coordination of the specialists' contributions as in Figure 1 in which the separate objects of the various specialists collide and create disturbances.

From the point of view of the progress in the developmental intervention, a crucial piece of mirror data was the reconstruction of the school history of an individual pupil. Guided by the consultant the participants collected information about all plans and evaluations that had been made concerning this pupil in the different departments for teaching, care and rehabilitation, and of all teaching, care and rehabilitation given to the pupil, as well as collaboration with his family. As an example a pupil was selected who had been a client of all the departments of the school and also gone to the normal school in his home municipality before coming to the special school. The analysis of this data revealed clearly the distinctness of the plans and actions of the various departments and the resulting inconsistency and ruptures in the teaching, care and rehabilitation of the pupil. The data also revealed the weaknesses of the applied methods of assessment. When interviewed, the family of the pupil expressed the wish that the school would consider more the possibilities inherent in the pupil's daily life when assessing the pupil's action capability and in the development and planning of actions to support his development.

This mirror image of the working practices of the school made it clear to the staff how poorly the traditional way of coordinating specialists' activities functioned in the changed situation. After discussing the case it was clear to the participants of the Change Laboratory that they had to find a way to remedy the situation in which each department and even individual specialists within departments defined separate parts of the therapy, teaching and care of the same pupil as their separate objects of activity. A concept had to be found that would help to see the teaching, care, and rehabilitation of the pupil as a shared object of the specialists' activity. The consultant searched together with the staff for a new principle to structure the activity by reading literature in the field and investigating the work practices of similar institutions at home and in other European countries. As a result of this investigation the participants found the conductive method of teaching and rehabilitating handicapped children created by the Hungarian physician Andreas Peto (1893–1967). The method is in use in many European countries including Finland and it turned out, that one of the physiotherapists and one of the teachers of the school had studied the method and even experimented a little with it in some phase, but the use of the method had not become common and those who had experimented with it had abandoned it.

Peto's conductive method unites the teaching, rehabilitation and basic care of a CP-injured pupil [16]. Movement, balance, the maintenance of posture, coordination and control of muscles, muscle power, and communication are developed stepwise. There are five basic principles in the method:

1. Acting in a group and the encouragement power of the group
2. Education and guidance by a multi-professional team
3. Environment that supports learning and agency
4. Objective-oriented, versatile program

5. Rhythmic intention, using language and rhythm to coordinate and to become aware of learning and action.

The central idea of Peto's method to make the daily activities of the pupils rehabilitative provided a starting point for reconceptualising the object of the professionals' activity and integrating the contributions of the various specialists. The core group decided to start experimenting with the method in practice. A number of young teachers became inspired to experiment with the method in their own classes. An opportunity to study the method was quickly arranged for all those who were working with the pupils in these classes. After learning the basics these teachers started to develop their teaching according to the method. In one of the classes therapy and care were integrated with teaching mathematics and history, in another with mother tongue and environmental studies. Thus experience was gained about the applicability of the method in teaching different subjects. The experiment was carried out by a multi-professional team consisting of the class teacher, the pupils' assistants, nurses and therapists. The team assessed jointly each pupil's situation and set the objectives of teaching and rehabilitation. The team assessed also how the method could be used in other parts of the pupils' daily activities besides teaching. The child's agency and attempts were mainly guided verbally although correct movements were also demonstrated and the pupil's posture was corrected.

Experimenting with the new method took about two months. After that the multi-professional team that planned the experimental teaching assessed the results and the feasibility of the method as well as ways to develop further its application. The results concerning pupils' progress in subjects, their independent action and control of the body were very good. Although the Peto classes were demanding for the children, they were enthusiastic about learning in a new way. The school staff assessed the experiment additionally from the point of view of the pupils and the staff. The results of the experiment strengthened the Core Group's view that activity has to be developed along that line; therefore, the Core Group planned to organise training in the method for the whole staff. The idea was that the elements of the conductive method would be realised also in other situations than in Peto classes and that «holistic activity for supporting the pupil» would be articulated to be the shared integrative frame of reference of the activity. As a result of the discussions a new, shared concept of the object of the activity was created; 'making the pupil's daily activities rehabilitative', on the basis of which concrete changes in pupils' and staff's daily activities could be made.

After a few first sessions of the Core Group's Change Laboratory, Change Laboratory processes were started in the departments. In these processes the personnel of the department focused on the specific developmental needs of the department on the basis of the new common idea. Partly the same mirror data was used in these sessions as in the Change Laboratory of the Core Group such as the documentation of the school history of the



pupil. In addition, specific mirror data was collected about the activity of the department.

### **The Change Laboratory Process in the Students' Home**

A five two-hour session Change Laboratory process was carried out in the spring of 2006. The whole staff of the home took part. The mirror data reflecting the home's activity consisted of individual care plans and data about practices of documenting pupils' physical well being and development. The examination of the documentation revealed that ninety percent of them concerned basic care and malady treatment measures, although the staff felt that the pupils needed increasingly support for psychosocial and cognitive development. The documentation depicted more the actions of the staff than the pupils' experiences and development while staying in the Students' Home. Little had been documented about the methods used by the members of the staff in assisting the pupils or the feasibility and results of their interventions. It was also observed that the plans were not concrete. This was reflected also in the comments of pupils' parents who were interviewed for the laboratory. The parents said that they need concrete advice and instructions on ways to help the child. Objectives had been set for the care of the children but they were too general to direct the activity. According to the 'personal-nurse' care system, each nurse set the objectives and planned the care of his or her own pupils independently although the whole staff of the Students' Home was responsible for all the pupils in the home.

The mirror data provoked a discussion about how to better assess pupils' action capability and its development. The assessment practices were dominated by the assessment made annually in all state special schools. That assessment was, however, not sufficient for these special pupils and provided only very general descriptions. The mirror data showed that the staff lacked the tools for assessing changes in the psychosocial action capability of the children.

The consultant collected all the care, rehabilitation and teaching plans made during the last two years for each pupil to be used as mirror data in a Change Laboratory session. The examination of these revealed that the Students' Home did not get or acquire information about the objectives set and plans made for each pupil in the other departments. Also the knowledge concerning pupils gained in the Students' Home was not utilised enough in the work of the other departments. Individual teaching plans and the meetings in which they were discussed were the shared tools of the work community that could be used to overcome these problems, but also other shared tools would be needed for continuous assessment and planning. On the basis of these observations a task force was set to design suitable assessment methods for the school. It was also realised in the Change Laboratory sessions that the division of labour that was based on professions was no longer functional in the changed situation. The idea of a class team

and a shared set of tools for the team was developed and a decision was made to experiment with this in practice. Through these experiments the staff of the Students' Home was involved in the class work that was based on the idea of '*making daily activities rehabilitative*'. The personnel of the Students' Home took the change as a new possibility and started to plan the new arrangements in the Students' Home and in the classes.

### **The Change Laboratory Process in the Rehabilitation Department**

The rehabilitation department comprised two teams, one of which was responsible for the therapy of the pupils of the school and the other the rehabilitation assessments of other children and young people. The Change Laboratory process in the rehabilitation department comprised six two-hour sessions. The focus was on the rehabilitation-needs assessment and the content and methods of therapy given to the pupils.

An important part of developing the therapy activity of the school was to organise the pupil's day so that therapy, care and teaching would form an integrated whole. The question was, how to apply in practice the idea of making pupils' daily activities rehabilitative together with teachers, pupils' assistants working in classes, therapists, and nurses. Traditionally rehabilitation, assessments and tests were carried out in the therapist's own office or in a special therapy room. According to the new view, rehabilitation took place during all of the pupils' activities and assessment should be made in pupils' natural environment.

The decision to experiment with multi-professional class teams helped in the creation of the new model, but before the experiment it was necessary to discuss the nature and expectations of the rehabilitation activity. Traditionally rehabilitation had been defined as a support function for teaching. The staff of the teaching department and the rehabilitation department discussed in their common meetings first how the departments themselves define the relationship between rehabilitation and teaching, how the individual and class rehabilitation is carried out in practice and what is accomplished through therapy in the current system.

In the Change Laboratory session's ideas were created about how to integrate care and teaching according to the idea of rehabilitative daily life. As the multi-professional class team started its work in the autumn 2006, therapists were also involved in its work. New practices were created such as preparing plans concerning the support of the pupil jointly, jointly carried out control and calibration of the pupils' learning environments and utilities, instruction of other members of the team amidst practical work. The presence of the nurse or assistant in pupils' individual therapy sessions was also a new practice. Through it was safeguarded that the nurse or the assistant immediately received the information, instructions, exercises and a model to guide the pupil also in the class and the Students' Home in the way the therapist had planned. The new

practices made it possible to share the knowledge and know-how of the individual members of the staff and to make it into the common expertise of the class team. It was decided to jointly schedule the pupils' days from the beginning of the next term on so that the therapy sessions would leave enough time for pupils' rest and transition from one place to another and that teaching and therapy would be interlocked optimally.

### **The Change Laboratory Process in the Education Department**

The Change Laboratory of the education department comprised seven sessions in the autumn of 2006. The immediate developmental challenge was to diminish the amount of stress experienced both by the personnel and the pupils and to improve the support given to the pupils by improving the organisation. The integration of rehabilitation and teaching became a central question and the planning of the multi-professional work in the classroom. It was to find a way to schedule the pupils' day according to the idea of making pupils' daily activities rehabilitative.

The mirror data collected showed that the breaks between the 45 minute lessons that were held according to the traditional school practice often were often used to carry out a care measure, to transfer the pupil from one classroom to another or to give therapy for the pupils. Pupils could only go out during the lunch break in the time of the year when they had to put on outdoor wear. Although the teachers tried to keep on schedule, it was not realised in practice because pupils had individual plans and each pupil had to receive a certain amount of instruction in a certain subject in a week.

The teachers characterised the lesson plan as «theoretical». When a pupil moved from the class to a therapy session, the schedule had to be changed. The structure of the timetable turned out to be one of the reasons why pupils' days were so disorganised and rushed and hasty: quick transitions from one subject to another interrupted the learning process and all pupils did not have time enough to accomplish their tasks.

The teachers planned in the Change Laboratory how the traditional timetable could be changed. In spring 2006 the teachers started to experiment with double lessons and changes in the timing of breaks and lunch time. The experiments showed that to avoid haste, more radical changes were needed. The planning task was demanding because the teachers wanted to give the pupils time to accomplish their tasks independently according to the conductive method. Searching for a solution and reaching a common decision was not easy, but finally two class teams wanted to experiment with dissolving the traditional weekly timetable.

Led by the teacher the team of the small pupils' class based the teaching on thematic units and integrative instructional solutions. The timetable on the wall of the class was now empty besides for the weekly swimming groups and computer lesson. The team could, however, give the prescribed amount of weekly teaching on each subject; only the teaching methods had changed. In March 2007 the

personnel of the class found the experiment a success. Because of the change in the structure of the timetable the staff and the pupils were not any more in constant hurry; there was time enough for pupils' independent action and therapy did not disturb teaching as before.

The structure of the timetable was also changed in the elder pupils' class. In the new structure two subjects were paired and they were studied every other week. Thus longer periods could be obtained for the study of one theme, for instance a whole morning. In this time the teacher had sufficient time to teach the subject and the pupils to go deep into the subject and accomplish their tasks. The necessary breaks could be held and care measures taken in peace. In addition there were on Wednesdays a 'daily paper day' during which the pupils would read papers with the teacher and examine articles, enabling the study of several subjects. The class team assessed that the new practice had improved pupils' possibilities to learn and finalise their learning processes. Also for the staff the new model has meant less pressure at work.

An essential change that was planned in the Change Laboratory was the multi-professional class team and the teams shared tools. These were among others the weekly team meetings, a shared action plan, and a shared documentation system. The job description of the nurses was expanded so that a nurse is appointed to work with certain classes and will be present in the class during teaching. Therefore, a common view of the pupils' needs emerges and the nurses learn suitable ways to assist the pupils in the evening when they are doing their homework. The nurses now know more about the pupils' school day to report when the parents contact them.

### **Conclusions: the Need for a Substantive Generalisation Concerning the Object of Joint Activity**

Although the different professional groups in the school worked to support the development of the same children, they had delineated and defined the object of their activity in terms of their respective professional concepts and traditions. As more severely handicapped and neurologically ill pupils became selected to the school, it became increasingly difficult to master the activity through the external coordination of specialists' contributions. The prospect of economic crisis increased the pressure for change.

Petö's conductive method was not a historically new invention at the time of the intervention nor was it unknown in the professional spheres of special education. Some of the members of the staff had even experimented with it. The concept did not, however, gain momentum enough to lead to collaborative transformation of the activity of the school before it was seen as a way to solve the crisis. That momentum was only created in the intervention as the personnel analysed jointly the systemic causes of their daily problems and realised the contradiction between the task of helping severely handicapped children and their profession-based division of labour. The decisive piece of mirror data that led to this realisation was

the reconstruction of the history of the plans and measures of care, teaching and rehabilitation of a pupil. It showed how problematic the way of working — which is generally seen as normal — was. This data forced the professionals to see how badly the measures they took were co-ordinated.

Petö's invention and the integrative concept of '*making daily activities rehabilitative*' defined the object of the professionals' activity in a new, promising way that motivated them and gave a reason and direction for transforming their activity — it started a new kind of communication between the professionals (see Figure 3). The case shows, however, how much further planning and experimentation was needed to ascend from this abstract germ cell to concrete new practices in the school. New tools and a new form of professional collaboration, the multi-professional class team, had to be developed. Teachers, assistants, nurses and therapists had to redefine their work and professional roles. This process highlights the multilayered and many-faceted nature of the concepts that define the object of an activity [10, p. 61].

In the Cultural Historical Activity theory, knowledge is seen as a tool to plan the way to effect the object of the activity. According to M. Wartofsky [27] it is useful to differentiate between primary tools with which the work is actually carried out and secondary tools that describe the ways of creating and using the primary tools. Y. Engeström [6] has extended Wartofsky's idea and differentiated between 'what', 'how', 'why' and 'where-to' tools. When the integration of knowledge from different domains is discussed, it is often implicitly assumed that the integration concerns the why-tools, that is, varying explanatory concepts and theories. In reality, one cannot easily separate these from the complex layered structure of the instrumentality of an activity. In this case we can see, that the different professionals had not only carried with them to the school the explanatory concepts and methods of their professions, but also the forms of organizing the work typical of each profession's mainstream practice; the subject and lecture structure of a school, the session model of therapy, and the 'dedicated-nurse' model of care. Integrating know-how in this case meant the restructuring of the whole instrumentality on the basis of the new explanatory concept defining the object of the activity.

It is interesting to compare the concept of '*rehabilitative daily activities*' to the school's earlier characterization of its activity as '*holistic support of pupils' development*'. The earlier formulation characterises a pre-

ferred kind of support, which, as we have seen, was more a desire than reality. It is not a substantive generalization concerning the principle of the activity, but a classificatory notion delineating a specific quality of support, the holistic one, from other possible kinds. The difference between these notions is in one sense similar to the difference discussed above between the '*easy-rich generalisation*' and the '*human technology*' notion. The former is a substantive generalisation concerning client need; the latter is a descriptive, classificatory notion that makes the distinction between human and less human technologies. The difference between a substantive generalisation and a descriptive, classificatory generalisation is not apparent from the verbal formulation as such. It is revealed only by analysing the creation and use of the generalisation. A substantive generalisation is only reached through analysis and experimentation. There is, however a difference between a substantive generalisation concerning the client need and the productive activity. A substantive generalization of a productive activity expresses the principle of producing a phenomenon, of meeting a need. The difference between a descriptive generalization and a generalization explaining why a given thing has its qualities is nicely exemplified in Spinoza's famous definition of a circle. According to him a circle should be defined as the figure produced by a line, one end of which is fixed and the other end of which moves. This definition gives the principle of producing a specific kind of outcome. «*Making daily activity rehabilitative*' is a definition of the method to increase handicapped children's' capability for independent action. The widely applied system of Managing by Objectives (Drucker, 1964), however, easily leads to abstract characterizations of objectives that express external qualities of the result to be reached without providing a substantive generalisation that shows the principle to reach the objective.

The idea of making daily activities rehabilitative expresses the object of collaborative work of the different professionals in a form that calls for co-configuration [26, p. 195; 7, p. 12]. The contribution of the different professionals, the pupil, and his/her family members are needed in configuring the pupil's daily activities so that the objective of rehabilitation can be integrated in them. This, however, can only take place, if all the available resources and know-how is used flexibly and creatively instead of according to a standardized script.

## References

1. Allen T. Communications, technology transfer, and the role of technical gatekeeper. *R & D Management* 1. 1971.
2. Allen T. Managing the flow of technology. Cambridge MA: The MIT Press. Ancona D. & Cadwell D. (1992). Democracy and design. Predictors of new product development team performance. *Organization Science*. 3. 1977.
3. Brown S. & Eisenhardt K. Product development. Past research, present findings, and future direction. *Academy of Management Review* 20 (2). 1995.
4. Dogherty D. Interpretative barriers to successful product innovation in large firms. *Organization Science* 3 (2). 1992.
5. Engeström Y. Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.
6. Engeström Y. When is a tool? Multiple meanings of artefacts in human activity. In Engeström Y. Learning, Working and Imagining. Helsinki, 1990.
7. Engeström Y. New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning* 16 (1/2), 2004.

8. Engeström Y. Putting Vygotsky to Work. The Change Laboratory as an Application of Double Stimulation. In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds.) The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge, 2007.

9. Engeström Y. From Teams to Knots. Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work. Cambridge, 2008.

10. Engeström Y., Pasanen A., Toivainen H. & Haavisto V. Expansive learning as collective concept formation at work. In K. Yamazumi, Y. Engeström & H. Daniels (Eds.) New Learning Challenges. Going beyond the industrial age system of school and work. Osaka, 2006.

11. Finholt T. A., Sproull L. & Kiesler S. Outsiders on the inside: Sharing knowhow across space and time. In P. J. Hinds & S. Kiesler. Distributed work. Cambridge Mass, 2002.

12. Foot K. A. (2002). Pursuing an evolving object: a case study in object formation and identification. *Mind, Culture, and Activity*, 9 (2).

13. Fujimura J. H. Crafting Science: Standardized Packages, Boundary Objects, and «Translation». In A. Pickering (Ed.) Science as Practice and Culture (pp. 168–214). Chicago, 1992.

14. Galbraith J. Designing complex organizations. Reading Mass, 1973.

15. Galison P. The Trading Zone: Coordinating Action and Belief. In P. Galison. (Ed.) Image and Logic: A Material Culture of Microphysics (pp. 781–844). Chicago, 1997.

16. Hari M. & Akos K. Conductive Education. London, 1988.

17. Il'enkov E. V. The Concept of the Ideal. Philosophy in the USSR: Problems of Dialectical Materialism. Moscow, 1977.

18. Keating P., Cambrosio A. Biomedical Platforms. Reading the Normal and the Pathological in Late-Twentieth-Century Medicine. London: The MIT Press. Kerosuo, H.

(2006). Boundaries in action: an activity-theoretical study of development, learning, and change in health care organization for patients with multiple and chronic illnesses. Helsinki: University of Helsinki Press.

19. Leont'ev A. N. Activity, Consciousness, Personality. Englewood Cliffs, 1978.

20. Lowy I. The strength of loose concepts - boundary concepts, federative experimental strategies and disciplinary growth: the case of immunology. *History of Science* XXX, 1992.

21. Mattila E. Questions to artificial nature: A philosophical study of interdisciplinary models and their functions in scientific practice. Philosophical Studies from the University of Helsinki 14. Helsinki, 2006.

22. Nelson. Social cognition in a script framework. In Flawell J., Ross L (Eds.). Social cognitive development: Frontiers and possible futures. New York, 1981.

23. Nonaka I., Takeuchi H. The knowledge-creating company. London, 1995.

24. Star L., Griesemer J. Institutional ecology, 'translations', and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology. *Social Studies of Science*, xix. 1988.

25. Stetsenko A. P. The role of the principle of object-relatedness in the theory of activity // *Journal of Russian and East European Psychology*, 1995. 33 (6).

26. Victor B. & Boynton A. C. Invented Here: Maximizing Your Organization's Internal Growth and Proe tability, Harvard Business School Press, Boston, MA. 1998.

27. Wartofsky M. W. Perception, representation, and the forms of action: towards an historical epistemology. In M.W. Wartofsky: Models: Representation and scientific understanding, volume 48 of Boston Studies in the Philosophy of Science. Dordrecht: Reidel. 1979.

## В поисках идеи, интегрирующей ноу-хау специалистов: пример специализированной школы для детей-инвалидов с неврологическими заболеваниями

Якко Вирккунен

почетный профессор Центра изучения деятельности, развития и обучения (CRADLE) института наук о поведении университета Хельсинки

Интеграция специальных знаний и ноу-хау из разных областей необходима для того, чтобы решать текущие проблемы и нащупывать новые пути развития. Однако осуществить это на практике оказывается не всегда просто. В литературе по проблемам сотрудничества между специалистами из разных областей много говорится о координации и преодолении границ между дисциплинами, в то время как развитие и функция интегративных идей в сотрудничестве изучена значительно меньше. Представление о предмете деятельности, разработанное в рамках культурно-исторической теории деятельности, может прояснить различия между координацией усилий специалистов и подлинной интеграцией ноу-хау. Одна из сфер деятельности, где особенно требуется интеграция знаний и умений из различных областей, это воспитание детей-инвалидов с неврологическими заболеваниями. В данной статье описывается исследование с помощью интервенции, в ходе которого был разработан новый способ совместной работы учителей, психологов и медсестер. Вмestо того чтобы пытаться координировать разные виды деятельности, представители этих профессий решили совместно разрабатывать и выстраивать ежедневные занятия учеников таким образом, чтобы они обрели реабилитирующий характер.



## О психологической категории рассудка

Н. Р. Сидоров

кандидат психологических наук, заведующий лабораторией психологических проблем детей с девиантным поведением Московского городского психолого-педагогического университета

Понятие рассудка, будучи «в ходу» у философов и этологов, остаётся мало наполненным научным содержанием от той общей психологии, которая ориентирована на исследование различных аспектов человеческой деятельности, человеческого сознания и личности. Да и вообще проблема сознания и целенаправленной сознательной деятельности в современной отечественной психологии полностью заслоняет собой проблему рассудка и целесообразного рассудочного поведения. Чаще всего рассудок попросту не выделяется как особенная психологическая категория. Особенности функции рассудка уже определили и описали этологи, но проблема состоит в том, чтобы понять, допустимы ли их подходы и выводы в сфере «человеческой» психологии. Положительный ответ на этот вопрос вызывает некоторое внутренне сопротивление, поскольку тогда придётся признать, что роль сознания в жизнедеятельности человеческих индивидов сильно преувеличена. С другой стороны, в той мере, в какой мы признаём человека существом природным, мы должны признать обоснованность претензий этологов на объяснения человеческих поступков. Та же категория — рассудок — занимает заметное место в гносеологии, но содержание данного понятия лежит здесь уже в совершенно иной плоскости. И кажется, что философское понимание рассудка находится ещё дальше от предметного поля естественнонаучной психологии, чем понимание рассудка этологами. Зато здесь рассудок определяется как нечто, присущее исключительно человеку разумному. В такой противоречивой ситуации появляется большой соблазн попытаться провести критический анализ этих двух подходов с позиций психологической науки, и ещё больший соблазн обосновать взгляд на оречевлённую рассудочность как на результат культурно-исторического развития «природного» человека.

**Ключевые слова:** рассудок, элементарная рассудочная деятельность, оречевлённая рассудочность, сознание, онтогенез сознания, уровни психической регуляции.

\* \* \*

Этологи, обращаясь к анализу процессов жизнедеятельности высших животных, выделяют три основных типа их адаптивного поведения: 1) инстинкты; 2) поведение, сформировавшееся на основе обучения; 3) элементарная рассудочная деятельность. По ходу эволюции видов инстинкты и условные рефлексы, как типы приспособительного поведения, все больше уступают место рассудочности. При посредстве элементарной рассудочной деятельности «может осуществляться адаптивное поведение при первой встрече животного с многообразием внешнего мира. Основная особенность рассудка — эвристическая форма поведения» [7, с. 134]. Этот взгляд основывается на понятной логике и отражает наши представления об усложнении психики усложняющихся форм животных организмов, осваивающих все новые и сложнее организованные сферы обитания. Предметно-организованная среда наполнена случайностями именно в силу своей предметности, и потому для выживания в ней нужны максимально гибкие психические механизмы регуляции поведе-

ния. Элементарная рассудочная деятельность высших животных и является таким механизмом, который актуализируется, когда «не спасают» ни инстинкты, ни обученность.

В экстренно возникшей жизненно значимой ситуации нужна даже и не реакция на отдельный стимул, а целесообразное целостное действие, и понятно, что здесь включаются определенные интеллектуальные способности. З. А. Зорина и И. И. Полетаева подробно описывают проявления и характеристики интеллекта высших животных: обучаемость, изготовление и использование примитивных орудий, учет «эмпирических законов» и решение элементарных логических задач, оперирование пространственно-геометрическими свойствами предметов, экстренная интеграция ранее выработанных независимых навыков, обобщение и абстрагирование, способность к использованию символов, самоузнавание и «социальные знания» стайных животных. А в целом «для человекообразных обезьян характерно рассудочное поведение, включающее умение планировать, предвидеть, способность выделять промежуточные цели и искать пути их достижения, вы-

членять существенные моменты данной проблемы» [4, с. 58].

Правда, дальнейшие рассуждения приводят этих авторов к «изучению элементов сознания у животных» — именно так названа одна из глав книги «Элементарное мышление животных». Кажется, они не видят здесь грубейшей методологической ошибки, которая очевидна с позиций культурно-исторической концепции, и продолжают: «**Разум, разумное поведение** — синоним терминов “мышление” и “рассудочная деятельность”. Употребляется также и в более широком смысле как альтернатива инстинкта» [там же, с. 300]. То есть понятия «разум» и «рассудок», «мышление» и «сознание» каждое в отдельности не наделяются своими существенными чертами, но совокупно определяются как «не инстинкт».

Тем не менее, наличие специфической рассудочной деятельности животных — научно установленный факт. Это уже качественно иной уровень психических процессов по сравнению с ансамблем инстинктов или результатами предшествующего научения. Но абсолютизация этого факта приводит к абсурду. Например, Л. В. Крушинский писал: «... Дальнейшая дифференциация конечного мозга в процессе филогенетического развития приводит к тому, что элементарная рассудочная деятельность животных начинает играть все большую роль в их поведении. И, наконец, у человека рассудочная деятельность оказывается основным компонентом, определяющим его поведение» [7, с. 135–136]. И все — никакого сознания не нужно, коль скоро есть рассудок.

Поиски решения проблемы рассудка можно и нужно начинать в предметном поле этологии: в той мере, в какой человек есть природное, биологическое существо, рассудочность присутствует в активе и его психической деятельности тоже. Но как только мы сформулировали гипотезу о существовании рассудочности в роли одного из уровней *человеческой* психики, мы необходимо должны выйти за границы этологии.

Характерной чертой психики человеческих индивидов, безусловно, является наличие сознания, и дело за тем, чтобы в теоретическом анализе развести два этих психологических понятия: рассудок и сознание, — наделив каждое своими сущностными чертами. Этой проблемой были заняты (да и сейчас продолжают заниматься) многие философы. Первым из них надо бы назвать Иммануила Канта. Как известно, один из его основополагающих тезисов таков: природе человека присущи способности, делающие возможным восприятие явлений внешнего мира и «внутреннего чувства» и познание их. В связи с этим И. Кант различает три высшие познавательные функции человека: *рассудок, способность суждения и разум*. Каждая из функций несет свою, характерную только для нее нагрузку.

«Всякое наше знание начинается с чувств, переходит затем к рассудку и заканчивается в разуме, выше которого нет в нас ничего для обработки материала созерцания и для подведения его под высшее

единство мышления» [5, с. 222] — таким вот образом связаны между собою человеческий рассудок и человеческий разум, сознание. (Мы преднамеренно представляем здесь два последних понятия как синонимичные, хотя, с нашей точки зрения, у каждого из них есть свои особенные черты.)

Функция рассудка в психическом отражении реальности, по Канту, состоит в упорядочении ощущений в соответствии с определенными априорными правилами организации чувственного материала. И первое из этих правил — осуществление синтеза многочисленных ощущений в одном созерцании: «*Связь многообразного... есть акт спонтанной способности представления, а так как эту способность в отличие от чувственности надо называть рассудком, то всякая связь... есть действительный рассудок, которое мы обозначаем общим названием синтеза, чтобы этим также отметить, что мы ничего не можем представить себе связанным в объекте, чего прежде не связали сами; среди всех представлений связь есть единственное, которое не дается объектом, а может быть создано только самим субъектом, ибо оно есть акт его самодеятельности*» [5, с. 100]. И далее: «... Не предмет заключает *в себе* связь, ... а сама связь есть функция рассудка, и сам рассудок есть не что иное, как способность а priori связывать и подводить многообразное [содержание] данных представлений под единство апперцепции» [5, с. 103].

Рассудок, способность суждения и разум наделены разными функциями, и в одной из своих поздних работ И. Кант иллюстрирует данное положение следующим образом. «Для слуги или для чиновника, выполняющего определенные распоряжения, достаточно иметь только рассудок. Офицер, которому для порученного дела предписано лишь общее правило и который должен сам решить, как ему поступать в том или ином случае, должен обладать способностью суждения; генерал, которому следует рассмотреть все возможные случаи и придумать для них правила, должен иметь разум. — Таланты, необходимые для этих различных положений, очень различны» [6, с. 247].

Очень интересными — в контексте нашего исследования — представляются взгляды Артура Шопенгауэра. По его мнению, посредством рассудка ощущения (комплексы ощущений) трансформируются в представления, презентующие субъекту восприятия предметы внешнего мира. «На этом дело рассудка и интуитивного познания оканчивается, и для этого не требуется никаких понятий и никакого мышления: вот почему этими представлениями обладают и животные. Коль скоро же на сцену выступают понятия, мышление, которому, разумеется, может быть приписана самостоятельность, — мы уже покидаем почву *наглядного* познания, и в сознание входит совершенно новый класс представлений, а именно — класс неинтуитивных, отвлеченных понятий: здесь уже действует *разум*, почерпывающий тем не менее все содержание своего мышления из предшествовавшего воззрения и сравнения его с другими воззрениями и понятиями» [15, с. 742].

Рассудок ориентирует животный организм в предметном мире, но, кроме того, — и это важный новый поворот в линии последовательных философских рассуждений — он организует активность и животных, и человека; рассудок на основании познано-го, как мотив, лежит в основе целесообразного поведения животных организмов, включая людей.

И еще один очень важный момент в философии А. Шопенгауэра: «Рассудок у всех животных и у всех людей один и тот же, всюду имеет одну и ту же простую форму — познание причинности, переход от действия к причине и от причины к действию, и больше ничего. Но степени его остроты и пределы его познавательной сферы крайне разнообразны и расположены по многообразным ступеням... Познание причины и действия, как общая операция рассудка, а *prigot* присуще даже животным; это вполне видно уже из того, что оно для них, как и для нас, служит предварительным условием для всякого наглядного познания внешнего мира...» [15, с. 105–110].

Итак, сущностная характеристика рассудка, по А. Шопенгауэру, состоит в *наглядном познании* высокоорганизованным организмом предметной среды так, как она дана ему «здесь и теперь», в выявлении причин непосредственно ощущаемых воздействий, в организации целесообразного поведения «согласно мотивам» в актуально складывающейся ситуации. У человека — и только у человека — рассудок составляет *первую степень познания*, к которой присоединяется рефлексия, разум как способность к оперированию отвлеченными понятиями.

Резюмируя этот беглый обзор взглядов двух выдающихся философов на интересующий нас предмет, можно нарисовать такую (очень грубую) схему.

1. Рассудок понимается как одна из способностей субъекта психической деятельности, будь то высокоорганизованное животное или человек.

2. Рассудочная деятельность:

а) презентует субъекту целостное восприятие актуально сложившегося предметного окружения, а также ближайших причин и ближайших следствий данной ситуации;

б) презентует это восприятие как субъективное переживание;

в) играет главную роль в организации актуально необходимого приспособительного поведения в предметном мире.

3. Человеческий рассудок непосредственно связан с другими, более высокого уровня способностями психической деятельности. Здесь в первую очередь подразумевается сознание.

\* \* \*

Советские психологи, резко выступая против идеализма и сенсуализма, инициировали разработку концепции социально-культурной эволюции человеческой психики с акцентом на обусловленность человеческого сознания. Исторические причины, по

которым акценты были расставлены *именно так*, известны [2]. Но только из-за этого рассудок и рассудочная деятельность, повторю, оказались в глубокой тени сознания и сознательной деятельности. Более того: в отечественной психологии советского времени категория рассудка практически отсутствовала. Так, в двух фундаментальных работах, во многом определявших исходную позицию и направление последующих теоретических построений, а также интерпретацию результатов экспериментальных исследований: в «Основах общей психологии» С. Л. Рубинштейна [12] и в «Проблемах развития психики» А. Н. Леонтьева [9], — этой категории нет вовсе.

Тем не менее, есть веские основания выделять рассудок как психологический механизм организации повседневного приспособительного поведения человеческих индивидов для решения ими обыденных задач и достижения привычных целей в актуально (по ситуации) складывающихся условиях предметного и социального окружения. *Сознание* — так, как оно определяется в отечественной психологии, и прежде всего в теории деятельности, — на эту роль просто не подходит. Здесь надо понять одну очень важную вещь: теория деятельности — весьма продуктивная *философская* концепция, и понятие *сознания* — одно из центральных понятий этой теории — несет, в первую очередь, *философское* содержание. Алексей Николаевич сам замечает, что категории, посредством которых осуществляется анализ «поведенческих» процессов, не совпадают с категориями, посредством которых осуществляется анализ деятельности [8].

Именно по причине несовпадения единиц анализа и языка описания *поведения* и *деятельности* возникают очевидные сложности в интерпретации результатов конкретных психологических исследований. Например, А. В. Запорожец в монографии «Развитие произвольных движений» пишет: «Излагая и обсуждая материалы своего исследования, мы неоднократно возвращались к мысли, что произвольные движения человека суть движения сознательные. Однако из этого положения отнюдь не следует, что все в таких движениях сознательно и что они одинаково осознаются во всех генетических стадиях и на всех этапах формирования... Замечательно, что даже программа выполняемого действия... теряет сознательный характер и начинает выступать в форме особого состояния, в виде готовности действовать определенным образом и в определенном направлении. ... Такое состояние, или готовность к действию, называется в психологии *установкой*» [3, с. 189].

А. В. Запорожец отмечает, что в этом состоянии содержанием психического отражения субъекта деятельности являются не сами по себе предметы, их взаимные расположения или сущность, а отражение их по отношению к субъекту, его возможностям, потребностям и интересам, и далее он пишет: «С точки зрения Д. Н. Узнадзе, это отражение существенно отличается от сознательного отражения окружающих предметов (подчеркнуто мною. — Н. С.), данного нам

в форме восприятий, представлений или понятий» [3, с. 191].

У самого Д. Н. Узнадзе есть совсем уж замечательные для нашей темы слова: «Мы видим, что у человека имеется целая сфера активности, которая предшествует его обычной сознательной психической деятельности, и... без специального ее анализа было бы безнадежно пытаться адекватно понять психологию человека... Основное положение таково: возникновению сознательных психических процессов предшествует состояние, которое ни в какой степени нельзя считать непсихическим, только физиологическим состоянием. Это состояние мы называем *установкой* — готовностью к определенной активности, возникновение которой зависит от наличия следующих условий: от *потребности*, актуально действующей в данном организме, и от объективной *ситуации* удовлетворения этой потребности...» [13, с. 131].

Это очень важный момент, на который указывали и А. В. Запорожец, и Д. Н. Узнадзе: в экспериментах зафиксировано наличие такого уровня регуляции произвольной активности, который идет не от сознания, но от «не сознательного» психического отражения актуальной потребности, наличной ситуации и оценки собственных возможностей. По нашему мнению, это и есть рассудочный уровень психической регуляции деятельности.

На рассудочном уровне регуляции приспособительного поведения интегрируются многие разнообразные исходные данные: оценка ситуации, необходимость приспособления, параметры и возможности собственного организма, акцентор результата действия. Это многообразие и сложность исходных моментов, с одной стороны, и непредопределенность «ответа», с другой стороны, отличают рассудочный уровень регуляции от сколь угодно сложного условного рефлекса.

Однако очевидно, что кроме приспособительного поведения люди могут осуществлять и осуществлять так называемую надситуативную активность.

Если уровнем психической регуляции, лежащим «ниже» рассудочной деятельности, является уровень условных рефлексов, то «выше» рассудочности расположено сознание. Сознание — это уровень регуляции такой человеческой деятельности, которая направлена на проникновение в сущность вещей и явлений самих по себе, вне их непосредственного отношения к субъекту. Эрих Фромм замечает, что еще Фома Аквинский делал различие между разумом, который отвечает за действия и поступки, и разумом, который связан только со знанием. И он пишет далее: «Разум не только не заменяет инстинкты, но и здорово осложняет задачу *жить*. При этом я имею в виду не *инструментальный разум* (использование мышления для различных действий с объектами ради удовлетворения своих потребностей), ибо в данном отношении человек в конечном счете мало отличается от животных (например, приматов). Я имею в виду тот аспект мышления, благодаря которому человек приобретает совершенно новое качество — са-

*мосознание*. Человек — единственное живое существо, которое наделено не только предметным мышлением, но и разумом, т. е. способностью направить свой рассудок на объективное понимание, на осознание сущности вещей самих по себе, а не только как средства удовлетворения каких-то потребностей и нужд» [14, с. 292].

В отличие от сознания — высшей психической функции, ориентированной на познание мира в самом широком смысле этого слова, — рассудочный уровень регуляции жизнедеятельности вполне обеспечивает человеческому индивиду адекватное решение широкого круга задач, которые можно было бы обозначить одним общим словом — *обыденные* и при этом имеющие самое непосредственное отношение к *организации повседневной жизни*. Рассудок — в принципе — психическая функция, обеспечивающая носителю психики организацию адекватного приспособительного поведения в наличных и ближайших к ним условиях.

Сознание и рассудок — два различных уровня психической регуляции человеческой активности, они «для разного».

Сознание — специфическая функция психики социализированных человеческих индивидов, пребывающих в пространстве культуры и реализующих надситуативную активность. Сознание обуславливает потенциальную способность человека к созданию новых сущностей, включая идеи, образы, проекты предметной среды и проекты технологий. Важнейшей характеристикой человеческих индивидов, обладающих сознанием, является их способность ориентироваться в знаковых системах и оперировать ими. В плане сознания индивид посредством мышления выстраивает свой образ мира и проникает «в сущность вещей самих по себе». Строго говоря, работу сознания нельзя считать *поведением*, а приписывать сознанию функцию организации локомоций означает лишать его человеческой специфики.

Рассудок же обеспечивает функционирование тех структурных элементов человеческой деятельности, которые непосредственно связывают действующего человека с его предметным окружением, обеспечивает целесообразность отдельного действия или последовательности действий в непосредственно данных условиях, «здесь и теперь». Рассудок порождает и регулирует «живое движение».

Рассудок как функция *человеческой* психики характеризуется в первую очередь тем, что он *оречевлен*, как и другие функции человеческой психики [1]. А это значит, что человека ориентируют и вводят в круг обстоятельств, непосредственно определяющих способы его действия, уже не только чувственное восприятие особенностей предметного окружения, но и воспринятое им понятие. Этим самым обеспечивается адекватное поведение человека не только в предметной, но и социальной среде. Такие особенности человеческого рассудка сформировались в результате процессов культурно-исторического порядка. Человеческое сознание трансформирует «при-



родные» функции психики, «очеловечивая» их. То же произошло и с рассудком как одной из психических функций. Правда, оречевленность рассудка делает для нас трудно различимыми сам рассудок и сознание.

Тесная связь этих двух уровней психической регуляции человеческой деятельности обеспечивается не только единством их «языка», но еще и тем, что за непосредственной «поверхностью» *явленности* предметного окружения (на уровне рассудка) усматриваются — было бы желание — и значения в понятийной форме, и общественные отношения, и история культуры (на уровне сознания).

Вообще необходимость выделения рассудка в качестве особенной психологической категории проистекает как из существующих теоретических проблем и спекуляций, так и из эмпирических наблюдений.

Например, принимая положение о прижизненном формировании плана сознания, мы тем самым молчаливо допускаем, что на разных этапах онтогенеза сознание ребенка оказывается по-разному «недостроенным». Но это не делает ребенка дезориентированным в его предметном и социальном окружении. Бедность его сознания не означает, что его поведение нецелесообразно и тотально неадекватно. Просто в этом случае ведущая роль в психической деятельности принадлежит рассудочному уровню регуляции. И тогда мир представлен ребенку своей предметной, *явленной* стороной.

Для проверки этой частной гипотезы мы попросили учеников с 5-го по 11-й класс двух московских школ написать маленькое сочинение на тему: «Злой человек... Какой он?».

