

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 4/2024

международный научный журнал
International Scientific Journal

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

культурно-историческая
ПСИХОЛОГИЯ



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

cultural-historical
PSYCHOLOGY

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2024. Том 20. № 4

Cultural-Historical Psychology

2024. Vol. 20, no. 4

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



культурно-историческая ПСИХОЛОГИЯ

международный научный журнал

№ 4 / 2024

International Scientific Journal
«Cultural-Historical Psychology»

EDITORIAL BOARD

Rubtsov V.V. (Russia) – Editor-in-Chief
Kudryavtsev V.T. (Russia),
Polivanova K.N. (Russia), Shvedovskaya A.A. (Russia) –
Deputy editor-in-chief
Meshkova N.V. – Executive Secretary
Akhutina T.V. (Russia), Belinskaya E.P. (Russia),
Venger A.L. (Russia), Dafermos M. (Greece),
Daniels H.R. (UK), Zavershneva E.Y. (Russia),
Konokotin A.V. (Russia), Kudryavtsev V.T. (Russia),
Leontyev D.A. (Russia), Maidanskiy A.D. (Russia),
Makhnach A.V. (Russia), Nechaev N.N. (Russia), Perret-
Clermont A.-N. (Switzerland), Petrovskiy V.A. (Russia),
Polivanova K.N. (Russia), Reed M.J. (UK),
Rubtsova O.V. (Russia), Salmina N.G. (Russia),
Sokolova E.T. (Russia), Tolstykh N.N. (Russia),
Falikman M.V. (Russia), Fidalgo S.S. (Brazil),
Kholmogorova A.B. (Russia), Khukhlaev O.E. (Russia)

EDITORIAL COUNCIL

Rubtsov V.V. (Russia) – Head of Editorial Council
Margolis A.A. (Russia) – Deputy Head of Editorial
Council

Asmolov A.G. (Russia), Vegetti S. (Италия),
Veresov V.V. (Australia), Verch J. (USA),
Kozulin A. (Israel), Cole M. (USA),
Lektorsky V.A. (Russia), Ludvigsen S. (Norway),
Plakitsi K. (Greece), Smolka A.L.B. (Brazil),
Tsukerman G.A. (Russia)

FOUNDER & PUBLISHER:

Moscow State University of Psychology and Education
(MSUPE)

Editorial office address:

Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27
Fax: +7 495 632-92-52
E-mail: kip@mgppu.ru
Web: <https://psyjournals.ru/en/journals/chp>

«CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY»

Indexed in:

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

Founders:

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

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

Format A4
1000 copies

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

© MSUPE 2024, № 4

Международный научный журнал
«Культурно-историческая психология»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Рубцов В.В. (Россия) – главный редактор
Кудрявцев В.Т. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия),
Шведовская А.А. (Россия) – заместители главного
редактора
Мешкова Н.В. – ответственный секретарь
Ахутина Т.В. (Россия), Белинская Е.П. (Россия),
Венгер А.Л. (Россия), Дафермос М. (Греция),
Дэниелс Г.Р. (Великобритания), Завершнева Е.Ю. (Россия),
Конокотин А.В. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия),
Леонтьев Д.А. (Россия), Майданский А.Д. (Россия),
Махнач А.В. (Россия), Нецаев Н.Н. (Россия), Перре-
Клермон А.-Н. (Швейцария), Петровский В.А. (Россия),
Поливанова К.Н. (Россия), Рид М.Дж. (Великобритания),
Рубцова О.В. (Россия), Салмина Н.Г. (Россия),
Соколова Е.Т. (Россия), Толстых Н.Н. (Россия),
Фаликман М.В. (Россия), Фидальго С.С. (Бразилия),
Холмогорова А.Б. (Россия), Хухлаев О.Е. (Россия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Рубцов В.В. (Россия) – председатель редакционного совета
Марголис А.А. (Россия) – заместитель председателя
редакционного совета

Асмолов А.Г. (Россия), Веджетти С. (Италия),
Вересов Н.Н. (Австралия), Верч Д. (США),
Козулин А. (Израиль), Коул М. (США),
Лекторский В.А. (Россия), Людвигсен С. (Норвегия),
Плакитис К. (Греция), Смолка А.Л.Б. (Бразилия),
Цукерман Г.А. (Россия)

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

АДРЕС РЕДАКЦИИ

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27
Факс: +7 (495) 632-92-52
E-mail: kip@mgppu.ru
Сайт: <https://psyjournals.ru/journals/chp>

«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Индексируется:

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

Идея создания журнала:

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

Издается с 2005 года
Периодичность: 4 раза в год
Свидетельство о регистрации СМИ:
ПИ № ФС77-6775757 17.11.2016
Лицензия ИД № 01278 от 22.03.2000 г.

Формат А4
Тираж 1000 экз.

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

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-
педагогический университет» 2024, № 4

cultural-historical PSYCHOLOGY

international scientific journal



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

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

Издательство ФГБОУ ВО МГППУ

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

Редактор и корректор Лопина Р.К.
Компьютерная верстка Баснакова М.А.
Переводчик Воронкова А.А.



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

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

Publishing House MSUPE

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

Editor and proofreader Lopina R.K.
DTP Baskakova M.A.
Translator Voronkova A.A.

Содержание

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Вариативность условий и форм учебного взаимодействия как фактор академической успешности <i>С.Г. Косарецкий</i>	4
Диагностика развития в системе оценки образовательных результатов младших школьников: от культурно-исторической психологии к психологической антропологии <i>Е.И. Исаев, М.А. Сафронова</i>	11
Формирование исследовательского видения у школьников с использованием цифровых средств-посредников с точки зрения культурно-исторической психологии. Часть 1 <i>Е.Н. Павловский, Т.А. Сидорова, С.А. Смирнов, Б.Н. Тучинов</i>	21
Уровни понимания и градуальность смысловой организации текста: комплексный подход на стыке психологии и лингвистики <i>О.В. Щербакова, В.А. Обольская</i>	31
Феномен инкубации и активация семантической сети <i>Е.А. Валуева, Н.М. Лаптева, Н.А. Поспелов, Д.В. Ушаков</i>	40
Художественная документалистика в условиях культурного диалога и выражение нового характера исторического самопознания <i>С.Р. Геворкян, В.С. Карапетян, М.М. Испирян, А.В. Галстян, М.Г. Амирагян, Е.Ж. Мнацаканян, С.А. Маргарян</i>	52

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Как родители, выбравшие семейную форму обучения, заботятся о благополучии своих детей <i>А.С. Струкова, К.Н. Поливанова</i>	60
Особенности отношения дошкольников 5 и 6 лет к персонажам мультфильма <i>В.С. Собкин, И.А. Рябкова, Н.Е. Антуфьева</i>	68
Культурная норма и безопасность личности: точка бифуркации социокультурной системы <i>Э.Н. Гилемханова</i>	78

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Л.С. Выготский об одаренности как «образовании высшего порядка» <i>Е.П. Федорова</i>	88
Использование имитационных игр в обучении студентов-историков в парадигме культурно-исторической психологии: постановка проблемы <i>А.М. Нургалиева, К.А. Нургалиев</i>	94

ИСТОРИЯ НАУКИ

Психоэстетическая концепция А.В. Бакушинского и периодизация онтогенеза <i>Н.Е. Веракса, Л.Ф. Баянова, Е.О. Шишова</i>	103
Загорский эксперимент и судьба ученого. Памяти А.В. Суворова (1953–2024) <i>В.М. Сорокин, Л.А. Даринская, Г.И. Молодцова, Р.В. Демьянчук</i>	112

Contents

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Diversity of Conditions and Forms of Learning Interaction as a Factor of Academic Performance <i>S.G. Kosaretsky</i>	4
Developmental Diagnosis in the System of Assessment of Educational Outcomes of Junior Schoolchildren: From Cultural-Historical Psychology to Psychological Anthropology <i>E.I. Isaev, M.A. Safronova</i>	11
Formation of Research Vision in Schoolchildren Using Digital Mediation Tools according to Cultural-Historical Psychology. Part 1 <i>E.N. Pavlovsky, T.A. Sidorova, S.A. Smirnov, B.N. Tuchinova</i>	21
Text Comprehension: A Synthetic Psychological/Linguistic Framework <i>O.V. Shcherbakova, V.A. Obolskaia</i>	31
Incubation and Activation of the Semantic Network <i>Valueva E.A., Lapteva N.M., Pospelov N.A., Ushakov D.V.</i>	40
Artistic Documentary in the Context of Cultural Dialogue and the Expression of a New Nature of Historical Self-Knowledge <i>S.R. Gevorkyan, V.S. Karapetyan, M.M. Ispiryan, A.V. Galstyan, M.G. Amiraghyan, Y.Zh. Mnatsakanyan, S.A. Margaryan</i>	52

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

What do Parents of Homeschoolers Do to Improve the Well-being of their Children (Based on SDT-Approach) <i>A.S. Strukova, K.N. Polivanova</i>	60
Attitude of 5 and 6 Years Old Preschoolers to Cartoon Characters <i>V.S. Sobkin, I.A. Ryabkova, N.E. Antufueva</i>	68
Cultural Norm and Personal Security: The Bifurcation Point of the Sociocultural System <i>E.N. Gilemkhanova</i>	78

THEORY AND METHODOLOGY

L.S. Vygotsky on Giftedness as “A Higher Order Formation” <i>E.P. Fedorova</i>	88
Using Simulation Games to Teach History to Students Using Paradigm of Cultural-Historical Psychology <i>A.M. Nurgaliyeva, K.A. Nurgaliev</i>	94

HISTORY OF SCIENCE

Psycho-Aesthetic Concept of A.V. Bakushinsky and Periodization of Human Ontogenesis <i>N.E. Veraksa, L.F. Bayanova, E.O. Shishova</i>	103
Zagorsk Experiment and the Fate of the Scientist. In Memory of A.V. Suvorov (1953–2024) <i>V.M. Sorokin, L.A. Darinskaya, G.I. Molodtsova, R.V. Demyanchuk</i>	112

Вариативность условий и форм учебного взаимодействия как фактор академической успешности

С.Г. Косарецкий

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

В статье представлен обзор актуального состояния исследований связи вариативности составов школ (классов) по социальным, академическим, этническим характеристикам, особым образовательным потребностям учащихся с образовательными результатами, а также подходов к организации развивающего учебного взаимодействия сверстников в гетерогенных классах. Раскрываются возможности и ограничения существующих исследований для образовательной политики и педагогической практики. Обосновывается потенциал культурно-исторической психологии в целом и социально-генетической психологии учебных взаимодействий — в частности, для дальнейших исследований вопроса.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, разнообразие, гетерогенность состава школ (классов), учебное взаимодействие, совместное обучение, академические достижения, зона ближайшего развития.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитаты: Косарецкий С.Г. Вариативность условий и форм учебного взаимодействия как фактор академической успешности // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 4. С. 4–10. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200401>

Diversity of Conditions and Forms of Learning Interaction as a Factor of Academic Performance

Sergey G. Kosaretsky

Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

In light of the increasing diversity within schools and classrooms, the issue of risks and opportunities for the success of every child is becoming increasingly significant. This article offers an overview of the current research on the relationship between the diversity of school and classroom compositions and the academic achievement of students. It also explores approaches to organizing cooperative learning and peer tutoring in heterogeneous classes. The possibilities and limitations of existing research in educational policy and pedagogical practice are examined. The potential of cultural-historical psychology, particularly the socio-genetic psychology of educational interactions, is substantiated for further research.

Keywords: cultural-historical psychology, diversity, heterogeneous schools (classes), learning interaction, cooperation, academic achievements, zone of proximal development.

Funding. The article is an output of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

For citation: Kosaretsky S.G. Diversity of Conditions and Forms of Learning Interaction as a Factor of Academic Performance. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 4, pp. 4–10. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200401>

Введение

Российские школы становятся все более разнообразны по составу учащихся. Различия касаются родного языка, национальности, академических достижений, состояния здоровья, социально-экономического положения семей. В этой связи актуальными являются вопросы о том, как эти изменения влияют на возможности развития способностей и получение качественного образования учащихся, представляющих разные группы, и как выстроить управление и обучение в системе общего образования для успешности каждого ребенка.

Связь разнообразия составов школ и классов с образовательными достижениями учащихся активно изучается в современной науке [12; 14; 26; 38; 39; 40]. Растет число исследований эффектов организации учебного взаимодействия в гетерогенных сообществах сверстников, направленных на укрепление отношений и улучшение академических результатов [13; 27; 29; 46].

В российской науке мы находим пока ограниченный интерес к данным темам [2; 3; 5], при том, что именно в традиции культурно-исторической психологии исходным являются внимание к различиям в развитии интеллекта и речи детей, обусловленных социальными обстоятельствами их жизни [1; 6], представление о зоне ближайшего развития ребенка (ЗБР) как о расстоянии между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и «...уровнем возможного развития ребенка, определяемого с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и *в сотрудничестве с более умными его товарищами*» [1, с. 42], фундаментальные идеи о механизмах развивающих учебных взаимодействий [7]. Между тем вариативный состав школ (классов) по способностям, социальному и культурному опыту, а также различия в формах учебного взаимодействия и руководства со стороны учителя формируют уникальную комбинацию ЗБР, что востребует адекватные методы диагностики и проектирования развивающихся учебных общностей.

В данной статье мы предлагаем обзор актуального состояния исследований связи разнообразия составов школ (классов) с образовательными результатами учащихся, подходов к организации сотрудничества и учебного взаимодействия со сверстниками, представляющими разные группы.

Академический состав школы (класса)

Школы и классы могут различаться по академическим характеристикам состава (способности или успеваемость) обучающихся. Большинство ис-

следований влияния дисперсии достижений (стандартного отклонения достижений в классе) на индивидуальные достижения учащихся выявляют преимущественно положительные эффекты [5; 18; 42], однако есть исследования, обнаружившие негативный эффект [23] или его отсутствие [30; 40].

Исследования влияния уровня достижений в классе или школе на индивидуальные достижения свидетельствуют о том, что учащиеся добиваются лучших результатов в сообществах с высокой средней успеваемостью [30]. Это влияние наиболее выражено для учащихся с высокой успеваемостью [5]. Результаты для учащихся с низкой успеваемостью получают неоднозначные оценки [42].

Исследования группировки учащихся по способностям показывают небольшой общий эффект на достижения учащихся или его отсутствие [34; 45], преимущества для успешных учащихся в однородных по способностям классах [34], а для учащихся с низким уровнем достижений — в гетерогенных [5].

Для объяснения влияния гомогенности/гетерогенности состава на успеваемость предлагаются теории социального обучения (А. Бандура) и сравнения (Л. Фестингер). Следует отметить, что в исследованиях данного типа фактически не учитываются различия в организации учебного взаимодействия в классах.

В свою очередь, исследования особенностей взаимодействия и совместного обучения сверстников с разным уровнем способностей, в том числе позволяющим учащимся с низким уровнем способностей развиваться, пока малочисленны. Характерно, что в наиболее свежем обзоре истории исследований коллаборативного и кооперативного обучения этот аспект не получил обстоятельного рассмотрения [50]. Вместе с тем можно выделить исследование, демонстрирующее, что в смешанных малых группах ученики с высокими способностями сформировали отношения «учитель—ученик», эффективные для поддержки учащихся с низкими уровнем способностей [49]. В другом исследовании неоднородность классов целенаправленно рассмотрена как возможность для академического прогресса и когнитивного развития для всех учащихся за счет переструктуриации учебной ситуации: ученики с низким уровнем результатов при выполнении задания, которое не могли выполнить самостоятельно, получили преимущества за счет взаимодействия с партнером с высоким уровнем [15].

Социально-экономическая композиция школы (класса)

Влияние социально-экономической композиции школы (класса) на образовательные результаты уча-

щихся — хорошо изученный вопрос. В школе с более благополучным в социально-экономическом плане составом (СЭС) учащиеся в среднем демонстрируют более высокие образовательные результаты, чем в школе, где обучались учащиеся из менее социально благополучной группы [41]. Эффект сохраняется после учета индивидуального СЭС и имеет большое значение для успеваемости учащихся, чем он [2].

Выявленные связи выступают основанием для продвижения политики справедливости и десегрегации через регулирование состава школ и классов (отказ от специализации и селекции, введение ваучеров и лотерей для малообеспеченных групп, открывающих доступ в частные школы и др). Вместе с тем идет поиск педагогических подходов, учитывающих различия в составе класса, например дифференцированного обучения [38]. Успешными примерами решения проблемы неравенства возможностей, возникающих в сегрегированных по социальному признаку школьных сообществах, через организацию социального взаимодействия являются эксперименты Р. Перре-Клермон [8].

Школы (классы) с учащимися из семей мигрантов

Исследования совместного обучения учащихся из семей мигрантов и местных жителей фокусируются на оценке эффектов на академические результаты обеих групп. Полученные выводы неоднозначны в различных национальных выборках. В некоторых не выявлено убедительных доказательств негативного или положительного эффекта, связанного с долей одноклассников-мигрантов в классах [31]. В других получены свидетельства небольшого [16] или заметного негативного эффекта на местных жителей [35; 36]; на детей мигрантов [44]; негативного влияния на обе группы [36], положительных эффектов [33].

Что касается этнического разнообразия в классах, то и здесь имеющиеся данные противоречивы: оно препятствует успеваемости учащихся из числа иммигрантов, но не оказывает существенного влияния на успеваемость учащихся из числа коренных народов [22]; оказывает положительное влияние на успеваемость учащихся [26], в том числе меньшинств [17; 39]; оказывает как негативное, так и положительное влияние в зависимости от академического состава и поколения меньшинств [30].

В актуальной дискуссии доминирует позиция, в которой негативная связь представленности учащихся мигрантов в школах на достижения одноклассников в основном связана с тем, что мигранты группируются в одних и тех же школах, что и неблагополучные учащиеся из местного населения, и социально-экономические характеристики являются первичным фактором [12].

Переходя от эффектов состава к эффектам взаимодействия, мы находим исследования, показывающие, что межгрупповые контакты, способствуют улучшению отношений, межкультурному пониманию и повышению образовательных результатов детей из семей мигрантов и местных жителей [25; 29].

Исследования практик организации учебного взаимодействия в культурно разнообразных классах раскрывают посредническую роль сверстников и учителей в освоении культурных инструментов учащимися из числа меньшинств [21], эффекты конструирования диалоговых форм взаимодействия сверстников, основанных на взаимопомощи в освоении языка, не ставящих детей из числа меньшинств в подчиненное положение [25].

Инклюзивные школьные сообщества

Отдельные исследования демонстрируют преимущественно положительные эффекты на когнитивное и психоэмоциональное развитие, академические результаты, социализацию, образовательную траекторию и трудоустройство у детей с особыми образовательными потребностями (ООП), которые учились в общеобразовательных классах, по сравнению с обучением в классах специального образования [19; 23; 32]. Результаты метаанализов показывают, как наличие, так и отсутствие выраженных эффектов [20; 37]. Различия в эффектах совместного обучения связываются с параметрами инклюзивного образования [24], социально-экономической композицией классов, в которые включены учащиеся с ООП [43].

Сегодня можно считать общепризнанным представлением о том, что инклюзия учащихся с ООП требует большего, чем просто помещение детей с ООП в обычные классы вместе с их сверстниками без особых потребностей, прежде всего организацию социального взаимодействия между детьми.

Для исследования отношений детей с ООП и без них в инклюзивных классах чаще всего используется понятие «social participation», а изучение взаимодействия ведется с применением категорий «cooperative learning» или «cooperative oriented learning», «peer tutoring», «peer-mediated interventions».

В фокусе внимания находятся эффекты принятия или непринятия учащимися друг друга [10; 11; 28], развития социальных навыков и улучшения социального взаимодействия у детей с ООП [13; 47]. Взаимное обучение (в том числе когда учащийся с ООП выступал в роли наставника) оказывает положительное влияние на социальное развитие и академические результаты учащихся с ООП, но не во всех случаях [46]. Меньше внимания уделяется изучению особенностей организации совместной работы в инклюзивных группах (позиции участников, функции взаимодействия и др.), роли учителя в ее координации и соответствующим эффектам. Показано, что взаимодействие учащихся в группах осуществлялось в большинстве случаев в свободной форме, при которой задачи или функции взаимодействия не распределяются исследователем между учащимися [4].

В свою очередь, экспериментальное исследование развития высших психических функций детей с ООП в условиях специально организованных учебных взаимодействий со взрослым и сверстниками без ООП с использованием знаково-символических средств обще-

ния, проведенное А.В. Конокотиным, продемонстрировало разнообразные развивающие эффекты: изменение способов взаимодействия, отношений, мышления [3].

Заключение

Мы провели анализ актуального поля исследований связи разнообразия составов школ (классов) с образовательными достижениями, подходов к организации социального и учебного взаимодействия сверстников из различных групп.

В первом случае мы обнаружили существенный массив исследований, результаты которых неоднозначны, но в целом позволяют выделить риски и преимущества для успеваемости учащихся при той или иной конфигурации состава школ (классов) и предложить на этой основе решения, прежде всего для образовательной политики.

Вопросы педагогических аспектов организации взаимодействия в разнообразных учебных сообществах остаются недостаточно изученными. Используются ограниченные в методологическом плане экспериментальные решения, ориентированные в

большей степени на укрепление взаимоотношений в сообществе, чем на развитие способностей и достижение академического прогресса учащихся.

Для российского образования сегодня критически важно стимулировать отечественные исследования для обоснования методов управления и обучения, отвечающих разнообразию школьного сообщества и особенностям отдельных групп учащихся для достижения успеха каждого [9].

Значительным потенциалом и методологическими преимуществами в этом отношении обладает культурно-историческая психология и, прежде всего, социально-генетическая психология учебных взаимодействий, предлагающая теоретические положения и экспериментальную практику изменения способов учебного сотрудничества детей между собой и со взрослым с использованием знаково-символических средств, расширяющих ЗБР и трансформирующих процессы мышления, понимания, коммуникации [3; 7].

Исследования в этом направлении будут полезны для выработки самобытной российской образовательной модели, отвечающей на вызовы, обусловленные неоднозначной оценкой зарубежных подходов к мультикультурному и инклюзивному образованию.

Литература

1. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. 135 с.
2. Керша, Ю.Д. Социально-экономическая композиция школы как фактор воспроизводства неравенства в образовании // Вопросы образования. 2020, № 4. С. 85–112. DOI:10.17323/1814-9545-2020-4-85-112
3. Конокотин А.В. Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 79–88. DOI:10.17759/chp.2019150408
4. Конокотин А.В. Обзор психологических исследований по проблеме организации социальных взаимодействий учащихся в инклюзивных классах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 45–52. DOI:10.17759/jmfp.2018070105
5. Кузьмина Ю., Иванова А. Влияние академического состава класса на успеваемость в начальной школе у учащихся с разным уровнем начальных академических способностей // Обучение и индивидуальные различия. 2018. № 64. С. 43–53. DOI:10.1016/j.lindif.2018.04.004
6. Лурия А.Р. Речь и интеллект деревенского, городского и беспризорного ребенка: Экспериментальное исследование. Л.: Государственное издательство РСФСР. 1930. 192 с.
7. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
8. Рубцов В.В. Социально-психологическая концепция интеллектуального развития ребенка А.Н. Перре-Клермон // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 2. С. 20–26.
9. Руководство («коробочное решение») по созданию в школе дружелюбной среды для детей с синдромом

References

1. Vygotskii L.S. Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya. Moscow–Leningrad: Uchpedgiz, 1935. 135 p. (In Russ.).
2. Kersha, Yu.D. Sotsial'no-ekonomicheskaya kompozitsiya shkoly kak faktor vosproizvodstva neravenstva v obrazovanii. *Education Studies = Voprosy obrazovaniya*, 2020, no. 4, pp. 85–112. DOI:10.17323/1814-9545-2020-4-85-112 (In Russ.).
3. Konokotin A.V. Vkluyuchenie detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami i normativno razvivayushchikhsya detei v sovместное решение uchebnykh zadach (na primere resheniya zadach na ponimanie mul'tiplikativnykh otnoshenii). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 79–88. DOI:10.17759/chp.2019150408 (In Russ.).
4. Konokotin A.V. Obzor psikhologicheskikh issledovaniy po probleme organizatsii sotsial'nykh vzaimodeistvii uchashchikhsya v inkluzivnykh klassakh [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 1, pp. 45–52. DOI:10.17759/jmfp.2018070105 (In Russ.).
5. Kuz'mina, Yu., Ivanova, A. Vliyanie akademicheskogo sostava klassa na uspevaemost' v nachal'noi shkole u uchashchikhsya s raznym urovnem nachal'nykh akademicheskikh sposobnostei. *Obuchenie i individual'nye razlichiya = Learning and individual differences*, 2018, no. 64, pp. 43–53. DOI:10.1016/j.lindif.2018.04.004 (In Russ.).
6. Luriya A.R. Rech' i intellekt derevenskogo, gorodskogo i besprizornogo rebenka: Eksperimental'noe issledovanie. Leningrad: State publ. RSFSR, 1930, 192 p. (In Russ.).
7. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatelnostnyi podkhod. Moscow: MGPPU, 2008, 416 p. (In Russ.).
8. Rubtsov V.V. Sotsial'no-psikhologicheskaya kontseptsiya intellektual'nogo razvitiya rebenka A.N. Perre-Klermon. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie =*

- дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан: метод. пособие: руководство для педагогов, психологов и родителей / С.В. Алехина, Е.Э. Артемова, Е.В. Бочкина [и др.]. М.: МГППУ, 2022. 208 с.
10. Хуснутдинова М.Р. Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2016. Том 8. № 1. С. 62–75. DOI:10.17759/psyedu.2016080106
11. Юдина Т.А., Алехина С.В. Ключевая категория анализа отношений в инклюзивных классах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 71–77. DOI:10.17759/jmfp.2018070108
12. Agirdag O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture // *European Sociological Review*. 2011. Vol. 28(3). P. 366–378. DOI:10.1093/esr/jcq07010.1093/esr/jcq070
13. Aldabas R. Effectiveness of peer-mediated interventions (PMIs) on children with autism spectrum disorder (ASD): a systematic review // *Early Child Development and Care*. 2019. Vol. 190(10). P. 1586–1603. DOI:10.1080/03004430.2019.1580275
14. Belfi B., Goos M., Pinxten M., Verhaeghe J.P., Gielen S., De Fraine B., Van Damme J. (2014). Inequality in language achievement growth? An investigation into the impact of pupil socio-ethnic background and school socio-ethnic composition. *British Educational Research Journal*. Vol. 40(5), P. 820–846. DOI:10.1002/berj.3115
15. Ben-Ari R., Kedem-Friedrich P. Restructuring heterogeneous classes for cognitive development: Social interactive perspective // *Instructional Science*. 2000. Vol. 28(2). P. 153–167. DOI:10.1023/A:1003806300757
16. Bossavie L. The effect of immigration on natives' school achievement: does length of stay in the host country matter? [Электронный ресурс] // Policy Research working paper, no. WPS 8492. Washington, D.C.: World Bank Group. 2018. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/702871529934288951/The-effect-of-immigration-on-natives-school-achievement-does-length-of-stay-in-the-host-country-matter> (дата обращения: 10.08.2024).
17. Braster S., Dronkers J. The positive effects of ethnic diversity in classrooms on the educational performance of pupils in a multi-ethnic European metropole // *Education and Society*. 2015. Vol. 33(2). P. 25–49. DOI:10.7459/es/33.2.03
18. Chiu M.M., Chow B.W.Y., Joh S.W. Streaming, tracking and reading achievement: A multilevel analysis of students in 40 countries // *Journal of Educational Psychology*. 2017. Vol. 109(7). P. 915–934. DOI:10.1037/edu0000188
19. Cole S. et al. A longitudinal study to determine the impact of inclusion on student academic outcomes // Center on Education and Lifelong Learning. Indiana University, 2019.
20. Dalgaard N.T. et al. The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs // *Campbell Systematic Reviews*. 2022. Vol. 18(4). DOI:10.1002/cl2.1291
21. De Abreu G., Elbers E. The social mediation of learning in multiethnic schools: Introduction // *European Journal of Psychology of Education*. 2005. Vol. 20. P. 3–11. DOI:10.1007/BF03173207
22. Dronkers J., Van der Velden R. Positive but also negative effects of ethnic diversity in schools on educational achievement? An empirical test with cross-national PISA-data // *Integration and inequality in educational institutions* / Edited by M. Windzio. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer, 2013. P. 71–98.
- Psychological Science and Education*, 1996. Vol. 1, no. 2, pp. 20–26. (In Russ.).
9. Rukovodstvo («korobochnoe reshenie») po sozdaniyu v shkole družhelyubnoj sredy dlya detej s sindromom deficita vnimaniya i giperaktivnost'yu (SDVG), disleksiej/disgrafiej i detej iz semej inostrannyh grazhdan. Metodicheskoe posobie: rukovodstvo dlya pedagogov, psihologov i roditelej / S.V. Alekhina, E.E. Artemova, E.V. Bochkina [i dr.]. Moskva : MGPPU, 2022. 208 p. (In Russ.).
10. Khusnutdinova M.R. Osobennosti sotsial'nogo vzaimodeistviya uchashchikhsya v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 8, no. 1, pp. 62–75. DOI:10.17759/psyedu.2016080106 (In Russ.).
11. Yudina T.A., Alekhina S.V. Klyuchevaya kategoriya analiza otnoshenii v inklyuzivnykh klassakh [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 1, pp. 71–77. DOI:10.17759/jmfp.2018070108 (In Russ.)
12. Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture. *European Sociological Review*. 2011. Vol. 28(3), pp. 366–378. DOI:10.1093/esr/jcq07010.1093/esr/jcq070
13. Aldabas, R. Effectiveness of peer-mediated interventions (PMIs) on children with autism spectrum disorder (ASD): a systematic review. *Early Child Development and Care*. 2019. Vol. 190(10), pp. 1586–1603. DOI:10.1080/03004430.2019.1580275.
14. Belfi, B., Goos, M., Pinxten, M., Verhaeghe, J.P., Gielen, S., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2014). Inequality in language achievement growth? An investigation into the impact of pupil socio-ethnic background and school socio-ethnic composition. *British Educational Research Journal*. Vol. 40(5), pp. 820–846. DOI:10.1002/berj.3115
15. Ben-Ari, R., Kedem-Friedrich, P. Restructuring heterogeneous classes for cognitive development: *Social interactive perspective*. *Instructional Science*, 2000. Vol. 28(2), pp. 153–167. DOI:10.1023/A:1003806300757
16. Bossavie, L. The effect of immigration on natives' school achievement: does length of stay in the host country matter? *Policy Research working paper*, no. WPS 8492. Washington, D.C.: World Bank Group. 2018. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/702871529934288951/The-effect-of-immigration-on-natives-school-achievement-does-length-of-stay-in-the-host-country-matter> (Accessed: 10.08.2024).
17. Braster, S., Dronkers, J. The positive effects of ethnic diversity in classrooms on the educational performance of pupils in a multi-ethnic European metropole. *Education and Society*, 2015. Vol. 33(2), pp. 25–49. DOI:10.7459/es/33.2.03
18. Chiu M.M., Chow B.W.Y., Joh S.W. Streaming, tracking and reading achievement: A multilevel analysis of students in 40 countries. *Journal of Educational Psychology*, 2017. Vol. 109(7), pp. 915–934. DOI:10.1037/edu0000188
19. Cole S. et al. A longitudinal study to determine the impact of inclusion on student academic outcomes // Center on Education and Lifelong Learning. Indiana University. 2019.
20. Dalgaard N.T. et al. The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 2022. Vol. 18(4). DOI:10.1002/cl2.1291
21. De Abreu G., Elbers E. The social mediation of learning in multiethnic schools: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 2005. Vol. 20, pp. 3–11. DOI:10.1007/BF03173207
22. Dronkers J., Van der Velden R. Positive but also negative effects of ethnic diversity in schools on educational achievement? An empirical test with cross-national PISA-data // *Integration and inequality in educational institutions* / Edited by M. Windzio. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer, 2013. P. 71–98.

23. Duflo E., Dupas P., Kremer M. Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya // *American Economic Review*. 2011. Vol. 101(5). P. 1739–1774. DOI:10.1257/aer.101.5.1739.
24. Dyssegaard C.B., Larsen M.S. Evidence on inclusion // Department of Education: Aarhus University. Copengagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, 2013. 55 p.
25. Elbers E., De Haan M. Dialogic learning in the multi-ethnic classroom: Cultural resources and modes of collaboration // *Dialogic Learning: Shifting Perspectives to Learning, Instruction, and Teaching* / J. Van der Linden & P. Renshaw (eds.). Dordrecht: Springer Netherlands, 2004. P. 17–43.
26. Fekjær S.N., Birkelund G.E. Does the ethnic composition of upper secondary schools influence educational achievement and attainment? A multilevel analysis of the Norwegian case // *European Sociological Review*. 2007. Vol. 23(3). P. 309–323. DOI:https://doi.org/10.1093/esr/jcm003
27. Ferguson-Patrick K. Cooperative learning in Swedish classrooms: Engagement and relationships as a focus for culturally diverse students // *Education Sciences*. 2020. Vol. 10(11). DOI:10.3390/educsci10110312
28. Fitch E.F., Hulgin K.M. Achieving inclusion through CLAD: Collaborative Learning Assessment through Dialogue // *International Journal of Inclusive Education*. 2008. Vol. 12(4). P. 423–439. DOI:10.1080/13603110601121453
29. Haan M., Elbers E. Peer tutoring in a multiethnic classroom in the Netherlands: A multiperspective analysis of diversity // *Comparative education review*. 2005. Vol. 49(3). P. 365–388. DOI:10.1111/j.1468-0297.2009.02271.x
30. Hanushek E.A., Kain J.F., Markman J.M., Rivkin S.G. Does peer ability affect student achievement? // *Journal of Applied Econometrics*. 2003. Vol. 18. P. 527–544. DOI:10.1002/jae.741
31. Hardoy I., Mastekaasa A., Schone P. Immigrant concentration and student outcomes in upper secondary schools: Norwegian evidence // *European Societies*. 2017. Vol. 20(2). P. 301–321. DOI:10.1080/14616696.2017.1402120
32. Hehir T. et al. A Summary of the Evidence on Inclusive Education // *Abt Associates*. 2016. 36 p.
33. Hermansen A.S., Birkelund G.E. The impact of immigrant classmates on educational outcomes // *Social Forces*. 2015. Vol. 94(2). P. 615–646. DOI:10.1093/sf/sov073
34. Hoffer T.B. Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics // *Educational evaluation and policy analysis*. 1992. Vol. 14(3). P. 205–227. DOI:10.3102/0162373701400320
35. Hu F. Migrant peers in the classroom: Is the academic performance of local students negatively affected? // *Journal of Comparative Economics*. 2018. Vol. 46(2). P. 582–597. DOI:10.1016/j.jce.2017.11.001
36. Jensen P., Rasmussen A.W. The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skills // *Economics of Education Review*. 2011. Vol. 30(6). P. 1503–1515. DOI:10.1016/j.econedurev.2011.08.002
37. Krämer S., Möller J., Zimmermann F. Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis // *Review of Educational Research*. 2021. Vol. 91(3). P. 432–478. DOI:10.3102/0034654321998072
38. Lavrijsen J., Dockx J., Struyf E., Verschueren K. Class composition, student achievement, and the role of the learning environment // *Journal of Educational Psychology*. 2022. Vol. 114(3). P. 498–512. DOI://10.1037/edu0000709
39. Maestri V. Can ethnic diversity have a positive effect on school achievement? // *Education Economics*. 2017. achievement? An empirical test with cross-national PISA-data. In Windzio M. (ed.), *Integration and inequality in educational institutions*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer, 2013, pp. 71–98.
23. Duflo E., Dupas P., Kremer M. Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya. *American Economic Review*, 2011. Vol. 101(5), pp. 1739–1774. DOI:10.1257/aer.101.5.1739
24. Dyssegaard, C. B., Larsen, M. S. Evidence on inclusion. *Department of Education: Aarhus University*. Copengagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, 2013. 55 p.
25. Elbers E., De Haan M. Dialogic learning in the multi-ethnic classroom: Cultural resources and modes of collaboration. In J. Van der Linden & P. Renshaw (eds.), *Dialogic Learning: Shifting Perspectives to Learning, Instruction, and Teaching*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2004, pp. 17–43.
26. Fekjær S.N., Birkelund G.E. Does the ethnic composition of upper secondary schools influence educational achievement and attainment? A multilevel analysis of the Norwegian case. *European Sociological Review*, 2007. Vol. 23(3), pp. 309–323. DOI:https://doi.org/10.1093/esr/jcm003
27. Ferguson-Patrick K. Cooperative learning in Swedish classrooms: Engagement and relationships as a focus for culturally diverse students. *Education Sciences*, 2020. Vol. 10(11), pp. 312. DOI:10.3390/educsci10110312
28. Fitch, E.F., Hulgin, K.M. Achieving inclusion through CLAD: Collaborative Learning Assessment through Dialogue. *International Journal of Inclusive Education*, 2008. Vol. 12(4), pp. 423–439. DOI:10.1080/13603110601121453
29. Haan M., Elbers E. Peer tutoring in a multiethnic classroom in the Netherlands: A multiperspective analysis of diversity. *Comparative education review*, 2005. Vol. 49(3), pp. 365–388. DOI:10.1111/j.1468-0297.2009.02271.x
30. Hanushek, E.A., Kain, J.F., Markman, J.M., Rivkin, S.G. Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 2003. Vol. 18, pp. 527–544. DOI:10.1002/jae.741
31. Hardoy, I., Mastekaasa, A., Schone, P. Immigrant concentration and student outcomes in upper secondary schools: Norwegian evidence. *European Societies*, 2017. Vol. 20(2), pp. 301–321. DOI:10.1080/14616696.2017.1402120
32. Hehir T. et al. A Summary of the Evidence on Inclusive Education // *Abt Associates*. 2016. 36 p.
33. Hermansen A.S., Birkelund G.E. The impact of immigrant classmates on educational outcomes. *Social Forces*, 2015. Vol. 94(2), pp. 615–646. DOI:10.1093/sf/sov073
34. Hoffer T.B. Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics. *Educational evaluation and policy analysis*, 1992. Vol. 14(3), pp. 205–227. DOI:10.3102/0162373701400320
35. Hu F. Migrant peers in the classroom: Is the academic performance of local students negatively affected? *Journal of Comparative Economics*, 2018. Vol. 46(2), pp. 582–597. DOI:10.1016/j.jce.2017.11.001
36. Jensen P., Rasmussen A.W. The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skills. *Economics of Education Review*, 2011. Vol. 30(6), pp. 1503–1515. DOI:10.1016/j.econedurev.2011.08.002
37. Krämer S., Möller J., Zimmermann F. Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 2021. Vol. 91(3), pp. 432–478. DOI:10.3102/0034654321998072
38. Lavrijsen J., Dockx J., Struyf E., Verschueren K. Class composition, student achievement, and the role of the learning environment. *Journal of Educational Psychology*, 2022. Vol. 114(3), pp. 498–512. DOI://10.1037/edu0000709
39. Maestri V. Can ethnic diversity have a positive effect on school achievement? // *Education Economics*. 2017.

Vol. 25(3). P. 290–303. DOI:10.1080/09645292.2016.1238879

40. *Opdenakker M.C., Damme J.V.* Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement // *British educational research journal*. 2001. Vol. 27(4). P. 407–432. DOI:10.1080/01411920120071434

41. *Perry L.B.* What Do We Know about the Causes and Effects of School Socio-Economic Composition? A Review of the Literature // *Sport Education and Society*. 2012. Vol. 30. № 1. P. 19–35.

42. *Rjosk C.* Dispersion of Student Achievement and Classroom Composition. In: Nilsen T., Stancel-Piątak A., Gustafsson J.E. (eds) *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education: Perspectives, Methods and Findings* // Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. 2022. P. 1–33. DOI:10.1007/978-3-030-38298-8_47-1

43. *Scharenberg K., Rollett W., Bos W.* Do differences in classroom composition provide unequal opportunities for academic learning and social participation of SEN students in inclusive classes in primary school? // *School Effectiveness and School Improvement*. 2019. Vol. 30(3). P. 309–327. DOI:10.1080/09243453.2019.1590423

44. *Schneeweis N.* Immigrant concentration in schools: Consequences for native and migrant students // *Labour Economics*. 2015. Vol. 35. P. 63–76. DOI:10.1016/j.labeco.2015.03.004

45. *Slavin R.E.* Ability grouping in secondary schools: A response to Hallinan // *Review of Educational Research*. 1990. Vol. 60(3). P. 505–507. DOI:10.3102/00346543060003

46. *Touliou A., Strogilos V., Avramidis E.* Peer tutoring as a means to inclusion: a collaborative action research project // *Educational Action Research*. 2023. Vol. 31. №. 2. P. 213–229. DOI:10.1080/09650792.2021.1911821

47. *Travers H.E., Carter E.W.* A systematic review of how peer-mediated interventions impact students without disabilities // *Remedial and Special Education*. 2022. Vol. 43(1). P. 40–57. DOI:10.1177/0741932521989414

48. *Virdia S.* Ethnic Peer Pressure or School Inequalities? Ethnic Concentration and Performance in Upper-Secondary Schools // *Italian Journal of Sociology of Education*. 2018. Vol. 10(2). P. 155–180. DOI:10.14658/PUPJ-IJSE-2018-2-10

49. *Webb N.M.* Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups // *Journal for Research in Mathematics Education*. 1991. Vol. 22(5). P. 366–389. DOI:10.5951/jresmetheduc.22.5.0366

50. *Yang X.* A historical review of collaborative learning and cooperative learning // *TechTrends*. 2023. Vol. 67(4). P. 718–728. DOI:10.1007/s11528-022-00823-9

39. *Maestri V.* Can ethnic diversity have a positive effect on school achievement? // *Education Economics*, 2017. Vol. 25(3), pp. 290–303. DOI:10.1080/09645292.2016.1238879

40. *Opdenakker M.C., Damme J.V.* Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British educational research journal*, 2001. Vol. 27(4), pp. 407–432. DOI:10.1080/01411920120071434

41. *Perry L.B.* (2012) What Do We Know about the Causes and Effects of School Socio-Economic Composition? A Review of the Literature. *Sport Education and Society*. Vol. 30, no. 1, pp. 19–35.

42. *Rjosk C.* Dispersion of Student Achievement and Classroom Composition. In Nilsen T., Stancel-Piątak A., Gustafsson J.E. (eds), *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education: Perspectives, Methods and Findings*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham, 2022, pp. 1–33. DOI:10.1007/978-3-030-38298-8_47-1

43. *Scharenberg K., Rollett W., Bos W.* Do differences in classroom composition provide unequal opportunities for academic learning and social participation of SEN students in inclusive classes in primary school? *School Effectiveness and School Improvement*, 2019. Vol. 30(3), pp. 309–327. DOI:10.1080/09243453.2019.1590423

44. *Schneeweis N.* Immigrant concentration in schools: Consequences for native and migrant students. *Labour Economics*, 2015. Vol. 35, pp. 63–76. DOI:10.1016/j.labeco.2015.03.004

45. *Slavin R.E.* Ability grouping in secondary schools: A response to Hallinan. *Review of Educational Research*. 1990. Vol. 60(3), pp. 505–507. DOI:10.3102/00346543060003

46. *Touliou A., Strogilos V., Avramidis E.* Peer tutoring as a means to inclusion: a collaborative action research project. *Educational Action Research*. 2023. Vol. 31, no. 2, pp. 213–229. DOI:10.1080/09650792.2021.1911821

47. *Travers H.E., Carter E.W.* A systematic review of how peer-mediated interventions impact students without disabilities. *Remedial and Special Education*, 2022. Vol. 43(1), pp. 40–57. DOI:10.1177/0741932521989414

48. *Virdia S.* Ethnic Peer Pressure or School Inequalities? Ethnic Concentration and Performance in Upper-Secondary Schools. *Italian Journal of Sociology of Education*, 2018. Vol. 10(2), pp. 155–180. DOI:10.14658/PUPJ-IJSE-2018-2-10

49. *Webb N.M.* Task-related verbal interaction and mathematics learning in small. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1991. Vol. 22(5), pp. 366–389. DOI:10.5951/jresmetheduc.22.5.0366

50. *Yang X.* A historical review of collaborative learning and cooperative learning. *TechTrends*. 2023. Vol. 67(4), pp. 718–728. DOI:10.1007/s11528-022-00823-9

Информация об авторе

Косарецкий Сергей Геннадьевич, кандидат психологических наук, директор центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

Information about the author

Sergey G. Kosaretsky, PhD in Psychology, Director, Center of General and Extracurricular Education, Institute of Education, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: ivanov@yandex.ru

Получена 13.09.2024

Принята в печать 10.12.2024

Received 13.09.2024

Accepted 10.12.2024

Диагностика развития в системе оценки образовательных результатов младших школьников: от культурно-исторической психологии к психологической антропологии

Е.И. Исаев

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: isaevei@mgppu.ru

М.А. Сафронова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

В статье проводится различие педагогической и психологической диагностики образовательных результатов. Педагогическая диагностика ориентирована на оценку достижений обучающимися планируемых результатов освоения образовательной программы и имеет давнюю традицию в образовании. Отмечено, что психологическая диагностика в образовании — это диагностика развития обучающихся в образовательном процессе. В отечественном образовании психологическая диагностика развивающего эффекта образовательной программы начального общего образования не разработана. Излагается анализ Л.С. Выготским основных групп теорий связи обучения и развития и вытекающая из анализа квалификация вида диагностики в каждом из подходов к решению проблемы. Исследуются взгляды Л.С. Выготского на обучение и развитие, подчеркивается обосновываемое ученым положение об изначальной включенности диагностики развития в школьное обучение. Излагаются взгляды Д.Б. Эльконина на цели и содержание психологической диагностики в развивающем начальном обучении. Проведен анализ практики диагностики общего хода развития младших школьников в системе развивающего обучения Л.В. Занкова. Представлен антропологический подход к диагностике развития в образовании. Описана возрастно-нормативная модель развития младших школьников как основа разработки системы психологической диагностики образовательных результатов начального общего образования.

Ключевые слова: психологическая диагностика, образовательные результаты младших школьников, развивающее образование, психологическая антропология, возрастно-нормативная модель развития, диагностика развития.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Психологическая диагностика для оценки метапредметных компетенций и личностных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования».

Для цитаты: Исаев Е.И., Сафронова М.А. Диагностика развития в системе оценки образовательных результатов младших школьников: от культурно-исторической психологии к психологической антропологии // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 4. С. 11–20. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200402>

Diagnostics of Development in the System of Assessment of Educational Results of Primary School Children: from Cultural-Historical Psychology to Psychological Anthropology

Evgeniy I. Isaev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: isaevei@mgppu.ru

Maria A. Safronova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

The article distinguishes between pedagogical and psychological diagnostics of educational outcomes. Pedagogical diagnostics is focused on assessing the achievements of students of the planned results of mastering the educational program and has a long tradition in education. It is noted that psychological diagnostics in education is a diagnosis of the development of students in the educational process. In Russian education, the psychological diagnosis of the developmental effect of the educational program of primary general education has not been developed. L.S. Vygotsky's analysis of the main groups of theories of the relationship between learning and development and the resulting qualification of the type of diagnosis in each of the approaches to solving the problem is presented. L.S. Vygotsky's views on learning and development are investigated, and the position justified by the scientist on the initial inclusion of developmental diagnostics in school education is emphasized. The views of D.B. Elkonin on the goals and content of psychological diagnostics in developing primary education are presented. The analysis of the practice of diagnosing the general course of development of primary school children in the system of developmental education by L.V. Zankov is carried out. An anthropological approach to the diagnosis of development in education is presented. The age-normative development model of primary school children is described as the basis for the development of a system of psychological diagnostics of educational outcomes of primary general education.

Keywords: psychological diagnostics, educational outcomes of primary school children, developmental education, psychological anthropology, age-normative development model, diagnostics of development.

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 02.09.2024 No. 073-00037-24-01 "Psychological Diagnostics for the Assessment of Meta-subject Competencies and Personal Results of Mastering the Basic Educational Program of Primary General Education by Students".

For citation: Isaev E.I., Safronova M.A. Developmental Diagnosis in the System of Assessment of Educational Outcomes of Junior Schoolchildren: From Cultural-Historical Psychology to Psychological Anthropology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 4, pp. 11–20. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200402>

Введение

Вопросу оценки образовательных результатов обучающихся начальной школы уделено особое внимание в государственных, нормативно-правовых документах, в психолого-педагогических исследованиях. В ФГОС начального общего образования отмечено, что результаты освоения программы начального общего образования подлежат оцениванию с учетом специфики и особенностей предмета оценивания [20]. Федеральная образовательная программа начального общего образования описывает мониторинг (внешний и внутренний) достижений обучающихся [21].

Анализ практики оценки достижений обучающихся планируемых результатов освоения программ

начального общего образования показывает, что сложилась система педагогической оценки (диагностики) предметных результатов: в федеральных рабочих программах учебных дисциплин предусмотрены тематические контрольные работы, выпускники начальной школы выполняют Всероссийские проверочные работы по основным учебным предметам; нормируется объем учебного времени, отводимого на контрольные мероприятия по учебным темам. Ведутся разработки средств оценки метапредметных образовательных результатов и функциональной грамотности обучающихся начальной школы [5; 8; 15;19]. Педагогическая диагностика ориентирована на оценку конкретных предметных, метапредметных, личностных образовательных результатов. В каче-

стве средства диагностики определяются учебно-предметные задания.

Психологическая диагностика в образовании как наука и практика постановки психологического диагноза с помощью специально разработанных средств — это диагностика развития. В центре такой диагностики в образовании стоит обучающийся — оценке подлежат новообразования возрастного развития и динамика их становления. Предметом психологической диагностики образовательных результатов выступают психологические процессы, обеспечивающие достижение планируемых личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов. Инструменты психологической диагностики для оценки личностных и предметных образовательных результатов нуждаются в обосновании. Это должны быть инструменты с доказательной эффективностью оценки развивающего эффекта образовательной программы начального общего образования.

Необходимость психологической диагностики развития в образовании впервые обозначена в идеологии развивающего обучения. В развивающем обучении оценке подлежат не только образовательные результаты, как результаты усвоения материала учебных предметов — знания, умения, компетенции, функциональная грамотность, — но и результаты развития психологических свойств и качеств обучающегося, которые являются предпосылками усвоения предметных знаний, умений и навыков и одновременно результатами их усвоения. В отличие от педагогической диагностики образовательных результатов, психологическая диагностика личностных и метапредметных образовательных результатов, как диагностика развития в образовании, не сформировалась как серьезная традиция.

Диагностика развития обучающихся имеет важное практическое значение. Л.С. Выготский указывал на основную функцию психологической диагностики в образовании: контроль за ходом и результатами нормального развития ребенка в процессе обучения и воспитания, выявление нарушений развития, решение многообразных практических задач обучения и воспитания. К числу таких задач можно отнести профилактику рисков школьной неуспешности; выявление причин трудностей в обучении и разработку педагогом-психологом совместно с учителем индивидуальной программы их преодоления; определение зоны ближайшего развития обучающегося и прогноз его дальнейшего развития; разработку программ психолого-педагогического сопровождения при переходе обучающихся на основную ступень общего образования. Решение многообразных практических задач обучения, воспитания и развития средствами психологической диагностики предполагает теоретико-методологическое обоснование диагностики развития обучающихся в образовательном процессе: содержания (линий, новообразований) процесса, возрастных норм развития, средств и инструментов оценки процесса и результатов развития.

Психологическая диагностика в развивающем обучении

Вопрос оценки развивающего эффекта реализуемых образовательных программ впервые был поставлен в теории и практике развивающего обучения. Теоретическое решение проблемы было предложено Л.С. Выготским в статье «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте», написанной им в 1933/34 учебном году [3]. Л.С. Выготский провел критический анализ имеющихся подходов к проблеме обучения и развития и предложил свое решение. Проведенный им анализ и сегодня не потерял своей актуальности для понимания назначения и содержания психологической диагностики в образовании.

Л.С. Выготский выделил три неадекватных подхода (группы теорий) к проблеме обучения и развития. Согласно первому подходу, обучение и развитие представляют собой самостоятельные и независимые друг от друга процессы. Наиболее последовательно данный подход представлен в работах Ж. Пиаже. Л.С. Выготский отмечает, что Ж. Пиаже отрывает процесс обучения от процесса развития, полагает, что процесс развития идет вне процессов обучения.

В рамках данного подхода диагностике подлежат процессы развития как развития мышления, имеющего свою логику, независимую от школьного обучения. Ведущую роль в развитии мышления Ж. Пиаже отводил собственной активности ребенка, его взаимодействию и общению со сверстниками. При этом материал обучения не может быть использован в качестве средств диагностики [3]. В данном подходе были заложены основы самостоятельности и независимости педагогической и психологической диагностики. Ранее нами была дана критическая оценка данных видов диагностики и взаимодействию их субъектов в образовательном процессе [12].

Второй подход отождествляет процесс обучения и развития: обучение — и есть развитие. Такой подход наиболее последовательно представлен в бихевиоризме и он, по сути, снимает проблему обучения и развития. Развитие сводится в основном к накоплению все более сложных форм поведения. По оценке Л.С. Выготского, в этом подходе развитие и обучение совпадают друг с другом как две равные геометрические фигуры.

В рамках данного подхода была разработана особая процедура тестирования образовательных результатов — критериально-ориентированное или предметно-ориентированное тестирование. Предметно-ориентированное тестирование направлено на оценку качества или уровня овладения обучающимся определенным предметным содержанием. Основным инструментом критериально-ориентированного тестирования являются тесты достижений. Авторитетный исследователь в области психологического тестирования А. Анастаси указывает, что стандартизованные тесты достижений обладают преимуществами объективности, единообразия и опера-

тивности, выявляют недостатки прошлого обучения, задают направление последующего и мотивируют ученика [1]. При этом остается неизвестным, какие психологические образования стоят за результатами обучения: получены ли эти результаты посредством мыслительных или мнемических действий, самостоятельно или с помощью взрослого. Эффекты развития обучающихся критериально-ориентированное тестирование не оценивает.

Третий подход к проблеме обучения и развития полно представлен в работах видного представителя гештальтпсихологии К. Коффки. Согласно ученому, развитие имеет в своей основе два различных по природе, но взаимосвязанных процесса: развитие-созревание и развитие-обучение. При этом процесс созревания подготавливает и делает возможным процесс обучения, а обучение стимулирует и продвигает вперед процесс созревания. Л.С. Выготский отмечает соединение в данном подходе особенностей первых двух подходов и вместе с тем позитивно оценивает взгляды К. Коффки на обучение как развитие [3].

Исходным моментом собственного решения вопроса Л.С. Выготский считает тот факт, что обучение ребенка начинается задолго до школьного обучения и что ребенок до школы прорабатывает определенный путь развития. Уровень развития, с которым ребенок поступает в школу, согласно Л.С. Выготскому, характеризует реальное состояние психического развития ребенка или актуальный уровень его развития. Определение актуального уровня развития, по мысли Л.С. Выготского, представляет собой несомненный факт, знание которого имеет важное значение для школьного обучения. Однако определение только актуального уровня развития ребенка не дает полной картины его возможностей развития в процессе обучения. Для выявления возможностей развития ребенка и перспектив его обучения необходимо знать зону его ближайшего развития. Зона ближайшего развития позволяет более полно оценить состояние и возможности детского развития.

Введенное Л.С. Выготским понятие «зона ближайшего развития» объясняет механизм связи обучения и развития. В процессе обучения как сотрудничестве взрослого и ребенка выявляется и складывается зона его ближайшего развития [12; 14].

Для Л.С. Выготского решение вопроса обучения и развития неразрывно связано с задачами диагностики. Для каждой ступени образования должна быть создана нормативная возрастная диагностика, выявляющая актуальный уровень развития и зону ближайшего развития обучающихся. «Определение актуального уровня развития и зоны ближайшего развития, — пишет Л.С. Выготский, — составляет вместе то, что принято называть нормативной возрастной диагностикой» [2, с. 268]. Основу возрастной диагностики должны составить возрастные нормы, или стандарты, данного состояния развития. Задача создания нормативной возрастной диагностики и определение норм развития ребенка на определенной ступени обучения остается актуальной задачей психолого-педагогической науки.

Л.С. Выготский обсуждает вопрос о составе возрастной диагностики или линиях развития. Он выделил центральные и побочные линии развития. Согласно Л.С. Выготскому, центральной линией развития в начальной школе является умственное развитие в процессе усвоения научных понятий. Л.С. Выготский отмечает важное практическое значение диагностики развития в процессе обучения. Важнейшей функцией диагностики развития — это охрана процесса развития ребенка в определенном возрасте, выявление нарушений развития и их причин.

Разработка вопросов диагностики и развития в процессе обучения была продолжена Д.Б. Элькониним. Он подчеркивал неразрывную связь диагностики в возрастной психологии и диагностики в педагогической психологии. Психолого-педагогическая диагностика должна быть прежде всего возрастной: не может быть диагностических систем, одинаковых для разных возрастных периодов. «Для каждого возрастного периода, — пишет Д.Б. Эльконин, — должна существовать своя особая по содержанию система диагностируемых сторон психического развития» [22, с. 302].

В качестве системы диагностируемых сторон психического развития Д.Б. Эльконин определяет присутствующие данному возрасту ведущий вид деятельности и основные новообразования. При этом точкой отсчета для определения развития в каждый данный момент выступает уровень, достигаемый ребенком к концу периода в оптимальных условиях обучения и воспитания. Д.Б. Эльконин указывал, что в центре диагностики должны стоять отдельный ребенок, процесс и результаты его развития: «Под диагностикой в собственном смысле слова следует понимать такую диагностику, в центре которой находится прежде всего отдельный ребенок — его уровень развития, трудности, прогноз и коррекционно-педагогические мероприятия» [там же, с. 304].

Идеи Д.Б. Эльконина о диагностике развития в образовании были реализованы при разработке новой практики начального образования, получившей впоследствии наименование системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Диагностика результатов развивающего обучения проводилась по линии оценки сформированности теоретического мышления как основного новообразования развития младших школьников. Методики диагностики разрабатывались преимущественно для оценки развития отдельных составляющих теоретического мышления: содержательного анализа, содержательного планирования, содержательной рефлексии [4; 6].

В дидактической системе развивающего обучения Л.В. Занкова исследование хода развития школьников составляет необходимую часть экспериментального обучения. Л.В. Занков выделяет три линии развития в процессе обучения: деятельность наблюдения, мыслительную деятельность, практические действия. Оценивая подход Л.В. Занкова к выделению линий общего хода развития, отметим

доминирование в них интеллектуального компонента. Отметим также важность проводимой в системе развивающего обучения оценки личностных образований младших школьников — диагностики сформированности потребности в познании как основы успешного освоения обучающимися образовательных программ основного и среднего общего образования.

Развитие теории развивающего обучения шло в синтезе с теорией деятельности и на определенном этапе, с нашей точки зрения, обоснованный уход от «психологизации» обучения, внимания к «низшим» психическим функциям (восприятия, внимания, памяти) к обучению (образованию) как освоению индивидом культурно-исторических форм (способов, образцов) деятельности вывел психологическую диагностику за границы конкретного индивида в пространство культуры и деятельности. В свою очередь, развитие дидактики в XX веке сделало шаг от проектирования содержания образования как совокупности знаний, представляющих редукцию основ наук, к содержанию как совокупности культурно-исторического опыта (образцов и эталонов деятельности, мышления, отношений и др.), который должен быть освоен индивидом. Более того, применительно к содержанию образования со временем все более актуальным стал вопрос не только о воспроизводстве опыта, но и о проектировании таких форм деятельности, которые не являются доминирующими в культуре или отсутствуют вообще, но станут преобладающими в будущем в условиях изменений уклада производства и общественной жизни. В этой ситуации педагогическое критериально-ориентированное тестирование вышло на новый уровень, предложив различные модели и инструменты диагностики компетенций (компетентностей) как способности индивида демонстрировать фактически те же универсальные способы деятельности.

В итоге оба варианта диагностики («психологическая» в традиции развивающего обучения и педагогическая) существенно сблизились, если не отождествились. В обоих случаях речь идет о диагностике освоения человеком в процессе развития образцов (способов) деятельности через диагностику «внешнего» — выполнения человеком определенных видов деятельности (более или менее сложных). Соответственно, на новом этапе произошло отождествление обучения (теперь — образования) с развитием. При этом проблематика возраста, по сути, исчезает, а в инструментах педагогической диагностики возрастная норма фиксируется на эмпирической основе. Психологическая диагностика как диагностика «низших психических функций» продолжала существовать и развиваться, особенно за счет методов нейропсихологии. В этой диагностике вопрос о возрасте, возрастной динамике развития, в традиционном понимании как вопрос о созревании, сохраняет свою актуальность.

Какое место занимает человек в этих вариантах диагностики? В первом варианте диагностики, где человек просто носитель способов деятельности,

«белым пятном» остается то, что обеспечивает возможность их освоения на стороне человека (помимо содержания образования и усилий педагогов), в какой степени сам человек способен регулировать процесс образования. Во втором варианте диагностики, человек — это его психика, где способности человека к саморегуляции еще менее очевидны.

На наш взгляд, именно «возвращение» человека позволяет вернуться к вопросу о связи обучения и развития и дает возможность обсуждать обучение, ведущее за собой развитие, возрастнo-нормативную модель развития и соответствующую диагностику развития.

Антропологический подход к диагностике развития

В качестве теоретико-методологической основы диагностики развития в образовании нами определен антропологический подход в психологии, обоснованный и полно изложенный в психологической антропологии [9; 13; 16–18]. Выделим ее принципиальные положения, имеющие непосредственное отношение к вопросу психологической диагностики развития в образовании.

Предметную область психологической антропологии составляет субъективная реальность (субъективность), ее развитие в онтогенезе и становление в образовательных процессах. Определение субъективности в качестве предмета психологии обосновывается необходимостью выделить особую предметность психологии человека. В соответствии с таким пониманием предмета психологии, центральной психологической проекцией человека выступает его бытие в качестве субъекта.

Понимание субъекта в психологии связывается с наделением человеческого индивида качествами быть активным, самостоятельным, способным, умелым в осуществлении специфически человеческих форм жизнедеятельности. Вместе с тем понятие «субъект» в психологии рассматривается в более широком контексте — как творец собственной жизни, как распорядитель душевных и телесных способностей. Центральным (ядерным) образованием человеческой субъективности является субъектность. Субъектность — это многообразие психологических способностей и механизмов, обобщенно представленные в таких психологических реалиях, как разум, чувства, побуждения, воля, способности, характер. Становление основных образований субъектности человека осуществляется в образовании. Достижение человеком уровня субъектности предполагает овладение им совокупностью родовых психологических способностей: мышления, сознания, желаний, воли, чувств и т. д.

Еще одной проекцией человека, оформляющейся в образовании, является личность. Понятие личности в психологии обозначает особый способ бытия человека — существование его как члена общества, как представителя определенной соци-

альной группы. Наиболее целостной характеристикой человека как личности выступает его позиция. Личность — это человек, свободно, самостоятельно и ответственно определяющий свое место в группе, в обществе, в культуре. Можно говорить об особом личностном бытии человека. Личностный способ бытия человека обеспечивается благодаря особым личностным образованиям — ценностным ориентациям, направленности личности, самооценке, самостоятельности, ответственности, перспективам и целям личности.

Авторами была разработана возрастно-нормативная модель развития и представлено ее описание относительно каждого уровня общего образования: дошкольного, начального, основного, среднего [10; 11; 13; 18]. Понятие «норма развития» вводится авторами для обозначения потенциальных возможностей детей определенного возраста на определенной ступени образования.

Понятие «возрастно-нормативная модель развития» — это педагогическая интерпретация психологического понятия нормы развития. Возрастно-нормативная модель развития включает в себя три базовых компонента: основные линии развития; ситуации развития; новообразования развития. Основные линии развития — это линии, которые представляют процесс становления и развития субъективной реальности в онтогенезе. Эти линии являются сквозными для всех периодов онтогенеза и не имеют окончательного завершения. На определенном этапе онтогенеза основные линии приобретают относительно заверченный характер и функционируют как новообразования возраста.

В описании линий и результатов развития как состава и структуры возрастно-нормативной модели развития человека в образовании авторы исходят из понимания предельной онтологии человека. В качестве категорий описания онтологических оснований человеческого способа бытия в мире выделены общность, сознание, деятельность: «Общность (событийная общность), деятельность, сознание составляют онтологические основания человеческого способа

жизни. Эти основания взаимополагают друг друга, но не сводимы одно к другому, каждое из них имеет специфическое содержание» [17, с. 121].

Включенность индивида в ту или иную форму бытия задают уровень, масштаб и тип его субъектности: субъектности в деятельности, субъектности в общности, субъектности в сознании. Становление субъектности в сознании, субъектности в общности, субъектности в деятельности образуют основные линии развития человека как субъекта собственной жизни, как субъекта развития и саморазвития в образовании.

По линии субъектности в деятельности идет развитие инициативы и самостоятельности в совместной деятельности, освоение ее отдельных компонентов и целостной структуры — становление субъектом собственной деятельности. По линии субъектности в общности нарастают средства и способы общения ребенка со взрослым, восприятие и понимание позиции взрослого, общения со сверстниками — становление позиции в общении с другими в совместной деятельности. По линии субъектности в сознании совершается процесс развития рефлексивного сознания как базовой способности человека, как основного механизма преобразования культурно-исторического опыта в индивидуально-психологические образования личности.

Ситуации развития выступают в функции «несущей конструкции» в возрастно-нормативной модели развития. Ситуация развития — это пространство совместной деятельности и общения взрослого и ребенка, источник развития субъектов образовательного процесса. На определенном возрастном этапе выделяются три типичные ситуации развития, связанные с вхождением ребенка в данный возраст, с максимальной реализацией потенциальных возможностей возраста, с оформлением новообразований возраста как предпосылки перехода к новому периоду (типу) развития.

Описание возрастно-нормативной модели развития в младшем школьном возрасте представлено в табл. 1.

Таблица 1

Возрастно-нормативная модель развития в младшем школьном возрасте

Основные линии развития	Типы ситуаций развития			Новообразования
	Школьная	Ученическая	Учебная	
Субъектность в деятельности	Субъектность в учебных действиях контроля и оценки	Субъектность в учебных действиях планирования и моделирования	Субъектность в постановке учебной задачи	Субъект совокупной учебной деятельности. Умение учиться
Субъектность в общности	Выстраивает взаимоотношения с учителями и сверстниками. Устанавливает и поддерживает деловые отношения, воспринимает другую точку зрения	Воспринимает учителя как носителя норм учебной деятельности. Проявляет инициативу в установлении и поддержании деловых отношений со сверстниками	Вступает с взрослым в дискуссию на учебную тему. Сверстник как партнер по учебной деятельности	Позиция учащегося в учебном сообществе. Деятельностная идентичность
Субъектность в сознании	Ситуативная самооценка учебных действий	Дифференцированная самооценка учебных действий	Адекватная самооценка	Рефлексивное сознание (мышление)

В младшем школьном возрасте выделяются школьная, ученическая и учебная ситуации развития. Их общая характеристика представлена в табл. 1.

Итог нормального развития в начальном общем образовании по линии субъектности в деятельности — становление младшего школьника как субъекта совокупной учебной деятельности. Он способен к постановке, удержанию и реализации учебной задачи, но только во взаимодействии со сверстниками и под руководством педагога. Учащийся является субъектом учебной деятельности, если он участвует в поиске и построении новых способов действия в ситуации постановки учебной задачи.

Итог нормального развития в начальном общем образовании по линии субъектности в общности — позиция учащегося. В совместной учебной деятельности оформляется позиция учащегося как ориентация на поиск общего способа действия, принципа решения новой учебной задачи. Совместная учебная деятельность порождает общую устремленность, ставит общие задачи, дает возможность выделять разные точки зрения и договариваться. Младший школьник способен вести диалог; принимать позицию другого, аргументированно обосновывать свою точку зрения и оценку событий, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общего результата.

Итог нормального развития в начальном общем образовании по линии сознания — рефлексивное сознание (мышление). Рефлексия составляет основу научно-теоретического познания мира, решения проблем творческого и поискового характера; позволяет осуществлять познавательные действия, направленные на анализ и открытие существенных характеристик изучаемого предмета, на планирование взаимосвязанной совокупности учебно-познавательных действий по достижению поставленной цели. Определяющим фактором для развития рефлексивного мышления является как теоретическое содержание обучения, так и форма построения учебного сообщества. В совместно-распределенной учебной деятельности учитель создает ситуации, порождающие различные мнения обучающихся о способах решения

новой задачи, способствующие выявлению общего и различного в этих мнениях, осознанию каждым учащимся своей позиции в учебном сообществе.

Результаты развития обучающихся в начальном общем образовании согласуются с метапредметными и личностными образовательными результатами данного уровня образования. В соответствии с положением Л.С. Выготского о единстве, но не тождестве обучения и развития, субъектность в деятельности, субъектность в общности, субъектность в сознании (познании) составляют предпосылку и одновременно результат формирования многообразных универсальных учебных действий (учебно-познавательных, коммуникативных, регулятивных), ценностных ориентаций и нравственных качеств личности. Субъектность в учебной деятельности лежит в основе таких универсальных учебно-познавательных действий, как базовые исследовательские и работа с информацией. Субъектность в общности обеспечивает формирование у младших школьников многочисленных универсальных учебных коммуникативных действий общения и взаимодействия с педагогом и сверстниками. Субъектность в сознании (познании) сопрягается с базовыми логическими действиями как универсальными учебными познавательными действиями, обеспечивает овладение универсальными учебными регулятивными действиями самоорганизации и самоконтроля. Соотнесение новообразований развития и метапредметных и личностных образовательных результатов в начальном общем образовании представлено в табл. 2.

Психологическую диагностику для оценки метапредметных компетенций следует вести по результатам развития по линиям субъектности в деятельности, субъектности в общности, субъектности в сознании (познании). В психологии разработаны соответствующие инструменты (методики) диагностики учебной деятельности, рефлексивного мышления, коммуникативных способностей младших школьников.

Субъектность в деятельности, общности, сознании составляет основу формирования личностных свойств и качеств младших школьников. В совместной учебно-познавательной деятельности, во внеклассных мероприятиях, в системе дополнительного

Таблица 2

Соотнесение новообразований развития и метапредметных и личностных образовательных результатов в начальном общем образовании

Новообразования развития	Метапредметные образовательные результаты	Личностные образовательные результаты
Субъект совокупной учебной деятельности. Умение учиться	Базовые исследовательские универсальные учебные действия. Работа с информацией	Российская гражданская идентичность. Готовность к активному участию в социально значимой деятельности.
Позиция учащегося в учебной общности. Деятельностная идентичность	Универсальные учебные коммуникативные действия общения и взаимодействия в совместной деятельности	Познавательная мотивация учения. Готовность к сотрудничеству и взаимопониманию для достижения общего результата.
Рефлексивное сознание (мышление)	Базовые логические универсальные учебные познавательные действия. Регулятивные универсальные учебные действия самоорганизации и самоконтроля	Способность осуществлять самоконтроль и самооценку. Готовность к самообразованию и саморазвитию

образования формируются познавательные интересы, активность, инициативность, любознательность и самостоятельность в познании; устойчивые личностные качества: внутренняя мотивация поступков, деятельности, оценок; способность регулировать свою активность в процессе достижения целей и решения задач; адекватная самооценка, умение увидеть себя, свои поступки в той или иной ситуации и давать им объективную оценку; самоопределение и саморазвитие учащегося в учебной общности.

Построение нормативной возрастной диагностики в начальном общем образовании на основе возрастнo-нормативной модели развития предполагает разработку комплекса диагностических методик, выявляющих готовность ребенка к школьному обучению, осуществляющих контроль за развитием в процессе обучения и на этапе завершения школьного обучения. Система диагностики развития, охватывающая весь период начального образования, позволит решать многообразные практические вопросы обучения и воспитания младших школьников: вести профилактику трудностей в обучении и воспитании, выявлять их причины, определять зону ближайшего развития и обеспечивать благополучный переход обучающихся на следующую ступень образования.

Заключение

Л.С. Выготский заложил научно-теоретические основы психологической диагностики в об-

разовании, различил диагностику актуального уровня и зону ближайшего развития. Выявление актуального уровня и зоны ближайшего развития на определенном уровне образования составляет основу нормативной возрастной диагностики, создание которой позволит решить многообразные практические вопросы обучения и воспитания школьников.

В качестве теоретико-методологической основы диагностики развития в образовании определен антропологический подход в психологии. Разработанная в психологической антропологии возрастнo-нормативная модель развития обосновывается в качестве основы возрастной нормативной диагностики развития в младшем школьном возрасте. Модель позволяет оценивать процесс развития младших школьников в границах уровня образования: при поступлении ребенка в школу, в ходе обучения, при завершении начального обучения. Психологическая диагностика результатов развития на ступени начального образования выступает надежной основой оценки достижения обучающимися планируемых метапредметных и личностных образовательных результатов.

Перспективой дальнейших исследований и работ в области психологической диагностики для оценки метапредметных и личностных образовательных результатов начального общего образования выступает обоснование комплекса методик диагностики новообразований развития в младшем школьном возрасте.

Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2001. 688 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология возраста. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. Диагностика учебной успешности в начальной школе / Под ред. П.Г. Нежнова, И.Д. Фрумина, Б.И. Хасана, Б.Д. Эльконина. М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2019. 240 с.
6. Зак А.З. Диагностика различий в мышлении младших школьников: Оценка готовности к начальной и средней школе: Контроль развития в период 6–10 лет. М.: Генезис. 2007. 160 с.
7. Занков Л.В. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1990. 424 с.
8. Иванова С.В. Инновационные подходы к оценке метапредметных результатов в начальной школе. Казань: КФУ, 2024. 210 с.
9. Исаев Е.И. Введение в психолого-педагогическую антропологию. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 180 с.
10. Исаев Е.И. Возрастно-нормативная модель развития в дошкольном возрасте // Психологическая наука и образование. 2017. № 2. С. 178–189.

References

1. Anastazi A., Urbina S. Psihologicheskoe testirovanie [Psychological testing]. St. Petersburg: Peter, 2001. 688 p. (In Russ.).
2. Vy`gotskij L.S. Sbranie sochinenij: V 6-ti t. T. 4. Detskaya psihologiya [Collected works: In 6 volumes 4. Child psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.).
3. Vy`gotskij L.S. Pedagogicheskaya psixologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p. (In Russ.).
4. Davy`dov V.V. Teoriya razvivayushhego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p. (In Russ.).
5. Diagnostika uchebnoj uspešnosti v nachal'noj shkole / pod red. P.G. Nezhnova, I.D. Frumina, B.I. Hasana, B.D. El'konina [Diagnosis of academic success in primary school] / P.G. Nezhnov, I.D. Frumin, B.I. Hasan, B.D. Elkonin. Moscow: Otkrytyj institut «Razvivayushchee obrazovanie», 2019. 240 p. (In Russ.).
6. Zak, A.Z. Diagnostika razlichij v my`shlenii mladshix shkol'nikov: Ocenka gotovnosti k nachal'noj i srednej shkole: Kontrol` razvitiya v period 6–10 let [Diagnostics of differences in the thinking of younger schoolchildren: Assessment of readiness for primary and secondary school: Control of development in the period of 6–10 years]. Moscow: Genesis. 2007. 160 p. (In Russ.).
7. Zankov L.V. Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1990. 424 p. (In Russ.).

11. Исаев Е.И. Возрастно-нормативной модель развития младших школьников // Психологическая наука и образование. 2017. № 2. С. 166–177.
12. Исаев Е.И., Марголис А.А. Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 7–20.
13. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учебн. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.
14. Котляр И.А., Сафронова М.А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // Культурно-историческая психология. 2011. Том 7. № 2. С. 74–83.
15. Нежнов П.Г. Тесты SAM в образовательной практике. М.: Авторский Клуб, 2018. 48 с.
16. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 3–17.
17. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 360 с.
18. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.
19. Тихонова Н.Б. Современные технологии оценки образовательных результатов в начальной школе. Екатеринбург: УрГПУ, 2018. 160 с.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2022. <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (дата обращения: 28.08.2024).
21. Федеральная образовательная программа начального общего образования. М.: Просвещение, 2023. https://school7m.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/FOP_NOO_ot_18.05.2023_372.pdf (дата обращения: 28.08.2024).
22. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
8. Ivanova S.V. Innovacionnye podhody k ocenke metapredmetnyh rezul'tatov v nachal'noj shkole [Innovative approaches to the assessment of meta-subject results in primary school]. Kazan: KFU, 2024. 210 p. (In Russ.).
9. Isaev E.I. Vvedenie v psihologo-pedagogicheskuyu antropologiyu [Introduction to psychological and pedagogical anthropology]. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2017. 180 p. (In Russ.).
10. Isaev E.I. Vozrastno-normativnoj model' razvitiya v doshkol'nom vozraste [Age-normative model of development in preschool age] [Electronic resource]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 9, no. 2, pp. 178–189 (In Russ.).
11. Isaev E.I. Vozrastno-normativnoj model' razvitiya mladshih shkol'nikov [The age-normative model of the development of younger schoolchildren] [Electronic resource]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 9, no. 2, pp. 166–177 (In Russ.).
12. Isaev E.I., Margolis A.A. Trudnosti v obuchenii: diagnostika, profilaktika, preodolenie [Learning difficulties: diagnosis, prevention, overcoming]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 7–20. (In Russ.).
13. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. Psihologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub'ektivnosti v obrazovatel'nyh processah. Uchebnoe posobie [Psychology of human education: The formation of subjectivity in educational processes. Study guide]. Moscow: Private educational institution of higher education Saint Tikhon's Orthodox University for the Humanities, 2013, 432 p. (In Russ.).
14. Kotlyar I.A., Safronova M.A. Tri ponyatiya o real'nosti detskogo razvitiya: obuchaemost', zona blizhajshego razvitiya i skaffolding [Three concepts about the reality of child development: learning ability, the zone of proximal development and scaffolding]. *Kul'turno-istoricheskaya psixologiya = Cultural and Historical Psychology*, 2011. Vol. 7, no. 2, pp. 74–83 (In Russ.).
15. Nezhnov P. G. Testy SAM v obrazovatel'noj praktike [SAM tests in educational practice]. Moscow: The author's club, 2018. 48 p. (In Russ.).
16. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Antropologicheskij princip v psihologii razvitiya [The anthropological principle in developmental psychology]. *Voprosy psihologii = Questions of Psychology*, 1998, no. 6, pp. 3–17 (In Russ.).
17. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub'ektivnosti. Uchebnoe posobie [Human Psychology: An Introduction to the psychology of Subjectivity. Study guide]. Moscow: Private educational institution of higher education Saint Tikhon's Orthodox University for the Humanities, 2013, 360 p. (In Russ.).
18. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze. Uchebnoe posobie [Psychology of human development: The development of subjective reality in ontogenesis. Study guide]. Moscow: Izd-vo PSTGU, 2013. 400 p. (In Russ.).
19. Tihonova N.B. Sovremennye tekhnologii ocenki obrazovatel'nyh rezul'tatov v nachal'noj shkole [Modern technologies for assessing educational outcomes in primary schools]. Ekaterinburg: UrGPU, 2018. 160 p. (In Russ.).
20. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. [The Federal State Educational Standard of Primary General Education]. Moscow: Enlightenment, 2022. <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (Accessed 28.08.2024). (In Russ.).

21. Federal'naya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya. [The Federal Educational Program of primary general Education]. Moscow: Enlightenment, 2023. <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (Accessed 28.08.2024). (In Russ.).

22. Е`тконин D.B. Izbranny`e psixologicheskie trudy` [Selected psychological works]. Moscow.: Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Исаев Евгений Иванович, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: isaev@mgppu.ru

Сафронова Мария Александровна, кандидат психологических наук, декан факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

Information about the authors

Evgeny I. Isaev, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: isaev@mgppu.ru

Maria A. Safronova, Candidate of Psychological Sciences, Dean of the Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

Получена 30.08.2024

Принята в печать 10.12.2024

Received 30.08.2024

Accepted 10.12.2024

Формирование исследовательского видения у школьников с использованием цифровых средств-посредников с точки зрения культурно-исторической психологии. Часть 1

Е.Н. Павловский

Новосибирский государственный университет (ФГАОУ ВО НГУ),
г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-1885>, e-mail: e.pavlovskiy@ngsu.ru

Т.А. Сидорова

Новосибирский государственный университет (ФГАОУ ВО НГУ),
г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8985-092X>, e-mail: vasinatan@mail.ru

С.А. Смирнов

Новосибирский государственный университет (ФГАОУ ВО НГУ);
Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук
(ФГБУН ИФПР СО РАН), г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: smirnoff1955@yandex.ru

Б.Н. Тучинов

Новосибирский государственный университет (ФГАОУ ВО НГУ)
г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8931-9848>, e-mail: bairt@ngsu.ru

В статье ставится задача, связанная с необходимостью разработки и внедрения таких моделей развития школьников, в основание которых заложены базовые идеи культурно-исторического подхода, предложенные в школе Л.С. Выготского. Авторы статьи полагают, что именно с помощью таких моделей может быть преодолена ограниченность объяснительных моделей, в основание которых закладываются стимул-реактивные алгоритмические стратегии, негативно влияющие на развитие человека. На материале проекта «Школьники — научные волонтеры» авторы статьи показывают то, как может быть устроена модель опосредования, в которой используются цифровые средства и система с элементами искусственного интеллекта. В рамках проекта ставится задача по формированию у школьников исследовательского видения (нового функционального органа) с помощью цифровых средств-посредников. Опираясь на культурно-исторический подход к пониманию искусственного интеллекта в качестве орудия развития мышления и формирования исследовательских способностей и навыков в работе с информацией у школьников — научных волонтеров, мы обосновываем идею о том, что фреймы этического регулирования ИИ могут стать частью знаковой среды, в которой будет происходить культурная адаптация рискогенной технологии. Критический анализ рискогенных технологий разработан в биоэтике. В качестве этических ориентиров мы используем принципы предосторожности и опережающего реагирования. Данная статья является первой частью, в которой описана постановочная часть исследования. Во второй части будет показано, как протекал проект, какие были получены первые результаты и какие были трудности, связанные с выполнением поставленных задач.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, опосредование, функциональный орган, цифровые средства-посредники, датасеты, исследовательское видение, проект «Школьники — научные волонтеры».

Финансирование. Исследование выполнено за счет финансовой поддержки (гранта) исследовательских центров, предоставленной автономной некоммерческой организацией «Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации», идентификатор соглашения о предоставлении субсидии — 000000D730324P540002, договор о предоставлении гранта с Новосибирским государственным университетом — от 27.12.2023 № 70-2023-001318.

Для цитирования: Павловский Е.Н., Сидорова Т.А., Смирнов С.А., Тучинов Б.Н. Формирование исследовательского видения у школьников с использованием цифровых средств-посредников с точки зрения культурно-исторической психологии. Часть 1 // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 4. С. 21–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200403>

Formation of Research Vision in Schoolchildren Using Digital Mediation Tools according to Cultural-Historical Psychology. Part 1

Evgeny N. Pavlovsky

Novosibirsk State University (NSU), Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-1885>, e-mail: e.pavlovskiy@nsu.ru

Tatyana A. Sidorova

Novosibirsk State University (NSU), Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8985-092X>, e-mail: vasinatan@mail.ru

Sergei A. Smirnov

Novosibirsk State University (NSU), Institute of Philosophy and Law SB RAS (IPPR SB RAS),
Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: smirnoff1955@yandex.ru

Bair N. Tuchinov

Novosibirsk State University (NSU), Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8931-9848>, e-mail: bairt@nsu.ru

The article sets a task to create and implement models of schoolchildren's development, which are based on the basic ideas of the cultural-historical approach proposed by L.S.Vygotsky's scientific school. The authors of the article believe that such models can help to overcome the limitations of explanatory models, this hypothesis is based on stimulus-reactive algorithmic strategies that negatively affect human development. Using the material of the project "Schoolchildren as Scientific Volunteers", the authors of the article show how this mediation model can be arranged using digital tools and a system with elements of artificial intelligence. The project sets the task of forming a research vision (a new functional organ) in schoolchildren with the help of digital mediating tools. Using a cultural-historical approach to AI as a means of developing thinking and research skills while working with information, we propose to consider ethical AI frames as part of an educational environment that promotes the adaptation of risky technologies. Critical analysis of risk-generating technologies has been developed in bioethics. As ethical guidelines, we use the principles of precaution and proactive response. This article is the first part, which describes the preparatory phase of the study. The second part will show how the project proceeded, what the first results were and what difficulties were met during the implementation of the tasks.

Keywords: cultural-historical psychology, mediation, functional organ, digital mediating tools, datasets, research vision, the project "Schoolchildren — Scientific Volunteers".

Funding. This work was supported by a grant for research centers, provided by the Analytical Center for the Government of the Russian Federation in accordance with the subsidy agreement (agreement identifier 000000D730324P540002) and the agreement with the Novosibirsk State University dated December 27, 2023 No. 70-2023-001318.

For citation: Pavlovsky E.N., Sidorova T.A., Smirnov S.A., Tuchinova B.N. Formation of Research Vision in Schoolchildren Using Digital Mediation Tools according to Cultural-Historical Psychology. Part 1. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 4, pp. 21–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200403>

Проблема

В целом ряде современных работ было засвидетельствовано, что в последнее время в условиях цифровизации и виртуализации многие педагоги, психологи, исследователи при изучении процесса влияния цифры на детей и подростков в подавляющем большинстве используют такие объяснительные модели, в основание которых закладываются, казалось бы, уже ушедшие, потерявшие свой научный потенциал, бихевиористские идеи, описывающие действия человека в категориях «стимул—реакция». В этих моделях ученик рассматривается как реактивное, пассивное существо, страдающее от активного, агрессивного воздействия на него «умного» гаджета. А значит, его, ребенка, необходимо уберечь от этого агрессора, запретить его использовать в школе на уроках, ограничить сидение ребенка в Интернете и проч. Цифровизация возродила старые поведенческие схемы и модели, фактически укореняя, по словам Ю.В. Громыко, «цифро-алгоритмический подход», согласно которому сначала программируется деятельность человека (ученика и учителя), а затем для эффективного управления его поведением вводится цифровая платформа, обеспечивающая алгоритмизацию поведения [6].

Тем самым гаджету автоматически приписывается роль активного субъекта. Во многих исследованиях показывается, как негативно и деструктивно влияют цифровые технологии (гаджеты, Интернет) на ребенка и подростка, на его стрессоустойчивость, на его самочувствие, на режим сна и бодрствования; как возрастает вероятность суицида; как негативно влияют гаджеты на когнитивные способности, значительно снижается вербальный интеллект, а также ухудшается динамика созревания мозга в зонах, ответственных за речь, внимание, эмоции и проч. [3]. Но при этом никак не обсуждается активная роль самого ученика и роль взрослого-посредника — как мы привыкли описывать ситуацию обучения в категориях взаимодействия взрослого и школьника, через призму модели опосредования «взрослый—ребенок—психологическое орудие», со времен разработки этой модели в пионерских работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и других авторов культурно-исторического подхода [см. подробнее: 13; 14].

Возникает необходимость разработки таких моделей обучения, в которых ученик рассматривается как субъект развития, преодолевающий стимул-реактивное поведение. В качестве методологической основы для выработки таких моделей мы рассматриваем культурно-исторический подход (далее — КИП), разработанный в школе Выготского [6; 11; 12; 13; 14]. Этот подход обладает необходимым потенциалом, с помощью которого возможно выстраивать новые модели развития применительно к смешанной социально-цифровой среде. О потенциале КИП было

сказано у многих авторов, как российских, так и зарубежных [6; 13; 14; 17; 22].

Модель опосредования и опосредствования, выработанная в рамках КИП, показывает, что с внедрением цифровых средств обостряется ситуация именно в том месте, на которое указывал и сам Выготский — месте, связанном с овладением ребенком с помощью психологического орудия собственным поведением (аффектом). Л.С. Выготский настаивал на том, что психологическое орудие отличается от внешнего предмета-орудия прежде всего своей *направленностью*, а не субстратом. Психологическое орудие-знак направлено вовнутрь, на овладение человеком своими страстями и аффектами, своей натуральной природой [2, с. 90]. И тем самым, посредством многочисленных актов опосредованного овладения предметом и самим собой (начиная с ложки и заканчивая числом и словом), у человека формируются новые функциональные деятельностные органы, сложные «психологические системы». У человека, в широком смысле, нет «органов» чтения, письма, счета, как нет и органов понимания, рефлексии, мышления¹. Они формируются как особые «функциональные органы». Последние не сосредоточены в мозге. За акт мышления отвечает не мозг, а психологическая система, выстроенная посредством многочисленных актов овладения.

Что означает овладение своим поведением? Оно означает освоение человеком (ребенком) с помощью взрослого-посредника способа действия с помощью орудия и формирование тем самым собственной субъектности. При освоении способа действия последний «входит» в человека, становясь его новой функциональной органикой, у человека формируется новый «функциональный орган» [9]. Как писал Б.Д. Эльконин, важно понимать то, как стимул, ранее бывший внешним для человека, превращается во внутреннее средство, или как знак «превращается во внутреннее средство построения действия» [19, с. 233].

Проблематику формирования функционального органа В.П. Зинченко и Н.Д. Гордеева обсуждали на материале построения предметного исполнительного действия, а Леонтьев — на материале формирования органа звуковысотного слуха, но в доцифровую эпоху [7; 10]. А какой функциональный орган формируется у индивида при введении в структуру предметного действия цифры в виде гаджетов и цифровых платформ?

С внедрением цифровых средств возникает вопрос: что означает цифровое устройство в руках ребенка? Какую роль оно играет? О.В. Рубцова полагает, что цифровые средства выступают одновременно в роли и знака, и орудия [11; 12]. Это, в принципе, понятно и верно. Но какова спецификация такого гибридного знака-орудия? Тем более если речь идет о том, что гаджет в руках школьника — это не только и не столь-

¹ У Выготского встречается и словосочетание «душевный организм, обладающий деятельностями» [1, с. 157].

ко орудие с законченным набором функций, сколько окно в виртуальный мир. Именно за это его и любят. Лопата или ручка в руках человека выполняют вполне определенную работу и более в них ничего не вкладывается (за исключением игровой функции в детской игре, когда происходит перепредмечивание предмета и лопата становится лошадкой, а ручка ракетой). Знаковое средство также выполняет вполне определенную роль в формировании, например, речи и речевого поведения. Это в литературе давно описано.

В случае же с гаджетом важнейшим является то, что он больше собственного тела и значимее своей функции. Он — окно в особый виртуальный мир, во многих случаях заменяющий ребенку и подростку первый социальный мир. Цифра не только сочетает в себе функции знака и орудия, но она выступает характеристикой иного типа среды обитания.

Именно поэтому ребенок отдается ее власти. Когда ребенок в массовом порядке использует цифровые средства, умные гаджеты, то он, предоставленный самому себе (взрослый в его виртуальном мире отсутствует), постепенно теряет свои качества субъекта и сам становится приложением к гаджету, поскольку в гаджет зашиты желаемые сценарии поведения (так называемый «сценарный захват», описанный нами ранее [14]). Это происходит, если из поля действия ребенка уходит взрослый-посредник. В виртуальном мире ребенка взрослого нет или он есть в виде аватара, цифрового двойника, т. е. в виде превращенной формы.

Необходимо ответить на вопросы: что означает построение опосредованного действия, которое выполняет ребенок с помощью взрослого, используя цифровые средства? В чем заключается специфика именно такого акта, причем в двух значениях — опосредования (ребенок и орудие, ребенок и среда) и опосредствования (ребенок по отношению к себе), в котором используются гаджеты и другие цифровые средства и цифровые платформы? В качестве чего они используются в модели взаимодействия педагога-посредника и школьника? Как влияет это использование на внимание, видение, восприятие и другие способности школьника?

Наша гипотеза заключается в том, что при включении цифрового средства в акт обучения не только у ребенка, но и у взрослого формируется новое видение объекта, условно говоря, формируется третий глаз или новый функциональный орган (далее — ФО). Умная система с элементами ИИ, умеющая не только обрабатывать, хранить и передавать большие

данные, может давать такую обратную связь взрослому и школьнику, которая помогает им видеть то и так, чего и как они не видели до этого. Этот эффект уже замечен на примере внедрения высоких технологий в медицине при диагностике сложных заболеваний. Специалисты заметили, что при диагностике заболевания врач получает такую информацию от системы ИИ, которую он ранее не получал и не мог получить без нее, и он начинает видеть болезнь, процессы в организме как бы новыми глазами, у него открывается новое видение. СИИ, поставляя ему новые сочетания и комплексы данных, показывает врачу-диагносту то, чего он до этого никогда не видел и не мог видеть.

Функциональный орган

Это новое видение, третий глаз, можно с полным основанием назвать новым функциональным органом, формирующимся у человека при осуществлении им сложной предметной деятельности с использованием технических средств.

Впервые на материале физиологии понятие ФО ввел физиолог А.А. Ухтомский — как «...всякое сочетание сил, могущее привести при прочих равных условиях всякий раз к одинаковым результатам» [16, с. 124], «...всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение» [16, с. 98]. Речь шла, конечно, о физическом действии, в котором принимают участие разные силы, а поэтому здесь важна координация и согласование действий сил, их функциональное объединение, за счет чего обеспечивается выполнение сложного действия.

Если перевести понятие ФО в деятельность онтологию, то таким выступает такое новообразование, которое формируется у человека, выполняющего предметные действия с использованием психологических и материальных орудий. Например, у него формируется «орган письма», в состав которого входят: знак—ручка—кисть—рука—локальная зона в мозге—координация всей морфологией действия. В процессе овладения человеком предметными действиями с ручкой, с помощью которой он обучается писать знаки на бумаге и осмысливать это действие, у него и формируется орган письма через многократные операции, схема и структура которых закрепляется в мозге, в котором формируется соответствующая совокупность нейронных связей, отвечающих за письменную деятельность².

² В культурно-исторической психологии нет устоявшегося понятия ФО. Е.Е. Соколова пишет о психике как о «функциональном органе деятельности, т.е. временном сочетании деятельностных “сил”, способных осуществить некую специфическую работу» [15]. От А.А. Ухтомского идею ФО воспринял А.Н. Леонтьев. Далее ее использовал активно В.П. Зинченко. А.Н. Леонтьев экспериментально показал феномен формирования у человека таких «функциональных систем» или ФО, как системы звуковисотного слуха. Он понимал под ФО сформированные в онтогенезе у человека устойчивые функциональные системы, «органы мозга», действующие как единое целое, носителем которых являются не отдельно взятые физиологические органы, а функциональное единство органов и связей [10, с. 87, 88, 134]. Н.Д. Гордеева и В.П. Зинченко экспериментально показали функционально-структурную модель исполнительного действия, которое в деятельностном залоге может трактоваться как деятельностный ФО [7]. Впоследствии В.П. Зинченко стал распространять это понятие и на более сложные образования высшей психики, такие как образ, картина мира, память, мышление, и др. По сути, допускает В.П. Зинченко, к числу таких органов относятся все феномены психической жизни индивида [9, с. 207]. А все многообразие формирующихся у человека ФО составляют в целом единый «духовный организм» [9, с. 227].

По этой же логике есть искушение вставить в эту цепочку гаджет и допустить, что он также встроен в нее и становится частью сложного функционального органа. Но очевидно, что в этом случае происходит нечто большее, чем просто выполнение предметных действий. Тем более что гаджет — не ручка, не лопата, не молоток, не ложка. Он изначально, по своему заданию, выступает не предметным орудием самим по себе и не просто знаковым средством, хотя он выполняет и эти функции. Гаджет (шире — цифровая платформа) выступает гибридным средством, способным попадать в виртуальную реальность и может быть использован в качестве средства (карты) для навигации по этой реальности. При этом человек, ее использующий, может ее обновлять, переделывать, наполнять новым содержанием.

Кейс. Проект «Школьники — научные волонтеры»

В качестве кейса, на материале которого мы бы хотели рассмотреть вышеобозначенную проблему формирования ФО, мы используем проект «Школьники — научные волонтеры» [18]. Он предполагает прежде всего формирование у школьников того, что называется исследовательским видением, постановку у них исследовательской позиции. Любознательность, любопытство и поисковый характер обучения, разумеется, присутствуют в школе в обычной школьной практике (проведение полевых опытов, лабораторные работы по биологии, ботанике). Но здесь предполагается приобщение школьников к настоящему формату полевых научных исследований.

В проекте объединены школьники и педагоги из разных школ разных регионов в некую научную исследовательскую лабораторную сеть на основе цифровой платформы SYNCWOIA. Предполагается обучение в рамках проекта с использованием современных цифровых технологий и инструментов с элементами искусственного интеллекта. На этой базе выстраивается работа по профессиональной ориентации школьников в научно-исследовательской деятельности через систему научного волонтерства³.

В ходе предварительного опроса школьники показали, что им знаком опыт проведения простых экспериментов в школьных научных кружках, что они имеют опыт проектной деятельности, им нравятся естественные науки, но порядка 70% из них испытывают потребность в расширении разнообразия тематики, в выходе за пределы школьной программы. Многие из них хотят проводить реальные полевые исследования на природе, за пределами школы и в

проектных командах. Но при этом они не знакомы с тем, что значит проводить исследования с использованием информационных технологий, как проверять корректность получаемых результатов и т. д.

Каждый из участников проекта проходит обучение по программе, предусматривающей модули, посвященные не только биологии и ботанике, но и информационным технологиям (большие данные, нейросети, компьютерное зрение и т. д.). Все материалы верифицированы учеными. Обучение проводилось на онлайн-платформе SYNCWOIA⁴, благодаря чему участниками проекта смогли стать обучающиеся из разных регионов России.

В рамках проекта были сформированы детско-взрослые команды (в каждой — 5 школьников и 1 педагог-наставник, организующий полевые работы). Каждая команда выбирала локации для проведения исследований и сбора данных, посвященных природным объектам (птицы, грибы, почва, растения). Одна команда в среднем работала в трех локациях. Все наблюдения проводились с помощью ведения дневника и фотофиксации объектов наблюдения. Затем данные вносились участниками проекта в собственную Базу данных. Были сформированы датасеты (с помощью фото, аудио-описаний, метрик, данных о локации) на основе системы сбора, хранения и управления данными «Капша».

Авторам и участникам проекта было важно понять место гаджетов и элементов ИИ (датасеты) в деле формирования у школьников того самого исследовательского видения, позиции исследователя-наблюдателя, у которого сформировано искусственное культурное новообразование, новый функциональный орган. Важно было понять, как и какой функциональный орган формируется у школьника, когда при изучении живой природы он ведет дневник наблюдений, использует при этом гаджет и составляет с помощью наставника коллекцию наблюдений.

Основными результатами проекта являются деятельностные способности обучающихся, научных волонтеров, связанные с овладением новыми знаниями по проведению исследований с использованием современных цифровых технологий. Школьники на практике знакомятся с основами исследовательской работы на реальном эмпирическом материале, принимают участие в создании общей базы данных.

Данная статья является постановочной, первой частью. В ней мы ставим проблему формирования исследовательского видения у школьников на материале проекта «Школьники — научные волонтеры» и показываем в нем роль цифровых технологий, цифровой платформы как обучающей системы, с помощью которой происходит самообучение и формиро-

³ Научное волонтерство — движение, в рамках которого его участники, школьники, на практике погружаются в основы будущей научной деятельности с помощью наставников и кураторов, педагогов школ и ученых из научных институтов. Научными кураторами проекта являются ученые из Института систематики и экологии животных СО РАН и Института почвоведения и агрохимии СО РАН и сотрудники Новосибирского государственного университета. В проекте участвуют более 1300 обучающихся средних и старших классов школ, интересующихся изучением живой природы, и порядка 120 учителей и педагогов из 50 регионов РФ.

⁴ См.: <https://syncwoia.com/event/datavolunteers>

вание у школьников видения природных объектов. Во второй части статьи будут показаны первые выводы по результатам реализации проекта.

Модель проекта

Покажем содержание проекта в категориях основных позиций, видов работ и коммуникаций (см. рисунок).

Учитывая вышеописанную проблему цифровизации и содержание проекта, зададим следующие вопросы.

1. Какую роль играют цифровые средства, гаджеты, цифровая платформа в проекте? В чем заключается специфика их использования в рамках проекта? В чем заключается посредническая функция цифровых средств? В чем смысл и цель внедрения платформы, дата-сетов? Как улучшается деятельность по выполнению ранее поставленных обучающих задач при переводе обучения на платформу?

2. Как влияет деятельность с использованием онлайн-форматов и цифры на формирование соответствующих способностей у школьников? В данном случае речь идет о способностях восприятия, видения, слышания. Как формируется такой функциональный орган, как исследовательское видение у школьника, использующего гаджет для проведения исследовательской деятельности в рамках проекта? Как влияют гаджеты (если влияют) на внимание, восприятие, воображение, тактильные ощущения?

Если эти органы видения и слышания не формировать, то ученик, приспосабливаясь и используя устройства чисто автоматически, занимаясь просто сбором информации, сам превращается в функциональное устройство по сбору данных. Он может за-

поминать растения и птиц, но не будет видеть и слышать их.

Ключевой риск при внедрении ИИ заключается в том, что человек, делегируя работы ИИ, не формируя в себе человеческие, деятельностные органы, сам превращается в устройство.

Но такое программирование начинается еще до гаджета. Если учитель программирует поведение ученика и не формирует у него человеческие качества, программирование происходит и до гаджетов. А гаджет усиливает это, усугубляет подчинение ученика цифре.

С учетом вышеуказанных задачи и рисков, проект «Школьники – НВ» был устроен таким образом, чтобы избежать этих рисков.

В проекте реализуется задача формирования нового органа видения у школьников – научиться видеть слышать, слушать и понимать природу. Речь идет не просто о наблюдении за объектами, а о таком видении, которое соответствует определенному протоколу научного наблюдения. Участники проекта должны пройти обучение способам описания выбираемых для наблюдений локаций, грибов, животных и птиц. Сложность в формировании нового взгляда на природу заключается в тренировке способности видеть важное для научного протокола.

При разработке современных систем ИИ используются модели машинного обучения, построенные на принципе предъявления правильных и неправильных примеров, по результатам обработки которых модель получает обратную связь об ошибочности ее выводов. В соответствии с обратной связью модель самокорректируется.

Поскольку использование систем ИИ становится неотъемлемой частью нашей реальности, разумно вводить в процесс обучения школьников практики,

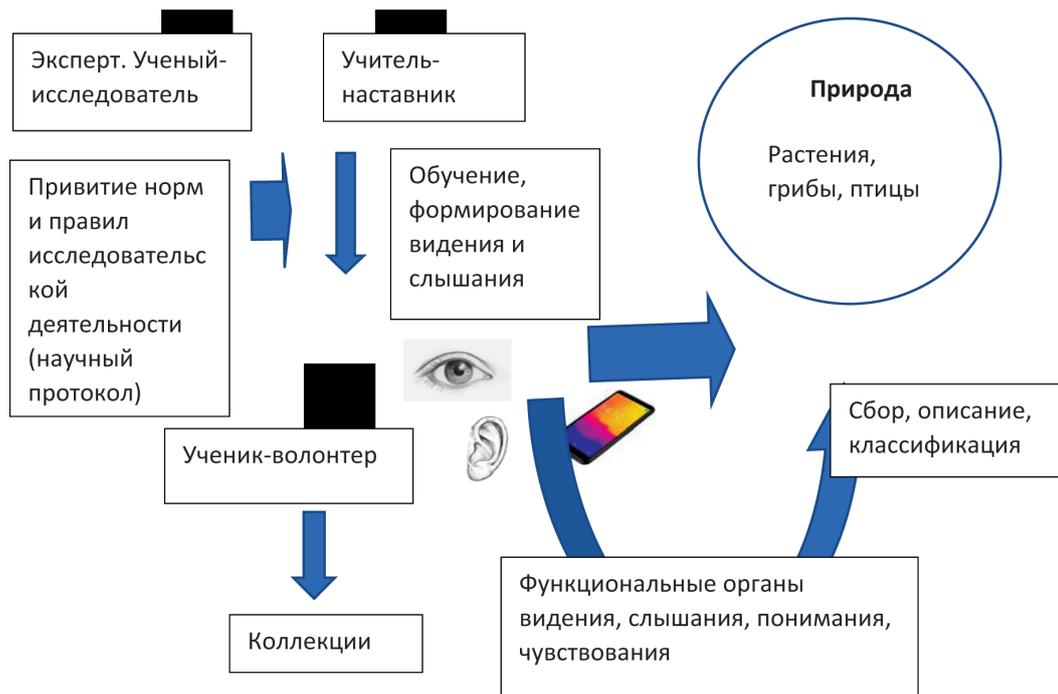


Рис. Модель проекта

направленные на понимание принципов работы алгоритмов искусственного интеллекта [8].

Важной частью работы специалиста в области искусственного интеллекта является составление датасетов — наборов размеченных данных, используемых как в качестве обучающей выборки для тренировки моделей искусственного интеллекта, так и для контроля их качества. Мы следуем известному определению датасета — это набор связанных наблюдений, организованных и отформатированных для определенной цели [21].

В соответствии с этим в проекте предлагается участие школьников и наставников в составлении датасетов.

Участники должны корректно составлять карточки по каждой записи наблюдения в базу данных. При добавлении каждой записи акцентируется внимание пользователя на присоединение к этическим принципам сбора и разметки данных (см. ниже). По каждому из видов наблюдений предлагается пояснительная консультация от научного сотрудника, разъясняющая то, какие параметры можно и нужно различить в объекте наблюдения. Множество объектов наблюдения с оцененными значениями параметров вносятся в базу наставником и школьниками, при этом указывается авторство наблюдения. В последующем все наблюдения проверяются перекрестно школьниками, после чего вся база данных по видам наблюдений передается эксперту — научному сотруднику для подтверждения правильности разметки, определения класса, точности описания. В случае некорректного описания оно отправляется школьникам на доработку. Это в целом отражает процесс квалифицированной разметки данных в машинном обучении. Важно, что за школьниками закрепляются авторские права на объект интеллектуального труда, оцененные учеными-наставниками.