Пятиклассники пишут (самые грубые орфографические ошибки в этих выдержках исправлены): «Злой человек — который дерется, обзывается, хмурым, не культурный». «Человек может быть доведен до предела. Или быть злым патомучто его очень рано подняли и не дали поспать». «Злой человек выглядит сердито, может быть тощий, он ходит в черном, у него всегда нахмурены брови. Он бубнит все время под нос и мстит всем! Он издевается надо всеми!». «Он злой человек потомучто пристаёт ко всем и дерется со всеми. У него короткие волосы, высокий рост это Глеб». «Он злой потому что он постоянно дерется без причины. У него злые глаза. Он очень агрессивен. [Следующее предложение зачеркнуто. — Н. С.] ~~Но я думаю он нормальный просто дерется, чтобы привлечь внимание других.~~ Человек неприятный. Он лезет ко всем драться». «Злой человек наглый. Он хамит всем подряд и всех ненавидит. К нему подойдешь, а он стукнет тебя. Всем преподавателям говорит про своих врагов пакости. Обзывается на всех. Ко всем учителям подлизывается. Она не красивая и с причудами». «Злой человек на всех злой, он все время делает гадости, у него мало друзей, он грубый, жадный, все время забирает или крадет вещи, обзывается, неучит уроки». «Злой человек для меня это мама она постоянно кричит на меня. Но сейчас мамы дома нет я рад. Но иногда она добрая и с ней очень весело».

Одиннадцатиклассники: «Злой человек любит издеваться над людьми, унижать их. Жестокий, грубый, завистливый, его бесят все окружающие... Такие люди в принципе встречаются редко, т. к. хоть одно хорошее качество есть в каждом человеке». «Не старается понять других людей. Его не волнуют чувства, переживания близких. Он никогда не будет задумываться над тем, что своими словами или поступками он делает другому человеку больно...». «Мне кажется, однозначно нельзя сказать злой ли, добрый ли человек. Все зависит от поступков, которые совершает этот человек, от отношения этого человека к другим людям, в конце концов от сознания, от восприятия характера этого человека другими людьми... В сущности, все зависит от мировоззрения». «... Я бы сказала, что одним этим словом мы заменяем множество других, более сложных: циничный, эгоистичный, принципиальный, самовлюбленный, жестокий и т. д. Есть человек не злой, а озлобленный. С измененным чувством справедливости, возможно, с поврежденной психикой». «... Можно предположить, что злой человек тот, кто не различает границ между поступками, достойными уважения, и теми, которые следует избегать. Злой человек будет добиваться своей цели, не смотря ни на что, то есть, в его понятии не существует каких-либо моральных ограничений».

По-моему, разница очевидна. Состоит она в первую очередь в том, что пятиклассники описывают особенности и характерные черты какого-то конкретного человека, живущего рядом, «здесь и теперь», а одиннадцатиклассники — некоторую абстрактную категорию в связи и в системе с другими абстрактными категориями.

Пятиклассники — или большинство из них — хорошо поняли задание: описать злого человека «вообще». Но при этом они, тем не менее, формируют свои описания на основе комплекса конкретных чувственных восприятий. В этом смысле весьма показательно зачеркнутое предложение в одном из сочинений: ученик вычеркнул свои мысли по поводу какого-то конкретного «его», чтобы подняться до обобщений. Или вот это, вырвавшееся уже после обобщений и почти случайное: «...Она не красивая и с причудами».

В этих сочинениях два способа формирования суждений: один — на основе анализа чувственных данных, рассудочный, и другой — на основе сознания с его абстракциями и схемами. А еще — масса переходов в сочинениях детей 7–9-х классов.

В связи с теоретическими вопросами можно указать, например, на недавнюю работу А. М. Полякова. Он обращает наше внимание на не совсем новую идею неоднородности человеческого сознания: в последнем выделяются бытийный и рефлексивный слои. Автор пишет: «Каждый слой сознания оперирует своими специфическими средствами: бытийный — чувственными образами и движениями, рефлексивный — знаками (моделями, кодами и др.)...» [10, с. 140]. Неоднозначность свойств сознания, по-

казанная даже в этом маленьком отрывке, по существу порождает нечеткость формулировок со всеми вытекающими отсюда последствиями. В данном же случае скорее надо говорить о регуляции жизнедеятельности на рассудочном уровне, где перцепция составляет ориентировочную основу построения приспособительных локомоций (движений), и регуляции на уровне собственно сознания, где ведущая роль принадлежит моделям, кодам, знаковым системам и тому подобным нечувственным системам.

В контексте настоящей статьи большой интерес представляет работа А. О. Прохорова по проблеме рефлексии времени. Он пишет: «При упорядочивании функций психических состояний в пространственно-временной и информационно-энергетической координатах нами выделены следующие структуры. В отрезке **актуального времени** (с—мин), связанном с ситуацией, психические состояния служат связующим звеном между процессами и свойствами личности, обуславливая адекватную реакцию на ситуацию (подчеркнуто мною. — Н. С.). В диапазоне **текущего времени** (час—день), связанном с деятельностью и социальной функцией, психические состояния обеспечивают интегрирующую функцию, формируя «психологический строй» личности, овладение способами и приемами саморегуляции, участвуют в формировании и закреплении психологической структуры личности...» [11, с. 39]. Так вот рассудок, если использовать терминологию А. О. Прохорова, функционирует в отрезке актуального времени, сознание — в отрезке времени текущего и длительного (месяц — год и более).

Практика работы с девиантными подростками дает массу примеров таких их проступков, в которых очевидна непосредственная, часто импульсивная реакция на ситуацию, складывающуюся «здесь и теперь», без какого-либо анализа подростками контекста происходящего. То есть в совершенном ими проступке никакого злого умысла не было: *там вообще никакого умысла не было*. И только потом, при разбо-

ре обстоятельств и последствий нарушения выясняется, что подростки способны осознать совершенный проступок и предложить более приемлемые, с социальных позиций, варианты выхода из проблемной ситуации. Снижение регулирующего влияния сознания на разворачивающуюся жизнедеятельность подростков, характеризующихся устойчивым девиантным поведением, проявляется не только в снижении их способности к контекстному анализу актуальной ситуации, но и в качественном изменении их самосознания, в приоритете удовлетворения возникшей и переживаемой ими сейчас потребности, в значимом снижении уровня саморегуляции деятельности по сравнению с поведением их просоциальных сверстников. А в целом снижение регулирующего влияния сознания едва ли не автоматически делает рассудок ведущим регулятором поведения. В этом случае есть предметное окружение, к элементам которого надо либо приспособиться, либо как-то преодолеть, если хочешь добиться желаемого. И тогда все живое, включая людей, воспринимается не иначе и не более как элементы предметного окружения.

И последнее. Мы постоянно противопоставляем продуктивность (активность) *сознательного* репродуктивности (реактивности) *несознательного*. Но если вслед за Л. В. Крушинским примем положение о принципиальной эвристичности рассудочной деятельности, тогда можно смело выдвигать гипотезу о филогенетической преемственности *продуктивного сознательного* от *продуктивного несознательного*.

В любом случае выделение рассудка как одного из уровней психической регуляции человеческой деятельности представляется не бесосновательным, а исследование особенностей его функционирования — интересным с теоретической точки зрения и имеющим определенную практическую значимость. Например, мы предполагаем, что одной из психологических предпосылок девиантного поведения несовершеннолетних является снижение регулирующей роли сознания.

### Литература

1. Веккер Л. М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. М., 2000.
2. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения / Выготский Л. С. Психология развития человека. М., 2004.
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. II. Развитие произвольных движений. М., 1986.
4. Зорина З. А., Полетаева И. И. Элементарное мышление животных: Учебн. пособие. М., 2002.
5. Кант И. Критика чистого разума. СПб., 2008.
6. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. СПб., 2002.
7. Крушинский Л. В. Биологические основы рассудочной деятельности: Эволюционный и физиолого-генетический аспекты поведения. М., 2009.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
10. Поляков А. М. Понятие и структура символической функции сознания // Журн. практического психолога. 2011. № 2.
11. Прохоров А. О. Рефлексивный слой психического состояния // Мир психологии. 2006. № 2.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989.
13. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб., 2001.
14. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 2007.
15. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. Афоризмы и максимы. Новые афоризмы. Мн., 1999.

# On the Psychological Category of Reason

N. R. Sidorov

PhD in Psychology, Head of the Laboratory for Psychological Problems of Children with Deviant Behaviour,  
Moscow State University of Psychology and Education

---

The concept of reason, although commonly used by philosophers and ethologists, is still underdeveloped within the framework of general psychology aimed at exploring various aspects of human activity, human consciousness and personality. It is also true that in modern Russian psychology the problem of consciousness and purposeful conscious activity has completely ousted the problem of reason and rational, reasonable behaviour. For the most part reason is not considered a separate psychological category. Specific functions of reason have already been defined and described by ethologists, but the problem is to find out whether their approaches and conclusions can be applied within «human» psychology. A positive answer to this question can be greeted with some inner antagonism, because we shall then have to admit that the role of consciousness in human life activities is highly overrated. On the other hand, in the extent to which we consider humans creatures of nature, we must admit that ethologists' claims for the explanation of human behaviour are reasonable enough. This very category of reason occupies a significant place in epistemology. And although its content lies in an absolutely different area, making us think that the philosophical understanding of reason is even more distant from scientific psychology than that of ethologists, here reason is defined as something that is characteristic exclusively of Homo sapiens. Taking into account these contradictions, one is easily tempted into attempting to critically review these two approaches from the perspective of psychological science and, even more, to prove verbal reason a result of cultural-historical development of Homo «natural».

**Keywords:** reason, simple reason activity, verbal reason, consciousness, ontogenesis of consciousness, levels of mental regulation.

## References

1. *Vekker L. M.* Psihika i real'nost': Edinaya teoriya psicheskikh processov. M., 2000.
2. *Vygotskii L. S.* Soznanie kak problema psikhologii povedeniya / Vygotskii L. S. Psikhologiya razvitiya cheloveka. M., 2004.
3. *Zaporozhec A. V.* Izbrannye psikhologicheskie trudy: V 2 t. Razvitie proizvol'nyh dvizhenii. M., 1986. T. 2.
4. *Zorina Z. A., Poletaeva I. I.* Elementarnoe myshlenie zhivotnyh: Uchebn. posobie. M., 2002.
5. *Kant I.* Kritika chistogo razuma. M., 1994.
6. *Kant I.* Antropologiya s pragmaticheskoi tochki zreniya. SPb., 1999.
7. *Krushinskii L. V.* Biologicheskie osnovy rassudochnoi deyatel'nosti. M., 1977.
8. *Leont'ev A. N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
9. *Leont'ev A. N.* Problemy razvitiya psihiki. M., 1981.
10. *Prohorov A. O.* Refleksivnyi sloi psicheskogo sostoyaniya // Mir psikhologii. 2006. № 2.
11. *Rubinshtein S. L.* Osnovy obshei psikhologii: V 2 t. M., 1989.
12. *Uznadze D. N.* Psikhologiya ustanovki. SPb., 2001.
13. *Fromm E.* Anatomiya chelovecheskoi destruktivnosti. M., 2007.
14. *Shopenbauer A.* Mir kak volya i predstavlenie. Aforizmy i maksimy. Mn., 1999.

## Становление субъектного действия

**И. В. Жуланова**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Волгоградского государственного педагогического университета

**А. М. Медведев**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Волгоградской академии государственной службы

В статье рассматривается цикл становления субъектного действия. Исходными основаниями для рассмотрения действия как развивающейся реальности послужили положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского: понимание развития как взаимодействия реальной и идеальной форм психического (поведения); представление об интериоризации как механизме развития; представление о стадийности перехода от интерформы к интраформе действия и знаковым опосредствовании этого перехода. В рассматриваемой модели акта выделяются такие стадии как спонтанная активность, совокупное действие; совместно-распределенное действие; индивидуальное субъектное действие. Обсуждаются особенности результата развития, определяемого как самостоятельное произвольное действие, оснащенное обобщенным способом. Предлагается рассматривать результат в контексте возможностей дальнейшего развития. Возможность такого рассмотрения связывается с понятием функционально-смыслового поля.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология, интерформа, реальная форма, идеальная форма, интериоризация, совокупное действие, совместно-распределенное действие, самостоятельное произвольное действие, функционально-смысловое поле.

В предшествующих публикациях мы рассматривали прототипы субъектного действия [10] — культурные образцы действия, в которых представлено единство смысловой и операционально-технической сторон, а также реальные формы действия [11], отличающиеся от прототипов тем, что в них акцентирована одна из сторон — смысловая или операционально-техническая. Такие действия были нами представлены как действия-переживания и как действия-распредмечивания.

В данной статье мы намерены рассмотреть становление субъектного действия: его исходную форму, результат его становления и этапы (фазы, стадии) становления.

В классических исследованиях культурно-исторической психологии становление субъектности связывается с взаимодействием реальной формы и идеальной формы и присвоением идеальной (культурной) формы в актах интериоризации. Согласно этим представлениям носителем реальной формы выступает ребенок, носителем идеальной формы — взрослый (общественный взрослый). Каждое осваиваемое действие сначала носит интерпсихический характер. В дальнейшем происходит интериоризация — вращивание нового способа действия. По мере интериоризации способа ребенок начинает действовать без помощи взрослого, самостоятельно, его действие становится интрапсихическим.

На первый взгляд, у Л. С. Выготского акт интериоризации представлен как *двухтактный*. Известна

используемая им метафорическая формула закона интериоризации: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды — сперва как деятельность коллективная, социальная, т. е. как функция интерпсихическая, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая» [7, с. 344].

В первоначальном определении интерформа — взаимодействие взрослого и ребенка или взаимодействие ребенка со сверстниками — описано у Л. С. Выготского как *подражание* ребенка действиям взрослого или сверстников. В дальнейшем Л. С. Выготский стал говорить о *сотрудничестве* взрослого и ребенка, и под интерформой действия стало пониматься именно сотрудничество или *помощь* и *руководство* взрослого, что представлено в понятии зоны ближайшего развития.

Наряду с этим двухтактным строением Л. С. Выготский рассматривает стадийное строение акта развития, в котором представлены *четыре стадии*. Приведем эту стадийную развертку: «В натуральной, или примитивной, стадии ребенок решает задачу непосредственным путем. После решения самых простых задач ребенок переходит к стадии употребления знаков без осознания способа их действия. Затем идет стадия использования внешних знаков и, наконец, стадия внутренних знаков» [5, с. 161].

Таким образом, акт развития предстает как переход от натуральной, (непосредственной) формы к



культурной (опосредствованной, произвольной) через интерпсихическую форму с помощью освоения (интериоризации) знаковой операции. Заметим, что в двухтактной схеме представлена роль взрослого, а в четырехтактной — роль знака. Мы полагаем, что в различных фазах акта становления субъектного действия меняются и роль взрослого, и роль знака.

Обратимся к рассмотрению интерформы в работах последователей Л. С. Выготского.

Читая Д. Б. Эльконина, можно предположить (прямых указаний на это нет), что сама интерформа действия содержит стадийность. Она включает *совокупное действие и совместное действие*. «Проблема совместного действия, — пишет Д. Б. Эльконин, — проблема интерпсихического как у Л. С. Выготского. Но главное — совокупное действие. В нем меняется характер ориентации. Ориентация на действие другого есть одновременно ориентация своего действия. Ориентация на материально-предметные условия подчинена ориентации на действия другого... Главное, что непосредственная ориентировка на реальные предметные условия действия (то, что А. Н. Леонтьев называл операцией) включена и определена в совокупном действии ориентацией на действие другого! Я действую так, чтобы организовать, подготовить действия другого. Одной рукой я держу гвоздь, а другой его забиваю. Но я держу так, чтобы облегчить забивание. Две руки — как два человека. Это и есть интерпсихическое. Вот что врачивается! Врачивается Другой!» [28, с. 58]. Такую «полную координированность и соразмерность действий, их некую особую сопряженность» Д. Б. Эльконин и назвал «совокупным действием» [там же, с. 59].

В. П. Зинченко и Б. Г. Мещеряков прямо указывают на существование совокупного действия как самостоятельной психологической реальности: «...Настоящей совместной деятельностью предшествует совокупная деятельность...» [13, с. 91].

Главная особенность совокупного действия состоит в том, что в нем не происходит никакого реального, т.е. завершаемого объективным предметно-вещным результатом преобразования, в нем строится взаимная ориентировка участников.

При общем понимании исходности совокупного действия — как своего рода *введения в интерформу, попадания в поле интерпсихического* — в работах представителей культурно-исторической и деятельностной психологии можно найти различные акцентировки того, на чем полюсе — взрослого или ребенка — располагается инициация совокупного действия. Согласно одной точке зрения в совокупном действии соучаствуют инициативный взрослый и принимающий и подхватывающий его инициативу ребенок, согласно другой, наоборот, — инициативный ребенок и подхватывающий его инициативу взрослый.

Так, согласно В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякову — это деятельность, в которой «... в полном смысле этого слова действует только взрослый. Он имеет определенные мотивы деятельности, ставит цели и задачи, в решение которых тем или иным способом

*вовлекает ребенка*» (курсив наш. — И. Ж., А. М.) [13, с. 91]. Это деятельность, «... в которой ребенок не выступает как субъект деятельности наравне со взрослым; здесь еще только формируется способность к деятельности, освещаются отдельные ее элементы (действия и операции)» [там же]. Таким образом, инициатором и субъектом совокупного действия, согласно этим представлениям, выступает взрослый.

Есть и другая акцентировка. Известно высказывание А. Н. Леонтьева о необходимости определенного уровня активности и инициативы у самого ребенка, без чего освоение культурных образцов становится невозможным. «Даже самые элементарные орудия, инструменты или предметы обихода, с которыми впервые встречается ребенок, — пишет А. Н. Леонтьев, — должны быть активно раскрыты им в их специфическом качестве. Иначе говоря, ребенок должен осуществить по отношению к ним такую практическую или познавательную деятельность, которая *адекватна* (хотя и не тождественна) воплощенной в ней человеческой деятельности. Другой вопрос, насколько адекватна будет эта деятельность ребенка и, следовательно, с какой мерой полноты раскроется для него значение данного предмета или явления, *но эта деятельность всегда должна быть*» (курсив автора) [15, с. 373]. Адекватная, «хотя и не тождественная» деятельность ребенка — это его пробно-предметные действия, в которых среда ребенка проявляется как натурально-культурная. (Мы разделяем понимание культурной натуральности применительно к спонтанной активности ребенка, представленное в статье П. Г. Нежнова [20].)

О собственной активности ребенка в интерпсихической форме действия писал Д. Б. Эльконин: «Ребенок овладевает всем богатством действительности — миром предметов и действий с ними, языком, человеческими отношениями, мотивами человеческой деятельности и всеми человеческими способностями — только через и при посредничестве взрослых людей... Однако только *собственная деятельность ребенка* (курсив наш. — И. Ж., А. М.) по овладению действительностью, опосредствованная его отношениями со взрослыми... является движущей силой развития ребенка...» [28, с. 18].

Понятие совокупного действия позволяет синтезировать оба представления, если предположить в нем *реципрокность*.

Понятие реципрокного детерминизма использовалось А. Бандурой при построении теории социально-когнитивного бихевиоризма. «На интерактивность, — пишет А. Бандура, — следует смотреть как на процесс реципрокного детерминизма — ... личностные факторы и факторы внешней среды *взаимодействуют меж собой как взаимозависимые детерминанты...*» (курсив наш. — И. Ж., А. М.) [2, с. 23]. Новые виды поведения ребенка исходно определяются его взаимодействием с «моделью». Под моделью А. Бандура понимает поведение Другого — взрослого. Реципрокность состоит в *одновременнос-*

ти противоположных стимулов: ребенок ищет образец-модель для подражания, и взрослый, обращаясь к ребенку, ведет себя не естественным для своего обычного поведения, а «модельным» образом. «Встреча» взаимообращенных рядов стимулов обеспечивает закрепление модели поведения. Близкие представления можно найти в размышлениях Э. Эриксона о семейном воспитании: воспитывать ребенка может только «семья, воспитанная ребенком» [32, с. 105].

Но в отличие от описаний и объяснений взаимодействия, предложенных в теориях А. Бандуры и Э. Эриксона, в теории Л. С. Выготского представленный момент: *недуалистическое совмещение в акте развития двух видов детерминации* — внутренней (самодвижения собственной активности ребенка) и внешней (социальная обусловленность). Рассматривается не «то и другое», а само «средостение», что становится возможным, если принять идею самодетерминации интерформы.

Особенность строения хронотопа совокупного действия заключается в обращенности действующих друг к другу, в синхронизации их активности, в однопространственности и в одновременности действований.

Итак, отправным пунктом становления действия выступает совокупное действие, имеющее реципрокную детерминацию, предметностью которого становится построение взаимной ориентировки действующих и переживание реципрокности и согласованности, а знаковым опосредствованием выступают аффективно заряженные знаки первого рода. Это знаки присутствия, задающие горизонт новых смыслов. (Например, в классическом примере Л. С. Выготского — ситуации возникновения указательного жеста — мать *осмысливает* неудавшееся хватательное движение ребенка, придает ему *смысл указательного жеста*.) Совокупное действие вводит действующих в интерформу действия. Это соответствует переходу от «употребления внешних знаков без осознания способа их действия» к осознанию способа их действия и опробованию этого способа.

Следующей фазой интерформы становится совместно-распределенное действие.

*Совместно-распределенное действие* имеет иной хронотоп, нежели совокупное действие: в нем вклады участников разнесены в пространстве и во времени. В отличие от совокупного действия его участники обращены не только друг к другу, но и к предмету совместной деятельности, координируя усилия по его преобразованию. Акцент переносится с переживания на распределенность.

Построению совместно-распределенных действий в специально организованных экспериментальных условиях были посвящены исследования, проведенные в 80–90-е годы коллективом под руководством В. В. Рубцова и ставшие началом развивающейся в настоящее время социально-генетической психологии [23]. В основании исследовательского подхода, построенного В. В. Рубцовым, понимание

совместно-распределенного действия как персонификации позиций при их объединении общей задачей и при опосредствовании особыми знаковыми конструкциями — схемами действия. В. В. Рубцов [24, с. 15] приводит высказывание Л. С. Выготского, обосновывающее такое видение совместно-распределенных действий. «За всеми высшими функциями и их отношением стоят генетически социальные отношения, реальные отношения людей, — пишет Л. С. Выготский. — Отсюда: принцип и метод персонификации в исследовании культурного развития, то есть разделения функций между людьми, персонификации функций: например, произвольное внимание — один овладевает, другой овладеваем. Разделение того, что слито в одном (сравни современный труд)» [6, с. 11]). Отметим, что в данном случае — в случае совместно-распределенного действия — делается акцент на разделении и персонификации функций, в отличие от совокупного действия, в котором акцентирована слитность и реципрокность. По мнению В. В. Рубцова, позиционные взаимодействия при групповом решении задач актуализируют как механизм разделения функций, так и способ овладения ими, поскольку именно в этом распределении они становятся явными (соотносимыми, противопоставляемыми, сопоставимыми, координируемыми и т. п.). Как отмечает В. В. Рубцов, «эти взаимодействия активизируют еще неразвитые когнитивные функции, что позволяет учащемуся действовать на более высоком когнитивном уровне» [24, с. 15].

Какие когнитивные функции активизируются и развиваются в совместной деятельности? Несомненно, это функция планирования, та, что в ранних работах научной школы Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова именовалась внутренним планом действия (ВПД). Об этом запись Д. Б. Эльконина, сделанная в «Научных дневниках»: «21.8.1969. Внутренний план действий — это только тогда и там, где есть ориентировка на характер и результат действий другого человека = партнера или конкурента. Как он поступит? И как я должен поступить, если он так... Что он в это время делает? Это механизм, координирующий совместную деятельность, но не рядом, а в сотрудничестве при наличии общей цели...» [31, с. 499]. Наличие общей цели, а значит и общей задачи — ведь цель всегда задана в определенных условиях (А. Н. Леонтьев) — разворачивает действующих в сторону предметного содержания — предмета и условий действия. В совместно-распределенном действии «встреча» действующих происходит на другом знаке, который вслед за Д. Б. Эльconiным мы определяем как знак второго рода, — обеспечивающем согласование операций и их подчинение общему алгоритму действований.

Роль таких знаков в построении совместно-распределенных действий и была предметом исследований лаборатории В. В. Рубцова. В работах В. В. Рубцова [22; 23], А. Ю. Коростелева [14], Р. Я. Гузмана [9], В. В. Агеева [1], Ю. В. Громыко [8] использовались оригинальные методики, предпола-

гавшие групповую работу испытуемых со специально организованной искусственной предметностью и специально построенной знаковой системой — схемой действия.

В этом цикле исследований применялись и аппаратные методики. В работе Р. Я. Гузмана [9] школьники вычерчивали траекторию на двухкоординатном самописце. При этом школьники-испытуемые сопровождали построение траектории своеобразными вокализациями: «И-и-и-пое-е-е-хали...», «Стоп-стоп-стоп!!!», «Поме-е-е-дленнее...» и т. п. На следующем этапе они строили векторную модель движения. Переход от сопровождающей реальное движение вокализации к последующему (после решения двигательной задачи) построению векторной диаграммы можно рассматривать как переход от первичного знакового опосредствования (вокализация) ко вторичному (векторная диаграмма). Строимое движение требовало ориентации на реального Другого (синхронизации операций) в реальном хронотопе действия и переживания этого действия, поэтому знак был живым обращением к партнеру. Диаграмма строилась «по следам» решения задачи и фиксировала в культурной (принятой в физике) форме общий способ построения траектории, т. е. была средством распределения образца действия и средством рефлексии способа.

Заметим, что в отличие от первичных знаков, значение которых — живое присутствие *реального Другого* (покачивание колыбели, держание за руку, обращение с призывом или запретом, действие-вызов, представленное в исследованиях И. Е. Берлянд и Л. И. Элькониной, посвященных детской игре), значения вторичных знаков анонимны. Конечно же, как говорит Б. Д. Эльконин [29, с. 90], и экспериментальная, и учебная предметность не возникает сама собою, за нею стоит некто, кто «подложил» ее ребенку, решающему задачу, но в данном случае это *анонимный или отстраненный Другой* — автор методики, ее предметного и аппаратного оформления, автор учебного курса.

Акт развития завершается *самостоятельным произвольным действием* ребенка, в котором представлен освоенный им культурный способ действия и знаково-символические средства управления. Наконец, по образному выражению Л. С. Выготского, «то, что делает надсмотрщик, и то, что делает раб, соединяется в одном человеке» [5, с. 143]. Человек, освоивший действие, теперь несет в себе образ интериоризированного Другого, а также образ культурного образца действия. Образ интериоризированного Другого, возникший в совокупном действии, позволяет удерживать смысловую сторону действия, образ координированного способа, сложившийся в совместно-распределенном действии, позволяет удерживать операционально-техническую сторону, осуществлять планирование и управление действием. Возникает *самостоятельное индивидуальное произвольное действие*. В ориентировке полноценного субъектного действия представле-

но **кто** (переживание) и **как** (распредмечивание) действует.

Таким образом, акт развития предстает как последовательность:

- спонтанная активность;
- совокупное действие;
- совместно-распределенное действие;
- самостоятельное индивидуальное действие.

Остановимся на краткой обобщенной характеристике каждой из стадий.

В *спонтанной активности*, предшествующей циклу становления субъектного действия, наряду с множеством производимых ребенком действий представлено обращение к другому человеку. В раннем онтогенезе это обращение ребенка к взрослому. По А. Н. Леонтьеву [15, с. 377], это «вызов взрослому на общение». При этом в поведенческой активности ребенка могут проявляться признаки «святого недовольства» (Д. Б. Эльконин [31, с. 512]). Причиной «святого недовольства» может стать обнаруживаемый ребенком разрыв — несоответствие между тем, что он делает самостоятельно, и тем горизонтом действия, который обнаруживается в его общении со взрослым. Как отмечают В. И. Слободчиков и Г. А. Цукерман, «... обнаруживается ... разрыв между индивидуальной и совместной формами деятельности и сознания (“хочу быть, как ты, и не могу стать, как ты!”)» [25, с. 47]. Идеальная форма, вступающая во взаимодействие с натуральной формой поведения, *провоцирует человека на обнаружение их несоответствия* и, тем самым, своих ограничений. «Святое недовольство» — симптом мотивации к самоизменению.

В *совокупном действии* ребенок и взрослый строят взаимную ориентировку в «режиме» реципрокного детерминизма, нащупывая возможную координацию взаимодействия и проясняя его смысл. Совокупное действие проживается с акцентом на *переживании*, оно опосредствуется *знаками первого рода* [31, с. 515]. (По определению Д. Б. Элькониной, это знаки присутствия другого человека и его места в совокупном действии: уже приводившийся нами пример — успокаивающее младенца покачивание колыбели — знак присутствия взрослого.)

В *совместно-распределенном действии* происходит изменение направленности действия, оно направляется на общую предметность и способ ее преобразования. Если совокупное действие-переживание эмпатично, то совместно-распределенное действие-преобразование (действие-распредмечивание) — технологично: распределение «вкладов» в общую целенаправленную активность позволяет построить технологию достижения реального предметного результата. Совместно-распределенное действие опосредствуется знаками второго рода — схемами, алгоритмами, программами действия, поддерживающими ВПД.

В полноценном, нередуцированном *индивидуальном субъектном* действии представлен культурный способ действия, оснащенный знаками первого

и второго рода, определяющими человеческую направленность действия (ради кого оно производится), и его культурное опосредствование (операционально-техническую сторону).

Приводимая здесь схема с меньшей или большей разработанностью воспроизводилась в исследовательской и образовательной практике, построенной на идеях культурно-исторической психологии. При этом поскольку индивидуальное действие, оснащенное культурным способом, служило ориентиром развивающей ситуации как в экспериментах, воспроизводящих идею ЗБР (включая и наши исследования [17; 18; 19]), так и в учебных ситуациях, ему уделялось гораздо больше внимания, чем совокупному действию и совместно-распределенному действию. Именно с самостоятельным индивидуальным действием соотносятся критерии сформированности основных новообразований учебной деятельности (теория и практика системы Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова) — овладение обобщенным способом, способность самостоятельно ставить учебную задачу, сформированность анализа, рефлексии и планирования, а также предметность, системность и обобщенность учебно-познавательных действий.

Кроме того, что акцент в понимании развития делался на самостоятельности, одновременно в этом понимании акцентировалась та сторона субъектности, которая является в действии-распредмечивании. Именно к такому типу действия могут быть отнесены показатели «обобщения с места» и «быстрого и успешного решения задач», которые долгое время были симптомами различения «теоретиков» и «эмпириков» среди учащихся в системе развивающего обучения.

Индивидуальное самостоятельное произвольное действие, оснащенное обобщенным способом, как результат интериоризации культурного образца действия, культурного прототипа (в случае развивающего обучения — учебного действия) в силу его свертывания и симультанизации его ориентировки может оказаться редуцированным к исполнительскому, к действию-достижению. (Ведь быстрое и успешное решение задач — это показатель достижения.) Если не выходить за контуры освоенного функционирования, действие замыкается на себя, рефлексивируется и совершенствуется, что приводит к своего рода перфекционизму. При таком представлении результат развития отпадает в некую автономную сферу функционирования и уже не может рассматриваться в «горизонте развития» (Б. Д. Эльконин). Такое действие уже не претендует на «сдвиг поведения», а только на продолжение стереотипного функционирования. Акт овладения собственным поведением в таком действии уже снят. В прошлой публикации [11] мы определяли такую ситуацию как понижение действия в ранге.

Приступая к рассмотрению становящегося субъектного действия, приведем два высказывания Б. Д. Эльконина, задающие направление наших размышлений.

«Привычка говорить о результате лишь как о завершении выводит результативность из горизонта развития. В горизонте развития имеет смысл говорить о результате в его отношении к будущему, говорить о том, что *открывается*, когда нечто иное завершается. Самостоятельность и инициативность должны быть “помещены” на границу завершения-открытия и поняты как энергии проявления нового пространства возможностей».

«Существуют два допущения, крайне затрудняющие мышление о развитии и его практику. Первое — допущение изолированного действия. Видимо, такое допущение — результат формального и абстрактного соотнесения действия и деятельности, при котором и то и другое мыслится как бы уже готовым и наличным. В этом и в похожих случаях уместен вопрос о том, где находится и откуда, из какой реальности экстрагирован интересующий объект — в данном случае, действие. И далее начать понимать, каким образом искомый объект может быть “вложен” в эту свою исходную большую его реальность» [30, с. 223]. Возникает вопрос, в какой «горизонт» следует «вернуть» экстрагированную из реальности единицу анализа — действие, чтобы можно было увидеть полноту сторон и потенции субъектности. Возможность такого «возвращения» предложена П. Г. Нежновым: рассматривать в качестве новообразования акта развития не овладение обобщенным способом действия, а функционально-смысловое поле (или функциональное поле — ФП). «В отличие от “общего способа действия” как способности, для которой рефлексивность выступает образующей характеристикой, — пишет П. Г. Нежнов, — главной особенностью итогового новообразования является некоторая мера непосредственности, т. е. *определенная слитность субъекта с объектом (средой) и с самим собой, с аффективной стороной своего действия*» (курсив наш. — И. Ж., А. М.) [20].

В авторском определении «ФП — это “культурная натуральность”, т. е. особый функциональный орган, задающий “из индивида” горизонт его собственного *целостного действия*» (курсив наш. — И. Ж., А. М.) [20]. ФП строится на переходе от культурного опосредствования к «культурной непосредственности». В одной из работ В. С. Библера такой переход описывается следующим образом: «Отделение “сути вещей” (их потенций) от их бытия означает построение в уме “идеализованного предмета” как средства понять предмет реальный, существующий вне моего сознания и деятельности... Видеть одновременно два предмета — внутри меня и вовне — невозможно, я перестаю видеть и начинаю понимать» [3, с. 368]. В описываемом В. С. Библером акте понимания можно усмотреть две фазы: 1) построение идеального предмета и его применение как средства понимания; 2) присвоение этого средства и переход к непосредственности — культурной непосредственности. Понимание уничтожает дистанцию в отношении между субъектом и объектом и снимает необходимость рефлексивного опосредствования этого отно-



шения. Рассматриваемый переход — это снятие рефлексивного момента: больше нет необходимости соотношения идеальной предметности и реальной предметности — идеальная форма теперь «встроена» в реальную. Реальность приобретает новую характеристику — становится функционально-смысловым полем.

Как известно, полевая концепция психического была предложена К. Левином. Л. С. Выготский обращался к динамической теории К. Левина, размышляя над механизмами внимания и над механизмами волевых процессов. «Л. С. Выготский указывает на недооценку способности человека “выйти из поля”, которую сам К. Левин трактовал как специфическое отличие человека», — пишет исследовательница архивов Л. С. Выготского Е. Ю. Завершнева [12, с. 126–127]. И далее, как отмечает Е. Ю. Завершнева: «Полемика с К. Левином перерастает в подлинный диалог, совместное движение к общей цели. Л. С. Выготский уверен, что решение динамической проблемы найдено (запись “Sehr wichtig. Единство интеллекта и аффекта”)...» [там же, с. 129]. Эта тема переходит в заметку «О воле», где Л. С. Выготский формулирует следующее: «Воля — это понятие, ставшее аффектом; волевой человек — это личность, определившая свои поступки и образ жизни из аффекта Я» (цит. по: [12, с. 130]).

Взаимоопосредствование аффекта и интеллекта конституирует функционально-смысловое поле. «Таким образом, — заключает П. Г. Нежнов, — ФП — это аффективно “заряженное” и интеллектуально организованное психологическое поле, порождаемое “пробно-продуктивными” (Б. Эльконин) действиями, и это реальность, в меру построения которой индивид обнаруживает то, что именуется опытом, компетентностью и определенностью предпочтений (интересов)» [20].

Примеривания «разрешающих возможностей» вновь обретенных функциональных органов могут проявляться как новые действия-вызовы. Например, овладение мышлением и его логическим аппаратом в младшем школьном возрасте проявляется в известных феноменах подросткового максимализма, описываемых Л. И. Божович [4], опробующих проектных действиях, описываемых К. Н. Поливановой [21]. Согласно нашим исследованиям [16], на переходе от подростничества к юности можно наблюдать изменение хронотопа функционально-смыслового поля: изменение содержания и структуры жизненного пространства и жизненной перспективы, усиление субъектного, личностного начала, что выражается в особой пристрастности молодых людей. Действительность и действенность ФП как субъектного новообразования проявляется в актах, определяемых А. Н. Леонтьевым как «апробирование цели действием» (что мы ранее [11] определяли как повышение действия в ранге), а в более широком жизненном контексте — в актах «публикации» замыслов, намерений и личной позиции.

## Выводы

Традиционными для культурно-исторической психологии стали представления о развитии субъектности как взаимодействия реальной и идеальной формы поведения, в котором путем знакового опосредствования осуществляется вращивание культурной формы. Привычная понятность такого механизма развития провоцирует отождествление спонтанной индивидуальной активности ребенка с реальной формой действия, а интеракции со взрослым — со взаимодействием реальной и идеальной формы, т. е. с интерформой будущей культурной функции. Несомненно, реальная форма действия и идеальная форма действия существуют, также существует (бывает, случается) и интерформа, в которой они вступают во взаимодействие. Но столь же несомненно, что *не любая* спонтанная активность есть начало акта развития и *не любое* общение есть интерформа вызревающего психологического новообразования.

Началом акта становления субъектного действия мы полагаем лишь такую спонтанную активность, в которой представлены действия-вызовы по поводу этой деятельности — деятельности, в которой реализуется некая «натуральная культурность», происходит обнаружение этой «*эмоти*» и ее культурной ограниченности. В спонтанной активности ребенка есть множество проявлений, включая и вызовы взрослого на общение. Действие-вызов должно еще явить «запрос» на изменение реальной формы, что может быть прочитано в актах «святого недовольства».

Если действие-вызов достигает своей цели (при этом не важно, кто был инициатором вызова), возникают условия реципрокности, когда активность ребенка и взрослого принимает форму совокупного действия. Совокупное действие мы рассматриваем как введение в интерформу. Результат совокупного действия — построение возможностей совместной ориентировки и координации усилий. Совокупное действие — это по преимуществу *действие-переживание*.

На следующей стадии интерформа переходит в совместно-распределенное действие, в котором активность участников разворачивается в сторону предмета преобразований. Построение совместно-распределенного действия также предполагает «встречу на знаке», но это вторичные знаки — ЗНАКИ АНОНИМНОЙ КУЛЬТУРЫ, их значения фиксируют технологию предметного преобразования. В совместно-распределенном действии формируется функция планирования (ВПД). Результат совместно-распределенного действия — раскрытие оснований культурного способа преобразования предмета. Совместно-распределенное действие — это по преимуществу действие-распределение.

Наконец, цикл развития завершается индивидуальным культурным действием. Возможны варианты такого действия:

— автоматизированное, по сути, действие-достижение, в пределе — операция (культурный навык);  
 — рефлексивное, заикленное на совершенствовании операционально-технической стороны (перфекционизм);

— наконец, самостоятельное субъектное действие, оснащенное функционально-смысловым полем, открывающим горизонт дальнейшего развития.

Именно в этом, последнем, варианте видим мы итог становления *субъектного действия*.

### Литература

1. Агеев В. В., Давыдов В. В., Рубцов В. В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. № 4.
2. Бандура А. Теория социального научения. СПб., 2000.
3. Библер В. С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога.) М., 1975.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008.
5. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. М., 1982–1984. Т. 3.
6. Выготский Л. С. Конкретная психология человека // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1986. № 1.
7. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2005.
8. Громыко Ю. В. Роль взаимопонимания при решении учебных задач в совместной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1982.
9. Гузман Р. Я. Роль моделирования совместной деятельности в решении учебных задач // Вопросы психологии. 1980. № 3.
10. Жуланова И. В., Медведев А. М. Прототипы субъектного действия // Культурно-историческая психология. 2010. № 1.
11. Жуланова И. В., Медведев А. М. Психологическая реальность субъектного действия // Культурно-историческая психология. 2011. № 1.
12. Завершнева Е. Ю. Записные книжки, заметки, научные дневники Л. С. Выготского: результаты исследования семейного архива // Вопросы психологии. 2008. № 2.
13. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. № 2.
14. Коростелев А. Ю. Психологические особенности организации совместного учебного действия школьников // Вопросы психологии. 1980. № 4.
15. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
16. Медведев А. М. Ранняя юность: самосознание и жизненная перспектива. Волгоград, 2008.
17. Медведев А. М., Жуланова И. В., Марокова М. В. Генетико-моделирующий метод в исследовании психического развития. Волгоград, 2011.
18. Медведев А. М., Марокова М. В. Организация зоны ближайшего развития планирующей функции мышления у школьников // Культурно-историческая психология. 2010. № 1.
19. Медведев А. М., Нежнов П. Г. Метод и результаты исследования сформированности содержательного анализа как компонента рефлексивного мышления // Развитие основ рефлексивного мышления в процессе учебной деятельности / Под ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. Новосибирск, 1995.
20. Нежнов П. Г. «Функциональное поле» как целевой ориентир в развивающем обучении // Тезисы Всерос. научно-практич. конф. «Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и основания современной психологии развития» (Москва, 14–16 апреля 2005). М., 2005.
21. Поливанова К. Н. К проблеме ведущей деятельности в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 1998. № 3–4.
22. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
23. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1996.
24. Рубцов В. В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1.
25. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.
26. Цукерман Г. А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
27. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3.
28. Эльконин Б. Д. Л. С. Выготский—Д. Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5.
29. Эльконин Б. Д. Психология развития. М., 2005.
30. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск, 2010.
31. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
32. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

# Subjective Action in Development

**I. V. Zhulanova**

PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Psychology, Volgograd State Pedagogical University

**A. M. Medvedev**

PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Psychology, Volgograd State Pedagogical University

---

The article focuses on the developmental cycle of the subjective action. Regarding the action as a developing reality is based upon the following ideas of Vygotsky's cultural-historical theory: the understanding of development as an interaction between the real and ideal forms of behaviour; the concept of interiorization as a developmental mechanism; the concept of gradual transition from the inter-form to the intra-form of action and sign-mediated character of this transition. The article describes several stages of the action model reviewed, such as: spontaneous activity; aggregate action; joint-distributed action; individual subjective action. The developmental outcome, which is defined as individual voluntary action, is discussed as well. It is suggested that this outcome should not be considered a self-sufficient formation, but should be regarded in the context of further development possibilities. Thus the concept of the functional-meaning domain is introduced.