Впоследствии один составленный датасет из всех предоставленных школьниками объектов наблюдений может использоваться для тренировки моделей искусственного интеллекта, во-первых, самими школьниками, во-вторых, учеными. При этом качество всего датасета зависит как от вклада каждого участника, так и от оценки экспертами. Чем более качественно ученик вносил данные, тем выше будет его вклад в обучение моделей.

Как избежать риска того, что ученики просто будут исключительно поставщиками, сборщиками данных для систем искусственного интеллекта? Фактически именно школьники и вносят данные для будущего использования, поэтому они в действительности являются поставщиками данных, но эта задача не единственная и не определяющая.

Школьнику необходимо выполнить проект и соотнести свой результат с результатами сверстников, стремясь добиться признания ими своих результатов. Возможность объективного соотношения своего результата с результатами других участников является одной из отличительных особенностей в проектах систем искусственного интеллекта. При этом важно, что создаваемые школьниками датасеты мо-

гут иметь свойство проверочных — лучшие результаты разметки могут сформировать такой датасет, на котором будут впоследствии проверяться другие модели искусственного интеллекта. Таким образом, первым фактором избегания риска является присвоение (в духе КИП) результата деятельности школьником и его социальная оценка.

Вторым важным фактором избегания риска стать придатком систем ИИ является осознание школьником актов сбора данных как части общего процесса построения систем распознавания. Участники не избавляются от необходимости распознавания определенных свойств изучаемых объектов (видовая принадлежность птицы, типы грибов и т. п.). Поэтому они имеют шанс соотнести собственную натренированную в проекте способность распознавания новых для себя свойств с такой «способностью», которая тренируется в системах искусственного интеллекта.

Этика проекта

Частью по формированию исследовательского задания в данном проекте выступает этическое регулирование как способ культурной адаптации рискогенной технологии и превращения ИИ в орудие опосредования в познавательной (исследовательской) деятельности.

Следует разделить рискогенность технологии ИИ как разновидности цифровых технологий и непосредственные риски научного волонтерства, т. е. участия в сборе данных для обучения нейросети. Последние с точки зрения антропологического и этического маркирования рисков выглядят незначительными. Однако это не значит, что гуманитарный анализ рисков привлечения школьников и других научных волонтеров к созданию технологии, перспективы которой заставляют насторожиться, не представляется необходимым; напротив, следуя принципам предосторожности и опережающего реагирования [20, с. 234], важно продумать, с какими отдаленными, не видимыми в настоящее время эффектами мы столкнемся при глубоком погружении искусственного интеллекта в жизнь человека, в образование, в развитие ребенка. Говоря о неопределенных рисках новых технологий, предосторожность диктует, что «актуальное состояние “не доказано существование вреда” не должно быть истолковано как “доказано отсутствие вреда”» [5, с. 55]. Новые реалии и риски, порождаемые наукой и технологиями, связаны с опасностью достижения точки невозврата, не только усиливающей процессы мультипликации рисков, но и определяющей необходимость новой логики обращения с возникающими сложными ситуациями — логики превентивной осторожности [4, с. 135].

Процесс нормализации, «опривычивания» новой технологии можно представить как превращение ее в элемент знаково-орудийного опосредования. Предполагается, что, опираясь на методологию культурно-исторической психологии, с одной стороны, можно проследить то, как инновационная поисковая работа

с использованием цифровых инструментов формирует исследовательские способности у обучаемых, а с другой стороны, оценить эти инструменты и прежде всего искусственный интеллект в качестве орудия опосредования. Как изменяются мышление, учебная деятельность, социальные навыки школьника и научного волонтера, когда целью их поисковых усилий становится не живая природа как таковая, а природа, преобразованная в цифровые данные, и освоение предметной действительности происходит в новой знаково-инструментальной среде — на цифровых платформах и с помощью искусственного интеллекта?

В школьном проекте на этапе сбора информации должны быть продуманы вопросы целеориентации и мотивации, объяснено то, как будут в дальнейшем использоваться данные, насколько важно, чтобы они были максимально полными и точными, дифференцированными, чтобы волонтеру пришлось по-настоящему потрудиться, прежде чем снимок или описание растения действительно стали данными, а не просто копией. Но чтобы превратить конечный результат — датасеты и созданную на их основе модель ИИ — в орудие опосредования, развивающее мышление и личность, важно сформировать знаковую среду, состоящую из фреймов ответственного отношения к рискогенной технологии. Чтобы вновь создаваемые цифровые орудия деятельности стали частью культурогенеза, они должны пройти ценностную кодификацию, т. е. за ними должен закрепиться смысл полезных, безопасных, этически допустимых орудий.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. *Вятлева О.А.* Влияние использования смартфонов на самочувствие, когнитивные функции и морфофункциональное состояние центральной нервной системы у детей и подростков (обзор литературы) // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2020. № 1. С. 4—11.
4. *Гребенщикова Е.Г.* Коммуникация рисков в биоэтике // *Философская мысль*. 2012. № 5. С. 124—137.
5. *Грунвальд А.* Наночастицы и принцип предосторожности // *Философские науки*. 2010. № 6. С. 54—69.
6. *Громыко Ю.В.* Культурно-историческая психология и альтернативы цифровизации // *Культурно-историческая психология*. 2023. Том 19. № 2. С. 27—40. DOI:10.17759/chrp.2023190204.
7. *Гордеева Н.Д., Зинченко В.П.* Функциональная структура действия. М.: Изд-во МГУ, 1982. 210 с.
8. *Дерябин А.А., Попов А.А.* Обучение датаграмотности: содержание и конкурентные преимущества образовательной программы // *Информационное общество*. 2021. № 1. С. 21—29.
9. *Зинченко В.П.* Живое знание. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть 1. Самара: Самарский Дом печати, 1998. 296 с.

Поэтому, начиная с этапа сбора данных и формирования датасетов, необходимо подключать этическое сопровождение данных, подразумевающее использование инструментов осознанного присоединения научного волонтера к созданию рискогенной технологии. Такие инструменты — часть опосредующей знаковой среды, их ключевые понятия и принципы, выполняющие функции культурной адаптации, «обживания» и «проживания» новых технологий. Должна быть создана эмоционально-когнитивная доминанта необходимости этического сопровождения.

Заключение

В первой, постановочной части статьи мы осветили проблему, связанную с негативным влиянием на детей цифровых средств, и вышли на необходимость разработки соответствующих моделей опосредования на основе КИП, преодолевающих ограниченность стимул-реактивных алгоритмизированных моделей. На материале проекта «Школьники — НВ» мы предложили разработать подобную модель, описали ее устройство и задачи, связанные с формированием у школьников исследовательского видения с помощью цифровых средств-посредников. Во второй части будет показано, как протекал проект, какие были получены первые результаты и какие были трудности, связанные с выполнением поставленных задач.

References

1. *Vygotskii L.S.* Sbranie sochinenii v 6 t. T. 1. Problemy teorii i istorii psikhologii [Collected Works in 6 vol. Vol. 1. The Questions of Theory and History of Psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. 488 p.
2. *Vygotskii L.S.* Sbranie sochinenii v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works in 6 vol. Vol. 3. The Problem of Development Psyche]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
3. *Vyatleva O.A.* Vliyanie ispol'zovaniya smartfonov na samochuvstvie, kognitivnye funktsii i morfofunktsional'noe sostoyanie tsentral'noi nervnoi sistemy u detei i podrostkov (obzor literatury) [The Impact of Smartphone Use on Well-Being, Cognitive Functions, and the Morphological and Functional State of the Central Nervous System in Children and Adolescents (Literature Review)]. *Voprosy shkol'noi i universitetskoi meditsiny i zdorov'ya* [Issues of School and University Medicine and Health], 2020, no. 1, pp. 4—11. (In Russ.).
4. *Grebenshchikova E.G.* Kommunikatsiya riskov v bioetike [Risk communication in bioethics]. *Filosofskaya mysl'* [Philosophical thought], 2012, no. 5, pp. 124—137. (In Russ.).
5. *Grunval'd A.* Nanochastitsy i printsippredostorozhnosti [Nanoparticles and the precautionary principle]. *Filosofskiyе nauki* [Philosophical sciences], 2010, no. 6, pp. 54—69. (In Russ.).
6. *Gromyko Yu.V.* Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i alternativy tsifrovizatsii [Cultural-historical psychology and alternatives to digitalization]. *Kul'turno-istoricheskaja*

10. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. 392 с.
11. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312
12. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть вторая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 100–108. DOI:10.17759/chp.2019150410
13. Смирнов С.А. Л.С. Выготский и цифра: Вызов для культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 41–51. DOI:10.17759/chp.2023190205
14. Смирнов С.А. Культурно-исторический подход: цифровой вызов и модель опосредования // Человек. RU. 2022. № 17. С. 14–70. DOI:10.32691/2410-0935-2022-17-14-70
15. Соколова Е.Е. Чтобы быть психологом, нельзя не быть философом, или Почему имеет смысл спорить о понятиях [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 1. С. 25–41.
16. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002.
17. Фаликман М., Коул М. «Культурная революция» в когнитивной науке: от нейронной пластичности до генетических механизмов приобретения культурного опыта // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 3. С. 4–18.
18. Школьники — научные волонтеры. Проект [Электронный ресурс]. URL: <https://syncwoia.com/event/datavolunteers> (дата обращения: 13.09.2024).
19. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.
20. Юдин Б.Г. От этической экспертизы к экспертизе гуманитарной // Гуманитарное знание: тенденции развития в XXI веке. В честь 70-летия Игоря Михайловича Ильинского: кол. монография / Под общ. ред. Вал. А. Лукова. М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2006. С. 214–237.
21. Chapman A. et al. Dataset search: a survey // The VLDB Journal. (2020). 29: 251–272. DOI:10.1007/s00778-019-00564-x
22. Ruckriem G. Digital technology and Mediation — a Challenge to Activity Theory // Cultural-historical psychology. 2010. Vol. 6. № 4. P. 30–37.
- psihologija = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 2, pp. 27–40. DOI:10.17759/chp.2023190204. (In Russ.).
7. Gordeeva N.D., Zinchenko V.P. Funktsional'naya struktura deistviya [Functional structure of action]. Moscow: Publ. MGU., 1982. 210 p.
8. Deryabin A.A., Popov A.A. Obuchenie data-gramotnosti: sodержanie i konkurentnye preimushchestva obrazovatel'noi programmy [Teaching data literacy: content and competitive advantages of the educational program]. *Informacionnoe obshchestvo [Information Society]*. 2021, no. 1, pp. 21–29. (In Russ.).
9. Zinchenko V.P. Zhivoe znanie. Psikhologicheskaya pedagogika. Materialy k kursu lektzii. Chast' 1 [Living knowledge. Psychological pedagogy. Materials for a course of lectures. Part 1]. Samara: «Samarskii Dom pečati» Publ., 1998. 296 p.
10. Leont'ev A.N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya v 2 t. T. 1. [Selected psychological works in 2 vol. Vol. 1]. Moscow: Pedagogika, 1983. 392 p.
11. Rubtsova O.V. Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (Chast' pervaya) [Digital Technologies as a New Means of Mediation. (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312. (In Russ.).
12. Rubtsova O.V. Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (Chast' vtoraya) [Digital Technologies as a New Means of Mediation. (Part Two)]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no 4, pp. 100–108. DOI:10.17759/chp.2019150410. (In Russ.).
13. Smirnov S.A. L.S. Vygotskii i tsifra: Vyzov dlya kul'turno-istoricheskoi psikhologii [Vygotsky and the Digital: A Challenge for Cultural-Historical Psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologija = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 2, pp. 41–51. DOI:10.17759/chp.2023190205. (In Russ.).
14. Smirnov S.A. Kul'turno-istoricheskii podkhod: tsifrovoy vyzov i model' oposredstvovaniya [Cultural-historical approach: digital challenge and mediation model]. *Chelovek.RU [Chelovek.RU]*, 2022, no. 17, pp. 14–70. DOI:10.32691/2410-0935-2022-17-14-70. (In Russ.).
15. Sokolova E.E. Chtoby byt' psikhologom, nel'zya ne byt' filosofom, ili Pochemu imeet smysl sporit' o ponyat'yakh [To be a psychologist, one cannot help but be a philosopher, or Why it makes sense to argue about concepts] *Vestnik Moskovskogo Universiteta Psihologiya [Moscow University Bulletin]*. Series 14. Psychology, 2016, no. 1, pp. 25–41. (In Russ.).
16. Ukhtomskii A.A. Dominanta [Dominant]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2022. 512 p.
17. Falikman M., Koul M. «Kul'turnaya revolyutsiya» v kognitivnoi nauke: ot neuronnoi plastichnosti do geneticheskikh mekhanizmov priobreteniya kul'turnogo opyta [The “Cultural Revolution” in Cognitive Science: From Neural Plasticity to Genetic Mechanisms of Cultural Experience Acquisition] *Kul'turno-istoricheskaya psihologija = Cultural-Historical Psychology*, 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 4–18. (In Russ.).
18. Shkol'niki — nauchnye volontery. Proekt [Schoolchildren — scientific volunteers]. Available at: <https://syncwoia.com/event/datavolunteers> (Accessed 13.09.2024). (In Russ.).
19. El'konin B.D. Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie [Mediation. Action. Development]. Izhevsk: ERGO Publ., 2010. 280 p.
20. Yudin B.G. Ot eticheskoi ekspertizy k ekspertize gumanitarnoi [From ethical expertise to humanitarian expertise]. In. Lucov V.A. (ed), *Gumanitarnoe znanie: tendentsii*

razvitiya v XXI veke. V chest' 70-letiya Igorya Mikhailovicha P'inskogo [Humanitarian knowledge: development trends in the XII century. In honor of the 70th anniversary of Igor Mikhailovich Ilyinsky]. Moscow: Nats. in-t biznesa Publ., 2006, pp. 214–237.

21. Chapman A. et al. Dataset search: a survey. *The VLDB Journal* 29, 251–272 (2020). DOI:10.1007/s00778-019-00564-x

22. Ruckriem G. Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory. *Cultural-historical psychology*, 2010. Vol. 6, no. 4, pp. 30–37.

Информация об авторах

Павловский Евгений Николаевич, кандидат физико-математических наук, заведующий лабораторией аналитики потоковых данных и машинного обучения, Новосибирский государственный университет (ФГАОУ ВО ННИГУ), г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-1885>, e-mail: e.pavlovskiy@ngsu.ru

Сидорова Татьяна Александровна, кандидат философских наук, доцент кафедры фундаментальной медицины Института медицины и психологии, Новосибирский государственный университет (ФГАОУ ВО ННИГУ), г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8985-092X>, e-mail: vasinatan@mail.ru

Смирнов Сергей Алевтинович, доктор философских наук, ведущий научный сотрудник, Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук (ФГБУН ИФПР СО РАН), г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: smirnoff1955@yandex.ru

Тучинов Баир Николаевич, научный сотрудник, Новосибирский государственный университет (ФГАОУ ВО ННИГУ), г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8931-9848>, e-mail: bairt@ngsu.ru

Information about the authors

Evgeny N. Pavlovsky, PhD in Physical and Mathematical Sciences, Head of the Laboratory of Stream Data Analytics and Machine Learning, Novosibirsk State University (NNIGU), Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-1885>, e-mail: e.pavlovskiy@g.nsu.ru

Tatyana A. Sidorova, PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Fundamental Medicine, Institute of Medicine and Psychology, Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8985-092X>, e-mail: t.sidorova@g.nsu.ru

Sergei A. Smirnov, Doctor of Science (Philosophy), Leading Research, Institute of Philosophy & Law of the SB of the RAS, Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: smirnoff1955@yandex.ru

Bair N. Tuchinov, Research Fellow, Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8931-9848>, e-mail: bairt@ngsu.ru

Получена 16.09.2024

Принята в печать 10.12.2024

Received 16.09.2024

Accepted 10.12.2024

Уровни понимания и градуальность смысловой организации текста: комплексный подход на стыке психологии и лингвистики

О.В. Щербакова

Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9200-4310>, e-mail: o.scherbakova@gmail.com

В.А. Обольская

Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6723-5339>, e-mail: varavery@gmail.com

В статье развиваются идеи предлагаемого нами подхода к изучению понимания вербальных текстов, основанного на совмещении психологической и лингвистической традиций. Феномен понимания рассматривается как результат взаимобратимого перевода осмысляемого содержания из вербально-символической формы в образную с сохранением смыслового инварианта. Подчеркивается, что понимание имеет градуальную природу и зависит от слаженной работы когнитивных и эмоциональных механизмов реципиента. Особое внимание уделяется описанию психических проекций как потенциальной угрозы пониманию, а также метода глубинного полуструктурированного интервью, открывающего возможности для «послойной» экспликации процесса построения ментальной репрезентации прочитанного и сопровождающих его затруднений. В качестве модели для изучения феномена понимания предлагается художественный рассказ Г. Грина «Невидимые японские джентльмены» со сложной организацией имплицитных смыслов. Для этого рассказа на основе лингвостилистического и пропозиционного анализа была описана уровневая структура имплицитных смыслов, выявлены 87 ее элементов и 66 ключевых пропозиций. Проверка согласованности экспертных оценок показала ($\alpha = 0,6$ для элементов и $\alpha = 0,67$ для пропозиций), что выбранный текст может служить адекватным стимульным материалом для изучения процесса понимания. На основе данных глубинных полуструктурированных интервью ($N = 30$) была разработана шкала количественной оценки полноты понимания текста, включающая пять уровней, каждый из которых получил содержательное описание. Новизна предложенного нами инструмента обусловлена тем, что он позволяет учесть как особенности структуры представленных в тексте смыслов, так и специфику той когнитивной деятельности реципиента, которая лежит в основе реконструкции текстового содержания.

Ключевые слова: текст, понимание, имплицитный смысл, уровни понимания, лингвостилистический анализ, пропозиционный анализ, глубинное полуструктурированное интервью, субъективные проекции.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, проект № 24-28-01475 «Когнитивные механизмы понимания иконических текстов абстрактного и конкретного содержания: поведенческие и окулomotorные аспекты».

Благодарности. Авторы выражают благодарность профессору, PhD Ю.Ю. Штырову и кандидату психологических наук Е.Н. Блиновой за их ценные комментарии к рукописи данной статьи.

Для цитаты: Щербакова О.В., Обольская В.А. Уровни понимания и градуальность смысловой организации текста: комплексный подход на стыке психологии и лингвистики // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 4. С. 31–39. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200404>

Text Comprehension: A Synthetic Psychological/ Linguistic Framework

Olga V. Shcherbakova

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9200-4310>, e-mail: o.scherbakova@gmail.com

Varvara A. Obolskaia

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6723-5339>, e-mail: varavery@gmail.com

The article describes an interdisciplinary framework which we have developed to study verbal text comprehension based on a combination of psychological and linguistic approaches. The comprehension phenomenon is considered to be a result of a reversible transformation between verbal symbols and mental images of the to-be-comprehended material, with the obligatory condition of preserving its semantic invariance. We emphasize a gradual nature of comprehension and its reliance on a coordinated activity of the recipient's cognitive and emotional mechanisms. We pay particular attention to the negative potential of subjective projections in the comprehension process. We also describe the method of in-depth semi-structured interview, which allows for a multi-level explication of the processes involved in building up a mental representation of the text's content. As a model for studying the comprehension phenomenon, we suggest a short story "The Invisible Japanese Gentlemen" by G. Greene, which has a complex intrinsic structure of implicit meanings. Using linguostylistic and propositional analyses, we described the story's structure of implicit meanings and identified its various elements (87 in total) and 66 key textual propositions. The reliability analysis showed a high degree of consistency between the experts' ($\alpha = 0.6$ for elements, $\alpha = 0.67$ for propositions). This indicates that this text and the structure of its implicit meanings can serve as an adequate stimulus material for studying the comprehension phenomenon. Finally, based on in-depth semi-structured interview data ($N = 30$), we developed a set of quantitative criteria for assessing the completeness of text comprehension on a 5-point scale.

Keywords: text, comprehension, implicit meanings, levels of comprehension, linguostylistic analysis, propositional analysis, in-depth semi-structured interview, subjective projections.

Funding. The study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 24-28-01475 (Cognitive Mechanisms Underpinning the Comprehension of Concrete and Abstract Iconic Texts: Behavioral and Eye-Tracking Perspectives).

Acknowledgements. The authors express their gratitude to Prof. Y. Shtyrov, PhD and E.N. Blinova, PhD for their valuable commentaries on an earlier version of this paper.

For citation: Shcherbakova O.V., Obolskaia V.A. Text Comprehension: A Synthetic Psychological/Linguistic Framework. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 4, pp. 31–39. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200404>

Введение

Среди исследований понимания в психологии можно выделить два основных направления. Первое связано с рассмотрением понимания как характеристики и результата социально-психологического взаимодействия между отдельными людьми или группами. В его рамках акцент делается на передаче информации между участниками общения, а основным предметом исследования становится связь эффективности понимания с психологическими особенностями субъектов коммуникации, а также условиями, в которых эта коммуникация разворачивается [см.: 7; 16]. В качестве стимульного материала при этом используются как «живые» коммуникативные ситуации, так и их видеозаписи или инсценировки. Второе направление исследований нацелено на выявление подлежащих пониманию когнитивных меха-

низмов. Акцент при этом ставится не на тех событиях, которые происходят *между* людьми в процессе общения, а на *интеллектуальной деятельности конкретного субъекта*, протекающей *внутри* его психической реальности и обеспечивающей понимание [17; 33], в том числе за счет оперирования интериоризированными межсубъектными отношениями [27]. Предметом интереса выступают особенности построения и работы ментальных репрезентаций субъекта и паттерны интеллектуальной деятельности, лежащей в основе понимания, а также типичные сбои в работе этих когнитивных механизмов. В рамках данного направления стимульным материалом для изучения понимания выступают когнитивные задачи различных типов.

В качестве особой разновидности когнитивных задач часто используются тексты — вербальные [1; 5], иконические [20; 26] и креолизованные [22]. Любой текст может быть рассмотрен как потенциальный акт комму-

никации между автором, вложившим в него определенное содержание, и читателем, которому это содержание предстоит извлечь. Поскольку авторский замысел присутствует в тексте в свернутом, «запечатанном» виде, от читателя требуется совершение ряда интеллектуальных действий, которые позволят ему, опираясь на основные смысловые узлы текста, «распаковать» идеи автора, реконструировать их в своей субъективной реальности и на их основе выстроить смысловую репрезентацию прочитанного. От успешности описанных действий зависит то, какая степень понимания будет достигнута.

С точки зрения когнитивной психологии для достижения максимально полного понимания сути какого-либо явления от субъекта требуется: 1) репрезентировать это явление двумя способами: с помощью образных структур и с помощью вербально-символических средств; 2) осуществлять внутри своей психики взаимообратимый перевод осмысляемого с «языка» образов на вербально-символический «язык» без потери ключевых смысловых элементов [11; 34]. Такие действия позволяют выделять в объектах и ситуациях их смысловые инварианты — наиболее существенные признаки, не зависящие от конкретной формы выражения. Они лежат в основе самой эффективной формы человеческого мышления — понятийного, которое развивается только в результате социализации и целенаправленного систематического обучения [12].

Поскольку несформированное понятийное мышление и другие факторы (недостаточное знакомство с предметной областью, дефицит времени, эмоциональные особенности личности) могут препятствовать полному пониманию, последнее целесообразно рассматривать не как бинарное (описываемое в терминах «понял/ не понял»), а как градуальное психическое образование. Уровневый подход к изучению понимания восходит к идее Л.С. Выготского о неразрывной связи двух сторон речи — внешней звуковой и внутренней семантической [12], которую впоследствии развивали многие авторы, выделяя различные уровни понимания в связи с когнитивными действиями, которые необходимо совершить реципиенту для их достижения [21; 23]. При этом интеллектуальное поведение реципиентов с различными уровнями понимания текста как последовательности знаков отражает стадии формирования знаковых операций в ходе культурно-исторического развития психических функций от натуральных к высшим [13; 29]. Полученные нами данные показывают, что здоровые взрослые с полным средним образованием демонстрируют при понимании текста все стадии — от буквального восприятия на уровне предметных, непосредственно представленных связей до построения абстрактных обобщений на основе культурного опыта [35; 38]. Мы связываем это со специфической организацией самого процесса понимания.

Когнитивные и эмоциональные компоненты понимания

Вопреки житейской трактовке мышления как «очищенного» от эмоциональных влияний психического

процесса, в психологии накоплен большой массив эмпирических данных, показывающих, что мышление не просто связано с эмоциональной стороной психики, а что его результативность напрямую зависит от работы эмоциональных механизмов. Известно, что эмоции выступают в роли эвристик, направляя и регулируя мыслительную деятельность, а также сообщая субъекту мышления об успешности хода решения задачи еще до того, как результат этого решения появится в сознании [10]. А модулирование эмоционального состояния респондентов сказывается на том, насколько стереотипные или, напротив, творческие решения будут ими предложены [39]. Поэтому понимание как итог мышления тоже принято рассматривать как результат совместной работы когнитивных и эмоциональных компонентов психики [30; 32]. Это является справедливым и для понимания текстов при чтении [40].

Развивая описанный выше уровневый подход к изучению понимания, на материале работы с комическими текстами мы описали пять уровней «когнитивного» и три уровня «эмоционального» понимания [35]. Когнитивное понимание отвечает за осуществление формальных интеллектуальных операций, связанных со считыванием когнитивного устройства текста. Оно представляет собой результат интеллектуальной работы по мысленной реконструкции когнитивной структуры текста, основанной на идентификации ключевого слова/словосочетания и осознании всех его значений, выделении ключевых персонажей текста и описанных в нем событий, а также мысленном простраивании смысловых связей между ними с сохранением контроля над протеканием собственной когнитивной деятельности. Эмоциональное понимание опирается на умение реципиента выстроить эмоционально-личностный контакт с описанными в шутке персонажами; оно выражается в степени эмоционального присоединения к каждому из героев, а также дифференциации переживаний героев и своих собственных.

Когнитивное и эмоциональное понимание представляют собой две стороны одного процесса и являются взаимосвязанными. У здоровых респондентов более высокие уровни когнитивного понимания соответствуют более высоким уровням эмоционального понимания; также возможна их взаимная компенсация, позволяющая при недостаточно высоком уровне когнитивного понимания обеспечить приемлемый уровень общего понимания за счет задействования эмоциональных компонентов данного процесса, и наоборот [35; 38]. Однако у респондентов, страдающих психическими заболеваниями, помимо общего снижения как когнитивного, так и эмоционального понимания, отмечается более низкая корреляция между этими двумя компонентами, а также их взаимное декомпенсирующее влияние, что может свидетельствовать об относительной дезинтеграции работы процессов понимания при психической патологии [18].

Одним из примеров вовлеченности эмоциональных механизмов психики в работу над смысловой реконструкцией текста, а также причиной сбоев в их функционировании, является феномен субъективных проекций (СП), препятствующих достижению высо-

ких уровней когнитивного и эмоционального понимания, как в норме, так и при патологии [35]. СП — это не осознаваемые реципиентом трансформации подлежащего пониманию материала под влиянием эмоционально окрашенного личностного опыта: ассоциаций, текущих состояний, ценностей, убеждений. Как правило, они возникают тогда, когда реципиент затрудняется «считывать» необходимую для понимания информацию с предъявленного стимула. Из-за этого в его ментальной репрезентации образуются смысловые лакуны, препятствующие когнитивной работе с полученной информацией, которая в данном случае является дефицитарной. Такие лакуны заполняются СП, которые встраиваются в ментальную репрезентацию исходного материала и часто искажают его содержание. Как было показано нами ранее, проективный материал сопровождает процессы понимания текстов как у людей, страдающих психическими заболеваниями [18; 25], так и у здоровых респондентов [35; 43]. При этом было бы неверно рассматривать СП как однозначно деструктивное проявление психической деятельности: в случае, если метакогнитивные ресурсы реципиента позволяют ему осуществлять контроль над собственной проективной продукцией, разделяя информацию, полученную извне и привнесенную изнутри, СП не оказывают разрушительного влияния на мышление и реконструкцию смысла предъявленного стимула. Но если метакогнитивная регуляция оказывается недостаточно сформированной, подобный контроль осуществлен быть не может; в таком случае СП, оставаясь порождением психической деятельности реципиента, тем не менее воспринимаются им отчужденно, как внешние смысловые характеристики, изначально присущие стимулу. Последнее неизбежно приводит к снижению качества понимания [36].

Глубинное полуструктурированное интервью как инструмент изучения понимания

Несмотря на опасность, которую СП представляют для формирования смыслового инварианта, закономерности их возникновения и функционирования представляют особый интерес для исследователей, так как позволяют выявить основные проблемные зоны индивидуального интеллекта, определить причины сбоев в работе процессов понимания и наметить пути их компенсации. Все перечисленное предполагает необходимость совершения детальной реконструкции субъективной картины понимания, которая разворачивается в реальном времени и в естественных условиях остается недоступной для внешнего наблюдателя. Последнее ограничение удастся частично преодолеть с помощью использования метода глубинного полуструктурированного интервью (ГПИ), адаптированного под задачи исследования когнитивных процессов. Будучи одним из основных методов качественной исследовательской парадигмы, ГПИ представляет собой так называемый мягкий метод, для которого вместо традиционной для психологического инструментария стандартизации свойственны гибкость и

адаптивность [19]. За счет этого обеспечивается достижение максимально плотного контакта с каждым респондентом, ориентация на следование внутренней субъективной логике его когнитивной деятельности и получение большого объема детализированной информации о работе процессов понимания.

Это становится возможным только при условии проведения большой предварительной работы с самим стимульным материалом, на примере которого изучается функционирование процессов понимания. Как правило, такой материал проходит детальную экспертизу, которая преследует несколько целей: 1) подробное описание когнитивной структуры текста: выявление всех его смысловых узлов и связей между ними; 2) выявление сути и последовательности тех когнитивных действий, которые требуется совершить реципиенту для понимания текста; 3) создание модели «идеального» понимания данного текста, которая будет служить опорой для дальнейшей работы с ним и оценки предложенных респондентами интерпретаций.

Сочетание психологического и лингвистического подходов

Мы полагаем, что для экспертного анализа вербальных текстов наиболее эффективен междисциплинарный подход, совмещающий достижения психологии и лингвистики. В данном случае это становится возможным благодаря сходству их теоретических оснований: представители обеих наук соглашаются в том, что: 1) процесс понимания текста шире простого декодирования составляющих его знаков и включает в себя более сложные операции; 2) для наиболее глубокого проникновения в его механизмы целесообразно рассматривать процесс понимания текста как градуальный.

Исследователи предлагают различные подходы к типологии и измерению уровней понимания. В большинстве случаев используются уровневые системы, отражающие степень восстановления реципиентом смыслов текста и связей между ними.

На основе существующих психологических и лингвистических подходов к изучению понимания текста можно выделить основные точки отсчета при составлении типологий:

- 1) структура текста и операции по ее декодированию;
- 2) заложенные в текст смыслы;
- 3) интеллектуальное поведение реципиента и составляющие его когнитивные операции;
- 4) смыслы, конструируемые реципиентом.

Несмотря на то, что во многих случаях используются различные комбинации данных методических точек отсчета, можно заметить тенденции, свойственные представителям каждой из наук. Наиболее подробные системы классификации на основе структуры текста предлагаются лингвистами [3; 41], хотя такой подход используют и психологи [21].

Интеллектуальное поведение читателя и конструируемые им смыслы, напротив, чаще становятся отправной точкой для психологов [31; 45]. Интеллек-

туальное поведение как целостная система включает когнитивные привычки и предпочтения, «проблемные зоны» мышления и другие феномены, связанные как с собственно интеллектуальными способностями, так и с личностными особенностями человека [44]. Примером подхода, исходящего из интеллектуального поведения, является предложение В.И. Наролиной разделить уровни понимания на основе осуществляемых читателем когнитивных операций [24], а Л.Е. Тумина на материале исследования понимания притч формулирует три уровня понимания, исходя из особенностей конструируемого читателем смысла [31]. Однако смысл, конструируемый читателем, ложится и в основу некоторых лингвистических типологий [6; 9].

Продуктивным представляется объединение обоих подходов для более полного рассмотрения текста с точки зрения как специфики интеллектуального поведения читателя, так и особенностей конструируемых им смыслов. Такое объединение было предложено О.В. Щербаковой и Е.А. Никифоровой, на основе модели Л.Е. Туминой разработавшими психологическую методiku оценки полноты понимания переносного смысла текста [25; 45]. Другой пример подхода, объединяющего обе стороны активности читателя, — подход на основе уровней репрезентации Т.А. ван Дейка и У. Кинтча [46]. Кроме того, роль семантической структуры текста в процессе его понимания читателем подчеркивается исследователями, разрабатывающими теоретическую модель сборки схем, в рамках которой понимание текста строится на восходящих (от текста к читателю) и нисходящих (от читателя к тексту) процессах [42].

Таким образом, наиболее продуктивным может стать междисциплинарный подход, объединяющий все четыре точки отсчета и отвечающий следующим критериям:

1) возможность рассмотреть понимание текста как градуальный процесс, включающий в себя различные когнитивные операции и задействующий различные области опыта и знаний реципиента, в отношении с градуальной структурой текста;

2) учет специфики заложенных в текст и конструируемых читателем смыслов.

Тексты с имплицитными смыслами как модель для изучения феномена понимания

Мы предлагаем использовать подход, направленный на исследование имплицитных смыслов (ИС), как теоретико-методологическую рамку, позволяющую объединить рассмотрение психологических особенностей читателя и текстовых факторов. Категория имплицитности подробно освещена в работах Е.В. Ермаковой, определяющей ее как «свойство речевого сообщения оживлять и делать ощутимыми для сознания такие связи единицы/единиц сообщения, которые в других ситуациях находятся в латентном состоянии, а также создавать такие связи, которых ранее единицы языка не имели» [15, с. 21]. Таким образом, ИС не имеют прямого выражения в тексте и извлекаются из него на основе установления реципиентом соответ-

ствий между структурами текста за счет имеющихся знаний и опыта [15]. Имплицитность признают онтологическим свойством любого сообщения на естественном языке [28], в связи с чем извлечение ИС является необходимым условием полноценного понимания текста. Рассмотрение понимания текста с точки зрения категории имплицитности позволяет учесть: 1) все разновидности скрытых, переносных смыслов, двуплановости, многозначности и т. д.; 2) уровневую структуру понимания, так как предполагает «существование языковой возможности выражения смыслов различной степени экспликации» [4, с. 70].

Таким образом, наиболее информативной моделью для исследований понимания представляются *тексты со сложной уровневой организацией различных типов ИС*. Мы использовали рассказ Г. Грина «Невидимые японские джентльмены» [14], по отношению к которому осуществили лингвостилистический и пропозиционный анализ. Он позволил выявить различные элементы структуры ИС (всего 87) на стилевом, синтаксическом, лексико-семантическом, текстовом и концептуальном уровнях и уровне интертекстуальных включений; были выделены 66 ключевых пропозиций текста. Результаты анализа получили независимое подтверждение в ходе работы экспертной группы лингвистов ($n = 8$) [2]. Проверка согласованности работы экспертов с помощью α Кронбаха показала достаточно высокий результат ($\alpha = 0,6$ — элементы; $\alpha = 0,67$ — пропозиции). Такие данные свидетельствуют, что выбранный текст и структура его ИС могут служить адекватным стимульным материалом для изучения понимания в будущих исследованиях.

На основе данных ГПИ ($N = 30$) нами была разработана шкала критериев количественной оценки полноты понимания [37]. Она включает 5 уровней и учитывает как данные анализа текста и структуры его ИС, так и содержательные различия в когнитивных действиях читателей, обеспечивающих понимание текста с той или иной степенью полноты, а также в степени метакогнитивного контроля читателей над собственными СП и их присутствием в репрезентации смыслов текста. Дополнительным источником данных о процессе понимания может стать соотношение выявленных уровней полноты понимания с представленностью различных типов ИС в вербальных отчетах читателей, оцениваемой по бинарной шкале («не представлено»/«представлено»).

Преимущества текста со сложной уровневой организацией ИС в качестве модели для изучения понимания при чтении обеспечиваются следующими его особенностями:

1) предполагаемая текстом деавтоматизированность восприятия [3], что позволяет рассматривать процесс понимания в замедленном режиме;

2) соотносимость типов ИС с психическими операциями как когнитивной, так и эмоциональной природы, такими, как актуализация в сознании нескольких ментальных пространств [26; 35; 46], установление эмоционального контакта с персонажами, реконструкция их психических состояний и дифференциация этих состояний от собственного психического содер-

жания [1; 35], установление соответствий, сопоставление, обобщение [3; 41; 46] и др. Это дает возможность не только оценивать полноту понимания, но и изучать специфику интеллектуального поведения читателя, которая остается недоступной для наблюдения при использовании других типов стимульного материала;

3) разнообразие представленных в тексте ИС, различающихся по структуре и интеллектуальным операциям, необходимым для их интерпретации, дает возможность охватить более широкий спектр индивидуальных вариаций в понимании текста. Полученные таким образом данные позволяют выделить закономерности механизма понимания, содержательно описать когнитивные стратегии читателей и выявить препятствия для понимания текста;

4) уровневая организация смыслов, позволяющая рассматривать интеллектуальное поведение читателя в нескольких планах: в пределах высказывания, в рамках горизонтальных связей в пределах содержательного уровня текста и в рамках вертикальных связей — и таким образом характеризовать процесс понимания с точки зрения динамики и глубины. Обращая внимание на способность читателя извлечь и осознать различные типы ИС текста, успешность такого осознания и возникающие в его процессе трудности, исследователь получает возможность опосредованно рассматривать операции, обеспечивающие понимание текста читателем, и делать выводы об уровне организации подлежащих пониманию психических действий.

Описанный подход, совмещающий психологическую и лингвистическую методологию, даст возможность заполнить существующие пробелы в области изучения понимания. Он может открыть перспек-

тивы для более точной операционализации понятия полноты понимания текста, а также его изучения в связи с индивидуальными различиями в выборе опорных текстовых структур, характере членения текста и его содержания на компоненты, на основе которых строятся умозаключения в процессе понимания. Помимо этого, предлагаемая нами совмещенная методология позволяет реконструировать процесс понимания как последовательное движение реципиента по пространству структуры текста.

Заключение

Одной из ключевых методологических проблем, стоящих перед исследователями понимания, является поиск возможности рассмотреть процесс понимания в действии и изучить структуру входящих в него операций. Решение этой проблемы невозможно без анализа психологических особенностей читателя и специфики его интеллектуального поведения, а также учета текстовых факторов, лежащих в основе конструируемых читателем смыслов. Это приводит к необходимости применения междисциплинарного подхода, совмещающего опыт изучения понимания текстов, накопленный в рамках лингвистики и психологии. Особенно перспективным представляется использование в качестве стимульного материала вербальных текстов со сложной структурой ИС, поскольку они позволяют максимально подробно эксплицировать разноуровневые интеллектуальные операции, совершаемые реципиентом в ходе реконструкции смысла, и соотносить их с разными уровнями текстовой организации.

Литература

1. Андриющенко Е.А., Гольштейн Ю.Р., Щербакова О.В. Полнота понимания многозначных текстов у лиц с различным уровнем эмоционального интеллекта и модели психического // Вопросы психологии. 2020. Том 66. № 6. С. 66–80.
2. Аверьянова В.А., Щербакова О.В. Между текстом и читателем: инструментарий для изучения понимания имплицитных смыслов вербальных текстов. Часть 1 // Вопросы психолингвистики. 2022. №. 3(53). С. 42–61. DOI:10.30982/2077-5911-2022-53-3-42-61
3. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. М.: Флинта; Наука, 2002. 382 с.
4. Бабенко Л.Г. Общие методы и механизмы выявления имплицитного содержания в языке и речи / Под ред. С.С. Ваулиной // Семантико-дискурсивные исследования языка: Эксплицитность/имплицитность выражения смыслов. Калининград: Изд-во Рос. гос. ун-та, 2006. С. 8–34.
5. Блинова Е.Н., Щербакова О.В. Влияние формата текста на когнитивную оценку достоверности его содержания // Психологический журнал. 2022. Том 43. № 3. С. 89–101. DOI:10.31857/S020595920020499-4
6. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. 731 с.

References

1. Andryushchenko E.A., Gol'shtein Ju.R., Shcherbakova O.V. Polnota ponimaniya mnogoznachnykh tekstov u lits s razlichnym urovnem emotsional'nogo intellekta i modeli psikhicheskogo [Understanding of ambiguous texts in people with different levels of emotional intelligence and Theory of Mind]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 2020. Vol. 66, no. 6, pp. 66–80. (In Russ.).
2. Aver'yanova V.A., Shcherbakova O.V. Mezhdru tekstom i chitatelem: instrumentarii dlya izucheniya ponimaniya implitsitnykh smyslov verbal'nykh tekstov. Chast' 1 [Between text and reader: Research framework for studying the comprehension of implicit meanings in verbal texts. Part I]. *Voprosy psikholingvistiki [Journal of psycholinguistics]*, 2022, no. 3(53), pp. 42–61. (In Russ.).
3. Arnold I.V. *Stilistika sovremennogo angliiskogo yazyka*. [Stylistics of modern English language]. Moscow: Flinta, Nauka, 2002. 382 p. (In Russ.).
4. Babenko L.G. Obshchie metody i mekhanizmy vyyavleniya implitsitnogo soderzhaniya v yazyke i rechi [Common methods and mechanisms of identifying implicit content in language and speech]. In Vaulina, S.S. (ed.), *Semantiko-diskursivnye issledovaniya yazyka: Eksplitsitnost'/implitsitnost' vyrazheniya smyslov*. Kaliningrad: Russian State University publ., 2006, pp. 8–19. (In Russ.).
5. Blinova E.N., Shcherbakova O.V. Vliyanie formata teksta na kognitivnyuyu otsenku dostovernosti ego soderzhaniya [The impact of text's format on the cognitive

7. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Педагогика, 1982. 200 с.
8. Бондарко Л.В., Загоруйко Н.Г., Кожевников В.А., Молчанов А.П., Чистович Л.А. Модель восприятия речи человека. Новосибирск: Наука, 1968. 59 с.
9. Васильев Л.Г. Лингвистические аспекты понимания: дис. ... д-ра филол. наук. Калуга, 1999. 251 с.
10. Васильев И.А., Поплушный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 192 с.
11. Веккер Л.М. Психические процессы. Т. 2. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. 339 с.
12. Выготский Л.С. Мышление и речь // Психология. М.: ЭКСМО-пресс, 2002. С. 262–511.
13. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследие / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. 400 с.
14. Грин Г. Невидимые японские джентльмены. Перевод с английского В. Вебера. Особые обязанности. М.: Б.С.Г.-Пресс, 2004. С. 338–342.
15. Ермакова Е.В. Имплицитность в художественном тексте: дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2010. 236 с.
16. Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. 448 с.
17. Знаков В.В., Тихомиров О.К. Понимание текста как процесс постановки и решения мыслительной задачи // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1991. № 3. С. 7–21.
18. Иванова Е.М., Образцова В.С., Грабовая Е.В., Щербакова О.В. Особенности понимания юмора при психических заболеваниях: качественный анализ // Вопросы психологии. 2018. № 6. С. 77–87.
19. Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301 с.
20. Линкевич К.В. Эмпирическое изучение характеристик понимания рисованных ситуаций // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 2(132). С. 244–249. DOI:10.5930/issn.1994-4683.2016.02.132
21. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для вузов. СПб.: Питер, 2004. 320 с.
22. Мерзляков Д.Е., Игнатова Е.С. Психологические процессы понимания смысла креолизованного текста при чтении постов в социальной сети // Информационное общество. 2023. № 2. С. 31–39. DOI:10.52605/16059921_2023_02_31
23. Морозова Н.Г. О понимании текста // Известия АПН. 1947. № 7. С. 191–240.
24. Наролина В.И. Психолого-педагогические факторы стимулирования познавательной и коммуникативной активности в развитии понимания иноязычного научного текста: дис. ... канд. психол. наук. М., 1985. 186 с.
25. Никифорова Е.А., Щербакова О.В. Понимание многозначных текстов в норме и у пациентов с невротическими расстройствами // Психология XXI века: системный подход и междисциплинарные исследования. 2017. С. 134–140.
26. Осорина М.В. К вопросу о качественной и количественной оценке уровней понимания изобразительного текста // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2014. № 3. С. 21–36.
27. Петровский В.А. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории // Мир психологии. 2007. № 1(49). С. 13–30.
28. Пешкова Н.П. Имплицитность в тексте: препятствие vs. стимул и условие понимания // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 219–231.
29. Сахаров Л.С. О методах исследования понятий // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 2. С. 32–47.
- assessment of the information's reliability]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychology journal], 2022. Vol. 43, no. 3, pp. 89–101. (In Russ.). DOI:10.31857/S020595920020499-4
6. Bogin G.I. Obretenie sposobnosti ponimat': Vvedenie v germenevtiku [Gaining the ability to understand: Introduction to hermeneutics]. Moscow: Psikhologiya i Biznes OnLain, 2001. 731 p. (In Russ.).
7. Bodalev A.A. Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom [Perception and comprehension of human by human]. Moscow: Pedagogika, 1982, 200 p. (In Russ.).
8. Bondarko L.V., Zagoruiko N.G., Kozhevnikov V.A., Molchanov A.P., Chistovich L.A. Model' vospriyatiya rechi cheloveka [Model of human speech perception]. Novosibirsk: Nauka, 1968. 59 p. (In Russ.).
9. Vasil'ev L.G. Lingvisticheskie aspekty ponimaniya. Diss. dokt. filol. nauk. [Linguistic aspects of comprehension. Dr. Sci. (Philology) diss.], Kaluga, 1999, 251 p. (In Russ.).
10. Vasil'ev I.A., Popluzhnyi V.L., Tikhomirov O.K. Emotsii i myshlenie. [Emotions and thinking]. Moskva: Publ. Mosk. un-ta, 1980, 192 p. (In Russ.).
11. Vekker L.M. Psikhicheskie protsessy: v 4 t. T. 2 [Mental processes: in 4 vol. Vol. 2] Leningrad: Publ. Leningr. un-ta, 1976, 339 p. (In Russ.).
12. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. Psikhologija [Thinking and speech. Psychology]. Moscow: EKSMO-press, 2002, pp. 262–511. (In Russ.).
13. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 6. Nauchnoe nasledstvo [Collected works in 6 vol. Vol. 6. Scientific legacy]. Moscow: Pedagogika, 1984. 400 p. (In Russ.).
14. Grin G. Nevidimye yaponskie dzhentl'meny [Invisible Japanese gentlemen]. *Osobyje obyazannosti* [Special duties]. Moscow: B.S.G.-Press, 2004, pp. 338–342. (In Russ.).
15. Ermakova E.V. Implitsitnost' v khudozhestvennom tekste. Diss. dokt. filol. nauk. [Implicitness in fiction. Dr. Sci. (Philology) diss.]. Saratov, 2010, 236 p. (In Russ.).
16. Znakov V.V. Psikhologiya ponimaniya: problemy i perspektivy [Psychology of understanding: Problems and perspectives]. Moscow: In-t psilogii RAN, 2005. 448 p. (In Russ.).
17. Znakov V.V., Tikhomirov O.K. Ponimanie teksta kak protsess postanovki i resheniya myslitel'noi zadachi [Text comprehension as a thinking task formulating and solving]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya = Moscow University bulletin. Series 14. Psychology*, 1991, no. 3, pp. 7–21. (In Russ.).
18. Ivanova E.M., Obratsova V.S., Grabovaya E.V., Shcherbakova O.V. Osobennosti ponimaniya yumora pri psikhicheskikh zabolevaniyakh: kachestvennyi analiz [Peculiarities of understanding humor in mental patients: a qualitative analysis]. *Voprosy psikhologi = Issues in Psychology*, 2018, no. 6, pp. 77–87. (In Russ.).
19. Kvale S. Issledovatel'skoe interv'yu [Research interview]. Moscow: Smysl, 2009, 301 p. (In Russ.).
20. Linkevich K.V. Empiricheskoe izuchenie kharakteristik ponimaniya risovannykh situatsii [Empirical study of characteristics of drawn situations comprehension]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific reports of Lesgaft University], 2016, no. 2(132), pp. 244–249. (In Russ.). DOI:10.5930/issn.1994-4683.2016.02.132
21. Luriya A.R. Lektsii po obshchei psikhologii: ucheb. posobie dlya vuzov [Lectures on general psychology. Handbook for university students]. Saint Petersburg: Piter, 2004, 320 p. (In Russ.).
22. Merzlyakov D.E., Ignatova E.S. Psikhologicheskie protsessy ponimaniya smysla kreoлизованного teksta pri chtenii postov v sotsial'noi seti [Psychological processes of understanding the meaning of a creolized text when reading social media posts]. *Informatsionnoe obshchestvo*, 2023, no. 2, pp. 31–39. (In Russ.). DOI:10.52605/16059921_2023_02_31

30. Тихомиров О.К., Виноградов Ю.Е. Эмоции в функции эвристик Психологические исследования. М.: Изд-во МГУ, 1969. № 1. С. 3–24.
31. Тумина Л.Е. Притча как школа красноречия: учеб. пособие. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 368 с.
32. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М.: ИП РАН, 2004. С. 11–28.
33. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК». 2008. 424 с.
34. Щербакова О.В. Феномен понимания как интрапсихический межъязыковой обратимый перевод (на примере комических текстов) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Педагогика. Социология. 2008. № 4. С. 215–225.
35. Щербакова О.В. Когнитивные механизмы понимания комического: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009. 82 с.
36. Щербакова О.В. Информационно-энергетическая организация некоторых паттернов метакогнитивной регуляции // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12 Психология. Педагогика. Социология. 2012. № 3. С. 103–114.
37. Щербакова О.В., Обольская В.А. Между читателем и текстом: инструментарий для изучения понимания имплицитных смыслов вербальных текстов. Часть 2 // Вопросы психолингвистики. 2023. № 1(55). С. 112–127. DOI:10.30982/2077-5911-2023-55-1-112-127
38. Щербакова О.В., Образцова В.С., Грабовая Е.В., Чан Р.В., Иванова Е.М. Понимание юмора у здоровых людей и пациентов с психическими заболеваниями: когнитивный и эмоциональный компоненты // Вопросы психологии. 2018. № 4. С. 92–102.
39. Isen A.M. An influence of positive affect on decision making in complex situations: Theoretical issues with practical implications // Journal of Consumer Psychology. 2001. Vol. 11. № 2. P. 75–85. DOI:10.1207/S15327663JCP1102_01
40. Kneepkens E.W.E.M., Zwaan R.A. Emotions and literary text comprehension // Poetics. 1995. Vol. 23. P. 125–138. DOI:10.1016/0304-422X(94)00021-W
41. Leech G. N., Short M. Style in fiction: a linguistic introduction to English fictional prose. London: Pearson Education, 2007. 425 p.
42. McClelland J.L., Rumelhart D.E., PDP Research Group. Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition. Vol 2: Psychological and biological models. Cambridge, MA: Bradford, 1986. 632 p.
43. Rivin D., Shcherbakova O. Understanding of comical texts in people with different types of attitudes towards humour: Evidence from Internet memes // The European Journal of Humour Research. 2021. Vol. 9. № 2. P. 112–131. DOI:10.7592/EJHR2021.9.2.456
44. Shcherbakova O.V. How do our mental and personal experience mediate intellectual efficiency? Intellectual competencies as patterns of individual cognitive performance // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2017. Vol. 7. № 1. С. 43–54.
45. Shcherbakova O.V., Nikiforova E.A. Fables comprehension in healthy adults: Does IQ matter? // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2018. Vol. 15. № 2. P. 222–230. DOI:10.17323/1813-8918-2018-2-222-231
46. Van Dijk T.A., Kintsch W. Strategies of discourse comprehension. NY: Academic Press, 1983. 389 p.
23. Morozova N.G. О понимании текста [On text comprehension]. *Izvestiya APN*, 1947, no. 7, pp. 191–240. (In Russ.).
24. Narolina V.I. Psikhologo-pedagogicheskie faktory stimulirovaniya poznavatel'noi i kommunikativnoi aktivnosti v razvitii ponimaniya inoyazychnogo nauchnogo teksta. Diss. kand. psikhol. nauk [Psychological and pedagogical factors of stimulating learning and communicative activity in developing the ability to understand scientific texts in foreign language. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1985, 186 p. (In Russ.).
25. Nikiforova E.A., Shcherbakova O.V. Ponimanie mnogoznachnykh tekstov v norme i u patsientov s nevroticheskimi rasstroistvami [Comprehension of ambiguous texts in healthy people and neurotic patients]. *Psikhologiya XXI veka: sistemnyi podkhod i mezhdistsiplinarnye issledovaniya* [Psychology 21st century: systems approach and cross-disciplinary studies], 2017, pp. 134–140. (In Russ.).
26. Osorina M.V. К вопросу о качественной и количественной отсенке уровня понимания изобразительного текста [On the problem of quantitative and qualitative assessment of understanding]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya = Saint Petersburg University bulletin. Psychology*, 2014, no. 3, pp. 21–36. (In Russ.).
27. Petrovskii V.A. Individual'nost' i samoregulyatsiya: opyt mul'tisub'ektnoi teorii [Individuality and self-regulation: experience of the multi-subject theory]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 2007, no. 1(49), pp. 13–30. (In Russ.).
28. Peshkova N.P. Implitsitnost' v tekste: prepyatstvie vs. stimul i uslovie ponimaniya [Implicitness in text: hindrance or prerequisite for understanding]. *Voprosy psikholingvistik* [Journal of psycholinguistics], 2009, no. 9, pp. 219–231. (In Russ.).
29. Cakharov L.S. О методиках исследования понятий [On the tools for studying concepts]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2006. Vol. 2, no. 2, pp. 32–47 (In Russ.).
30. Tikhomirov O.K., Vinogradov Yu.E. Emotsii v funktsii evristik [Emotions and their functions of heuristics]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychology studies*. Moscow: Publ. MGU, 1969, no. 1. pp. 3–24. (In Russ.).
31. Tumina L.E. Pritcha kak shkola krasnorechiya: ucheb. Posobie [Fable as a school of eloquence]. Moscow: Publ. LKI, 2008. (In Russ.).
32. Ushakov D.V. Sotsial'nyi intellekt kak vid intellekta [Social intelligence as a type of intelligence]. In Lyusin D.V., Ushakov D.V. (eds.), *Sotsial'nyi intellekt: Teoriya, izmerenie..*. Moscow: IP RAN, 2004, pp. 11–28. (In Russ.).
33. Tsvetkova L.S. Mozg i intellekt: narushenie i vosstanovlenie intellektual'noi deyatel'nosti [Brain and intelligence: Intelligence disorders and their recovery]. Moscow: Publ. MPSI; Voronezh: Publ. NPO «MODJeK», 2008, 424 p. (In Russ.).
34. Shcherbakova O.V. Fenomen ponimaniya kak intrapsikhicheskii mezh'yazykovoi obratimyi perevod (na primere komicheskikh tekstov) [Phenomenon of understanding as mental reversible transformation (evidence from comical texts)]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Pedagogika. Sotsiologiya* [Saint Petersburg University bulletin. Series 12. Psychology]. *Pedagogy. Sociology*. 2008, no. 4, pp. 215–225. (In Russ.).
35. Shcherbakova O.V. Kognitivnye mekhanizmy ponimaniya komicheskogo. Diss. kand. psikhol. nauk. [Cognitive Mechanisms of Comical Texts' Understanding. PhD (Psychology) Thesis.]. Saint-Petersburg, 2009, 82 p. (In Russ.).
36. Shcherbakova O.V. Informatsionno-energeticheskaya organizatsiya nekotorykh patternov metakognitivnoi regulyatsii [Information and energy structure of some patterns of metacognitive regulation]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Seriya 12. Psikhologiya. Pedagogika. Sotsiologiya*

[*Saint Petersburg University bulletin. Series 12. Psychology. Pedagogy. Sociology*], 2012, no. 3, pp. 103–114. (In Russ.).

37. Shcherbakova O.V., Obol'skaya V.A. Mezhdru chitatelem i tekstom: instrumentarii dlya izucheniya ponimaniya implitsitnykh smyslov verbal'nykh tekstov. Chast' 2 [Between the reader and a text: Research framework for studying the comprehension of implicit meanings in verbal texts. Part II.]. *Voprosy psikholingvistiki [Journal of Psycholinguistics]*, 2023, no. 1(55), pp. 112–127. (In Russ.). DOI:10.30982/2077-5911-2023-55-1-112-127

38. Shcherbakova O.V., Obraztsova V.S., Grabovaya E.V., Chan R.V., Ivanova E.M. Ponimanie yumora u zdorovykh lyudei i patsientov s psikhicheskimi zabolevaniyami: kognitivnyi i emotsional'nyi komponenty [Humor comprehension in healthy people and mental patients: cognitive and affective components]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 2018, no. 4, pp. 92–102. (In Russ.).

39. Isen A.M. An influence of positive affect on decision making in complex situations: Theoretical issues with practical implications. *Journal of Consumer Psychology*. 2001. Vol. 11, no. 2, pp. 75–85. DOI:10.1207/S15327663JCP1102_01

40. Kneepkens E.W.E.M., Zwaan R.A. Emotions and literary text comprehension. *Poetics*. 1995. Vol. 23, pp. 125–138. DOI:10.1016/0304-422X(94)00021-W

41. Leech G. N., Short M. Style in fiction: a linguistic introduction to English fictional prose. London: Pearson Education, 2007, 425 p.

42. McClelland J.L., Rumelhart D.E., PDP Research Group. Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition: in 3 vol. Vol. 2. Psychological and biological models. Cambridge, MA: Bradford, 1986. 632 p. DOI:10.7551/mitpress/5237.001.0001

43. Rivin D., Shcherbakova O. Understanding of comical texts in people with different types of attitudes towards humour: Evidence from Internet memes. *The European Journal of Humour Research*, 2021. Vol. 9, no. 2, pp. 112–131. DOI:10.7592/EJHR2021.9.2.456

44. Shcherbakova O. How do our mental and personal experience mediate intellectual efficiency? Intellectual competencies as patterns of individual cognitive performance. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya = Saint Petersburg University bulletin. Psychology*, 2017. Vol. 7, no. 1, pp. 43–54.

45. Shcherbakova O.V., Nikiforova E.A. Fables comprehension in healthy adults: Does IQ matter? *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2018. Vol. 15, no. 2, pp. 222–230. DOI:10.17323/1813-8918-2018-2-222-231

46. van Dijk T.A., Kintsch W. Strategies of discourse comprehension. NY: Academic Press, 1983. 389 p.

Информация об авторах

Шчербакова Ольга Владимировна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9200-4310>, e-mail: o.scherbakova@gmail.com

Обольская Варвара Андреевна, инженер-исследователь факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6723-5339>, e-mail: varavery@gmail.com

Information about the authors

Olga V. Shcherbakova, PhD in Psychology, Leading Research Fellow, Faculty of Psychology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9200-4310>, e-mail: o.scherbakova@gmail.com

Varvara A. Obolskaia, Research Engineer, Faculty of Psychology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6723-5339>, e-mail: varavery@gmail.com

Получена 03.10.2024

Принята в печать 10.12.2024

Received 03.10.2024

Accepted 10.12.2024

Феномен инкубации и активация семантической сети

Е.А. Валужева

Институт психологи Российской академии наук (ФГБУН ИП РАН),
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0003-3637-287X, e-mail: ekval@list.ru

Н.М. Лаптева

Институт психологии Российской академии наук (ФГБУН ИП РАН);
Московский государственный психолого- педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0976-6582>, e-mail: n.m.lapteva@mail.ru

Н.А. Поспелов

Институт перспективных исследований мозга МГУ (ИПИМ МГУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6637-2120>, e-mail: nik-pos@yandex.ru

Д.В. Ушаков

Институт психологи Российской академии наук (ФГБУН ИП РАН),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0001-9716-1545, e-mail: dv.usakov@gmail.com

Проблема инкубации является одной из центральных и парадоксальных в психологии мышления и творчества. Парадоксальность проблемы связана с тем, что решение задачи продвигается в то время, когда решающий не думает о задаче, а отвлечен на совсем другие дела. Хотя инкубация довольно интенсивно исследуется в разных странах мира, до сих пор не существует единого объяснения этого явления. В статье изложен новый теоретический подход, который отличается двумя особенностями. Во-первых, предлагается исследовать общую проблему инкубации на материале задач, допускающих максимально точный анализ задействованных в их решении процессов — триад Медника. Во-вторых, для реализации точного анализа процессов решения задач используется подход из общей теории сетей. В итоге теоретическая модель, разрабатываемая для объяснения инкубации, включает два уровня процессов: распространение активации по семантической сети и управляющие процессы, исходящие из целеполагания при принятии задачи субъектом.

Ключевые слова: инкубация, сетевые модели, Тест отдаленных ассоциаций.

Финансирование. Статья подготовлена при поддержке РФФИ, грант № 22-18-00704.

Для цитаты: Валужева Е.А., Лаптева Н.М., Поспелов Н.А., Ушаков Д.В. Феномен инкубации и активация семантической сети // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 4. С. 40–51. DOI:<https://doi.org/10.17759/chp.2024200405>

Incubation and Activation of the Semantic Network

Ekaterina A. Valueva

Institute of psychology of the Russian academy of sciences,
Moscow State University of psychology and education, Moscow, Russia
ORCID: 0000-0003-3637-287X, e-mail: ekval@list.ru

Nadezhda M. Lapteva

Institute of Psychology of RAS; Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0976-6582>, e-mail: n.m.lapteva@mail.ru

Nikita A. Pospelov

Institute for Advanced Brain Studies of Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6637-2120>, e-mail: nik-pos@yandex.ru

Dmitry V. Ushakov

Institute of psychology of the Russian academy of sciences,
Moscow State University of psychology and education, Moscow, Russia
ORCID: 0000-0001-9716-1545, e-mail: dv.usakov@gmail.com

The issue of incubation is a central and paradoxical topic in the psychology of thinking and creativity. The paradox arises from the observation that problem-solving can advance during periods when the solver is not consciously focused on the problem but is instead engaged in unrelated activities. Despite extensive research on incubation, a unified explanation for this phenomenon remains elusive. This article introduces a new theoretical approach characterized by two distinctive features. First, it advocates for the examination of the general problem of incubation through tasks that facilitate a precise analysis of the underlying processes—specifically, Mednick's triads. Second, to enable a comprehensive analysis of problem-solving processes, this approach incorporates methods from general network theory. Consequently, the theoretical model developed to elucidate incubation encompasses two levels of processes: the propagation of activation across the semantic network and the control processes driven by goal-setting when the individual accepts the problem.

Keywords: Incubation, network models, Remote Associates Test.

Funding. The article was prepared with the support of the Russian Science Foundation, project number № 22-18-00704.

For citation: Valueva E.A., Lapteva N.M., Pospelov N.A., Ushakov D.V. Incubation and Activation of the Semantic Network. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 4, pp. 40–51. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200405>

Введение

В современной психологии нечасто удается совместить постановку крупной проблемы с конкретным, детализированным анализом протекающих процессов [8]. Эта ситуация не обошла стороной и психологию мышления. В этой области, с одной стороны, исследуются такие общие явления, как инкубация, озарение или инсайт, а с другой стороны, создаются точные, в пределе — вычислительные модели решения конкретных задач. При этом первые изучаются на разных задачах в абстракции от их специфики и конкретики протекающих при их решении процессов. Вторые порой доходят до большой точности и конкретности анализа процессов, задействованных в решении соответствующей задачи, упуская из виду общую проблематику.

В настоящей статье будут более подробно рассмотрены эти отношения и намечен план возможного подхода к устранению противоречия. Для этого необходимо рассмотреть один общий феномен и одну задачу, на которой этот феномен проявляется. Феномен должен быть подробно изучен и быть достаточно существенным для процессов творческого мышления. Этим критериям отвечает феномен инкубации, который и будет рассмотрен ниже.

Задача, вернее тип задач, применяемых для исследования мышления, должен быть таким, чтобы допускать точное описание (в пределе — компьютерное моделирование) процессов решения у человека. В последнее время такие подходы к точному описанию решения были найдены для заданий Теста отдаленных ассоциаций С. Медника, которые и станут

предметом рассмотрения ниже. Эти задания представляют собой тройки слов, к которым надо найти четвертое, образующее устойчивое сочетание с каждым из данной тройки. Например, если даны слова «красный, меч, мясо», то решением является слово «рыба» (устойчивые сочетания — красная рыба; рыба-меч; ни рыба, ни мясо).

Создание достаточно точных моделей ассоциативных связей языка в последнее десятилетие позволило описать пути решения испытуемыми задач «медниковского типа» как движения по связям семантической сети. В то же время эти задачи активно используются при исследовании феномена инкубации.

Здесь также следует отметить, что медниковские триады — не единственный вариант задач, который может быть рассмотрен в этом контексте. Например, анаграммы также успешно используются при исследованиях инкубации, а сегодня найдены подходы к достаточно точному описанию и управлению процессами их решения.

Ниже будет проведен фокусированный обзор исследований инкубации и сетевых механизмов решения триад Медника. Этот обзор покажет, что даже там, где в исследовании инкубации используются триады Медника, не проводится детальный анализ процессов решения триад, которые позволили бы пролить свет на то, какие компоненты этих процессов задействованы в феноменах инкубации. Обзор покажет то же отсутствие связи и в другую сторону: там, где детально исследуются процессы решения триад, не рассматриваются ни инкубация, ни какие-либо иные феномены, имеющие отношение к решению других типов задач. Далее будет намечена позитивная программа, направленная на исследование инкубации при детализации описания процессов решения медниковских триад. В заключение выдвигаются предположения о том, как может выглядеть общая архитектура когнитивной системы в результате совмещения общих и детализированных подходов к процессам решения задач.

Феномен инкубации

Первые упоминания о феномене инкубации можно найти в интроспективных работах выдающихся мыслителей XIX века. Например, немецкий математик К. Гаусс, сделав значимое открытие в области теории чисел, писал о нем следующее: «Наконец, два дня назад я добился успеха, но не благодаря моим величайшим усилиям, а благодаря Богу. Как при вспышке молнии, проблема внезапно оказалась решенной. Я не могу сказать сам, какова природа путеводной нити, которая соединила то, что я уже знал, с тем, что принесло мне успех» [1, с. 71].

В работах А. Пуанкаре феномен инкубации был не только описан, но и объяснен [6]. Ученый полагал, что в тот период, когда человек не решает задачу сознательно, происходит работа бессознательного. Ее можно представить как хаотичное движение сталкивающихся между собой молекул-понятий, подоб-

ных молекулам идеального газа. Некоторые из них образуют новые красивые упорядоченные сочетания и появляются в сознании в виде идей, что сопровождается чувством «озарения» [7].

Термин «инкубация» получил известность после публикации работы Г. Уоллеса [62], в которой было предложено разделять творческий процесс на четыре стадии: подготовка, инкубация, озарение и проверка. На первой стадии человек предпринимает сознательные попытки решить стоящую перед ним задачу. На второй стадии инкубации он прекращает попытки и переключает внимание на другую деятельность. Скрытая неосознанная работа приводит решателя к стадии озарения, которая представляет собой неожиданное осознание креативной идеи. В современной психологии этот феномен называют инсайтом [54]. На четвертой стадии, решатель проверяет правильность своих идей и оформляет их [41]. Несмотря на то, что некоторые исследователи высказывают сомнения в том, что данная четырехстадийная модель верна [20], ее широко используют до сих пор, создавая с ее помощью концептуальные рамки для анализа процесса творческого мышления.

Экспериментальные методы исследования и объяснения инкубации

Современные исследования инкубации основываются на двух экспериментальных парадигмах. Первая из них была названа «отсроченная инкубация». При проведении экспериментов в этой парадигме испытуемых делят на две группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальной группе участники решают все задачи, затем делают инкубационный перерыв, после которого пробуют решить повторно нерешенные задачи. В контрольной группе испытуемые также сначала пробуют решить все задания, а затем сразу же предпринимая повторную попытку решения нерешенных задач, работая без перерыва. Эффект инкубации вычисляется как различие между группами по успешности выполнения задач на второй попытке решения [3].

Вторая парадигма получила название «немедленная инкубация». Ее особенность состоит в том, что испытуемые делают инкубационный перерыв сразу же после прочтения инструкции к заданию [16]. Метааналитические работы показали, что как отсроченная инкубация, так и немедленная могут привести к увеличению успешности решения задач [46, 55].

Когнитивные механизмы, лежащие в основе феномена инкубации, вызывают множество споров среди исследователей. Было выдвинуто немало теорий и гипотез, претендующих на объяснение этого явления, некоторые из них были экспериментально проверены. Условно разделим их на два подхода: специфический и неспецифический. Специфический подход к объяснению инкубации предполагает, что во время перерыва в решении задачи протекают активные процессы, направленные на поиск решения. Неспецифический подход не предполагает наличия

подобных процессов, с этой точки зрения инкубация только лишь меняет условия в когнитивной системе на более благоприятные для нахождения решения.

Одно из самых простых объяснений в рамках специфического подхода — гипотеза сознательной работы, согласно которой решатель во время периода инкубации периодически возвращается к работе над проблемой, хотя впоследствии не отдает себе в этом отчет [64]. В экспериментальных исследованиях не было обнаружено фактов, говорящих в пользу этой точки зрения [23; 24; 10].

Некоторые экспериментальные работы показали, что отвлечение внимания испытуемого от решения задачи приводит к возникновению эффекта инкубации [16; 17; 24]. В метааналитической работе М. Стрик было доказано существование этого эффекта [55]. Эти результаты натолкнули авторов на объяснение, которое получило название «Теория бессознательной работы». Согласно этой теории, во время инкубации протекают неосознаваемые процессы поиска решения. Пока исследователи не дали четкого ответа на вопрос о том, в чем именно заключается эта работа. Одно из предположений заключается в том, что во время инкубационного перерыва происходит распределение активации по элементам ассоциативной сети памяти, что может приводить к вхождению ключевых элементов в рабочую память [25; 30]. Однако результаты проверки этого предположения были неоднозначными [47; 66]. Таким образом, несмотря на перспективность данной гипотезы, механизмы, лежащие в основе бессознательного поиска решения, еще не ясны.

Сторонники неспецифического подхода полагают, что во время инкубации не происходит поиск решения, перерыв только лишь создает более благоприятные условия для дальнейшего поиска ответа. Например, сторонники гипотезы рассеяния усталости полагали, что благодаря инкубационному перерыву человек отдыхает от неудачных попыток решения [45]. Но в этой идее заставляет усомниться тот факт, что решение сложных задач во время инкубации зачастую оказывает положительное влияние на решение основной задачи [44].

Теория забывания фиксации, которая является одной из самых влиятельных теорий инкубации, предполагает, что инкубационный перерыв облегчает нахождение правильного решения за счет забывания фиксации [49]. Во многих экспериментах было показано что эффект инкубации возникает только в тех случаях, когда испытуемым предварительно давались стимулы, отвлекающие от правильного ответа [29; 38; 50; 51; 61]. Тем не менее некоторые исследования содержат аргументы против утверждения о том, что механизмом снятия фиксации является забывание, например, было показано, что длительность инкубации не влияет на величину эффекта [46], инкубация часто оказывалась успешной, когда отсутствовала процедура предварительной фиксации [16] и не оказывала влияния на число ответов, соответствующих фиксациям, на второй попытке решения [58].

Другое объяснение феномена инкубации — гипотеза ухода внимания [44]. Гештальт-психологи вто-

рой половины XX века связывают инсайт с внезапной сменой целостного видения проблемной ситуации, переструктурированием имеющегося гештальта [65]. Когда человек приступает к решению задачи, то формируется первое организующее предположение, которое связывает между собой элементы задачи в целостную структуру. Но оно может оказаться неверным и приводить решателя в тупик [43]. В такой ситуации инкубация может помочь убрать внимание из неверного организующего предположения, благодаря чему появляется возможность сформировать верное предположение, объединяющее имеющиеся элементы в новую структуру. В экспериментах Е. Сигал на материале инсайтного паззла было показано, что эффект инкубации не зависит от длительности перерыва. Из этого автор сделала вывод о том, что не происходит забывания ложного предположения (или фиксации в терминах теории селективного забывания) и выход из него происходит мгновенно посредством переключения внимания. Также было выявлено, что сложная инкубационная задача приводит к большему эффекту инкубации, автор объяснил это тем, что такая задача требует большей концентрации и поэтому лучше выводит внимание из ложного предположения, чем простая [44].

С точки зрения теории спонтанной ассимиляции инкубация рассматривается как процесс ожидания подсказок из внешней среды [45]. Подсказки ассимилируются когнитивной системой посредством сопоставления их с «маркерами неудачи». Это элементы долговременной памяти, которые формируются в момент, когда решение зашло в тупик. Они представляют собой репрезентации отдельных признаков задачи, закодированные в виде характеристик стимулов внешней среды. При поступлении новой информации, релевантной правильной ответу, репрезентация проблемы переструктурируется и увеличивается вероятность инсайта. Эти предположения проверялись в нескольких экспериментах [31; 19], в них было показано, что ключи-подсказки помогают, но эффект инкубации при этом отсутствует. Таким образом, не было обнаружено фактов, которые бы доказывали правомерность гипотезы спонтанной ассимиляции.

Исследования инкубации проводятся в основном в зарубежной психологии, однако в отечественной науке существуют важные для осмысления этого феномена теоретические разработки. В работах выдающегося отечественного исследователя Я.А. Пономарева содержатся идеи, важные для понимания механизмов инкубации. Согласно разработанной им структурно-уровневой модели творческого процесса, появление и оформление креативной идеи осуществляется благодаря совместной поочередной работе логического и интуитивного полюсов мышления. Инкубационный период, говоря в терминах его теории, — это переключение в интуитивный режим работы, в котором человеку открывается доступ к бесчисленным знаниям и связям, сформированным в прошлой деятельности без участия сознания. Они были названы ученым «побочным продуктом действия» [5]. Эти идеи были развиты в современных

работах, например в исследовании Е.А. Валуевой и Н.М. Лаптевой. В нем была проведена серия экспериментов, направленных на проверку модели, согласно которой инкубация служит для устранения причин, мешающих осознанию преактивированных имплицитных решений [2; 4].

Инкубация при решении различных задач

Для того чтобы структурировать и обобщить данные, полученные в многочисленных исследованиях, было проведено несколько метааналитических [46, 55] и обзорных [18, 22] работ. В них было показано, что эффект инкубации существует, и были детально проанализированы факторы, влияющие на его величину.

В метаанализе У. Сно и Т. Ормерода вычислялась выраженность эффекта инкубации при решении различных типов творческих задач. Было выявлено, что длительность подготовительного этапа имеет значение для многих типов задач, а длительность инкубационного периода — только для дивергентных. Авторы полагают, что эти данные являются аргументами в пользу теории бессознательной работы, поскольку в случае дивергентных задач большую роль может играть процесс распространения активации по семантической сети, для которого требуется время. При решении «лингвистических задач», например теста отдаленных ассоциаций, наибольший эффект вызывал инкубационный перерыв, заполненный решением легких задач. Авторы приводят объяснение этого факта в рамках гипотезы забывания фиксации, полагая, что при решении подобного рода задач фиксации могут сильно затруднять процесс решения, а легкая задача, обеспечивая расфокусировку внимания, устраняет влияние фиксации [46].

Подведем итоги сказанному выше. В целом, феномен инкубации получает экспериментальное подтверждение. Он, по-видимому, немаловажен в реальном жизненном творчестве. Прояснение этого феномена существенно для теоретического понимания процесса мышления.

Хотя инкубация исследуется на многих задачах, это делается без углубления в процессы решения этих задач. В качестве объяснительных применяются понятия общего характера — сознательная и бессознательная работа, фиксация и т. д., которые вроде бы применимы ко всем задачам. При этом, однако, если углубиться в анализ процессов решения задач на дивергентное или конвергентное мышление, принятие решений и т. д., то обнаруживается, что эти понятия не используются или не нужны для описания их решения. Например, происходит ли фиксация при решении анаграмм или триад Медника? Это непростой вопрос, который требует тщательного исследования. В чем заключается «работа» по решению этих задач? Ответить на этот вопрос вряд ли будет очень просто. По крайней мере, точные исследования процессов решения этих задач, как будет видно ниже, апеллируют к другой, более детализированной терминологии.

Сетевые модели решения триад Медника

Перспективным направлением для дальнейших исследований в этой области является использование новых методов, опирающихся на представления о когнитивных сетевых моделях [12; 30]. Триады Медника, будучи вербальными задачами, согласно современным представлениям когнитивной психологии, решаются путем распространения активации по семантической сети, связывающей между собой слова, которые обладают достаточной для этого степенью близости.

Идея сетевой интерпретации когнитивной деятельности при решении триад исходит от самого С. Медника, который предположил, что формирование новых связей через отдаленно ассоциированные элементы (т. е. креативность) более выражено у индивидов, имеющих много относительно слабых ассоциаций [32]. Напротив, испытуемые, чья внутренняя лексико-семантическая структура ассоциативной сети состоит из меньшего количества более сильных ассоциаций (которые, как правило, также являются общими и традиционными), менее способны к формированию творческих идей. Это предположение определило популярность сетевых методов, которые сегодня используются для моделирования механизмов решения тестов RAT и позволяют оценить творческий потенциал человека [27; 37].

Исходя из этого видения, можно более точно переформулировать гипотезы о природе инкубации, фактически перевести их на другой научный язык.

Бессознательная или сознательная работа могут быть поняты как продолжение процессов распространения активации в тот период, когда человек переключился на другую задачу. Разница между двумя видами работы не оказывается здесь очень резкой: процессы активации, согласно распространенным когнитивным моделям (ср. АСТ-R Дж. Андерсона), приводят к появлению элемента в сознании после преодоления некоторого активационного порога. Спонтанная ассимиляция подсказок тоже понятна в этом контексте. Подсказки вызывают активацию некоторых элементов сети, повышая их эффективность в качестве передаточных звеньев.

Интересна возможная интерпретация механизмов забывания фиксации и ухода внимания. С позиции семантической сети они могут быть сведены к одному процессу: застреванию активации на некоторых irrelevantных элементах, которые не позволяют ей достичь целевых узлов сети.

Однако необходимо учесть, что сам по себе процесс распространения активации по сети, безусловно, не может служить объяснением целенаправленной деятельности, каковой является решение задач. Самопроизвольное распространение активации релевантно свободному ассоциированию, или мечтанию. Этот процесс протекает в рамках, задаваемых целью, связанной с решением задачи. Следовательно, понимание когнитивных процессов при решении задачи возможно только с учетом работы управляющих структур, которая также потенциально может стать источником инкубации.

Управляющие структуры в случае творческой, неалгоритмической задачи, где неясны пути к итоговому решению, могут работать скорее по принципу оттормаживания, чем активации. Противоположность этому составляют задачи, где субъекту известен алгоритм достижения результата, как, например, задачи на перемножение чисел. В случае алгоритмических задач управляющие структуры должны обеспечить сосредоточение когнитивных процессов на выполнении заданного алгоритма. В то же время в неалгоритмических задачах, например в триадах Медника, известны только некоторые характеристики итогового решения (слово должно образовывать устойчивые связи с тремя данными), но не способ его достижения. Поэтому управление решением, конечно, должно присутствовать, иначе когнитивная система перейдет в режим свободного ассоциирования, но оно может состоять не в сосредоточении на определенных действиях, а в оттормаживании того, что не соответствует цели. Фокусировка на определенном содержании является ключевым моментом целенаправленного поведения, а ее осуществление предполагает как поддержку активации релевантного содержания, так и торможение интерферирующего. Чем более творческой является задача, тем меньше решающие владеют алгоритмами достижения цели и тем труднее сосредоточение на задаче, которое необходимо предполагает оттормаживание.

В сочетании с сетевыми представлениями управляющие структуры означают возможность оттормаживания тех узлов или участков семантической сети, которые не являются релевантными для решаемой задачи. Это предотвращает чрезмерное расползание активации, превращение когнитивной деятельности в свободное ассоциирование.

Здесь заключена другая возможность когнитивной интерпретации фиксации. Фиксация может иметь источник не в застревании активации на семантической сети, а в сохранении ограничений на уровне управляющих структур. В этом случае инкубация может заключаться в том, что с течением времени происходит ослабление управляющих ограничений, что открывает дорогу для нахождения решений.

Подходы к инкубации в контексте детализированного исследования процессов решения триад Медника

Сформулированные выше соображения представляют собой существенный шаг к экспериментальной проверке теоретических моделей.

Экспериментальный подход, который позволяет решать поставленную задачу, должен позволять точно влиять на протекание процессов решения триад Медника. Такой экспериментальный подход проще всего может быть построен на широко применяемом в психологии методе прайминга, причем как позитивного, так и негативного [9]. Прайминг позволяет управлять степенью активации элементов семантической сети.

Прайминг в контексте излагаемого подхода к инкубации при решении триад Медника может быть использован в двух планах. Первый связан с возможностью тестирования состояния семантической сети, возникающего в процессе решения триад Медника. В этом случае в качестве прайминга выступает сам процесс решения задачи, а функция экспериментатора состоит в том, чтобы выявить возникающую при этом активацию семантической сети. Наиболее очевидно в этом случае использование экспериментального приема лексического решения.

Второй план заключается в том, чтобы экспериментально манипулировать с активацией семантической сети и управляющих структур, регистрируя возникающие при этом изменения в скорости и точности решения задач в ситуациях с инкубацией и без нее. При этом позитивный прайминг трактуется как повышение активации узла семантической сети, а негативный — как включение управляющего оттормаживания.

При таком подходе рассмотренные выше модели инкубации приводят к различающимся экспериментальным гипотезам. Бессознательная или сознательная работа должна приводить к увеличению активации релевантных для решения узлов. Спонтанная ассимиляция должна иметь такой же эффект, но только при условии получения соответствующего внешнего сигнала. Уход внимания должен выражаться в снижении активации иррелевантных узлов. А модель осознания предсказывает ухудшение решения при негативном прайминге узлов, лежащих на пути решения.

В этом месте, однако, возникает вопрос: а как мы можем для каждой триады определить релевантные узлы, лежащие на пути решения, иррелевантные, заманивающие решающего на ложный путь, и нейтральные, не имеющие отношения к решению? Ответ на этот вопрос дают исследования, проводимые по структуре семантических сетей.

Семантические сети и анализ сложных сетей

В последние годы наука о сетях и связанные с ней подходы к сложным системам превратились в активную междисциплинарную область исследований. Известные примеры включают семантические сети (в которых понятия связаны через общие значения [40]), социальные сети (в которых люди связаны через знакомство [33]) и нейронные сети (в которых нейроны связаны через аксоны и дендриты [39]).

После определения узлов и связей и построения сети можно изучать ее топологию, используя описательные инструменты сетевой науки [34]. Например, можно описать глобальную топологию сети (такую, как сеть малого мира или случайный граф [63]) или положение и важность отдельных элементов (например оценивая центральность узлов и связей). Такой анализ часто проводится с целью связать структурные особенности сети с динамикой системы [35].

Сетевая наука — плодотворная теоретическая и методологическая основа, способствующая лучшему

пониманию когнитивных процессов. Когнитивная наука и сетевая наука имеют хорошо совместимые и взаимодополняющие цели: когнитивная наука направлена на понимание ментальных репрезентаций и процессов [57], а сетевая наука предоставляет средства для понимания структуры сложных систем и влияния этой структуры на процессы [56].

Сети, что важно при исследовании когнитивных процессов, не только учитывают многомерную архитектуру сложных систем [21], но и предлагают инструментарий для разработки формальных теорий динамических процессов, которые формируют и поддерживают их [13; 14]. Одним из успешных примеров такого подхода является модель взаимности интеллекта [59], которая предлагает объяснение положительных корреляций между тестами интеллекта на основе сетевых концепций. Это объяснение количественно определяет, как структура когнитивной сети влияет на динамические процессы, происходящие в ней. Модель была расширена для объяснения различных эмпирических явлений, о которых сообщается в литературе по исследованиям интеллекта [42; 60].

Важная и быстро развивающаяся область в области лингвистических сетей связана с так называемым «вложением слов» (word embedding). «Вложение слов» — это набор методов моделирования языка, основанных на отображении слов на векторы чисел, обычно в многомерном евклидовом пространстве. Семантическое сходство двух слов определяется в простейшем случае как скалярное произведение соответствующих векторов, а в последние годы — с помощью нейросетевых алгоритмов. В последнее время было предпринято несколько попыток рассматривать семантические сети как мультиплексы (т. е. многослойные сети). Такие подходы, по-видимому, дают более глубокое понимание формирования ментального лексикона [53] и раннего усвоения слов [52].

Тесно связанными с классом семантических сетей являются сети свободных ассоциаций [15]. Сети такого типа получают в ходе следующего эксперимента: участникам («испытуемым») дают слова («стимулы») и просят написать для каждого стимула первое слово (одно или несколько), пришедшее им в голову в ответ. Ответы многих испытуемых агрегируются, и строится направленная сеть взвешенных связей между словами (стимулами и ответами), отражающая частоту ответов.

Появление точных описаний семантических сетей позволило выйти на проблему вербальной креативности, оцениваемой с помощью триад Медника. Так, показано, что лексико-семантические и ассоциативные сети более творческих и менее творческих личностей существенно различаются: сети более творческих личностей более взаимосвязаны, гибки и надежны, что подтверждает предположение Медника о природе творчества [27]. В еще одной работе [48] авторы проанализировали последовательности догадок, которые приходили в голову испытуемым во время решения RAT. Они измерили сходство между догадками, стимулами и ответами с помощью латентно-семантического анализа (англ. latent semantic

analysis, LSA) и пришли к выводу, что существуют две систематические стратегии решения лингвистических задач с множественными ограничениями, к которым относится и тест RAT. В первой стратегии генерация догадок основывается в основном только на одном из трех стимулов, в то время как во второй стратегии подразумевается, что испытуемый делает новые догадки, частично основываясь на своих предыдущих попытках.

В другой работе использовалась модель поиска на графе Метрополиса—Гастингса, в которой вероятности перехода основывались на геодезических (кратчайших) расстояниях по сети от слов-стимулов до ответа [11]. Авторы подчеркивают критическое влияние силы ассоциации между ключевыми словами на результат решения теста RAT.

Проведены разработка, реализация и анализ вычислительной модели, который может отвечать на вопросы RAT [36]. Авторы разработали искусственную когнитивную систему, основанную на единой структуре организации и обработки знаний (так называемые «графы знаний»), в частности, они учитывали ассоциативные связи между понятиями в базе знаний и частоту их появления.

Показано, что сила ассоциации и количество возможных ассоциаций (путей на графе) оказывают важное и при этом раздельное влияние на успешность решения RAT [37]. Наконец, предложена модель спайковой нейронной сети, при этом решение RAT моделировалось как суперпозиция двух когнитивных процессов: первый генерировал потенциальные ответы, а второй их фильтровал [26].

Таким образом, на сегодня мы имеем значительное количество работ, детализирующих решение триад на материале анализа семантических сетей. Сама структура этих сетей описывается на основании ассоциативного эксперимента. Правда, необходимо отметить, что надежные и полные сетевые модели сегодня созданы для английского и ряда других языков, но не для русского. Однако это обстоятельство может рассматриваться как временная инструментальная недоработка, которую необходимо устранить.

Эмпирическая верификация осуществляется путем сравнения данных по времени и точности решения триад с предсказаниями модели. Предсказания выводятся из полученной в ассоциативном эксперименте структуры семантической сети и алгоритмов «навигации» по сети, имитирующих процесс распространения активации от условий к ответу при решении триад.

Исследования показали достаточно высокий уровень предсказания успешности решения триад Медника на основании модели, что позволяет считать обоснованными выводимые из модели предположения о путях распространения активации при решении триад. Тем самым можно достаточно надежно определять целевые точки для воздействия прайминга и тестирования активации, формирующейся в ходе решения задач.

Как можно охарактеризовать степень точности описания процессов решения триад Медника, получаемого

изложенным выше путем? Представляется, что в качестве максимального критерия точности следует принять возможность воспроизведения процесса в виде реализуемого на компьютере алгоритма. Изложенные способы моделирования с определенными ограничениями позволяют это делать в отношении процессов, разворачивающихся при решении триад на семантической сети. Ограничения состоят в том, что модель (по крайней мере на нынешнем этапе) не учитывает индивидуальные различия, а может достаточно точно предсказывать лишь поведение на выборке. В отношении управляющих структур точность значительно меньше, она достаточна только в отношении взаимодействия управляющих структур с семантической сетью, т. е. в той области, где они допускают участие тех или иных узлов семантической сети в решении.

Заключение

В целом, проведенный анализ показывает, что когнитивная психология сегодня в достаточной степени оснащена средствами, позволяющими проводить точный анализ даже в отношении таких сложных явлений, как решение задач и инкубация. Однако здесь вновь возникает вопрос о соотношении общих

явлений типа инкубации или озарения, с одной стороны, и механизмов решения конкретных задач — с другой. Проведенный анализ показал возможность анализировать сложные явления (в данном случае инкубацию) на материале точного описания процессов (в данном случае при решении триад Медника). Однако возникает вопрос: в какой мере одинаковы те когнитивные процессы, которые стоят за инкубацией при решении разных задач? Ответ на этот вопрос может быть дан только после проведения соответствующих исследований. Однако уже здесь можно наметить ряд возможностей для вариаций.

Весьма вероятно, что двойственные процессы сетевой активации и фокусирующего управления могут объяснить явления инкубации во многих случаях, для многих задач. При этом для различных задач могут разное значение иметь долговременное распространение активации на сети, устранение ее застревания или же снятие управляющих ограничений. Таким образом, инкубация в области различных задач в зависимости от структуры этих задач может происходить в разной степени и за счет разных источников.

Сказанное не отрицает, что для других классов задач могут существовать другие источники инкубации, такие, что не могут быть выявлены при анализе триад Медника.

Литература

1. Бюлер В. Гаусс. Биографическое исследование. М.: Наука, 1989.
2. Валуева Е.А. Роль инкубационного периода в решении задач // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Том. 13. № 4. С. 789–800. DOI:10.17323/1813-8918-2016-4-789-800
3. Лаптева Н.М. Инкубация в решении творческих задач: гипотезы и перспективы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Том. 17. № 4. С. 630–644. DOI:10.17323/1813-8918-2020-4-630-644
4. Лаптева Н.М. Когнитивные механизмы инкубации при решении мыслительных задач: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2021. 122 с.
5. Пономарев Я.А. Психика и интуиция. М.: Политиздат, 1967.
6. Пуанкаре А. Математическое открытие // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М.: Изд-во МГУ, 1981. С. 356–365.
7. Ушаков Д.В. Творчество и «дарвиновский» способ его описания. Психологический журнал. 2000. Том. 20. № 3. С. 103–110.
8. Ушаков Д.В. На пути к целостному видению человека // Психология. Журнал ВШЭ. 2020. Том. 17. № 4. С. 617–629.
9. Фаликман М.В., Койфман А.Я. Виды прайминга в исследованиях восприятия и перцептивного внимания // Вестник Московского университета. 2005. Том 14. № 3. С. 86–97.
10. Baird B., Smallwood J., Mrazek M.D., Kam J.W.Y., Franklin M.S., Schooler J.W. Inspired by distraction: Mind wandering facilitates creative incubation // Psychol. Sci. 2012. Vol. 23. P. 1117–1122. DOI:10.1177/0956797612446024
11. Bourgin D.D., Abbot J.T., Griffiths T.L. Empirical Evidence for Markov Chain Monte Carlo in Memory Search //

References

1. Byuler V. Gauss. Biograficheskoe issledovanie [Gauss. A Biographical Study]. Moscow: Nauka, 1989. (In Russ.).
2. Valueva E.A. Rol inkubatsionnogo perioda v reshenii zadach [The Role of Incubation Period in Problem Solving]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2016. Vol. 13, no. 4, pp. 789–800. DOI:10.17323/1813-8918-2016-4-789-800. (In Russ.).
3. Lapteva N.M. Inkubatsiya v reshenii tvorcheskikh zadach: gipotezy i perspektivy [Incubation in Solving Creative Problems: Hypotheses and Prospects]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2020. Vol. 17, no. 4, pp. 630–644. DOI:10.17323/1813-8918-2020-4-630-644. (In Russ.).
4. Lapteva N.M. Kognitivnye mekhanizmy inkubatsii pri reshenii myslitelnykh zadach [Cognitive Mechanisms of Incubation in Solving Thinking Problems]. Candidate's thesis. Moscow, 2021. 122 p. (In Russ.).
5. Ponomarev Ya.A. Psikhika i intuitsiya [Psychics and Intuition]. Moscow: Politizdat, 1967. (In Russ.).
6. Puanckare A. Matematicheskoe otkrytie [Mathematical Discovery]. *Khrestomatiya po obshchei psikhologii. Psikhologiya myshleniya* [Reader on General Psychology. Psychology of Thinking]. Moscow: MGU Publishing House, 1981, pp. 356–365. (In Russ.).
7. Ushakov D.V. Tvorchestvo i «darwinovskii» sposob ego opisaniya [Creativity and the “Darwinian” Way of Its Description]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2000. Vol. 20, no. 3, pp. 103–110. (In Russ.).
8. Ushakov D.V. Na puti k tselochnomu videniyu cheloveka [Towards a Holistic Vision of a Human]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2020. Vol. 17, no. 4, pp. 617–629. (In Russ.).

Proceeding of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society. 2014. Vol. 36. P. 224.

12. Collins A.M., Loftus E.F. A spreading activation theory of semantic processing // *Psychological Review*. 1975. Vol. 82. P. 407–428. DOI:10.1037//0033-295X.82.6.407

13. Cramer A.O., Waldorp L.J., Van Der Maas H.L., Borsboom D. Comorbidity: a network perspective // *Behav. Brain Sci*. 2010. Vol. 33. P. 137–150. DOI:10.1017/S0140525X09991567

14. Dalege J. et al. Toward a formalized account of attitudes: the causal attitude network (CAN) model // *Psychol. Rev*. 2016. Vol. 123. P. 2–22. DOI:10.1037/a0039802

15. De Deyne S., Navarro D.J., Perfors A., Brysbaert M., Storms G. The “Small World of Words” English word association norms for over 12,000 cue words // *Behavior Research Methods*. 2019. Vol. 51. P. 987–1006. DOI:10.3758/s13428-018-1115-7

16. Dijksterhuis A., Meurs T. Where creativity resides: the generative power of unconscious thought // *Consciousness and Cognition*. 2006. Vol. 15. № 1. P. 135–146. DOI:10.1016/j.concog.2005.04.007

17. Dijksterhuis A., Nordgren L.F. A Theory of Unconscious Thought // *Perspectives on Psychological Science*. 2006. Vol. 1. № 2. P. 95–109. DOI:10.1111/j.1745-6916.2006.00007.x

18. Dodds R.A., Smith S.M., Ward T.B. The use of environmental clues during incubation // *Creativity Research Journal*. 2002. Vol. 14. № 3–4. P. 287–304. DOI:10.1207/S15326934CRJ1434_1

19. Dorfman J. Metacognition and incubation effects in insight problem solving. Unpublished doctoral dissertation. San Diego: University of California, 1990.

20. Dorfman J., Shames V.A., Kilhstrom J.F. Intuition, incubation, and insight: Implicit cognition in problem solving // *Implicit cognition* / Ed. G. Underwood. Oxford: Oxford University Press, 1996. P. 257–296. DOI:10.1093/acprof:oso/9780198523109.003.0007

21. Estrada E., Rodríguez-Velázquez J.A. Complex Networks as Hypergraphs. 2005.

22. Gilhooly K.J. Incubation and Intuition in Creative Problem Solving // *Front. Psychol*. 2016. Vol. 7. P. 1807. DOI:10.3389/fpsyg.2016.01076

23. Gilhooly K.J., Georgiou G.J., Garrison J., Reston J.D., Sirota M. Don't wait to incubate: Immediate versus delayed incubation in divergent thinking // *Memory and Cognition*. 2012. Vol. 40. P. 966–975. DOI:10.3758/s13421-012-0199-z

24. Gilhooly K.J., Georgiou G.J., Sirota M., Paphiti-Galeano A. Incubation and suppression processes in creative problem solving // *Thinking and Reasoning*. 2015. Vol. 21. P. 130–146. DOI:10.1080/13546783.2014.953581

25. Helie S., Sun R. Incubation, insight, and creative problem solving: a unified theory and a connectionist model // *Psychol. Rev*. 2010. Vol. 117. P. 994–1024. DOI:10.1037/a0019532

26. Kajic I., Gosmann J., Stewart T.C., Wennekers T., Eliasmith Ch. A Spiking Neuron Model of Word Associations for the Remote Associates Test // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. № 99. DOI:10.3389/fpsyg.2017.00099

27. Kenett Y.N., Anaki D., Faust M. Investigating the structure of semantic networks in low and high creative persons // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2014. Vol. 8. № 407. P. 1–16. DOI:10.3389/fnhum.2014.00407

28. Kenett Y.N. Flexibility of thought in high creative individuals represented by percolation analysis // *Proc. Natl. Acad. Sci*. 2018. Vol. 115. № 5. P. 867–872. DOI:10.1073/pnas.1717362115

29. Kohn N., Smith S.M. Partly versus completely out of your mind: Effects of incubation and distraction on resolving

9. Falikman M.V., Koifman A.Ya. Vidy praiminga v issledovaniyakh vospriyatiya i pertseptivnogo vnimaniya [Types of Priming in Studies of Perception and Perceptual Attention]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Moscow University Bulletin]*, 2005. Vol. 14, no. 3, pp. 86–97. (In Russ.).

10. Baird B., Smallwood J., Mrazek M.D., Kam J.W.Y., Franklin M.S., Schooler J.W. Inspired by distraction: Mind wandering facilitates creative incubation. *Psychol. Sci.*, 2012. Vol. 23, pp. 1117–1122. DOI:10.1177/0956797612446024

11. Bourgin D. D., Abbot J.T., Griffiths T.L. Empirical Evidence for Markov Chain Monte Carlo in Memory Search. *Proceeding of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 2014. Vol. 36, pp. 224.

12. Collins A.M., Loftus E.F. A spreading activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 1975. Vol. 82, pp. 407–428. DOI:10.1037//0033-295X.82.6.407

13. Cramer A.O., Waldorp L.J., Van Der Maas H.L., Borsboom D. Comorbidity: a network perspective. *Behav. Brain Sci*, 2010. Vol. 33, pp. 137–150. DOI:10.1017/S0140525X09991567

14. Dalege J., Borsboom D., van Harreveld F., van den Berg H., Conner M., Maas H. Toward a formalized account of attitudes: the causal attitude network (CAN) model. *Psychol. Rev*, 2016. Vol. 123, pp. 2–22. DOI:10.1037/a0039802

15. De Deyne S., Navarro D.J., Perfors A., Brysbaert M., Storms G. The “Small World of Words” English word association norms for over 12,000 cue words. *Behavior Research Methods*, 2019. Vol. 51, pp. 987–1006. DOI:10.3758/s13428-018-1115-7

16. Dijksterhuis A., Meurs T. Where creativity resides: the generative power of unconscious thought. *Consciousness and Cognition*, 2006. Vol. 15, no. 1, pp. 135–146. DOI:10.1016/j.concog.2005.04.007

17. Dijksterhuis A., Nordgren L.F. A Theory of Unconscious Thought. *Perspectives on Psychological Science*, 2006. Vol. 1, no. 2, pp. 95–109. DOI:10.1111/j.1745-6916.2006.00007.x

18. Dodds R.A., Smith S.M., Ward T.B. The use of environmental clues during incubation // *Creativity Research Journal*, 2002. Vol. 14, no. 3–4, pp. 287–304. DOI:10.1207/S15326934CRJ1434_1

19. Dorfman J. Metacognition and incubation effects in insight problem solving. Unpublished doctoral dissertation. San Diego: University of California, 1990.