**Keywords:** cultural-historical psychology, inter-from, real form, ideal form, interiorization, aggregate action; self-sustained voluntary action, functional-meaning domain.

## References

1. Ageev V. V., Davydov V. V., Rubcov V. V. Oprobovanie kak mehanizm postroeniya sovместnyh deistvii // Psihologicheskii zhurnal. 1985. № 4.
2. Bandura A. Teoriya social'nogo naucheniya. SPb., 2000.
3. Bibler V. S. Myshlenie kak tvorchestvo. (Vvedenie v logiku myslennogo dialoga.) M., 1975.
4. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. SPb., 2008.
5. Vygotskii L. S. Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funktsii // Sobr. soch.: V 6 t. M., 1982–1984. T. 3.
6. Vygotskii L. S. Konkret'naya psihologiya cheloveka // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1986. № 1.
7. Vygotskii L. S. Psihologiya razvitiya rebenka. M., 2005.
8. Gromyko Yu. V. Rol' vzaimoponimaniya pri reshenii uchebnyh zadach v sovместnoi deyatel'nosti: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1982.
9. Guzman R. Ya. Rol' modelirovaniya sovместnoi deyatel'nosti v reshenii uchebnyh zadach // Voprosy psihologii. 1980. № 3.
10. Zhulanova I. V., Medvedev A. M. Prototipy sub'ektnogo deistviya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2010. № 1.
11. Zhulanova I. V., Medvedev A. M. Psihologicheskaya real'nost' sub'ektnogo deistviya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2011. № 1.
12. Zavershneva E. Yu. Zapisnye knizhki, zametki, nauchnye dnevniki L. S. Vygotskogo: rezul'taty issledovaniya semeinogo arhiva // Voprosy psihologii. 2008. № 2.
13. Zinchenko V. P., Mesheryakov B. G. Sovokupnaya deyatel'nost' kak geneticheskii ishodnaya edinica psihicheskogo razvitiya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2002. № 2.
14. Korostelev A. Yu. Psihologicheskie osobennosti organizatsii sovместnogo uchebnogo deistviya shkol'nikov // Voprosy psihologii. 1980. № 4.
15. Leont'ev A. N. Problemy razvitiya psihiki. M., 1981.
16. Medvedev A. M. Rannyya yunost': samosoznanie i zhiznennaya perspektiva. Volgograd, 2008.
17. Medvedev A. M., Zhulanova I. V., Marokova M. V. Genetiko-modeliruyushii metod v issledovanii psihicheskogo razvitiya. Volgograd, 2011.
18. Medvedev A. M., Marokova M. V. Organizatsiya zony blizhaishego razvitiya planiruyushei funktsii myshleniya u shkol'nikov // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2010. № 1.
19. Medvedev A. M., Nezhnov P. G. Metod i rezul'taty issledovaniya sformirovannosti soderzhatel'nogo analiza kak komponenta reflektivnogo myshleniya // Razvitie osnov reflektivnogo myshleniya v processu uchebnoi deyatel'nosti / Pod red. V. V. Davydova, V. V. Rubcova. Novosibirsk, 1995.
20. Nezhnov P. G. «Funktsional'noe pole» kak celevoi orientir v razvivayushem obuchenii // Tezisy Vseros. nauchno-praktich. konf. «Kul'turno-istoricheskaya teoriya L. S. Vygotskogo i osnovaniya sovremennoi psihologii razvitiya» (Moskva, 14–16 aprelya 2005). M., 2005.
21. Polivanova K. N. K probleme vedushei deyatel'nosti v podrostnichestve // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1998. № 3–4.
22. Rubcov V. V. Organizatsiya i razvitie sovместnyh deistvii u detei v processe obucheniya. M., 1987.
23. Rubcov V. V. Osnovy social'no-geneticheskoi psihologii. M.; Voronezh, 1996.
24. Rubcov V. V. Social'nye vzaimodeistviya i obuchenie: kul'turno-istoricheskii kontekst // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2005. № 1.
25. Slobodchikov V. I., Cukerman G. A. Integral'naya periodizatsiya obshego psihicheskogo razvitiya // Voprosy psihologii. 1996. № 5.
26. Cukerman G. A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashee zonu blizhaishego razvitiya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 4.
27. El'konin B. D. Krizis detstva i osnovaniya proektirovaniya form detskogo razvitiya // Voprosy psihologii. 1992. № 3.
28. El'konin B. D. L. S. Vygotskii–D. B. El'konin: znakovoe oposredstvovanie i sovokupnoe deistvie // Voprosy psihologii. 1996. № 5.
29. El'konin B. D. Psihologiya razvitiya. M., 2005.
30. El'konin B. D. Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie. Izhevsk, 2010.
31. El'konin D. B. Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.
32. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis. M., 1996.

## Связь досуговой активности и развития субъектности у футбольных фанатов\*

А. Ю. Узикова

психолог, ассистент кафедры психологии факультета социальных и гуманитарных наук  
Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

В статье анализируется связь субъектных характеристик и досуговой активности на примере футбольных фанатов. Опрошены 60 молодых людей в возрасте 20–25 лет, из них 30 — футбольные фанаты. Изучено влияние досуговой активности футбольных фанатов на развитие некоторых личностных качеств. Межгрупповое сравнение показало, что досуговая деятельность является привлекательной для всей выборки. Футбольные фанаты более четко осознают цели, процесс жизни ( $p < 0,05$ ), способность управлять собственной жизнью ( $p < 0,01$ ), демонстрируют более широкий поведенческий репертуар ( $p < 0,01$ ), более активны, независимы от мнения окружающих, самодостаточны по отношению к себе ( $p < 0,01$ ). Фанаты реализуют собственную активность в особом рода досуговых занятиях, разворачивающихся под знаком самой популярной в мире спортивной игры, и, получая поддержку от референтной группы, имеют возможность самореализации и самоопределения в период ранней взрослости.

**Ключевые слова:** развитие личности, субъектность, субъект жизни, субъектные характеристики, досуговая активность, футбольные фанаты.

Свободное время у жителей России в течение последних 30 лет увеличилось в среднем в три раза [13, с. 64]. Увеличивается также и разнообразие видов развлечений и способов проведения свободного времени. В некоторых случаях (компьютерные игры, экстремальные виды спорта) досуг становится для человека доминирующей жизненной сферой, и складывается впечатление, что человек становится зависимым от своего увлечения. Согласно классическому принципу единства сознания и деятельности, психика человека проявляется в практической деятельности, и ее изучение необходимо именно в контексте деятельности. Человек развивается, проявляя себя как субъект деятельности, «направлением его (человека. — А. У.) деятельности можно определять и формировать его самого» [7, с. 106]. В связи с этим особое место занимает проблема развития личности в аргоіі свободных досуговых занятиях и исследование субъекта досуговой деятельности. Быстро меняющиеся условия современной реальности ставят перед человеком задачу самоопределения не только в профессиональной деятельности, но и в свободном

времени. И по тому, как человек распоряжается своим свободным временем, что выбирает в качестве досуга, можно понять его жизненную позицию.

Проблема поиска смысла жизни неразрывно связана с понятием экзистенциальной фрустрации, которая ведет к скуке, апатии и депрессии. И что может воспрепятствовать этому, если не увлечение, игра, истинно интересная, наполненная личностными смыслами досуговая деятельность? Согласно концепции С. Мадди, существует четыре формы экзистенциального отчуждения, одна из которых — авантюризм. «Авантюризм (С. Мадди также употребляет термин «крусадерство») — компульсивный поиск жизненности, вовлеченности в опасные, экстремальные виды деятельности в силу переживания бессмысленности повседневной жизни. Эта форма экзистенциального недуга является наименее серьезной, поскольку связана с активностью, поиском новых ощущений» [6]. Возможно, исследуемую в нашей работе социальную группу составляют молодые люди, по-своему преодолевающие переживание бессмысленности жизни через уход в бессодержательный

\* Представленное в статье исследование проводилось в рамках магистерской диссертации. Автор выражает благодарность научному руководителю работы — профессору кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ, доктору психологических наук Наталье Анатольевне Логиновой и профессору МГППУ, Международного университета природы, общества и человека «Дубна», доктору психологических наук Борису Гурьевичу Мещерякову за ценные замечания и советы по улучшению предварительного варианта статьи.



риск и активную деструктивность. В любом случае, культура создает смысловое пространство для развития личности и ее самореализации. Она предоставляет исторически сложившиеся способы деятельности и задает ценности человеческой жизни. Но человек и сам является субъектом своей жизни, обладая сознанием как инструментом фиксации опыта, потому что проживает жизнь, «невольно» накапливая опыт прошлого (которым «заведует» автобиографическая память) и имея представления о возможном и желаемом будущем и о себе самом в жизни в целом. «Степень реализации ценностных ориентаций и потенциалов личности отражается в картине жизненного пути человека» [8, с. 162].

Человек может выбирать «сопротивляющуюся», наполненную «идеальными формами» среду собственного развития, выбирать простой тип существования через потребление благ цивилизации или жить, преодолевая себя, свою недостаточность и обретая все больше степеней свободы (словами В. П. Зинченко: «Избыток недостатка и избыток возможностей — условие развития»). Увеличение числа степеней свободы есть расширение возможностей поведения и действия живого существа. «И мы можем предположить, что в основе развития человека, в основе его поведения и деятельности лежит избыток недостатка, помноженный на избыток свободы. Оба избытка обеспечивают бесконечное разнообразие траекторий развития, поведения, деятельности человека. Для использования этих возможностей должны быть соответствующие стимулы, роль которых выполняет нужда в чем-то, недостаток, потребность, мотив, желание, мечта и т. д. и т. п.» [4, с. 64].

Игра в силу присущего ей «свободного» и культурно наполненного характера выступает «носителем» множества идеальных форм, избыточность которых определяет зону ближайшего развития личности взрослого. Здесь речь идет уже о самоосуществлении, самоактуализации, самореализации личности в игровой деятельности, и о самодетерминации психического развития «человеком играющим». Таким образом, если перевести акцент на субъектность как на один из уровней организации человека, проблему досуговой активности следует сформулировать как выбор личностью, в соответствии с ее представлениями о собственной жизни, такого способа проведения свободного времени в виде игровой деятельности, которая бы соответствовала задаче развития личности.

Проблема досуга активно прорабатывается в социологической науке, которая рассматривает функцию пространства досуга как фактор развития человеческого потенциала и основу благополучия для общества в целом. В психологии же достаточно хорошо изучена игра как вид деятельности ребенка, необходимый для полноценного развития личности. Но, к сожалению, проблема игровой деятельности как развивающего фактора для взрослых остается недостаточно проработанной в научном плане. На практике это проявляется в общественной жизни, где главным критерием в оценке человеческой деятельности, по

существу, выступает экономическая прибыль, но не развитие личности.

Современный молодой человек предоставлен сам себе и вынужден искать способы приложения своей активности самостоятельно. Не всегда это спортивные достижения, профессиональная деятельность или служба государству. Таким образом, открывается специфическая сторона проблемы развития — связь увлечений, выбора досуговой активности и развития личности как субъекта жизни.

Футбол сегодня является самым популярным видом спорта, в том числе и по критерию зрелищности, что определяет его как привлекательную сферу для проведения свободного времени. Многие молодые люди выбирают в качестве пространства досуговой активности футбол и околوفутбол — субкультуру, предполагающую деятельность фанатов определенного футбольного клуба (ФК), прямо или косвенно связанную с его поддержкой как на стадионе, так и за его пределами. Не столько игра в футбол, сколько специфические занятия, которые отличают футбольного фаната от человека, просто интересующегося или не интересующегося футболом: активная поддержка команды на стадионе (пиротехнические, визуальные шоу), «выезда» на игры любимого ФК в другие города, силовая поддержка команды вне стадиона (драки футбольных хулиганов) — составляют свободное время и образ жизни молодого футбольного фаната. Естественным образом включенность человека в движение футбольных фанатов влияет на его жизненную позицию.

Анализ досуговой активности футбольных фанатов, в том числе литературный обзор, касающийся околوفутбольной субкультуры, позволил выделить следующие особенности движения футбольных фанатов как среды развития личности.

1. Околوفутбольная субкультура является специфичной средой развития личности молодого человека в период ранней взрослости, поскольку предоставляет футбольному фанату образ успешного Я, ценности и нормы, которые реализуются в коллективных практиках, осуществляемых молодыми людьми в околوفутбольном времяпрепровождении.

2. Околوفутбольная субкультура предполагает соперничество, на котором строится вся досуговая активность футбольных фанатов: соревнования в перформансе (активной поддержке, в том числе в виде визуального сопровождения игры команды на стадионе), силовые столкновения за звание самой грозной фанатской группировки («фирмы» — на сленге фанатов). Все это определяет направленность фаната на конкуренцию, которая связана с такими личностными качествами, как целеустремленность, инициативность, активность, т. е. субъектными характеристиками личности.

3. Досуговая активность футбольного фаната включает выезды на матчи в другие города, в связи с чем молодой человек вынужден находить материальные средства и планировать свое время (иногда на весь грядущий игровой сезон), т. е. проявлять иници-

ативность в распределении своей внедосуговой активности и проявлять себя как целеустремленный человек, умеющий самоорганизовываться, распоряжаться материальными и временными ресурсами.

4. Досуговая активность футбольных фанатов подразумевает силовые столкновения с группами соперника, в которых фанаты придерживаются правила fair play, честной игры, заключающегося в запрете использовать подручные средства, задевать лиц, не причастных к околофутболу. Силовые столкновения могут быть запланированными («стенка на стенку», что напоминает кулачные бои) и незапланированными (часто массовыми, чему спонтанность вовсе не мешает). Случается, что только одна сторона планирует силовое столкновение, о чем оппонент может и не знать. Участие в драках определено требует от фанатов, помимо поддержания физической формы, распределения личного времени, умения стратегически мыслить (в ходе разработки плана нападения на соперника) и в целом делает околофутбольную субкультуру своеобразным видом спорта, включающим элемент войны, охоты и всегда неопределенности, что, в свою очередь, требует от личности фаната проявления типичных мужских качеств. В целом любое силовое столкновение предполагает проявление мужественности, преодоление страха, неуверенности, что в научной психологической литературе называется самоиспытанием, готовностью к риску. Склонность к риску и стрессоустойчивость в рискованных ситуациях позволяют субъекту в полной мере использовать свои ресурсы в процессе самоопределения, т. е. обеспечивать успешное самоопределение, особенно в кризисные периоды развития личности и в периоды радикальных изменений социальных условий ее жизнедеятельности [3, с. 5]. Самоиспытания в жизни футбольного фаната приводят к развитию самостоятельности, осознанию себя как активного деятеля жизни, накапливающего опыт преодоления трудных ситуаций.

5. Входя в околофутбольную субкультуру, молодой человек включается в социальную группу, где может удовлетворить потребность в безопасности и в самоутверждении. Группировки футбольных фанатов являются своеобразными боевыми единицами, а околофутбольные практики предусматривают проверку дружеского плеча. Точным описанием атмосферы в них может быть распространенный среди фанатов заряд (фанатская речевка): «Один за всех — и все за одного!»

6. Политика для футбольных фанатов является важной темой. Возможно, это одна из точек соприкосновения между всеми (в том числе и враждующими) группировками, где мнения сходятся на националистической почве (иллюстрацией чему может служить переключка фанатов на трибунах: «Русские, вперед!»). Часто футбольным фанатам приписывают фашистские взгляды, что со стороны правоохранительных органов вызывает неодобрение и ужесточение мер предосторожности на массовых спортивных мероприятиях. Последнее, в свою очередь, обуслов-

ливает особенности моды футбольного фаната: практичность (спортивный стиль), неприметность, конспирация (использование масок во время акций на стадионе и вне его, отказ от клубной атрибутики, по которой легко понять, что перед вами фанат определенного ФК). В целом футбольные фанаты в своем большинстве определились в политических взглядах, что позволяет отнести их к социально и политически сознательным гражданам.

Таким образом, даже беглый взгляд на особенности околофутбольной субкультуры и требования, которые ставит перед футбольным фанатом выбранная им досуговая занятость, позволяет понять, что футбольный фанат избрал свой собственный образ жизни и способ развития, определяемый логикой его увлечения. В планировании времени, в межличностных взаимодействиях, во взаимодействиях с другими социальными структурами футбольному фанату необходимо проявлять волевые качества личности, развивать свои субъектные качества, т. е. выступать с позиции активного творца собственной жизни.

Субъектность является относительно новой для психологии категорией, пришедшей в науку ввиду быстроменяющихся условий жизни современного человека. Пока не существует единого понимания данного психологического явления. Е. А. Сергиенко предлагает уровневый критерий к определению субъектности и выделяет «метауровни онтогенеза субъектности человека как субъекта развития — субъекта деятельности — субъекта жизни» [11, с. 16]. Интересно понимание субъектности А. В. Петровским, который выделил четыре ее уровня: субъект общения, субъект практической деятельности, субъект самосознания и субъект жизни. Данные уровни соотносятся с ключевыми моментами околофутбольной субкультуры как среды развития личности, которая включает в себя:

а) вхождение молодого фаната в социальную группу и становление его как субъекта социальных отношений;

б) деятельностный компонент как становление субъекта практической деятельности (активная поддержка ФК);

с) компонент самосознания (формирование образа Я фаната и самосознание через самоиспытание).

Целью нашего исследования было выявление связи между увлечением футболом футбольного фаната и субъектными характеристиками личности в период ранней взрослости. Стоит пояснить, что футбольные фанаты — это в основном молодые люди в возрасте от 20 до 25 лет, и досуг для них является не просто рекреацией, но способом решения определенных задач, в том числе и задач развития. Границы возрастного отрезка от 20 до 25 лет попадают под определение периода ранней взрослости. Он характеризуется следующими задачами развития: становление гражданской активности (социально зрелой личности), достижение близости, самоопределение, постановка целей, определение перспектив жизни. От молодых людей требуется активное позитивное строительство взрос-

лой жизни: создание собственной семьи, формирование образа жизни, который определяет развитие личности, становление молодого человека как субъекта жизнедеятельности [1, с. 113].

Нормальное развитие в период взрослости характеризуется пиком физической формы, что подразумевает необходимость выплеска энергии. Период ранней взрослости наиболее благоприятен для формирования основных структур самосознания. Проверка своих качеств, предела своих возможностей в экстремальных условиях и возможность доказать себе и другим «что я могу», т. е. стремление к самоутверждению, есть и познание себя, и целенаправленное развитие себя, своей силы воли [15, с. 7]. Таким образом, самоутверждение и самоопределение являются важными сторонами развития личности молодого человека и могут быть реализованы в целенаправленно созданных экстремальных ситуациях. В рамках околофутбольной субкультуры молодые люди находят и провоцируют к жизни множество ситуаций (проверка собственной мужественности в драках, самоорганизация в условиях дефицита времени и сил на выездах в другие города и др.).

Ранняя взрослость является сенситивным периодом для постепенной реализации своего потенциала, что приводит к обретению идентичности, «в качестве способа самоосуществления наибольшую ценность имеет самовыражение» [2, с. 41]. Вероятно, образ фаната — успешного и активного молодого человека, который предоставляет своим участникам околофутбольная субкультура, является одной из линий обретения идентичности.

Таким образом, околофутбольные практики как досуговая активность, осуществляемая в свободное время и не имеющая прямой выгоды для своих участников, и околофутбольная субкультура как особая среда, связанная с устойчивым интересом людей, выполняющая определенную функцию в решении возрастных задач развития [9], отражаются на некоторых субъектных характеристиках личности в период ранней взрослости.

## Метод

Для определения субъектных характеристик футбольного фаната нами был создан методический базис, включающий: полуструктурированное интервью (направлено на выявление мотивов досуговой деятельности футбольного фаната, определение роли околофутбольной субкультуры в развитии личности футбольного фаната), авторскую методику «Самооценка изменений личностных качеств» (создана по прототипу методики «Самооценка 12» В. Н. Куницыной, направлена на определение динамики развития личности в условиях околофутбольной субкультуры), методику «События» (Н. А. Ло-

гинова) для определения инициативности личности в построении жизненного пути, тест смысложизненных ориентаций (СЖО, Д. А. Леонтьев) для определения осознанности жизни как проявления субъекта жизни, методику «Уровень развития субъектности личности» (М. А. Шукина) для определения активности личности в социальном контексте и методику цветочных метафор (И. Л. Соломин) для выявления скрытых мотивов, направленности личности, ее основных устремлений и интересов.

Экспериментальную группу составили 30 футбольных фанатов в возрасте от 20 до 25 лет, контрольную — 30 молодых людей того же возраста, но не включенных в околофутбольную субкультуру. Средний возраст всех испытуемых — 23 года. Средний стаж испытуемых футбольных фанатов в околофутбольной субкультуре — 5,5 лет. Сравниваемые группы выровнены по полу и уровню образования, что позволяет выделить околофутбол как фактор межгрупповых различий. Контрольная группа была сформирована из респондентов, относящихся к разным субкультурам (металлист, толкиенист и др.), и вовсе не причисляющих себя к какому-либо неформальному молодежному объединению. Они имеют различные предпочтения в досуговых занятиях (фотография, компьютерные игры, игра на гитаре и пр.). От футбольных фанатов по параметру досуговой деятельности они отличаются тем, что в их досуге отсутствуют походы на стадион для просмотра футбольного матча «вживую» и активной поддержки любимой команды, запланированные или спонтанные силовые столкновения с группой соперников (конкурирующей группой)\*, поездки на футбольные матчи в другие города (несколько выездов в год). Наличие перечисленных областей активности в жизни молодого человека, а также знание и принятие субкультуры футбольных фанатов (нормы и ценности, специфические практики и символика и т. д.) [5] выступают критериями его включенности в околофутбольную субкультуру, в соответствии с которым мы и формировали экспериментальную группу.

Исследование проводилось при личных встречах с испытуемыми и посредством интернета (бланки методик в едином документе высылались испытуемым на электронную почту). Для мотивирования к участию в исследовании утверждалась необходимость восполнить недостаток психологических знаний о футбольных фанатах, что могло бы способствовать изменению однозначно негативного отношения к ним со стороны не посвященных в особенности околофутбольной субкультуры граждан и правоохранительных структур. К методикам давались стандартные инструкции, предлагалась обратная связь, в которой были заинтересованы все испытуемые, согласившиеся участвовать. Среди отказавшихся участвовать было около 30 % футбольных фанатов. Они объясняли отказ бесполезностью подобных исследований («это ничего

\* Целью таких столкновений обычно является защита чести и имени любимого ФК либо своей группировки, которая, как и любой ФК, имеет свою историю, символику и идею. Такие группировки обычно составляют так называемые футбольные хулиганы.

не изменит»), недоверием («смотрите видео, там всё показано... Футбол остается там, где есть футбол») или просто игнорировали обращение исследователя, когда поиск испытуемых проходил в интернете, в частности, через социальную сеть «В контакте.ру». В целом футбольные фанаты являются закрытой для посторонних людей группой, нежелание идти на контакт служит сохранению анонимности «уличных бойцов», имеющих конфликтные взаимоотношения с правоохранительными органами.

### Результаты

С помощью полуструктурированного интервью были получены первичные данные, что погруженность молодого человека в досуговую деятельность футбольного фаната связана с развитием субъектных характеристик его личности и таких качеств, как независимость, решительность и мужественность (из интервью: «За счёт футбола вырабатывается умение защищать всё подряд... стереотип, наверное, но мужик должен быть мужественным... иметь внутренний стержень, который он может проявить во всём, в совершенно разных случаях жизни...»). Как влияет включенность в околофутбол на личностные качества: «Стал более отчаянным. Уверенным. Страх пропал... Моден ОФ и фанатизм стал, когда я вырослел... В тот момент становления, когда в человека закладываются нормы, устои, и был околофутбол». А также: «Когда я потянулся в околофутбол, мне уже казалось — это круто, станешь сильным. А получилось гораздо больше. Мировоззрение поменялось полностью. Так и молодежь. Потянутся за одним, а получают гораздо больше полезного. Чтоб не мыслили узко, оценивали жизненные ситуации глобально». «У мужчин должно быть такое качество. Принципиальность, радикальность и однозначность. И мужчины должны уметь воевать. В тяжелые времена у меня будет преимущество. В околофутболе тоже есть тактика ведения боя. Не убиваем друг друга, конечно, но стараться приходится»).

Нормы и ценности околофутбольной субкультуры распространяются не только на поведение фаната во время матчей, но и на одежду, политическое сознание и мировоззрение в целом. Это подчеркивает роль досуговой активности футбольного фаната как поля для личностного самоопределения молодого человека, а околофутбольную субкультуру как контекст (или тему) для трансформации окружающего мира и субъективного преобразования внутреннего мира («Я вижу жизнь через определенные очки, которые называются околофутбол. Он определяет то, как я одеваюсь, где работаю, с кем общаюсь, где живу...»). В досуговой деятельности футбольного фаната молодой человек проявляет субъектные характеристики личности, поскольку данная деятельность предполагает самоиспытание в экстремальных условиях, проявление мужественности, активности и инициативности в распределении своих временных

и материальных ресурсах и в организации жизненного пространства личности в целом.

Дружеская поддержка и идентификация с референтной группой обеспечивают удовлетворение потребностей в принадлежности и уважении («Вроде как небольшое братство. Или даже большое. Сейчас войны нет, а настоящих друзей можно проверить только в бою, как правило»). А сочетание субъектности, организованности и надежности обеспечивает группе статус субъекта совместной деятельности, общения и отношений [10].

Необходимость включить в методический комплекс методику «Самооценка изменения личностных качеств», созданной по прототипу методики В. Н. Куницыной «Самооценка 12», обусловлена результатами включенного наблюдения и интервью в совокупности направленных на определение динамики личностного развития футбольного фаната. Для определения стажа футбольного фаната испытуемому задавался вопрос, сколько лет он включен в футбольное фанатское движение. Для определения влияния фактора досуга на развитие существенных личностных качеств (приведены в табл. 1) испытуемому задавался вопрос, насколько за годы их участия в околофутболе субъективно изменились данные личностные качества, и предлагалось оценить себя в прошлом (до или в начале вхождения в околофутбол) и в настоящий момент в соответствии с нижеприведенной шкалой:

1—4 — на данное качество личности околофутбол повлиял мало;

5—8 — качество выражено средне и влияние околофутбола на его формирование среднее по силе;

9—12 — сильно выраженное качество и сильное влияние околофутбола на его формирование.

Таблица 1  
Средние значения самооценки изменений личностных качеств за время включенности молодого человека в околофутбольную субкультуру

Качество личности	Δ «до-после»
Умение планировать свое время	2,03
Оптимизм	2,42
Удовлетворенность жизнью	2,96
Способность контролировать себя	3,15
Знание себя	3,23
Споровка, хватка, практичность, предприимчивость	3,47
Способность управлять событиями своей жизни	3,54
Умение отдыхать	3,62
Знание жизни	3,70
Способность ставить цели и достигать их	3,73
Умение выходить из затруднительных положений, справляться с трудностями	3,77
Самообладание, эмоциональная устойчивость в кризисных ситуациях	3,87
Выносливость, стойкость	3,90
Уверенность в своих силах	4,27
Самостоятельность, независимость	4,35
Решительность, мужественность	5,46



Список качеств был составлен на основании включенного наблюдения и интервьюирования, в него входят качества, которые, по нашему мнению и в соответствии с экспертной оценкой одного из фанатов, могли измениться в ходе реализации досуговой активности футбольных фанатов.

Анализ результатов показал, что по субъективным оценкам испытуемых в среднем наименьшее влияние околофутбол оказал на развитие качества «умение планировать свое время» (т. е. оно либо было присуще личности само по себе «изначально», либо развилось независимо от событий, происходящих в сфере досуговой деятельности футбольного фаната). Субъективно наибольшее влияние околофутбольный опыт оказал на качество «решительность, мужественность» ( $\Delta = 5,46$ ), что можно объяснить частотой экстремальных ситуаций в жизни фаната. Досуговая деятельность футбольных фанатов включает действия, требующие своевременной мобилизации определенных волевых качеств личности (драки, путешествия в другие города, активную поддержку команды на стадионе) (подробнее в табл. 1).

Тест СЖО в адаптации Д.А. Леонтьева диагностирует общую осмысленность жизни, степень осознанности будущего, настоящего и прошлого, позицию личности относительно управляемости собственной жизни. Для анализа данных использовались *t*-критерий Стьюдента и программа обработки статистических данных SPSS Statistics 19.0. В табл. 2 представлены результаты межгруппового сравнения по шкалам «цели», «процесс», «результат», «локус контроля Я» и «локус контроля жизнь». Из таблицы видно, что показатели средних в группе фанатов выше, чем в контрольной группе по всем шкалам. По всем шкалам дисперсии по критерию Ливиня статистически значимо не различаются ( $p > 0,05$ ), поэтому результаты проверки по критерию *t*-Стьюдента принимаются во внимание.

Таблица 2  
Значимость различий по тесту СЖО между футбольными фанатами и контрольной группой (*t*-критерий Стьюдента)

Шкала	Критерий значимости равенства дисперсий Ливиня	<i>t</i> -критерий уровня значимости
Цели	0,076	0,025*
Процесс	0,196	0,017*
Результат	0,374	0,082
Лocus контроля Я	0,266	0,004**
Лocus контроля жизнь	0,132	0,106
Осмысленность жизни	0,214	0,013*

\* — обнаружены статистически достоверные различия;  
\*\* — различия обнаружены на высоком уровне статистической значимости.

Обнаружены различия на высоком уровне статистической значимости по шкале «Лocus контроля Я» ( $p < 0,01$ ), которая обозначает отношение человека к

себе как к хозяину собственной жизни. Выделившееся особенно среди фанатов данное качество связано с характером досуговой деятельности, образом жизни. В жизни фанатов преобладают события, которые они иницируют по собственной воле (что подтверждается результатами методики «События») и в которых они вынуждены выступать субъектом, активным деятелем (если в драке не проявлять инициативу, как минимум можно остаться в проигравших, если вовремя не подсушиться, можно остаться без билетов на принципиальный матч и пр.). Отношение к себе как к хозяину собственной жизни связано с постановкой и достижением целей, с развитой способностью целеполагания.

Статистически достоверные различия ( $p < 0,05$ ) показателей средних экспериментальной и контрольной групп обнаружены по шкалам «цели», «процесс» и по общей шкале осмысленности жизни. У молодых людей, в жизни которых нет регулярной практики выездов, околофутбольных акций силового характера и прочих досуговых занятий футбольного фаната, отсутствует частая необходимость проявлять такие субъектные качества, как активность, инициативность, целеустремленность и контроль над ходом событий. Фанаты в большинстве случаев независимо от того, запланированная ли это акция против соперников или это отдых на природе, действуют в рамках околофутбольной «темы», утверждая свой «мужественный» образ и проводя в жизнь околофутбольную символику и традиции. В связи с этим более высокую целеустремленность фанатов, эмоциональную насыщенность и осмысленность их жизни, по сравнению с их сверстниками — не-фанатами, можно объяснить включенностью в околофутбольную субкультуру, предполагающую инициирование разнообразных околофутбольных событий жизни, в которых фанаты проявляют свои субъектные качества.

Сравнение средних значений выраженности субъектных характеристик молодых людей по шкалам методики «уровень развития субъектности личности» (УРСЛ) М. А. Щукиной показало, что средние значения в экспериментальной группе выше (табл. 3).

Таблица 3  
Значимость различий по методике УРСЛ между футбольными фанатами и контрольной группой (*t*-критерий Стьюдента)

Шкала	Критерий значимости равенства дисперсий Ливиня	<i>t</i> -критерий равенства средних, уровень значимости
Активность—реактивность	0,589	0,000**
Автономность—зависимость	0,204	0,184
Целостность—дезинтеграция	0,331	0,920
Опосредствованность—непосредственность	0,066	0,110
Креативность—стандартность	0,409	0,038**
Самоценность—малоценность	0,116	0,027**
Общий уровень субъектности	0,882	0,002**

Фанаты оказались более активными и независимыми в социальных отношениях, они в большей степени полагаются на собственное мнение и мировоззрение по вопросам самооценки и в принятии решений и больше готовы к преодолению, сопротивлению, борьбе за свои идеалы и ценности, стремятся к достижению поставленных целей, что является необходимым качеством для достижения успеха в околофутбольной, по определению конкурентной, а по мнению А. Тарасова, даже изначально ксенофобской, субкультуре (различия на высоком уровне статистической значимости  $p < 0,01$  по шкале «активность—реактивность») [14].

Фанаты проявили себя как более креативные в поиске средств достижения целей в условиях незнакомой ситуации (различия на высоком уровне статистической значимости  $p < 0,01$  по шкале «креативность—стандартность»): они с большей легкостью изменяют стратегию поведения при сохранении первоначальной цели, имеют широкий поведенческий репертуар в социальных отношениях. Такие результаты оказались для нас неожиданными, так как предполагалось, что особый «стиль» общения, который принят в околофутбольной субкультуре, будет проявляться и в других, помимо досуговой, сферах жизни. К тому же имеются противоречия с данными по исследованию Е. В. Скворцовой [12]. Фанаты более открыты новому опыту и не пугаются неопределенности в непредвиденных противоречивых жизненных ситуациях. Они больше настроены на самоизменение и изменение своих отношений с окружающими. Фанат привык поступать «не как все», «по-своему». Вероятно, на развитие данной характеристики влияет околофутбольный опыт, подразумевающий частые ситуации риска и неопределенности и необходимость выхода из таких ситуаций «победителем» (напоминаем, околофутбольная субкультура — конкурентная). В целом футбольные фанаты в большей степени придерживаются субъектных стратегий (межгрупповые различия по общему уровню субъектности  $p < 0,01$ ). Несомненно, их активность, поддерживающая высокие показатели по названным шкалам, часто деструктивна, поскольку в фанатской среде принято доказывать свою силу силой, конкретными действиями разрушительного характера (драки, соревнования в «перформансе» на стадионе не только через созидание красивых «баннеров», распевание фанатских «зарядов», но и через унижение соперника и его фанатов). Таким образом, в целом высокая субъектность футбольных фанатов имеет свои особенности.

Методика «События» (Н. А. Логинова) направлена на определение осознанности жизненного пути, которая определяется по степени дифференцированности событийной структуры жизни. События группируются по трем категориям: события среды, инициативные события, вызванные активностью самого человека, и события-впечатления. Наличие данных категорий в ответах испытуемых диагностирует яркость образов автобиографической памяти и

развитость онтологической рефлексивности, которые отражают развитие субъекта жизни. Инициативные события, в которых человек проявлял себя как автор данного события, отражают способность личности проводить свою линию жизни, достигать поставленные цели и реализовывать замыслы, т. е. действовать на уровне субъекта жизни. События впечатления требуют большой внутренней работы, рефлексии. События среды отражают прохождение социально запланированных этапов жизни (приход в детский сад, окончание школы), которые практически не зависят от желаний и действий человека.

Результаты по методике «События» приведены в табл. 4.

Таблица 4  
Состав событий в субъективной картине жизни в группе футбольных фанатов и их сверстников, не увлекающихся околофутболом

События	Группа	
	экспериментальная	контрольная
Среды	17	14
Впечатления	56	40
Инициативные	96	48
Общее количество	169	102
Структурированность описания событий	8	3
Отказались проходить методику	2	5

Общее количество названных событий в экспериментальной группе в 1,5 раза превышает количество событий, названных в контрольной группе. Среди них преобладают инициативные события: 96 событий в экспериментальной группе и 48 в контрольной группе. Такую разницу можно объяснить стилем жизни, который дает околофутбольная субкультура своим представителям. Многих молодых людей в околофутболе привлекает именно то, что он насыщает жизнь запоминающимися моментами жизни: путешествиями, встречами, по-своему героическими мужскими поступками, которые без отношения молодого человека к субкультуре, возможно, выглядели бы просто странными или даже неадекватными, а здесь имеют смысловое наполнение и романтическую тональность. Количество событий впечатления (или внутренней жизни) в экспериментальной группе 56 из 169, в контрольной группе — 40 из 102. События среды представлены в субъективной картине жизни фанатов и молодых людей не-фанатов практически одинаково (17 и 14 соответственно). Таким образом, фанаты в большей степени организуют свою жизнь, иницируя события жизни, и в то же время менее сосредоточены на своем внутреннем мире, что менее востребовано в околофутбольных практиках, которые целиком направлены на трансформацию внешнего мира.

С помощью методики цветowych метафор И. Л. Соломина мы определили некоторое содержательное различие между фанатами и не-фанатами в

мотивах некоторых видов деятельности. Данная методика диагностирует скрытые мотивы деятельности и представляет собой модифицированный вариант цветового теста отношений А. Эткинда. Она основана на двух принципах: 1 — если человек обозначает какое-либо понятие привлекательным цветом, это свидетельствует о привлекательности данного понятия, позитивном к нему отношении; 2 — обозначение нескольких понятий одним цветом является косвенным показателем их субъективного сходства.

Для определения отношения футбольного фаната и молодого человека не-фаната к различным сферам жизни мы выбрали 42 понятия: к профессиональной, учебной и досуговой видам деятельности (игра, развлечение, путешествие/выезд), а также к прошлому, будущему, настоящему времени, некоторым событиям жизни (драка, матч, конфликт), к людям (к семье, друзьям, любимому футбольному клубу, врагу) и себе.

Среди базовых потребностей в группе фанатов преобладает самоутверждение, в контрольной группе — потребности в безопасности и самоактуализации, успехе. Насущными для фанатов являются потребности в материальном благополучии, близости и самоутверждении. Не-фанаты в основном направлены на удовлетворение потребностей в безопасности и самоактуализации. Таким образом, фанаты в меньшей степени направлены на реализацию своих потенциалов, достижение значимого результата, но больше стремятся утвердить свое видение мира и способы действия в нем, поскольку в обществе мировоззрение и образ действий фанатов не поощряется. Среди специфических психологических условий, которые создает околофутбольная субкультура для своих участников, можно выделить именно удовлетворение потребности в безопасности. Поскольку подавляющая часть околофутбольных практик происходит в групповом режиме, так сказать, при дружеской бойцовой поддержке, «плечом к плечу», футбольные фанаты чувствуют себя более защищенными от нападков со стороны оппонентов (враждебных «фирм») и правоохранительных органов. Дружеская поддержка и идентификация с референтной группой обеспечивают также удовлетворение потребностей в принадлежности, уважении и самоопределении. У фанатов появляется возможность растворяться в толпе, где проявление деликвентного поведения становится более безопасным с точки зрения его пресечения и наказания.

У фанатов удовлетворение базовых потребностей связано с прошлым, которое более позитивно, чем у не-фанатов, и связано с реальным и идеальным Я. У молодых людей, не включенных в околофутбольную субкультуру, удовлетворение базовых потребностей не связано с прошлым (прошлое связано с источниками стресса), не связано с образами реального и идеального Я. Будущее фанатов более позитивно, не связано с увлечением, связано с друзьями и потребностью в самоактуализации. Для не-фанатов оно связано с увлечением, достижениями и успехом, образом идеального Я. Вероятно, такие результаты обусловлены тем, что фанат с юншества обретает образы для подражания и, более того, может воплощать их в

жизнь своими реальными действиями (драки). Привлечение молодых бойцов к околофутбольной практике самими фанатами расценивается как полезное в первую очередь для юношей дело, поскольку оформляет их мировоззрение, дает широкое поле для набора личного опыта и воспитывает в молодых людях бесстрашие, уверенность в себе, развивает умение защищать себя и своих близких. Среди молодежи устраиваются проверочные бои «стенка на стенку», юноши принимают участие в некоторых акциях, получая особую роль в группе. Кроме того, будучи преследуемым правоохранительными органами, околофутбол остается популярным во многом благодаря возможности получить во время осуществления коллективных практик (поддержка команды на стадионе, драки) свою дозу острых ощущений и адреналина.

Для обеих групп характерно отсутствие интереса к учебной и трудовой деятельности (вызывают стресс и более не интересны для фанатов). Драка как событие оказалась привлекательной в обеих группах, что, вероятно, является возрастной особенностью, но у фанатов менее стрессогенна, поскольку опыт драк в их жизни обширен, что предполагается околофутбольной субкультурой. Спорт в большей степени привлекателен для фанатов, поскольку физическая развитость важна для участия в драках и значима как атрибут образа мужественности. Спорт требует от человека дисциплины, формирует целеустремленность и дух соперничества, стремление конкурировать и побеждать, что остается как устойчивое личностное качество на всю жизнь, независимо от того, продолжает ли человек участвовать в спортивных или околоспортивных практиках или наблюдает за ними со стороны. Фанаты более стрессоустойчивы в конфликтных ситуациях и готовы идти на риск, что можно объяснить наличием у них опыта конфликтных жизненных ситуаций в контексте околофутбола.