20. Dorfman J., Shames V.A., Kilhstrom J.F. Intuition, incubation, and insight: Implicit cognition in problem solving. In Underwood G. (eds.) *Implicit cognition*. Oxford: Oxford University Press, 1996, pp. 257–296. DOI:10.1093/acprof:oso/9780198523109.003.0007

21. Estrada E., Rodríguez-Velázquez J.A. Complex Networks as Hypergraphs, 2005.

22. Gilhooly K.J. Incubation and Intuition in Creative Problem Solving. *Front. Psychol*, 2016. Vol. 7, pp. 1807. DOI:10.3389/fpsyg.2016.01076

23. Gilhooly K.J., Georgiou G.J., Garrison J., Reston J.D., Sirota M. Don't wait to incubate: Immediate versus delayed incubation in divergent thinking. *Memory and Cognition*, 2012. Vol. 40, pp. 966–975. DOI:10.3758/s13421-012-0199-z

24. Gilhooly K.J., Georgiou G.J., Sirota M., Paphiti-Galeano A. Incubation and suppression processes in creative problem solving. *Thinking and Reasoning*, 2015. Vol. 21, pp. 130–146. DOI:10.1080/13546783.2014.953581

25. Helie S., Sun R. Incubation, insight, and creative problem solving: a unified theory and a connectionist model. *Psychol. Rev.*, 2010. Vol. 117, pp. 994–1024. DOI:10.1037/a0019532

26. Kajic I., Gosmann J., Stewart T. C., Wennekers T., Eliasmith Ch., A Spiking Neuron Model of Word Associations

- fixation // *The Journal of Creative Behavior*. 2009. Vol. 43. № 2. P. 102–118. DOI:10.1002/j.2162-6057.2009.tb01309.x
30. Martindale C. Creativity and connectionism // *The creative cognition approach* / Eds. S.M. Smith, T.B. Ward R.A. Finke. Cambridge, MA: Bradford. 1995. P. 249–268. DOI:10.7551/mitpress/2205.003.0015
31. Mednick M., Mednick S., Mednick E. Incubation of creative performance and specific associative priming // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1964. Vol. 69. P. 84–88. DOI:10.1037/H0045994
32. Mednick S. The associative basis of the creative process // *Psychological Review*. 1962. Vol. 69. P. 220–232. DOI:10.1037/h0048850
33. Milgram S. The small world problem // *Psychol. Today*. 1967. Vol. 2. P. 60–67.
34. Newman M.E., Clauset A. Structure and inference in annotated networks // *Nat. Commun.* 2016. Vol. 7. P. 1–11. DOI:10.1038/ncomms11863
35. Newman M.E.J., Barabasi A.L.E., Watts D.J. *The Structure and Dynamics of Networks*. Princeton University Press, 2006.
36. Olteteanu A.M., Falomir Z. ComRAT-C: A Computational Compound Remote Associates Test Solver based on Language Data and its Comparison to Human Performance // *Pattern Recognition Letters*. 2015. Vol. 67. P. 81–90. DOI:10.1016/j.patrec.2015.05.015
37. Olteteanu A.M., Schultheis H. What determines creative association? Revealing two factors which separately influence the creative process when solving the remote associates test // *Journal of Creative Behavior*. 2017. Vol. 53. P. 389. DOI:10.1002/jocb.177
38. Penalzoza A.A., Calvillo D.P. Incubation provides relief from artificial fixation in problem solving // *Creativity Research Journal*. 2012. Vol. 24. № 4. P. 338–344. DOI:10.1080/10400419.2012.730329
39. Ramón y Cajal S. The Croonian Lecture: la fine structure des centres nerveux // *Proceedings of the Royal Society of London*. 1894. Vol. 55. P. 444–468. DOI:10.1098/rspl.1894.0063
40. Richens R.H. Preprogramming for mechanical translation // *Mech. Transl. Comput. Ling.* 1956. Vol. 3. P. 20–25.
41. Sadler-Smith E. Wallas' Four-Stage Model of the Creative Process: More Than Meets the Eye? // *Creativity Research Journal*. 2015. Vol. 27. № 4. P. 342–352. DOI:10.1080/10400419.2015.1087277
42. Savi A.O., Marsman M., van der Maas H.L., Maris G.K. The wiring of intelligence // *Perspect. Psychol. Sci.* 2019. Vol. 14. P. 1034–1061. DOI:10.1177/1745691619866447
43. Scheerer M. Problem solving // *Scientific American*. 1963. Vol. 208. № 4. P. 118–128. DOI:10.1038/2151119b0
44. Segal E. Incubation in insight problem solving // *Creativity Research Journal*. 2004. Vol. 16. P. 141–148. DOI:10.1207/s15326934crj1601_13
45. Seifert C.M., Meyer D.E., Davidson N., Patalano A.L., Yaniv I. Demystification of cognitive insight: Opportunistic assimilation and the prepared-mind hypothesis // *The nature of insight* / Eds. R. J. Sternberg, J. E. Davidson. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1995. P. 65–124.
46. Sio U.N., Ormerod T.C. Does incubation enhance problem solving? A meta-analytic review // *Psychological Bulletin*. 2009. Vol. 135. № 1. P. 94–120. DOI:10.1037/a0014212
47. Sio U.N., Rudowicz E. The role of an incubation period in creative problem solving // *Creativity Research Journal*. 2007. Vol. 19. № 2–3. P. 307–318. DOI:10.1080/10400410701397453
- for the Remote Associates Test. *Frontiers in Psychology*, 2017. Vol. 8, no. 99. DOI:10.3389/fpsyg.2017.00099
27. Kenett Y.N., Anaki D., Faust M. Investigating the structure of semantic networks in low and high creative persons. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2014. Vol. 8, no. 407, pp. 1–16. DOI:10.3389/fnhum.2014.00407
28. Kenett Y.N. Flexibility of thought in high creative individuals represented by percolation analysis. *Proc. Natl. Acad. Sci.*, 2018. Vol. 115, no. 5, pp. 867–872. DOI:10.1073/pnas.1717362115
29. Kohn N., Smith S. M. Partly versus completely out of your mind: Effects of incubation and distraction on resolving fixation. *The Journal of Creative Behavior*, 2009. Vol. 43, no. 2, pp. 102–118. DOI:10.1002/j.2162-6057.2009.tb01309.x
30. Martindale C. Creativity and connectionism. In Smith S.M., Ward T.B., Finke R.A. (eds.) *The creative cognition approach*. Cambridge, MA: Bradford, 1995, pp. 249–268. DOI:10.7551/mitpress/2205.003.0015
31. Mednick M., Mednick S., Mednick E. Incubation of creative performance and specific associative priming. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1964. Vol. 69, pp. 84–88. DOI:10.1037/H0045994
32. Mednick S. The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 1962. Vol. 69, pp. 220–232. DOI:10.1037/h0048850
33. Milgram S. The small world problem. *Psychol. Today*, 1967. Vol. 2, pp. 60–67.
34. Newman M.E., Clauset A. Structure and inference in annotated networks. *Nat. Commun.*, 2016. Vol. 7, pp. 1–11. DOI:10.1038/ncomms11863
35. Newman M.E.J., Barabasi A.L.E., Watts D.J. *The Structure and Dynamics of Networks*. Princeton University Press, 2006.
36. Olteteanu A.M., Falomir Z. ComRAT-C: A Computational Compound Remote Associates Test Solver based on Language Data and its Comparison to Human Performance. *Pattern Recognition Letters*, 2015. Vol. 67, pp. 81–90. DOI:10.1016/j.patrec.2015.05.015
37. Olteteanu A.M., Schultheis H., What determines creative association? Revealing two factors which separately influence the creative process when solving the remote associates test. *Journal of Creative Behavior*, 2017. Vol. 53, pp. 389. DOI:10.1002/jocb.177
38. Penalzoza A.A., Calvillo D.P. Incubation provides relief from artificial fixation in problem solving. *Creativity Research Journal*, 2012. Vol. 24, no. 4, pp. 338–344. DOI:10.1080/10400419.2012.730329
39. Ramón y Cajal S. The Croonian Lecture: La Fine Structure des Centres Nerveux. *Proceedings of the Royal Society of London*, 1894. Vol. 55, pp. 444–468. DOI:10.1098/rspl.1894.0063
40. Richens R.H. Preprogramming for mechanical translation. *Mech. Transl. Comput. Ling.*, 1956. Vol. 3, pp. 20–25.
41. Sadler-Smith E. Wallas' Four-Stage Model of the Creative Process: More Than Meets the Eye? *Creativity Research Journal*, 2015. Vol. 27, no. 4, pp. 342–352. DOI:10.1080/10400419.2015.1087277
42. Savi A.O., Marsman M., van der Maas H.L., Maris G. K. The wiring of intelligence. *Perspect. Psychol. Sci.*, 2019. Vol. 14, pp. 1034–1061. DOI:10.1177/1745691619866447
43. Scheerer M. Problem solving. *Scientific American*, 1963. Vol. 208, no. 4, pp. 118–128. DOI:10.1038/2151119b0
44. Segal E. Incubation in insight problem solving. *Creativity Research Journal*, 2004. Vol. 16, pp. 141–148. DOI:10.1207/s15326934crj1601_13
45. Seifert C.M., Meyer D.E., Davidson N., Patalano A.L., Yaniv I. Demystification of cognitive insight: Opportunistic

48. Smith K.A., Huber D.E., Vul E. Multiply-constrained semantic search in the Remote Associates Test // *Cognition*. 2013. Vol. 128. № 64. DOI:10.1016/j.cognition.2013.03.001
49. Smith S.M. Incubation // *Encyclopedia of Creativity*, Second Edition. 2011. Vol. 1. P. 653–657. DOI:10.1787/9789264173781-en
50. Smith S.M., Blankenship S.E. Incubation and the persistence of fixation in problem solving // *American Journal of Psychology*. 1991. Vol. 104. № 1. P. 61–87. DOI:10.2307/1422851
51. Smith S.M., Blankenship S.E. Incubation effects // *Bulletin of the Psychonomic society*. 1989. Vol. 27. P. 311–314. DOI:10.3758/BF03334612
52. Stella M. Modelling Early Word Acquisition through Multiplex Lexical Networks and Machine Learning // *Big Data Cogn. Comput.* 2019. Vol. 3. № 10. DOI:10.3390/bdcc3010010
53. Stella M., Beckage N.M., Brede M., De Domenico M. Multiplex model of mental lexicon reveals explosive learning in humans // *Scientific Reports*. 2018. Vol. 8. № 1. Article ID 2259. DOI:10.1038/s41598-018-20730-5
54. Sternberg R.J., Davidson J.E. The nature of insight. Cambridge, MA: The MIT Press, 1995. 617 p.
55. Strick M., Dijksterhuis A., Bos M.W., Sjoerdsma A., VanBaaren R.B., Nordgren L.F. A meta-analysis on unconscious thought effects // *Soc. Cogn.* 2011. Vol. 29. P. 738–762. DOI:10.1521/SOCO.2011.29.6.738
56. Strogatz S.H. Exploring complex networks // *Nature*. 2001. Vol. 410. P. 268–276. DOI:10.1038/35065725
57. Thagard P. Mind: introduction to cognitive science, 2nd edn. Cambridge, MA: MIT Press. 2005.
58. Valueeva E.A., Lapteva N.M. Do we need to forget fixations to incubate? Fixation forgetting theory paradox // *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2020. Vol. 17. № 4. P. 682–695. DOI:10.17323/1813-8918-2020-4-682-695
59. Van Der Maas H.L. et al. A dynamical model of general intelligence: the positive manifold of intelligence by mutualism // *Psychol. Rev.* 2006. Vol. 113. P. 842–861. DOI:10.1037/0033-295X.113.4.842
60. Van Der Maas H. L., Kan K.J., Marsman M., Stevenson C.E. Network models for cognitive development and intelligence // *J. Intell.* 2017. Vol. 5. № 2. DOI:10.3390/jintelligence5020016
61. Vul E., Pashler H. Incubation benefits only after people have been misdirected // *Memory & Cognition*. 2007. Vol. 35. № 4. P. 701–710. DOI:10.3758/BF03193308
62. Wallas G. The art of thought. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich, 1926. P. 31–39.
63. Watts D.J., Strogatz S.H. Collective dynamics of ‘small-world’ networks // *Nature*. 1998. Vol. 393. P. 440–442. DOI:10.1038/30918.
64. Weisberg R.W. Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts. New York, NY: J. Wiley & Sons, 2006. P. 443–445.
65. Wertheimer M. Productive thinking. New York, NY: Harper & Row, 1959. 302 p.
66. Zhong C.B., Dijksterhuis A., Galinsky A.D. The merits of unconscious thought in creativity // *Psychological science*. 2008. Vol. 19. № 9. P. 912–918. DOI:10.1111/j.1467-9280.2008.02176.x
- assimilation and the prepared-mind hypothesis. In Sternberg R.J., Davidson J.E. (eds.) *The nature of insight*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1995, pp. 65–124.
46. Sio U.N., Ormerod T.C. Does incubation enhance problem solving? A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 2009. Vol. 135, no. 1, pp. 94–120. DOI:10.1037/a0014212
47. Sio U.N., Rudowicz E. The role of an incubation period in creative problem solving. *Creativity Research Journal*, 2007. Vol. 19, no. 2–3. pp. 307–318. DOI:10.1080/10400410701397453
48. Smith K.A., Huber D.E., Vul E., Multiply-constrained semantic search in the Remote Associates Test. *Cognition*, 2013, Vol. 128, no. 64. DOI:10.1016/j.cognition.2013.03.001
49. Smith S.M. Incubation. *Encyclopedia of Creativity. Second Edition*, 2011. Vol. 1, pp. 653–657. DOI:10.1787/9789264173781-en
50. Smith S.M., Blankenship S.E. Incubation and the persistence of fixation in problem solving. *American Journal of Psychology*, 1991. Vol. 104, no. 1. pp. 61–87. DOI:10.2307/1422851
51. Smith S.M., Blankenship S.E. Incubation effects. *Bulletin of the Psychonomic society*, 1989. Vol. 27, pp. 311–314. DOI:10.3758/BF03334612
52. Stella M. Modelling Early Word Acquisition through Multiplex Lexical Networks and Machine Learning. *Big Data Cogn. Comput.*, 2019. Vol. 3, no. 10. DOI:10.3390/bdcc3010010
53. Stella M., Beckage N.M., Brede M., De Domenico M. Multiplex model of mental lexicon reveals explosive learning in humans. *Scientific Reports*, 2018. Vol. 8, no. 1, Article ID 2259. DOI:10.1038/s41598-018-20730-5
54. Sternberg R.J., Davidson J.E. The nature of insight. Cambridge, MA: The MIT Press, 1995. 617 p.
55. Strick M., Dijksterhuis A., Bos M.W., Sjoerdsma A., VanBaaren R.B., Nordgren L.F. A meta-analysis on unconscious thought effects. *Soc. Cogn.*, 2011. Vol. 29, pp. 738–762. DOI:10.1521/SOCO.2011.29.6.738
56. Strogatz S.H. Exploring complex networks. *Nature*, 2001. Vol. 410, pp. 268–276. DOI:10.1038/35065725
57. Thagard P. Mind: introduction to cognitive science, 2nd edn. Cambridge, MA: MIT Press. 2005.
58. Valueeva E.A., Lapteva N.M. Do we need to forget fixations to incubate? Fixation forgetting theory paradox. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2020. Vol. 17, no. 4, pp. 682–695. DOI:10.17323/1813-8918-2020-4-682-695
59. Van Der Maas H.L. et al. A dynamical model of general intelligence: the positive manifold of intelligence by mutualism. *Psychol. Rev.*, 2006. Vol. 113, pp. 842–861. DOI:10.1037/0033-295X.113.4.842
60. Van Der Maas H.L., Kan K.J., Marsman M., Stevenson C.E. Network models for cognitive development and intelligence. *J. Intell.*, 2017. Vol. 5, no. 2. DOI:10.3390/jintelligence5020016
61. Vul E., Pashler H. Incubation benefits only after people have been misdirected. *Memory & Cognition*, 2007. Vol. 35, no. 4. pp. 701–710. DOI:10.3758/BF03193308
62. Wallas G. The art of thought. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich, 1926. pp. 31–39.
63. Watts D. J., Strogatz S.H. Collective dynamics of ‘small-world’ networks. *Nature*, 1998. Vol. 393, pp. 440–442. DOI:10.1038/30918
64. Weisberg R.W. Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts. New York, NY: J. Wiley & Sons, 2006. pp. 443–445.
65. Wertheimer M. Productive thinking. New York, NY: Harper & Row, 1959. 302 p.

66. Zhong C.B., Dijksterhuis A., Galinsky A.D. The merits of unconscious thought in creativity. *Psychological science*, 2008. Vol. 19, no. 9, pp. 912–918. DOI:10.1111/j.1467-9280.2008.02176.x

Информация об авторах

Валуева Екатерина Александровна, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества, Институт психологии РАН (ФГБУН ИП РАН); старший научный сотрудник лаборатории исследования когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей при решении игровых и учебных задач в цифровых средах, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-3637-287X, e-mail: ekval@list.ru

Лаптева Надежда Михайловна, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества, Институт психологии Российской Академии Наук (ФГБУН ИП РАН); научный сотрудник лаборатории исследования когнитивных и коммуникативных процессов у подростков и юношей при решении игровых и учебных задач в цифровых средах, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0976-6582>, e-mail: n.m.lapteva@mail.ru

Поспелов Никита Андреевич, инженер-исследователь, Институт перспективных исследований мозга МГУ (ИПИМ МГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6637-2120>, e-mail: nik-pos@yandex.ru

Ушаков Дмитрий Викторович, академик РАН, директор, Институт психологии РАН (ФГБУН ИП РАН), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-9716-1545, e-mail: dv.usakov@gmail.com

Information about the authors

Ekaterina A. Valueva, PhD in Psychology, research fellow of the Institute of psychology of the Russian academy of sciences; senior research fellow of the Laboratory of the Study of Cognitive and Communicative Processes in Adolescents and Young Adults while Solving Game and Educational Problems using Digital Environments, Moscow State University of psychology and education, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0003-3637-287X, e-mail: ekval@list.ru

Nadezhda M. Lapteva, PhD in Psychology, Research Associate, laboratory psychology and psychophysiology of creativity, Institute of Psychology of RAS; Research Associate, Laboratory for the Study of Cognitive and Communicative Processes in Adolescents and Young Adults while Solving Game and Educational Problems using Digital Environments, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0976-6582>, e-mail: n.m.lapteva@mail.ru

Nikita A. Pospelov, research engineer, Institute for Advanced Brain Studies of Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6637-2120>, e-mail: nik-pos@yandex.ru

Dmitry V. Ushakov, Effective Member of the Russian Academy of Sciences, Director of the Institute of psychology of the Russian academy of sciences, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0001-9716-1545, e-mail: dv.usakov@gmail.com

Получена 03.12.2024

Принята в печать 10.12.2024

Received 03.12.2024

Accepted 10.12.2024

Artistic Documentary in the Context of Cultural Dialogue and the Expression of a New Nature of Historical Self-knowledge

Srbuhi R. Gevorgyan

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Yerevan, Armenia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Vladimir S. Karapetyan

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan: Yerevan, Armenia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7913-2556>, e-mail: vladimir.s.karapetyan@gmail.com

Mariam M. Ispiryan

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Yerevan, Armenia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>, e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

Ashot V. Galstyan

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan: Yerevan, Armenia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9506-8611>, e-mail: galstyanashot42@aspu.am

Marianna G. Amiraghyan

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Yerevan, Armenia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5984-7623>, e-mail: amiraghyanmarianna44@aspu.am

Yeva Zh. Mnatsakanyan

National Academy of Sciences of the RA, Institute of Literature after M. Abeghyan, Yerevan, Armenia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0508-4050>, e-mail: mnacakanyanEva@mail.ru

Siranush A. Margaryan

National Academy of Sciences of the RA, Institute of Literature after M. Abeghyan, Yerevan, Armenia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1009-3514>, e-mail: siranush.margaryan.71@mail.ru

Artistic documentary captures the lived experiences across different historical periods, highlighting representative events and significant episodes involving historical figures. While these accounts maintain their documentary foundation, the process of artistic transformation renders them distinct from the literal historical events and personalities they portray. This research examines the primary functions of artistic documentary within historical-cultural contexts, analyzing the portrayal of characters, thoughts, judgments, and emotional states through the lens of ontological philosophy. In this framework, artistic documentary serves as a medium for cultural dialogue about historical events and figures, their relationships, emotional dimensions, and behavioral patterns. Through this approach, authors convey cultural, psychological, and historical heritage in accordance with period-specific mentalities, employing distinctive logical frameworks and artistic expression. This methodology establishes a fundamental historiographic foundation for cultural dialogue between present and future generations, fostering spiritual connections among peoples and strengthening civilizational bonds. Documentary works, shaped by the temporal, spatial, and authorial contexts of their creation, reflect systematic relationships while emphasizing particular moods, personal qualities, thought patterns, and artistic imagery. In the current era of cultural interpenetration and transformation, artistic documentary merits further study, particularly regarding East-West cultural dialogue, linguistic-psychological analysis, and the interplay between cognitive processes and emotional states. The research methodology draws from memoirs, travel narratives, and essays by renowned writers. The study employs comparative and contrast methods to examine human-nature relationships, utilizing linguistic hermeneutics to analyze literary works and their original sources. Japanese scholarship on cultural dialogue and Eastern literary expression provides additional theoretical grounding. The analysis reveals that literary works across different cultures primarily aim to facilitate intercultural dialogue, foster mutual understanding, and promote convergence among peoples. They address the challenge of developing

universal thinking patterns for present and future generations while preserving both universal and national values, distinctive cognitive approaches, and stable emotional states—all contributing to humanity's broader mission on Earth.

Keywords: documentary, self-expression, universal values, emotional-existential states, literary heritage, artistic image, Kawabata's works, East-West dialogue culture.

For citation: Gevorkyan S.R., Karapetyan V.S., Ispiryan M.M., Galstyan A.V., Amiraghyan M.G., Mnatsakanyan Y.Zh., Margaryan S.A. Artistic Documentary in the Context of Cultural Dialogue and the Expression of a New Nature of Historical Self-Knowledge. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 4, pp. 52–59. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200406>

Художественная документалистика в условиях культурного диалога и выражение нового характера исторического самопознания

С.Р. Геворкян

Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна,
г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

В.С. Карапетян

Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна,
г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7913-2556>, e-mail: vladimir.s.karapetyan@gmail.com

М.М. Испирян

Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна,
г. Ереван, Республика Армения
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>, e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

А.В. Галстян

Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна,
г. Ереван, Республика Армения
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9506-8611>, e-mail: galstyanashot42@aspu.am

М.Г. Амирагян

Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна,
г. Ереван, Республика Армения
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5984-7623>, e-mail: amiraghyanmarianna44@aspu.am

Е.Ж. Мнацаканян

Институт Армянской классической литературы имени М. Абегамяна, Национальной академии наук РА,
г. Ереван, Республика Армения
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0508-4050>, e-mail: MnacakanyanEva@mail.ru

С.А. Маргарян

Институт Армянской классической литературы имени М. Абегамяна, Национальной академии наук РА,
г. Ереван, Республика Армения
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1009-3514>, e-mail: siranush.margaryan.71@mail.ru

Художественная документалистика отражает жизнедеятельность людей разных периодов, наиболее типичные события, существенные эпизоды, касающиеся действующих лиц, которые, хотя и не являются художественными по своему характеру, тем не менее, с точки зрения полного художественного преобразования, не идентичны образу лиц и событию, которое произошло в действительности. Цель исследования — выявить основные функции художественной документалистики в историко-культурном контексте, как изменения вымышленных персонажей, мыслей, суждений, эмоциональ-

ных состояний, на платформе онтологического познания. Художественная документалистика в данном случае — это культура диалога о событиях и лицах прошлого, их взаимоотношениях, эмоциональных состояниях и поведенческих особенностях, посредством которой автор передает культурное, психологическое и историческое наследие в соответствии с менталитетом, присущим данному периоду, с точки зрения своеобразной логики, художественного оформления культуры речи и служит фундаментальным историографическим подходом к диалогу культур нынешнего и будущих поколений, духовному сближению народов, углублению цивилизационных и дружеских связей. Художественная документалистика отражает существенные связи этого явления. На самом деле документалистика, обусловленная индивидуальными особенностями времени, места, автора, в той или иной степени отражает закономерные связи, отдавая предпочтение тому или иному эпизоду настроений, личностных качеств, образа мышления, выбора художественных образов. Тем не менее, в современных условиях взаимопроникновения и трансформации культур, художественная документалистика, наряду с ее функциями, нуждается в дальнейшем изучении в контексте диалога культур Востока и Запада, лингвопсихологического анализа, взаимодействия психических процессов и эмоциональных состояний. Методологической основой исследования послужили мемуары, рассказы о путешествиях, очерки известных писателей. Для исследования использовались сравнительный и сопоставительный методы изучения связи «человек—природа—природные явления», литературные произведения или образцы их оригиналов рассматривались с помощью языковой герменевтики. В связи с этим также рассматривались исследования японских ученых, посвященные диалогу культур народов и проявлениям Восточного литературного образа. Таким образом, в результате анализа мы пришли к выводу, что культурный образ литературных произведений разных народов направлен главным образом на диалог народов, взаимопонимание, их сближение, формирование универсального образа мышления, ориентированного на нынешние и будущие поколения, обладающие разными культурами, сохраняющие общечеловеческие и национальные ценности, самобытный образ мышления и эмоциональные устойчивые состояния в функционировании человека как миссии бытия человека на планете Земля.

Ключевые слова: художественная документалистика, средства выражения «Я», общечеловеческие ценности, эмоционально-экзистенциальные состояния, литературное наследие, художественный образ, творчество Кавабаты, культура диалога «Восток—Запад».

Для цитаты: Геворкян С.Р., Карапетян В.С., Испирян М.М., Галстян А.В., Амирагян М.Г., Мнацаканян Е.Ж., Маргарян С.А. Художественная документалистика в условиях культурного диалога и выражение нового характера исторического самопознания // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 4. С. 52—59. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200406>

Introduction

Artistic documentary represents a unique genre that bridges factual documentation and creative expression. While not purely artistic, it transforms historical events through the creator's subjective interpretation, engaging with cultural dialogue, universal human values, and the nuanced portrayal of characters across various contexts.

The definition of artistic documentary remains subject to scholarly debate, yet practitioners agree on its essential nature: rather than merely documenting the past, it actively brings historical events into contemporary discourse. This approach strengthens scientific heritage and preserves cultural diversity across academic disciplines and educational contexts. Such works carry significant psychological impact, with a humanistic orientation toward civilized society, lifestyle interpretation, natural phenomena recognition, event prediction, and the cultivation of positive life impulses.

In literary works, authors craft narratives with predetermined ideas, character development, and emotional trajectories. Conversely, memoirists construct their narratives from historical facts and events, specifically aiming to foster cross-cultural dialogue. The hallmark of memoir writing lies in its artistic interpretation of

past realities — events and interpersonal relationships rendered through creative language that reflects the author's perspective while serving the cultural development of current and future generations.

Literature Review

Documentarians differ fundamentally from fiction writers in their approach to character creation. While fiction writers have creative freedom in developing characters [2], documentarians must work with real individuals and experiences, creating portraits that serve as direct representations of actual phenomena and realities. They can only portray people directly connected to their experience, capturing original feelings and behaviors as they were observed in specific situations. As V. Belinsky notes regarding documentary authors: “he deals not with imagined types, but with people and faces whom he knew, in the environment in which he lived and spent his days” [2, p. 154].

The Armenian classic writer S.V. Zoryan observes that “absolute objectivity and subjective approach undoubtedly occupy a significant place in memoirs” [36, p. 7], highlighting the inherently subjective nature of

documentary writing. V. Saroyan further elaborates that memoirs capture what a person remembers, feels, or imagines at a given moment — experiences that cannot be fully identical to actual events, since many aspects remain inaccessible to sensory perception or fail to transform into emotional states like joy, sympathy, or sorrow [31, p. 396; 34; 35].

The memoirist's perspective is inherently limited by personal perception, making it impossible to encompass all connections between events and phenomena. What matters is how authors examine reality, process factual materials, and assess cultural values through their worldview. Modern linguistic scholarship prioritizes studying the psycholinguistic foundations of artistic documentary literature, focusing on how individuals express themselves linguistically [9, pp. 112-116].

A documentary artist develops relationships between literary characters and historical events by addressing specific past situations they witnessed, involving people from different cultures and displaying both individual and social behavioral traits. This requires a minimum threshold of mental activity for linguistic comprehension, below which it becomes impossible to semantically express perceptions, feelings, and thoughts [3].

Documentary expression employs specific verbal structures as knowledge frameworks, including cognitive expressions (“I caught what he said”, “I understood”, “He thought”), emotional states (“He was sad”, “He was angry”, “He was happy when he saw the girl”), and action-based descriptions (“to take”, “to bring”, “to speak”, “to walk across the room”) [19].

These expressions transfer into the dialogical field, where civilizational and communicative connections between peoples emerge [1]. Artistic documentary functions as a means of influence through both “understanding-realization” and the chain of speech-person-speech. According to Belyanin, this parallelism of perception and realization is particularly evident in memoir prose through dialogues [3].

In this form of communication, the documentary writer reflects on life situations, personal experiences, and emotions, observing connections between mood, personality traits, and thought patterns. They engage in open, frank dialogue with readers [5], distinctly different from casual conversation. V. Volkenshtein [5] frames this open dialogue within the context of cultural rapprochement and friendship between peoples. The goal extends beyond creating like-minded readers to fostering active participants in the narrative. As Jean-Paul Sartre notes, both author and reader share responsibility, since “the world rests on the joint efforts of these two” [12].

The cultural scope of artistic documentary encompasses both author and reader, establishing identity and self-expression through verbal communication. The memorized and reproduced material undergoes qualitative changes, including the development of an idealized self-image that connects past, present, and future. As S. Kaputikyan reflects: “Let the reader forgive me if in the book he often encounters declensions of the first-person pronouns: I, me, my, etc.... any passage of my story will inevitably sound like self-praise... because, by the

circumstances, events and meetings developed around me, as an invited one from my homeland” [23, p. 12].

Memoirists often attempt to reproduce unrealized desires, dominant emotional experiences, and transitions between reality and imagination through others' emotions and actions. The real “I” frequently differs from the thinking, rational “I”, marked by an ideal “I” that activates elevated ideals. They employ mood-defining words and expressions, focusing on life's emotional aspects through figurative language and carefully chosen landscapes.

Literary scholar L. Ginzburg observes that memoirs reveal psychological insights that later form the foundation for psychological prose, emphasizing intergenre connections [7, p. 76]. The writing of memoirs, travel notes, and diaries involves complex thought processes, requiring preservation of content, sequence, and causal relationships. These works must be both sincere and convincing, transforming into guiding principles. Even when authors weren't direct participants in events, they present incidents as reported by others, adding discoveries that satisfy life's needs and professional activities. This is evident in the vivid, pictorial memory found in works by artists like P. Terlemezyan [32], [28], Arshile Gorky [20], V. Arutyunyan [21], and linguist A. Sargsyan [30].

The process of artistic documentary writing emphasizes descriptive language elements as communication culture. Since the 8th century AD, European spoken language has recognized various descriptive forms: full description, partial description, location and external characteristics, and inner core description. Masters of artistic-documentary speech approach original descriptions through multiple angles: portraits, landscapes, and events, presented either intermittently or continuously, considering both purpose and author participation.

Psycholinguistics examines reality construction through narrative, influenced by subjective factors studied in 1950s-1960s art and literature across France, Germany, and Japan. While J. Piaget [11] viewed mental development as spontaneous, subsequent research by J. Bruner [4], L.S. Vygotsky [6], A.N. Leontiev [9], V.V. Davidov [8], and others demonstrated how learning leads to development through relevant activities, influenced by life experience, social environment, and biological factors [24], [25], [26], [27], [17].

The practice extends to autobiography, exemplified by H. Tumanyan's [33] systematic organization of life facts into key plot sections. Beyond its narrative function, memoir writing serves a therapeutic purpose, as demonstrated by V. Alazan's [16] experience of healing through writing. This therapeutic value helps writers clarify their thoughts, understand reality better, and establish boundaries of action, creating bridges between past experiences and future generations.

Psycholinguistics as a Method of Interpreting the Works of Yasunari Kawabata

Yasunari Kawabata, the distinguished Japanese writer and Nobel laureate, embodies in his works the funda-

mental ideological and aesthetic principles of Japanese literature. His contributions are particularly significant because translated literature serves as a bridge between nations, facilitating cultural exchange and intellectual development while promoting mutual understanding and recognition of spiritual and moral values.

While deeply rooted in Japanese literary and philosophical traditions, Kawabata's work maintains the foundations of national epistemology and psychology while skillfully incorporating modern European literary techniques. This synthesis introduced understated expression into Japanese literature while preserving traditional suggestive elements. His writing is grounded in historical, ethnoreligious, and socio-psychological foundations that strengthen Japanese philosophy and art, yet distinctly reflects his personal worldview and complex biography.

Kawabata's life trajectory profoundly influenced his literary vision. Orphaned early and raised by his grandparents, he developed an intimate relationship with themes of death and solitude. His natural quietness deepened into silence following the loss of his grandfather at age sixteen, when guardianship transferred to a distant relative. These experiences of profound solitude and abandonment found their first expression in his 1914 autobiography, "The Sixteen-Year-Old Diary," published in 1925. This work chronicles the fourteen days preceding his grandfather's death, combining mature modernist style with authentic teenage emotional expression.

As Kawabata himself reflected: "From an early age, I was destined for orphanhood, but people surrounded me with care, and I became one of those who cannot cause pain or hate others" [15, p. 28]. His works, including "The Dancer from Izu", "Thousand Cranes" [13] and "The Sound of the Mountain" [25], create a distinctive metalanguage that exemplifies intercultural communication and civilizational interactions through the lens of linguistic psychology.

A Discussion of Life and Death in the Autobiographical Works of Yasunari Kawabata: At the Intersection of East and West

While Yasunari Kawabata did not write conventional autobiographies, his entire literary corpus is deeply autobiographical, consistently exploring themes of solitude, death, and suicide. These themes emerge not only from his personal experiences but also from Eastern philosophical traditions and distinctive biophilosophical perspectives. Following Kawabata's own suicide, Ashot Gabrielian's research [18] examines the psychological and philosophical underpinnings of his worldview: "I am struck by the fact that death causes such horror among Europeans. Their only desire is to live. They are afraid not only to speak but even to think about death".

Kawabata notes that European culture's singular focus on life stands in stark contrast to Japanese perspectives, where death holds greater significance than life itself. The Bushido spirit, embodying the warrior's readiness for death, remains deeply embedded in Japanese culture. The maxim "Every morning, think about how

to die. Every night, refresh your mind with thoughts of death. And let it always be so" [14] forms a foundational principle in Eastern approaches to human relationships and worldview—an axiom that transcends emotional attachment and personal ego, emphasizing the concept of the "Man without 'I'".

In Kawabata's work, death and suicide create a unique aesthetic, forming a metalanguage that portrays impermanence and transience in both subtle and stark tones. His early novellas emphasized external events and collective experiences, such as the generational trauma of war. However, his later shorter works—which often drew from autobiographical sources—turned inward, focusing on intimate personal experiences. These narratives notably lack dramatic climaxes, instead presenting events with a peaceful harmony that reflects the author's psychological reconciliation with mortality. This distinctive style, first emerging in "The Dancer from Izu" (1925), reached its culmination in his 1968 Nobel Prize speech [29].

Kawabata's Nobel address particularly illuminates his biographical trajectory and philosophical system. He discusses not only East-West cultural intersections and literature but also the psychological framework for understanding suicide as a potential resolution. Through the Buddhist lens, this represents a cyclical transition between states, marked by moments of divine enlightenment—explaining the tranquil quality of his writing.

The address references Ryokan's observation that "Kawabata would leave nothing behind" except untouched nature, reflecting ancestral wisdom and religious spirit [15]. It also cites Akutagawa Ryunosuke's final letter before his suicide: "The thought of suicide haunts me. But now, nature has never seemed so beautiful to me... because it reflects my last glance" [18]. Through these references, Kawabata explores the intersection of Eastern and Western perspectives on life and death, ultimately embracing the Japanese concept of 'Emptiness' ('Ango'), where different experiences paint the soul like colors on sky, leaving no permanent traces [18].

Conclusions

Based on our research findings, artistic documentary emerges as a complex and multifaceted genre that serves multiple functions across cultural, psychological, and literary dimensions. The following key aspects highlight its significance in modern literary and cultural studies:

1. Interdisciplinary Significance
 - Functions as a subject of multi-conceptual research
 - Creates vivid narratives in artistic terms
 - Combines thoughts, judgments, and emotional expressions psychologically
 - Promotes philosophical reflection on life's wisdom across time
2. Cultural Bridge Function
 - Amplifies psychological impact through East-West dialogue
 - Transmits historical and cultural heritage to future generations

- Serves as both present documentation and historical reflection
- Addresses contemporary and future cultural discourse
- 3. Individual and Creative Impact
 - Preserves mental images and emotional experiences
 - Captures behavioral shifts and personal transformations
 - Engages readers in sensory and emotional experiences
 - Provides therapeutic benefits through narrative engagement
- 4. Cross-Cultural Significance
 - Fosters dialogue between different nations
 - Promotes mutual understanding and cultural rapprochement

- Contributes to universal human mentality formation
- Preserves distinct national values and cultural identities
- 5. Linguistic and Stylistic Elements
 - Develops unique traditions in language and meta-language
 - Creates distinctive, unmistakable stylistic approaches
 - Reflects cultural-historical continuity
 - Facilitates psychological construction of meaning
- 6. Long-term Cultural Impact
 - Enables ongoing dialogue between peoples
 - Creates opportunities for mutual understanding
 - Bridges diverse worldviews
 - Nurtures universal thinking patterns and stable emotional experiences

References

1. Akutagava Ryu. Maloe sobranie sochinenij [Small collected works], Saint Petersburg: Azbuka, 2010. 736 p. (In Russ).
2. Belinskij V. Polnoe sobranie sochinenij v 13 tomah. Vol. 7 [Complete works, in 13 volumes]. Moskva. 1956, 596 p. (In Russ).
3. Belyanin V. Psiholingvistika [Psycholingvistika]. Uchebnik, 4-e izdanie, Moscow: Flinta, 2016. 415 p. (In Russ).
4. Bruner Dzh. Psihologiya poznaniya. Za predelami neposredstvennoj informacii [Psychology of cognition. Beyond the limits of immediate information]. Moscow: Progress, 1977. 413 p. (In Russ).
5. Vol'kenshtejn V. Dramaturgiya [Dramaturgy]. Moscow: Iskusstvo, 1969. 336 p. (In Russ).
6. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech'. Vol. 2, [Thinking and Speech]. *Problemy obshchej psihologii* [Problems of General Psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (in Russ).
7. Ginzburg L. O psihologicheskoy proze [On psychological prose]. 1977, 449 p. (In Russ).
8. Davydov V. V. Problemy razvivayushchego obucheniya: opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya [Problems of developmental education: experience of theoretical and experimental psychological research], M.: Pedagogika, 1986, 240 p. (In Russ).
9. Leontev A.N. Deyatel'nost. soznanie. lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat. 1975, 304 p. (In Russ).
10. Neroznak V. Lingvisticheskaya personologiya: k opredeleniyu statusa Discipliny [Linguistic Personology: Towards a Definition of the Discipline's Status]. Moscow. 1996, pp. 112–116 (In Russ).
11. Piazhe ZH., Psihologiya intellekta [Psychology of intelligence]. Saint Petersburg, 2003. 192 p. (In Russ).
12. Sartr Zhan-Pol', Chto takoe literatura? [What is Literature?]. Moscow: AST, 1947. 34 p. (In Russ).
13. Yasunari Kavabata. Tysyachekrylyj zhuravl [Thousand-winged Crane]. Moscow: Panorama. 2020. 162 p. (In Russ).
14. Yasunari Kavabata Krasotoj Yaponii rozhdyonnyj [Born by the Beauty of Japan], [Elektronnyi resurs], Nobelevskaya lekciya. Moscow: Panorama. 1993. NOBLIT. RU. Available at: <https://biography.wikireading.ru/198223>, (Accessed 25.12.2023) (In Russ).

Литература

1. Акутагава Рю. Малое собрание сочинений. СПб. Азбука. 2010. 736 с.
2. Белинский В. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 7. М.: 1956. 596 с.
3. Белянин В. Психоллингвистика: учебник. 4-е изд. М.: Флинта. 2016. 415 с.
4. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс. 1977. 413 с.
5. Волькенштейн В. Драатургия. М.: Искусство. 1969. 336 с.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь // Проблемы общей психологии. Том 2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
7. Гинзбург Л. О психологической прозе. Л.: Художественная литература, 1977, 449 с.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
9. Леонтев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
10. Нерознак В. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины. М., 1996. С. 112–116.
11. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб, 2003. 192 с.
12. Сартр Жан-Поль Что такое литература? М.: АСТ, 1947. 34 с.
13. Ясунари Кавабата Тысячекрылый журавль / Перевод с японского З. Рахим. М.: Панорама, 2020. 162 с.
14. Ясунари Кавабата Красотой Японии рожденный [Электронный ресурс] // Нобелевская лекция / Перевод с японского Т.П. Григорьевой. М.: Панорама, 1993. NOBLIT. RU. URL: <https://biography.wikireading.ru/198223> (дата обращения: 25.12.2023).
15. Ясунари Кавабата Танцовщица из Идзу / Перевод с японского З. Рахим. В.Н. Марковой, М.: Панорама, 1993. 292 с.
16. Alazan V. Paths of suffering (memories). Yerevan: Soviet writer, 1990. 238 p. (in Arm.).
17. Avetisyan Z. Textology. Yerevan: ASA, 2008. 118 p. (in Arm.).
18. Gabrielyan A. Kawabata Yasunari. Network Japanese suicide [Electronic source] // National idea, 2010. URL: <https://granish.org/kavabata/> (Accessed 14.12.2023). (in Arm.).

15. Yasunari Kawabata, *Tancovshchica iz Idzu* [The Dancer from Izu]. Moscow: Panorama. 1993, 292 p. (In Russ).
16. Alazan V. Paths of suffering (memories). Yerevan: Soviet writer, 1990. 238 p. (In Arm.).
17. Avetisyan Z. *Textology*. Yerevan: ASA, 2008. 118 p. (In Arm.).
18. Gabrielyan A. Kawabata Yasunari. Network Japanese suicide [Electronic source]. National idea, 2010. URL: <https://granish.org/kavabata/> (Accessed 14.12.2023). (In Arm.).
19. Galstyan A. The Language of Eastern Armenian Fiction Documentary. Book A. Yerevan: Edit Print, 2020. 264 p. (In Arm.).
20. Gorky Arshile (Ostanik Adoyan) Letters. Geghamyan S. (ed.). Yerevan: Graber, 2005. 179 p. (In Arm.).
21. Harutyunyan V. Paths of the World. Yerevan: DAR, 2000. 352 p. (In Arm.).
22. Kalantaryan J. Criticism as a practical literary criticism. Yerevan: YSU, 2017. 292 p. (In Arm.).
23. Kaputikyan S. The caravans are still moving. Yerevan: Hayastan, 1973. 532 p. (In Arm.).
24. Karapetyan, V., Amiraghyan, M. Pedagogical education In Armenia in the post-Soviet period, *The Reform of Teacher Education in the Post-Soviet Space: A Comparative Analysis of Fifteen Independent Countries*, 2024, pp. 49–60. DOI:10.4324/9781003348047-5
25. Karapetyan, V. Arguments of cause-and-effect relationships in person's expectations with divergent thoughts. *Wisdom*. 2020, Vol. 16, no. 3, pp. 28–40. DOI:10.24234/wisdom.v16i3.389
26. Karapetyan, V.S., Dallakyan, A.M., Ispiryan, M.M., Amiraghyan, M.G., Zheltukhina, M.R. The prospects of the investment of contemporary paradigm of preschool education in future Armenia. *Astra Salvensis*, 2018, pp. 382–391.
27. Karapetyan, V., Dallakyan, A., Amiraghyan, M., Qosakyan, V. Modular Approach to Educational Opportunities of Chess in the Training Process of Kindergarten. *Teachers. Education and Self Development*, 2023. Vol.18, no. 4, pp. 106–120. DOI:10.26907/esd.18.4.09
28. Kirakosyan M. Life and work of Panos Terlemezyan. Yerevan: Science, 2014. 198 p. (In Arm.).
29. Nobel speech The Thousand–Winged Crane. Zareyan M. (ed.). Yerevan: Soviet writer, 1978. 368 p. (In Arm.).
30. Sargsyan A. Another thousand and one days. Yerevan: Edit Print, 2010. 128 p. (In Arm.).
31. Saroyan V. Selected Works in 4 volumes. Vol. 4. Yerevan: Nairi, 1991. 432 p. (In Arm.).
32. Terlemezyan P.E. Memories of my life. Yerevan: Tigran mets, 2017. 148 p. (In Arm.).
33. Tumanyan O. Complete Works. Vol. 3. Yerevan: Bekor-Grat, 2018. 583 p. (In Arm.).
34. William Saroyan *Mama I Love You*, Boston. Little Brown, 1956, 438 p.
35. William Saroyan, *Papa You're Crazy*, Boston. Little Brown, 1957. 165 p.
36. Zorian S. *Book of Memories*. Yerevan: Hayastan, 1991. 345 p. (In Arm.).
19. Galstyan A. The Language of Eastern Armenian Fiction Documentary. Book A. Yerevan: Edit Print, 2020. 264 p. (in Arm.).
20. *Gorky Arshile* (Ostanik Adoyan) Letters. // Edited by S. Geghamyan. Yerevan: Graber, 2005. 179 p. (in Arm.).
21. *Harutyunyan V.* Paths of the World. Yerevan: DAR, 2000. 352 p. (in Arm.)
22. *Kalantaryan J.* Criticism as a practical literary criticism. Yerevan: YSU, 2017. 292 p. (in Arm.).
23. *Kaputikyan S.* The caravans are still moving. Yerevan: Hayastan, 1973. 532 p. (in Arm.).
24. *Karapetyan V., Amiraghyan M.* Pedagogical education in Armenia in the post-Soviet period //The Reform of Teacher Education in the Post-Soviet Space: A Comparative Analysis of Fifteen Independent Countries. 2024. P. 49–60.
25. *Karapetyan V.* Arguments of cause-and-effect relationships in person's expectations with divergent thought // *Wisdom*, 2020. Том 16. № 3. P. 28–40.
26. *Karapetyan, V.S., Dallakyan, A.M., Ispiryan, M.M., Amiraghyan, M.G., Zheltukhina, M.R.* The prospectives of the investment of contemporary paradigm of preschool education in future Armenia // *Astra Salvensis*, 2018. P. 382–391.
27. *Karapetyan, V., Dallakyan, A., Amiraghyan, M., Qosakyan, V.* Modular Approach to Educational Opportunities of Chess in the Training Process of Kindergarten Teachers. *Education and Self Development*. Том 18. № 4. 2023. P. 106–120.
28. *Kirakosyan M.* Life and work of Panos Terlemezyan. Yerevan: Science, 2014. 198 p. (in Arm.).
29. *Nobel speech* The Thousand–Winged Crane // translated by M. Zareyan. Yerevan: Soviet writer, 1978. 368 p. (in Arm.).
30. *Sargsyan A.* Another thousand and one days. Yerevan: Edit Print, 2010. 128 p. (in Arm.).
31. *Saroyan V.* Selected Works in 4 volumes. Vol. 4. Yerevan: Nairi, 1991. 432 p. (in Arm.).
32. *Terlemezyan P.E.* Memories of my life. Yerevan: Tigran mets, 2017. 148 p. (in Arm.).
33. *Tumanyan O.* Complete Works. Vol. 3. Yerevan: Bekor-Grat, 2018. 583 p. (in Arm.).
34. *William Saroyan* *Mama I Love You*. Boston: Little Brown, 1956. 438 p.
35. *William Saroyan* *Papa You're Crazy*. Boston: Little Brown, 1957. 165 p.
36. *Zorian S.* *Book of Memories*. Yerevan: Hayastan, 1991. 345 p. (in Arm.).

Information about the authors

Srbuhi R. Gevorgyan, Doctor of Psychology, Professor, Rector of Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Yerevan, the Republic of Armenia ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@asp.am

Vladimir S. Karapetyan, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Developmental and Educational Psychology, Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan: Yerevan, Republic of Armenia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7913-2556>, e-mail: vladimir.s.karapetyan@gmail.com

Mariam M. Ispiryan, PhD in Education Sciences, Associate Professor, Vice Rector of Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Yerevan, the Republic of Armenia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>, e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

Ashot V. Galstyan, Doctor of Philology, Professor, Dean of the Faculty of Philology, Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan: Yerevan, Republic of Armenia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9506-8611>, e-mail: galstyanashot42@aspu.am

Marianna G. Amiraghyan, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Preschool Pedagogy and Methodologies, Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Yerevan, thRepublic of Armenia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5984-7623>, e-mail: amiraghyanmarianna44@aspu.am

Yeva Zh. Mnatsakanyan, PHD, Research Assistant, at the Insitute of Literature after M. Abeghyan, Academy of Sciences of RA, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0508-4050>, e-mail: MnacakanyanEva@mail.ru

Siranush A. Margaryan, National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, Institute of Literature after M. Abegyan, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1009-3514>, e-mail: siranush.margaryan.71@mail.ru

Информация об авторах

Геворкян Србуи Рафиковна, доктор психологических наук, профессор, ректор, Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Карпетян Владимир Севанович, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и воспитания, Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, г. Ереван, Республика Армения, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7913-2556>, e-mail: vladimir.s.karapetyan@gmail.com

Испирян Мариам Мкртчевна, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебно-научной работе, Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, г. Ереван, Республика Армения, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>, e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

Галстян Ашот Владимирович, доктор филологических наук, профессор, декан факультета, Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/>

Амирагян Марианна Гиголовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и методики, Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, г. Ереван, Республика Армения, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5984-7623>, e-mail: amiraghyanmarianna44@aspu.am

Мнацаканян Ева Жораевна, доктор филологических наук, научный сотрудник, Институт литературы имени М. Абебяна Академии наук РА, г. Ереван, Республика Армения, ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0508-4050>, e-mail: MnacakanyanEva@mail.ru

Маргарян Сирануш Анатольевна, кандидат филологических наук, Институт литературы имени М. Абебяна Академии наук РА, г. Ереван, Республика Армения, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1009-3514>, e-mail: /siranush.margaryan.71@mail.ru

Получена 02.08.2024

Received 02.08.2024

Принята в печать 10.12.2024

Accepted 10.12.2024

Как родители, выбравшие семейную форму обучения, заботятся о благополучии своих детей

А.С. Струкова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5272-6290>, e-mail: alstrukova@hse.ru

К.Н. Поливанова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>, e-mail: kpolivanova@hse.ru

В статье описаны практики поддержки благополучия, которые используют родители, выбравшие семейную форму образования для своих детей. В соответствии с теорией самодетерминации к таким практикам отнесены те, которые связаны с удовлетворением базовых психологических потребностей в автономии, компетентности, причастности и поддержкой внутренней мотивации. Для выявления и анализа практик были использованы 39 интервью родителей о том, как они организуют обучение своих детей. Авторы делают вывод, что для родителей наиболее важной является поддержка автономии и внутренней мотивации детей, именно это становится предметом их заботы при организации обучения. Родители уделяют внимание и удовлетворению двух других базовых психологических потребностей: компетентности и причастности.

Ключевые слова: семейное образование, школа, благополучие учеников, практики поддержания благополучия, качественное исследование, теория самодетерминации.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (№ соглашения о предоставлении гранта: 075-15-2022-325).

Для цитаты: Струкова А.С., Поливанова К.Н. Как родители, выбравшие семейную форму обучения, заботятся о благополучии своих детей // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 4. С. 60–67. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200407>

What do Parents of Homeschoolers Do to Improve the Well-being of their Children (Based on SDT-approach)

Alexandra S. Strukova

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5272-6290>, e-mail: alstrukova@hse.ru

Katerina N. Polivanova

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>, e-mail: kpolivanova@hse.ru

This paper focuses on the practices that parents of homeschoolers use to support their children's well-being during the learning process. According to Self-Determination Theory (SDT), practices related to

satisfying basic psychological needs (autonomy, competence, affiliation) and supporting intrinsic motivation can be considered as practices to improve the level of well-being. We used the database that was created by analyses of 39 interviews with homeschoolers' parents. The authors conclude that parents consider autonomy and intrinsic motivation to be the main focus of their attention. Parents also pay attention to satisfying the other two basic psychological needs: competence and affiliation.

Keywords: home-schooling, student well-being, parents, well-being support practices, qualitative research, self-determination theory.

Funding. This study was financed from a grant of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (grant agreement №.075-15-2022-325).

For citation: Strukova A.S., Polivanova K.N. What do Parents of Homeschoolers Do to Improve the Well-being of their Children (Based on SDT-Approach). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 4, pp. 60–67. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200407>

Введение

Благополучие учеников — это одна из современных задач образования [6], зарубежные [17; 24] и отечественные [3; 10; 11] исследования посвящены изучению этой темы. Идея о том, что процесс образования также значим, как и его результат — один из продуктов так называемого «терапевтического поворота» [18]: если негативный опыт может стать причиной психологических проблем в будущем, то почему бы сразу не позаботиться об особой, терапевтической организации жизни [26]? Исследования показывают, что психологическое благополучие в детстве связано с будущим благополучием [20], уровнем достатка и успехом на рынке труда [15], поскольку сотрудники, довольные жизнью, работают с большей продуктивностью [12].

Уместно предположить, что семья является естественным носителем идей о благополучии ребенка в образовании. Интересно изучить опыт немногочисленной группы родителей, забравших детей на семейное образование (СО) [4; 8], поскольку, вероятно, эта группа родителей будет особенно сензитивна к вопросам благополучия своих детей. Среди причин, по которым родители предпочитают СО, — более комфортный график, возможность адаптировать обучение под индивидуальные потребности семей, снижение рисков разного рода, улучшение семейного климата [1]. Часть причин могут быть интерпретированы как забота о благополучии [5].

Одна из теорий, описывающих условия, необходимые для поддержки благополучия — теория самодетерминации (Self-determination theory, SDT). Согласно этой теории, уровень благополучия определяется удовлетворением трех универсальных потребностей: в автономии, в компетентности, в причастности [23].

Потребность в автономии — это потребность самому управлять собой и своей жизнью. К действиям, поддерживающим автономию, относятся объяснение взрослыми своих решений, возможность ребенка возражать, настаивать на своем [21], развитие осознанности и т. д. [22]. Манипулятивные техники (например, дать ребенку выбор, когда на самом деле выбора нет и т. д.), наоборот, препятствуют развитию автономии [16].

Потребность в компетентности — это потребность «совладать» с окружающим миром и иметь необходимые для этого навыки и знания. Поддерживают компетентность понятная структура учебного процесса, наглядный мониторинг прогресса [25], ситуации успеха, возможность пробующего действия, позитивное отношение к ошибкам [19] и т. д.

Потребность в причастности — это потребность заботиться о ком-то и принимать заботу. Для удовлетворения этой потребности важны доброжелательная и принимающая социальная среда, чуткость и «доступность» взрослых и т. д. [19; 25].

Ключевое понятие теории — внутренняя мотивация: желание что-то делать из интереса, ради удовольствия, которое это приносит, ради того, чтобы реализовать личные смыслы и ценности. К мерам поддержания внутренней мотивации относится опора на интерес учеников, возможность влиять на процесс обучения и т. д. [21].

Теория самодетерминации имеет ряд пересечений с культурно-исторической теорией. Идея универсальных психологических потребностей базируется на законах развития психики, которое происходит во взаимодействии с окружающими людьми (потребность в причастности) с помощью последовательного возрастания способности совладать с жизнью имеющимися культурными средствами (потребность в компетентности). В центре теории самодетерминации — активное самостоятельное инициативное действие (потребность в автономии, внутренняя мотивация), что также сближает ее с идеями Л.С. Выготского. Однако теория привносит важное дополнение, обозначая, что удовлетворение универсальных потребностей — это не только фундамент гармоничного развития, но и условие благополучного функционирования личности [23].

Важно отметить, что это исследование является частью большего проекта по изучению практик поддержания благополучия в системе образования. В этом исследовании авторы ставят перед собой задачу изучить практики, используемые в альтернативной системе образования, тогда как следующие исследования будут посвящены практикам, используемым в традиционной школе.

Методы и данные

В исследовании использована база данных проекта «Выбор альтернативного образования в России: мотивы и социальные характеристики семей» [5], состоящая из 3451 цитаты, выписанных из 39 интервью родителей детей на СО и распределенных по тематическим категориям (табл. 1). Для кодирования последовательно были взяты цитаты из каждой категории, и каждая цитата была заново кодирована с использованием четырех тематических категорий: автономия, компетентность, причастность, внутренняя мотивация.

Информация о выборке и процедуре исследования взята из внутреннего отчета проекта. Изначально были собраны интервью 40 семей, но одно интервью было исключено, поскольку речь шла о системе образования в другой стране. Пять семей длительное время проживают за границами РФ, но дети продолжают обучаться по программе РФ, 34 семьи проживают в населенных пунктах РФ с разной численностью населения (табл. 2).

Отчет не содержит полной информации об уровне образования родителей, но многие родители в интервью упоминали, что имеют или полное, или неоконченное высшее образование, у некоторых есть высшее педагогическое или психологическое образование, иногда они получали его специально, чтобы заниматься обучением детей. Родители упоминали, что часто проходят различные обучающие курсы или сами проводят обучение. Многие родители работают на фрилансе, имеют творческие специальности или ведут собственные проекты. Мамы часто работают на условиях частичной занятости,

что позволяет им проводить дома достаточно времени, чтобы контролировать обучение детей. В 20 семьях хотя бы один ребенок имел опыт обучения в государственной школе, 19 семей сразу предпочли семейную форму обучения. Иногда в семьях один из детей учится на семейной форме обучения, а второй по собственному желанию или по инициативе родителей посещает школу.

Интервью было сфокусировано на тех детях, которые достигли школьного возраста. Если в семье несколько таких детей, то родители могли решить, будут они рассказывать о каждом ребенке или только об одном: так была получена информация об образовательных траекториях 66 детей (31 девочка и 35 мальчиков). 50 детей обучаются в начальной школе (2–4-й класс), 16 – в средней школе (5–7-й класс). Среди форм организации семейного обучения встречаются обучение детей дома силами родителей, занятия с репетиторами, посещение онлайн-школы, занятия на онлайн-платформах, посещение семейной школы, посещение частной школы с альтернативной системой образования (школы по системе Монтессори, демократические школы и т. д.), посещение кружков и секций.

Результаты

В результате кодирования была выделена 1591 смысловая единица (табл. 3).