Таким образом, досуговая деятельность футбольных фанатов включает действия, требующие своевременной мобилизации определенных волевых качеств личности, связана с субъектными характеристиками личности: инициативностью, мужественностью и независимостью, самоутверждением, самопринятием и уверенностью в себе, позитивным отношением к прошлому, настоящему и будущему времени жизни, отношением к себе как к хозяину собственной жизни. Досуговая активность футбольных фанатов влияет на формирование особенностей их личности в соответствии со структурой и характером этой деятельности.

Данная работа может быть продолжена по направлению исследования предпочтений других видов досуговых занятий, субкультур и их влияния на формирование субъектности человека, самореализации в свободное время жизни. Кроме того, углубление знаний в области исследования психологических особенностей футбольных фанатов и людей, напрямую контактирующих с ними, важно для понимания и разрешения возникающих в их среде конфликтов и необходимо для оптимизации проведения массовых спортивных мероприятий.

## Литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
2. Дерманова И. Б., Лукина Е. А. Возрастные предпочтения способов самоосуществления // Психологические проблемы самореализации личности. 2005. Вып. 9.
3. Журавлёв А. Л., Купрейченко А. Б. Структура и личностные детерминанты экономического самоопределения субъекта // Психологический журнал. 2008. № 2. Т. 29.
4. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики: Учебное пособие. М., 2002.
5. Илле А. Футбольный фанатизм в России: Фан-движение и субкультура футбольных фанатов // Молодежные движения и субкультуры Петербурга. СПб., 1999. Электронная версия: <http://subculture.narod.ru/texts/book2/ille.htm>.
6. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Смыслотрата и отчуждение // Культурно-историческая психология. 2007. № 4.
7. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4.
8. Рыбалко Е. Ф., Крогуис Н. Б. Ценностные ориентации и временные перспективы самореализации личности // Психологические проблемы самореализации личности. 1998. Вып. 2.

9. Салахетдинов Э. Р. Личностные характеристики футбольных фанатов в молодежной околоспортивной субкультуре: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008.

10. Сарычев С. В. Социально-психологическое исследование надежности малых групп в напряженных и экстремальных условиях // Социальная психология и общество. 2011. № 2.

11. Сергиенко Е. А. Психология субъекта: поиски и решения // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 2.

12. Скворцова Е. В. Психосоциальные характеристики футбольных фанатов как субъектов глобализационного сообщества // Экспериментальная психология. 2011. № 2.

13. Стеббинс Р. А. Свободное время: к оптимальному стилю досуга (взгляд из Канады) // Социологические исследования. 2000. № 7.

14. Тарасов А. Н. Субкультура футбольных фанатов в России и правый радикализм // Русский национализм между властью и оппозицией. Сборник статей / Под ред. В. Прибыловского. М., 2010. Электронная версия: [http://scepsis.ru/library/id\\_2965.html](http://scepsis.ru/library/id_2965.html)

15. Фоминцева А. Исследование некоторых психологических феноменов детской субкультуры в период ранней взрослости // Московский психологический журнал. 2001. № 4.

## Leisure Activity and Subjectivity Development in Football Fans

A. Yu. Uzikova

psychologist, assistant at the Chair of Psychology, Faculty of Social Sciences and Humanities, Dubna International University of Nature, Society, and Man

This research was aimed at studying the correlation between leisure activities and subjective characteristics in football fans. Sixty young men aged 20–25 years, half of whom were football fans, participated in the research. The influence of their leisure activities on the development of certain personality qualities was studied. Intergroup comparisons showed that leisure activity was attractive for every person in the sample. Football fans have a clearer understanding of their life and goals ( $p < 0,05$ ), of the ability to control their own lives ( $p < 0,01$ ), they display a wider range of behaviour ( $p < 0,01$ ) and are more active, independent and self-sufficient ( $p < 0,01$ ). They put their own energy into practice through a certain type of leisure activities carried out under the sign of the most popular sport in the world, and drawing support from their reference group, they get the possibility of self-actualization and self-determination in early adulthood.

**Keywords:** personality development, subjectivity, subject of life, subjective characteristics, leisure activity, football fans.

### References

1. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya. SPb., 2001.
2. Dermanova I. B., Lukina E. A. Vozrastnye predpochteniya sposobov samoosushestvleniya // Psihologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti. 2005. Vyp. 9.
3. Zhuravlev A. L., Kupreichenko A. B. Struktura i lichnostnye determinanty ekonomicheskogo samoopredeleniya sub'ekta // Psihologicheskii zhurnal. 2008. № 2. T. 29.
4. Zinchenko V. P. Psihologicheskie osnovy pedagogiki: Uchebnoe posobie. M., 2002.
5. Ille A. Futbol'nyi fanatizm v Rossii: Fan-dvizhenie i subkul'tura futbol'nyh fanatov // Molodezhnye dvizheniya i subkul'tury Peterburga. SPb., 1999. Elektronnyaya versiya: <http://subculture.narod.ru/texts/book2/ille.htm>.
6. Osin E. N., Leont'ev D. A. Smysloutrata i otchuzhdenie // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 4.
7. Rubinshtein S. L. Princip tvorcheskoi samodeyatelnosti // Voprosy psihologii. 1986. № 4.
8. Rybalko E. F., Krogius N. B. Cennostnye orientatsii i vremennye perspektivy samorealizatsii lichnosti // Psihologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti. 1998. Vyp. 2.

9. Salahetdinov E. R. Lichnostnye karakteristiki futbol'nyh fanatov v molodezhnoi okolosportivnoi subkul'ture: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2008.

10. Sarychev S. V. Social'no-psihologicheskoe issledovanie nadezhnosti malyh grupp v napryazhennyh i ekstremal'nyh usloviyakh // Social'naya psihologiya i obshchestvo. 2011. № 2.

11. Sergienko E. A. Psihologiya sub'ekta: poiski i resheniya // Psihologicheskii zhurnal. 2008. T. 29. № 2.

12. Skvorcova E. V. Psihosocial'nye karakteristiki futbol'nyh fanatov kak sub'ektov globalizatsionnogo soobshchestva // Eksperimental'naya psihologiya. 2011. № 2.

13. Stebbins R. A. Svobodnoe vremya: k optimal'nomu stil'yu dosuga (vzglyad iz Kanady) // Sociologicheskie issledovaniya. 2000. № 7.

14. Tarasov A. N. Subkul'tura futbol'nyh fanatov v Rossii i pravyy radikalizm // Russkii nacionalizm mezhdru vlast'yu i oppozitsiei. Sbornik statei / Pod red. V. Pribylovskogo. M., 2010. Elektronnyaya versiya: [http://scepsis.ru/library/id\\_2965.html](http://scepsis.ru/library/id_2965.html)

15. Fominceva A. Issledovanie nekotorykh psihologicheskikh fenomenov detskoj subkul'tury v period rannei vzroslosti // Moskovskii psihologicheskii zhurnal. 2001. № 4.



# Исследование речевой компетентности по рассказам студентов-психологов о себе

О. В. Бородачева

ассистент кафедры психологии гуманитарного факультета Тульского государственного университета

---

В статье представлена авторская гипотеза о структурных и содержательных характеристиках речевой компетентности в рассказах студентов-психологов о себе, понимаемой как набор знаний, умений и навыков использования языковых и речевых приемов и средств, путей и способов репрезентации психологических содержаний в текстах различного рода и назначения. Описана специализированная методика диагностики активной и отдельных элементов пассивной речевой компетентности. Проанализированы данные эмпирического исследования, свидетельствующие о недостаточно высоком уровне развития речевой компетентности в целом и активной речевой компетентности, в частности, у студентов-психологов Тульского государственного университета.

**Ключевые слова:** речевая компетентность, рассказ о себе, речевые умения и навыки, активная компетентность, пассивная компетентность, речевые приемы и средства «Я-высказываний», речевое поведение, выразительные средства, личностное содержание, субъект.

---

В последнее десятилетие в отечественной психологии отчетливо прослеживается возрастание исследовательского интереса к индивидуально-личностным аспектам жизненного пути субъекта, его самоозначиванию, самоосмыслению и, как следствие, к его самопрезентации. В связи с этим значимым становится исследование процесса «языковой идентификации» субъекта и продукта этой идентификации, а именно, рассказов о себе, или автобиографических нарративов [7, с. 60–61]. В то время как событийное содержание рассказов о себе определяется внутренними личностными содержаниями, которые отражены и осмыслены субъектом, структурные, композиционные и другие формальные признаки автобиографического нарратива определяются языковыми и речевыми знаниями, умениями, навыками, приемами и способами, которыми владеет субъект на данный момент времени. Можно утверждать, что рассказ о себе (его адекватность, полноценность, соответствие внутренним содержаниям, смыслам), будучи языковой (речевой) формой самоидентификации, во многом зависит от так называемых языковой, коммуникативной и речевой компетентностей субъекта.

Рассказы человека о себе мы рассматриваем в контексте речевой компетентности [1; 4; 6] как одной из характеристик языковой личности субъекта. Как интегральный психолингвистический феномен она может быть описана с помощью выделения активной и пассивной составляющих. Мы предлагаем разделять активную и пассивную речевую компетентность по аналогии с разделением «знания» и «владения». С одной стороны, речевая компетентность определяется через *обладание знаниями*, касающимися правил языка, лингвистических правил, правил диа-

логовой и письменной речи, стилистики и т. д. С другой стороны, неотъемлемой характеристикой речевой компетентности является *уровень владения* основными умениями и навыками всех видов речевой деятельности в жизненно важных для данного возраста сферах и жанрах общения, *умение создавать и понимать* различные типы дискурса [4; 8]; правильное, грамотное, безошибочное *употребление языка*; способность осуществлять общение посредством языка, правильно используя систему языковых и речевых норм, приемов и средств, выбирая коммуникативное поведение, адекватное конкретной ситуации общения [6].

Иными словами, *речевая компетентность* включает в себя знание семантики, синтактики и прагматики родного языка, а также умения и навыки использования социокультурно заданных (по Л. С. Выготскому) и индивидуализированных языковых и речевых приемов и средств, путей и способов репрезентации психологических содержаний в текстах различного рода и назначения.

В речевой компетентности выделяются два пласта: активный (связанный с владением и активным использованием различных языковых и речевых навыков, умений, приемов, средств и т. д.) и пассивный (состоящий из набора знаний о языковых и речевых законах и правилах). Кроме того, речевая компетентность предполагает как продуцирование собственных моделей речевого поведения и текстов, так и понимание, интерпретацию речевого поведения и повествований других. Важно отметить, что термины «активная» и «пассивная» компетентность отражают *степень внешней и внутренней речевой активности субъекта*, которая выше при продуцировании собственных текстов и собственном речевом поведе-

нии по сравнению с рецепцией и пониманием сообщений других.

Обращаясь к содержанию *активной речевой компетентности*, воспользуемся предложенной Ю. Н. Карауловым [5] «готовностной» моделью языковой личности, в состав которой входят:

владение различной терминологией (в широком смысле сюда можно включить весь активный словарь и пассивный словарный запас человека) и понимание символического содержания используемых лексических единиц;

умение придавать высказыванию модальную окраску посредством эпитетов, эмоционально насыщенных слов, метафор и т. п.;

умение аргументировать;

навык соединения реплик в диалоге при их нетавтологичности;

готовность к импровизации в речи;

умение создавать и использовать универсальные (генерализованные) высказывания;

готовность учитывать в общении «фактор адресата», его пресуппозицию, т. е. степень осведомленности вообще и о жизни рассказчика, в частности. Эта характеристика является одной из наиболее значимых при описании характера развития речевой компетентности в рассказах о себе, так как влияет на стиль изложения, характер использования речевых и языковых приемов и средств, на характер «Я-высказываний», на способ подачи и другие речевые особенности выстраивания текста о себе;

умение рационально размещать элементы высказывания во времени;

умение целенаправленно строить высказывания, достигающие заданного эффекта, т. е. обладающие нужной мерой возбудительности;

умение пользоваться различными конкретными подязыками и регистрами, т. е. умение с каждым собеседником говорить на его языке;

умение использовать стилистические средства того или иного подязыка и в рецептивной и в продуктивной деятельности;

готовность соотносить интенции, мотивы, запрограммированные смыслы со способами их объективации в тексте в рецептивной и продуктивной деятельности. Эта характеристика является одной из наиболее сложных и максимально психологически обусловленных, так как предполагает глубокое осознание смыслов и особенностей личностного содержания, которое предполагается презентировать, а также понимание соотношения выразительных возможностей тех или иных речевых приемов и средств, характера личностного содержания и целей формулирования и рассказывания текста о себе [там же].

Таким образом, структуру активной речевой компетентности составляют все языковые и речевые возможности, умения и навыки, которые обеспечивают эффективное и функциональное «говорение» («написание»), заключающееся в построении своих текстов различной сложности и характера, а также в

порождении программ речевого поведения, адекватных контексту, в котором происходит общение.

*Пассивная речевая компетентность* предполагает частичное использование тех же речевых умений и навыков, что и активная, и ряда специфических языковых и речевых готовностей и умений:

знание различной терминологии;

готовность отыскивать, извлекать, понимать и перерабатывать необходимую информацию в текстах (с опорой на ключевые слова, дескрипторы, понятия);

готовность пользоваться внутренней речью (и умение внутренне выстраивать и конструировать тексты о себе);

готовность к информирующей и оценочной передаче содержания чужой речи;

готовность рефлексировать по поводу фактов родного языка (языковое сознание, проявляющееся в оценке плана выражения своей и чужой речи);

готовность учитывать в общении (в нашем случае в процессе конструирования и презентации текстов) «фактор адресата»;

готовность оперировать подязыком разговорной речи; готовность пользоваться различными конкретными подязыками и регистрами, т. е. умение с каждым говорить на его языке;

готовность использовать стилистические средства того или иного подязыка и в рецептивной и в продуктивной деятельности;

готовность соотносить интенции, мотивы, запрограммированные смыслы со способами их объективации в тексте в рецептивной и продуктивной деятельности;

готовность оперировать прецедентными текстами художественной культуры (для максимально точного выражения специфики личностных содержаний);

готовность различать виды словесности для понимания содержания текстов;

умение распознавать эмоционально-чувственный фон чужой речи и текстов;

умение улавливать «скрытые смыслы» транслируемых текстов, распознавать символическое и метафорическое содержание речевых высказываний [там же].

Следовательно, пассивная речевая компетентность объединяет в себе элементы, необходимые для осуществления эффективной рецептивной деятельности, понимания, осмысления и интерпретации содержания высказываний и текстов, транслируемых другими.

Современная коммуникация во многом протекает в интернете, где задача раскрыть себя, свой индивидуальный опыт, мысли, переживания, личностные особенности осуществляется в форме письменного текста или диалога. С одной стороны, это требует хорошего владения языковыми и речевыми знаниями, умениями и навыками, путями и средствами самовыражения. С другой стороны, интернет-пространство строит специфический подязык, характеризующийся игнорированием или нарочитым искажением языковых и речевых социокультурно заданных правил и норм. Одновременно современный социум

требует активного и эффективного речевого поведения, хорошего уровня самопрезентации, высокой коммуникативной компетентности, умения создавать тексты определенного назначения, содержания, характера воздействия. Эти противоречивые тенденции и определили нашу исследовательскую задачу — рассмотреть уровень развития и психологическое содержание речевой компетентности в рассказах о себе у современных молодых людей, в частности, у студентов-психологов.

Мы предположили, что их речевая компетентность характеризуется структурными и содержательными особенностями, которые могут быть описаны через выделение определенных элементов в структуре речевой компетентности и определение уровня их развития. Так, *структурные особенности речевой компетентности* описываются выделением в ней активной и пассивной составляющих, *содержание* которых раскрывается через характеристику конкретных языковых и речевых умений, навыков или «готовностей» (в терминах Ю. Н. Караулова) [там же]. Кроме того, активная речевая компетентность студентов-психологов в рассказах о себе предположительно будет характеризоваться рядом особенностей, таких как наличие или отсутствие «насыщенных описаний» [7, с. 62], формализованность, стереотипность или креативность, «индивидуализированность» речевых моделей, развернутость или фрагментарность текстов и аргументации, внутренняя согласованность повествований, индивидуальное и групповое разнообразие или однообразие текстов и т. д.

Наибольшие возможности для получения полноценной информации о психологическом содержании речевой компетентности даёт качественный анализ различных текстов, продуцируемых нашими респондентами. Мы предположили, что в максимальной степени речевая компетентность актуализируется в случае, если тексты, создаваемые испытуемым, будут восприниматься им как личностно значимые, существенные, обладающие достаточной осмысленностью и весом в структуре индивидуального опыта. Поэтому большая часть транслируемых испытуемыми высказываний и текстов должна непосредственно касаться их личности и жизненного опыта, т. е. быть «*рассказами о себе*». Автобиографический нарратив фактически является главным текстом, который субъект конструирует в течение жизни [3; 7]. Он подвергается наибольшему цензурированию, осмыслению, означиванию и постоянной переработке, что приводит субъекта к необходимости наиболее полного задействования всего арсенала языковых и речевых потенциалов для наиболее эффективного и адекватного отражения содержания индивидуального жизненного опыта в тексте.

Для диагностики структурных и содержательных особенностей активной и, в меньшей степени, пассивной речевой компетентности нами была разработана методика «Структурно-содержательный анализ речевой компетентности», состоящая из набора письменных заданий различного характера (табл. 1).

Таблица 1

**Содержание и цели методики «Структурно-содержательный анализ речевой компетентности»**

№ п/п	Задание	Цель	Элементы речевой компетентности, диагностируемые заданием
1	Опишите в форме рассказа какое-либо событие, которое произошло с вами в последнее время и по каким-то причинам запомнилось	1) Актуализировать у респондентов необходимые кластеры индивидуального опыта и настроить на «думание» и «рассказывание» в определенном ключе; 2) Актуализировать и запустить необходимые языковые и речевые умения и навыки, «включить» механизмы использования речевых приемов и средств для представления личностных содержаний; 3) Определить специфические особенности рассказов респондентов	1) Готовность к импровизации в речи; 2) Умение производить рациональное размещение элементов высказывания во времени (и в ситуационном контексте)
2	Перечислите наиболее значимые, важные для вас события вашей жизни в порядке уменьшения значимости. Объясните, почему каждое из этих событий значимо	1) Диагностика характера развития отдельных структурных элементов активной речевой компетентности; 2) Определить специфические особенности рассказов респондентов о себе	1) Умение придавать высказыванию модальную окрашенность; 2) Умение развертывать аргументацию; 3) Готовность к импровизации в речи;
3	Расскажите о нескольких наиболее ярких, запомнившихся событиях вашей жизни	Наибольший материал для анализа предоставят более или менее развернутые аргументации респондентов, объясняющие причины значимости того или иного события в индивидуальном опыте	4) Умение создавать и использовать универсальные (генерализованные) высказывания; 5) Умение производить рациональное размещение элементов высказывания во времени

			(и в ситуационном контексте); 6) Умение целенаправленно строить высказывания, достигающие заданного эффекта, т. е. обладающие нужной мерой ответственности; 7) Готовность соотносить интенции, мотивы, запрограммированные смыслы со способами их объективации в тексте в рецептивной и продуктивной деятельности
4	Сформулируйте 10 метафор, которые, по вашему мнению, описывают вашу жизнь	1) Анализ степени эффективности и свободы манипулирования символическим, метафорическим и переносным значением слов и более крупных лексических единиц испытуемыми; 2) Анализ отдельных элементов речевой компетентности	1) Владение различной терминологией и понимание символического содержания используемых лексических единиц; 2) Умение придавать высказыванию модальную окрашенность; 3) Умение целенаправленно строить высказывания, достигающие заданного эффекта, т. е. обладающие нужной мерой ответственности; 4) Навык использования стилистических средств того или иного подъязыка в продуктивной деятельности; 5) Умение создавать и использовать универсальные (генерализованные) высказывания; 6) Умение оперировать прецедентными текстами художественной культуры
5	Опишите себя пятью словосочетаниями		
6	Сформулируйте рассказ о какой-либо психологической проблеме, который вы могли бы рассказать клиенту	1) Диагностика отдельных элементов речевой компетентности; 2) Определить специфические особенности рассказов респондентов о себе	1) Владение различной терминологией и понимание символического содержания используемых лексических единиц; 2) Готовность учитывать в общении (в процессе конструирования и презентации текстов) «фактор адресата», его пресуппозицию; 3) Умение целенаправленно строить высказывания, достигающие заданного эффекта, т. е. обладающие нужной мерой ответственности; 4) Навык использования стилистических средств того или иного подъязыка в продуктивной деятельности; 5) Умение пользоваться различными конкретными подъязыками и регистрами, т. е. умение с каждым говорить на его языке; 6) Умение производить рациональное размещение элементов высказывания во времени (и в ситуационном контексте)
7	Сформулируйте рассказ о каком-либо психологическом феномене, который вы бы рассказали коллеге-профессионалу		
8	Напишите такой рассказ о себе, который вы бы рассказали представителю старшего поколения (например, друзьям родителей или родителям своего молодого человека / девушки)	1) Проследить специфику проявления речевой компетентности в различных сферах самопрезентации; 2) Выявить особенности проявления элементов активной речевой компетентности в рассказах респондентов о себе; 3) Диагностика характера развития выделенных элементов речевой компетентности	Все выделенные элементы активной речевой компетентности
9	Напишите такой рассказ о себе, который Вы бы рассказали своим близким друзьям		
10	Напишите такой рассказ о себе, который вы бы могли рассказать иностранцу		



11	Напишите полноценный, развернутый и подробный рассказ о себе в свободной форме	<p>1) Дать возможность испытуемым максимально полно раскрыть свои языковые и речевые возможности, умения и навыки, в полной мере использовать все речевые приемы и средства «Я-высказываний», которые имеются у них в репертуаре;</p> <p>2) Диагностика особенностей и характера развития ряда элементов активной речевой компетентности</p>	<p>1) Умение придавать высказыванию модальную окрашенность;</p> <p>2) Умение развертывать аргументацию;</p> <p>3) Готовность к импровизации в речи;</p> <p>4) Умение создавать и использовать универсальные (генерализованные) высказывания;</p> <p>5) Умение производить рациональное размещение элементов высказывания во времени (и в ситуационном контексте);</p> <p>6) Умение целенаправленно строить высказывания, достигающие заданного эффекта, т. е. обладающие нужной мерой ответственности;</p> <p>7) Готовность соотносить интенции, мотивы, запрограммированные смыслы со способами их объективации в тексте в рецептивной и продуктивной деятельности</p>
----	--	--	---

В качестве *основных методов обработки* полученных в результате исследования данных применялись *контент-анализ* [9] и *качественный анализ* отдельных текстов и заданий. В первую очередь, обработка данных производилась в рамках протокола каждого испытуемого: выделялись элементы содержания — физические единицы — внутри всех текстов одного респондента, являющиеся индикаторами характера развития отдельных элементов речевой компетентности (табл. 2). Затем та же процедура проводилась по всем текстам в группе. Так, например, для определения формализованности, краткости, стереотипности текстов мы подсчитывали удельный вес простых и сложносочиненных, развернутых предложений (в соответствии с правилами русского языка). Подсчитывался удельный вес стандартных формулировок и выражений в соотношении с количеством и удельным весом креативных, «индивидуализированных» речевых моделей (стандартность или «индивидуализированность» формулировок оценивалась по частоте их встречаемости в группе).

Для получения информации о краткости, бедности или разработанности рассказов о себе мы подсчитывали общее количество предложений в различных текстах одного испытуемого, а затем среднее число предложений в текстах по группе. Так, среднее число предложений в рассказах в группе 6, 7. Наибольшее количество предложений мы получали в текстах на профессиональные темы, а также в некоторых наиболее развернутых автобиографиях.

Подсчет таких смысловых единиц как эпитеты, метафоры, эмоционально насыщенные слова, словосочетания и слова, несущие эмоциональную нагрузку, символические конструкции предоставил информацию об эмоциональности текстов, наличии «насыщенных описаний», о характере эмоциональной ответственности текстов. Определение удельного веса предложений разной интонации (вопросительной, восклицательной и неопределенной) позволило рассуждать об эмоциональности или рациональности, «сухости» текстов.

Контент-аналитически подсчитывалось количество и удельный вес стандартных, общих для большинства испытуемых, «нормативных» событий и уникальных событий, представленных только в отдельных рассказах респондентов.

Анализировалось наличие и разработанность описательных элементов рассказов, их длина и «творчество» или стереотипность (по показателю встречаемости формулировок в группе). Подсчитывалось количество и удельный вес одинаковых или крайне похожих предложений в текстах одного испытуемого для определения репертуара доступных средств выражения, разнообразия доступных речевых моделей. Отдельно подсчитывался удельный вес простых, коротких и сложносочиненных, развернутых предложений в аргументациях респондентов.

Подсчитывалось количество и удельный вес символических выражений и конструкторов, генерализованных высказываний, метафор, перефразирований (особенно в заданиях 4 и 5) для определения оригинальности, креативности, разработанности рассказов и умения использовать различные лексические и культурные средства выражения личностных содержаний.

Далее проводился *качественный анализ текстов* респондентов с точки зрения правил русского языка, норм и характеристик делового и повседневного стиля общения с целью определения адекватности использования речевых приемов и средств для выражения требуемых личностных содержаний и достижения поставленных целей, определения правильности использования профессиональных терминов и «высокой» и «низкой» лексики. Анализовалась общая согласованность рассказов испытуемых, их непротиворечивость, последовательность, структурированность. Определялись специфические особенности рассказов респондентов о себе. В целях объективации исследовательской процедуры нами использовалась экспертная оценка (в качестве экспертов выступали преподаватели кафедры психологии), позволившая уменьшить уровень субъективно-

сти при оценке характеристик и особенностей речевой компетентности испытуемых, не поддающихся прямой количественной обработке.

Исследование проводилось письменно, в групповой форме. Время на выполнение заданий не ограничивалось и составило в среднем 1,5–2 часа.

В исследовании приняли участие 30 студентов IV–V курсов специальности «Психология» ТулГУ в возрасте от 20 до 25 лет.

Выбор испытуемых-психологов обусловлен следующим: специфика профессиональной деятельности психолога предполагает, во-первых, постоянные и разнообразные по содержанию контакты с людьми и, во-вторых, необходимость максимально эффективного, адекватного и виртуозного использования речи и речевых возможностей в процессе беседы и конструирования профессиональных текстов.

Проводя предварительный анализ полученных данных, мы обнаружили, что *общий уровень развития речевой компетентности и активной речевой компетентности в частности у испытуемых можно охарактеризовать как низкий*. 90 % текстов характеризуется небольшим объемом, малой развернутостью и детализированностью повествований. Независимо от их характера и назначения, тексты содержат формальное, стереотипизированное (как с точки зрения психологического содержания, так и с точки зрения речевых приемов и средств) описание нескольких основных жизненных событий с использованием ограниченного набора языковых и речевых умений, навыков и средств. Предложения характеризуются краткостью, обрывочностью, малой внутренней согласованностью и наличием большого числа синтаксических и пунктуационных ошибок.

В диаграмме представлены основные характеристики текстов испытуемых, определяющих речевую компетентность, и удельный вес текстов, обладающих указанными характеристиками.

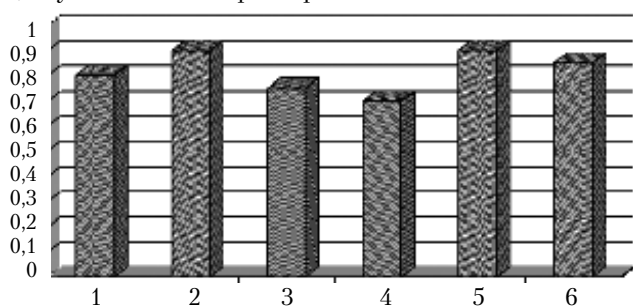


Диаграмма. Характеристики рассказов студентов-психологов о себе

На вертикальной оси диаграммы расположены значения удельных весов текстов испытуемых, обладающих определенной характеристикой по всему массиву текстов. На горизонтальной оси расположены выделенные нами *основные характеристики рассказов испытуемых*, связанные с речевой компетентностью (характеристики представлены ниже). Более чем в 80 % протоколов тексты характеризуются следующими особенностями.

**1. Отсутствие развернутых, «насыщенных описаний»** [7, с. 62] (удельный вес таких текстов составляет 0,8). Большинство рассказов характеризуются краткостью, бедностью языка и средств выражения, отсутствием эмоциональных, «насыщенных описаний» событий или переживаний. Тексты содержат минимум описательных, «неконстатирующих», литературных компонентов, речевых приемов и средств, обеспечивающих повествованию развернутость и полноценность. Крайне редко встречаются более или менее объемные размышления и рассуждения на тему каких-либо элементов жизненного опыта, оригинальные, нестереотипные речевые выразительные приемы и находки. Можно утверждать, что порядка 90 % респондентов ограничивались в своих текстах кратким, сухим и малоэмоциональным перечислением незначительного набора фактов, событий жизни и личностных особенностей (детский сад, обучение в школе, первые поездки, путешествия, отдых, знакомство с лучшими друзьями, первая любовь, окончание школы, поступление в университет, рождение братьев, сестер, расставание с любимым человеком и т. д.).

Можно привести пример наиболее типичной автобиографии.

*Я появилась на свет 29 марта 1989 года в городе Тула. До 6 лет я жила в городе Щекино, но смутно помнила это время. Потом мы с родителями переехали в Тулу, где я 1 год ходила в детский сад, а потом в школу. Когда мне было примерно 6 лет, мои родители развелись. Когда мне было 10 лет, моя мама второй раз вышла замуж, родилась моя сестра. В 16 лет я закончила школу и поступила в институт, где сейчас и учусь. Год назад устроилась на работу, которую очень люблю.*

Указанные особенности мы связываем с тем, что в силу чрезмерной сжатости текстов испытуемые не смогли в полной мере проявить имеющиеся в их репертуаре речевые умения и навыки, позволяющие строить развернутые тексты, обладающие высокой степенью разработанности, детализации и значимой мерой ответственности на адресата. В свою очередь, краткость рассказов может быть связана с недостаточной отрефлексированностью жизненного опыта, со слабым сознательным осмыслением и означиванием респондентами событий жизненного пути и кластеров индивидуального опыта. В их автобиографических текстах незначителен рефлексивный компонент и психологический анализ элементов опыта, мыслей, чувств, мотивов, причин тех или иных поступков, событий.

Отметим, тем не менее, что полученные рассказы транслируют минимум необходимой информации об испытуемых, но в силу своей сжатости и стереотипности практически не несут отпечатка личности автора и субъективной информации о нем.

Мы объясняем полученные данные также неуверенностью испытуемых в своей способности сформулировать, придать адекватную вербальную форму и правильное речевое выражение всем личностным

содержаниям, которые представляются им важными. Слабое развитие и освоение языковых и речевых умений и навыков, недостаточная способность эффективно пользоваться имеющимися даже в собственном репертуаре (но в латентной форме) выразительными приемами и средствами речевого выражения себя негативно сказывается на демонстрируемых характеристиках текстов респондентов и уровне развития их речевой компетентности.

**2. Формализованность речевых моделей, стереотипность построения предложений и текстов в целом** (удельный вес — 0,9). В текстах испытуемых мы обнаружили значительное количество стереотипных предложений и высказываний, речевых штампов, повторяющихся из текста в текст и от испытуемого к испытуемому фрагментов повествований и речевых элементов (словосочетаний и предложений). Например, «я родилась в городе...», «детство было», «ходила в детский садик», «училась/пошла в школу/переход в другую школу/окончание школы», «встретила близкого/значимого/любимого человека/вторую половину», «дружная семья», «хочу путешествовать», «приняла решение», «поступила в университет», «родился брат/сестра/племянник», «это было трудно», «поездка на море», «я — веселая, общительная девушка», «ярким событием было», «насыщенный этап жизни», «больше всего мне запомнилось» и т. д. В текстах мало оригинальных, нестереотипных, творческих элементов повествования (с низким индексом встречаемости в группе).

Мы связываем это с тем, что в повседневной жизни современных молодых людей возникает мало ситуаций, требующих творческого подхода к формулированию и презентации автобиографических повествований.

**3. Фрагментарность** (удельный вес — 0,75). Рассказы испытуемых о себе — это во многом разрозненный набор отдельных фрагментов жизненного опыта и кратких описаний, недостаточно связанных друг с другом элементов, что можно объяснить отсутствием острой необходимости многих испытуемых рефлексировать по поводу своего жизненного опыта, осмысливать и означивать его. Кроме того, возрастные особенности молодости могут определять то, что наши респонденты еще не выстраивают свой индивидуальный опыт как непротиворечивое, связанное целое, нарратив.

Исключение составляют профессиональные тексты, с формулированием которых испытуемые справились достаточно успешно. Они проявили хороший уровень знания профессиональной терминологии и умения ею оперировать при составлении сложных профессиональных текстов для коллег-психологов и при формулировании описаний психологических феноменов для неподготовленных слушателей. Наиболее последовательные, полноценные и функциональные в речевом плане тексты были сформулированы испытуемыми для коллег. В этих повествованиях в наименьшей мере присутствовали негативные языковые и речевые характеристики, которые

мы обнаружили в других текстах испытуемых (такие как нелогичность, обрывочность, бедность выразительных речевых средств, формализованность высказываний и т. д.).

Мы полагаем, что во многом это объясняется хо- рошим уровнем обучения профессии, а также тем, что составление профессиональных описаний тех или иных психологических феноменов является постоянной практикой студентов-психологов и, соответственно, постоянно тренируемым и применяемым речевым умением. Чтение профессиональной литературы также положительно сказывается на умении применять адекватные речевые и языковые приемы, способы и средства выражения необходимых содержаний в текстах. Можно сделать вывод, что активная речевая компетентность у наших испытуемых эффективней применяется именно при продуцировании профессиональных текстов различного назначения.

**4. Непоследовательность изложения и малая внутренняя согласованность** (удельный вес текстов с такой характеристикой — 0,7). Испытуемые в своих текстах достаточно часто «перепрыгивают» с одной мысли на другую, с описания одного события или характеристики на другие, затем возвращаются к предыдущим, что создает определенную нелогичность и обрывочность повествования. Это, с одной стороны, может быть связано с возрастными особенностями построения автобиографических повествований: их слабой разработанностью в молодом возрасте, детерминированной малой осмысленностью индивидуального опыта. С другой стороны, непоследовательность и внутренняя несогласованность могут являться результатом низкого уровня владения необходимыми речевыми умениями, навыками и способами построения развернутых текстов.

**5. Однообразность** (удельный вес — 0,9). Большинство текстов (как у одного испытуемого, так и в группе) одинаковы или очень похожи (и в плане содержания, и в плане средств выражения). Они представляют собой однообразное перечисление и характеристику значимых событий и личностных особенностей независимо от конечного назначения текста. Можно привести типичную «канву» сформулированных нашими испытуемыми рассказов о себе:

*Я родилась..., мое детство было..., в детском саду я..., потом я пошла в школу, где училась..., познакомилась с друзьями..., в старших классах я..., окончила школу..., сдавала экзамены в институт, поступила, первая сессия была..., знакомство с новыми людьми..., встретила свою «первую любовь» и т. д.*

Отметим, что несмотря на разный характер требований к текстам для разных адресатов и для разных ситуаций рассказывания, респонденты формулировали практически идентичные тексты. Независимо от того, кто являлся целевой аудиторией повествования, характер текста, его содержание, выбранные речевые и языковые приемы и средства «Я-высказываний» практически не изменялись. У более чем 80 % испытуемых тексты, сформулированные для разных адреса-

тов, повторяли друг друга практически полностью. Это позволяет говорить о недостаточно развитом у испытуемых умении пользоваться выразительными речевыми приемами, средствами и возможностями языка для построения разнохарактерных текстов и учета *фактора адресата*. Большинство испытуемых продемонстрировали более или менее выраженное неумение учитывать **контекст транслирования рассказов, возрастные и социальные особенности адресата** при выборе языковых и речевых выразительных средств и стиля повествования.

С одной стороны, это может быть связано с малой гибкостью речевых моделей и речевого поведения испытуемых, являющейся следствием недостаточного разнообразия репертуара доступных выразительных средств и недостаточной уверенностью при их использовании. С другой стороны, это может свидетельствовать о непонимании испытуемыми различий социального и психологического характера между разными адресатами, следствием чего является непонимание необходимости продуцирования рассказов с различными особенностями для разных читателей.

**6. Слабая развернутость аргументации** (удельный вес — 0,85) даже в тех случаях, когда испытуемых прямо просили аргументировать свой ответ.

Более чем в 85 % протоколов испытуемые аргументировали свой выбор очень кратко (как правило, одним-двумя предложениями, а нередко несколькими словами), формально, не описывая ни свою мотивацию, ни место того или иного события в структуре индивидуального опыта, ни свои переживания и размышления по поводу значимости этого события. Нередки случаи полного отказа от какой-либо аргументации и простое перечисление значимых событий. Соответственно, говорить об эффективном применении языковых и речевых умений, возможностей и навыков, о функциональном использовании средств и приемов речевого выражения и воздействия в данном случае нужно крайне осторожно. В основном все аргументация и объяснения испытуемых характеризуются теми же особенностями, что и их остальные тексты: чрезмерной краткостью, формализованностью, неразработанностью, ограниченным репертуаром применяемых речевых выразительных средств и приемов.

Мы связываем это, во-первых, с недостаточной осмысленностью и переработкой индивидуального опыта, вследствие чего в сознании испытуемых просто отсутствует понимание, почему одни жизненные события воспринимаются ими как более значимые, чем другие. Однако, на наш взгляд, у студентов-психологов такая ситуация маловероятна в связи со спецификой профессиональной подготовки. Во-вторых, слабость и неразработанность объяснений и аргументации может быть связана с недостаточно эффективным владением необходимыми речевыми умениями и навыками, с неумением актуализировать, выбирать и применять корректные речевые возможности, средства и приемы, позволяющие вербализовать личностное содержание в разнообразных и детализированных текстах. То есть полученные результаты

свидетельствуют о недостаточном уровне развития активной речевой компетентности.

Таким образом, на основе указанных данных мы сделали вывод, что активная речевая компетентность в рассказах респондентов о себе обладает определенными содержательными особенностями, говорящими о её низком уровне развития. Можно предположить, что такая ситуация связана, с одной стороны, с недостаточной заинтересованностью испытуемых в исследовании, их недостаточной мотивированностью на действительно полноценное раскрытие себя в предлагаемых текстах. Тем не менее, основываясь на данных наблюдения за испытуемыми в процессе выполнения заданий, а также на их постдиагностическом опросе, можно сказать, что участники нашего исследования с интересом выполняли предложенные задания и отмечали, что процесс работы их захватил. С другой стороны, можно предположить, что выявленный низкий уровень активной речевой компетентности может быть связан с недостаточно высокой рефлексивностью испытуемых по отношению к своему жизненному опыту и личностным содержаниям, а также с недостаточным опытом формулирования и презентации смыслонаполненных текстов о себе разного характера, что может быть обусловлено относительной молодостью испытуемых. Кроме того, нужно отметить, что на формализацию и общую краткость рассказов испытуемых о себе могла оказать влияние и специфика современной интернет-коммуникации, которая во многом характеризуется свёртыванием «насыщенных описаний», формальностью высказываний, сокращенностью речевых форм и выразительных средств, выработкой специфического, «универсального» языка.

Однако нельзя сказать, что наши испытуемые продемонстрировали полное отсутствие необходимых готовностей, умений и навыков речевого поведения, которые были выделены нами в качестве системообразующих для функционирования речевой компетентности. Как мы уже отмечали ранее, подавляющее большинство испытуемых обладает практически всеми структурными элементами речевой компетентности, но уровень развития этих значимых речевых и языковых умений и навыков, а также степень их практического использования минимальны.

Далее остановимся на особенностях и проявлении основных структурных элементов активной речевой компетентности, которые были отмечены по результатам анализа данных.

В табл. 2 приведены основные индикаторы (речевые и языковые элементы, приемы и средства), на основе наличия и отсутствия которых, а также на основе их особенностей и характеристик, присутствующих в рассказах, делался вывод о сформированности или несформированности различных элементов активной речевой компетентности. Кроме того, в таблице приведены удельные веса отдельных индикаторов диагностики элементов активной речевой компетентности, для которых имелась техническая возможность их подсчитать.



Индикаторы диагностики сформированности ключевых элементов активной речевой компетентности

Элементы активной речевой компетентности	Индикаторы, используемые для диагностики элемента	Способ оценки наличия показателя	Удельный вес отдельных индикаторов по выборке
Владение различной терминологией	1. Количество и адекватность использования профессиональных терминов; 2. Общий активный словарь: разнообразие слов, словосочетаний и выражений в текстах испытуемого; 3. Наличие «творческих», разнообразных выражений и предложений	Контент-анализ, экспертная оценка, качественный анализ	1. 0,8  3. 0,3
Умение придавать высказыванию модальную окрашенность	1. Эпитеты; 2. Метафоры; 3. Перефразирования; 4. Сравнения; 5. Эмоционально насыщенные слова и словосочетания; 6. Предложения восклицательной, вопросительной и неопределенной (многоточия) интонации	Контент-анализ	1. 0,5 2. 0,3 3. 0,1 4. 0,1 5. 0,3  6. 0,1
Умение развертывать аргументацию	1. Количество доводов и аргументов; 2. Развернутость аргументации (длина и сложность предложений); 3. Наличие повторов (однообразные или одинаковые речевые единицы)	Контент-анализ, качественный анализ	1. 0,2 2. 0,2 (удельный вес сложных предложений в аргументациях) 3. 0,7
Готовность к импровизации в речи	1. Количество стандартных и нестандартных формулировок и предложений; 2. Наличие «индивидуализированных» речевых форм и их соответствие контексту	Контент-анализ  Качественный анализ	1. 0,8 и 0,2 соответственно
Умение создавать и использовать универсальные (генерализованные) высказывания	1. Метафоры; 2. «Крылатые фразы»; 3. Символические и переносные значения слов	Контент-анализ  Качественный анализ	1. 0,3 2. 0,45
Готовность учитывать в общении (в процессе конструирования и презентации текстов) «фактор адресата», его presupпозицию	1. Использование «высокой» и «низкой» лексики; 2. Формальные или творческие выражения и текст в целом; 3. Стандартные — уникальные «Я-высказывания» и формулировки; 4. Отражение «нормативных» или «уникальных» жизненных событий в текстах; 5. Обобщенность или детализированность текстов; 6. Учет осведомленности адресата и жизни рассказчика	Качественный анализ, контент-анализ, экспертная оценка	2. 0,9 и 0,1 соответственно  4. 0,85 и 0,15 соответственно
Умение производить рациональное размещение элементов высказывания во времени (и в ситуационном контексте)	1. Использование «высокой» и «низкой» лексики; 2. Отражение «нормативных» или «уникальных» жизненных событий в текстах; 3. Обобщенность или детализированность текстов	Качественный анализ, контент-анализ	2. 0,85 и 0,15 соответственно
Умение целенаправленно строить высказывания, достигающие заданного эффекта, т. е. обладающие нужной мерой воздейственности	1. Эпитеты; 2. Метафоры; 3. Эмоционально окрашенные слова; 4. Развернутая аргументация; 5. Символическое и переносное значение слов и выражений; 6. Риторические вопросы и высказывания; 7. Синтаксис и пунктуация	Контент-анализ, качественный анализ	1. 0,5 2. 0,3 3. 0,3 4. 0,2  6. 0

Умение пользоваться различными конкретными подъязыками и регистрами, т. е. умение с каждым говорить на его языке	1. Использование профессиональной терминологии; 2. Использование «высокой» и «низкой» лексики; 3. Разнообразии выразительных средств	Контент-анализ, качественный анализ	1. 0,8
Умение использовать стилистические средства того или иного подъязыка и в рецептивной и в продуктивной деятельности	1. Профессиональная лексика; 2. «Высокая» и «низкая» лексика; 3. Развернутая аргументация; 4. Разнообразии выразительных средств	Качественный анализ, контент-анализ	1. 0,8 3. 0,2
Готовность соотносить интенции, мотивы, запрограммированные смыслы со способами их объективации в тексте в рецептивной и продуктивной деятельности	1. Соответствие содержания и смысла текста целям и задачам презентации; 2. Адекватное использование метафорических и символических конструктов; 3. Подбор адекватных целям коммуникации жизненных событий	Качественный анализ, экспертная оценка	

В последнем столбце таблицы представлены удельные веса индикаторов элементов активной речевой компетентности, которые мы получили. Если удельный вес какой-либо единицы не указан, значит, для его исследования использовался качественный анализ данных. Минимально необходимый удельный вес той или иной физической единицы (индикатора), который рассматривался как *критерий наличия определенного элемента речевой компетентности*, составляет 0,3. Так, например, если удельный вес эпитетов в текстах испытуемых составляет 0,5, можно говорить о наличии и значимости данного показателя для диагностики элементов активной речевой компетентности, в содержание которых он входит. Если большая часть индикаторов, относящихся к тому или иному элементу речевой компетентности, имеет удельный вес 0,3 и выше (а также чем больший удельный вес имеет тот или иной показатель), мы полагаем данный элемент сформированным (или развитым). Если большая часть индикаторов определенного элемента активной речевой компетентности слабо представлена в текстах испытуемых (т. е. показатели имеют низкий удельный вес), данный элемент мы полагаем «слаборазвитым». Тем не менее, следует отметить, что для ряда показателей использовалась обратная зависимость. Высокий удельный вес, например, таких единиц, как *наличие повторов, формальные выражения, выбор «нормативных» событий* и низкий удельный вес *нестандартных формулировок, творческих предложений, «уникальных» жизненных событий* свидетельствует о «пробелах» в развитии тех или иных элементов речевой компетентности. Для того чтобы соотнести прямые и об-

ратные значения удельных весов различных индикаторов активной речевой компетентности, а также для анализа ряда показателей, не поддающихся количественной обработке, использовался *качественный анализ текстов* респондентов, их интерпретация в контексте всех рассказов одного человека и по группе в целом.

Вслед за Г. И. Богиным, который в своей «лингводидактической» модели языковой личности выделил пять уровней владения языком (от минимально необходимой «правильности» владения — низший уровень, до уровня «адекватного синтеза» — высший уровень) [2], а также вслед за Ю. Н. Карауловым, утверждавшим, что степень развития «готовностей» (компетенций) языковой личности может быть различной [5], мы предположили, что и ключевые элементы активной речевой компетентности могут иметь различную степень развития (например, высокую — среднюю — низкую). Мы остановились на двух уровнях развития ключевых элементов речевой компетентности — «развит» и «слабо развит». Это объясняется тем, что в нашей выборке не было испытуемых, которые бы продемонстрировали полную несформированность того или иного элемента речевой компетентности, как, впрочем, и высокого уровня развития каких-либо элементов.

В табл. 3 приведены основные исследуемые элементы активной речевой компетентности и указана определенная нами степень их развития у группы студентов-психологов.

Остановимся подробнее на описании уровня развития и особенностей содержания отдельных структурных элементов речевой компетентности в рассказах о себе.

Таблица 3

**Степень развитости ключевых элементов активной речевой компетентности студентов-психологов**

Элементы активной речевой компетентности	Развит	Слабо развит
Владение различной терминологией	√	
Умение придавать высказыванию модальную окрашенность		√
Умение развергивать аргументацию		√
Готовность к импровизации в речи		√
Умение создавать и использовать универсальные (генерализованные) высказывания	√	
Готовность учитывать в общении (в процессе конструирования и презентации текстов) «фактор адресата», его пресуппозицию		√
Умение производить рациональное размещение элементов высказывания во времени (и в ситуационном контексте)		√

Умение целенаправленно строить высказывания, достигающие заданного эффекта, т. е. обладающие нужной мерой ответственности		√
Умение пользоваться различными конкретными подъязыками и регистрами, т. е. умение с каждым говорить на его языке	√	
Умение использовать стилистические средства того или иного подъязыка и в рецептивной и в продуктивной деятельности	√	
Готовность соотносить интенции, мотивы, запрограммированные смыслы со способами их объективации в тексте в рецептивной и продуктивной деятельности	√	

**Владение различной терминологией и понимание символического содержания используемых лексических единиц.** Респонденты продемонстрировали высокий уровень владения профессиональной терминологией, способность адаптировать профессиональный язык для нужд различных уровней общения. То есть профессионализм или отсутствие профессиональной подготовки, как характеристика адресата рассказа, адекватно учитывалась испытуемыми, тогда как менее очевидные отличия в «факторе адресата» практически не влияли на характер текстов. Кроме того, у испытуемых достаточно хорошо развита способность использовать метафорические и символические конструкции, по крайней мере, при создании описаний своего жизненного пути и собственных личностных особенностей. Тем не менее, следует отметить малую оригинальность, сложность и разнообразие активного словаря, используемого для построения текстов различного назначения.

**Умение придавать высказыванию модальную окрашенность.** Данный элемент речевой компетентности в нашей диагностической методике освещен косвенно. По итогам анализа рассказов респондентов можно отметить, что более 70 % из них характеризуются малой эмоциональной насыщенностью и незначительным использованием выразительных речевых приемов и средств, призванных придать тексту или его фрагментам определенную эмоциональную окрашенность. Средний удельный вес эмоционально окрашенных единиц по группе 0,26.

**Умение развертывать аргументацию.** В заданиях методики, где напрямую требовалось объяснить и аргументировать свой выбор, респонденты продемонстрировали невысокий уровень развития умения выстраивать полноценную, развернутую аргументацию. Возможно, это связано с неактуальностью аргументации в письменном рассказе, когда нет необходимости отстаивать свою точку зрения, доказывать её правильность.

**Готовность к импровизации в речи.** Данные об этом элементе мы черпали в основном из текстов различного назначения, продуцируемых испытуемыми в заданиях 1, 8, 9 и 10, хотя степень импровизации в письменной речи достаточно невелика. Тем не менее, анализируя указанные тексты, можно отметить, что умение импровизировать в речи, варьировать речевые приемы и выразительные средства в зависимости от контекста речевого поведения у испытуемых развито слабо. Можно предположить, что импровизация в устной речи будет более эффективной, так как устная речь менее формализована и требует большей креативности.

**Умение создавать и использовать универсальные (генерализованные) высказывания.** Данное умение у наших испытуемых находится на достаточно высоком

уровне развития. Все респонденты успешно сформулировали необходимые метафорические описания жизни и ключевые словосочетания, описывающие их личность. Можно утверждать, что именно задания 4 и 5 характеризуются наибольшей эффективностью их выполнения всеми испытуемыми. Кроме того, наблюдая за испытуемыми в процессе работы, мы отметили, что выполнение данных заданий вызвало у них наименьшие затруднения. Характер метафорических жизнеописаний, как у каждого испытуемого, так и внутри группы разнообразен. Внутри группы нами было обнаружено незначительное число повторяющихся метафор или метафорических словосочетаний. Если анализировать отдельные ответы, можно отметить яркость, креативность, сложность и символичность многих метафор, описывающих жизнь и личность испытуемых. Например, *сундук с плодами, площадка для игр, рюкзак со всем необходимым, коробка конфет «Ассорти», не совпадающая с планом, искрящийся фейерверк, вертящаяся юла, скалы, освещенные солнцем, лестница вверх, отражение двух зеркал друг в друге и т. д.*

Отметим, что большинство испытуемых наряду с оригинальными метафорическими формулами использовали и так называемые «литературные штампы», т. е. метафоры, словосочетания и выражения, встречающиеся в литературных источниках и других произведениях искусства, а также так называемые «крылатые фразы», закрепленные в русской культуре. Удельный вес таких ответов в протоколах составляет 0,45 от общего числа сформулированных метафор и самоописаний. Например, *жизнь пройти — не поле перейти, век живи — век учись, не судите сами, да не судимы будете, под лежащий камень вода не течет, самая обаятельная и привлекательная, все смешалось в доме Облонских, сквозь тернии к звездам и т. д.* Тот факт, что количество оригинальных и «заимствованных» метафор практически равноценно, говорит о том, что общая речевая креативность, способность символически выражать определенные содержания и способность оперировать прецедентными текстами своей культуры находятся у испытуемых на достаточно высоком уровне. Именно успешное выполнение заданий 4 и 5 методики вносит наибольший позитивный вклад в общий уровень развития активной речевой компетентности большинства испытуемых.

**Готовность учитывать в общении** (в процессе конструирования и презентации текстов) **«фактор адресата», его пресуппозицию**, т. е. степень осведомленности вообще и о жизни рассказчика, в частности. Как мы уже отмечали ранее, достаточно успешно учитывать фактор адресата и уровень его осведомленности испытуемым дается в профессиональных текстах. В тех случа-

ях когда разные адресаты отличаются не знанием профессиональной терминологии, а более тонкими и специфическими характеристиками (например, принадлежностью к другому поколению или другой культуре, или отношением к рассказчику и т. д.), тексты испытуемых не претерпевали каких-либо существенных изменений ни в содержании, ни в стиле повествования, ни в используемых речевых приемах и средствах «Я-высказываний». Удельный вес протоколов с однообразными или одинаковыми текстами испытуемых для различных адресатов и контекстов рассказывания составляет 0,9.

Умение производить рациональное размещение элементов высказывания во времени (и в ситуационном контексте). В отношении письменных текстов нас интересует в основном правильное понимание контекста и, соответственно, предназначения того или иного рассказа. Полученные данные позволяют отметить, что продуцируемые испытуемыми тексты, предназначенные для презентации в явно различных контекстах, отличаются друг от друга незначительно. Можно утверждать, что ситуационный контекст слабо учитывается испытуемыми (по крайней мере, в отношении письменных текстов самопрезентационного характера).

**Умение целенаправленно строить высказывания, достигающие заданного эффекта, т. е. обладающие нужной мерой ответственности.** Обращая внимание на достаточно скудную и слабо разработанную аргументацию респондентами своих выборов в задании 2, а также на общую краткость, стереотипность и формальность текстов, мы предполагаем, что умение строить высказывания и тексты, обладающие необходимой в определенном контексте мерой эффективности и ответственности на адресата, находится у наших испытуемых на невысоком уровне.

**Умение пользоваться различными конкретными подъязыками и регистрами, т. е. умение с каждым говорить на его языке.** Мы предполагаем, что видимое разделение у испытуемых происходит в основном в отношении разделения профессионального и повседневного подъязыков. В тех же случаях, когда необходимо адаптировать характер и содержание текстов, речевые приемы и выразительные средства, стилистические особенности повествований под нужды общения с людьми, обладающими, например, разными возрастными особенностями, или характеризующимися разной степенью близости к испытуемому, или иными социальными или личностными особенностями, респонденты продемонстрировали определенную стереотипность, автоматичность и негибкость высказываний и текстов в целом.

**Умение использовать стилистические средства того или иного подъязыка и в рецептивной и в продуктивной деятельности.** Испытуемые продемонстрировали в целом средний объем репертуара стилистических и выразительных приемов и средств. В рассказах респондентов мы обнаружили значительное количество стереотипных предложений и высказываний, речевых штампов (удельный вес в среднем 0,8), повторяющихся фрагментов повествований и речевых элементов (словосочетаний и предложений). Тем не менее, испытуемые

обладают достаточным умением использовать имеющиеся в их арсенале речевые навыки, стилистические средства и выразительные приемы. Это подтверждается тем фактом, что все респонденты смогли сформировать необходимые тексты, отразить в них в той или иной мере задуманные содержания, выстроить повествования так, как того требует задание, и в соответствии с их собственными представлениями о правильно и функционально сформулированном тексте.

**Готовность соотносить интенции, мотивы, запрограммированные смыслы со способами их объективации в тексте в рецептивной и продуктивной деятельности.** Как было отмечено в анализе предыдущего элемента, все испытуемые смогли выразить в текстах личностные содержания, которые были необходимы, зачастую в минимальном объеме. Разнообразие метафорических конструкций и символических жизнеописаний (имеющих место в заданиях 4 и 5) также свидетельствует о способности соотносить запрограммированные, выбранные смыслы со способами их речевой объективации в высказываниях и самоописаниях.

## Выводы

Подводя итог анализу результатов исследования, мы можем сделать следующие выводы. Речевая компетентность в рассказах студентов-психологов о себе может быть описана через выделение активной и пассивной составляющих. Их содержание представлено рядом структурных элементов, имеющих разную степень сформированности и развитости. В рассказах студентов-психологов о себе активная речевая компетентность имеет структурные и содержательные особенности, а именно:

одна часть элементов, связанных в основном с профессиональной речевой компетентностью, владением терминологией и использованием формальных стилистических и выразительных речевых приемов и средств, метафор и символических конструкций, находится на более высоком уровне развития;

другая часть элементов, таких как умение учитывать фактор адресата, учитывать ситуационный контекст, умение развертывать аргументацию, формулировать разнохарактерные тексты и использовать оригинальные, «индивидуализированные» выразительные речевые модели, приемы и средства, умение придавать текстам модальную окрашенность, развита крайне слабо.

В связи с этим мы можем утверждать, что общий уровень развития речевой компетентности и активной речевой компетентности у наших испытуемых можно охарактеризовать как низкий.

Мы полагаем, что именно недостаточный уровень развития активной речевой компетентности обусловил такие конструктивные особенности рассказов испытуемых о себе как:

- а) чрезмерная сжатость и неразработанность текстов;
- б) однообразность, тавтологичность;
- в) отсутствие внутренней согласованности и «гладкости» текста;
- г) формализованность и стереотипность речевых приемов и средств «Я-высказываний» и выразительных речевых формул;



д) отсутствие развернутой аргументации и «насыщенных описаний»;

е) минимальный учет «фактора адресата».

Таким образом, активная речевая компетентность в рассказах студентов-психологов о себе включает развитые и слаборазвитые структурные элементы, содержание и проявление которых в текстах име-

ет специфические особенности. Эти особенности и характеристики связаны с общим уровнем развития речевой компетентности, возрастными и социальными факторами, влияющими на осмысленность индивидуального опыта, характер построения автобиографических повествований и представление об успешной «говорящей» личности.

### Литература

1. *Бастрикова Е. М.* Коммуникативная компетентность как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казань, 2004.

2. *Богин Г. И.* Современная лингводидактика / Калинин, 1980.

3. *Брунер Дж.* Жизнь как нарратив [Текст] / Дж. Брунер / Перевод М. Соколовой // Постнеклассическая психология. 2005. № 1.

4. *Кабардов М. К., Арцишевская Е. В.* Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции [Текст] / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии. 1996. № 1.

5. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. Изд. 6-е. М., 2007.

6. *Мамедова Ю. Л.* Сущность и содержание понятия коммуникативно-языковой компетентности педагога-де-

фектолога [Электронный ресурс] / Ю. Л. Мамедова // Карагандинский государственный университет им. Е. А. Букегова. - Режим доступа: [www.conference.kemsu.ru/conf/SibAGS\\_2010](http://www.conference.kemsu.ru/conf/SibAGS_2010)

7. *Сапогова Е. Е.* Событие в структуре биографического текста [Текст] / Е. Е. Сапогова // Международный научный журнал «Культурно-историческая психология». 2006. № 1.

8. *Сойфер Э. В.* Создание и восприятие дискурса в условиях управляемого общения на иностранном языке [Текст] / Э. В. Сойфер // II Международные Бодуэновские чтения: Казанская лингвистическая школа: традиции и современность (Казань, 11–13 декабря 2003 г.): Труды и материалы: В 2 т. / Под общ. ред. К. Р. Галиуллина, Г. А. Николаева. Казань, 2003. Т. 1.

9. *Шалак В. И.* Современный контент-анализ. Приложения в области: политологии, психологии, социологии, культурологии, экономики, рекламы [Текст] / В. И. Шалак. РАН, Ин-т философии. М., 2009.

## Researching Speech Competence through Psychology Students' Stories about Themselves

O. V. Borodachyova

assistant at the Chair of Psychology at the Faculty of the Humanities, Tula State University

---

The article presents the author's hypothesis on the structural and semantic characteristics of speech competence in psychology students' stories about themselves. Speech competence is regarded as a combination of knowledge and skills related to one's use of language and speech, to the ways and methods of representing psychological matter in various texts. The article describes a special diagnostic technique for active and passive (in parts) speech competence. The results obtained in the research indicate that the level of speech competence and, in particular, of active speech competence development in psychology students of the Tula State University is not high enough.

**Keywords:** speech competence, story about oneself, speech skills, active competence, passive competence, speech methods and means of «I-statements», speech behavior, expressive means, personal content, subject.

### References

1. *Bastrikova E. M.* Kommunikativnaya kompetentnost' kak lingvodidakticheskii fenomen / Russkaya i sopostavitel'naya filologiya: Lingvokul'turologicheskii aspekt. Kazan', 2004.

2. *Bogin G. I.* Sovremennaya lingvodidaktika. Kalinin, 1980.

3. *Bruner Dzh.* Zhizn' kak narrativ // Postneklassicheskaya psihologiya. 2005. № 1.

4. *Kabardov M. K., Arcishevskaya E. V.* Tipy yazykovykh i kommunikativnykh sposobnostei i kompetencii // Voprosy psihologii. 1996. № 1.

5. *Karaulov Yu. N.* Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'. Izd. 6-e. M., 2007.

6. *Mamedova Yu. L.* Sushnost' i sodержanie ponyatiya kommunikativno-yazykovoii kompetentnosti pedagoga-defektologa / Karagandinskii gosudarstvennyi universitet im. E. A. Buketova. Elektronnaya versiya: [www.conference.kemsu.ru/conf/SibAGS\\_2010](http://www.conference.kemsu.ru/conf/SibAGS_2010)

7. *Sapogova E. E.* Sobytiye v strukture biograficheskogo teksta // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 1.

8. *Soifer E. V.* Sozdanie i vospriyatie diskursa v usloviyakh upravlyаемого obsheniya na inostrannom yazyke // Mezhdunarodnye Boduenovskie chteniya: Kazanskaya lingvisticheskaya shkola: tradicii i sovremennost' (Kazan', 11–13 dekabrya 2003 g.): Trudy i materialy: V 2 t. 2003. T. 1.

9. *Shalak V. I.* Sovremennyyi kontent-analiz. Prilozheniya v oblasti: politologii, psihologii, sociologii, kul'turologii, ekonomiki, reklamy. M., 2009.

## Проблема красоты в трудах П. Флоренского — междисциплинарный и полипарадигмальный подход

Т. Д. Марцинковская

доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии личности Психологического института Российской академии образования

Концепция прекрасного в трудах П. Флоренского анализируется как с точки зрения ее уникальности, так и с точки зрения продолжения традиции В. Соловьева, потому что красота Флоренским понимается как всеединство, постигаемое рациональной интуицией. Общей является и ведущая роль поэтического слова (прежде всего, поэзии символистов) при исследовании законов красоты. Уникальность Флоренского — в стремлении соединить математические, биологические, психологические и философские подходы, синтезировав на их основе концепцию красоты, одновременно и абстрактную, поликультурную, и конкретную, связанную с реальностью. Обобщенный характер данной концепции и в том, что в ней соединяются природное и искусственное, естественное и рукотворное как разные аспекты и грани образа прекрасного в сознании человека.

**Ключевые слова:** концепция прекрасного, всеединство, междисциплинарность, эстетические переживания.

В начале XX века в мировой культуре проблема прекрасного, идеала красоты и гармонии в мире была крайне актуальной. В контексте этой проблемы концепция П. Флоренского — одна из наиболее значительных и интересных как с точки зрения уникальности содержания, так и с точки зрения связи с российскими и мировыми традициями и задачами времени. Ее уникальность — в стремлении соединить математические, биологические, психологические и философские подходы, синтезировав на их основе концепцию красоты, одновременно и абстрактную, поликультурную, и конкретную, связанную с реальностью. Обобщенный и целостный подход к проблеме прекрасного проявляется в концепции Флоренского в соединении им природного и искусственного, естественного и рукотворного как разных аспектов и граней образа прекрасного в сознании человека.

Флоренский вобрал в себя многие характерные для начала века черты, соединив стремление к междисциплинарности, комплексности в исследовании окружающего с трагическим ощущением трансцендентального кризиса эпохи и идеей воссоединения связи времен с помощью культуры, знака и символа и возможности прежней гармонии.

Если в конце XIX века горечь от неуспеха первых реформ в России привела к разочарованию в естественных науках, к мистицизму и символизму, то уже в начале XX века приходит время осознания необходимости построения новой герменевтической, синтетической науки, построенной на принципах и естест-

венных, и гуманитарных наук «поверить алгебру гармонией». Это было связано и с новыми открытиями, сделанными в физике, биологии, химии, и со стремлением объяснить перемены, происходящие на рубеже веков в мире, восстановить «связь времен», гармонию золотого века.

Осознание кризиса в начале XX века как трансцендентального стимулировало поиск новых парадигм исследования человека и его бытия в различных ипостасях. Переживание кризиса рубежа веков как заката Европы характерно для всей европейской культуры. Это во многом обусловило поворот к искусству, социологии, психиатрии и философии, при этом кризис личностный сопоставлялся с кризисом в отношениях между личностью и обществом, человеком и временем.

Эта эпоха в России получила название «серебряного века», воплощением которого стали символизм, Блок с его стихами о Прекрасной Даме, духовные искания В. Соловьева. Понятие «серебряный век» в данном случае рассматривалось в качестве противопоставления веку золотому с его идеалами прекрасного, духовности, внутренней гармонией и соответствием между внутренним миром творца и его воплощением в художественном, поэтическом творчестве. Эталонным таким соответствием для многих художников начала XX века был Пушкин. Это отношение наиболее ясно было выражено в речи В. Ходасевича на пушкинском вечере «Колеблемый треножник», в которой говорилось о невозможности достичь пушкинской гармонии и тоске по ней, о необ-

ходимости хотя бы не утратить то, что имелось в отечественной культуре. Без бережно сохраненного наследия невозможно продолжать жизнь, сохраняя культурную и личностную идентичность.

Идеалом красоты и гармонии в мировой культуре для большинства ученых и художников того времени являлась Древняя Греция, точнее, как многие признавали, идеализированный образ Древней Эллады. К началу XX века эта гармоничность, созвучность мира и бытия художника были потеряны. Причем, как боялись многие, потеряны безвозвратно, а впереди маячит век-волкодав (О. Мандельштам), все сильнее закручивается чертогон (М. Волошин). То есть вслед за серебряным наступом, как это рассматривается в русских сказках и былинах, век оловянный с его тяжестью бытия, потерей взаимопонимания между людьми, кризисом в отношениях между человеком и обществом и разорванной связью между человеком и Природой.

Недаром одним из героев серебряного века становится Гамлет, стремившийся восстановить не только распавшуюся связь времен, но и отдельные, конфликтующие между собой составляющие личности. Из этой эпохи, ее сумятицы, душевного разлада, когда задачи гуманитарной науки во многом были связаны именно со способами преодоления кризиса и восстановления, казалось бы, невозможной гармонии, появляется новое поколение ученых, которые, как Флоренский, стремились не только в своих работах, но и в своей жизни найти утраченный идеал прекрасного [1; 3]. Но не в конкретных и отвлеченных образах (Прекрасная Дама, отважные и отчаянные путешественники) или изысканных этюдах прошлого стремился найти Флоренский эталон Красоты, идеал прекрасного. Его поиски направлены на реальность, на всполохи Прекрасного в жизни — в природе, в людях, Боге. Он подчеркивал, что совершенство реального мира наиболее образно проявляется в красоте, которая «принадлежит этой реальности, так же как конкретному живому существу». Он стремился не только увидеть и синтезировать отдельные всполохи прекрасного в целостный образ, но и вывести научную формулу красоты, описать ее математически. В этом тоже проявляются и веяния времени, и логика развития гуманитарной науки в начале XX века, и уникальность биографии самого ученого.

Флоренский был высоко и разносторонне образованным человеком, он получил блестящее образование и отличался широчайшим кругом интересов, редкостным даже в то время, когда многие ученые обладали энциклопедическими познаниями. Окончив физико-математический факультет Московского университета, а затем духовную академию, он практически одновременно писал богословские трактаты, стихи, которые появлялись в альманахах символистов, работы по астрономии и искусствоведению, посвященные не только поэзии, но и живописи, музыке. После революции Флоренский совмещал деятельность в Главном управлении электрической промышленности с преподаванием во ВХУТЕ-

МАСе, вел семинар в музее изобразительных искусств. Недаром иногда его даже называли «русским Леонардо да Винчи».

Н. О. Лосский в главе, посвященной Флоренскому, писал, что в работе «Столп и утверждение истины» Флоренский продемонстрировал «свою почти сверхчеловеческую эрудицию — блестящие знания в области философии, теологии, филологии и математики. Свои философские выводы Флоренский подкрепляет фактическим материалом из области медицины, психопатологии, фольклора и особенно лингвистики» [4].

Безусловно, эта широкомасштабная деятельность отразилась в его книгах, центром которых стало постижение роли культуры в становлении души человека, роли Прекрасного, идеала красоты, воплощенного в разных ипостасях, в духовном восхождении личности.

Поэтому не случайно Флоренский в своих работах обращается к проблемам, поставленным временем и логикой научного познания, — значение культуры, духовности в развитии личности, роль символа в становлении психики, формировании самознания человека.

Предыдущие работы — К. Д. Кавелина, А. А. Потебни, В. С. Соловьева — впервые показали значение культуры (национальных традиций, науки, искусства) в становлении внутреннего мира личности. При этом культура впервые начинает трактоваться не как мистическая сила, но объективная закономерность, которую можно понять и изучить через слово, через искусство и даже изучить степень влияния составляющих культуры на психику человека, вызывая его переживания. Особенно большое значение для последующего развития гуманитарной науки в России и для творчества Флоренского, безусловно, имели труды В. С. Соловьева, которого можно считать одним из самых значительных ученых новой эпохи не только по значительности сделанного им, но и по огромному влиянию, которое он оказал на виднейших ученых своего времени. Это влияние не ослабело и после его смерти и заметно не только в работах Флоренского, Бердяева, Булгакова, Лосского, Лопатина, но и в художественных произведениях, например, в поэзии символистов.

Свою философию Соловьев часто называл мистицизмом, что дало впоследствии основания и Флоренскому отстаивать право на существование мистицизма и мистического пути познания даже в рамках религиозных воззрений, за что он часто подвергался критике со стороны ортодоксальных философов и религиозных деятелей.

Как и Соловьев, Флоренский говорил о недостаточности эмпиризма и рационализма, подчеркивая, что познание должно быть дополнено другими источниками знаний, имеющимися в цельном разуме. Этот иной источник есть вера, свидетельствующая о существовании трансцендентального мира, к которому не применимы признаки, заимствованные из мира явлений. Соловьев считал, что трансценденталь-

ный мир, или всеединое целое, или Бог имеет непосредственное отношение к человеку, который занимает среднее положение между безусловным началом, или всеединым целым, и преходящим миром явлений, не заключающим в себе истины. В принципе, из этого понимания места и роли человека в теории Соловьева и вытекают многие положения концепции Флоренского (впрочем, так же как и Лосского и Франка), которые дополняют и развивают главные мысли ученого.

Человек наделен самосознанием, являясь высшим звеном эволюции самой природы, и поэтому может осознать направление и цель этого развития. Осуществляя в своей жизни эту высшую цель, человек стремится к совершенству, которое заключается в восстановлении и воссоединении Добра, Истины и Красоты. Рассматривая процесс постепенного развития, возвышения бытия, начиная от мертвой материи и кончая разумным и нравственным царством, Соловьев возлагал на человека очень важную и сложную задачу, ибо через него идет путь повышения, развития бытия. Мертвая материя, пройдя через среду человеческую, одухотворяется, становится живой. Цель, к которой стремится человек, связана с обретением культуры, в которой соединяются Добро, Истина и Красота. Рассмотрение этого процесса духовного развития не отрицалось последователями Соловьева, однако сам процесс духовного восхождения понимался различно и по-разному связывался с культурой и идеалом Прекрасного.

Для Н. А. Бердяева, так же как и для Л. М. Лопатина, культура связывалась с нравственностью и свободой воли. При этом Лопатин, в первую очередь, акцентировал внимание на связи культуры с познанием и возможностью свободного выбора, а Бердяев — на связи свободы и творчества. Творческий акт, по его мнению, направлен на создание нового бытия, на духовное преображение мира.

Для М. М. Бахтина, Г. Г. Шпета, Л. С. Выготского культура тесно связывалась не столько с развитием нравственности, сколько с овладением языком. При этом Бахтин писал, что необходимым условием развития личности является диалог — диалог людей, культур. Для него культура там, где есть, как минимум, две культуры. Именно их диалог, культурное бытие на грани с иной культурой, способствуя рефлексии, стимулирует и развитие самосознания человека. Для Шпета же культура являлась, прежде всего, условием развития культурного самосознания человека, формой обретения им новых знаний и новых переживаний, помогающих его вхождению в социальный мир, осознанию и интерпретации заложенных в разных видах бытия знания. Близкие к этим взгляды на культуру высказывались и Л. С. Выготским, который также писал, что овладение культурными эталонами, знаками, прежде всего, речью дает возможность формирования высших психических функций человека.

Весь этот оппонентный круг, этот океан культуры вошел в той или иной форме в концепцию Флоренского, претерпев существенные изменения, исходя из

его цели — показать путь, которым человек приходит к познанию прекрасного, что во многом для Флоренского тождественно духовному восхождению.

Для Соловьева главным был процесс постепенно-го высветления, самосовершенствования человека, ведущую роль в котором играла культура, для Лопатина и Бердяева — влияние культуры на развитие этики. Бахтин рассматривал культуру как средство, основу для диалога человека с собой, другими, миром в целом. Для Шпета ведущим был герменевтический параметр культуры, язык, с помощью которого человек интерпретирует мир, осознает себя и окружающее бытие. Выготский рассматривал культуру как инструмент для обретения произвольности, возможности воздействия на других и на себя, в том числе и в преодолении своих дефектов и ограничений.

В отличие от них, Флоренский рассматривал культуру как средство построения внутреннего мира, который в какой-то степени являлся пространством, дающим возможность не только развития, но и сохранения своей самости, укрытия от внешнего мира. Возможно, здесь помимо оппонентного круга, от которого отталкивался Флоренский в своем понимании культуры, в первую очередь искусства, сыграла свою роль и социальная апперцепция, факты его личной жизни, постоянно ставящей перед ним задачу выстраивания своего личного пространства именно как убежища от давления окружающих.

Таким образом, для Флоренского культура становится не только и не столько образующей самосознания субъекта, сколько образующей его личностного пространства, индивидуализации этого пространства через искусство, которое воспринимается человеком и, в свою очередь, перерабатывается и воспроизводится им в новом ракурсе, в новой креативной картине, образуя взаимосвязь восприятия и творчества.

Идея В. И. Вернадского о биосфере и ноосфере, как и мысли Флоренского о личностном пространстве, соединяющем внешнее и внутреннее, являются в определенном смысле следствием концепции Соловьева о разных уровнях бытия. У Флоренского, как у Соловьева и Вернадского, через человека проходит вектор развития, совершенствования бытия. Однако в отличие от Соловьева, который пальму первенства отдавал нравственному развитию, и Вернадского, который говорит в первую очередь о разуме, знаниях человека, у Флоренского человек не только творец нравственности и науки, но и нового пространства, соединяющего в гармонии природное, культурное и индивидуальное бытие в личностное пространство. Это новое пространство было не только созвучно индивидуальности человека, его творческой природе, но и открывало перед ним возможности самореализации. Поэтому уже в творчестве, в активной деятельности субъекта происходит новое объединение разных пространств бытия [5].

Уникальность концепции Флоренского проявилась именно в том, что он стремился соединить разные стороны бытия — духовное, идеальное, реальное, интеллигибельное в единое целое, при этом именно природа и искусство являются тем своеоб-



разным горнилом, через которое проходит воспринимаемый и апперцептируемый образ Прекрасного. Это единство достигается именно самим человеком и является продуктом его творческого акта. По словам Флоренского, красота мира доступна лишь тому, кто выходит за пределы своего замкнутого пространства внутреннего бытия, объединяя внешний и внутренний мир, как бы растворяя личность в природе.

Красота здесь, вслед за В. Соловьевым, понимается как всеединство, постигаемое рациональной интуицией. Общей является и ведущая роль поэтического слова (прежде всего, поэзии символистов) при исследовании законов красоты, и объединение, слияние понятий истины, добра и красоты.

Однако Соловьев, говоря о будущем искусства, связывал его развитие со своей идеей, что цель великого зодчего не в уничтожении безобразия, но в стремлении сначала облечь его красотой, а потом превратить в красоту. Таким образом, красота есть плод неустанной борьбы космического художника с хаосом и премудрости Божией — Софии — с материей. Потому-то он и говорил, что нельзя оправдать реальной красоты без оправдания плоти, материи и хаоса. Флоренский рассматривал Софию как реальность, которая собрана воедино любовью Бога. Однако Флоренский фокусирует внимание именно на целостности и познающего субъекта, и познаваемого объекта. Истина, Добро и Красота, с его точки зрения, «есть не три разных начала, а одно. Это — одна и та же духовная жизнь, но под разными углами зрения рассматриваемая» [9]. То есть его подход не разделяет науку и религию, гуманитарное и естественное знание, но рассматривает красоту как целостный и неделимый образ (облик-лик) человека, природы, художественного и научного произведения, которые сливаются в единое целое при интуитивном познании.

Еще одно важное отличие: в его концепции воздействие науки — природы — искусства не разделяется и происходит непосредственно. То есть это не опосредование природного бытия культурным, которое дает возможность человеку встать на новый уровень развития, но непосредственное впитывание, восприятие всех воздействий внешнего мира, которые, переживаясь субъектом, дают пищу для становления мира внутреннего. В свою очередь, этот внутренний мир, стремление и опыт человека помогают ему непосредственно, чувственно выделять во внешнем мире элементы, созвучные миру внутреннему. Флоренский писал, что природа, музыка, вселенная, соединяясь в круговороте стихии, создают гармонию. И эта гармония непосредственно входит в сознание человека именно тогда, когда его чувства открыты навстречу миру. То есть Флоренский утверждал, что восприятие объектов внешнего мира осуществляется благодаря интуиции. Однако это не интуитивное познание, как его понимал Лосский, снимающее границу между субъектом и объектом, это и не мистическое озарение, о котором писал Соловьев (и которое не отвергал, как отмечалось выше, и Флоренский). С точки зрения Флоренского, непосредст-

венное созерцание живой реальности, как она есть (и какой кажется субъекту), может и должно осознаваться, поэтому ведущую роль в восприятии и осознании красоты и гармонии мира играет рациональная интуиция. Флоренский отмечал: «Истину нельзя познать ни посредством слепой интуиции, при помощи которой познаются разрозненные эмпирические факты, ни посредством дискурсивного мышления — стремления к сведению частичного в целое путем сложения одного элемента с другим. Истина становится доступной сознанию только благодаря рациональной интуиции, доводящей сочетание дискурсивной дифференциации ad infinitum с интуитивной интеграцией до степени единства» [там же].

Его понимание интуиции появлялось очень явно и в восприятии красоты, в понимании внешней формы как отражения смысла предмета в его названии, то есть внешняя форма, по его мнению, непосредственно связана с значением, сущностью предмета. Поэтому естественным представляется его обращение к исследованию символизма названий, в имени объекта и субъекта, иными словами, уже во внешней форме, как он предполагал, может быть заключен ответ на вопрос о сути объекта и субъекта. С его точки зрения, целостность и всеединство проявляются в слиянии всех видов интуиции — интеллектуальной, рациональной, мистической, и во всех видах бытия — внешнего, внутреннего, сущностного, трансцендентального. Поэтому уже в форме произведения, в названии предмета соединяются и его геометрическая форма, и его назначение (предназначение), сущность. Идеальное соответствие всех составляющих выражается в красоте предмета, который в этом случае может служить одним из воплощений Прекрасного. Это относится и к искусству, и к обществу, и к человеку, поэтому Флоренского так занимало соотношение внешней (а не внутренней, как, например, у Г. Шпета) формы и значения.

Однако представляется, что наиболее значимо в концепции Флоренского, что он одним из первых понял и то, что «красота спасет мир», и то, что культура дает возможность связать жизненный путь и представления человека о себе и мире в единое целое. Уникальность Флоренского в том, что он осознал, что для преодоления экзистенциального кризиса красота в новую эпоху должна быть выражена и новыми формами, новым языком. Это очень важное положение, которое, возможно, до конца не раскрыто в его работах, но поиски этого нового языка, новых форм, адекватных новому времени, просматриваются во всех трудах ученого.

Он стремился найти красоту в геометрических пропорциях, изгибах линий, сочетании красок. Видимо, поэтому он один из первых понял и принял абстрактное искусство, конструкционизм, то есть новые формы и языки искусства, которые начали развиваться в России в первые десятилетия XX века. Он действительно пытался «поверить гармонию алгеброй», понять, каким образом можно раскрыть в объективных законах, формулах критерии прекрасного,

хотя наиболее явственно увлечение математическими способами построения поэтического языка было свойственно футуристам, прежде всего В. Хлебникову и А. Крученых. Они не только стремились создать новый язык, но хотели раскрыть взаимосвязь внешней и внутренней форм слова, показать значимость эмоционально-интуитивного начала слова в его беспредметной, «заумной» форме. Обращение футуристов к математике и физике было связано, прежде всего, с их желанием перестроить мир, что невозможно без осознания космических, вселенских закономерностей. Отсюда и стремление Хлебникова связать пространство и время, открыть законы времени и их проявления в жизни народов, людей, поэзии.

Абстрактно-математические и логические изыскания не были чужды и символистам, и «мироскуссникам», к которым был близок Флоренский и по своему духовному складу, и по языку. Однако у них, так же как и у Флоренского, обращение к математике связано, безусловно, не с желанием разрушить, но, наоборот, с созидательной интенцией. В трудах Флоренского явно просматривается стремление вернуться к идеалу золотого века, недаром такое внимание он уделял исследованиям, связанным с анализом золотого сечения, выведенного в античной Греции. П. Штайнер отмечал, что золотое сечение в глазах многих ученых того времени олицетворяло «секретную формулу красоты», а «П. А. Флоренский был совсем очарован этой математической константой, рассматривая ее как онтологический закон, независимый от опыта и применимый к любому целому, безотносительно природному или искусственному» [10, с. 88–97].