Удовлетворение потребности в автономии

Респонденты отмечают: важно учитывать мнение ребенка, его интересы: «Мы [исходим] из потребности

Таблица 1

Структура базы данных, используемой в исследовании

Тема	Количество смысловых единиц
Спектр результатов, польза для будущего	536
Качество организации учебы	452
Адаптировано под индивидуальные особенности	375
Отношения с учителем	320
Свобода выбора занятий по душе	310
Отношения с детьми	306
Вызывает интерес/желание учиться	289
Удовольствие, психологический комфорт	249
Развивает способности и таланты	237
Качество полученных знаний	208
Безопасность, здоровье, объективная польза	169
Всего	3451

Таблица 2

Численность населения пункта проживания семей

Место проживания семьи	Количество семей
Город-миллионник	15
Город с населением от 100 тыс до 1 млн	10
Город с населением менее 100 тыс	3
Село, пгт	6
Проживают за границами РФ, но проходят аттестацию в школе РФ	5
Итого	39

Словарь кодов и распределение смысловых единиц

Тема	Ключевые слова	Цитаты респондентов	Количество смысловых единиц	
			Ед.	%
Внутренняя мотивация	Поддержка желания учиться, интереса	Какой смысл ему учиться, если он не будет видеть цели обучения своего. Лучше, чтобы это было впрок ему, и по его интересам	460	28,9
Компетентность	Развитие навыков, способностей, талантов ребенка.	<i>Важно понимать, как ты знания можешь получать эффективно и что с ними делать-то вообще потом</i>	411	25,8
Причастность	Поддержание хороших отношений ребенка в семье, с учителями, со сверстниками	<i>У нас там просто прекраснейшая учительница. Дочка вдохновилась, прям влюблена в нее была</i>	396	24,9
Автономия	Поддержка желаний, решений, интересов, ребенка, развитие осознанности	<i>Еще умение слышать и понимать себя, чего ты хочешь, это тоже важно</i>	324	20,4
Итого			1591	100

детей, а не из того, что нам хочется видеть в своих детях. ...Мы смотрим, какие ... есть интересы, ...сильные стороны, к чему... [сын] стремится» (Рсп. 1), — учить самих детей понимать себя: «Заканчивая школу, я не знала, куда поступать, потому что всегда за меня [решали]. Потребовались огромные усилия, чтобы понять, чего я хочу. [Я хочу] чтобы ребенок [был] личностью, которая может принять решение, чем ты хочешь заниматься, куда пойти учиться» (Рсп. 8).

Чрезмерный уровень автономии, по мнению респондентов, создает слишком большую нагрузку на ребенка: «...Не хватает ответственности: часто забывает, что какие-то последствия могут быть нехорошие. На самотек совсем пускать рано (Рсп. 24)», — но важно при этом объяснять свои ограничения «Мы вас немножко ограничиваем, ...потому что мы вас любим. Мы хотим, чтобы [вы] психически, физически были здоровые» (Рсп. 4).

Респонденты стараются оставить ребенку пространство для выбора хотя бы в некоторых сферах: например, выбор секций, кружков: «Мы никого никуда не отдаем силой: сам может выбрать и пойти в какой-то кружок. В [учебе] они заставляют себя и устают от этого. (Рсп. 09).

Но есть и родители, которые считают желание детей высшим приоритетом: «...Только без принуждения ребенок и может учиться. [Иначе]...пользы не будет» (Рсп. 33). Другие скептически относятся к такой системе обучения, поскольку она не поддерживает развитие ответственности, настойчивости, упорства: «[Ушли из школы, потому что там была] такая свобода-свобода, когда дети чувствуют, что весь мир вокруг них и все как они хотят, была нарушена субординация дети-взрослые. Хотелка раздувается и границы не выстраиваются. Это не совсем то, что хотелось бы в образовательном учреждении получать» (Рсп. 18).

Есть родители, которые на словах поддерживают автономию, но в реальности ожидают от детей послушания и исполнительности. Они используют апелляцию к автономии ребенка, чтобы сгладить конфликт, обойти сопротивление ребенка: «Иногда

надо как-то вывести детей на то, что это им нужно самим, как-то преподнести, что это им надо, не мне надо. Какой-то, может быть, хитростью» (Рсп. 20). «Если бы родители и педагоги находили такие формы как заставлять, но ребенок не понимает, что его заставляют... — это было бы классно» (Рсп. 18).

Степень автономии, предоставляемая детям в одной семье, может быть разной: под одного ребенка родители могут подстраиваться, а от другого требовать послушания: «Я могу отойти от своих принципов, [сыну] что-то разрешить не делать, перестать давить мгновенно. С дочерью приходится ультиматумы иногда даже ставить» (Рсп. 2).

Опора на внутреннюю мотивацию

Внутренняя мотивация — важный для родителей ориентир, они хотят, чтобы ребенок учился осознанно, с интересом: «Для меня недопустимо..., чтобы возникло «я не хочу учиться, нафиг это надо, долбанная учеба. В школьном возрасте ребенка должны научить вообще любить учиться... привить ему понимание того, что ты будешь учиться всю жизнь. Если у ребенка этот запал не угаснет, если он будет понимать, что это интересно, — это самое главное» (Рсп. 18). Для этого родители объясняют детям значение того или иного предмета, стараются показать, как знания могут пригодиться на практике, подбирают учебники, в которых материал преподнесен в живой и увлекательной форме.

Родители стараются, иногда методом проб и ошибок, выстроить обучение так, чтобы ребенок мог достичь успеха, продуктивно использовал время и чувствовал себя комфортно. Но не всегда для этого, по их мнению, нужно упрощать учебу, наоборот, иногда в школе ребенок не может реализовать свои способности, потому что уровень слишком прост: «Он знал по каким-то предметам гораздо больше, чем ему могли дать. Просто сидел, ворон считал» (Рсп. 1).

Если в рамках школьной программы дети не могут найти то, что соответствует их интересам (программирование, шахматы, спортивные танцы и др.), родители

стараятся обеспечить условия, при которых ребенок мог бы заниматься интересующей его активностью за пределами школы: «Если тебе стало интересно, то ты иди в эту сторону, не надо чтобы ребенка разрывали, потому что некогда. Есть масса чего-то другого и вообще не по программе. Интересно — копай. Копай глубже» (Рсп. 2).

Многие родители считают, что когда обучение интересно и нравится ребенку, — это естественное положение вещей. Даже если рутинные компоненты вызывают скуку, эти моменты легко преодолимы, а потеря интереса к учебе, сопротивление и протест — это показатель того, что процесс обучения организован как-то неправильно: слишком высока нагрузка, слишком мало времени остается для личных дел, не учтены интересы ребенка, есть отвлекающие и раздражающие факторы, от которых ребенку плохо — слишком большой класс, шум, грубое обращение со стороны учителя или сверстников и т. д.

При этом родители понимают, что далеко не вся учебная активность может опираться на внутреннюю мотивацию: «В марте седьмой класс закончил, сразу принялся за восьмой, потому что у него мотивация побыстрее закончить эту школу, получить аттестат, чтобы мы его больше не трогали. Это к тому, что ему интересны совершенно другие вещи. И вот [школу] он воспринимает как просто обязаловку» (Рсп. 1).

Респонденты допускают, что мотивация к учебе появляется не сразу: для того, чтобы ее поддерживать важно, чтобы ребенок был успешен в той или иной области, чтобы деятельность имела ясный для ребенка смысл, чтобы он мог выбрать занятия по интересам. Даже если ребенку нравится деятельность и у него хорошо получается, если он опирается на внутреннюю мотивацию, родителям иногда все равно приходится контролировать рутинную тренировку навыков (например, систематические занятия на музыкальном инструменте, решение шахматных задач и т. д.).

Удовлетворение потребности в компетентности

Родители большое внимание уделяют развитию компетентности у своих детей. По их мнению, СО позволяет более эффективно использовать время, отведенное на учебу. Многие родители разделяют идею о том, что школа должна готовить детей к будущей жизни, но им кажется, что современная школа с этим не вполне справляется: «Я думаю, вряд ли школьная программа очень сильно поменялась, а мир меняется очень быстро и чего он потребует от наших детей, когда они станут взрослыми, очень сложно сказать» (Рсп. 2). Среди важных навыков родители чаще всего называют развитие социально-эмоциональных качеств (отсутствия страха совершить ошибку, умение общаться, понимание своих чувств и эмоций), критического мышления, ИТ и финансовой грамотности, приучение к здоровому образу жизни, иногда — духовное развитие, например веру в Бога («Хотела бы, чтобы они на Бога опирались», Рсп. 9), карму («Важнее, чтобы ребенок понимал, почему тебе по судьбе прилетела эта ситуация», Рсп. 28), привитие особых ценностей («Уметь быть благодарным, уметь замечать хоро-

шее», Рсп. 4), а также сексуальное образование и умение строить отношения с противоположным полом.

Важным навыком для будущего успеха родители считают умение учиться, ставить цели и планировать свою работу, понимать, чего ты хочешь достичь, опираться на свои сильные стороны: «Какая-то свобода в выборе образовательного пути нужна. Возможно, это поможет [сыну] с выбором профессии, он поймет, свои сильные стороны, где ему будет хорошо, интересно и полезно для общества... работать» (Рсп. 11).

Родителям важно предоставить ребенку выбор из более широких предметных сфер, особенно если ребенок проявляет выдающиеся способности: профессионально играет в шахматы, занимается музыкой, программированием, рисованием или спортом: «Он чемпион Татарстана по шахматам, так что с этим он серьезно» (Рсп. 23), «[Ребенок] на курсах, где... как раз они учатся создавать [онлайн-]игры» (Рсп. 2).

Родители считают стандартный набор школьных предметов не менее важным, но они стараются организовать обучение так, чтобы времени хватало и на освоение школьной программы, и на занятия по интересам: «Качественное образование можно дать за гораздо меньшее время» (Рсп. 34). Родители также говорят о том, что дома у них больше возможности проконтролировать успехи ребенка, адаптировать обучение к его особенностям, добиться более высоких результатов: «[На уроке] что делал весь класс... — один кидался стерками, другие подрались, вот эти это, вот эти то» (Рсп. 24); «[Дочку] два месяца не спрашивали, потом оказалось, что она не понимает. [Дома] за 15 минут выяснилось, что понимает» (Рсп. 21).

Удовлетворение потребности в причастности

Родители часто в своих ответах обращались к теме взаимоотношений: говорили об отношениях в семье, с друзьями, учителями.

Родители отмечали, что иногда школьная нагрузка становится причиной конфликтов между детьми и родителями. Иногда учителя в школе ожидают, что родители займут «их» сторону, но далеко не все родители готовы на это, многие видят приоритетом сохранить отношения с ребенком: «У нас... приоритет отношений он стал очевидным. Важно не сколько у тебя ребенок знает твой, а то какие у тебя с ним отношения. Все остальное оно вторично...» (Рсп. 33).

Некоторые родители радуются, что СО позволяет ребенку больше времени проводить дома, участвовать в жизни семьи и осваивать домашние дела: «В чем-то очень помогают дети, они же находятся дома. Они умеют общаться с младшими детьми..., умеют готовить, умеют прибираться, они умеют все. Они этой жизнью имеют возможность жить, не рафинированной, не искусственной, а более такой настоящей» (Рсп. 16).

По мнению респондентов, семья (семейные праздники, дружеские встречи, интересные поездки), как и школа, может способствовать социализации детей: «Даже в рамках одной нашей семьи мы можем закрыть проблему общения, им есть с кем дружить, есть, с кем общаться на постоянной основе» (Рсп. 16); «У нее иногда стоит выбор поехать на игру,

и я вижу, что она там получает больше, чем в школе: общение, коммуникацию» (Рсп. 25).

Родители стараются подбирать учителей так, чтобы у ребенка с ними складывались уважительные отношения¹: «После [урока] этого мы общались с ребенком: «Как тебе учитель?». Потом с учителем: «Как вам ребенок?». У нас сейчас образовался такой набор учителей, с которыми все срослось» (Рсп. 1).

Респонденты отмечали, что нарушение педагогом уважительного отношения: переход на крик, грубые реплики и т. д.— недопустимо, и они стараются оберегать детей от такого опыта или, если ребенок его получил, стремятся «перекрыть» новым, положительным: «Мне больше всего в своей школе не нравилось, когда там на меня кричали. [Сейчас] я себе даже представить не могу, что кто-то из педагогов начнет кричать на моего ребенка» (Рсп. 2).

Родители признают значимость детской и подростковой дружбы. Они стараются влиять на окружение детей и подбирать такое, какое бы нравилось не только ребенку, но и им самим, не противоречило бы семейным ценностям: «Бывает, что сверстники асоциальный образ [жизни ведут], [у них] недостаточно моральных принципов. Поэтому надо обязательно следить за окружением, оно очень большое влияние имеет» (Рсп. 6).

Социализация, по их мнению, заключается не в том, что ты адаптируешься к коллективу, который не выбирал, но в том, что ты можешь найти единомышленников, людей со схожими ценностями. При том, что в классе и в школе может быть много учеников, не всегда детям удастся найти себе друзей в школе, на занятиях по интересам это сделать проще: «В школе этот социум навязанный. Тебя куда поместили, будь добр, к тем и притирайся. На домашнем обучении ты выбираешь, с кем тебе общаться, с кем не общаться» (Рсп. 1).

Интересно, что препятствием к установлению дружеских отношений в школе родители иногда видят чрезмерное количество детей в классе: некоторым детям слишком сложно быть в такой большой группе, они быстро устают от общения. Некоторые школьные мероприятия, которые, казалось бы, направлены на социализацию детей, по опыту родителей, имеют обратный эффект — они организованы слишком масштабно, и некоторые дети пугаются, замыкаются, не вступают в контакт: «Первое сентября было такое помпезное мероприятие, сделано это было в игровой форме по «Гарри Поттеру». Арендвали огромный ресторанный комплекс со всякими там квестами, огромная толпа этих ребятшек: первый, второй, третий класс — все вместе. Сын за этим всем

наблюдал, нигде не участвовал, выдохнул, когда все это закончилось» (Рсп. 18).

Родители стараются подыскать девочкам и мальчикам компанию, где они могли бы общаться с детьми своего пола: «Я понимаю, что у него есть необходимость в общении в коллективе мужском. Авиамоделирование это нам дает, плюс [еще] ориентирование и «охота на лис»² (Рсп. 19).

Дискуссия

В культурно-психологическом подходе задача взрослого — сопровождать ребенка в зоне ближайшего развития — и интеллектуального, и психологического [9]. Родители на СО стремятся именно к этому: не только освоение учебных действия, но и развитие автономии, по их мнению, является условием будущего успеха (этот факт подтверждают и исследования [13]), и родители последовательно поддерживают развитие автономии у своих детей.

Родители вкладывают время и деньги, чтобы дети нашли занятия по душе и задействуют для этого широкое пространство образования, в том числе за пределами школы. Эта тенденция согласуется с научными исследованиями [7].

Развитие компетентности, по мнению родителей, важно для будущего успеха и благополучия; это совпадает с задачами массовой школы [14], но, по всей видимости, современные родители не готовы абсолютно довериться школе. Они понимают значимость школьной программы, но видят свои задачи шире, например в том, чтобы развить универсальные компетентности, личностные качества. Похожая тенденция существует и среди родителей в традиционной системе образования [2].

Говоря о причастности, родители говорят об отношениях в семье, с учителем, со сверстниками. Родителям важно, чтобы все эти три сферы были благополучны, однако не всегда, по их наблюдениям, это получается совместить в школе, и тогда родители пытаются создать эту систему отношений из разных компонентов — найти хорошего репетитора, круг друзей по интересам, наладить общение в семье.

Ограничением исследования является выбранная методология: для генерализации выводов необходимы количественные исследования. Важно отметить, что авторы не измеряли фактическое благополучие детей в семьях, которые обучают детей на семейной форме обучения, поэтому выводы об эффективности тех или иных практик будут преждевременны.

Литература

1. Вачкова С.Н. Исследование получения школьного образования в форме семейного образования в большом городе / С.Н. Вачкова, Е.Ю. Петряева, И.А. Климов,

References

1. Vachkova S.N. et.al. Research on obtaining school education in the form of family education in a large city. *Green Print*, 2022. (In Russ.).

¹ Для организации СО родители часто привлекают внешние источники: нанимают педагогов-репетиторов, устраивают ребенка в маленькие «семейные» школы, кружки, подписываются на онлайн-ресурсы и т. п.

² Бытовое название спортивной радиопеленгации.

- Ю.И. Суменкова, М.Н. Федоровская, И.А. Яшина. М.: Грин Принт, 2022. 68 с.
2. Данилова Е.Е. Особенности представлений о будущем своих детей у родителей старших дошкольников и старшекласников // Гуманитарный научный вестник. 2019. № 5. С. 9–15. DOI:https://doi.org/10.5281/zenodo.3564474
3. Лактионова Е.Б. Особенности психологического благополучия одаренных подростков с разным уровнем развития креативности // Психологическая наука и образование. 2021. № 2(26). С. 28–39. DOI:10.17759/pse.2021260203
4. Любичкая К.А. Семейное образование в России: барьеры и механизмы их преодоления // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 1(167). С. 143–157. DOI:10.14515/monitoring.2022.1.1820
5. Поливанова К.Н. Выбор альтернативного образования в России: мотивы и социальные характеристики семей / К.Н. Поливанова, Д.Р. Ахмеджанова, К.А. Любичкая, А.С. Струкова, М.: Изд-во НИУ ВШЭ, 2023. 28 с. DOI:10.17323/978-5-7598-2760-3
6. Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. № 4(16). С. 26–34. DOI:10.17759/chp.2020160403, ISSN: 1816–5435 /2224-8935
7. Поливанова К.Н. Образование за стенами школы / К.Н. Поливанова, А.А. Бочавер, К.В. Павленко, Е.В. Сивак. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. 384 с.
8. Поливанова К.Н., Любичкая К.А. Семейное образование в России и за рубежом // Современная зарубежная психология. 2017. № 2(6). С. 72–80. DOI:10.17759/jmfp.2017060208
9. Рубцов В.В., Исаев Е.И., Конокотин А.В. Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет // Культурно-историческая психология. 2022. № 1(18). С. 28–40. DOI:10.17759/chp.2022180103
10. Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И. Регуляторные и личностные ресурсы психологического благополучия и академической успеваемости младших школьников: дифференциально-психологический аспект // Психолого-педагогические исследования. 2022. № 2(14). С. 32–47. DOI:10.17759/psyedu.2022140203
11. Хачатурова М.Р., Ерофеева В.Г., Бардадымов В.А. Образ мышления и субъективное благополучие обучающихся в период «становящейся взрослости» // Психологическая наука и образование. 2022. № 1(27). С. 121–135. DOI:10.17759/pse.2022270110
12. Bellet C.S., De Neve J.-E., Ward G. Does Employee Happiness Have an Impact on Productivity? *Management Science*. 2023. no. 70(3), С. 1656–1679 DOI:10.1287/mnsc.2023.4766
13. Distefano R., Meuwissen A.S. Parenting in context: A systematic review of the correlates of autonomy support. *Journal of Family Theory & Review*. 2022. № 4(14). С. 571–592. DOI:10.1111/jftr.12465
14. Feinberg W., Soltis J.F. School and society (5th edition). New York; London: Teachers College Press, 2004. 168 с.
15. Gibbons S., Silva O. School quality, child wellbeing and parents' satisfaction // *Economics of Education Review*. 2011. № 2(30). С. 312–331. DOI:https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.11.001
16. Hart C.S., Brando N. A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education // *European Journal of Education*. 2018. № 3(53). С. 293–309. DOI:https://doi.org/10.1111/ejed.12284
17. Kleinkorres R., Stang-Rabrig J., McElvany N. The longitudinal development of students' well-being in
2. Danilova E.E. Features of parents' representations about the future of their children at preschool and high school age. *Humanities Scientific Bulletin*, 2019. Vol.1, no. 5, pp. 9–15. DOI:10.5281/zenodo.3564474 (In Russ.)
3. Laktionova E.B. et al. Features of psychological well-being of gifted adolescents with different levels of creativity development. *Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 2, pp. 28–39. DOI:10.17759/pse.2021260203 (In Russ.)
4. Lyubitskaya K.A. et al. Family education in Russia: barriers and mechanisms for overcoming them. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2022. Vol. 167, no. 1, pp. 143–157. DOI:10.14515/monitoring.2022.1.1820 (In Russ.)
5. Polivanova K.N. et al. Choosing alternative education in Russia: motives and social characteristics of families. *HSE University*, 2023. Vol. 45, no. 3. DOI:10.17323/978-5-7598-2760-3 (In Russ.)
6. Polivanova K. N. New educational discourse: well-being of schoolchildren. *Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 26–34. DOI:10.17759/chp.2020160403 (In Russ.)
7. Polivanova K. N. et al. Education beyond the school walls. *Higher School of Economics Publishing House*, 2020. ISBN:978-5-7598-1986-8. (In Russ.)
8. Polivanova K.N., Lyubitskaya K.A. Family education in Russia and abroad. *Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 72–80. DOI:10.17759/jmfp.2017060208 (In Russ.)
9. Rubtsov V.V., Isaev E.I., Konokotin A.V. Educational activity as a zone of proximal development of reflexive and communicative abilities of children aged 6–10 years. *Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 28–40. DOI:10.17759/chp.2022180103 (In Russ.)
10. Fomina T.G., Filippova E.V., Zhemerikina Yu.I. Regulatory and personal resources of psychological well-being and academic performance of primary school students: differential-psychological aspect. *Psychological and Pedagogical Studies*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 32–47. DOI:10.17759/psyedu.2022140203 (In Russ.)
11. Khachaturova M.R., Erofeeva V.G., Bardadymov V.A. Thinking style and subjective well-being of students during "emerging adulthood". *Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 121–135. DOI:10.17759/pse.2022270110 (In Russ.)
12. Bellet C.S., De Neve J.-E., Ward G. Does Employee Happiness Have an Impact on Productivity? *Management Science*, 2023. Vol. 3, no. 70, pp. 1656–1679 DOI:10.1287/mnsc.2023.4766.
13. Distefano R., Meuwissen A.S. Parenting in context: A systematic review of the correlates of autonomy support. *Journal of Family Theory & Review*, 2022. Vol. 4, no. 4, pp. 571–592. DOI:10.1111/jftr.12465.
14. Feinberg W., Soltis J.F. School and society (5th edition). *Teachers College Press*, 2004. ISBN: 978-0-8077-4985-2.
15. Gibbons S., Silva O. School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, 2011. Vol. 30, no. 2, pp. 312–331. DOI:10.1016/j.econedurev.2010.11.001
16. Hart C.S., Brando N. A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education. *European Journal of Education*, 2018. Vol.53, no.3, pp. 293–309. DOI:10.1111/ejed.12284.
17. Kleinkorres R., Stang-Rabrig J., McElvany N. The longitudinal development of students' well-being in adolescence: The role of perceived teacher autonomy support. *Journal of research on adolescence: the official journal of the*

adolescence: The role of perceived teacher autonomy support // Journal of research on adolescence: the official journal of the Society for Research on Adolescence. 2023. № 33. С. 496 – 513. DOI:https://doi.org/10.1111/jora.12821

18. Madsen O.J. The Therapeutic Turn: How psychology altered Western culture. Routledge, 2014. 205 с. DOI:https://doi.org/10.4324/9781315779584

19. Niemiec C.P., Ryan R.M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice // Theory and Research in Education. 2009. № 2(7). С. 133–144. DOI:https://doi.org/10.1177/1477878509104318

20. Otto C. [u dp.]. Mental health and well-being from childhood to adulthood: design, methods and results of the 11-year follow-up of the BELLA study // European child & adolescent psychiatry. 2021. № 10(30). С. 1559–1577. DOI:https://doi.org/10.1007/s00787-020-01630-4

21. Reeve J. Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit // The elementary school journal. 2006. № 3(106). С. 225–236. DOI:https://doi.org/10.1086/501484

22. Ryan R.M. The Oxford Handbook of Self-Determination Theory. Oxford: Oxford University Press, 2023. DOI:https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.001.0001

23. Ryan R.M. [u dp.]. Education as Flourishing: Self-Determination Theory in Schools as They Are and as They Might Be. Oxford: Oxford University Press, 2023. DOI:https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.001.0001

24. Samsen-Bronsveld H.E. [u dp.]. Impact of the COVID-19 lockdown on gifted and non-gifted primary school students' well-being and motivation from a self-determination perspective // Journal of Research in Special Educational Needs. 2023. № 2(23). С. 100–115. DOI:https://doi.org/10.1111/1471-3802.12583

25. Vasconcellos D. [u dp.]. Self-Determination Theory Applied to Physical Education: A Systematic Review and Meta-Analysis // Journal of Educational Psychology. 2020. № 7(112). С. 1444–1469. DOI:https://doi.org/10.1037/edu0000420

26. Wright K. Student Wellbeing and the Therapeutic Turn in Education // The Australian Educational and Developmental Psychologist. 2014. № 2(31). С. 141–152. DOI:10.1017/edp.2014.14

Society for Research on Adolescence, 2023. Vol. 1, no. 33, pp. 496–513. DOI:10.1111/jora.12821

18. Madsen O. J. The Therapeutic Turn: How psychology altered Western culture. *Routledge*, 2014. DOI:10.4324/9781315779584

19. Niemiec C.P., Ryan R.M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 2009. Vol. 7, no. 2, pp. 133–144. DOI:10.1177/1477878509104318

20. Otto C. et al. Mental health and well-being from childhood to adulthood: design, methods and results of the 11-year follow-up of the BELLA study. *European child & adolescent psychiatry*, 2021. Vol. 30, no. 10, pp. 1559–1577. DOI:10.1007/s00787-020-01630-4

21. Reeve J. Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The elementary school journal*, 2006. Vol. 106, no. 3, pp. 225–236. DOI:10.1086/501484.

22. Ryan R.M. et al. The Oxford Handbook of Self-Determination Theory. *Oxford University Press*, 2023. DOI:10.1093/oxfordhb/9780197600047.001.0001

23. Ryan R. M. et al. Education as Flourishing: Self-Determination Theory in Schools as They Are and as They Might Be. *Oxford University Press*, 2023. DOI:10.1093/oxfordhb/9780197600047.001.0001.

24. Samsen-Bronsveld H. E. et al. Impact of the COVID-19 lockdown on gifted and non-gifted primary school students' well-being and motivation from a self-determination perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2023. Vol. 23, no. 2, pp. 100–115. DOI:10.1111/1471-3802.12583.

25. Vasconcellos D. et al. Self-Determination Theory Applied to Physical Education: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2020. Vol. 112, no. 7, pp. 1444–1469. DOI:10.1037/edu0000420.

26. Wright K. Student Wellbeing and the Therapeutic Turn in Education. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 2014. Vol. 31, no. 2, pp. 141–152. DOI:10.1017/edp.2014.14

Информация об авторах

Струкова А.С., аспирант, стажер-исследователь Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5272-6290, e-mail: alstrukova@hse.ru

Поливанова К.Н., ординарный профессор, доктор психологических наук, научный руководитель Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7058-1232, e-mail: kpolivanova@hse.ru

Information about the authors

Alexandra S. Strukova, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5272-6290, e-mail: alstrukova@hse.ru

Katerina N. Polivanova, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7058-1232, e-mail: kpolivanova@hse.ru

Получена 13.01.2024

Принята в печать 10.12.2024

Received 13.01.2024

Accepted 10.12.2024

Особенности отношения дошкольников 5 и 6 лет к персонажам мультфильма

В.С. Собкин

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

И.А. Рябкова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Н.Е. Антупьева

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4431-5640>, e-mail: antufeva@gmail.com

Настоящая работа посвящена изучению особенностей отношения дошкольников от 5 до 7 лет к персонажам мультфильма. Гипотеза: с возрастом происходят существенные изменения в отношении ребенка к персонажам мультфильма, что проявляется как в увеличении использования детьми субъективных личностных оценок героев, так и в изменении структурных взаимосвязей между различными по своему содержанию личностными оценками персонажей у детей 5 лет и 6 лет. Выборка составила 60 детей от 5 до 7 лет: первая группа, условно 5 лет — 30 детей ($M = 65,6$ мес., $SD = 2,98$); вторая группа, условно 6 лет ($M = 79,0$ мес., $SD = 4,04$). В качестве материала исследования был использован мультфильм «Старая игрушка» (1971). Исследование включало просмотр данного мультфильма ребенком, после которого ему предлагалась модифицированная методика личностных конструктов Дж. Келли. Результаты показали, что существуют различия в отношении к персонажам у детей 5 и 6 лет. Шестилетние дети используют субъективные личностные конструкты чаще, чем объективные, и чаще опираются на взаимоотношения героев, обосновывая свои оценки. Кроме того, структура взаимосвязей субъективных личностных конструктов различается у пяти- и шестилетних детей: для последних характерна связь этических оценок с действиями героев, в то время как дети пяти лет оценивают этичность персонажей в связи с их характеристиками. Полученные результаты позволяют сделать общие выводы о возрастных различиях в отношении к персонажам мультфильма у детей 5 и 6 лет.

Ключевые слова: мультфильмы, персонажи мультфильма, личностные конструкты, отношение дошкольника, восприятие мультфильмов, понимание мультфильмов, дошкольный возраст.

Для цитаты: Собкин В.С., Рябкова И.А., Антупьева Н.Е. Особенности отношения дошкольников 5 и 6 лет к персонажам мультфильма // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 4. С. 68–77. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200408>

Attitude of 5 and 6 Years Old Preschoolers to Cartoon Characters

Vladimir S. Sobkin

The Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, The Federal Scientific Center
for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Irina A. Ryabkova

The Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, The Federal Scientific Center
for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Nadezhda E. Antufueva

The Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, The Federal Scientific Center
for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4431-5640>, e-mail: antufeva@gmail.com

This work is devoted to the study of the peculiarities of attitude of 5- and 6-year-old preschoolers towards cartoon characters. Hypothesis: There are significant changes in the child's attitude towards cartoon characters, which is manifested both in an increase in the use of his subjective personal assessments of heroes and in a change in the correlations between different personal assessments of characters. Sample: 60 children from 5 to 7 years old (30 girls) we recruited for this study. The 1971 Soviet cartoon "Old Toy" was used as the research material. The study included watching the cartoon by each child. Then he/she was offered a modified method of personal constructs by J. Kelly. The results showed that there are differences in the attitude towards the characters. Six-year-olds use subjective personal constructs more often than objective ones and more often rely on the relationships of the characters. In addition, the structure of the interrelationships of subjective personal constructs differs in five- and six-year-olds. 6-year-old children correlate ethical assessments with the actions of the characters, while children of five years evaluate the ethics of the characters according to their characteristics. The results allow us to draw general conclusions about age differences towards cartoon characters in children aged five and six years.

Keywords: cartoons, cartoon characters, personal constructs, preschooler's attitude, perception of cartoons, understanding of cartoons, preschool age.

For citation: Sobkin V.S., Ryabkova I.A., Antufueva N.E. Attitude of 5 and 6 Years Old Preschoolers to Cartoon Characters. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 4, pp. 68–77. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200408>

Введение

Социокультурная ситуация современного ребенка характеризуется его активной включенностью в медиaprостранство: согласно исследованиям, дети проводят в среднем около 2,5 часов в день за просмотром развлекательного контента, и большую часть этого времени занимают мультфильмы [18; 26]. При этом современные исследования мультфильмов сосредоточены, по большей части, на изучении их образовательного потенциала [23; 24; 28] и возможностей влияния на поведение ребенка [30; 33], в то время как киновосприятие и отношение детей к героям мультфильма практически не изучается, что особенно справедливо относительно дошкольного детства.

Вместе с тем именно возрастные особенности восприятия и тип отношения ребенка к кинопроизведению могут рассматриваться как исходная точка для педагогического воздействия [16]. Погружение

в сферу искусства сопряжено с перестройкой переживаний у детей так же, как и у взрослых [4; 5; 9; 11; 12; 20], поэтому мультфильмы играют немалую роль в становлении мировоззрения ребенка и понимании им собственных переживаний. Во многом это обусловлено тем, что ребенок-зритель может соотносить происходящее в кадре, характеры и поступки героев с собственной жизнью [25; 27; 29; 30; 31; 33; 34]. При этом, в связи с фрагментарностью восприятия, дошкольнику достаточно сложно освоить пространство кинопроизведения на основе эмоциональных и смысловых связей [19]. Ориентироваться в кинопространстве ему помогает накопленный художественный опыт, соотнесение действий персонажа с реальностью собственной жизни, а также элемент *содействия*, который способствует развитию эстетического восприятия [3; 6]. С помощью содействия ребенок «включается» в пространство произведения, соотносит себя с персонажами произведения; говоря

словами А.А. Тарковского, он попадает в авторский «поток времени» [32].

Важно, что отношение к персонажам фильма сопряжено с тем, какую точку зрения занимает зритель при его просмотре [8]. Так, в ряде работ по смыслообразованию в процессе восприятия художественного произведения, которые проводились под руководством В.С. Собкина, было обнаружено, что благодаря принятию зрителем внутренней позиции персонажа становится возможным развернуть этическую, морально-нравственную проблематику взаимоотношений героев [14; 15]. Кроме того, в работах, выполненных под руководством Е.О. Смирновой, было показано, что понимание мультфильма стимулирует и детское воображение, т. е. подготавливает почву для последующей ролевой игры [13], имеющей принципиальное значение в дошкольном детстве.

Данные работы легли в основу настоящего исследования, целью которого является определение особенностей отношения дошкольников 5 и 6 лет к персонажам мультфильма.

Гипотеза: с возрастом происходят существенные изменения в отношении ребенка к персонажам мультфильма, что проявляется как в увеличении использования детьми субъективных личностных оценок героев, так и в изменении структурных взаимосвязей между различными по своему содержанию личностными оценками персонажей у детей 5 лет и 6 лет.

Материалы

В качестве экспозиционного материала был использован мультфильм «Старая игрушка» (1971 г.; хронометраж: 9:42). Автор сценария В. Ливанов, режиссер-постановщик В. Самсонов.

Детальный анализ художественных особенностей данного мультфильма, связанный с учетом особенностей внутренней и внешней точки зрения (М.М. Бахтин; Ю.Ю. Лотман; П.Д. Успенский), показывает, что структурные особенности киноповествования предполагают здесь объектную идентификацию зрителя с Девочкой (внешняя точка зрения) и субъектную — с Мишкой (внутренняя точка зрения) [14; 15].

Метод

Методика. В исследовании использовалась модифицированная методика личностных конструкторов Дж. Келли, которая направлена на исследование содержательных единиц констатации сходства и различия между объектами [7]. Модификация этой методики, применительно к исследованию вопросов киновосприятия, была использована в ряде исследований [10; 13; 17].

В настоящем исследовании методика применялась следующим образом [1]. Было подготовлено 6 карточек: 5 — с персонажами мультфильма (Девочка, Мишка, Кукла, Клоун, Собачка) и карточка «Ты», обозначающая ребенка. После просмотра мультфильма

ребенку в разных сочетаниях предъявлялось по три карточки; зачитывались имена персонажей на них и задавался вопрос: «Кого ты поставишь вместе, а кто будет отдельно?». После того, как ребенок делал свой выбор (объединял две карточки и одну ставил отдельно), ему задавался уточняющий вопрос: «Почему они вместе? Почему он/она отдельно?». Ответы ребенка на эти вопросы выступают в качестве уточняющих содержательных критериев, которые, согласно методике, и обозначаются как *личностные конструкторы*.

Общее число всех возможных триадических сочетаний карточек равно 20. Таким образом, каждый дошкольник давал 20 триадических решений, со всеми возможными комбинациями объединения разных персонажей. При этом число используемых испытуемым содержательных критериев в каждом триадическом сравнении не ограничивалось. Порядок предъявления различных триад для каждого ребенка был случайным.

Все полученные высказывания (личностные конструкторы) при триадических сравнениях были закодированы по следующим двум основаниям: объективные критерии (конструкторы), определяющие сходства/различия (животные/люди, живые/неживые, игрушки/не игрушки и т. п.); субъективные критерии (конструкторы), определяющие сходства/различия (веселый/грустный, вредина/не вредина и т. п.).

Выборка. В исследовании приняли участие 60 детей: 30 мальчиков и 30 девочек, возраст испытуемых — от 5 лет до 7 лет (от 60 месяцев до 86 месяцев).

Дети были разделены на 2 возрастные группы:

1-я группа — 14 мальчиков и 16 девочек (46,7% и 53,3%) от 60 месяцев до 72 месяцев ($M = 65,6$, $SD = 2,98$); условно — *группа 5 лет*.

2-я группа — 14 девочек и 16 мальчиков (46,7% и 53,3%) от 73 месяцев до 86 месяцев ($M = 79,0$, $SD = 4,04$); условно — *группа 6 лет*.

Место и способ проведения исследования. Исследование проводилось в двух детских садах: частном детском саду «Smart team» в г. Красногорск и детском саду № 1344 в Москве. Эксперимент проводился индивидуально с каждым ребенком в отдельном кабинете.

Во время исследования велась запись на диктофон. Каждый ребенок сначала смотрел на ноутбуке мультфильм «Старая игрушка», после чего проходил тестирование по методике личностных конструкторов Дж. Келли.

Математическая обработка данных осуществлялась посредством программы Jamovi. Распределение выборов анализировалось с помощью критерия Хи-квадрат для независимых выборок, структура связей субъективных личностных конструкторов — с помощью корреляционного анализа Спирмена.

Результаты

В табл. 1 приведены данные о соотношении групп объективных и субъективных личностных конструкторов среди дошкольников 5 и 6 лет.

Таблица 1

Возрастные особенности соотношения групп объективных и субъективных личностных конструкторов среди дошкольников (%), n – число вариантов ответов

Конструкторы	Дети 5 лет, n=1126	Дети 6 лет, n=1188	Вся выборка, n=2314
Объективные	65,4%*	59,7%*	62,5%
Субъективные	34,6%*	40,3%*	37,5%

Примечание: «*» – различия между возрастными группами значимы на уровне 0,05 (анализ с помощью z-критерия для независимых выборок).

Как видно из приведенных в табл. 1 данных, с возрастом дети реже используют объективные конструкторы (игрушка/человек, живое/неживое и т. п.) и чаще – субъективные (веселый/грустный и т. п.).

Поскольку именно субъективные оценки имеют принципиальное значение для понимания психологических особенностей восприятия мультфильма в дошкольном детстве, были выделены следующие семь обобщенных структурных семантических единиц, дифференцирующих варианты субъективных личностных конструкторов.

1. *Характеристики персонажа.* К этой подгруппе были отнесены высказывания, связанные с личностными характеристиками персонажей киноистории и их эмоциональными состояниями, например: «Кукла *вредина*», «Клоун *громкий*», «Собачка *любит смешиться*», «Мишка *грустил*».

2. *Реальность ребенка.* К данной подгруппе конструкторов отнесены высказывания, связанные с миром самого ребенка, с тем, что его окружает и волнует. Например: «Я *люблю собачек, но у меня аллергия*», «Потому что я *хочу сестре клоуна купить*» или «У меня *две собачки и много кукол*».

3. *Позитивное разрешение конфликта.* Данная подгруппа включает высказывания, связанные с желанием для ребенка (воображаемым) разрешением конфликта, например: «Мишка и Кукла *женятся*», «Девочка и Мишка *должны быть вместе*».

4. *Отношение ребенка к персонажу.* К данной подгруппе отнесены высказывания, связанные с выраженным отношением ребенка к персонажам мультфильма: «Мне *понравился Мишка*» или «Девочка,

наверное, *не любит мальчиков*» (ответ мальчика), «Я *хочу Мишку*, как в фильме», «Мишка *самый главный* персонаж и *милый*», «Я *не люблю* такие смешинки» (про Клоуна), «Мы бы друг другу *помогали*, если бы я был в мультике».

5. *Отношения между персонажами.* К этой подгруппе были отнесены высказывания, связанные с отношением персонажей друг к другу: «Мишка и Девочка *дружили*» или «Клоун *любил* Куклу», «Девочка *радовалась, что у нее есть Клоун*», «Кукла *помогала* Мишке», «Они *друг друга любят*».

6. *Действие.* Эта подгруппа включает высказывания, отражающие непосредственно действия, например: «Клоун и Девочка *были вместе*», «Кукла *выгуливает* Собачку».

7. *Этическая оценка.* К данной подгруппе отнесены высказывания, содержащие этическую оценку, как по поводу непосредственно увиденного в мультфильме, так и косвенно связанного с ним: «Я *хочу, чтобы у Мишки была лучше пара*, чем с Собачкой», «*Медвежонку нужен человек*».

В некоторых случаях формулировки детей включали в себя не одно, а ряд высказываний: «Мишка грустил и думал, что Девочка не будет с ним играть, а это было неправильно» (здесь объединены конструкторы «Характеристики персонажа» и «Этическая оценка»); «Я его (Клоуна) друзьям могу показывать» («Отношение ребенка к персонажу» и «Действие»); «Собачка может укусить, если бить ее, а если не бить, не может укусить» («Действие» и «Этическая оценка»); «Кукла мне нравится, но она дала Мишке зеркальце, и он подумал, что плохой, он залез на крышу, а потом пошел в парк» (объединены: конструкторы «Отношение ребенка к персонажу», «Этическая оценка» и «Действие»). Такие высказывания одновременно относились к нескольким подгруппам.

Полученные материалы были проанализированы относительно частоты их использования среди детей двух возрастных групп (5 и 6 лет) (табл. 2).

В обеих группах наиболее часто при определении сходства/различия персонажей дети используют конструкторы, характеризующие их отношение к героям мультфильма («Кукла мне чуть-чуть не понравилась», «Мне нравятся собачки, а девочки всякие нет», «Как минимум, я люблю Мишку, а Мишка меня, то

Таблица 2

Возрастные особенности частоты использования вариантов субъективных личностных конструкторов у дошкольников (%), n – число вариантов ответов

Субъективные личностные конструкторы	Дети 5 лет, n=390	Дети 6 лет, n=479	Вся выборка, n=869
Характеристики персонажа	19,2%*	13,4%*	16%
Реальность ребенка	9,5%	9,6%	9,5%
Позитивное разрешение конфликта	1%	0,0%	0,5%
Отношение ребенка к персонажу	40,5%	40,1%	40,3%
Отношения между персонажами	23,2%*	29,2%*	26,8%
Действие	24,6%*	18,4%*	21,2%
Этические основания	4,4%	2,5%	3,3%

Примечание: «*» – различия между возрастными группами значимы на уровне 0,05 (анализ с помощью z-критерия для независимых выборок).

есть мы друг друга любим»). Помимо этого, часто используются конструкты, определяющие своеобразие отношений между персонажами («Девочка влюбилась в Клоуна», «Кукла не любит собак»), а также их действия («Девочка выгуливает собачку», «Потому что Мишка будет давать мне ягоды») и личностные характеристики («Клоун лишний, потому что он может только смешить», «Мишка и Собачка дружные и милые»).

Вместе с тем с возрастом заметно снижается частота использования конструктов «Характеристики персонажа» и «Действие», при этом заметно увеличивается использование конструкта «Отношения между персонажами».

Помимо изменений частотности использования субъективных личностных конструктов, можно предположить, что с возрастом изменяется и сам характер взаимосвязей между теми или иными личностными конструктами. Иными словами, меняется структура субъективного отношения ребенка-зрителя к персонажам мультфильма.

Корреляционный анализ взаимосвязей между различными вариантами субъективных личностных конструктов с использованием коэффициента Спирмена показал особенности такой структуры в двух возрастных группах (табл. 3, 4).

Из табл. 3 видно, что в структуре субъективных личностных конструктов у детей 5 лет конструкт «Отношение ребенка к персонажу» прямо связан со следующими конструктами:

- «Действия»,
- «Моя реальность».

Конструкты «Моя реальность» и «Действие» также взаимосвязаны.

Взаимосвязь обнаружена также между конструктами «Характеристики персонажа» и «Этические основания».

У детей 6 лет выявлена следующая структура взаимосвязей субъективных личностных конструктов. Конструкт «Действие» прямо связан со следующими конструктами:

- «Этические основания»;
- «Моя реальность».

Таблица 3

Коэффициенты интеркорреляций субъективных личностных конструктов в подгруппе детей 5 лет (n = 390 вариантов ответов)

Внутренние основания	Моя реальность	Позитивное разрешение конфликта	Отношение ребенка к персонажу	Отношения между персонажами	Действие	Этические основания
Характеристики персонажа	r = 0,205 p = 0,277	r = 0,077 p = 0,685	r = -0,103 p = 0,587	r = -0,154 p = 0,416	r = 0,090 p = 0,637	r = 0,370* p = 0,044
Моя реальность	-	r = -0,018 p = 0,923	r = 0,510** p = 0,004	r = -0,138 p = 0,465	r = 0,466** p = 0,009	r = -0,025 p = 0,897
Позитивное разрешение конфликта	-	-	r = -0,201 p = 0,286	r = 0,231 p = 0,220	r = 0,109 p = 0,568	r = -0,119 p = 0,532
Отношение ребенка к персонажу	-	-	-	r = 0,186 p = 0,325	r = 0,572*** p < 0,001	r = 0,054 p = 0,776
Отношения между персонажами	-	-	-	-	r = 0,180 p = 0,342	r = 0,024 p = 0,900
Действия	-	-	-	-	-	r = 0,031 p = 0,872

Примечание: «*» – p ≤ 0,05; «**» – p ≤ 0,01; «***» – p ≤ 0,001.

Таблица 4

Коэффициенты интеркорреляций субъективных личностных конструктов в подгруппе детей 6 лет (n = 479 вариантов ответов)

Внутренние основания	Моя реальность	Отношение ребенка к персонажу	Отношения между персонажами	Действие	Этические основания
Характеристики персонажа	r = -0,128 p = 0,501	r = 0,066 p = 0,729	r = 0,489** p = 0,006	r = 0,165 p = 0,384	r = 0,088 p = 0,645
Моя реальность	-	r = 0,448* p = 0,013	r = -0,025 p = 0,896	r = 0,497** p = 0,005	r = 0,267 p = 0,153
Отношение ребенка к персонажу	-	-	r = 0,034 p = 0,858	r = 0,255 p = 0,174	r = 0,234 p = 0,214
Отношения между персонажами	-	-	-	r = 0,317 p = 0,088	r = 0,113 p = 0,552
Действие	-	-	-	-	r = 0,514** p = 0,004

Примечание: «*» – p ≤ 0,05; «**» – p ≤ 0,01.

Взаимосвязаны также конструкты «Моя реальность» и «Отношение ребенка к персонажу», а также «Характеристики персонажа» и «Отношения между персонажами».

Обсуждение результатов

В первую очередь следует отметить, что полученные результаты говорят об актуализации с возрастом ребенка его ориентаций именно на свои *субъективные оценки персонажей* при просмотре мультфильма, что согласуется с аналогичными результатами, выявленными в других исследованиях [14; 15; 17]. Растущее стремление ребенка-дошкольника опираться на субъективные оценки при восприятии художественного произведения объясняется психическими особенностями дошкольников 6 лет: появлением рефлексии, развитым внутренним планом и воображением, более дифференцированным пониманием эмоций. Благодаря этим качествам ребенку становится доступен смысловой слой восприятия, основанный на эмоциональных и межличностных отношениях героев мультфильма [19].

В этой связи представляется важным обсудить и возрастную тенденцию, которая связана с *увеличением частоты использования детьми 6 лет* такого субъективного личностного конструкта, как «Отношения между персонажами». В свою очередь, данный факт можно интерпретировать с точки зрения возрастных особенностей: возросшей способности у шестилетних детей к мыслительной операции систематизации [2], которая позволяет ребенку учитывать одновременно два и более признака при упорядочивании объектов, опираясь, таким образом, на их *соотношение*. Эта фундаментальная мыслительная способность приводит к тому, что ребенок начинает опираться на дифференциацию и систематизацию отношений и в социальном (а не только предметном) плане: межличностные отношения оказываются в сфере интересов ребенка. Данная особенность отчетливо проявляется в сюжетно-ролевой игре старшего дошкольника, что соответствует выделенному Д.Б. Элькониним четвертому уровню развития игры, когда главным ее *содержанием становится создание ребенком роли именно через систему отношений к другим ролям* [21]. В такой игре можно наблюдать наиболее насыщенные и творческие сюжеты, обусловленные сложной сетью межролевых отношений. Очевидно, способность «схватывать отношения» дает возможность ребенку опираться на нее и в ситуации восприятия художественного произведения, в том числе мультфильма. Это позволяет объяснить тот рост использования личностного конструкта «Отношения между персонажами», который был обнаружен в нашем исследовании.

Еще одной значимой особенностью детей 6 лет, по сравнению с детьми 5 лет, является сдвиг в структуре личностных оценок персонажей: если пятилетние дети связывают свои этические оценки героев мультфильма с их личностными характеристиками и эмоциональными состояниями («Клоун хороший, он ока-

зался веселый»), то для шестилетних детей этичность персонажа проявляется, прежде всего, в его действии, поступке: детей начинает интересовать, хороший или плохой поступок совершает тот или иной герой, как его действия влияют на других («Она дала Мишке зеркальце, и он подумал, что он нехороший, и начал залезать на крышу»). Иными словами, действие, совершаемое персонажем, обретает смысл поступка.

Данные результаты отражают возрастную динамику морально-нравственного развития дошкольника. Так, этическое поведение детей до шести лет связано, в первую очередь, со способностью замечать и правильно понимать эмоциональное состояние людей и их характерные особенности [22]. Вместе с тем их поведение отличается ситуативностью, непосредственностью и произвольностью. Совокупно эти психические особенности приводят к тому, что дети легко повторяют чужое «неправильное» поведение, даже в том случае, если знают, как поступать «правильно», поскольку *правило* еще не стало для них определяющим, в то время как личностные характеристики и эмоциональные состояния выступают для них в качестве ориентира для выстраивания взаимодействия с другими. Данные особенности отчетливо проявляются, в том числе, в игре пятилетних детей, принятие роли у которых уже строится на социальном содержании, но главным при этом являются специфические для роли особенности — внешний облик, черты поведения, характер, эмоциональные состояния и пр. Повторим, что морально-нравственное поведение детей этого возраста во многом определяется их способностью различать все эти *особенности у других*.

В случае с шестилетними детьми, для которых правило становится смыслообразующим аспектом личности, можно наблюдать кардинальные изменения в поведении и отношении к другим. В первую очередь у ребенка шести лет резко возрастает произвольность и опосредствованность поведения: моральное правило, как своего рода эталон, становится средством регуляции собственного поведения. Зная, как нужно себя вести, ребенок стремится так и поступать. Заметим, что именно в этом возрасте большинство детей начинают с удовольствием инициировать простые игры с правилами и способны полностью самостоятельно организовать их. В сюжетно-ролевой игре создание роли теперь определяется системой отношений, которые регулируются общими договоренностями (правилами, принятыми участниками игры). Главной мерой «хорошей игры» для ребенка этого возраста становится *правдивость изображения роли*, что говорит о наличии некоторого *образца*, на который ребенок сознательно опирается в своей игре. Таким образом, этическое правило (моральный образец) становится мерой оценки и своего, и чужого поведения: в то время как ребенок пяти лет ориентируется в своих оценках на различные характеристики другого, *шестилетний ребенок в своем моральном суждении опирается на действия-поступки*. Это отчетливо и проявилось в нашем исследовании, когда действия персонажей фильма связываются с этическими оценками.

Таким образом, полученные результаты отражают возрастные особенности детей 5 и 6 лет, объясняющие существенные изменения в их отношении к персонажам мультфильма.

Выводы

1. С возрастом увеличивается число субъективных личностных конструкторов, что свидетельствует об актуализации, при переходе ребенка к старшему дошкольному возрасту, его ориентаций именно на свои субъективные оценки персонажей при просмотре мультфильма.

2. От 5 к 6 годам при просмотре мультфильма происходит переход от этической оценки персонажа, основанной на личностных характеристиках (добрый, вредина, хороший и т. п.), к восприятию действия персонажа как морально-этического поступка.

3. К началу младшего школьного возраста происходят сложные структурные изменения в особенностях личностного отношения ребенка к персонажам

фильма, основой которого выступает сопоставление кинореальности с собственной жизненной ситуацией ребенка, что обуславливает актуализацию у него чувства границы между художественным пространством и жизненной реальностью.

Заключение

Проведенное исследование позволило обнаружить ряд возрастных особенностей в отношении старших дошкольников к персонажам мультфильма. Полученные результаты могут представлять интерес для исследователей, психологов и педагогов, занимающихся вопросами восприятия и понимания детьми мультфильмов и других художественных произведений, а также могут быть использованы с целью просвещения заботящихся о детях взрослых.

В основу запланированного нами продолжения настоящего исследования легли предположения, касающиеся отношения детей к персонажам в зависимости от разных вариантов идентификации с ними.

Литература

1. Антуфьева Н.Е. Влияние идентификации с персонажем на понимание содержания мультфильма у дошкольников 5–6 лет: магистер. дис. М., 2024. 118 с.
2. Бардина Р.И., Булычева А.И., Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В., Холмовская В.В. Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 6 лет). М.: 1996. 113 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Предисл. А.Н. Леонтьева; коммент. Л.С. Выготского, В.В. Иванова. 3-е изд. М.: Искусство, 1986. 572 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 512 с.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Перспектива, 2020. 124 с.
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 316 с.
7. Козлова И.Н. Личность как система конструкторов. Некоторые вопросы психологической теории Дж. Келли // Системные исследования: Ежегодник. М.: Наука, 1976. С. 128–149.
8. Лотман Ю.М., Цивьян Ю.Г. Диалог с Экраном. М.: Александра, 1994. 108 с.
9. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М.: Педагогика, 1976. 224 с.
10. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: МГУ, 1983. 177 с.
11. Рябкова И.А. Мнимая ситуация в детской сюжетно-ролевой игре и игре актера: к вопросу о психотехнике переживания / Проблемы психологии искусства: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: (г. Москва, 09 ноября 2023 года). М.: Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2023. С. 340–348.