Не меньшее значение придавал Флоренский и работам У. Хогарта, который одним из первых в своем трактате «Анализ красоты» пытался связать, как и Флоренский, пространство и время в единое целое. Хогарт в своих рассуждениях о форме фразы S стремился создать язык движения, сформировав что-то вроде грамматических правил для живописи. Флоренский придавал большое значение этой работе. В своих воспоминаниях о Флоренском Л. Жегин писал: «В 1928 году вчерне была закончена моя работа о кривом пространстве живописного произведения. Центральным пунктом этой работы был момент так называемой трансформации, т. е. преобразование кривой, динамической системы в прямую, статическую. ... Процесс трансформации, т. е. главный узел всей зрительно пространственной системы ... выражался в обмене сторон: левой—правой, верха и низа ... в форме «иконных горок» и системы линейных композиций. Композиции складывались из линий фразы S — результат перехода из системы вогнутости в систему выпуклости». Положительно оценив труд Жегина, Флоренский подчеркнул, что Хогарт открыл эту линию еще в середине XVIII века, доказывая в своем трактате, что всякая организованная форма имеет в своей основе эту линию, которую он называл прекрасной — «beautiful line» [2].

В то же время попытка найти объективное математическое выражение красоты не приводило Фло-

ренского к желанию расчленить слово, предложение, выявив его структуру. Напротив, он подчеркивал целостность языка, слитность его когнитивного и эмоционального, внешнего и внутреннего компонентов. Поэтому в художественном произведении его привлекала возможность трансформации, игры внешней формой — созвучием гласных и согласных, переливами линий и красок.

Проблема бессознательного и роли глубинных влечений, архетипов, априорных постулатов представляла для него значительный интерес. Содержание его трудов показывает, что он был знаком и с искусствоведческими, и психоаналитическими, и экзистенциальными концепциями, посвященными этой проблематике. Можно предположить, что Флоренскому было близко положение о существовании изначальных, априорно заданных ценностей. Априорные постулаты, относящиеся к жизненному миру и существующие до всяких, в том числе и научных и эмпирических ценностей, не умаляя личного знания, структурируют его, позволяя создать целостную систему. Таким образом, экзистенциальный анализ помогает человеку в постоянно меняющемся мире найти в себе внутренние, духовные способности, которые помогут ему противостоять давлению среды, кардинальным социальным, экономическим, идеологическим изменениям, способным нарушить (и даже разрушить) целостность, идентичность человека, его понимание окружающего мира и самого себя. Однако обретение смысла своего бытия и осознание роли культуры в формировании идентичности давал не только экзистенциализм, но и психоанализ, который доказывал, что первобытный хаос и конфликты являются имманентным свойством человеческой психики и, соответственно, созданного человеком мира. Психологические защиты помогают людям как-то справиться с этим хаосом, и культура является одним из основных механизмов такой защиты — продуктом сублимации [6]. Хотя само представление о сублимации должно было быть чуждо Флоренскому, представление о защитной и системообразующей роли культуры входило в сферу его представлений.

Несомненно, анализируя новые формы культуры, адекватные для сложной и неоднозначной эпохи начала XX века, Флоренский осознавал, что закономерность того, что абстрактное искусство начинает активно развиваться именно в то время, когда изменяется образ мира, а переживания художников и зрителей содержат апокалипсические мотивы о разрыве связи времен. Искусство, отражая этот мировоззренческий слом, стремилось перевести его в новые символы и новые знаки. С этой точки зрения абстрактное искусство стало одной из наиболее адекватных художественных форм, говоря о котором, надо констатировать, что оно не столько вид знания, сколько определенный вид переживания. Возможно, по-видимому, говорить и о том, что определенный способ выражения переживаний может стать основой нового направления в культуре и стимулировать художников, переживающих сходные эмоции, кристаллизовать их

в новых формах, адекватных, по представлению многих, именно этим переживаниям. При рассмотрении абстрактной живописи под углом ее архетипического наполнения отчетливо видно, что сочетание прямых и извилистых линий и цветовая палитра включают бессознательные ассоциации с большинством основных архетипов, существующих у людей разных культур. Особенно важно, что эти ассоциации относятся одновременно к обоим полюсам архетипических образов (жизнь-смерть, эрос—танатос, устойчивость-разрушение, мрак-очищение). Например, черный квадрат Малевича связан с классическими архетипами страха, бездны, начала-конца и сходных с ними символах, а более поздние работы Ротко, помимо этого, содержат не только символику тайны и смерти, но и пассионарности, разрушения и созидания.

К сожалению, связь Флоренского с новыми живописными направлениями еще недостаточно изучена, но известно, например, что он не только положительно оценивал многие работы авангардистов, но и держал в кабинете свой портрет (написанный В. Комаровским в стиле авангарда), представляющий сочетание волнообразных линий в виде формы S. Интерес представляет не только сам факт признания Флоренским этой живописной манеры, но и то, что он поддержал поиски нового стиля художника-иконописца, повесив портрет, вызвавший много споров и нареканий. Рекомендую работы Комаровского на выставку объединения «Маковец», он писал, что Комаровский «идет от французов и русской иконы» и ищет «конкретное выражение в живописи самого сердца реальности...» [7, с. 12—35]. Известно также, что еще до революции Флоренский часто бывал в доме художницы-кубистки Любови Поповой. Она входила в кружок К. Малевича, и у нее часто собирались как художники, так и теоретики авангарда, в частности, кубизма и супрематизма. В тех же воспоминаниях Жегина упоминается о визите Флоренского на выставку «Путь живописи» в 1927 году. Рассматривая картины, он оценивал как соответствие формы содержанию, так и адекватность колорита, цветовой гаммы полотна в целом и его отдельных частей. При этом в замечаниях Флоренского ясно просматривается тяготение к синестезии. Поэтому закономерным представляется название его статьи для журнала «Маковец»: Храмовое действо как синтез искусства.

Уникальным моментом концепции красоты Флоренского является тот факт, что он не только связывал отдельные ощущения в целостный образ, но и раскрывал связь между разными видами искусства, например, между живописью и музыкой. Осознание такой связи не является принципиально новым моментом в искусствоведении, но Флоренский вносит в изображение этой связи принципиально новые моменты, говоря о синтезе внешнего и внутреннего. Именно слияние формы и содержания всех частей объектов, их гармония вызывают эстетическое переживание, осознаваемое нами как красота. Возможно, наиболее полно это положение Флоренский выразил в работе «Иконостас», в которой он, в частности, пи-

сал: «Самая консистенция масляной краски имеет внутреннее сродство с масляно-густым звуком органа, а жирный мазок... и сочность цветов масляной живописи внутренне связана с сочностью органной музыки. ...Тут несомненно есть какое-то исхождение двух родственных материальных причин из одного метафизического корня, почему обе они и легли в основу выражения одного и того же мироощущения, хотя и в разных областях» [8].

Необходимо также отметить, что Флоренский одним из первых старался понять различия между живописным и фотографическим портретом (человека, пейзажа). Если вначале он писал о «бездушном» фотоснимке и живописном полотне, в котором воплотилась душа художника, то впоследствии отмечал, что и в фотоснимках есть отблеск живой души мастера, что проявляется в выборе мизансцены, ракурса и т. д. При этом бездушным может быть и живописное полотно; важным моментом, отличающим произведение искусства от поделки, является не только тождество внешней и внутренней форм, но и слияние души художника и его произведения. Красота и в искусстве, и в жизни воплощается в синтезе разных состояний, переживаний, слиянии природы, художника, зрителя в единое целое. Естественно, что такой синтез чаще осуществляется в живописи, а не фотографии, хотя и не исключает последнего варианта. В этих рассуждениях Флоренского доминирует идея о синтезе пространства и времени, целостном интуитивном постижении красоты. Идея, которая вела его по пути математических и философских исканий, остается центральной и в искусствоведческих работах.

Поэтому можно говорить об уникальности полипарадигмальной концепции Флоренского, так как он стремился синтезировать знания самых различных областей в единое, в цельное мировоззрение, а не рассматривал их как сведение разных чисел к единому знаменателю. Он писал: «Живой организм целостен, и в нем не может быть ничего, не организованного силами жизни; и если бы было хоть что-нибудь неживое, самое малое, тогда разрушилась бы и вся целостность организма» [там же].

На знаменитой картине М. Нестерова «Философы» удивительно точно переданы эта целостность и целеустремленность Флоренского, его слитность с природой, неотделимость его образа от образа и духа прекрасного в окружающем мире. Одновременно ясно воспроизведена и его слитность с научными исканиями его друзей и современников (в частности, С. Булгакова), с духовными исканиями его времени, которое, к сожалению, не было создано для обретения гармонии и идеала Прекрасного. В то же время Флоренский символизирует всем своим обликом и всей жизнью реальность поисков Прекрасного в синтезе науки и искусства, земного и божественного.

Исследование выполнено при поддержке РГНФ-НЦНИ, проект 09-06-95321 а/фр. «Взаимосвязь и взаимовлияние российской и французской гуманитарной науки в первой половине XX века».

*Литература*

1. *Балашова Е. Ю.* Проблема времени в русской и французской культуре первой половины двадцатого столетия: философия, психология, поэзия [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2009. № 6. URL: <http://psystudy.ru>
2. *Жегин Л. Ф.* Воспоминания о П. А. Флоренском. Электронный ресурс Библиотека Вехи. // <http://www.vehi.net>
3. *Зинченко В. П.* Опыт анимации метафор смысла // Вопросы психологии. 2006. № 6.
4. *Лосский Н. О.* История русской философии. Электронный ресурс Библиотека Вехи. // <http://www.vehi.net>
5. *Марцинковская Т. Д.* Вариации на тему персонализма: российский и французский подходы. [Электронный

ресурс] // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2010. № 5. URL: <http://psystudy.ru>

6. *Марцинковская Т. Д.* Искусство в современном мире — новые формы и новые старые механизмы воздействия // Культурно-историческая психология. 2007. № 2.
7. *Смирнова Т. В.* Дом на Вальной и его обитатели. 1920-е годы в Сергиевом Посаде // Московский журнал. 1997. № 12.
8. *Флоренский П. А.* Иконостас. Электронный ресурс Библиотека Вехи. // <http://www.vehi.net>
9. *Флоренский П. А.* Столп и утверждение истины. Электронный ресурс Библиотека Вехи. // <http://www.vehi.net>
10. *Штайнер П.* Уж не пародия ли он? // Вопросы психологии. 2009. № 3.

## The Problem of Beauty in the Works of P. Florensky: Interdisciplinary and Polyparadigmatic Approach

**T. D. Martsinkovskaya**

PhD in Psychology, professor, Head of the Laboratory of Personality Psychology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

The article analyses P. Florensky's concept of beautiful both in its uniqueness and in that it follows the tradition of V. Solovyov, because Florensky similarly understands beauty as «all-unity» grasped by rational intuition. Another common characteristic is the leading role of poetry (first of all, the symbolist poetry) in exploring the principles of beauty. The unique character of Florensky becomes visible in his attempts to combine mathematical, biological, psychological and philosophical approaches in order to create the concept of beauty both abstract, multicultural, and concrete, reality related. The abstract character of Florensky's concept is also in that it integrates both natural and artificial as different aspects and facets of the beauty image in one's mind, whereas the reality related character reveals itself not only in the reflection of the harmony of natural and social existence, but in the recognition of new trends and tendencies in contemporary art as well.

**Keywords:** the concept of beautiful, all-unity, interdisciplinary, aesthetic experiences.

*References*

1. *Balashova E. Yu.* Problema vremeni v russkoi i francuzskoi kul'ture pervoi poloviny dvadcatogo stoletiya: filosofiya, psihologiya, poeziya. Elektronnaya versiya // Psihologicheskie issledovaniya: elektronnyi nauchnyi zhurnal. 2009. № 6. <http://psystudy.ru>
2. *Zhegin L. F.* Vospominaniya o P. A. Florenskom. Elektronnaya versiya Biblioteka Vehi. <http://www.vehi.net>
3. *Zinchenko V. P.* Opyt animacii metafor smysla // Voprosy psihologii. 2006. № 6.
4. *Losskii N. O.* Istoriya russkoi filosofii. Elektronnaya versiya: Biblioteka Vehi <http://www.vehi.net>
5. *Martsinkovskaya T. D.* Variacii na temu personalizma: rossiiskii i francuzskii podhody. Elektronnaya versiya //

Psihologicheskie issledovaniya: elektronnyi nauchnyi zhurnal. 2010. № 5. <http://psystudy.ru>

6. *Martsinkovskaya T. D.* Iskusstvo v sovremennom mire — novye formy i novye starye mehanizmy vozdeistviya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 2.
7. *Smirnova T. V.* Dom na Valovoi i ego obitateli. 1920-e gody v Sergievom Posade // Moskovskii zhurnal. 1997. № 12.
8. *Florenskii P. A.* Ikonostas. Elektronnaya versiya Biblioteka Vehi. // <http://www.vehi.net>
9. *Florenskii P. A.* Stolp i utverzhdenie istiny. Elektronnaya versiya Biblioteka Vehi // <http://www.vehi.net>
10. *Shtajner P.* Uzh ne parodiya li on? // Voprosy psihologii. 2009. № 3.



## Структура сельской территории боспорского царства в I—II веках нашей эры, как отражение взаимосвязи человека и природы

Д. О. Евдокимов

аспирант кафедры истории древнего мира и средних веков исторического факультета  
Московского педагогического государственного университета

Статья посвящена анализу структуры сельской территории Боспорского царства в первые века нашей эры. Населенные пункты и сакральные места представлены как элементы единой коммуникационной сети, объединявшей людей и позволявшей им обмениваться информацией. В контексте работы расширен термин «коммуникация», в который кроме путей сообщения включены и видимость, слышимость различных пунктов на местности относительно друг друга, и религиозные и психологические аспекты. Особое внимание автором уделено реконструкции мировосприятия людей, тому, как они видели окружающее пространство, что для них означали различные явления, события, факты действительности. Структура территории показана как отражение религиозных представлений античных людей, их духовных и психологических потребностей. В статье рассматриваются вопросы, связанные с обликом отдельных поселений, организацией пространства внутри населенных пунктов, строительством на Боспоре сети крепостей. Статья начинается теоретическим разделом, после чего анализируется сеть сакральных мест, роль религиозных обрядов для социальных коммуникаций, влияние укрепления и укрупнения населенных пунктов, строительства новых крепостей на психологию людей и их мировосприятие.

**Ключевые слова:** социальные коммуникации, сельские святилища, обряд, связь с божественным, мировосприятие, структура территории, внутригрупповая солидарность, царская власть, бюрократический аппарат.

В античное время не существовало привычных для современного человека средств связи, поэтому поселения строились так, чтобы облегчить коммуникации между ними. Для налаживания коммуникаций людям были доступны лишь возможности своего тела, т. е. зрение, слух, речь, способность самостоятельно передвигаться в пространстве или управлять гужевым транспортом. Только благодаря этому они могли своевременно организовывать взаимопомощь и реагировать на угрозы извне. Поэтому такое значение имеют расстояния между различными пунктами на хоре\* полисов [38, с. 13–25]. Необходимо подчеркнуть, что с развитием человеческой цивилизации форма коммуникаций изменялась, но содержание и функции оставались неизменными.

Для лучшего понимания процессов, проходивших в первые века нашей эры на Боспоре, необходимо расширить термин «коммуникация». В это понятие должны войти не только расстояния между посе-

лениями и дороги, но и облик поселений, система сакральных мест, которые, возможно, являлись также местами, где собирались представители сразу нескольких близлежащих общин, аудио- и визуальная доступность (слышимость и видимость) соседних поселений. При рассмотрении коммуникаций необходимо также учитывать целый ряд психологических и мировоззренческих аспектов восприятия различных связей и взаимосвязей в мире самим населением Боспора. Кроме того сельские поселения встраивались в природный ландшафт, который воспринимался как проявление божественного, следовательно, структура сельской территории во многом была сакральной и тесно связанной с природой.

Здесь следует отметить, что реконструкциям психологии и мировоззрения людей современных обществ по элементам культуры в литературе уделяется большое внимание [18, с. 53–53; 96–120; 398–409; 37; 42]. Но применение этих же методик при изучении

\* Хора — сельскохозяйственная округа древнегреческого полиса. Полис состоял из акрополя — центральной части поселения, где размещались храмы и сакральные места; жилых и ремесленных кварталов; сельскохозяйственной территории, на которой также имелись свои религиозные сооружения, хозяйственные и жилые здания.

древнего мира встречается гораздо реже. Не вызывает сомнения тот факт, что понимание развития древних обществ невозможно без реконструкции их психологии и картины мира. Например, интерпретация мегалитических построек, их назначения тесно связана с изучением мировосприятия создавших их обществ [22; 41]. Для огромных затрат людских и материальных ресурсов нужна была мотивация, а это область психологии. Без учета психологических аспектов процессы, связанные с системными изменениями в обществах (например, разложение общинно-родового строя у кельтов [32; 19; 34]), синтезом различных культур (например, в период эллинизма на обширных территориях Восточного Средиземноморья и Ближнего Востока [26; 30; 35]) предстают в значительной степени схематичными и неполными.

Особое внимание в рамках данной статьи к сельской территории объясняется тем, что это более обширное по сравнению с городским пространство, где, как и в любом государстве аграрного типа, проживала большая часть населения, а также располагались поселения различных этнических групп. Таким образом, сельская территория представляется основной ареной межэтнических взаимодействий, которые самым непосредственным образом влияли на развитие Боспорского царства.

Отдельно взятое поселение представляет собой социальную группу с преимущественно прямым взаимодействием ее членов [40, с. 20]. Сама структура поселения с общей системой обороны, защиты отражает единство проживающих на его территории людей. Однако Боспорское царство, как и многие другие античные общества, являлось не совокупностью отдельных поселений, а единой развивающейся системой, поэтому должна быть структура (наподобие стен для одного поселения), отражающая это. А так как кроме прямого взаимодействия людям той эпохи практически не были доступны иные формы коммуникации, то наиболее значимыми точками такой структуры должны были стать места, общие сразу для многих поселений, социальных групп.

Больше всего на роль таких точек коммуникации подходят святилища, следы которых во множестве обнаружены на сельской территории Боспора [14]. Аналогии данного явления можно проследить на территории материковой Греции, где святилища более подробно изучены. На территории Греции сакральные места играли роль не только религиозную, но и коммуникативную [36]. Логично предположить, что это справедливо и для Боспорского царства.

Важно отметить, что греческие святилища располагались на высоких местах, видимых с большого расстояния [36, с. 38]. И многие из обнаруженных подобных мест на территории Боспора также находились на возвышенностях [14]. Расположение особых сакральных сооружений на наиболее высоких пунктах дополняет систему коммуникаций на территории, объединяет людей, задает им ориентиры не только во внутренней, духовной жизни, но и дает им видимые «точки опоры».

Особую важность представляет соединение в таких сакральных местах сразу двух функций: религиозной и коммуникативной. Религия была тем, что связывало людей помимо повседневных, бытовых дел. Отсюда вытекает дополнительная смысловая нагрузка на обряды, которые проводились в подобных местах. Сам смысл религиозного обряда — связь с божественным — расширялся и означал, скорее всего, связь вообще: связь с богами, связь между людьми, связь различных поселений.

Интересно и то, что римляне считали обряды важнее богов, так как именно они объединяют людей [33, с. 35]. Для римлян, как, видимо, и для греков и варваров, была важна именно коммуникативная функция обрядов. Взаимосвязи играют особую роль для империи с ее огромными расстояниями и многочисленными этносами, так как от информационного обмена между различными частями и элементами зависит сама жизнь государства. По-видимому, в сознании античных людей имела место синонимичность «обряд» — «коммуникация (связь, общение)» — «сакральное место».

Играло свою роль и то, что расположение сакральных мест рассчитывалось с учетом их видимости из поселений. Таким образом, поселения тоже являлись элементами некой сакральной системы. Необходимо сказать и о курганах, которые могли продолжать выполнять свои коммуникативные функции (маркеры, ориентиры) [28, с. 243] и после завершения функционирования в качестве захоронений или мест для проведения обрядов. Курганы, которые, безусловно, были связаны с хорой [29], являлись частью сакральной связующей сети.

Курганы были элементами визуальной коммуникации, так же как и расположенные на высоких местах святилища, но следует отметить важность и аудиокommunikации [38] между точками на сельской территории, иначе эта территория переставала быть единой системой, а разбивалась на изолированные сообщества. Здесь на первый план, по-видимому, выступает психологический аспект. Люди общаются посредством звуков, и сама связь, коммуникация ассоциируется тоже со звуковым общением. Когда шум одного поселения слышен в другом, это создает определенную связь между ними.

Однако выяснить точную хронологию изменений в такой системе весьма трудно именно из-за того, что многие ее элементы меняли свои функции с течением времени, сохраняя другие. В свете вышесказанного стоит проследить изменения в системе сельских поселений Боспора. Политические и экономические события непременно влияют на облик хоры, что не может не отражаться на системе коммуникаций, а следовательно, и на единстве проживающего на данной территории общества.

Так, кризис второй половины I в. до н. э. — начала I в. н. э. привел к тому, что не позднее 80-х гг. I в. до н. э. большая часть сельских поселений либо гибнет, либо покидается своими жителями [1, с. 23]. А в годы начала экономического подъема, на которые

пришлось правление Асандра и его преемников, на территории Боспорского царства возникает сеть разнообразных новых поселений [9].

Однако по археологическим источникам прослеживается тот факт, что в первые века нашей эры, несмотря на экономический подъем, сельских поселений на территории Крыма было гораздо меньше, по сравнению с эллинистическим периодом. Из 276 поселений, обнаруженных разведками Восточно-Крымского отряда на территории европейской части Боспора, к первым векам нашей эры относятся только 76. При этом 46 из них находились на месте эллинистических поселений и лишь 30 возникли на новых местах [4; 5; 6]. Этот факт можно объяснить тем, что кроме сокращения сельского населения вследствие войн и голода, возможно, эпидемий, наблюдался его отток в города, которые в это время динамично развиваются [1].

Разобраться, как все эти изменения влияли на систему коммуникаций, мироощущение населения можно, проследив изменения в облике самих поселений, при условии согласия с тезисом, что система поселений, их облик и структура отражают в определенной степени духовную сторону жизни людей.

Важно понимать, как именно воспринимали мир сами античные жители Боспора, что для них означали те или иные явления действительности. Если принять во внимание, что в их мировоззрении поселения, святилища, коммуникации были элементами единой системы, то по изменению облика поселений можно сделать ряд предположений по развитию всей этой системы в рассматриваемый период. В первые века нашей эры, действительно, меняется характер сельских поселений, они становятся пунктами обороны Боспора.

Среди усадеб, относящихся к периоду IV—II вв. до н. э., известны лишь неукрепленные виллы, тогда как в I в. до н. э. — I в. н. э. и вплоть до III в. н. э. появляются сельские виллы или усадьбы с мощными внешними каменными стенами, способными выдержать нападения врагов [4, с. 104 и сл.]. Это косвенно подтверждает отток сельского населения в города, так как военно-политическая ситуация в I—II вв. н. э., судя по укрепленным усадьбам, была напряженной, жить в городах было гораздо безопаснее.

Появление внешней угрозы, приведшей к укреплению поселений, не могло не сказаться на системе коммуникаций. Сами по себе стены не так влияют на единство населения, как знание того, что за этими стенами небезопасно, т. е. пространство между различными точками на территории вне стен стало восприниматься с негативным оттенком. Стены также нарушают визуальную и аудиокommunikации, воздействуют на психологию. Речь идет о снижении связанности, солидарности между социальными группами внутри одного этноса, что облегчает процесс ассимиляции для другого [2], в данном случае — варваров.

Желание обезопасить себя привело к нарушению коммуникаций и появлению элементов изоляции. В условиях когда нарушается связность социальных

групп на территории государства, повышается роль центральной, в данном случае, царской власти, которая берет на себя часть функций по организации социальных групп в единое целое. Что и наблюдается на Боспоре, где в первые века нашей эры царская власть усиливается по сравнению со временем Спартакидов и развивается бюрократический аппарат [1].

Этот процесс сопровождается и строительством новых укреплений уже по воле царской власти [25, с. 93]. Укрепленные пункты, включаясь в существующую систему поселений и святилищ, становились не только пунктами обороны, но и проводниками царской власти. Важно подчеркнуть именно коммуникативную функцию таких новых поселений: они обеспечивали связанность государства, его подчиненность и подконтрольность царю.

Система открытых, неукрепленных поселений, связанных сакральными местами, т. е. единством духовной жизни, уступает место централизованной, бюрократической системе, объединяющей закрытые, отгороженные друг от друга (а значит и более удобные для контроля) населенные пункты.

Интересная аналогия с ситуацией на Боспоре прослеживается в развитии сельских поселений в Мезии и Фракии в первые века нашей эры. В этих римских провинциях продолжали существовать, как и столетия до этого, равные по статусу сельские общины. Но с переподчинением сельских общин городской, римской администрации наблюдается развитие частнособственнических отношений, постепенная потеря сельской общиной части своих исконных функций и ее ориентация на выполнение финансовых обязательств перед римской властью [7, с. 141]. Скупка ветеранами римской армии, знатными горожанами общинных земель изменили облик сельской территории Мезии и Фракии, усилив имущественную дифференциацию. На Боспоре значительная имущественная дифференциация отмечается в крупных городах [1, с. 193], на сельской же территории и в малых городах наблюдается унификация [10, с. 41].

Из сельских поселений первых веков нашей эры лучше всего исследованы поселки, расположенные в европейской части Боспора. Основной их особенностью является сходство внешнего облика, планировки, характера построек с тем, что встречается в городах Боспора этого же времени (особенно в малых) [3]. Это может быть следствием рационального подхода, который трактовал одни и те же методы строительства и организации домашнего хозяйства, но нельзя исключать и влияние тенденции к унификации, которая характерна для обществ с единым центром и единой системой управления и контроля.

Компактная планировка сельских поселений на Боспоре, аналогичная планировке городов, была следствием особенностей исторического развития Боспора и его взаимоотношений с окружающими племенами. Как уже упоминалось, подавляющее большинство сельских поселений первых веков нашей эры было укреплено либо располагалось в труднодоступных местах.

Постоянная военная опасность в этот период ставляла сельских жителей укреплять свои поселения. Сооружение каменных оборонительных стен вокруг всего поселка было под силу только большому числу людей. Поэтому укрепление поселков неизбежно связано с их укрупнением, изменением планировки, так как внутри огражденной стенами территории должно было уместиться все население прилегающей территории, что также объясняет сокращение числа сельских поселений в I–II вв. н. э. Однако обнесение поселка каменными стенами и постройка тесно примыкающих один к другому домов вместо разрозненных, удаленных друг от друга, как это было прежде, еще не означало превращения поселка в город.

Определенные аналогии в планировке сельских поселений Боспора можно проследить и в других регионах античного мира. Тацит на рубеже I и II вв. н. э., описывая германские племена, сообщает, что они строили деревни (*vici*) не так, как римляне, не в виде соединенных между собой и примыкающих друг к другу строений, а каждый окружал свой дом свободным пространством, так что дома были удалены один от другого [31; 16]. Античная деревня в римском понимании — это тесно расположенные, примыкающие друг к другу дома. Поэтому особенности планировки сельских поселений Боспора римского времени не являются чем-то исключительным [27, с. 51].

Интересно, что основной характеристикой таких поселений является не просто компактность, а теснота. Люди, проживавшие в таких поселениях, были вынуждены приспосабливаться к таким условиям и, прежде всего, менять свое отношение к другим людям, иначе тесное соседство было чревато постоянным дискомфортом и конфликтами. А внутренние конфликты были смертельно опасны для малых поселений.

Так, конкретные исторические условия оказывали влияние на мировоззрение и психологию людей. Важно отметить, что теснота и компактность влекут за собой концентрацию на внутренней жизни поселений, на собственной внутренней жизни, что дополнительно разрушает систему коммуникаций как внутри отдельной социальной группы, так и между различными поселениями, городами.

Однако сельские поселения на Боспоре являлись не только элементами коммуникационной сети, но и пунктами обороны. Это двойное назначение сельских поселений наиболее ярко отражено в типологии сельских поселений А. А. Масленникова [11; 16; 17; 12].

А. А. Масленников в качестве критерия для выделения типов сельских поселений Боспора предложил использовать занимаемую поселением площадь, характер застройки и принцип планировки этой площади.

Тип I — простое поселение, обособленное, представляющее собой автономный жилищно-хозяйственный комплекс:

- вид «А» — поселение из одной постройки (у станции Анапской, хут. Рассвет — на Азиатской стороне Боспора);

- вид «Б» — укрепленные дома башенного типа (Семибратское городище — Таманский полуостров).

Тип II — поселения с рассеянной застройкой:

- вид «А» — селища (варвары);

- вид «Б» — деревни (греки).

Тип III — поселения со сплошной застройкой:

- вид «А» — помещения в таких поселениях группируются вокруг одного большого двора, реже двух дворов, образуя замкнутое пространство, в таких поселениях нет улиц;

- вид «Б» — поселения, спланированные по линейному принципу. В них есть улицы, переулки, площади.

Данная типология имеет ряд преимуществ, так как, кроме площади и характера застройки, учитывает и структуру поселений, их внутреннее устройство, что позволяет перейти к системному анализу как специфики отдельных поселений, так и общих моментов.

Все сельские поселения первых веков нашей эры образуют единую оборонительную систему и объединены общим административным замыслом [8; 15]. Структура же поселений отражает не только их роль в оборонительной системе, но и характер связей внутри конкретной социальной группы, а также связей с другими социальными группами. Организация пространства поселений по тому или иному типу представляется не случайной и не стихийной, хотя этого нельзя исключить для определенной части поселений. Исходя из планировки жилищ и обнаруженной в них утвари, можно также сделать вывод, что обитателями сельских поселений Боспора были свободные земледельцы [4, с. 159].

Наглядней всего взаимосвязь внутренней структуры поселения с мировосприятием его жителей проследивается на населенных пунктах типа III. Так, поселения типа III вида «А» явно организованы социальной группой, имеющей единый центр, будь то кровное родство и/или хозяйственные интересы. Общей двор представляется прекрасной площадкой для общения, которая не просто определенным образом организует жизнь людей, но и отражает их желания и предпочтения в коммуникациях друг с другом. Поселения типа III вида «Б» уже не предполагают некоего единого центра, а улицы и переулки разбивают пространство на части, соответствующим образом организуя и общение внутри социальной группы.

Можно объяснить особенности структуры поселений хозяйственными потребностями или потребностями обороны, рациональным использованием условий местности, и это будет в значительной степени справедливо, однако при этом не будет учитываться сакральная коммуникативная сфера жизни людей. Общение, коммуникации играли важную роль в жизни античного общества [36, с. 42] и, в частности, населения Боспорского царства.

Наряду с греческими поселениями существовали и варварские, что естественно в условиях неоднородности этнического состава сельского населения Боспорского царства. Варварские поселения изучены



гораздо хуже греческих, и выводы исследователей по этой теме часто оспариваются.

Тем не менее большинство исследователей выделяют целый ряд варварских поселений на сельской территории Боспора. Например, в поселении у с. Семеновка, по-видимому, проживало сильно сарматизированное население, которое пользовалось землей на условиях выполнения некоторых повинностей, в частности несения службы и уплаты податей [4, с. 160]. Некоторые исследователи находят на сельской территории таких поселений черты мелко-условного землевладения [12, с. 30].

Черты и элементы, связываемые с различными варварскими этносами (в погребальном обряде, антропонимике, лепной посуде), выявляются постоянно. Особенно стабильно прослеживается позднескифское влияние [8, с. 62]. Наиболее ярко присутствие варварского элемента среди населения Боспора видно по характерной для этой категории населения лепной керамике. Для периода I—III вв. н. э. это коллекции лепной посуды из Илурата, Семеновки, Михайловки, Золотое-берег, Ново-Отрадного и др. [там же, с. 15].

Варварские поселения, будучи включенными в Боспорское царство, также должны были быть частью его коммуникационной сети. Однако, как уже отмечалось, изначально основным связующим звеном на сельской территории Боспора, скорее всего, были святилища. Взаимосвязь коммуникаций и религии являлась препятствием для органического включения в боспорское общество других этносов с другой религией. Представители иных этнических групп были вынуждены либо перенимать религиозные представления и обряды, либо находиться в состоянии значительной изоляции по отношению к греческим поселениям. Это могло служить дополнительным стимулом для принятия греческих обычаев, а значит способствовать эллинизации.

Но с ростом тенденции к изоляции греческих поселений друг от друга, с частичной утратой святилищами коммуникативной роли, переносом этих функций на бюрократический аппарат и царскую власть варвары оказались полностью включенными в боспорское общество. Для бюрократического аппарата не было большой разницы между варварским или греческим поселением, тем более что царская власть, по-видимому, постепенно начинает опираться именно на варварских военных поселенцев [25, с. 93].

В новой системе коммуникаций варвары для успешного существования могли и не перенимать греческих обычаев, перестраивая только свою хозяйственную жизнь для выполнения тех или иных обязательств перед царской властью. Создались условия для распространения варварских идей в боспорском обществе, в то время как процесс эллинизации стал затухать. Поэтому если в начале рассматриваемого периода наблюдается только эллинизация, то постепенно к III в. н. э. нарастает варваризация Боспорского царства [24, с. 254].

Итак, экономические и политические изменения в регионе коснулись как облика сельских поселений Боспора, так и всей системы коммуникаций. Сокращение числа сельских поселений в первые века нашей эры не противоречит тому, что в это время экономика Северного Причерноморья переживала расцвет. Это объясняется оттоком сельского населения в города, а также укрупнением самих поселений, которые теперь в большей степени, чем раньше, стали выполнять оборонительные функции. Новая сеть укрепленных сельских поселений строилась по единому плану, и это косвенно подтверждает укрепление государственного сектора экономики Боспора, царской власти и власти бюрократического аппарата. Смена же систем коммуникаций открыла пути для варваризации боспорского общества, способствовала изменению мировоззрения и психологии населения данного региона.

### Литература

1. Блаватский В. Д. Античная археология Северного Причерноморья. М., 1961.
2. Гуриева С. Д. Психология межэтнических отношений: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2010.
3. Кругликова И. Т. Боспор в позднеантичное время. М., 1966.
4. Кругликова И. Т. Сельское хозяйство Боспора. М., 1975.
5. Кругликова И. Т. Роль земледелия в античных государствах Северного Причерноморья в ранний период их существования // Краткие сообщения Института археологии. Вып. 109. М., 1967.
6. Кругликова И. Т., Шелов Д. Б. Археологические раскопки памятников в Северном Причерноморье // Проблемы античной истории и культуры. Ереван, 1979.
7. Мартмянов А. П. Аграрные отношения в Нижней Мезии и Фракии в первые века н. э. // Вестник древней истории. 1994. № 2.

8. Масленников А. А. Исследование сельской территории Европейского Боспора. Итоги и перспективы к концу века // Российская археология. 1997. № 3.
9. Масленников А. А. Крымское Приазовье в античную эпоху // Античный мир и варвары на юге России и Украины. Ольвия. Скифия. Боспор. Запорожье, 2007.
10. Масленников А. А. Население Боспорского государства в первых веках н. э. М., 1990.
11. Масленников А. А. О типологии сельских поселений Боспора // Советская археология. 1989. № 2.
12. Масленников А. А. Сельская территория европейского Боспора в античную эпоху (система расселения и этнический состав населения). Автореф. ... д-ра ист. наук. М., 1993.
13. Масленников А. А. Сельские святилища Европейского Боспора. Тула, 2007.
14. Масленников А. А. Сельский теменос в Восточном Крыму (предварительная информация) // Вестник древней истории. 1997. № 4.

15. Масленников А. А. Эллинистическая хора на краю ойкумены. Сельская территория Боспора в античную эпоху. М., 1998.
16. Масленников А. А., Мельников А. В., Смекалова Т. Н. Эллинистическое поселение Генеральское в Восточном Крыму. Физико-археологические исследования // Проблемы исследования античных городов. М., 1989.
17. Масленников А. А., Безрученко И. М. Земельные наделы античного времени на Крымском Приазовье // Краткие сообщения Института археологии. Вып. 204. М., 1991.
18. Мацумото Д. Психология и культура. СПб., 2002.
19. Мелетинский Е. М. Кельтский эпос // История всемирной литературы. Т. 2. М., 1984.
20. Молева Н. В. О возможности демографического кризиса на Боспоре второй половины I века до н. э. — начала I века н. э. (по данным эпиграфики) // Боспорские чтения. VI. Керчь, 2005.
21. Молева Н. В. Рецензия: Масленников А. А. Сельские святилища Европейского Боспора. Тула, 2007 // Российская археология. 2010. № 1.
22. Резепкин А. Д. Типология мегалитических гробниц Западного Кавказа / Вопросы археологии Адыгеи. Майкоп, 1988.
23. Сапрыкин С. Ю. Боспорское царство: от тирании к эллинистической монархии // Вестник древней истории. 2003. № 1.
24. Сапрыкин С. Ю. Международный симпозиум «Греческие города, местные сообщества и мировые империи в северопонтийском регионе: происхождение и развитие политического, экономического и культурного койне (VII век до н. э.—III век н. э.)» Бордо, 14—16 ноября 2002 г. // Вестник древней истории. 2003. № 2.
25. Сапрыкин С. Ю. Новая Митридатовская каюккия на Боспоре // Вестник древней истории. 2006. № 2.
26. Свенцицкая И. С. Социально-экономические особенности эллинистических государств. М., 1963.
27. Свенцицкая И. С. Сельская община Малой Азии в I—III вв. н. э. // Вестник древней истории. 1961. № 3.
28. Смекалова Т. Н. Территориальное распределение курганов в Крыму по данным дистанционных исследований // Боспорские чтения. IX. Керчь, 2008.
29. Смекалова Т. Н., Масленников А. А., Смекалов С. Л. Ортогональные системы размежевания земель Европейского Боспора и природно-демографические факторы // Боспорский феномен: проблема соотношения письменных и археологических источников. СПб., 2005.
30. Тарн В. Эллинистическая цивилизация. М., 1949.
31. Тацит Корнелий. Сочинения: В 2 т. Л., 1969.
32. Филли Я. Кельтская цивилизация и ее наследие. Прага, 1961.
33. Шайд Дж. Римская религия и духовность // Вестник древней истории. 2003. № 2.
34. Шкунаев С. В. Община и общество западных кельтов. М., 1989.
35. Штаерман Е. М. Эллинизм в Риме // Вестник древней истории. 1994. № 3.
36. Alcock S. E., Rempel J. E. The More Unusual Dots on the Map: «Special-Purpose» Sites and the Texture of Landscape // Surveying the Greek Chora. Aarhus University Press, 2006.
37. Bocher S. Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction. Oxford, 1982.
38. Bintliff J. Issues in the Economic and Ecological Understanding of the Chora of the Classical Polis in its Social Context: A View from the Intensive Survey Tradition of the Greek Homeland // Surveying the Greek Chora. Aarhus University Press, 2006.
39. Durkheim E. The Division of Labour in Society. N. Y., 1964.
40. Homans G. C. Social Behavior: Its Elementary Forms. N. Y., 1974.
41. Mithen S. After the Ice — A Global Human History 20000—5000 BC. London, 2003.
42. Samovar L. A., Porter R. E. Communication between cultures. Belmont, CA., 1995.

## Rural Area Structure in Bosporan Kingdom in I—II AD as a Reflection of the Man-Nature Relationship

D. O. Yevdokimov

postgraduate student at the Chair of Ancient and Medieval History, Faculty of History, Moscow Pedagogical State University

The article analyses the structure of rural area in Bosporan Kingdom in the beginning of the Current Era. Human settlements and sacred places are described as elements of one communicative network that united people enabling them to exchange information. The very notion of communication is extended within this work in such a way that it comprises not only routes of communication, but also the reach of sight and the reach of sound between various settlements as well as religious and psychological aspects. The author especially focuses on the reconstruction of people's perception of the world, upon the meaning they ascribed to various events and facts of reality. The structure of the territory appears as a reflection of religious beliefs of ancient people, of their spiritual and psychological needs. The issues concerning the looks of certain settlements, their spatial organisation and the building of a number of fortresses in Bospore are also discussed in the article. The first, theoretical part of the article is then succeeded by the analysis of sacred places, of the role of religious rituals in social communications, and of the impact of settlement growth and fortification upon psychology and mentality of people.

**Keywords:** social communications, rural temples, rites, perception of the world, divine connection, territory structure, in-group solidarity, bureaucratic apparatus, tsar power.