References

1. Antufueva N.E. Vliyanie identifikatsii s personazhem na ponimanie soderzhaniya mul'tfil'ma u doshkol'nikov 5–6 let. Magisterskaya dissertatsiya [How the identification process with a character affects the understanding of a cartoon's content by preschoolers. Master thesis]. Moscow, 2022, 118 p. (In Russ.).
2. Bardina R.I., Bulycheva A.I., D'yachenko O.M., Lavrent'eva T.V., Holmovskaya V.V. Diagnostika umstvennogo razvitiya detej starshego doshkol'nogo vozrasta [Diagnostics of mental development of children senior preschool age: from 5 to 6 years old]. Moscow: Seriya «Psihologicheskaya diagnostika», 1996, 113 p. (In Russ.).
3. Vygotskij L.S. Psihologiya iskusstva [Psychology of art]. Moscow: Iskusstvo, 1986, 572 p. (In Russ.).
4. Vygotsky, L.S. Psihologiya razvitiya rebenka [Psychology of child development]. Moscow: Eksmo, 2004, 512 p. (In Russ.).
5. Vygotskij L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. [Imagination and creativity in childhood]. Moscow: Perspektiva, 2020, 124 p. (In Russ.).
6. Zaporozhec A.V. Izbrannye psihologicheskie trudy: v 2 t. T.1. Psihicheskoe razvitie rebenka [Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 1. Mental development of a child]. Moscow: Pedagogika, 1986, 316 p. (In Russ.).
7. Kozlova I.N. Lichnost' kak sistema konstruktov. Nekotorye voprosy psikhologicheskoi teorii Dzh. Kelli [Personality as a construct system. Some questions of psychological theory J. Kelly]. *Sistemnye issledovaniya: Ezhegodnik* [Systems research: Yearbook]. Moscow: Nauka, 1976, pp. 128–149. (In Russ.).
8. Lotman Yu.M. Civ'yan Yu.G. Dialog s Ekranom [Dialogue with a screen]. Moscow: Aleksandra, 1994, 108 p. (In Russ.).
9. Moldavskaya N.D. Literaturnoe razvitie shkol'nikov v processe obucheniya [Literary development of schoolchildren in a learning process]. Moscow: Pedagogika, 1976, 224 p. (In Russ.).
10. Petrenko V.F. Vvedenie v eksperimental'nyu psikhosemantiku: Issledovanie form reprezentatsii v

12. Рябкова И.А., Шеина Е.Г. Об игре ребенка и актера: к вопросу о «превращениях» переживания // Национальный психологический журнал. 2023. Том 18. № 3(51). С. 137–146. DOI:10.11621/npj.2023.0313
13. Смирнова Е.О., Соколова М.В., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Исследование возрастной адресации мультфильмов // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 4. С. 27–36.
14. Собкин В.С. Опыт социально-психологического анализа понимания морально-нравственного конфликта мультфильма // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 3. С. 12–26.
15. Собкин В. С. Мультфильм как средство социально-психологического анализа морально-нравственного развития ребенка (по материалам исследований 1985–2006 гг.) // Социология дошкольного воспитания: труды по социологии образования. Том II. № XIX 19. М.: Центр Социологии образования РАО, 2006. С. 73–101.
16. Собкин В.С. Возрастные особенности киновосприятия фильма и современные проблемы кинообразования школьников // Эстетическое воспитание школьников на уроках художественного цикла. М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. С. 83–101.
17. Собкин В.С., Колмановская О.А. Особенности понимания конфликтной ситуации фильма в младшем школьном возрасте как показатель социальной активности // Формирование социальной активности младших школьников в процессе обучения и воспитания: Межвуз. сб. на уч. тр. С: СГПИ, 1990. С. 64–72.
18. Собкин В.С. Скобельцина К.Н. Представления родителей о мультипликационных предпочтениях детей дошкольников // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 4. С. 37–46.
19. Усов Ю.Н. Экранные искусства — новый вид мышления // Искусство и образования. 2000. № 3. С. 48–69.
20. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. М.: Прогресс; Литера, 1992. 569 с.
21. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
22. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1984. 144 с.
23. Banchonhattakit P., Duangsong R., Muangsom N., Kamsong T. Effectiveness of Brain-Based Learning and Animated Cartoons for Enhancing Healthy Habits Among School Children in Khon Kaen, Thailand // Asia-Pacific Journal of Public Health. 2012. Vol. 27. № 2. P. 2028–2039. DOI:10.1177/1010539512466425
24. Barak M., Ashkar T., Dori. J. Y. Learning Science via Animated Movies: Its Effect on Students' thinking and motivation // Computers & Education. 2011. Vol. 56. № 3. P. 839–846. DOI:10. 1016/j.compedu.2010.10.025
25. De Leeuw R., Van der Laan Ch. Helping behavior in Disney animated movies and children's helping behavior in the Netherlands // Journal of Children and Media. 2017. Vol. 12. № 2. P. 1–16. DOI:10.1080/17482798.2017.1409245
26. Demir K., iman N.Y. Watching television and being affected by television according to the opinions of parents of children between the ages of three and six // Journal of Human Sciences. 2021. Vol. 18 № 3. P. 349–363. DOI:10.14687/jhs.v18i3.6048
27. Habib H., Tarek S. Cartoons' effect in changing children mental response and behavior // Open Journal of Social Sciences. 2015. Vol. 3. № 9. P. 248–264. DOI:10.4236/jss.2015.39033
- obydenom soznanii [Introduction to experimental psychosemantics: Study of the forms of representation in ordinary consciousness]. Moscow: MGU, 1983, 177 p. (In Russ.).
11. Ryabkova I.A. Mnimaya situatsiya v detskoj syuzhetno-rol'voi igre i igre aktera: k voprosu o psikhotehnikhe perezhivaniya [A make-believe situation in a children's pretend play and an actor's play: on the question of the psychotechnics of perezhivanie] Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Problemy psikhologii iskusstva», (g. Moskva, 09 noyabrya 2023 goda). [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference «Problems of the psychology of art»]. Moscow: Federal'nyi nauchnyi tsentr psikhologicheskikh i mezhdistsiplinarnykh issledovaniy, Moskovskii gosudarstvennyi universitet im. M.V. Lomonosova, 2023, pp. 340–348. EDN QFFHNI. (In Russ.).
12. Ryabkova I.A., Sheina E.G. Ob igre rebenka i aktera: k voprosu o «prevrashcheniyakh» perezhivaniya. [On the play of a child and an actor: on the question of «transformations» of experience]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National psychological journal]*, 2023. Vol. 18, no. 3 (51), pp. 137–146. DOI:10.11621/npj.2023.0313. (In Russ.).
13. Smirnova E.O., Sokolova M.V., Matushkina N.Yu., Smirnova S.Yu. Issledovanie vrazstnoj adresacii mul'tfil'mov [Research on Age Ratings of Animated Films]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 27–36. (In Russ.).
14. Sobkin V.S. Opyt social'no-psihologicheskogo analiza ponimaniya moral'no-nravstvennogo konflikta mul'tfil'ma [Social Psychological Analysis of Children's Understanding of Moral Conflict in Animated Films]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 12–26. (In Russ.).
15. Sobkin V.S. Mul'tfil'm kak sredstvo sotsial'nopsikholo-gicheskogo analiza moral'nonravstvennogo razvitiya rebenka (po materialam issledovaniya 1985–2006 gg.) [A cartoon as a tool of social-psychology analysis of a child's moral development. Based on research materials from 1985–2006]. *Sociologiya doskol'nogo vospitaniya: trudy po sociologii obrazovaniya [Sociology of preschool education: works on the sociology of education]*. Vol. XIX, no. XIX. Moscow: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO, 2006, pp. 73–102. (In Russ.).
16. Sobkin V.S. Vozrastnye osobennosti kinovospriyatiya fil'ma i sovremennye problemy kinoobrazovaniya shkol'nikov [Age-related characteristics of a movie's perception and modern problems of movie education for school children]. *Esteticheskoe vospitanie shkol'nikov na urokah hudozhestvennogo cikla [Aesthetic education of schoolchildren in art lessons]*. Moscow: Akademiya pedagogicheskikh nauk SSSR, 1989. pp. 83–101. (In Russ.).
17. Sobkin V.S., Kolmanovskaya O.A. Osobennosti ponimaniya konfliktnoi situatsii fil'ma v mladshem shkol'nom vozraste kak pokazatel' sotsial'noi aktivnosti [Features of understanding of a conflict situation of the movie in a younger school of number age as an indicator of social activity]. *Mezhvuz. sb. nauch. tr. «Formirovanie sotsial'noi aktivnosti mladshikh shkol'nikov v protsesse obucheniya i vospitaniya» [Formation of social activity of younger pupils in the course of training and education]*. Sverdlovsk: SGPI, 1990, pp. 64–72. (In Russ.).
18. Sobkin V.S. *Skobel'cina K.N.* Predstavleniya roditelej o mul'tiplikacionnyh predpochteniyah detej doskol'nikov [Parents' representations of animation preferences of preschool children]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 37–46. (In Russ.).

28. Kocak O., Goktas Y., The effects of three-dimensional cartoons on pre-school children's conceptual development in relation to spatial perception // *International Journal of Early Years Education*. 2020. Vol. 29. № 2. P. 1–18. DOI:10.1080/09669760.2020.1814213
29. Mahmood T., Iftikhar U., Bhatti A. Impact of Violent Cartoons on the Behaviour of Children: A Case Study of South Punjab // *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*. 2020. Vol. 6. № 2. P. 689–702. DOI:10.26710/jbsee.v6i2.1212
30. Rai S., Waskel B., Sakalle S., Dixit S. Effects of cartoon programs on behavioural, habitual and communicative changes in children // *International Journal of Community Medicine and Public Health*. 2016. Vol. 3 № 6. P. 1375–1378. DOI:10.18203/2394-6040.ijcmph20161456
31. Sanson A., Di Muccio Ch. The Influence of Aggressive and Neutral Cartoons and Toys on the Behaviour of Preschool Children // *Australian Psychologist*. 1993. Vol. 28. № 2. P. 93–99. DOI:10.1080/00050069308258882
32. Tarkovskij A.A. *Sculpting in Time*. T.: University of Texas Press. 1986. 254 p.
33. Wijethilaka S. T. Effect of cartoons on children [Электронный ресурс] // Proceedings of the Conference: «Effect of Cartoons on Children». 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/345066689_Effect_of_cartoons_on_children (дата обращения: 28.06.2024).
34. Zhang Q. Positive Effects of Prosocial Cartoon Viewing on Aggression Among Children: The Potential Mediating Role of Aggressive Motivation // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. P. 1–11. DOI:10.3389/fpsyg.2021.742568
19. Usov YU.N. Ekrannye iskusstva — novyj vid myshleniya [Screen arts — as a new kind of thinking]. *Iskusstvo i obrazovaniya [Arts and education]*, 2000, no 3, pp. 48–69. (In Russ.).
20. Frejd Z. Po tu storonu principa udovol'stviya [Beyond the pleasure principle]. Moscow: Progress. Litera, 1992, 569 p. (In Russ.).
21. El'konin D.B. Psihologiya igry [Psychology of a game]. Moscow: Pedagogika, 1978, 304 p. (In Russ.).
22. Yakobson S.G. Psihologicheskie problemy eticheskogo razvitiya detej [Psychological problems of children's life development] Nauch.-issled. in-t obshchej i pedagogicheskij psihologii Akad. ped. nauk SSSR. Moscow: Pedagogika, 1984, 144 p. (In Russ.).
23. Banchonhattakit P., Duangsong R., Muangsom N., Kamsong T. Effectiveness of Brain-Based Learning and Animated Cartoons for Enhancing Healthy Habits Among School Children in Khon Kaen, Thailand. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 2012. Vol. 27, no. 2, pp. 2028–2039. DOI:10.1177/1010539512466425
24. Barak M., Ashkar T., Dori. J. Y. Learning Science via Animated Movies: Its Effect on Students' thinking and motivation. *Computers & Education*, 2011. Vol. 56, no. 3, pp. 839–846. DOI:10.1016/j.compedu.2010.10.025
25. De Leeuw R., Van der Laan Ch. Helping behavior in Disney animated movies and children's helping behavior in the Netherlands. *Journal of Children and Media*, 2017. Vol. 12, no. 2, pp. 1–16. DOI:10.1080/17482798.2017.1409245
26. Demir K., Şişman N.Y. Watching television and being affected by television according to the opinions of parents of children between the ages of three and six. *Journal of Human Sciences*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 349–363. DOI:10.14687/jhs.v18i3.6048
27. Habib H., Tarek S. Cartoon's effect in changing children mental response and behavior. *Open Journal of Social Sciences*, 2015. Vol. 3, no. 9, pp. 248–264. DOI:10.4236/jss.2015.39033
28. Kocak O., Goktas Y., The effects of three-dimensional cartoons on pre-school children's conceptual development in relation to spatial perception. *International Journal of Early Years Education*, 2020. Vol. 29, no. 2, pp. 1–18. DOI:10.1080/09669760.2020.1814213
29. Mahmood T., Iftikhar U., Bhatti A. Impact of Violent Cartoons on the Behaviour of Children: A Case Study of South Punjab. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 2020. Vol. 6, no. 2, pp. 689–702. DOI:10.26710/jbsee.v6i2.1212
30. Rai S., Waskel B., Sakalle S., Dixit S. Effects of cartoon programs on behavioural, habitual and communicative changes in children. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 2016. Vol. 3, no. 6, pp. 1375–1378. DOI:10.18203/2394-6040.ijcmph20161456
31. Sanson A., Di Muccio Ch. The Influence of Aggressive and Neutral Cartoons and Toys on the Behaviour of Preschool Children. *Australian Psychologist*, 1993. Vol. 28, no. 2, pp. 93–99. DOI:10.1080/00050069308258882
32. Tarkovskij A.A. *Sculpting in Time*. Texas: University of Texas Press, 1986, 254 p.
33. Wijethilaka S.T. Effect of cartoons on children [Digital resource]. Proceedings of the Conference: “Effect of Cartoons on Children”, 2020. Available at: https://www.researchgate.net/publication/345066689_Effect_of_cartoons_on_children (Accessed 28.06.2024).
34. Zhang Q. Positive Effects of Prosocial Cartoon Viewing on Aggression Among Children: The Potential Mediating Role of Aggressive Motivation. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, pp. 1–11. DOI:10.3389/fpsyg.2021.742568

Информация об авторах

Собкин Владимир Самуилович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий лабораторией «Центр социокультурных проблем современного образования», Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Рябкова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования», Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: [HYPERLINK «mailto:ibaladinskaya@gmail.com»ibaladinskaya@gmail.com](mailto:HYPERLINK%20%3Cmailto:ibaladinskaya@gmail.com%3Eibaladinskaya@gmail.com)

Антуфьева Надежда Евгеньевна, лаборант лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования», Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4431-5640>, e-mail: antufeva@gmail.com

Information about the authors

Vladimir S. Sobkin, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Academician of RAE, Head of The Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, The Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Irina A. Ryabkova, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, The Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, The Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: [HYPERLINK «mailto:ibaladinskaya@gmail.com»ibaladinskaya@gmail.com](mailto:HYPERLINK%20%3Cmailto:ibaladinskaya@gmail.com%3Eibaladinskaya@gmail.com)

Nadezhda E. Antufieva, Laboratory assistant, The Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, The Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4431-5640>, e-mail: antufeva@gmail.com

Получена 17.08.2024

Принята в печать 10.12.2024

Received 17.08.2024

Accepted 10.12.2024

Культурная норма и безопасность личности: точка бифуркации социокультурной системы

Э.Н. Гилемханова

Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация; Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Казанский филиал) (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Казань, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7003-4447>, e-mail: enkazan@mail.ru

Работа проблематизирует современное состояние социокультурной среды и ставит вопрос об оценке направленности культурных изменений. Поддерживается позиция о расхождении векторов культурного и цивилизационного развития, при этом основное противоречие социокультурной системы в текущей культурно-исторической ситуации определяется как обусловленное категориальной парой «искусственное—естественное». Описанные тренды цивилизационного развития ведут к пересмотру базовых культурных норм в отношении безопасности человека, фиксируя критическую точку смены норм безопасности. При этом обращение к вопросу об изменении норм сопряжено с артификацией как превращением естественного в искусственное и оестествлением — конверсией искусственного в естественное. В этой связи социокультурная система описана с позиции реализации ею процессов воспроизводства и развития в контексте преобразований «оестествление и артификация». Цель работы: построение теоретического каркаса для анализа ключевых понятий социокультурной системы в пространственно-временном континууме современной действительности с позиции теории бифуркации. Представлены теоретико-методологическое обоснование теории бифуркации, сущность и содержание теоретического конструкта, его ключевые характеристики. Выводы: социокультурная система может быть сконструирована как пространство с тремя топологически эквивалентными плоскостями: материальным бытием (деятельности, опосредованные типом цивилизации), культурным бытием (культурные нормы и эталоны) и духовным бытием (сверхценности). Согласно многомерному анализу временных циклов, в настоящий момент социокультурная система переживает состояние качественной трансформации, связанной с изменением критических показателей управляющих параметров: безопасности, субъектности и нормирования. Переход от одного качества системы к другому связан с необходимостью выбора траектории развития культурной нормы в условиях разрыва циклов трансляции и интенсивным ростом элементов, обусловленным тиражированием интеллектуализированных цифровых пространств.

Ключевые слова: социокультурная система, культурная норма, безопасность личности, субъектность, нормирование, деятельность, теория бифуркации.

Финансирование. Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030).

Для цитаты: Гилемханова Э.Н. Культурная норма и безопасность личности: точка бифуркации социокультурной системы // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 4. С. 78–87. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200409>

Cultural Norm and Personal Security: The Bifurcation Point of the Sociocultural System

Elvira N. Gilemkanova

Kazan Federal University, Kazan, Russia;
Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Kazan, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7003-4447>, e-mail: enkazan@mail.ru

The work examines the current state of the sociocultural environment and raises the question of how to assess the direction of cultural changes. The author argues for the divergence cultural and civilizational de-

velopment vectors and posits that the primary contradiction within the sociocultural system, in the present cultural-historical context, arises from the dichotomy of The identified trends in civilizational development necessitate a reevaluation of fundamental cultural norms related to human security, highlighting a critical juncture in the evolution of these security norms. Consequently, addressing the issue of changing norms is linked to the concept of artification, which refers to the transformation of the natural into the artificial, and naturalization, which denotes the conversion of the artificial into the natural. In this context, the sociocultural system is analyzed through the lens of processes of reproduction and development, particularly in relation to the transformations in the context of the “naturalization and artification”. Based on the information presented, the objective of this work is to establish a theoretical framework for analyzing the key concepts of the sociocultural system within the space-time continuum of contemporary reality through the application of bifurcation theory. This study offers a theoretical and methodological justification for utilizing bifurcation theory in the examination of sociocultural systems and elaborates on the essence and content of the theoretical construct. According to bifurcation theory, the sociocultural system encompasses three parameters: phase space, time, and the laws of evolution, which collectively enable us to describe the state of the system. The author outlines the key dynamic and system-forming characteristics of a sociocultural system. In conclusion, a sociocultural system, as defined by bifurcation theory, can be conceptualized as a space comprising three topologically equivalent planes: material existence (activities influenced by the type of civilization), cultural existence (cultural norms and standards), and spiritual existence (personal meanings and superordinate values). The multidimensional analysis of time cycles indicates that the sociocultural system is currently undergoing a qualitative transformation, during which the control parameters of the system—specifically security and subjectivity—are evolving. This qualitative transition in the system necessitates the selection of a trajectory for the development of cultural norms, particularly in the context of disrupted cycles of cultural translation and the rapid emergence of new elements within intellectualized digital spaces.

Keywords: a sociocultural system, cultural norm, personal security, subjectivity, normal regulation, activity, bifurcation theory.

Funding. This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program (PRIORITY-2030)

For citation: Gilemkanova E.N. Cultural Norm and Personal Security: The Bifurcation Point of the Sociocultural System. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 4, pp. 78–87. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200409>

Введение

«Символично, что на рубеже XX–XXI веков вновь приобретает актуальность проблема смысла и сути культуры... границ и способов влияния культуры на личность» [13, с. 401]. Культура — совокупность производственных, общественных и духовных достижений человечества [17]. Однако «достижение», трактуемое как положительный результат усилий [там же], не является однозначно определяемым по отношению к социокультурным трансформациям, связанным с современными технологиями. Перемены не означают усиления интеллектуальной мощи общества, его духовной активности [8]. Ученые обнаруживают обратную связь достижений в области рационализации и технологизации человека и его деятельности (искусственный интеллект, трансгуманизм) и степени задействования, а следовательно, и развития психических функций (памяти, внимания, мышления) и духовно-нравственных категорий [2; 28; 34; 39]. Опираясь на идею двуединства социального и индивидуального [10], можем ли мы отнести подобные инновации к культурному наследию человеческой цивилизации? И не очевидно ли нарастание расхождения векторов культурного и

цивилизационного развития? «Понятие прогресса включает в себя не только сущее, но и должное — оценку с позиции определенного критерия. Каков же он?» — так ставит вопрос один из основоположников теоретической социологии XX века, президент 1-го Международного конгресса по сравнительным исследованиям цивилизаций Питирим Сорокин и отвечает: «Так или иначе критерии прогресса вынуждены считаться с принципом счастья... они утверждают причинную связь между объективным критерием и счастьем, но, сведенные к последнему, “лишают себя почвы”» [там же, с. 181]. Проблема поставлена, но не решена, констатирует ученый, которого отличает холистическая интерпретация общественных изменений. В контексте прорыва к новому цивилизационному укладу и освоения конвергентных (NBIC) технологий условием перехода к новым стратегиям цивилизационного развития является новая матрица ценностей [4; 31; 41]. Здесь следует обратить внимание на намеченное последователями Масковского методологического кружка (ММК) различие между прогрессом и развитием, в котором прогресс связывают с освоением передового опыта, а развитие — с нахождением индивидуальной траектории самобытных преобразований.

Кристаллизуя основное противоречие социокультурной системы в текущей культурно-исторической ситуации, можно его обозначить как обусловленное категориальной парой «искусственное—естественное» [23]. Б.Г. Юдин отмечает, что различие между искусственным и естественным красной нитью проходит через все творчество Г.П. Щедровицкого, основателя ММК. В последующие годы данное различие будет становиться все более и более актуальным [20; 35; 40; 43]. Обозначим, что ММК отклонил натуралистическую парадигму для определения понятий «искусственное» и «естественное»: на ранних этапах ММК искусственными было предложено считать организованности, реализующие норму при изменении внешних условий, а естественными — организованности, не имеющие нормы и меняющиеся вместе с изменением условий. Последующая научная рефлексия ММК данных понятий привела к определению искусственного через отнесение к запланированным результатам деятельности, а естественного — к побочным последствиям деятельности, не предусмотренным целями [20]. При этом категория деятельности выступает рамочной в определении «искусственного—естественного» и всецело основывается на понятии нормы. «Деятельность задается нормами исключительно и исчерпывающе», — подчеркивает В.Я. Дубровский [5, с. 459]. И вместе с тем нормы лежат в основе воспроизводства социума и в основе его развития, которое само является прежде всего развитием норм. «Выработка утопических или неутопических идеалов есть процесс искусственного изменения норм» [27, с. 149]. Процесс искусственного изменения культурных норм, как правило, реализуется с определенными целями. В этой связи следует обратиться к вопросу об изменении норм, задействуя категориальную пару «артификация—оестествление». Обсуждая целесообразность искусственного изменения норм неизбежно введение категории безопасности, артикулированной в связи с рисками артификации и оестествления. Данные риски определяют необходимость рефлексии динамики культурно-смысловых параметров социокультурной системы в соотношении с разворачиванием цивилизационных процессов как материализованного результата деятельности человека. Таким образом, мы рассматриваем социокультурную систему с позиции реализации ею процессов воспроизводства и развития, которые осуществляются в контексте преобразований «оестествление и артификация». При этом в рамках культурно-исторического подхода проблематизации подлежит сопряжение категорий «безопасность личности», «культурное развитие» и «цивилизационное развитие». В связи с этим целью нашего исследования является построение теоретического каркаса для анализа данных понятий.

Теоретико-методологическое обоснование применения теории бифуркации к исследованию социокультурной системы

Теория бифуркации — синергетическая теория о самоупорядочивании явлений в неравновесной среде

[37]. В концепции Г.Г. Шпета отмечена попытка разработать синергетическую теорию, где «... культура рассматривается как фактор, структурирующий и выстраивающий процесс социализации и становления социокультурной идентичности личности в кризисные периоды» [13, с. 397]. Отметим две позиции соответствия теории бифуркации для описания социокультурной системы: 1) открытость, важность изучения векторов действия ключевых агентов влияния на процессы социальной самоорганизации *в динамике* («Охватить в исследовании процесс развития какой-либо вещи во всех его фазах и изменениях и означает познать его сущность, ибо только в движении тело показывает, что оно есть» [1, с. 62–63]); 2) обладание свойствами сложных систем: нестабильность, нелинейность, адаптивность, наличие вариаций будущих состояний, внешний и внутренний «шум». Причина потери устойчивого состояния — интенсивный рост новых элементов в системе, в результате чего между ними не успевают образовываться связи. На наш взгляд, подобную роль в современной социокультурной системе выполняют многомерные интеллектуализированные цифровые пространства [16].

Сущность и содержание теоретического конструкта на основе теории бифуркации

Социокультурная система, согласно теории бифуркации, состоит из совокупности трех объектов [37].

1. Фазовое пространство — набор координат для ее описания. В бифуркационных теоретических построениях, как правило, используют пространства с евклидовой метрикой — декартову или полярную систему координат. Для построения исходной категориальной сетки социокультурной системы мы обратились к картезианскому пространству Р. Декарта. На основе метода моделирования посредством идеализированных представлений мы определяем социокультурную систему как пространство, образованное тремя топологически эквивалентными плоскостями: материальным бытием (деятельности, опосредованные типом цивилизации), культурным бытием (культурные нормы и эталоны) и духовным бытием (личностные смыслы, сверхценности) (рис. 1). В качестве источников для идеальной аналогии нами были проанализированы определения социокультурной системы и ключевых ее элементов. Среди базовых тезисов выделим: соотношение социальной эволюции и эволюции физических и интеллектуальных способностей людей [43], идею триединства ценностей, социальных отношений и личности [26], рассмотрение личности как актора в социокультурной системе [7; 9]. Обращаясь к моделированию на основе идеализированных представлений, обозначим два этапа его реализации: I этап — абстракция отождествления, задачей которого было соотносить представления ученых и составить общую схему (рис. 1) посредством обобщения при движении от эмпирически единичного через эмпирически всеобщее к логически абстрактному [5; 21]; II этап — морфологическое опи-

сание устройства социокультурной системы, что позволило выделить основные элементы, отразить связи параметров топологических пространств (рис. 1).

Отметим, материальное бытие соотносится с пространством социальных ситуаций, где осуществляется реализация норм [19], а личность рассматривается с позиции противостояния внутренним импульсам и внешним давлениям при самоопределении по отношению к миру и обществу [11].

2. Время — второй элемент системы. Изменение во времени — ключевой фактор трансформации социокультурной системы. Обобщая с позиции фактора времени циклы теории К-волн, Тоффлера, Сорокина получаем, что именно текущий отрезок является переходным от одного качества системы к другому [12]. П. Сорокин данный период описывает как социальную энтропию — распад нормативно-ценностных структур, сопровождающийся угасанием социализирующих и регулятивных функций [10].

3. Закон эволюции, позволяющий определить состояние системы в момент времени. Траектории развития культурных норм в точке пересечения культур постиндустриальной и цифровой цивилизаций могут быть проанализированы как бифуркационные кривые (рис. 2). Точка ветвления решения — точка бифуркации — некоторая социальная реальность, в которой происходит расщепление. Состояние социокультурной системы можно описать двумя векторами возможного движения из точки бифуркации: ниспадающая фазовая траектория стареющей постмодернистской культуры и восходящая ветвь культуры цифровой цивилизации (рис. 2). Всякая культура рано или поздно исчерпывает свои созидательные возможности, и тогда наступает период ее спада [там же]. С другой стороны, именно слабо

сформированные ценностно-нормативные регуляторы «цифровой» деятельности главным образом определяют проблему безопасности личности в текущих трансформациях социокультурной действительности. Отметим, что данная позиция соответствует идее Д.А. Леонтьева о том, что кризис цивилизации — это есть нарушение вектора становления саморегуляции в людях. В соответствии с обозначенным положением, проблемы безопасности личности в данном контексте рассматриваются как обусловленные смещением баланса взаимодействия личности и социума в рамках процессов «индивидуализации—интеграции», выражающимся либо в поглощении личности цифровой реальностью, либо в дезинтеграции с нею.

Таким образом, точку бифуркации мы рассматриваем как критическую точку смены норм безопасности, в которой вектор социокультурного развития может пойти по траектории сохранения доцифровых норм безопасности личности или по траектории, культивирующей еще не разработанные стандарты применения цифровых орудий [22; 24; 32; 36]. «Это взрыв или вспышка еще не развернувшегося смыслового пространства культуры, которая содержит в себе потенциальные возможности будущих путей развития, но в момент бифуркационного взрыва определяется случайностью» [15, с. 307]. Но каковы вероятности выбора того или иного пути? Ответ на данный вопрос лежит в области изучения бифуркационных свойств социокультурной системы (табл.). Параметры порядка — управляющие или контрольные независимые переменные динамической системы. Они характеризуются критическими уровнями — величинами, при которых состояние динамической системы перестраивается от устойчивого к неустойчивому.

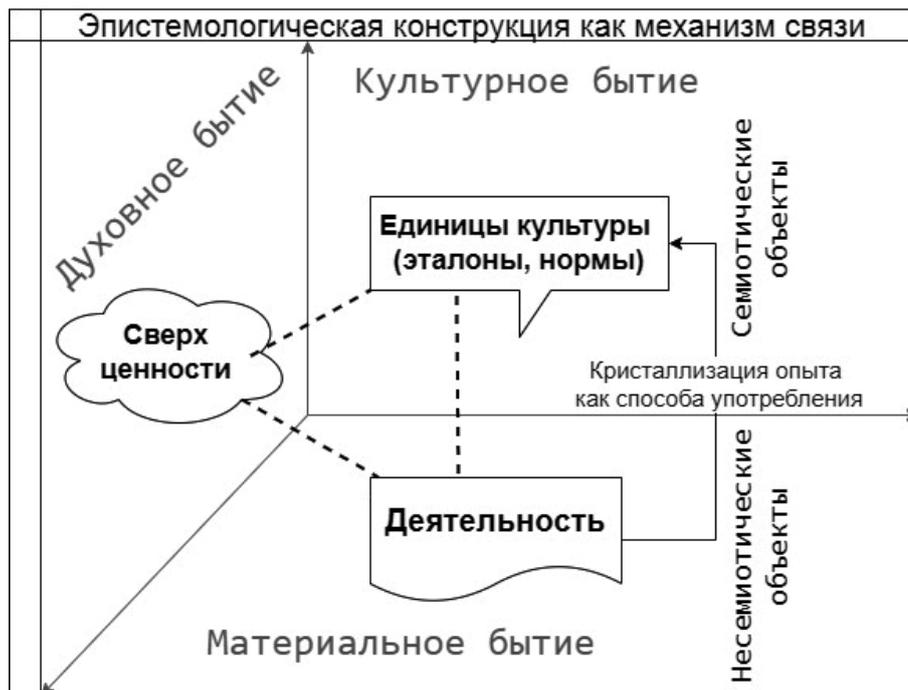


Рис. 1. Предельная схема трехплоскостного пространства социокультурной системы

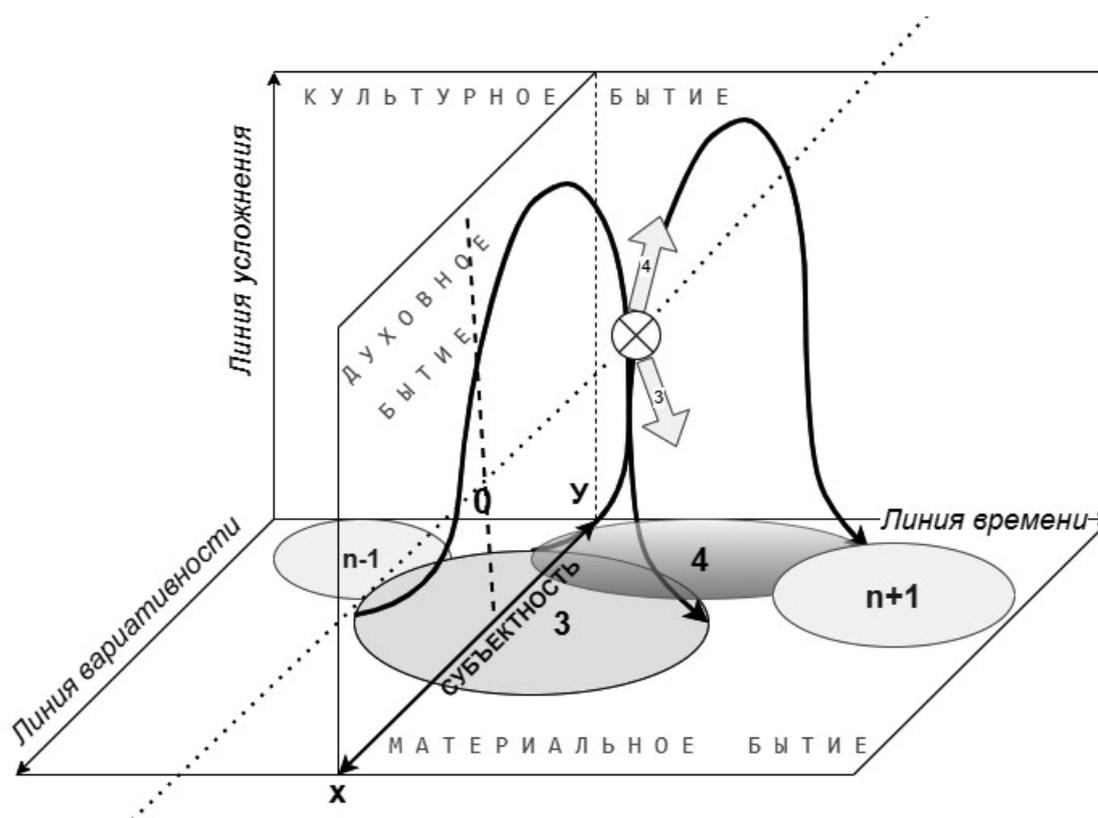


Рис. 2. Трехплоскостная схема динамики культурных норм социокультурной системы:
3 – постмодернистский тип цивилизации, 4 – цифровой тип цивилизации; X – индивидуализация; Y – интеграция

Таблица

Характеристика трехкатегориальной схемы социокультурной системы

Фазовое пространство	Целевая функция	Параметр порядка	Критическое значение
Материальное бытие	Обеспечение реализации деятельности в соответствии с культурно-смысловыми параметрами системы	Безопасность	Неспособность текущих культурно-смысловых параметров системы осуществлять регуляцию деятельности в условиях цивилизационных вызовов
Духовное бытие	Обеспечение личного смысла деятельности, реализуемой в рамках культурной нормы	Субъектность	Отсутствие базовых условий для формирования субъектной позиции
Культурное бытие	Обеспечение нормами деятельности, осуществляемой с позиции субъектности	Нормирование	Формализация деятельности (расхождение нормированной деятельности и личного смысла)

Направление перестройки определяется аттракторами и репеллерами. Аттрактор – предельное состояние равновесия системы, к которому она стремится как к цели. В неконсервативных системах аттракторами являются точки равновесия, к которым стремится переменная при изменении во времени. Если переменная попадает в поле аттрактора, она эволюционирует по плану, заложенному в аттракторе. Особая точка векторного поля – точка покоя динамической системы – это начало прямой, параллельной оси времени и интегрально соответствующей фазовой траектории. На рис. 2 точка покоя «0» обозначает равновесное состояние параметров порядка: безопасности, субъектности и нормирования. Ссылаясь на рис. 1, в котором мы акцентировали эпистемологическую основу схемы социокультурной системы, отметим в качестве

постмодернистского аттрактора знаниевую парадигму, ориентированную на традиции переимчивости и культурной диверсификации. Аттрактором цифровой культуры, с нашей позиции, выступает компетентностная парадигма. Она сопряжена с глобализацией, уравниванием, увеличением связности мира, формализацией культурных норм в стандарты деятельности с частичной нейтрализацией смысловых нагрузок. Понятию «аттрактор» противостоит понятие «репеллер» – набор параметров, которые «отталкивают» систему от положения равновесия, выражая ограничения и запреты для движения в данном направлении. Для цифровой ветки культурного развития репеллером можно предположить общественное сознание, формирующее неоднозначный отклик на цифровую коммуникацию, алгоритмизацию жизненного пространства и консерва-

тивно настроенное на доцифровые ценностно-смысловые параметры системы. В качестве репеллера для постиндустриальной ветки в текущей социокультурной ситуации выступают тектонические изменения и формирование новой платформы технологий [33].

Базовые утверждения социокультурной системы с позиции теории бифуркации

Культурная норма — семиотическая характеристика социокультурной системы, показывающая связь духовного и материального посредством трансляции способов деятельности и кристаллизации ценностей этой деятельности с целью обеспечения условий для становления субъектности в пределах конкретной цивилизации.

Субъектность — интегральная характеристика деятельностной активности личности, отражающая баланс внешнего и внутреннего фокусов Я. Субъектность является двумерной характеристикой социокультурной системы, выражающей как эффективность деятельности в плоскости материального бытия, так и степень актуализации сверхценностей в контексте духовного бытия. Таким образом, у измерения «Субъектность» «точка покоя Я» характеризует баланс процессов индивидуализации и интеграции.

Безопасность личности — характеристика социокультурной системы, обеспечивающая условия для восходящего движения субъекта по линии культурного развития через разворачивание в динамическом балансе процессов индивидуализации и интеграции.

Цивилизация — материализованная проекция конкретной культуры на оси времени (рис. 2).

Чем выше уровень развития цивилизации, тем более вероятны преломление и деформация культурных процессов, сформированных как отклик на предыдущий цивилизационный вызов.

Обсуждение

Эволюционный подход для анализа социальных изменений является традиционным благодаря трудам Г. Спенсера, который определял эволюцию как «...всеобщий процесс, характеризующийся интеграцией, дифференциацией и упорядочиванием» [42]. Для нас представляет важность его позиция о взаимозависимости социальной эволюции и эволюции физических и интеллектуальных способностей людей, что отражается в единстве духовного, культурного и материального бытия построенного нами трехплоскостного пространства социокультурной системы. Библер пишет, что культура изобретена человеком так, что позволяет отражать (преломлять), преобразовывать все мощные детерминации извне. Поэтому *изменение траектории социального развития осуществляется сообразно изменению культурной нормы* [26]; культура выступает в качестве своеобразного фильтра, который, с одной стороны, «...не дает закрепиться случайным и деструктивным изменениям», а с другой стороны, «...обеспечивает легитимность изменениям в образе жизни, которые выражают самую суть новых

экзистенций» [19, с. 25]. Соответственно, культура выступает фактором стабилизации общества [38], которой восстанавливает связь времен, «...позволяя найти точки опоры в изменяющейся действительности» [13, с. 396]. Обращаясь к культурной норме как к ключевой характеристике социокультурной системы, связывающей ценностно-смысловую направленность личности и целевую составляющую его деятельности, мы акцентируем ее роль в становлении субъектности [18]. Отметим, что представление о субъектном опосредовании связи цивилизационного развития и культуры соотносится с позицией Д.Б. Зибельмана о существовании культуры только в индивидах: «Индивид, осуществляющий культурные функции и благодаря этому удовлетворяющий свои потребности, потенциально может оказаться в центре пучка, содержащего любое сочетание таких функций из тех, какие представлены в культуре» [6, с. 43]. Выделение в рамках субъектности двух полюсов — индивидуализации и интеграции — представляет для нас особую важность. С точки зрения сентистов сама социальная эволюция — двусторонний процесс дифференциации и интеграции. Подобное рассмотрение субъектности соотносится с пониманием внешней и внутренней субъектности Г.С. Прыгиным [14]. Д. Рисмен свою типологию традиционных и современных обществ тоже основывает на различии «личности, ориентированной изнутри» и «личности, ориентированной извне» [6, с. 275]. Определяя точку бифуркации как кризисное состояние трехплоскостной социокультурной системы, отметим, что у Сорокина интегральным выражением кризиса ценностей и кризиса социальных отношений выступает кризис личности [25]. В данном аспекте акцентно обращение к теме безопасности личности как проблеме обеспечения условий для ее созидательного включения в новое культурное пространство. Анализируя проблему оестествления мира цивилизации, В.П. Зинченко пишет о необходимости сделать цивилизацию «человеко-размерной», «не подавляющей человека» [7]. Здесь важно отметить роль социокультурного проектирования, целевого комплексного программирования, нормирования как ключевых инструментов общества по управлению рисками трансформации культурных норм [29; 30]. Определяя же конкретные инструменты, можно обозначить потенциал схемы «шага развития» Г.П. Щедровицкого [7]. Схема фиксирует необходимость искусственно-технических преобразований для организации обозначенных процессов и реализации целей развития заданной социокультурной системы.

В контексте представленной теории бифуркации отметим 2 аспекта, которые постулирует схема «шага развития» 1) развитие имеет место при соединении естественной и искусственно-технической компонент и 2) управление возможно только по отношению к будущему.

Выводы

1. Социокультурная система в рамках теории бифуркации может быть сконструирована как пространство с

ремя топологически эквивалентными плоскостями: материальным бытием (деятельности, опосредованные типом цивилизации), культурным бытием (культурные нормы и эталоны) и духовным бытием (личностные смыслы, сверхценности). Выделены динамические и системные характеристики социокультурной системы. Динамические характеристики системы анализируются с позиции изменения культурной нормы, артикулированной с помощью категориальных пар «искусственное—естественное» и «артификация—оестествление».

2. Согласно многомерному анализу временных циклов, в настоящий момент социокультурная система переживает состояние качественной трансформации, связанной с изменением критических показателей управляющих параметров социокультурной системы — безопасности, нормирования и субъектности.

3. Переход от одного качества системы к другому связан с необходимостью выбора траектории развития культурной нормы в условиях разрыва циклов трансляции и интенсивным ростом количества новых элементов, обусловленным появлением интеллектуализированных цифровых пространств. Точка бифуркации в рамках сконструированного теоретического конструкта — это критическая точка смены норм безопасности.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. *Громыко Ю.В.* Культурно-историческая психология и альтернативы цифровизации // Культурно-историческая психология. 2023. № 2. С. 27—40. DOI:10.17759/chp.2023190204.
3. *Гуревич П.С.* Духовное противоборство цивилизаций // Современные глобальные вызовы и национальные интересы: XVI Международные Лихачевские научные чтения, 19—21 мая 2016 г. СПб.: СПбГУП, 2016. С. 68—70.
4. *Гуров О.Н. В.С.* Стёпин: взгляды на техногенную цивилизацию // Пивоваровские чтения: Религия. Человек. Цифровизация: процессы дифференциации и синтеза знания: сборник статей второй научно-практической конференции с международным участием (Екатеринбург, 29—30 октября 2021 г.). Екатеринбург: Деловая книга, 2022. С. 53—58.
5. *Дубровский В.Я.* Очерки по общей теории деятельности. М: ННФ «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого», 2011. 576 с.
6. *Зильберман Д.Б.* К пониманию культурной традиции. М.: ННФ «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого»; Политическая энциклопедия, 2015. 623 с.
7. *Зинченко В.П.* Комментарий психолога к трудам и дням Г.П. Щедровицкого // Познающее мышление и социальное действие / Редактор-составитель Н.И. Кузнецова. М.: Ф.А.С.-медиа, 2004. 544 с.
8. *Кантор В.К.* Русский европеец — Юрий Лотман // Юрий Михайлович Лотман / Под ред. В.К. Кантора. М.: Российская политическая энциклопедия, 2009. 399 с.
9. *Кудрявцев В.Т.* Культура как самоотношение // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 113—128.

Заключение

Таким образом, социокультурная система рассмотрена нами с позиции теории бифуркации. Данная теория позволила соотнести три аспекта существования человека — духовный, культурный и материальный в рамках единой динамичной системы, выделив критические для системы позиции и обозначив возможные векторы социокультурных изменений. Показано, что в настоящее время социокультурная система находится в состоянии качественной трансформации управляющих параметров системы — безопасности, субъектности и нормирования. В зависимости от совокупности факторов, включая случайные флуктуационные колебания системы, силу и положение аттракторов и репеллеров, определяются вероятные сценарии преобразования социокультурной системы. В фокусе внимания статьи — изменение культурных норм, связанных с безопасностью личности. Очевидно, что пределы, заданные относительно безопасности личности, определяются культурными нормами с позиции физических, психологических и социальных условий существования человека и с необходимостью должны соотноситься с человекосоразмерностью и человекосообразностью происходящих институциональных и идеологических процессов.

References

1. *Vygotskii L.S.* Sbranie sochinenii: V 6-ti t. Problemy razvitiya psikhiki [Collected works: In 6 volumes. Problems of mental development]. Vol. 3. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
2. *Gromyko Yu.V.* Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i al'ternativy tsifrovizatsii [Cultural-historical psychology and alternatives to digitalization]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 2, pp. 27—40. DOI:10.17759/chp.2023190204 (In Russ.).
3. *Gurevich P.S.* Dukhovnoye protivoborstvo tsivilizatsiy [Spiritual confrontation of civilizations]. *Sovremennyye global'nyye vyzovy i natsional'nyye interesy: XVI Mezhdunarodnyye Likhachevskie nauchnyye chteniya (19—21 maya 2016 g. Sankt-Peterburg)* [Modern global challenges and national interests: XVI International Likhachev Scientific Readings]. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2016, pp. 68—70. (In Russ.).
4. *Gurov O.N. V.S.* Stopin: vzglyady na tekhnogennuyu tsivilizatsiyu [V.S. Stepin: views on technogenic civilization]. *Pivovarovskiye chteniya [Pivovarovsky readings]*, 2022, pp. 53—58. (In Russ.).
5. *Dubrovskii V.Ya.* Ocherki po obshchei teorii deyatel'nosti [Essays on the general theory of activity.]. Moscow: NNF «Institut razvitiya im. G.P. Shchedrovitskogo», 2011. 576 p. (In Russ.).
6. *Zil'berman D.B.* K ponimaniyu kul'turnoi traditsii [Towards an understanding of cultural tradition]. Moscow: NNF «Institut razvitiya im. G.P. Shchedrovitskogo», 2015. 623 p. (In Russ.).
7. *Zinchenko V.P.* Kommentariy psikhologa k trudam i dnyam G.P. Shchedrovitskogo [Psychologist's commentary on the works and days of G.P. Shchedrovitsky]. *Poznayushcheye myshleniye i sotsial'noye deystviye [Cognitive thinking and social action]*, Moscow: F.A.S.-media, 2004. 544 p. (In Russ.).

10. Левяш И.Я. К. Маркс и П. Сорокин: поиск интегративной парадигмы // Питирим Александрович Сорокин / Под ред. В.В. Сапова. М.: Российская политическая энциклопедия, 2013. 606 с.
11. Леонтьев Д.А. Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты // Психологический журнал. 2020. Том 41. № 6. С. 86–95.
12. Макашева Н.А. Кондратьев и новая методологическая повестка дня в экономике // Российский экономический журнал. 2021. № 7(1). С. 50–66. DOI:10.32609/j.ruje.7.56826
13. Марцинковская Т.Д. Г.Г. Шпет — парафраз на современную тему // Густав Густавович Шпет / Под ред. Т.Г. Щедриной. М.: Политическая энциклопедия, 2014. 606 с.
14. Михеева Е.В., Прыгин Г.С. Инструмент теоретического моделирования исследования субъектности в ситуациях неопределенности // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 4. С. 116–128. DOI:10.20323/1813-145X_2023_4_133_116
15. Музы́ка О.А. Бифуркация и конфликт: многообразие взглядов и современные подходы // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2014. № 2. С. 305–309.
16. Никитин В.А. Социокультурные изменения, определяющие новые задачи исследования образования // Чтения памяти Г.П. Щедровицкого 2008–2009 годов / Под ред. В.Г. Марача. М.: Некоммерческий научный фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого», 2010. 480 с.
17. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Аст, 2021. 736 с.
18. Петровский В.А. О статусе «Я» в культурно-деятельностном дискурсе // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 35–40. DOI:10.17759/chp.2023190105
19. Пископтель А.А. «Культура» и ее понятийное окружение // Этнометодология: проблемы, подходы, концепции. Вып. 8: Сборник статей. М., 2001. 160 с.
20. Рац М.В. «Искусственное» и «естественное» // Георгий Петрович Щедровицкий / Под ред. П.Г. Щедровицкого, В.Л. Даниловой. М.: Российская политическая энциклопедия, 2010. 600 с.
21. Розин В.М. Научные исследования и схемы в Московском методологическом кружке. М.: ННФ «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого», 2011. 496 с.
22. Саломатова О.В. Концепция цифровой игры С. Эдвардс в контексте культурно-исторической парадигмы // Культурно-историческая психология. 2023. № 3. С. 30–38. DOI:10.17759/chp.2023190304
23. Сизикова Т.Э. К итогам Международного конгресса «Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках» // Культурно-историческая психология. 2023. № 2. С. 76–79. DOI:10.17759/chp.2023190210
24. Смирнов С.А. Л.С. Выготский и цифра: Вызов для культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2023. № 2. С. 41–51. DOI:10.17759/chp.2023190205
25. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
26. Черняк Л.С. Внеаходимость в диалоге: самодетерминация мысли и детерминации внемысленные // Владимир Соломонович Библиер / Под ред. А.В. Ахутина, И.Е. Берлянд. М.: Российская политическая энциклопедия, 2009. 375 с.
27. Щедровицкий Г.П. К понятию «культура»: извлечения из текстов // Этнометодология: проблемы, подходы, концепции. Вып. 16: Сборник статей. М., 2011. 168 с.
8. Kantor V.K. Russkiy yevropeyets — Yuriy Lotman [Russian European — Yuri Lotman] Yuriy Mikhaylovich Lotman [Yuri Mikhailovich Lotman]. Moscow: Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya, 2009. 399 p. (In Russ.).
9. Kudryavtsev V.T. Culture as Self-Perception. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 113–128. DOI: 10.17759/chp.2016120307
10. Levyash I.YA. K. Marks i P. Sorokin: poisk integrativnoy paradigmy [Marx and P. Sorokin: search for an integrative paradigm]. *Pitirim Aleksandrovich Sorokin [Pitirim Aleksandrovich Sorokin]*, Sapov V.V. (ed.). Moscow: Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya, 2013. 606 p. (In Russ.).
11. Leont'yev D.A. Kachestvo zhizni i blagopoluchiye: ob'yektivnyye, sub'yektivnyye i sub'yektnyye aspekty [Quality of life and well-being: objective, subjective and subjective aspects] *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2020. Vol. 41, no. 6. pp. 86–95. (In Russ.).
12. Makasheva N.A. Kondrat'yev i novaya metodologicheskaya povestka dnya v ekonomike [Kondratiev and the new methodological agenda in economics] *Rossiyskiy ekonomicheskii zhurnal [Russian Economic Journal]*, 2021, no. 7 (1), pp. 50–66. DOI:10.32609/j.ruje.7.56826 (In Russ.).
13. Martsinkovskaya T.D. G.G. Shpet — parafraz na sovremennuyu temu [G.G. Shpet — a paraphrase on a modern topic]. In Shchedrin T.G. (ed.), *Gustav Gustavovich Shpet*. Moscow: Politicheskaya entsiklopediya, 2014. 606 p. (In Russ.).
14. Mikheyeva Ye.V., Prygin G.S. Instrument teoreticheskogo modelirovaniya issledovaniya sub'yektnosti v situatsiyakh neopredelennosti [A tool for theoretical modeling of the study of subjectivity in situations of uncertainty]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2023, no. 4. pp. 116–128. DOI:10.20323/1813-145X_2023_4_133_116 (In Russ.).
15. Muzyka O.A. Bifurkatsiya i konflikt: mnogoobraziye vzglyadov i sovremennyye podkhody [Bifurcation and conflict: diversity of views and modern approaches]. *Vestnik Taganrogskego instituta imeni A.P. Chekhova [Bulletin of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov]*, 2014, no. 2, pp. 305–309. (In Russ.).
16. Nikitin V.A. Sotsiokul'turnyye izmeneniya, opredelyayushchiye novyye zadachi issledovaniya obrazovaniya [Sociocultural changes that determine new tasks in education research]. In Marach V.G. (ed.), *Chteniya pamyati G.P. Shchedrovitskogo 2008–2009 godov [Readings in memory of G.P. Shchedrovitsky 2008–2009]*. Moscow: Nekommercheskiy nauchnyy fond «Institut razvitiya im. G.P. Shchedrovitskogo», 2010. 480 p. (In Russ.).
17. Ozhegov S.I. Tolkoviy slovar' russkogo yazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: Ast, 2021. 736 p. (In Russ.).
18. Petrovskiy V.A. O statusе «YA» v kul'turno-deyatelnostnom diskurse [On the status of “I” in cultural and activity discourse]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no.1, pp. 35–40. DOI:10.17759/chp.2023190105 (In Russ.).
19. Piskoppel' A.A. «Kul'tura» i ee ponyatiynoe okruzhenie [“Culture” and its conceptual environment]. *Etnometodologiya: problemy, podkhody, kontseptsii [Ethnomethodology: problems, approaches, concepts]*. Moscow, 2001. Vol. 8. 160 p. (In Russ.).
20. Rats M.V. «Iskusstvennoye» i «yestestvennoye» [“Artificial” and “natural”]. In Shchedrovitsky P.G. (eds.), *Georgiy Petrovich Shchedrovitskiy [Georgiy Petrovich Shchedrovitsky]*. Moscow: Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya, 2010. 600 p. (In Russ.).