References

1. *Blavatskii V. D.* Antichnaya arheologiya Severnogo Prichernomor'ya. M., 1961.
2. *Gurieva S. D.* Psihologiya mezhetnicheskikh otnoshenii: Avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. SPb., 2010.
3. *Kruglikova I. T.* Bospor v pozdneantichnoe vremya. M., 1966.
4. *Kruglikova I. T.* Sel'skoe hozyaistvo Bospora. M., 1975.
5. *Kruglikova I. T.* Rol' zemledeliya v antichnykh gosudarstvah Severnogo Prichernomor'ya v rannii period ih sushestvovaniya // *Kratkie soobsheniya Instituta arheologii.* Vyp. 109. M., 1967.
6. *Kruglikova I. T., Shelov D. B.* Arheologicheskie raskopki pamyatnikov v Severnom Prichernomor'e // *Problemy antichnoi istorii i kul'tury.* Erevan, 1979.
7. *Martem'yanov A. P.* Agrarnye otnosheniya v Nizhnei Mezii i Frakii v pervye veka n. e. // *Vestnik drevnei istorii.* 1994. № 2.
8. *Maslennikov A. A.* Issledovanie sel'skoi territorii Evropeiskogo Bospora. Itogi i perspektivy k koncu veka // *Rossiiskaya arheologiya.* 1997. № 3.
9. *Maslennikov A. A.* Krymskoe Priazov'e v antichnuyu epohu // *Antichnyi mir i varvary na yuge Rossii i Ukrainy.* Ol'viya. Skifiya. Bospor. Zaporozh'e, 2007.
10. *Maslennikov A. A.* Naselenie Bosporskogo gosudarstva v pervykh vekakh n. e. M., 1990.
11. *Maslennikov A. A.* O tipologii sel'skikh poselenii Bospora // *Sovetskaya arheologiya.* 1989. №2.
12. *Maslennikov A. A.* Sel'skaya territoriya evropeiskogo Bospora v antichnuyu epohu (sistema rasseleniya i etnicheskii sostav naseleniya): Avtoref. ... d-ra ist. nauk. M., 1993.
13. *Maslennikov A. A.* Sel'skie svyatilisha Evropeiskogo Bospora. Tula, 2007.
14. *Maslennikov A. A.* Sel'skii temenos v Vostochnom Krymu (predvaritel'naya informatsiya) // *Vestnik drevnei istorii.* 1997. № 4.
15. *Maslennikov A. A.* Ellinisticheskaya hora na krayu oikumeny. Sel'skaya territoriya Bospora v antichnuyu epohu. M., 1998.
16. *Maslennikov A. A., Mel'nikov A. V., Smekalova T. N.* Ellinisticheskoe poselenie General'skoe v Vostochnom Krymu. Fiziko-arheologicheskie issledovaniya // *Problemy issledovaniya antichnykh gorodov.* M., 1989.
17. *Maslennikov A. A., Bezruchenko I. M.* Zemel'nye nadely antichnogo vremeni na Krymskom Priazov'e // *Kratkie soobsheniya Instituta arheologii.* Vyp. 204. M., 1991.
18. *Macumoto D.* Psihologiya i kul'tura. SPb., 2002.
19. *Meletinskii E. M.* Kel'tskii epos // *Istoriya vseмирnoi literatury.* T. 2. M., 1984.
20. *Moleva N. V.* O vozmozhnosti demograficheskogo krizisa na Bospore vtoroi poloviny I veka do n. e. — nachala I veka n. e. (po dannym epigrafiki) // *Bosporskie chteniya.* VI. Kerch', 2005.
21. *Moleva N. V.* Recenziya: Maslennikov A. A. Sel'skie svyatilisha Evropeiskogo Bospora. Tula., 2007 // *Rossiiskaya arheologiya.* 2010. № 1.
22. *Rezepkin A. D.* Tipologiya megaliticheskikh grobnic Zapadnogo Kavkaza / *Voprosy arheologii Adygei.* Maikop, 1988.
23. *Saprykin S. Yu.* Bosporskoe carstvo: ot tiranii k ellinisticheskoi monarhii // *Vestnik drevnei istorii.* 2003. № 1.
24. *Saprykin S. Yu.* Mezhdunarodnyi simpozium «Grecheskie goroda, mestnye soobshestva i mirovye imperii v severopontiiskom regione: proishozhdenie i razvitie politicheskogo, ekonomicheskogo i kul'turnogo koine (VII vek do n. e. — III vek n. e.)» Bordo, 14–16 noyabrya 2002 g. // *Vestnik drevnei istorii.* 2003. № 2.
25. *Saprykin S. Yu.* Novaya Mitridatovskaya katoikiya na Bospore // *Vestnik drevnei istorii.* 2006. № 2.
26. *Svencickaya I. S.* Social'no-ekonomicheskie osobennosti ellinisticheskikh gosudarstv. M., 1963.
27. *Svencickaya I. S.* Sel'skaya obshina Maloi Azii v I–III vv. n. e. // *Vestnik drevnei istorii.* 1961. № 3.
28. *Smekalova T. N.* Territorial'noe raspredelenie kurganov v Krymu po dannym distantsionnykh issledovaniy // *Bosporskie chteniya.* IX. Kerch', 2008.
29. *Smekalova T. N., Maslennikov A. A., Smekalov S. L.* Ortogonal'nye sistemy razmezhevaniya zemel' Evropeiskogo Bospora i prirodno-demograficheskie faktory // *Bosporskii fenomen: problema sootnosheniya pis'mennykh i arheologicheskikh istochnikov.* SPb., 2005.
30. *Tarn V.* Ellinisticheskaya civilizatsiya. M., 1949.
31. *Tacit Kornelii.* Sochineniya: V 2 t. L., 1969.
32. *Filin Ya.* Kel'tskaya civilizatsiya i ee nasledie. Praga, 1961.
33. *Shaid Dzh.* Rimskaya religiya i duhovnost' // *Vestnik drevnei istorii.* 2003. № 2.
34. *Shkunaev S. V.* Obshina i obshestvo zapadnykh kel'tov. M., 1989.
35. *Shtaerman E. M.* Ellinizm v Rime // *Vestnik drevnei istorii.* 1994. №3.
36. *Alcock S. E., Rempel J. E.* The More Unusual Dots on the Map: «Special-Purpose» Sites and the Texture of Landscape // *Surveying the Greek Chora.* Aarhus University Press, 2006.
37. *Bocher S.* Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction. Oxford, 1982.
38. *Bintliff J.* Issues in the Economic and Ecological Understanding of the Chora of the Classical Pollis in its Social Context: A View from the Intensive Survey Tradition of the Greek Homeland // *Surveying the Greek Chora.* Aarhus University Press, 2006.
39. *Durkheim E.* The Division of Labour in Society. N. Y., 1964.
40. *Homans G. C.* Social Behavior: Its Elementary Forms. N. Y., 1974.
41. *Mithen S.* After the Ice — A Global Human History 20000–5000 BC. London, 2003.
42. *Samovar L. A., Porter R. E.* Communication between cultures. Belmont, CA., 1995.

## Возрастные особенности нейродинамических показателей мальчиков-подростков аборигенной популяции Магаданской области

**Т. П. Бартош**

кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра «Арктика»  
Дальневосточного отделения Российской академии наук

**О. П. Бартош**

кандидат биологических наук, научный сотрудник Научно-исследовательского центра «Арктика»  
Дальневосточного отделения Российской академии наук

**М. В. Мычко**

младший научный сотрудник Научно-исследовательского центра «Арктика»  
Дальневосточного отделения Российской академии наук

---

В основе статьи лежит исследование нейродинамических свойств и функциональных состояний ЦНС по параметрам времени сенсомоторных реакций у мальчиков-подростков аборигенных популяций Севера. В обследовании приняли участие 81 подросток: 42 эвена и 39 коряков мужского пола 12–17 лет, обучающихся в школе-интернате п. Эвенск Магаданской области. Определяли время простой и сложной сенсомоторных реакций. Проведен анализ количественных критериев, отражающих разные стороны функционального состояния ЦНС: функциональный уровень нервной системы, устойчивость реакции, уровень функциональных возможностей сформированной функциональной системы. Выявлено значительное улучшение этих показателей к 14–15 годам. В каждой возрастной группе мальчиков-аборигенов были обнаружены лица с низким текущим функциональным уровнем ЦНС. У 40 % обследуемых 12–15 лет и у 18 % подростков 16–17 лет регистрировали низкую способность к выработке дифференцированных реакций.

**Ключевые слова:** Северо-Восток, аборигенные популяции, подростки, нейродинамические показатели, сенсомоторные реакции.

---

В процессе роста и развития организм человека тесно взаимодействует с окружающей средой. В сензитивные периоды, к которым относится подростковый, организм особенно чувствителен к неблагоприятным воздействиям. В период полового развития нейроэндокринные перестройки воздействуют на темпы формирования нейродинамических свойств ЦНС (реактивность, динамичность, уравновешенность) [8]. В свою очередь, ЦНС чутко реагирует на любые неблагоприятные изменения в окружающей среде, обеспечивая процесс адаптации к физическим и умственным нагрузкам на новом уровне функционирования организма [10]. Формирование психофизиологического статуса детей и подростков, проживающих на Северо-Востоке России, зависит от комплекса негативных природно-климатических и экологических факторов, предъявляющих повышенные требования к их функциональным системам, а также влияющих на скорость морфофункционального созревания организма [11]. Ряд авторов [4; 7] отмечают большие индивидуальные колебания в становлении основных

свойств нервной системы, влияющие на формирование устойчивых характеристик личности и когнитивных процессов. В период с 12–13 до 15–17 лет у подростка наблюдается повышенная возбудимость ЦНС, нестабильность нервных процессов, значительное ухудшение дифференцировки условных раздражителей [10]. Происходит нарушение кровоснабжения мозга, с чем связаны быстрое утомление и развитие депрессивных состояний. На фоне ослабления деятельности коры идет усиление подкорковой активности. Эти функциональные изменения приводят к психической неуравновешенности, затруднению восприятия новой информации, мешают справляться с учебными нагрузками, увеличивают невротизацию и конфликтность подростка. К 16–17 годам морфофункциональное созревание всех систем организма человека подходит к завершению, происходит стабилизация гормонального баланса, повышается роль корковых процессов в регуляции психической деятельности, уменьшаются латентные периоды реакции на раздражители, усиливается внутреннее торможение,



вследствие чего высшая нервная деятельность нормализуется [там же].

Для нормального развития психофизиологических функций на каждом отдельном этапе онтогенеза необходимы оптимальные условия. Степень развития психофизиологических функций определяется как генетическими факторами, так и социальной средой [8]. Остаются недостаточными сведения о психофизиологических механизмах, которые обеспечивают приспособительный характер развития на каждом этапе онтогенеза человека в гипокомфортных климато-географических условиях Северо-Востока. Известно, что в условиях хронического стресса, связанного с экстремальными климато-географическими условиями Севера, в процессе учебной деятельности дополнительно возрастают требования к адаптационным возможностям организма детей и подростков. В случае несоответствия адаптационных функциональных возможностей требованиям среды происходит нарушение нервно-психического и физического развития, поведенческая дизадаптация [2; 4]. Литературные данные свидетельствуют о сдвиге сроков полового созревания детей Европейского Севера на более поздний возраст и более позднее формирование морфофункциональной организации головного мозга [11]. По сравнению со средне-европейскими нормами, развитие психофизиологических функций у детей аборигенных популяций Севера отстает в среднем на 2,5 года, а у русских — на 1,5 года [там же]. Отмечается характерное для аборигенных популяций восприятие меньшего объема информации в единицу времени, малоподвижность и ригидность психического темпа, замедленная реакция на стимулы [1; 5]. Эти факторы обеспечивают возможность сохранения и восстановления оптимального уровня работоспособности в суровых условиях Севера, однако препятствуют адаптации детей аборигенной популяции к процессу обучения в общеобразовательной школе [5].

Время сенсомоторных реакций является важным показателем функционального состояния ЦНС [3; 9], поскольку в значительной степени определяется функциональным состоянием и индивидуально-типологическими свойствами нервной системы обследуемого. При увеличении скорости сенсомоторной реакции диагностируется большая подвижность нервной системы. Подвижность нервных процессов является одним из показателей психического развития детей, определяет скорость центральной переработки информации и характер стрессоустойчивости к изменяющимся условиям среды [7; 8]. В то же время сведения о возрастной динамике нейродинамических свойств детей аборигенных популяций, проживающих в условиях Северо-Востока России, практически отсутствуют.

На основании вышеизложенного вытекает необходимость определения индивидуально-типологических особенностей нейродинамических показателей аборигенного населения Севера в процессе онтогенеза. Цель настоящего исследования — оценить нейро-

динамические свойства и функциональное состояние ЦНС по параметрам времени и точности сенсомоторных реакций у мальчиков-подростков аборигенных популяций Севера.

## Метод

В обследовании приняли участие 81 подросток из числа аборигенной популяции (42 эвена и 39 коряков — 95 % списочного состава) мужского пола 12–17 лет, обучающихся в школе-интернате п. Эвенск Магаданской области. Большая часть детей проживает с родителями в поселке, остальные (19 человек) — в школе-интернате. Исследование проводилось в IV четверти учебного года. В ходе исследования подростки были разделены на три возрастные группы ( $M \pm m$ ): 1-я группа — 12–13 лет (средний возраст  $12,9 \pm 0,08$ ); 2-я — 14–15 лет ( $14,9 \pm 0,01$ ); 3-я — 16–17 лет ( $16,8 \pm 0,25$ ).

Оценку нейродинамических характеристик проводили в первой половине дня, в кабинете психолога, с помощью аппаратно-программного комплекса «НС-ПсихоТест» фирмы «Нейрософт» (г. Иваново). Определяли время реакции (ВР) простой и сложной сенсомоторных реакций. Реализация методики ПЗМР (простая зрительно-моторная реакция) производилась следующим образом. Обследуемому последовательно предъявлялись световые сигналы красного цвета. При появлении сигнала обследуемый должен как можно быстрее нажать на соответствующую кнопку зрительно-моторного анализатора, стараясь при этом не допускать ошибок (ошибками считаются преждевременное, до появления сигнала, нажатие кнопки и пропуск сигнала). Оценка результатов сенсомоторных реакций производилась на основании среднего значения ( $M$ ), отражающего среднюю скорость зрительно-моторных реакций, и стандартного отклонения ( $SD$ ), которое является показателем стабильности сенсомоторного реагирования [6].

На АПК «НС-ПсихоТест» по методике ПЗМР на основании соответствия нестандартных статистических показателей состоянию обследуемого вычислялись количественные критерии, по Т. Д. Лоскутовой [9], которые характеризуют с различных сторон текущее функциональное состояние ЦНС: функциональный уровень системы (ФУС), устойчивость реакции (УР) и уровень функциональных возможностей (УФВ). Величина ФУС определяется положением вариационной кривой относительно оси абсцисс, т. е. абсолютными значениями времени ПЗМР. Величина УР — обратно пропорциональна показателю рассеивания времени реакции, интерпретируется как устойчивость состояния ЦНС. Критерий УФВ связан с асимметрией, позволяет судить о способности обследуемого формировать адекватную заданию функциональную систему и достаточно длительно ее удерживать.

Также на АПК определялся коэффициент точности Уиппла — соотношение ошибок и правиль-

ных нажатий, который вычисляется по формуле  $KT = \frac{N-R}{N+R}$ , где  $N$  — число измерений (предъявленных сигналов),  $R$  — количество правильных нажатий,  $P$  — количество ошибок. Чем меньше показатель  $KT$ , тем выше степень точности выполнения заданий [6].

Реакция выбора (РВ) относится к сложным сенсомоторным реакциям и поэтому характеризуется большим значением времени. При выполнении пробы потенциально высокая концентрация внимания моделирует психоэмоциональное напряжение. Обследуемому предъявляли световые сигналы красного и зеленого цвета. На один сигнал требовалось реагировать нажатием левой кнопки на зрительно-моторном анализаторе, на другой сигнал — правой кнопки, последовательность сигналов различного цвета случайна. Цель методики — определение времени реакции с условием анализа их цвета и выбора. Также определяли количество ошибок на дифференцировочный сигнал и величину коэффициента точности Уиппла ( $KT$ ).

Обработка полученных данных проводилась стандартными методами с помощью программы «Statistica for Windows 6.0». Для каждого изучаемого параметра вычислялись среднее арифметическое ( $M$ ), ошибка репрезентативности средней ( $m$ ). Для сравнения групп в зависимости от типа распределения показателей использовался  $t$ -критерий Стьюдента или  $U$ -критерий Манна-Уитни. Для оценки степени связи между исследованными показателями использовались коэффициенты корреляции Пирсона и Спирмена.

## Результаты и обсуждение

Полученные результаты исследования подростков представлены в таблице. Данные показали наличие возрастной динамики в сторону укорочения времени ПЗМР и его среднеквадратического отклонения (SD). С возрастом у мальчиков-аборигенов

среднее ВР сокращалось на 32 мс и 42 мс, соответственно. Происходит естественное совершенствование нейродинамических функций, увеличивается подвижность и уравновешенность нервных процессов. В то же время средние показатели ВР ПЗМР во всех возрастных группах превышали среднеширотные возрастные нормы, прилагаемые к АПК «НС-ПсихоТест» (273 мс для 1-й и 2-й групп; 233 мс для 3-й группы) [6]. Можно говорить о некотором запаздывании сроков созревания и инертности нервных процессов у обследуемых подростков аборигенной популяции, по сравнению со сверстниками средних широт.

Показатель SD сенсомоторных реакций, характеризующий уравновешенность нервных процессов, в возрасте 12–13 лет имел наибольшие значения и к старшему возрасту уменьшался в среднем на 30 мс (см. табл.). Соответственно, соотношение между возбуждением и торможением стабилизировалось. В два раза ( $p < 0,05$ ) снижался показатель  $KT$  ПЗМР (см. табл.), соответственно, увеличивалась степень точности выполнения заданий, которая, в свою очередь, определяется силой и уравновешенностью нервных процессов и свидетельствует об усилении устойчивости внимания.

О неуравновешенности нервных процессов с преобладанием силы возбуждения в подростковом периоде свидетельствует также преобладание ошибок опережений, т. е. преждевременных реакций, над запаздываниями. Так, у мальчиков 1-й и 2-й групп (см. табл.) количество преждевременных реакций на стимул значимо преобладало над количеством запаздываний ( $p < 0,05$ ). Несмотря на значимое снижение ( $p < 0,05$ ) опережающих реакций к 14–15 годам, преобладание силы возбуждения в этой возрастной группе сохраняется. К 16–17 годам число опережений уже незначительно превышает число запаздываний. Таким образом, с возрастом происходит закономерное улучшение баланса и силы нервных процес-

Таблица

Нейродинамические показатели мальчиков-аборигенов Магаданской области ( $M \pm m$ )

Показатель	1-я группа, 12–13 лет ( $n = 27$ чел.)	2-я группа, 14–15 лет ( $n = 32$ чел.)	3-я группа, 16–17 лет ( $n = 22$ чел.)
Простая зрительно-моторная реакция, мс	311 ± 25	279 ± 10	269 ± 16
SD ПЗМР, мс	114 ± 11	92 ± 6,2	85 ± 7,6
Запаздывание, количество	2,5 ± 1,2	1,4 ± 0,2	1,8 ± 0,4
Опережение, количество	6,4 ± 1,4	2,8 ± 0,4*	2,3 ± 0,4
Коэффициент точности, усл. ед.	0,19 ± 0,03	0,1 ± 0,01*	0,09 ± 0,02
Функциональный уровень системы, усл. ед.	3,2 ± 1,2	3,8 ± 0,1*	3,9 ± 0,2
Устойчивость реакции, усл. ед.	1,0 ± 0,1	1,7 ± 0,1*	1,9 ± 0,1
Уровень функциональных возможностей, усл. ед.	2,4 ± 0,3	3,1 ± 0,1*	3,3 ± 0,2
Реакция выбора, мс	478 ± 26	416 ± 10	425 ± 19
SD РВ, мс	124 ± 6	111 ± 6	109 ± 10
Запаздывание, количество	2 ± 0,7	1,4 ± 0,2	1,5 ± 0,3
Опережение, количество	2,3 ± 0,6	2,7 ± 0,4	2,3 ± 0,4
Ошибки на дифференцировку, количество	4,9 ± 1,1	4,8 ± 0,6	3,9 ± 0,7
Коэффициент точности, усл. ед.	0,21 ± 0,03	0,20 ± 0,01	0,15 ± 0,02

\* — достоверное различие между показателями 1-й и 2-й групп при  $p < 0,05$ .

сов, а также увеличение подвижности нервных процессов.

Реакция выбора характеризуется более высокими значениями времени, чем ПЗМР. При ее выполнении больше отражается общий уровень психоэмоционального напряжения обследуемого [6]. Время реакции, точность выполнения сложной реакции выбора ( $KT\ P\ B$ ) и количество ошибок на предъявление дифференцировочных сигналов являются одним из объективных критериев функционального состояния ЦНС, характеризуют устойчивость человека к стрессовым воздействиям окружающей среды [3; 6]. В нашем исследовании (см. табл.) во всех группах подростков среднее  $BP\ P\ B$  и  $SD$  не превышало среднеширотных возрастных норм (493 мс и 129 мс, соответственно для показателей) [6]. Прослеживается возрастное уменьшение среднегруппового значения  $BP$  к 14–15 годам на 60 мс и его стабилизация в 16–17 лет. В этот период наблюдается также тенденция к улучшению показателя точности выполнения задания. Во всех изучаемых группах показатель  $KT\ P\ B$  имел достаточно высокую корреляционную положительную силу связи с количеством ошибок на дифференцировку ( $r = 0,72–0,76, p < 0,01$ ) и количеством опережающих реакций ( $r = 0,56–0,58, p < 0,01$ ). Точность выполнения заданий происходит за счет уменьшения ошибочных опережающих и дифференцировочных реакций, улучшения концентрации внимания, которое обусловлено силой и уравновешенностью нервных процессов.

По показателю количества ошибок на дифференцировку (т. е. количество ошибочных реакций на подачу дифференцировочного сигнала) можно судить о степени развития дифференцировочного торможения [3]. При оценке этого показателя было установлено, что у всех обследуемых подростков среднегрупповые показатели (см. табл.) соответствовали достаточно низкому уровню функционального состояния ЦНС [3] и ослаблению тормозных процессов обследуемых. Корреляционный анализ показал отрицательную взаимосвязь  $BP\ P\ B$  с количеством ошибок на дифференцировку ( $r = -0,41, p < 0,02$ ) и с  $KT\ P\ B$  ( $r = -0,44, p < 0,01$ ) во 2-й группе. Чем больше время реакции при выполнении методики  $P\ B$  у подростков 14–15 лет, тем точнее они выполняют задание и допускают меньшее количество ошибок. По-видимому, наблюдаемое в нашем исследовании укорочение  $BP$  сложной сенсомоторной реакции во 2-й группе при достаточно большом числе ошибок может говорить о некоторой задержке у этих подростков выработки дифференцировочного торможения, а также низкой концентрации внимания. Индивидуальный разброс числа ошибок у обследуемых подростков был от 1 до 13. Причем у 40 % мальчиков 1-й и 2-й групп и у 18 % подростков 3-й группы были зарегистрированы до 7–13 ошибочных реакций, что, согласно данным литературы [3], соответствовало очень плохому функциональному состоянию ЦНС и слабому развитию дифференцировочного торможения. Поскольку дифференцировочное торможение

обладает большой хрупкостью, при воздействии различного рода неблагоприятных факторов, психоэмоциональных и физических перегрузках, а также при заболеваниях его сила значительно ослабевает [7]. Показано [3], что подростки, проживающие в городе с неблагоприятными экологическими условиями окружающей среды, при выполнении зрительно-моторной реакции допускали значительно большее количество ошибок на дифференцировку, по сравнению с контрольной группой учащихся из благоприятного региона.

Таким образом, для обследуемых подростков аборигенной популяции в основном характерна низкая подвижность нервных процессов, низкое текущее функциональное состояние ЦНС, нарушение процессов внутреннего торможения, ослабленное внимание. Так как дифференцировочное торможение играет значительную роль в овладении образовательными навыками (анализ, выбор, сравнение), усвоении норм поведения, то нарушение этого процесса может негативно отразиться на успешности обучения школьников аборигенной популяции, их адаптации к социальной среде. В гипокомфортных условиях Севера предъявление дополнительных требований к психофизиологическим ресурсам подростков приводит к снижению стрессоустойчивости организма в целом. Вследствие этого у лиц аборигенной популяции в пубертатный период существует вероятность ухудшения психофизиологического состояния, формирование психосоматических расстройств, развитие дезадаптации.

При изучении функции ЦНС по критериям, характеризующим функциональный уровень системы (ФУС), устойчивость реакции (УР) и уровень функциональных возможностей (УФВ) [9], у обследуемых подростков выявлено значительное улучшение средних показателей к 14–15 годам ( $p < 0,05$ ), которые оставались стабильными к 16–17 годам. Критерий ФУС характеризует текущее функциональное состояние ЦНС, степень развития утомления под влиянием факторов окружающей среды; УР рассматривается как критерий устойчивости состояния ЦНС; УФВ является наиболее полной характеристикой состояния ЦНС и позволяет судить о ее способности сформировать и достаточно долго удерживать соответствующее функциональное состояние [6; 9]. Поскольку величина этих критериев тем больше, чем меньше варибельность значений ПЗМР, то логично, что с возрастом, когда происходит укорочение времени реакции сенсомоторных реакций, показатели функционального состояния ЦНС улучшаются. Однако в каждой возрастной группе аборигенов выявлялись лица с низким функциональным уровнем ЦНС: в 1-й группе более 50 % обследуемых, во – 2-й – 13 % и 27 % – в 3-й группе. Состояние этих подростков характеризуется ослабленным вниманием, повышенной утомляемостью, ухудшением временных и точностных параметров деятельности в целом, снижением работоспособности функции ЦНС. Такое функционирование ЦНС способно не-

благоприятно отразиться не только на учебной деятельности, но и на эффективности психо-социальной и психофизиологической адаптации школьников-аборигенов.

В целом у подростков к 16–17 годам происходит улучшение показателей времени и точности сенсомоторных реакций, совершенствование нейродинамических свойств ЦНС. При этом на каждом этапе онтогенеза выявляются лица, испытывающие значительное психофизиологическое напряжение. В младшем подростковом возрасте нервную систему мальчиков-аборигенов отличает относительная слабость, неуравновешенность и высокая возбудимость, а также низкая концентрация внимания на фоне низкого текущего функционального состояния ЦНС. В 14–15 лет происходит увеличение силы и подвижности нервных процессов, но продолжают преобладать процессы возбуждения. Однако по сравнению со среднеширотными нормами, нервные процессы подростков остаются достаточно инертными. В ситуации психоэмоционального напряжения у 40 % подростков наблюдается нарушение дифференцировочного торможения, развитие умственного утомления, снижение устойчивости и концентрации внимания.

Таким образом, в подростковый период мальчики аборигенных популяций 12–15 лет особенно подвержены влиянию различных неблагоприятных факторов, в том числе учебных нагрузок. Функциональные возможности нейродинамических свойств ЦНС школьников-аборигенов в основном не могут соответствовать традиционным требованиям общеобразовательной школы, где достаточно высокая интенсивность и увеличивающийся объем учебной нагрузки. В итоге психофизиологическая «цена» адап-

тации проявляется в снижении функциональных резервов ЦНС, снижении концентрации внимания, развитии умственного и физического утомления.

Полученные данные основных нейродинамических функций мальчиков-подростков свидетельствуют о необходимости психофизиологического мониторинга на критическом этапе индивидуального возрастного развития детей аборигенных популяций. Образовательным учреждениям следует уделять особое внимание выбору стратегии обучения с учетом особенностей нейродинамических свойств нервной системы детей северных народностей, что обеспечивало бы оптимальный темп усвоения школьной программы, эффективность обучения и в целом их психофизиологическое благополучие.

### Выводы

1. Полученные результаты указывают на преобладание инертности нервных процессов у мальчиков аборигенных популяций.

2. Выявлена положительная возрастная динамика нейродинамических показателей и количественных критериев функционального состояния ЦНС — ФУС, УР, УФВ.

3. В каждой возрастной группе подростков-аборигенов выявляются лица с низким текущим функциональным уровнем ЦНС. В 1-й группе более 50 % обследуемых, во-2-й — 13 % и 27 % — в 3-й группе. При этом у 40 % обследуемых 12–15 лет и у 18 % подростков 16–17 лет зарегистрировано снижение способностей к выработке дифференцировочных реакций.

### Литература

1. *Артеменко О. И., Рудь Н. Н.* Организация образования в интернатах семейного типа для детей коренных малочисленных народов Севера с учетом психофизиологии ребенка // Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития: Сб. тез. научн-практ. конф. 16–17 марта 2007 г. М., 2007.

2. *Быков Е. В., Исаев А. П.* Адаптация к школьным нагрузкам учащихся образовательных учреждений нового типа // Физиология человека. 2001. Т. 27. № 5.

3. *Губарева Л. И., Будкевич Р. О., Агаркова Е. В.* Психофизиология: Учеб. пособие. М., 2007.

4. *Литвинова Н. А., Казин Э. М., Иванов В. И.* Роль психофизиологических показателей в успешности адаптации старшеклассников к профильному обучению // Вестн. Томск. гос. ун-та. 2006. № 21.

5. *Лобова В. А.* Психический темп у представителей разных этнических групп Крайнего Севера. Социально-

психологические аспекты // Психическое здоровье. 2007. № 4.

6. *Мантрова И. Н.* Методическое руководство по психофизиологической и психологической диагностике // «Нейрософт». Иваново, 2006.

7. *Марютина Т. М., Ермолаев О. Ю.* Введение в психофизиологию. М., 2004.

8. *Небылицын В. Д.* Основные свойства нервной системы человека. М., 1966.

9. Нейрофизиологические исследования в экспертизе трудоспособности / Под ред. А. М. Зимкиной, В. И. Климовой-Черкасовой. Л., 1978.

10. *Обреимова Н. И., Петрухин А. С.* Основы анатомии, физиологии и гигиены детей и подростков. М., 2000.

11. *Сороко С. И., Бурых Э. А., Бекшаев С. С., Сидоренко Г. В.* и др. Оценка состояния основных функций организма у детей, проживающих в условиях Европейского Севера // Человек на Севере: системные механизмы адаптации. Магадан, 2007.



# Age-Specific Features of Neurodynamic Measures in Native Adolescent Males of Magadan Oblast

**T. P. Bartosh**

PhD in Biology, leading researcher at the «Arctica» Research Centre of the Far Eastern Branch of the Russian Academy of Science

**O. P. Bartosh**

PhD in Biology, researcher at the «Arctica» Research Centre of the Far Eastern Branch of the Russian Academy of Science

**M. V. Mychko**

junior researcher at the «Arctica» Research Centre of the Far Eastern Branch of the Russian Academy of Science

---

The article explores neurodynamic characteristics and functional status of the central neural system according to the time parameters of sensory-motor reactions in native adolescent males of the Extreme North. The research involved 81 adolescent males: 42 Evenkis and 39 Koryaks aged 12–17 years studying at the boarding school in Evensk, Magadan Oblast. During the research reaction time for simple and complex sensory-motor reactions was measured. The article analyses quantitative criteria reflecting various aspects of CNS' functional status, such as: the functional level of the nervous system, persistence of reactions, the level of functional abilities of the developed functional system. The study revealed a significant improvement of these measures in subjects approaching 14–15 years ( $p < 0,05$ ). In each age group of adolescent males there were subjects with low functional status of the CNS. Also, the ability to develop selective reactions was found low in 40 % of the subjects aged 12–15 years and in 18 % aged 16–17 years.

**Keywords:** North-East, native populations, adolescents, neurodynamic measures, sensory-motor reactions.

## References

1. *Artemenko O. I., Rud' N. N.* Organizatsiya obrazovaniya v internatah semeinogo tipa dlya detei korenykh malochislennykh narodov Severa s uchetom psihofiziologii rebenka // *Prakticheskaya etnopsihologiya: aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya: Sb. tez. nauchn.-prakt. konf. 16–17 marta 2007 g. M., 2007.*
2. *Bykov E.V., Isaev A. P.* Adaptatsiya k shkol'nym nagruzkam uchashihsya obrazovatel'nykh uchrezhdenii novogo tipa // *Fiziologiya cheloveka. 2001. T. 27. № 5.*
3. *Gubareva L. I., Budkevich R. O., Agarkova E. V.* Psihofiziologiya: Ucheb. posobie. M., 2007.
4. *Litvinova N. A., Kazin E. M., Ivanov V. I.* Rol' psihofiziologicheskikh pokazatelei v uspekhakh adaptatsii starsheklassnikov k profil'nomu obucheniyu // *Vestn. Tomsk. gos. un-ta. 2006. № 21.*
5. *Lobova V. A.* Psihicheskii temp u predstavitelei raznykh etnicheskikh grupp Krainego Severa. Social'no-psihologicheskie aspekty // *Psihicheskoe zdorov'e. 2007. № 4.*
6. *Mantrova I. N.* Metodicheskoe rukovodstvo po psihofiziologicheskoi i psihologicheskoi diagnostike // «Neirosoft». Ivanovo, 2006.
7. *Maryutina T. M., Ermolaev O. Yu.* Vvedenie v psihofiziologiyu. M., 2004.
8. *Nebylicin V. D.* Osnovnye svoystva nervnoi sistemy cheloveka. M., 1966.
9. *Neirofiziologicheskie issledovaniya v ekspertize trudosposobnosti / Pod red. A. M. Zimkinoi, V. I. Klimovoi-Cherkasovoi. L., 1978.*
10. *Obreimova N. I., Petruhin A. S.* Osnovy anatomii, fiziologii i gigieny detei i podrostkov. M., 2000.
11. *Soroko S. I., Buryh E. A., Bekshaev S. S., Sidorenko G. V.* i dr. Ocenka sostoyaniya osnovnykh funktsii organizma u detei, prozhivayushih v usloviyah Evropeiskogo Severa // *Chelovek na Severe: sistemnye mekhanizmy adaptatsii. Magadan, 2007.*

## Этнонациональные установки и ценности современной молодежи

(на материале исследования студенчества нескольких регионов России)

**О. Е. Хухлаев**

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета

**А. А. Бучек**

кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии психолого-педагогического факультета Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга

**Р. И. Зинурова**

доктор социологических наук, профессор кафедры инновационного предпринимательства и финансового менеджмента Казанского национального исследовательского технологического университета

**Н. К. Радина**

доктор политических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета, профессор кафедры социальной психологии и педагогики Нижегородского института менеджмента и бизнеса

**Т. Ц. Тудупова**

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета.

**Э. Р. Хакимов**

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета

---

Цель работы — изучение взаимосвязи между ценностными мотивационными типами, по Ш. Шварцу, и этнонациональными установками. Исследование проведено в пяти регионах России (респ. Бурятия, Камчатка, Поволжье, респ. Татарстан и респ. Удмуртия) в 2009–2010 гг. Всего в нем приняли участие 610 человек, студентов вузов, расположенных в столице региона. Обнаружено, что наибольшее влияние на этнонациональные установки оказывают ценности власти (стремление к социальному доминированию), универсализма (желание всеобщего благополучия) и традиции (уважение обычаев и символов групповой солидарности), а также гедонизма (стремление к удовольствиям). У молодых людей с различиями в этнонациональных установках будут наблюдаться разные ценностные приоритеты. Показано, что выбор между значимостью/незначимостью «национального» тесно связан с разрешением динамического ценностного конфликта между потребностью доминирования (власть) и желанием всеобщего благополучия (универсализм). При этом на уровне личных ценностей значимость «национального», детерминируемая ценностью власти, будет отражаться в склонности к аутгрупповой дискриминации.

**Ключевые слова:** аутгрупповая дискриминация, ингрупповой фаворитизм, национализм, патриотизм, ценности, этнонациональные установки.

---

«Этнонациональные установки» — это совокупность аттитудов, объектом которых является феномен национальности. В отличие от англоязычных стран, в России в публичном дискурсе «национальность» является одним (и наиболее распространенным) синонимом этничности. Несмотря на позитивную тенденцию становления российской гражданской идентичности [9], выражение «национальная

принадлежность» интерпретируется в массовом сознании и как этническая. В связи с этим в наших исследованиях мы опираемся на повседневные интерпретации термина «национальность», понимая, что с точки зрения современной (в первую очередь зарубежной) науки он определяется скорее как этническая принадлежность. Исходя из этого можно определить этнонациональные установки как предрасполо-

женность индивида к оценке проявлений феномена национальности (этничности) или оценочное отношение к феномену национальности. Они являются генерализованными установками, так как существуют вне контекста конкретных межгрупповых отношений.

Таким образом, этнонациональные установки связаны одновременно и с представлениями об иной стране и с мнениями об этничности. Эти аттитюды во многом определяют поведение человека в ситуации межгруппового взаимодействия. Они являются своеобразным «фоном», на котором проявляются конкретные межгрупповые установки (например, предубеждения) и находятся с ними в тесной связи [11]. В силу этого их изучение может быть крайне полезным для разработки методов управления межнациональными отношениями, снижения ксенофобии и предотвращения экстремизма на национальной почве.

Более подробно феноменология этнонациональных установок и их анализ с точки зрения современной гуманитарной науки изложены в наших предыдущих публикациях [13; 14; 15]. Отметим лишь, что по данным исследования, проведенного нами в 2007–2008 гг.\*, ценностно-ориентационная сфера личности является значимым индивидуально-личностным предиктором этнонациональных установок.

В современных исследованиях широко раскрыто влияние ценностей на установки, связанные с взаимодействием. Так, В. В. Гриценко и Т. Н. Смотровва [4] показывают, что ценностно-мотивационные типы (по Ш. Шварцу) «власть», «гедонизм», «стимуляция» и «достижение» связаны с предрасположенностью к девиантному поведению, причем как у русских «местных» жителей, так и у этнических мигрантов.

При анализе ценностей культуры Н. М. Лебедевой [7] установлено наличие взаимосвязи между ценностью иерархии и этнической интолерантностью, а также выявлена обратная связь данной ценности с негативным отношением к культурному разнообразию. С этнической толерантностью, по этим же данным, связана ценность интеллектуальной автономии.

Однако, как и в вышеназванном исследовании, мы имеем больше информации о взаимосвязи общекультурных ценностей с межгрупповыми установками. Что же касается ценностей индивидуальных, то здесь информации гораздо меньше. В связи с этим мы посчитали необходимым сфокусироваться на изучении влияния индивидуальных ценностей на этнонациональные установки.

## Описание исследования

Этнонациональные установки изучались с помощью соответствующего опросника, разработанного

О. Е. Хухлаевым совместно с И. М. Кузнецовым и Н. В. Ткаченко (шкала этнонациональных установок). Методика направлена на изучение установок по поводу четырех объектов: а) национальности как абстрактной категории, б) как свойства носителя установки («моя» национальность), в) ее же, воплощенной в межличностном пространстве («люди моей национальности») и г) национальности, «объективированной» в людях «иной» национальности.

На основании анализа высказываний участников фокус-групповых исследований нами было выделено более 80 утверждений, демонстрирующих различные установки, по отношению к одному из четырех представленных объектов. С помощью факторного анализа эти утверждения были сведены в краткий опросник, состоящий из 24 утверждений. Он был опробован в 2007 г. на 150 респондентах 15–18 лет, проживающих в Москве, а также на юге России. По результатам факторного анализа были выделены четыре формы этнонациональных установок. Результаты, полученные с использованием данной типологии, изложены в предыдущих публикациях одного из авторов [13; 14].

В данном исследовании мы применяли модификацию обработки «шкалы этнонациональных установок» 2010 г., созданную на основе анализа более масштабной выборки (около 2000 респондентов). В ней выделяется 4 шкалы\*\*.

• *Националистические* установки — неприязненное отношение к представителям иных национальностей.

• *Патриотические* установки — ощущение гордости за свою национальную принадлежность и ощущение связи с людьми «своей национальности».

• *Нейтральные* этнонациональные установки — нейтральное, индифферентное отношение к своей национальной принадлежности. Отчасти похоже на космополитизм\*\*\*, но без обязательного ощущения «мирового гражданства». Установки на «периферийность» вопросов, связанных с национальностью.

• *Негативистские* этнонациональные установки — своего рода «антинационализм». Отрицательное отношение к феномену национальности и национальной принадлежности.

Разделение «патриотизма» и «национализма», отраженное в названии шкал, безусловно, является достаточно спорным, но при этом широко используется в зарубежных исследованиях [18; 19].

Для изучения ценностей мы использовали методику Ш. Шварца [5], получившую широкое распространение в нашей стране. Опросник строится на теории автора об универсальных (т. е. не зависящих от культуры) типах мотивационных ценностей. Опрос был проведен на разных выборках, что позволило ав-

\* Проект РГНФ «Социально-психологический анализ факторов возникновения и условий предотвращения национализма в молодежной среде».

\*\* Достоверность 4-факторной модели подтверждена конфирматорным факторным анализом. Надежность шкал 0,7–0,8 (коэффициент Кронбаха).

\*\*\* В русском языке «космополит» — это человек, не считающий себя принадлежащим к какой бы то ни было национальности, признающий весь мир своим отечеством [12].

тору прийти к утверждению, что опросник представляет собой «валидизированный для разных культур инструмент для измерения ценностей; всесторонний, близкий к универсальному, набор ценностных типов для изучения индивидуальных различий; базис для соотнесения интегрированных систем ценностей с другими интересующими переменными» (цит. по: [5, с. 34]).

Мы не будем вдаваться в подробное описание теории Ш. Шварца, подробно изложенной на русском языке [2; 5; 7]. Остановимся лишь на кратком описании основных ценностей, представленном в работе В. Н. Карандашева. Он приводит следующие определения мотивационных типов в соответствии с их центральной целью:

- власть (Power) — социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами;
- достижение (Achievement) — личный успех в соответствии с социальными стандартами;
- гедонизм (Hedonism) — наслаждение или чувственное удовольствие;
- стимуляция (Stimulation) — волнение и новизна;
- самостоятельность (Self-Direction) — самостоятельность мысли и действия;
- универсализм (Universalism) — понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы;
- доброта (Benevolence) — сохранение и повышение благополучия близких людей;
- традиция (Tradition) — уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи;
- конформность (Conformity) — сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям;
- безопасность (Security) — безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя.

В переводе названий некоторых ценностей на русский язык существуют противоречия. Так, Н. М. Лебедева употребляет термины «саморегуляция» и «благожелательность» там, где В. Н. Карандашев использует слова «самостоятельность» и «благожелательность». В нашем исследовании мы будем придерживаться наименований, данных Н. М. Лебедевой.

На основе результатов, полученных О. Е. Хухлаевым ранее на небольшой выборке (менее 100 чел.), были сформулированы две **гипотезы**.

1. Существует взаимосвязь между ценностями и отдельными этнонациональными установками.
2. У молодых людей с различиями в этнонациональных установках будут наблюдаться разные ценностные приоритеты.

Для проверки гипотез было организовано исследование в пяти регионах России: респ. Бурятия (г. Улан-Удэ), Камчатка (г. Петропавловск-Камчатский), Поволжье (г. Нижний Новгород), респ. Татарстан (г. Казань), респ. Удмуртия (г. Ижевск). Исследование проводилось в 2009–2010 гг. Всего в нем приняли участие 610 человек, все они на момент проведения опроса являлись студентами вузов. Возраст респондентов — от 17 до 22 лет, больше всего в выборке 19-летних (27 %).

Всего опрошено в Казани 149 человек, в Ижевске — 75 чел., в Нижнем Новгороде — 77 чел., в Петропавловске-Камчатском — 150 чел. и в Улан-Удэ — 159 чел. Мы целенаправленно формировали выборку из тех регионов, в которых проблема межнациональных отношений не стоит так остро, как, например, на юге России (см., напр.: [10]), и в которых регулярно не фиксируется такое количество актов насилия на национальной почве, как в Москве или Санкт-Петербурге [3]. В то же время в выборку были включены три национальные республики, для того чтобы не ограничиваться только русскими респондентами. Из указавших свою национальность 54 % опрошенных идентифицировали себя как русских, в казанской выборке представлено 59 % татар (всего 20 % от всей выборки), в Улан-Удэ 59 % респондентов отнесли себя к бурятам (16 % в целом), а в Ижевске — 15 % удмуртов (всего 3 %). Такой состав опрошенных позволяет, с одной стороны, в меньшей степени связывать полученные результаты с влиянием актуальных социальных проблем, а с другой — говорить об относительной их универсальности.

## Результаты

Методика Ш. Шварца позволяет рассматривать ценности на двух уровнях: как нормативные идеалы и как индивидуальные приоритеты.

Вначале рассмотрим данные о взаимосвязи этнонациональных установок и нормативных идеалов. По Ш. Шварцу — это ценности на уровне убеждений, оказывающие наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляющиеся в реальном социальном поведении.

По результатам регрессионного анализа (табл. 1) мы видим, что влияние ценностей — нормативных идеалов — на этнонациональные установки многомерно. В первую очередь обратим внимание на две полярные (по динамической схеме Ш. Шварца) ценности. Это универсализм и власть.

Универсализм находится в прямой взаимосвязи с нейтральными и негативистскими этнонациональными установками, и в обратной — с националистическими. Ценность власти, напротив, повышает согласие с националистическими и патриотическими установками и снижает склонность разделять негативистские и нейтральные установки.

Сопоставим эти данные с теорией ценностей Ш. Шварца. Мотивационная цель универсализма — «понимание, благодарность, терпимость, поддержание благополучия всех людей и природы» [7, с. 41]. Эти ценности связаны с потребностями выживания групп и индивидов. В основе универсализма лежат универсальные потребности в красоте, гармонии и справедливости. Центральная тема власти — это «достижение или сохранение доминантной позиции в рамках целой социальной системы» [5, с. 28]. Это ценность социального статуса или престижа, контро-



ля или доминирования (авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание). Получается, что ценности доминирования ведут к повышению всех установок, связанных со значимостью национальности (и национализма и патриотизма). При этом выраженность ценности благополучия всех людей ведет к снижению неприязненного отношения к представителям иных национальностей, но не обязательно снижает гордость за свою родину (рис. 1).

Интересным представляется обнаруженный вклад ценности «благожелательность» в патриотические установки. «Этот тип ценностей считается производным от потребности в позитивном взаимодействии, потребности в аффилиации и обеспечении процветания группы. Его мотивационная цель — сохранение благополучия людей, с которыми индивид находится в личных контактах» [там же, с. 29]. Таким образом, мы видим связь значимости позитивных отношений с окружающими людьми и гордости за свою национальную принадлежность.

Что касается националистических установок, то дополнительным их предиктором на уровне нормативных идеалов выступает ценность гедонизма (наслаждения, чувственного удовольствия от удовлетворения потребностей).

Нормативный идеал самостоятельности ведет к снижению патриотических и росту нейтральных этнонациональных установок, индифферентного отношения к своей национальной принадлежности. А ценность безопасности, наоборот, снижает «национальное безразличие».

Перейдем к рассмотрению взаимосвязи между индивидуальными ценностными приоритетами, в большей степени, по мнению Ш. Шварца, соотносящимися с конкретными поступками человека (табл. 2).

В первую очередь следует отметить влияние универсализма и власти, сохраняющее свою на-

правленность и на уровне личных приоритетов. Так, универсализм ведет к согласию с индифферентным отношением к национальности и несогласию с национализмом. Ценность власти, напротив, тесно связана с неприязненным отношением к представителям иных национальностей. Однако гордость за свой народ («патриотизм») оказывается в обратной связи с властью как индивидуальным приоритетом.

На данном уровне анализа выявляется больше влияние ценности «традиции». Эта ценность связана с потребностью в групповой солидарности, с ощущением уникальности «нашей» картины мира. Мотивационная цель данной ценности — уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре, и следование им. Традиция как личный приоритет вносит основной вклад в снижение согласия с национальной индифферентностью и повышает установки, связанные со значимостью принадлежности к «воображаемому сообществу» («национализм» и «патриотизм»).

Схожее воздействие оказывает ценность достижения — повышает ощущение гордости за свою национальную принадлежность и связи с людьми «своей национальности» («патриотизм»), а «национальное безразличие» — снижает.

Негативистские национальные установки на уровне индивидуальных приоритетов оказываются связаны исключительно со значимостью ценности «самостоятельности» (самоконтроль и желание автономии).

При этом мы можем заметить некоторые противоречия. Так, благожелательность на данном уровне выступает как отрицательный предиктор патриотизма (в отличие от уровня нормативных идеалов). А гедонизм как индивидуальный приоритет ведет к повышению согласия с нейтральными этнонациональными установками, т. е. к безразличию относительно темы национальности.

Таблица 1

**Влияние ценностей — нормативных идеалов на этнонациональные установки**  
(Beta-коэффициент — мера влияния независимой переменной, обратная пошаговая регрессия (Backward))

Ценности	Этнонациональные установки			
	национализм	патриотизм	нейтральные этнонациональные установки	негативистские этнонациональные установки
Конформность				
Традиции			-0,244***	
Благожелательность		0,127*		
Универсализм	-0,266***		0,105**	0,246***
Самостоятельность		-0,171*	0,199***	
Стимуляция				
Гедонизм	0,172**			
Достижения				
Власть	0,133***	0,160**	-0,171***	-0,140**
Безопасность			-0,117*	
R <sup>2</sup>	0,107	0,025	0,087	0,048

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,001$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

Таблица 2

**Влияние ценностей — индивидуальных приоритетов на этнонациональные установки**  
 (Beta-коэффициент — мера влияния независимой переменной, обратная пошаговая регрессия (Backward))

Ценности	Этнонациональные установки			
	национализм	патриотизм	нейтральные этнонациональные установки	негативистские этнонациональные установки
Конформность				
Традиции	0,301*	0,285*	-0,601***	
Благожелательность		-0,410***		
Универсализм	-0,271*		0,390***	
Самостоятельность				0,172*
Стимуляция				
Гедонизм			0,177*	
Достижения		0,321*	-0,232*	
Власть	0,263*	-0,275*		
Безопасность				
R <sup>2</sup>	0,154	0,168	0,328	0,030

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,001$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

Для проверки второй гипотезы, что у молодых людей с различиями этнонациональных установок будут наблюдаться разные ценностные приоритеты, мы разделили всю выборку на несколько типов в зависимости от этнонациональных установок в целом. Для этого был проведен кластерный анализ (метод полной связи — complete linkage), по результатам которого мы выделили три группы, отражающие различное сочетание (своего рода «профили») этнонациональных установок. По результатам одномерного дисперсионного анализа практически все различия между «типами» значимы.

Первая группа (21,6 % выборки) названа нами «космополиты». Для них характерно сочетание негативистских и нейтральных по отношению к «нацио-

нальности» установок. При этом данная группа демонстрирует умеренную («в чем-то согласен, в чем-то нет») поддержку патриотических установок и отсутствие согласия с националистическими установками. Может показаться странным, что в данном профиле патриотические установки все же достаточно важны. Однако современные исследователи космополитизма говорят о том, что категория «транснационального» (т. е. космополитического) не противоречит категории «национального» [1] (т. е. в данном контексте «патриотического»).

Вторая группа, составляющая большинство респондентов (67,9 %), получила название «патриоты». Это профиль с ярко выраженными патриотическими установками, а также с более низкими нейтральными установками по отношению к национальности. Негативизм к феномену национальности у представителей данного профиля ниже, чем у «космополитов», но выше, чем в третьей группе «амбивалентных». Они больше, чем «космополиты», поддерживают националистические установки.

Третья группа (10,5 %) была названа нами «нейтральные» или «амбивалентные». Они, с одной стороны, схожи с «космополитами» — высокое согласие с нейтральными этнонациональными установками, с другой стороны, в меньшей степени поддерживают негативистские установки по отношению к национальности и больше, чем «космополиты», согласны с националистическими установками (значимых различий с «патриотами» по этому параметру нет).

Обратимся к сравнению ценностей уровня нормативных идеалов у трех выделенных профилей этнонациональных установок (рис. 2). По результатам многомерного дисперсионного анализа (MANOVA) можно говорить о связи типа этнонациональных установок и ценностей.

Однако, как видно из круговой диаграммы, различия в целом незначительные. Это подтверждают результаты одномерных сравнений, исходя из кото-

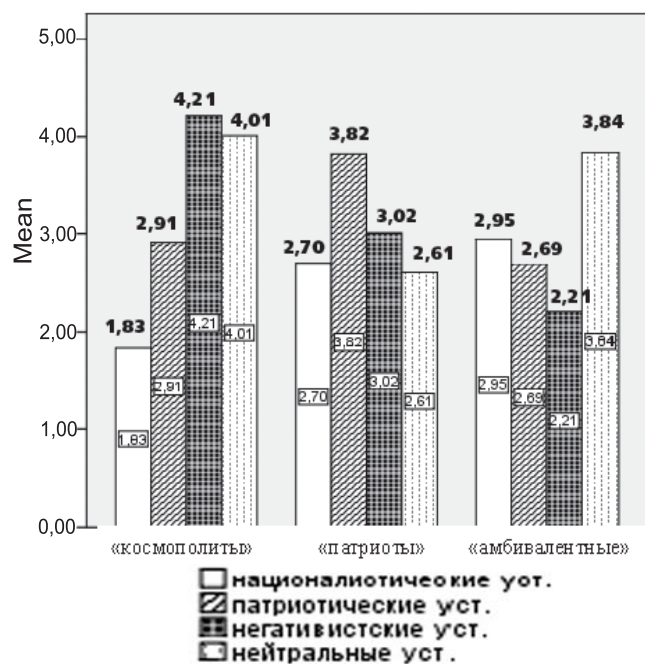


Рис. 1. Разделение выборки на три группы по сочетанию этнонациональных установок

рых только по двум ценностям — благожелательности и власти обнаружены различия на уровне статистической тенденции (Sig. = 0,74; 0,62). Можно говорить о наличии тенденции к более высокому уровню благожелательности у «космополитов» по сравнению с «амбивалентными». Значимость различий по ценности власти обнаружена только по критерию наименьшей значимой разности (LSD), который наиболее подвержен ошибкам [8], следовательно, достоверность обнаруженной нами большей значимости власти для «патриотов» достаточно низкая.



Рис. 2. Ценности — нормативные идеалы у респондентов с разными типами этнонациональных установок

Посмотрим на результаты, полученные в области сравнения выделенных групп по ценностям — индивидуальным приоритетам (рис. 3).

По результатам многомерного дисперсионного анализа можно говорить о том, что существует значимая взаимосвязь между индивидуальными ценностями и принадлежностью к определенному типу носителей этнонациональных установок. На одномерных сравнениях она конкретизируется в ценностях традиции, гедонизма и универсализма ( $p \leq 0,05$ ). Анализ множественных сравнений (Post Hoc) позволяет говорить о том, что ценности традиции для «патриотов» значимо выше ( $p \leq 0,01$ ), чем для «амбивалентных». С «космополитами» различия на уровне статистической тенденции обнаружены только по критерию наименьшей значимой разности (LSD), соответственно достоверность этой закономерности достаточно низкая.

Что касается универсализма, эта ценность наиболее важна для «космополитов» ( $p \leq 0,05$ ). При этом различия с «патриотами» значимы слабо, так как обнаружены только по критерию наименьшей значимой разности.

Ценность гедонизма важнее для «патриотов», по сравнению с «амбивалентными», однако также только по критерию LSD, что говорит о высокой возможности ошибки.



Рис. 3. Ценности — индивидуальные приоритеты у респондентов с разными типами этнонациональных установок

## Обсуждение

Попробуем рассмотреть полученные результаты. Нами обнаружено существование взаимосвязи между ценностями и отдельными этнонациональными установками. Можно также говорить о том, что у молодых людей с различиями в этнонациональных установках будут наблюдаться разные ценностные приоритеты.

Таким образом, предполагаемое влияние ценностей на этнонациональные установки доказано. Получается, что то или иное отношение к феномену национальности детерминировано не только социальной ситуацией, влиянием группы, но и индивидуальными ценностными приоритетами. Вопрос только в том, какие именно ценности оказывают наибольшее влияние на этнонациональные установки.

Если рассматривать результаты нашего исследования в целом, то можно увидеть, что наибольшее количество значимых взаимосвязей обнаруживается по ценностям власти и универсализма.

Власть как нормативный идеал ведет к повышению всех установок, связанных со значимостью национальности (и национализма, и патриотизма). На уровне личных приоритетов данная ценность связана с непринятым отношением к представителям иных национальностей, однако гордость за свой народ («патриотизм») оказывается в обратной зависимости. И, наконец, мы можем говорить о большей значимости власти как нормативного идеала для «патриотов» (т. е. респондентов с «патриотическим» профилем этнонациональных установок).

Таким образом, мы видим, что ценности доминирования как социальной нормы связаны со значимостью «национального». Попробуем объяснить этот результат. Значимость статуса и престижа — это ценность, порождающая внимание к ситуациям конкуренции (как выигрышным, так и проигрышным для человека), потому что именно они являются потенциальным источником повышения (или понижения) «властности». Межгрупповая дифференциация, как показано А. Тежфелом [21], в теории социальной идентичности связана со стремлением сохранить или достигнуть превосходства над аутгруппой. Поэтому

для молодых людей, разделяющих ценности власти, важнее этническая и/или национальная категоризация — ведь это одна из возможностей для повышения самоуважения. Данному предположению соответствуют результаты, полученные А. С. Чирковым [16], который отмечал, что высокостатусные школьники демонстрируют менее положительное отношение к культурному многообразию и в большей степени поддерживают установки на дискриминацию.

Причем если доминирование является личным выбором человека (характеристикой поведения), то оно будет конкретизироваться только в неприязненном отношении к иным национальностям (вне связи с гордостью «за свой народ»). Получается, если на уровне идеалов власть может быть связана со значимостью этнической и/или национальной категоризации в целом, то в конкретном поведении мы видим уже последствия такой категоризации. И это в первую очередь аутгрупповая дискриминация, являющаяся основным социально-психологическим механизмом националистических установок.

Вторая наиболее значимая (с точки зрения цели нашего исследования) ценность — универсализм. На всех уровнях эта ценность ведет к согласию с индифферентным отношением к национальности и несогласию с национализмом. При этом универсализм более значим для «космополитов», т. е. тех респондентов, которые демонстрируют умеренную (*«в чем-то согласен, в чем-то нет»*) поддержку патриотических установок и отсутствие согласия с националистическими установками.

Согласно динамической структуре мотивационных блоков Ш. Шварца, ценности власти и универсализма полярны. Первая относится к группе, названной «ценности самовозвышения», вторая группа получила название «самопреодоление» (или «выход за пределы Я»). При этом следует отметить, что власть выражает только интересы индивида, а универсализм — индивидуальные и групповые потребности.

Таким образом, можно предположить, что выбор между значимостью/не-значимостью «национального» тесно связан с разрешением динамического ценностного конфликта между потребностью доминирования и желанием всеобщего благополучия. При этом на уровне личных ценностей значимость «национального», детерминируемая ценностью власти, будет отражаться в склонности к аутгрупповой дискриминации.

Ценность традиции, как ни странно, нашла свое отражение только на уровне индивидуальных приоритетов. Именно личный выбор «уважать и поддерживать обычаи» вносит ведущий вклад в отсутствие согласия с национальной индифферентностью и повышает установки, связанные с важностью этнической и/или национальной принадлежности (как «национализма», так и «патриотизма»). Естественно, что данная группа ценностей более значима для «патриотов», т. е. молодых людей с ярко выраженной «гордостью за свой народ», а также с более низкими, чем у их сверстников, нейтральными установками по отношению к национальности.

Также стоит обратить внимание на влияние ценности гедонизма. В отличие от вышеописанных ценностей, его воздействие на этнонациональные установки крайне противоречиво. На уровне нормативных идеалов ценность наслаждения, чувственного удовольствия от удовлетворения потребностей выступает предиктором националистических установок. А как индивидуальный приоритет гедонизм ведет к повышению согласия с нейтральными этнонациональными установками, т. е. к безразличию в вопросах национальности. В то же время индивидуальная ценность гедонизма важнее для респондентов с ярко выраженными патриотическими установками (однако, как отмечено выше, с высокой вероятностью ошибки).

Объяснить эти противоречия можно следующим образом. Если посмотрим на динамическую структуру мотивационных блоков Ш. Шварца, то увидим, что гедонизм находится примерно посередине между универсализмом и властью. При этом данная ценность сама по себе несколько амбивалентна. Она в чем-то близка достижению (тесно связанному с властью) — их объединяет стремление к получению удовольствия. Гедонизм также пересекается со стимуляцией, расположенной ближе к универсализму. Их объединяет стремление к позитивному эмоциональному переживанию. Таким образом, можно предположить, что мотивационный тип гедонизма отвечает за «энергетическое» обеспечение этнонациональных установок, а их вектор все же определяется властью и универсализмом.

Что касается практических последствий, то исходя из результатов нашего исследования, можно сделать вывод, что воздействие на ценностную сферу личности способно привести к изменению этнонациональных установок. Базовую закономерность можно сформулировать следующим образом. Воздействие на ценности доминирования и господства (Власть) повышает значимость установок на значимость национальности. Влияние на ценность поддержания всеобщего благополучия снижает важность этнических и национальных различий.

Однако часто задачи, которые ставят перед тем или иным социальным воздействием, связаны со стремлением повысить значимость традиций (особенно в педагогической среде, см., напр.: [6]). Здесь мы можем говорить о том, что повышение уважения к обычаям, рост ценности групповой солидарности необходимо строить без опоры на ценности Власть. То есть без связи с темой социального доминирования, так как это может привести к росту неприязненного отношения к представителям иных национальностей. Для того чтобы такое не случилось, обычаи должны выступать как символ солидарности группы, отражение ее уникальности, но не как материал для самоутверждения.

Возможно ли это? Здесь необходимо обратить внимание на анализ проблемы межгруппового сравнения в современной социальной психологии. По мнению некоторых исследователей, межгрупповое сравнение — не единственный способ, посредством которого может быть достигнута позитивная оценка ингруппы. Британские ученые [20] показали, что в



случае национальной идентичности могут существовать три сравнения: с другой нацией (межгрупповое), с преуспеванием своей же страны в прошлом или будущем (временное сравнение), с идеальным обществом (абсолютные стандарты). Соответственно, первый тип сравнения является «релятивным» [17], т. е. имеющим отношение к межгрупповому сравнению, второй и третий — автономными (не связанные с представлениями об аутгруппе). При этом в группе «временного» сравнения исследователями выявлена высокая корреляция между ингрупповой идентификацией и оценкой аутгруппы вне какой-либо связи с аутгрупповой дискриминацией.

Таким образом, мы можем предположить, что акцент на ценности традиции для предотвращения возможного роста национализма обязательно должен сопровождаться «автономным» социальным сравнением своей группы. Межгрупповое сравнение здесь должно использоваться в минимальной степени.

### Выводы

1. Существует взаимосвязь между ценностными мотивационными типами, по Ш. Шварцу, и этнонациональными установками. При этом наибольшее

влияние оказывают ценности власти (стремление к социальному доминированию), универсализма (желание всеобщего благополучия) и традиции (уважение обычаев и символов групповой солидарности), а также гедонизма (стремление к удовольствиям).

2. У молодых людей с различиями в этнонациональных установках будут наблюдаться разные ценностные приоритеты. Так, для юношей и девушек с ярко выраженными патриотическими установками более значима ценность власти и традиции. Для «космополитов», демонстрирующих согласие с установками на «не-значимость» национальности, важнее ценность благожелательности и универсализма.

3. В целом можно сказать, что то или иное отношение к феномену национальности детерминировано не только социальной ситуацией, влиянием группы и прочим, но и индивидуальными ценностными приоритетами.

Так, выбор между значимостью/не-значимостью «национального» тесно связан с разрешением динамического ценностного конфликта между потребностью доминирования (власть) и желанием всеобщего благополучия (универсализм). При этом на уровне личных ценностей значимость «национального», детерминируемая ценностью власти, будет отражаться в склонности к аутгрупповой дискриминации.

### Литература

1. Бек У. Космополитическое мировоззрение. М., 2008.
2. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. П. Социальная психология личности. М., 2009.
3. Верховский А. М., Кожевникова Г. В., Сибирева О. А. Ксенофобия, свобода совести и антиэкстремизм в России в 2009 году: Сборник ежегодных докладов Информационно-аналитического центра «СОВА». М., 2010.
4. Гриценко В. В., Смотрова Т. Н. Ценностно-нормативные основы интеграции этнических мигрантов в российское общество. Смоленск, 2008.
5. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб., 2004.
6. Ковалева Н. И. Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации представителей разных культур в условиях образовательного учреждения // Культурно-историческая психология. 2010. № 1.
7. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Ценности культуры и развитие общества. М., 2007.
8. Наследов А. Д. SPSS. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб., 2007.
9. Российская идентичность в Москве и регионах. М., 2009.
10. Скрипкина Т. П. Установки толерантного сознания, доверия и ксенофобии у молодежи, проживающей в южно-российском регионе РФ // Социальная психология и общество. 2010. № 1.
11. Ткаченко Н. В. Этно-национальные установки и этнические предрассудки: проблема взаимосвязи // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2009. № 1.
12. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. М., 2007.
13. Хухлаев О. Е. Этнонациональные установки московских старшеклассников в условиях совместного обучения с мигрантами // Психологическая наука и образование. 2009. № 1.
14. Хухлаев О. Е. Этнонациональные установки современной Российской молодежи // Вопросы психологии. 2011. № 1.
15. Хухлаев О. Е., Кузнецов И. М. Национализм как социально-психологический феномен: к постановке вопроса // Акмеология. 2008. № 3, 4.
16. Чирков А. С. Взаимосвязь социального статуса и этнонациональных установок (на материале изучения московских школьников) // Электронный журнал «Психологическая наука и образование www.psyedu.ru». 2010. № 3. Электронная версия: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2010/n3/Chirkov.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n3/Chirkov.shtml)
17. Hinkle S., Brown R. J. Intergroup differentiation and social identity: Some links and Lacunae // Social identity theory: Constructive and critical advances. N. Y., 1990.
18. Kemmelmeier M., Winter D. G. Sowing Patriotism, But Reaping Nationalism? Consequences of Exposure to the American Flag // Political Psychology. 2008. Vol. 29. Issue 6.
19. Kosterman R., Feshbach S. Toward a Measure of Patriotic and Nationalistic Attitudes // Political Psychology. 1989. Vol. 10.
20. Mummendey A., Klink A., Brown R. Nationalism and patriotism: National identification and out-group rejection // The British Journal of Social Psychology. 2001. Vol. 40.
21. Tajfel H. Social identity and intergroup relations. Cambridge and Paris, 1982.

# Ethnonational Attitudes and Values of Present-Day Youth

**O. Ye. Khukhlaev**

PhD in Psychology, Head of the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education of the Social Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education

**A. A. Buchek**

PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Theoretical and Applied Psychology, Faculty of Psychology and Education, Vitus Bering Kamchatka State University

**R. I. Zinurova**

PhD in Sociology, professor at the Chair of Innovative Enterprise and Financial Management, Kazan National Research Technological Institute

**N. K. Radina**

PhD in Psychology, PhD in Political Science, professor at the Chair of Developmental and Educational Psychology of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University, professor at the Chair of Social Psychology and Education of the Nizhny Novgorod Institute of Management and Business

**T. Ts. Tudupova**

PhD in Psychology, associate professor, head of the Chair of Developmental and Educational Psychology, Buryat State University

**E. R. Khakimov**

PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Pedagogy and Educational Psychology, Udmurt State University

---

The aim of this work was explore the correlation between S. Schwartz's motivational types of values and ethnonational attitudes. The research was conducted in 2009–2010 in five Russian regions: the Republic of Buryatia, Kamchatka, Volga region, the Republic of Tatarstan, and the Udmurt Republic. It involved 610 participants, all of them students of the universities located in the regional capitals. As it was revealed, the following values have the strongest impact on ethnonational attitudes: Power (seeking for social dominance), Universalism (seeking for common welfare), Tradition (respect for customs and symbols of group solidarity), and Hedonism (seeking for pleasures). Young persons with differences in ethnonational attitudes would have different value priorities. It is also showed that the choice between the significance/insignificance of «national» is closely related to the value conflict between seeking for dominance (Power) and seeking for common welfare (Universalism) and to how it is resolved. Moreover, on the level of personal values the significance of «national», that is determined by the Power value, would be reflected in the tendency for out-group discrimination.

**Keywords:** out-group discrimination, in-group favouritism, nationalism, patriotism, values, ethnonational attitudes.

### References

1. *Bek U.* Kosmopoliticheskoe mirovozzrenie. M., 2008.
2. *Belinskaya E. P., Tihomandrickaya O. P.* Social'naya psikhologiya lichnosti. M., 2009.
3. *Verhovskii A. M., Kozhevnikova G. V., Sibireva O. A.* Ksenofobiya, svoboda sovesti i antiektremizm v Rossii v 2009 godu: Sbornik ezhegodnyh dokladov Informacionno-analiticheskogo centra «SOVA». M., 2010.
4. *Gricenko V. V., Smotrova T. N.* Cennostno-normativnye osnovy integracii etnicheskikh migrantov v rossiiskoe obshestvo. Smolensk, 2008.
5. *Karandashev V. N.* Metodika Shvarca dlya izucheniya cennosti lichnosti: koncepciya i metodicheskoe rukovodstvo. SPb., 2004.
6. *Kovaleva N. I.* Social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie processa adaptacii predstavitelei raznyh kul'tur v usloviyah obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2010. № 1.
7. *Lebedeva N. M., Tatarko A. N.* Cennosti kul'tury i razvitiye obshestva. M., 2007.
8. *Nasledov A. D.* SPSS. Komp'yuternyi analiz dannyh v psikhologii i social'nyh naukah. SPb., 2007.
9. Rossiiskaya identichnost' v Moskve i regionah. M., 2009.
10. *Skipkina T. P.* Ustanovki tolerantnogo soznaniya, doveriya i ksenofobii u molodezhi, prozhivayushei v yuzhno-rossiiskom regione RF // Social'naya psikhologiya i obshestvo. 2010. № 1.
11. *Tkachenko N. V.* Etno-nacional'nye ustanovki i etnicheskie predubezhdeniya: problema vzaimosvyazi // Vestnik MGOU. Seriya «Psihologicheskie nauki». 2009. № 1.
12. *Ushakov D. N.* Tolkovyi slovar' russkogo yazyka: V 4 t. M., 2007.
13. *Huhlaev O. E.* Etnonacional'nye ustanovki moskovskikh starsheklassnikov v usloviyah sovmestnogo obucheniya s migrantami // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2009. № 1.
14. *Huhlaev O. E.* Etnonacional'nye ustanovki sovremennoi Rossiiskoi molodezhi // Voprosy psikhologii. 2011. № 1.
15. *Huhlaev O. E., Kuznecov I. M.* Nacionalizm kak social'no-psihologicheskii fenomen: k postanovke voprosa // Akmeologiya. 2008. № 3, 4.
16. *Chirkov A. S.* Vzaimosvyaz' social'nogo statusa i etnonacional'nyh ustanovok (na materiale izucheniya moskovskikh shkol'nikov) // Elektronnyi zhurnal «Psihologicheskaya nauka i obrazovanie www. psyedu.ru». 2010. № 3. Elektronnaya versiya: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2010/n3/Chirkov.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n3/Chirkov.shtml)
17. *Hinkle S., Brown R. J.* Intergroup differentiation and social identity: Some links and Lacunae // Social identity theory: Constructive and critical advances. N. Y., 1990.
18. *Kemmelmeier M., Winter D. G.* Sowing Patriotism, But Reaping Nationalism? Consequences of Exposure to the American Flag // Political Psychology. 2008. Vol. 29. Issue 6.
19. *Kosterman R., Feshbach S.* Toward a Measure of Patriotic and Nationalistic Attitudes // Political Psychology. 1989. Vol. 10.
20. *Mummendey A., Klink A., Brown R.* Nationalism and patriotism: National identification and out-group rejection // The British Journal of Social Psychology. 2001. Vol. 40.
21. *Tajfel H.* Social identity and intergroup relations. Cambridge and Paris, 1982.

## НАШИ АВТОРЫ

- Бартош Ольга Петровна** — кандидат биологических наук, научный сотрудник Научно-исследовательского центра «Арктика» Дальневосточного отделения Российской академии наук  
*olga\_bartosh@inbox.ru*
- Бартош Татьяна Петровна** — кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра «Арктика» Дальневосточного отделения Российской академии наук  
*tabart@rambler.ru*
- Башмакова Софья Евгеньевна** — аспирант Городского ресурсного центра одаренности Московского городского психолого-педагогического университета  
*sonyabash@yandex.ru*
- Бородачева Ольга Викторовна** — ассистент кафедры психологии гуманитарного факультета Тульского государственного университета  
*MyLP@mail.ru*
- Бучек Альбина Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии психолого-педагогического факультета Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга  
*buchek@mail.ru*
- Веракса Александр Николаевич** — кандидат психологических наук, доцент факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова  
*veraksa@yandex.ru*
- Вирккунен Яакко** — почетный профессор Центра изучения деятельности, развития и обучения (CRADLE) института наук о поведении университета Хельсинки  
*jaakko.virkkunen@helsinki.fi*
- Евдокимов Денис Олегович** — аспирант кафедры истории древнего мира и средних веков исторического факультета Московского педагогического государственного университета  
*enednis@mail.ru*
- Жуланова Ирина Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Волгоградского государственного педагогического университета  
*al.medvedeff2009@yandex.ru*
- Зинурова Раушания Ильшатовна** — доктор социологических наук, профессор кафедры инновационного предпринимательства и финансового менеджмента Казанского национального исследовательского технологического университета  
*rushazi@rambler.ru*
- Марцинковская Татьяна Давыдовна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии личности Психологического института Российской академии образования  
*marsinkovskaya@isicreate.ru*
- Медведев Александр Михайлович** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Волгоградской академии государственной службы  
*al.medvedeff2009@yandex.ru*
- Мычко Марина Валерьевна** — младший научный сотрудник Научно-исследовательского центра «Арктика» Дальневосточного отделения Российской академии наук  
*sonyabash@yandex.ru*



- 
- Радина Надежда Константиновна** — доктор политических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета, профессор кафедры социальной психологии и педагогики Нижегородского института менеджмента и бизнеса  
*rasv@yandex.ru*
- Сидоров Николай Русланович** — кандидат психологических наук, заведующий лабораторией психологических проблем детей с девиантным поведением Московского городского психолого-педагогического университета  
*siniru@mail.ru*
- Смирнова Елена Олеговна** — доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета  
*rsmirr@mail.ru*
- Тудупова Туяна Цибановна** — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета.  
*tuyanatu@mail.ru*
- Узикова Анна Юрьевна** — психолог, ассистент кафедры психологии факультета социальных и гуманитарных наук Международного университета природы, общества и человека «Дубна»  
*alterabsence@gmail.com*
- Хакимов Эдуард Рафаилович** — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского госуниверситета  
*khakimov@yahoo.com*
- Хухлаев Олег Евгеньевич** — кандидат психологических наук, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета  
*huhlaevin@mail.ru*
- Якимова Татьяна Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры детской психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*shupalzev@yandex.ru*

## OUR AUTHORS

- Bartosh Olga Petrovna** – PhD in Biology, researcher at the 'Arctica' Research Centre of the Far Eastern Branch of the Russian Academy of Science  
*olga\_bartosh@inbox.ru*
- Bartosh Tatyana Petrovna** – PhD in Biology, leading researcher at the 'Arctica' Research Centre of the Far Eastern Branch of the Russian Academy of Science  
*tabart@rambler.ru*
- Bashmakova Sofia Yevgenyevna** – postgraduate student at the Resource Centre for Giftedness, Moscow State University of Psychology and Education  
*sonyabash@yandex.ru*
- Borodachyova Olga Viktorovna** – assistant at the Chair of Psychology at the Faculty of the Humanities, Tula State University  
*MyLP@mail.ru*
- Buchek Albina Aleksandrovna** – PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Theoretical and Applied Psychology, Faculty of Psychology and Education, Vitus Bering Kamchatka State University  
*buchek@mail.ru*
- Veraksa Aleksandr Nikolayevich** – PhD in Psychology, associate professor at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University  
*veraksa@yandex.ru*
- Virkkunen Jaakko** – Professor, Center for Research on Activity, Development and Learning (CRADLE), University of Helsinki, Finland  
*jaakko.virkkunen@helsinki.fi*
- Yevdokimov Denis Olegovich** – postgraduate student at the Chair of Ancient and Medieval History, Faculty of History, Moscow Pedagogical State University  
*enednis@mail.ru*
- Zhulanova Irina Viktorovna** – PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Psychology, Volgograd State Pedagogical University  
*al.medvedeff2009@yandex.ru*
- Zinurova Raushaniya Ilshatovna** – PhD in Sociology, professor at the Chair of Innovative Enterprise and Financial Management, Kazan National Research Technological Institute  
*rushazi@rambler.ru*
- Martsinkovskaya Tatyana Davydovna** – PhD in Psychology, professor, Head of the Laboratory of Personality Psychology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education  
*marsinkovskaya@isicreate.ru*
- Medvedev Aleksandr Mikhailovich** – PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Psychology, Volgograd State Pedagogical University  
*al.medvedeff2009@yandex.ru*
- Mychko Marina Valeryevna** – junior researcher at the 'Arctica' Research Centre of the Far Eastern Branch of the Russian Academy of Science  
*mychko@mail.ru*

- 
- Radina Nadezhda Konstantinovna** – PhD in Psychology, PhD in Political Science, professor at the Chair of Developmental and Educational Psychology of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University, professor at the Chair of Social Psychology and Education of the Nizhny Novgorod Institute of Management and Business  
*rasv@yandex.ru*
- Sidorov Nikolay Ruslanovich** – PhD in Psychology, Head of the Laboratory for Psychological Problems of Children with Deviant Behaviour, Moscow State University of Psychology and Education  
*siniru@mail.ru*
- Smirnova Elena Olegovna** – PhD in Psychology, Professor, Head of the Moscow State Centre for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys of the Moscow State University of Psychology and Education  
*rsmirr@mail.ru*
- Tudupova Tuyuna Tsibanovna** – PhD in Psychology, associate professor, head of the Chair of Developmental and Educational Psychology, Buryat State University  
*tuyanatu@mail.ru*
- Uzikova Anna Yuryevna** – psychologist, assistant at the Chair of Psychology, Faculty of Social Sciences and Humanities, Dubna International University of Nature, Society, and Man  
*alterabsence@gmail.com*
- Khakimov Eduard Rafailovich** – PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Pedagogy and Educational Psychology, Udmurt State University  
*khakimov@yahoo.com*
- Khukhlaev Oleg Yevgenyevich** – PhD in Psychology, Head of the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education of the Social Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education.  
*hukhlaevin@mail.ru*
- Yakimova Tatyana Vladimirovna** – PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Child Psychology, Faculty of Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education  
*shupalzev@yandex.ru*

# Содержание

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Сюжетная игра как фактор становления межличностных отношений дошкольников	
<i>Е. О. Смирнова</i> .....	2
«Теория сознания» и символизация в дошкольном возрасте	
<i>А. Н. Веракса</i> .....	9
Исследование зоны ближайшего развития ребенка в отечественной и зарубежной психологии	
<i>С. Е. Башмакова</i> .....	17
Особенности общения сиблингов в условиях детского дома	
<i>Т. В. Якимова</i> .....	23

## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Finding a Concept that Integrates Specialists' Know-How – The Case of Special School for Handicapped and Neurologically ill Children	
<i>Jaakko Virkkunen</i> .....	29

## ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

О психологической категории рассудка	
<i>Н. Р. Сидоров</i> .....	40
Становление субъектного действия	
<i>И. В. Жуланова, А. М. Медведев</i> .....	47

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Связь досуговой активности и развития субъектности у футбольных фанатов	
<i>А. Ю. Узикова</i> .....	55
Исследование речевой компетентности по рассказам студентов-психологов о себе	
<i>О. В. Бородачева</i> .....	64

## ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

Проблема красоты в трудах П. Флоренского — междисциплинарный и полипарадигмальный подход	
<i>Т. Д. Марцинковская</i> .....	77

## КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Структура сельской территории боспорского царства в I–II веках нашей эры, как отражение взаимосвязи человека и природы	
<i>Д. О. Евдокимов</i> .....	84
Возрастные особенности нейродинамических показателей мальчиков-подростков аборигенной популяции Магаданской области	
<i>Т. П. Бартош, О. П. Бартош, М. В. Мычко</i> .....	91
Этнонациональные установки и ценности современной молодежи (на материале исследования студенчества нескольких регионов России)	
<i>О. Е. Хухлаев, А. А. Бучек, Р. И. Зинурова, Н. К. Радина, Т. Ц. Тудупова, Э. Р. Хакимов</i> .....	97

<i>Наши авторы</i> .....	107
--------------------------	-----



# Contents

## DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Role Play as a Factor of Interpersonal Relationships Development <i>E. O. Smirnova</i> .....	2
Theory of Mind and Symbolization in Preschool Children <i>A. N. Veraksa</i> .....	9
Exploring the Zone of Proximal Development in Russia and Abroad <i>S. Ye. Bashmakova</i> .....	17
Features of Sibling Communication in Children's Homes <i>T. V. Yakimova</i> .....	23

## REHABILITATION PSYCHOLOGY

Finding a Concept that Integrates Specialists' Know-How – The Case of Special School for Handicapped and Neurologically ill Children <i>Jaakko Virkkunen</i> .....	29
---	----

## THEORY AND METHODOLOGY

On the Psychological Category of Reason <i>N. R. Sidorov</i> .....	40
Subjective Action in Development <i>I. V. Zhulanova, A. M. Medvedev</i> .....	47

## EMPIRICAL RESEARCHES

Leisure Activity and Subjectivity Development in Football Fans <i>A. Yu. Uzikova</i> .....	55
Researching Speech Competence through Psychology Students' Stories about Themselves <i>O. V. Borodachyova</i> .....	64

## PSYCHOLOGY OF ART

The Problem of Beauty in the Works of P. Florensky: Interdisciplinary and Polyparadigmatic Approach <i>T. D. Martsinkovskaya</i> .....	77
---	----

## CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Rural Area Structure in Bosporan Kingdom in I–II AD as a Reflection of the Man-Nature Relationship <i>D. O. Yevdokimov</i> .....	84
Age-Specific Features of Neurodynamic Measures in Native Adolescent Males of Magadan Oblast <i>T. P. Bartosh, O. P. Bartosh, M. V. Mychko</i> .....	91
Ethnonational Attitudes and Values of Present-Day Youth <i>O. Ye. Khukhlaev, A. A. Buchek, R. I. Zinurova, E. R. Khakimov, T. Ts. Tudupova, N. K. Radina</i> .....	97
<b><i>Our authors</i></b> .....	109