28. Barros E. Understanding the Influence of Digital Technology on Human Cognitive Processes: A Review, 2024. DOI:10.20944/preprints202404.1844.v1
29. Brady W.J., Crockett M.J. Norm Psychology in the Digital Age: How Social Media Shapes the Cultural Evolution of Normativity // *Perspectives on Psychological Science*. 2024. № 19. P. 62–64. DOI:10.1177/17456916231187395
30. Burrell J., Fourcade M. The society of algorithms // *Annual Review of Sociology*. 2021. Vol. 47. P. 213–237.
31. Caceres-Carrasco F.R., Santos F.J., Guzman C. Social capital, personal values and economic development: effect on innovation. An international analysis // *Innovation: The European Journal of Social Science Research*. 2020. Vol. 33. P. 70–95.
32. Floridi L., Cowls J., King T.C., Taddeo M. How to design AI for social good: Seven essential factors // *Ethics, Governance, and Policies in Artificial Intelligence*. 2021. Vol. 144. P. 125–151.
33. George A.H., Fernando M., George A.S., Baskar T., Pandey D. Metaverse: The next stage of human culture and the internet // *International Journal of Advanced Research Trends in Engineering and Technology (IJARTET)*. 2021. Vol. 12. P. 1–10.
34. Korte M. The impact of the digital revolution on human brain and behavior: where do we stand? // *Dialogues Clin Neurosci*. 2020. Vol. 22. P. 101–111. DOI:10.31887/DCNS.2020.22.2/mkorte
35. Korteling J.H., van de Boer-Visschedijk G.C., Blankendaal R.A., Boonekamp R.C., Eikelboom A.R. Human-versus artificial intelligence // *Frontiers in artificial intelligence*. 2021. № 4. DOI: 10.3389/fraci.2021.622364
36. Krisnana I., Hariani V., Kurnia I.D., Arief Y.S. The use of gadgets and their relationship to poor sleep quality and social interaction on mid-adolescents: a cross-sectional study // *International journal of adolescent medicine and health*. 2022. Vol. 34. DOI:10.1515/ijamh-2019-0101
37. Luongo A., Ferretti M., Di Nino S. Stability and bifurcation of structures: statical and dynamical systems. Dordrecht: Springer Nature, 2023. DOI:10.1007/978-3-031-27572-2
38. Ordonez-Ponce E. The role of local cultural factors in the achievement of the sustainable development goals // *Sustainable Development*. 2023. Vol. 31. № 2. P. 1122-1134
39. Shanmugasundaram M., Tamilarasu A. The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions: a review // *Frontiers in Cognition*. 2023. № 2. DOI:10.3389/fcogn.2023.1203077
40. Siemens G., Marmolejo-Ramos F., Gabriel F., Medeiros K., Marrone R., Joksimovic S., Maarten de Laat Human and artificial cognition // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2022. Vol. 3. P. 100–107. DOI:10.1016/j.caeai.2022.100107
41. Sotiropoulou A., Papadimitriou D., Maroudas L. Personal values and typologies of social entrepreneurs. The case of Greece // *Journal of Social Entrepreneurship*. 2021. Vol. 12. P. 1–27.
42. Spencer H. The Data of Ethics Justice [Электронный ресурс]. Routledge, 2021. URL: http://files.libertyfund.org/files/331/Spencer_0622.pdf (дата обращения: 01.03.2024).
43. Winfield A.F., Blackmore S. Experiments in artificial culture: from noisy imitation to storytelling robots // *Phil. Trans. R. Soc.* 2022. Vol. 377. № 1843. DOI:10.1098/rstb.2020.0323
21. Rozin V.M. Nauchnyye issledovaniya i skhemy v Moskovskom metodologicheskom kruzhke [Scientific research and schemes in the Moscow Methodological Circle]. Moscow: NNF «Institut razvitiya im. G.P. Shchedrovitskogo, 2011. 496 p. (In Russ.).
22. Salomatova O.V. Kontsepsiya tsifrovoy igry S. Edwards v kontekste kul'turno-istoricheskoi paradigmy [The concept of a digital game S. Edwards in the context of the cultural-historical paradigm]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 30–38. DOI:10.17759/chp.2023190304 (In Russ.).
23. Sizikova T.E. Kitogam Mezhdunarodnogo kongressa «L.S. Vygotskii i A.R. Luriya: kul'turno – istoricheskaya psikhologiya i voprosy tsifrovizatsii v sotsial'nykh praktikakh» [To the results of the International Congress “L.S. Vygotsky and A.R. Luria: cultural-historical psychology and issues of digitalization in social practices”]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2023. Vol. 19, no. 2, pp. 76–79. DOI:10.17759/chp.2023190210 (In Russ.).
24. Smirnov S.A. L.S. Vygotskii i tsifra: Vyzov dlya kul'turno-istoricheskoi psikhologii [Vygotsky and a number: A challenge for cultural-historical psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2023. Vol. 19, no. 2, pp. 41–51. DOI:10.17759/chp.2023190205 (In Russ.).
25. Sorokin P.A. Chelovek. Tsivilizatsiya. Obshchestvo [Human. Civilization. Society]. Moscow: Politizdat, 1992. 543 p. (In Russ.).
26. Chernyak L.S. Vnenakhodimost' v dialoge: samodeterminatsiya mysli i determinatsii vnemyslennyye [Externality in dialogue: self-determination of thought and non-thoughtful determination]. In Akhutin A.V. (eds.), Vladimir Solomonovich Bibler. Moscow: Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya, 2009. 375 p. (In Russ.).
27. Shchedrovitskii G.P. K ponyatiyu «kul'tura»: izvlecheniya iz tekstov [On the concept of “culture”: extracts from texts]. *Etnometodologiya: problemy, podkhody, kontseptsii [Ethnomethodology: problems, approaches, concepts]*. Moscow, 2011. Vol. 16, 168 p. (In Russ.).
28. Barros E. Understanding the Influence of Digital Technology on Human Cognitive Processes: A Review, 2024. DOI:10.20944/preprints202404.1844.v1
29. Brady W.J., Crockett M.J. Norm Psychology in the Digital Age: How Social Media Shapes the Cultural Evolution of Normativity. *Perspectives on Psychological Science*, 2024, no. 19, pp. 62–64. DOI:10.1177/17456916231187395
30. Burrell J., Fourcade M. The society of algorithms. *Annual Review of Sociology*, 2021. Vol. 47, pp. 213–237.
31. Caceres-Carrasco F.R., Santos F.J., Guzman C. Social capital, personal values and economic development: effect on innovation. An international analysis. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 2020. Vol. 33, pp. 70–95.
32. Floridi L., Cowls J., King T.C., Taddeo M. How to design AI for social good: Seven essential factors. *Ethics, Governance, and Policies in Artificial Intelligence*, 2021. Vol. 144, pp. 125–151.
33. George A.H., Fernando M., George A.S., Baskar T., Pandey D. Metaverse: The next stage of human culture and the internet. *International Journal of Advanced Research Trends in Engineering and Technology (IJARTET)*, 2021. Vol. 12, pp. 1–10.
34. Korte M. The impact of the digital revolution on human brain and behavior: where do we stand? *Dialogues Clin Neurosci*, 2020. Vol. 22, pp. 101–111. DOI:10.31887/DCNS.2020.22.2/mkorte.

35. Korteling J.H., van de Boer-Visschedijk G.C., Blankendaal R.A., Boonekamp R.C., Eikelboom A.R. Human-versus artificial intelligence. *Frontiers in artificial intelligence*, 2021, no. 4. DOI:10.3389/frai.2021.622364
36. Krisnana I., Hariani V., Kurnia I.D., Arief Y.S. The use of gadgets and their relationship to poor sleep quality and social interaction on mid-adolescents: a cross-sectional study. *International journal of adolescent medicine and health*, 2022. Vol. 34. DOI:10.1515/ijamh-2019-0101
37. Luongo A., Ferretti M., Di Nino S. Stability and bifurcation of structures: statical and dynamical systems. *Springer Nature*, 2023. DOI:10.1007/978-3-031-27572-2
38. Ordonez Ponce E. The role of local cultural factors in the achievement of the sustainable development goals. *Sustainable Development*, 2023. Vol. 31, no. 2, pp. 1122–1134.
39. Shanmugasundaram M., Tamilarasu A. The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions: a review. *Frontiers in Cognition*, 2023, no. 2. DOI:10.3389/fcogn.2023.1203077
40. Siemens G., Marmolejo-Ramos F., Gabriel F., Medeiros K., Marrone R., Joksimovic S., Maarten de Laat Human and artificial cognition. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2022. Vol. 3, pp. 100–107. DOI:10.1016/j.caeai.2022.100107
41. Sotiropoulou A., Papadimitriou D., Maroudas L. Personal values and typologies of social entrepreneurs. The case of Greece. *Journal of Social Entrepreneurship*, 2021. Vol. 12, pp. 1–27.
42. Spencer H. *The Data of Ethics Justice*. Routledge, 2021. URL: http://files.libertyfund.org/files/331/Spencer_0622.pdf (Accessed 01.03.2024).
43. Winfield A.F., Blackmore S. Experiments in artificial culture: from noisy imitation to storytelling robots. *Phil. Trans. R. Soc.*, 2022. DOI:10.1098/rstb.2020.0323

Информация об авторах

Гилемханова Эльвира Нурахматовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация; старший научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7003-4447>, e-mail: enkazan@mail.ru

Information about the authors

Elvira N. Gilemkanova, PhD in Psychology, Associate Professor, Kazan Federal University, Kazan, Russia, Senior Research Associate, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7003-4447>, e-mail: enkazan@mail.ru

Получена 11.05.2024
Принята в печать 10.12.2024

Received 11.05.2024
Accepted 10.12.2024

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

**Л.С. Выготский об одаренности
как «образовании высшего порядка»¹**

Е.П. Федорова

Российский государственный гуманитарный университет (ФГАОУ ВО «РГГУ»),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9235-0037>, e-mail: epfedorova@gmail.com

Рассматривается представление об одаренности в опубликованных научных рукописях Л.С. Выготского и во вновь изданном первом психологическом словаре, соавтором которого он являлся. Автор обосновывает актуальность обращения к открывшимся архивным источникам для современных исследований проблемы одаренности. В ходе теоретического анализа выделены ключевые идеи в понимании одаренности с позиции культурно-исторической психологии: необходимость различения отдельных психологических функций и одаренности; понимание одаренности как «образования высшего порядка», не сводимого к высоте отдельной функции; системный подход к исследованию одаренности, роль понятия развития и значение социальной ситуации развития для раскрытия феномена одаренности. Демонстрируется потенциал идей Л.С. Выготского для исследований одаренности и образовательной практики.

Ключевые слова: одаренность, культурная одаренность, зона ближайших возможностей, личность, интеллект, творческая продуктивность.

Для цитаты: Федорова Е.П. Л.С. Выготский об одаренности как «образовании высшего порядка» // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 4. С.88–93. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200410>

**L.S. Vygotsky on Giftedness
as “A Higher Order Formation”²**

Elena P. Fedorova

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9235-0037>, e-mail: epfedorova@gmail.com

The author explores the concept of giftedness as presented in the published scientific manuscripts of L.S. Vygotsky and in the newly released psychological dictionary co-authored by him. This article emphasizes the importance of utilizing these archival sources for contemporary research on the issue of giftedness. Through a theoretical analysis, it highlights key ideas regarding the understanding of giftedness from the perspective of cultural-historical psychology: the necessity of distinguishing between individual psychological functions and giftedness; the notion of giftedness as a “formation of the higher order”, not reducible to the level of a separate function; the systems approach to studying giftedness; the role of the concept of development in elucidating the phenomenon of giftedness. The article also demonstrates the potential of L.S. Vygotsky for advancing research on research and enhancing practices.

¹ Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2017. — С. 182.

² Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo. Izbrannoe [Vygotsky's Notebooks. Selected Works]. Ed. by E. Zavershneva and R. van der Veer. Moscow: Kanon+; ROOI “Reabilitatsiya”, 2017. P. 182. (In Russ.)

Keywords: giftedness; cultural giftedness; zone of proximal possibilities; personality; intelligence; creative productivity.

For citation: Fedorova E.P. L.S. Vygotsky on Giftedness as “A Higher Order Formation”. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 4, pp. 88–93. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200410>

Введение

Понимание одаренности существенно изменялось на разных этапах становления психологической науки. Ученые отмечают, что развитие представлений об одаренности совпадает с основными этапами развития психологического знания. Проблема одаренности сегодня остается в центре внимания современных исследований и еще далека от решения [9, с. 20; 15–20]. Понятия одаренности, встречающиеся в современной психологической литературе, чаще всего основываются на методологических позициях, более или менее далеких от культурно-исторической теории (Д.Б. Богоявленская, А.А. Мелик-Пашаев, А.И. Савенков, М.Л. Ивлева, В.И. Панов, Н.Б. Шумакова, Е.Ю. Щепланова, В.С. Юркевич и др.) [см.: 1; 8; 10; 11; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20]. При анализе зарубежных и отечественных подходов к исследованию одаренности упоминают Л.С. Выготского, часто не разворачивая его идей: «несколько иные положения лежат в основе подходов Выготского и его последователей»; «оригинальная идея Выготского о плюс- и минус-одаренности» — примеры можно продолжить [8, с. 3]. Встречаются указания на основополагающие принципы подхода Выготского, такие как социальная обусловленность развития личности ребенка. Выделяются отдельные положения культурно-исторической психологии, например: «Если мы знаем, как из слабости возникает сила, из недостатков — способности, то мы держим в своих руках ключ к проблеме детской одаренности» [8; цит. по: 7, с. 159]. Исследования Л.С. Выготского и его последователей характеризуются как «потенциалистские», в рамках которых «одаренность рассматривается как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности, либо деградирующий при ее отсутствии, т. е. как потенциал, который может актуализироваться при определенных условиях, не зависящих от самого субъекта» [8, с. 13].

Можно дискутировать с названными выше авторами по поводу полноты и точности интерпретации идей Л.С. Выготского, однако гораздо продуктивнее обратиться вновь к оригинальным идеям основателя культурно-исторической психологии. Тем более сегодня, когда отмечается 100-летие культурно-исторической психологии, переиздаются работы Л.С. Выготского, найден ряд утраченных рукописей. Как отмечал В.П. Зинченко, «...для психологической науки представления Л.С. Выготского о развитии — это не прошлое, а все еще недостаточно понятое и освоенное настоящее. Говоря словами Л.С. Выготского, это для психологии “актуальное будущее поле”» [7, с. 8].

Ученые, занимающиеся проблемами одаренности, основываются на давно изданных и ставших классическими работах Л.С. Выготского, главным образом — на его книге «Воображение и творчество в детском возрасте» (1930) [5]. Мы предлагаем обратиться к новым, недавно открывшимся источникам. Прежде всего — это изданные в 2017 г. «Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное» (под общей редакцией Е. Завершневой и Рене ван дер Веера) [6]. Они привлекли большое внимание ученых не случайно: это первая публикация рукописей Выготского, основанная на тщательном изучении архивных источников. Отмечая роль выхода данной книги для современного выготсковедения, А.Д. Майданский пишет: «Начатая Е.Ю. Завершневой “архивная революция” — реставрация его работ, искалеченных советскими редакторами, переиздание его старых, практически неизвестных сегодняшнему читателю текстов, рассеянных по давно забытым журналам и сборникам», создает «новую реальность» в культурно-исторической психологии [13, с. 6]. Проблема одаренности не является исключением. Вот почему сегодня имеет смысл вновь вернуться к вопросу о том, как Выготский понимал одаренность.

Основная часть

Накануне международного круглого стола, посвященного 100-летию культурно-исторической психологии, был переиздан первый отечественный психологический словарь 1931 года, составленный Л.С. Выготским и Б.Е. Варшавой. В нем дается следующее определение: «Одаренность — термин, обозначающий уровень психологического или интеллектуального развития, уровень и качество predispositions, задатков, способностей» [12, с. 79]. Характеристика феномена одаренности дана с позиции психологической науки того времени: Выготский перечисляет виды одаренности, описывает понимание термина другими учеными, среди которых Э. Клапаред, В. Штерн, А. Бине, Ч. Спирмен.

«Практическое определение одаренности сводится к установлению высоты развития интеллекта с помощью тестов (Бине, Мёде, Штерна и др.)», — добавляет Выготский в самом конце статьи [12, с. 79]. Слово «сводится» выдает скептическое отношение Выготского к распространенным тестовым методикам определения и измерения одаренности, таким как «симптомокомплекс высокого и низкого IQ». От более конкретных оценок Выготский воздерживается; такие оценки потребовали бы аргументации, невозможной и неуместной в краткой словарной статье.

В «Записных книжках» мы находим раздел «Одаренность» объемом около 5 страниц, содержащий основные тезисы концепции самого Выготского [6, с. 179–183]. Предположительно, записи этого раздела относятся к 1930 г., когда Выготский провел внутреннюю конференцию по теме одаренности с участием своих сотрудников и аспирантов. Анализ его сжатых заметок представляет определенную сложность, поскольку они написаны им для себя и не предназначались для публикации. Тем не менее, не претендуя на полноту анализа, мы попытаемся понять, какие мысли и существенные характеристики феномена одаренности хотел донести до своих коллег основатель культурно-исторической психологии.

Л.С. Выготский определяет одаренность как «образование высшего порядка, аналогичное характерологическим образованиям» [6, с. 182]. Комментаторы обращают внимание читателей на появление в этом месте термина «зона ближайших возможностей», который вскоре приобретет знакомый нам вид «зоны ближайшего развития». Соответствующий пункт Выготский расценивает как «самое важное», выделяя его на полях квадратной скобкой и четырьмя вертикальными линиями.

Понятие одаренности характеризует ближайшую перспективу развития личности, ее психологических функций и способностей. Как известно, источником развития Выготский считает общественную среду, поэтому и одаренность представляет собой общественно-историческое, а не индивидуально-природное качество человеческой личности. Именно обществом — людьми, входящими в окружение данной личности и открытыми к сотрудничеству с нею, — и определяется «зона ближайших возможностей» ее культурного развития, т. е. ее одаренность в подлинном смысле слова. Традиционное представление о врожденной одаренности (либо бездарности) каждого индивида тем самым решительно отвергается. Старый миф об «искре божией» покоится на непонимании культурно-исторической природы человеческих способностей в их кардинальном отличии от способностей животных.

Психологи пытаются объяснять феномен одаренности через отождествление его с памятью (Г. Эббингауз), интеллектом (Э. Торндайк) и иными психологическими функциями. Выготский оспаривает понимание одаренности как особой психологической функции или способа деятельности: «Одаренность не психологическая деятельность, а осмысление практической деятельности» [6, с. 181]. Это и «не черта интеллекта (глубина, мощь, способность), не ее момент или состояние (зачаток)... и не интеллект в целом, не новое в центре. Это интеллект в разрезе личности» [6, с. 182].

Для правильного понимания этой формулы необходимо учитывать, что для Выготского личность есть «социальное в нас», т. е. общественные отношения между людьми, вращенные внутрь психики и сделавшиеся индивидуальными психологическими функциями. Понятие одаренности в теории Выготского характеризует социальную ситуацию развития личности, определяемую как система отношений между

ребенком и средой. «Ключ к сложной структуре одаренности лежит в развитии» [6, с. 183; 3, с. 210].

Следовательно, при измерении одаренности необходимо принимать в расчет и оценивать, помимо уже приобретенных личностных качеств, также характер и уровень развития взаимоотношений ребенка с окружающими людьми.

Настаивая на проведении такой «системной точки зрения на одаренность», Выготский далее акцентирует свою мысль: «Суть не в мышлении, а в распоряжении мышлением, в овладении им, в использовании его, то есть в личностной характеристике интеллекта... Одаренность не определяется высотой отдельных функций, она есть не функция, а *образование высшего порядка*, аналогичное характерологическим образованиям» [6, с. 182; курсив наш. — Е.Ф.].

Характерологическими называются черты, определяющие своеобразный склад личности. Одаренность Выготский связывает с «продуктивностью черт детского характера», или, иначе говоря, с наличием «момента творчества» в практической деятельности ребенка. В Психологическом словаре талант определяется как «...врожденная высокая специальная одаренность в какой-нибудь области, выражающаяся в творческой продуктивности» [12, с. 110]. В этом смысле Выготский и называет одаренность «образованием высшего порядка». Творческая деятельность представляет собой вершину человеческого развития вообще; то же самое справедливо и для любой области культуры, и для каждой отдельной личности. Черты характера, такие, например, как внимание или общительность, могут быть у детей одинаковыми, а одаренность при этом — разной, полагает Выготский.

В «Записных книжках» упоминается «наше понимание одаренности в “Этюдах”» [6, с. 182]. Имеется в виду написанная Выготским в соавторстве с А.Р. Лурия книга «Этюды по истории поведения» (1930). В предисловии сказано, что автором главы третьей является А.Р. Лурия. Последние два параграфа этой главы озаглавлены: «Отсталость и одаренность» и «Оценка одаренности и проблема культурного развития». Вместе с тем известно письмо Л.С. Выготского от 23 июля 1929, в котором он жалуется А.Н. Леонтьеву, что приходится многое корректировать в главе А.Р. Лурия, так как она «...написана сплошь по фрейдистам..., далее непролазный Piaget [Пиаже], абсолютизированный сверх всякой меры; еще далее орудие и знак смешаны вместе etc., etc.» [2, с. 18]. В печатном варианте книги ничего подобного уже нет. Имеются все основания полагать, что и концепцию культурной одаренности Выготский исправил в соответствии со своим пониманием данного предмета.

Как показывают специальные исследования, чем глубже отсталость, тем зачастую лучше работают натуральные физиологические функции органов чувств (а иногда и память у имбецилов). «Отсталость, следовательно, есть дефект не только в натуральных процессах, а в их культурном использовании... Дефекты умственно отсталого ребенка, собственно, прежде всего заключаются в отсутствии умения употреблять свои природные данные» [4, с. 213].

Одаренность определяется здесь как умение рационально использовать свои природные задатки, или «натуральные предрасположения», достигая наилучших результатов при помощи культурных приемов и средств, созданных в ходе истории. Особо отмечается важность практического использования интеллектуальных функций в развитии ребенка.

В научной и учебной литературе различается одаренность общая и специальная. Л.С. Выготский и А.Р. Лурия расценивают термин «общая одаренность» как абстрактный и мало что говорящий, хотя различные специальные одаренности действительно заключают в себе один общий момент — умение эффективно распорядиться своими природными задатками. Такое умение представляет собой культурное завоевание человека, а не дар природы, поэтому Выготский и Лурия ставят термин «культурная одаренность» на место термина «общая одаренность», принятого в отечественной психологической литературе (в международной литературе говорится об «интеллектуальности»).

В зависимости от того, какие культурные средства применяются для преобразования и развития природных функций, формируется та или иная специальная одаренность. При этом люди, демонстрирующие самую высокую одаренность в одной области, нередко обнаруживают отсутствие дарований в другой — даже несмотря на то, что в обеих этих сферах деятельности требуются одни и те же природные задатки, или «натуральные предрасположения», такие как, например, скорость реакции, острота зрения и слуха, внимание и память.

Рассматривая широко распространенные тесты на общую одаренность ребенка (в частности, «Психологический профиль» Г.И. Россомо и диагностическую шкалу А. Бине), Выготский и Лурия отмечают, что в анкетах смешаны вопросы, касающиеся совершенно различных по своей природе вещей, и фиксируется только наличное состояние психики, без учета характера практического применения тех или иных задатков и способностей. Наряду с врожденными психофизиологическими функциями исследуются культурные навыки и степень осведомленности ребенка в самых разных областях. Меж тем природные задатки сами по себе развиваются не слишком значительно и лишь до какого-то возраста, в то время как осведомленность растет гораздо более быстрыми темпами; то же самое может касаться и развития навыков. Мало того, плохие природные данные, как известно, могут *стимулировать развитие* соответствующих психологических функций, благодаря чему происходит компенсация (а порой и сверхкомпенсация) их врожденной слабости. Это особенно хорошо заметно в случае явных дефектов органики тела.

В результате смешения двух линий развития, натурального и культурного, распространенные тестовые методики дают нам лишь «недифференцированную комбинацию оценочных природных свойств и полученных в школе знаний» [4, с. 220]. Рисуемая в итоге диффузная картина выдается за измерение уровня «общей одаренности» или коэффициента интеллекту-

ального развития вообще. Подобное положение дел, заметим, можно встретить и в сегодняшних тестах.

Собственную программу исследования одаренности личности Выготский и Лурия предлагают выстраивать в два этапа. Вначале изучению подлежит «степень натуральных предрасположений — возрастное состояние нервно-психической деятельности — вся база натуральной нейродинамики — и уже затем стадия, структура культурных процессов, степень осведомленности, богатство знаний... Задача психолога заключается в том, чтобы изучить их с достаточной точностью и определить коэффициент этого «культурного развития» у каждого из изучаемых индивидов» [4, с. 222].

Заключение

Подведем итоги проделанного анализа. Ключевой вывод, вытекающий из анализа страниц «Записных книжек», посвященных феномену одаренности, заключается в том, что в ходе его исследования важнейшей для Выготского была идея развития. Особо подчеркивается тесная связь интеллекта с личностью и выдвигается положение о том, что одаренность должна быть рассмотрена как «образование высшего порядка», отличное от психологических функций и характеризующее практическую деятельность в аспекте ее творческой продуктивности.

Отмечая всю сложность и важность для психологии проблемы одаренности, Выготский формулирует свое напутствие будущим исследователям: нужен системный подход к изучению одаренности, отвечающий многомерности этого феномена и учитывающий социальную ситуацию развития личности.

Таким образом, анализ рукописных заметок Л.С. Выготского об одаренности, с учетом ценных комментариев Е. Завершневой и Рене ван дер Веера, развивает и дополняет сказанное в «Этюдах по истории поведения». Смысл понятия одаренности раскрывается Выготским через критику прежних и современных ему исследований.

Наследие Л.С. Выготского представляет собой комплекс уникальных научных идей, касающихся проблемы одаренности и осмысленных все еще недостаточно хорошо. Как отмечал В.Е. Ключко, рассматривая проблему одаренности в «постнеклассической» перспективе развития психологической науки, научное творчество Л.С. Выготского имеет выраженный междисциплинарный характер, продолжает влиять на нынешний облик психологической науки [9, с. 62–63; 10; 11; 15].

Обращение к публикуемым рукописям и заново изданным научным трудам основателя культурно-исторической психологии, перепрочтение их без купюр и грубого редакторского вмешательства позволит нам переосмыслить теоретические основания своих исследований и, возможно, разработать кардинально новые программы изучения одаренности. Благодаря этому практики образования, работающие с одаренными детьми, смогут строить свою работу с опорой на научный потенциал культурно-исторической психологии.

Литература

References

1. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во Ин-та изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, 2018. 249 с.
2. Выготский Л.С. Письма к ученикам и соратникам // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2004. № 3. С. 3–40.
3. Выготский Л.С. Педагогика школьного возраста. Лекции по психологии развития. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2022. 320 с.
4. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.: ил.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. 2-е изд. М.: Просвещение, 1967. 92 с.
6. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2017. 608 с.
7. Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 7–20.
8. Ивлев В.Ю., Иноземцев В.А., Ивлева М.Л. Ведущие подходы к изучению одаренности в отечественной и зарубежной психологической науке // Гуманитарный вестник. 2022. № 2 (94). DOI:10.18698/2306-8477-2022-2-777
9. Клочко В.Е. Л.С. Выготский — классик постнеклассической психологии // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сб. материалов юбилейной конференции: в 5 т. Т. 1. М.: Когито-Центр, 2015. С. 61–64.
10. Клочко В.Е. Тенденциональный анализ развития представлений об одаренности // Сибирский психологический журнал. 2013. № 48. С. 18–30.
11. Клочко В.Е. Развитие одаренности в разных социокультурных и образовательных средах: проблемы организации кросс-культурного исследования // Сибирский психологический журнал. 2013. № 50. С. 100–110.
12. Лексикон Л.С. Выготского / Под ред. А.Д. Майданского, В.В. Рубцова. М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. 200 с.
13. Майданский А.Д. Предисловие // Культурно-историческая психология: истоки и новая реальность / Под ред. А.Д. Майданского. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2003. 400 с.
14. Мелик-Пашаев А.А. Проявление одаренности как норма развития // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 4. С. 15–21.
15. Общая одаренность и математическая креативность: системно-антропологический контекст / Отв. ред. В.Е. Клочко. Томск: Издательский дом ТГУ, 2014. 156 с.
16. Панов В.И. Экопсихологический взгляд на развитие и сохранение детской одаренности. // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции: к 80-летию Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Волгоград, 2011. С. 349–354.
17. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. 288 с.
18. Психология творчества и одаренности: сб. статей Всероссийской научно-практической конференции

1. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Odarennost': priroda i diagnostika. 2-e izd., pererab. i dop. [Giftedness: Nature and Diagnostics. 2nd ed., revised and expanded]. Moscow: Publ. IIDSV RAO, 2018. 249 p. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Pis'ma k uchenikam i soratnikam [Letters to Students and Colleagues]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Moscow University Bulletin]. Series 14: Psikhologiya, 2004, no. 3, pp. 3–40 (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Pedologiya shkol'nogo vozrasta. Lektsii po psikhologii razvitiya [Pedology of School Age. Lectures on Developmental Psychology]. Moscow: Kanon+; ROOI "Reabilitatsiya", 2022. 320 p. (In Russ.).
4. Vygotskii L.S., Luriya A.R. Etyudy po istorii povedeniya. Obez'yana. Primitiv. Rebenok [Studies in the History of Behavior: Ape, Primitive, and Child] Moscow: Pedagogika-Press, 1993. 224 p.: ill. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Vobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: psikhologicheskii ocherk. 2-e izd. [Imagination and Creativity in Childhood: A Psychological Essay. 2nd ed.]. Moscow: Prosveshchenie, 1967. 92 p. (In Russ.).
6. Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo. Izbrannoe [Vygotsky's Notebooks. Selected Works]. Ed. by E. Zavershneva and R. van der Veer. Moscow: Kanon+; ROOI "Reabilitatsiya", 2017. 608 p. (In Russ.).
7. Zinchenko V.P. Ot klassicheskoi k organicheskoi psikhologii [Classical to Organic Psychology]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1996, no. 5, pp. 7–20. (In Russ.).
8. Ivlev V.Yu., Inozemtsev V.A., Ivleva M.L. Vedushchie podkhody k izucheniyu odarennosti v otechestvennoi i zarubezhnoi psikhologicheskoi nauke [Leading Approaches to the Study of Giftedness in Russian and International Psychological Science]. *Gumanitarnyi vestnik* [Humanitarian Bulletin], 2022, no. 2 (94). DOI:10.18698/2306-8477-2022-2-777 (In Russ.).
9. Klochko V.E. L.S. Vygotskii — klassik postneklassicheskoi psikhologii [Vygotsky — A Classic of Post-Non-Classical Psychology]. *Ot istokov k sovremennosti: 130 let organizatsii psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete: sb. materialov yubileinoi konferentsii: v 5 t. T. 1. [From Origins to the Present: 130 Years of the Psychological Society at Moscow University: Collected Materials of the Jubilee Conference: in 5 vols. Vol. 1.]*. Moscow: Kogito-Center, 2015. pp. 61–64.
10. Klochko V.E. Tendentsional'nyi analiz razvitiya predstavlenii ob odarennosti [Tendential Analysis of the Development of Concepts of Giftedness]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], 2013, no. 48, pp. 18–30. (In Russ.).
11. Klochko V.E. Razvitie odarennosti v raznykh sotsiokul'turnykh i obrazovatel'nykh sredakh: problemy organizatsii kross-kul'turnogo issledovaniya [Development of Giftedness in Different Sociocultural and Educational Environments: Issues in Organizing Cross-Cultural Research]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], 2013, no. 50, pp. 100–110. (In Russ.).
12. Leksikon L.S. Vygotskogo [Vygotsky's Lexicon]. In Mайданского А.Д., Рубцова В.В. (ed.). Moscow: Publ. FGBOU VO MGPPU, 2024. 200 p. (In Russ.).
13. Maidanskii A.D. Predislovie [Preface]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: istoki i novaya real'nost'* [Cultural-Historical Psychology: Origins and New Reality]. Maidanskii A.D. (ed.). Moscow: Kanon+; ROOI "Reabilitatsiya", 2003. 400 p. (In Russ.).

с международным участием в 3 ч. Ч. 1. / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Ассоциация технических университетов, 2021. 301 с.

19. Щепланова Е.И. Исследования проблемы одаренности в психологическом институте: концептуальные истоки и современность // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 3. С. 83–99.

20. Юркевич В.С. От детской одаренности к реальному таланту: проблема «перехода» // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 4. С. 33–43.

14. Melik-Pashaev A.A. Proyavlenie odarennosti kak norma razvitiya [Manifestation of Giftedness as a Norm of Development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 15–21. (In Russ.).

15. Obshchaya odarennost' i matematicheskaya kreativnost': sistemno-antropologicheskii kontekst [General Giftedness and Mathematical Creativity: A Systemic-Anthropological Context]. In Klochko V.E. (ed.). Tomsk: Publ. TGU, 2014. 156 p. (In Russ.).

16. Panov V.I. Ekopsikhologicheskii vzglyad na razvitie i sokhranenie detskoj odarennosti [An Ecopsychological Perspective on the Development and Preservation of Children's Giftedness]. *Psikhologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: k 80-letiyu Volgogradskogo gosudarstvennogo sotsial'no-pedagogicheskogo universiteta [Psychology of Education in the 21st Century: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 80th Anniversary of Volgograd State Social-Pedagogical University]*. Volgograd, 2011. pp. 349–354. (In Russ.).

17. Psikhologiya odarennosti i tvorchestva: monografiya [Psychology of Giftedness and Creativity: A Monograph]. In Larionova L.I. (eds.). Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2017. 288 p.

18. Psikhologiya tvorchestva i odarennosti: sb. statei Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem v 3 ch. Ch. 1. [Psychology of Creativity and Giftedness: Collection of Articles from the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation in 3 vol. Vol. 1]. In Bogoyavlenskaya D.B. (ed.). Moscow: Assotsiatsiya tekhnicheskikh universitetov, 2021. 301 p. (In Russ.).

19. Shcheblanova E.I. Issledovaniya problemy odarennosti v psikhologicheskom institute: kontseptual'nye istoki i sovremennost' [Research on the Problem of Giftedness at the Psychological Institute: Conceptual Origins and Contemporary Perspectives]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and Experimental Psychology]*, 2022. Vol. 15, no. 3, pp. 83–99. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-83-99. (In Russ.).

20. Yurkevich V.S. Ot detskoj odarennosti k real'nomu talantu: problema "perekhoda" [From Childhood Giftedness to Real Talent: The Problem of "Transition"]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 4, pp. 33–43. DOI:10.17759/jmfp.2021100403. (In Russ.).

Информация об авторах

Федорова Елена Прокопьевна, кандидат психологических наук, доцент учебно-научного центра социальной антропологии, Российский государственный гуманитарный университет (ФГАОУ ВО «РГГУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9235-0037>, e-mail: epfedorova@gmail.com

Information about the authors

Elena P. Fedorova, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the Educational and Scientific Center for Social Anthropology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9235-0037>, e-mail: epfedorova@gmail.com

Получена 29.09.2024

Принята в печать 10.12.2024

Received 29.09.2024

Accepted 10.12.2024

Использование имитационных игр в обучении студентов-историков в парадигме культурно-исторической психологии: постановка проблемы

А.М. Нурғалиева

Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, г. Уральск, Казахстан
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4447-5935>, e-mail: agilan2009@rambler.ru

К.А. Нурғалиев

Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, г. Уральск, Казахстан, член ИСКАР
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-5272>, e-mail: nourgk@rambler.ru

В статье рассматриваются возможности повышения эффективности обучения с помощью инициации активности учащихся и мотивирования их к участию в обучении. Игровая методика направлена на повышение мотивации учащихся к изучаемому материалу. В основу осмысления материала положены идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Она дает теоретическую основу для объяснения различий не только межкультурных психологических, но и межвременных психологических, поскольку позволяет изучать психологические явления в конкретных исторических, социальных и культурных контекстах. Отмечены поиски способов повышения мотивации, становления субъектности и субъектной позиции у учащихся. Приведены примеры использования диалоговых имитационных игр в обучении: исторические реконструкции, имитационные судебные процессы, культурное погружение, *Reacting to the Past*. Рассмотрены технологии их подготовки и проведения. Дается обзор работ, посвященных изучению связи между играми и образованием. Отмечается, что участие в подобных играх укрепляет общие и специальные умения и навыки у студентов, положительное отношение к учению, углубляет уважение к истории как науке. При этом создается возможность теоретического отношения к фактам на базе исторической конкретности, преодоления схематизма и эмпиризма в знаниях и мышлении, порожденных школьным образованием. Методика имитационных игр предлагает студентам возможность обдумать различия между настоящим и прошлым. Подобные игры побуждают учащихся распознавать и осмысливать незнакомую реальность прошлого и различные способы мышления людей прошлых эпох и других культур. Делается вывод о том, что хорошо продуманные обучающие игры повышают шансы на достижение намеченных результатов, способствуют повышению качества обучения в высшей школе. Описанный в статье опыт использования разыгрывания или имитационных игр демонстрирует перспективность использования культурно-исторической психологии как важного ресурса в преподавании истории.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, Л.С. Выготский, личностно-развивающий подход, имитационная игра, историческое мышление, мотивация, субъектность, вовлеченность.

Для цитаты: Нурғалиева А.М., Нурғалиев К.А. Использование имитационных игр в обучении студентов-историков в парадигме культурно-исторической психологии: постановка проблемы // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 4. С. 94–102. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200411>

Using Simulation Games to Teach History to Students Using Paradigm of Cultural-Historical Psychology

Agila M. Nurgaliyeva

West Kazakhstan University after M. Utemissov, Uralsk, Kazakhstan
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4447-5935>, e-mail: agilan2009@rambler.ru

Kenes A. Nourgaliev

West Kazakhstan University after M. Utemissov, Uralsk, Kazakhstan member of ISCAR
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-5272>, e-mail: nourgk@rambler.ru

The article explores strategies for enhancing the effectiveness of training by fostering student engagement and motivating participation. The use of game-based techniques aims to boost students' motivation toward the material being studied. This approach is grounded in the principles of cultural and historical psychology as articulated by L.S. Vygotsky. It offers a theoretical framework for understanding differences not only in intercultural psychology but also in intertemporal psychology, as it enables the examination of psychological phenomena within specific historical, social, and cultural contexts. The article highlights the search for methods to increase motivation and the development of students' subjectivity and positionality. It provides examples of dialogue simulation games used in training, including historical reconstructions, mock trials, cultural immersion, and the Reacting to the Past initiative. Additionally, the article discusses the technologies involved in the preparation and implementation of these activities. This article provides an overview of research focused on the relationship between games and education. It highlights that participation in such games enhances both general and specialized skills and abilities among students, fosters a positive attitude toward learning, and deepens respect for history as a discipline. This approach allows for a theoretical understanding of facts grounded in historical context, helping to overcome the schematism and empiricism often associated with traditional school education. The methodology of simulation games enables students to explore the differences between the present and the past. These games encourage students to recognize and understand the unfamiliar realities of history, as well as the diverse ways of thinking that characterized people from different eras and cultures. The article concludes that well-designed educational games significantly increase the likelihood of achieving desired educational outcomes and contribute to the overall improvement of quality in higher education. The experiences shared regarding the use of role-playing or simulation games illustrate the potential of cultural-historical psychology as a valuable resource in history education.

Keywords: cultural-historical psychology, L.S. Vygotsky, personality-developmental approach, imitation game, historical thinking, motivation, subjectivity, involvement.

For citation: Nurgaliyeva A.M., Nourgaliev K.A. Using Simulation Games to Teach History to Students Using Paradigm of Cultural-Historical Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 4, pp.94–102. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200411>

Введение

Серьезные проблемы современного образования связаны с недостаточной вовлеченностью и мотивацией учащихся к активному участию в учебном процессе. По мнению Гиргина и Рамо [16], современные методы преподавания способствуют сохранению статус-кво среди молодого населения. Чтение лекций использовалось на всех уровнях образования: преподаватели выступали в качестве поставщиков информации, а студенты — в качестве пассивных получателей. В связи с этим преподаватели стараются использовать новые приемы и подходы, чтобы провозгласить активность учащихся и мотивировать их к участию в обучении.

Основным методическим условием эффективности обучения является обеспечение личностно-развивающего подхода, который заключается в сосредото-

нии учебного процесса на обучающихся и обращении непосредственно к их познавательным потребностям. Только в этом случае можно вызвать учащихся стремление к успешному усвоению учебного материала, овладеть их вниманием и поддерживать неослабевающий интерес. Обеспечить действительно высокий уровень умственной деятельности студентов, активную — субъектную — позицию в учении возможно, если они будут в определенном смысле творцами тех событий, в которые они включены и которые они строят.

Общие тенденции развития методов обучения тяготеют сейчас к игровым формам, как наиболее эффективным и гуманным. Авторами статьи накоплен определенный опыт в использовании игровой методики в преподавании всемирной истории, истории стран Азии и Африки для студентов историков и регионоведов, а также всеобщей истории государства и права для юристов.

Основное внимание вузов уделяется подготовке будущих специалистов. Профессии преподавателя истории, психолога, эксперта отдела международных связей, юриста и переводчика относятся к публичным, для которых очень важны навыки социальной перцепции, умение корректно вести диалог, понимать и оценивать личность и действия других. Этому как нельзя лучше способствуют активные групповые методы обучения, особенно такая их форма, как диалоговые имитационные игры. К ним могут быть отнесены исторические реконструкции, которые, подобно машине времени, переносят учащихся в прошлые эпохи, предоставляя им возможность познакомиться с историей из первых рук. Студенты примеряют на себя роль исторических личностей, чтобы изучить их жизнь, действия и мотивацию. Назовем также имитационные судебные процессы. Студенты выступают в роли прокуроров, адвокатов, свидетелей обвинения и защиты, присяжных и получают навыки критического мышления и публичных выступлений. Сюда можно отнести ролевую игру «Культурное погружение», в процессе которой команды студентов соревнуются в лучшем представлении особенностей культуры, обычаев и традиций выбранной ими страны.

Интересен опыт активного обучения, ориентированного на учащихся, получивший распространение в США во многих случаях как часть программ для студентов-первокурсников. Он носит название «Ролевые игры. “Реагирование на прошлое”» (Reacting to the Past) или RTTP-игры. Эта технология была разработана историком Марком Карнесом из Барнард-колледжа. Такие игры включили в свои учебные программы преподаватели истории, политической теории, философии, психологических наук, наук о мозге, а также английского, французского и итальянского языков из около шестидесяти колледжей и университетов по всей стране. Для них проводятся национальные обучающие семинары [28]. Отзывы преподавателей, использующих в своей работе эту ролевую игру, очень комплиментарны. Ее считают эффективным инструментом, поскольку она способствует более активному вовлечению учащихся в исторический контекст, который повлиял на появление изучаемых идей, и повышению посещаемости занятий [17; 31]. Американские исследователи отмечают, что студенты в различных учебных заведениях становятся более вовлеченными в дискуссии в классе, более охотно работают в группах и демонстрируют улучшение навыков риторического представления, критического мышления и анализа. Они также развивают более высокий уровень эмпатии и лучшее понимание непредвиденных обстоятельств в истории человечества [17; 27].

Методология исследования

К написанию данной статьи нас побудили идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Она дает теоретическую основу для объяснения различий не только межкультурных психологиче-

ских, но и межвременных психологических, поскольку помогает изучать психологические явления в конкретных исторических, социальных и культурных контекстах. Эта концепция подчеркивает важность социального взаимодействия и сотрудничества в содействии обучению и развитию и использует междисциплинарный подход к пониманию психологических процессов личности [4]. Идеи основателя теории активно развиваются многими учеными [9; 10; 19; 20; 24; 25]. Идеи Л.С. Выготского также лежат в основе теорий обучения, ориентированных на учащихся. Он утверждает, что процесс обучения будет продолжаться более эффективно в результате взаимодействия учащихся с более знающими сверстниками или взрослыми (например учителем). Выготский описал когнитивное развитие человека как «совместный процесс»; это означает, что процесс обучения людей происходит через социальные взаимодействия. С точки зрения его теории, процесс работы, обучения и преподавания должен осуществляться педагогом целостно и реализовываться через аутентичную (или подлинную) деятельность. Аутентичные мероприятия должны быть основаны на реальных жизненных ситуациях и значимы для учащихся. Студенты также должны чувствовать потребность в изучении этого предмета [15].

В психологической науке ведутся поиски способов повышения мотивации, становления субъектности и субъектной позиции у учащихся. При этом под субъектной позицией понимается активное и осознанное отношение к осуществляемой деятельности [5; 6; 7]. Так, отмечается, что в традиции культурно-исторической психологии из идеи сотрудничества ребенка и взрослого логически вытекает идея субъектной позиции ребенка, благодаря которой запускаются механизмы саморазвития, что способствует не только повышению академической успеваемости учащихся, но и их когнитивному и личностному — гармоничному — развитию. В процессе учебной деятельности, основанной на рефлексивно-деятельностном подходе, происходит, кроме прочего, повышение успешности учебной деятельности в целом и резкое повышение учебной мотивации [7]. Исследуются проблемы связи образования, развития и здоровья с опорой на концептуальный аппарат традиции культурно-исторической психологии, включая рефлексивно-деятельностный подход [32].

Деятельностный подход в нашем исследовании представлен как основа организации игровой деятельности, в которой учащиеся активно участвуют и учатся. Формат игры побуждает ее участников вставать на позицию людей из других эпох, стран, культур. Он помогает поместить культурное понимание человеческой психологии в конкретные исторические и культурные контексты и мыслить более динамично и диахронически.

Обучение, основанное на деятельности, улучшает социальные навыки, причем в этом процессе обучающийся находится в позиции активного субъекта и вовлечен в действие когнитивно и физически. Он может быть творцом игры, организатором и исполни-

телем. Кстати, так Л.С. Выготский и определял творчество — «создание новых форм поведения» [3, с. 46].

В последнее время в качестве одного из активных методов обучения в образовательном процессе многие исследователи рассматривают так называемую геймификацию. Под геймификацией обычно понимают интеграцию игровых элементов и игрового мышления в деятельность, не являющуюся игрой. Главная идея геймификации — стимулирование мотивации, поведенческих изменений, дружеской конкуренции и сотрудничества в различных контекстах [14].

Говоря о геймификации, когда она реализуется в качестве учебного вмешательства, Ландерс [22] предлагает набор теорий, разделенных на две категории: теории мотивации и теории обучения. Разбирая теоретические подходы к ресурсам геймификации в образовании, Н.А. Астахова с соавторами отмечают, что геймификация — это уникальный инструмент, способный мотивировать и направлять образовательную деятельность, перевести ее на новый качественный уровень [1, с. 22].

Игровые формы могут помочь научиться деловому общению, ведь для продуктивного общения важно не только быть собой, но и понять другого, встать на его место, войти в его положение, научиться искусству «быть другим». Активные методы обучения предполагают протекание учебного процесса в условиях группового общения, что особенно важно на I курсе, когда идет формирование коллектива.

Исследователи отмечают, что игровая деятельность может рассматриваться как главный инструмент личностного развития, как экспериментальный путь к новым способам мышления и деятельности [1, с. 41]. При использовании игры роль пассивного слушателя заменяется ролью активного участника, и благодаря этому учащиеся становятся более раскрепощенными и самостоятельными, у них развиваются положительная мотивация к обучению, познавательные интересы и способности [20, р. 116].

Обзор исследований, касающихся использования игровых методик в обучении

Существует целый ряд работ, посвященных изучению связи между играми и образованием. Благотворный вклад игрового обучения в целом отмечен большинством авторов, особенно в отношении когнитивных результатов. Когнитивные результаты относятся «к структурам знаний, которые позволяют воспринимать игры как артефакты, дающие возможность связать деятельность, ориентированную на знания, с когнитивными результатами» [28]. Задания, оформленные в виде игр и симуляций, используются для развития широкого спектра когнитивных навыков, таких как принятие решений [23], приобретение знаний и понимание содержания [1].

Игры могут быть столь же эффективными, как и традиционные способы обучения [25; 26]. Они направлены на улучшение концентрации, вовлеченности, успеваемости учащихся и/или снижение их

разочарования и демотивации [13]. Кроме того, отмечается укрепление творческих способностей учащихся, межличностных отношений и сотрудничества [12]. Заметно влияние игровых технологий при изучении какого-либо предмета на формирование логического мышления, внимания, развитие умения работать в команде, а также анализировать любую ситуацию с разных сторон [2, с. 26]. Среди преимуществ использования игр в образовании называются мотивация и конкуренция, проблемное обучение, совместное обучение, прогресс и погружение [13; 22; 23].

Отмечается также эффективность игр не только в когнитивном, но и в аффективном и поведенческом аспектах [30]. Было сделано несколько обзоров, показывающих, что игры предоставляют множество возможностей для совместного обучения, повышают интерактивность и обратную связь между игроками, а также изменяют их поведение желаемым образом. Так, О.В. Рубцовой было показано, что ролевое экспериментирование позволяет превратить учебную проблему в лично значимую для обучающегося задачу и обеспечивает его эмоциональную вовлеченность в процесс обучения [8].

Сотрудничество считается базовым элементом процесса обучения [1]. При этом роль преподавателя рассматривается в качестве важного фактора в расширении возможностей групп в совместном создании знаний. Роль инструктора описана в работе Р. Ламерас с соавт. [21], которые предоставляют концептуальные и эмпирические данные о том, как атрибуты обучения и игровые технологии должны разрабатываться и внедряться преподавателями, особенно с целью полной интеграции их в планы занятий и процесс обучения в целом.

Резюмируя краткий обзор исследований, касающихся использования игровых методик в обучении, позволим себе согласиться с высказыванием Христо и Дарины Дичевых о наличии потребности в теоретических и эмпирических исследованиях, способных взаимно дополнять друг друга [15].

Описание опыта использования активных групповых методов

Мы в своей практике предпочитаем пользоваться термином «диалоговые имитационные игры». Имитационная игра на учебных занятиях представляет собой синтетический вид учебной деятельности. По своему объективному значению она представляет собой психологическую подготовку для предстоящей профессиональной деятельности, развивая познавательные способности студентов, их практические навыки. В игре имитируется какая-то реальная коллективная деятельность и через этот процесс происходит обучение.

Рассмотрим более подробно технологию имитационной игры.

В игровых ситуациях возможно использование специально разработанных позиционно-ролевых структур, при «разыгрывании» которых возникают

взаимодействия, активизирующие мыслительную деятельность участников. В этих условиях появляется возможность ролевого распределения интеллектуальных обязанностей, возникает необходимость согласования позиций, выработки общего решения, которые и становятся психологическими условиями развития умения корректно вести диалог.

При выборе темы имитационной игры важно учесть, что предлагаемая для разыгрывания ситуация должна быть достаточно сложной для того, чтобы стимулировать познавательную активность участников и их интеллектуальное соперничество. Частные, утилитарные цели (обучение конкретным умениям и навыкам; обучение межличностному взаимодействию, связанному с профессиональной ролью; актуализация в процессе игры большого фактического материала; формирование определенных способов мышления и др.) должны быть подчинены более общим целям формирования творческой, гармонично развитой личности.

Играющие должны быть психологически готовы к принятию ролей, каждый участник должен понять свою социальную роль и построить соответственно ей систему поведения. Каждый идентифицирует себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о нем. Это позволит обеспечить достаточную степень отхода участников игры от естественного для них жизненного контекста и погружения в игровой. Как только предыстория «игры» объяснена, студентам необходимо встречаться и работать вне занятий, чтобы добиться успеха в достижении своих целей в классе.

Участие в игре задействует различные типы человеческой мотивации. В данном случае актуализируется врожденное стремление к конкуренции, признанию и достижениям. Эти аспекты являются частью внутренней мотивации, которая побуждает учащегося прогрессировать и улучшать успеваемость. Это будет способствовать повышению результативности занятий, стимулировать самостоятельную работу студентов, поможет более успешно преодолеть внутреннюю инертность личности, разрушить барьеры, «замораживающие» ее психологический потенциал, улучшить психологический климат в группе. Играющие смогут в пределах игровой ситуации дать волю воображению и попробовать свои творческие силы.

Примером такой имитационной игры может служить игра, разработанная для практического занятия по теме «Возникновение афинской рабовладельческой демократии в VII-VI вв. до н.э.». Студентам предлагается разыграть ситуацию «Народное собрание в Афинах обсуждает реформу о ликвидации долгового рабства и снятии долговых камней».

Все студенты группы разбиваются на подгруппы и готовят выступления от имени: а) Солона; б) эвпатридов (аристократов); в) торговой верхушки; г) владельцев ремесленных мастерских; д) зажиточных крестьян; е) низов демоса.

От каждой подгруппы выступают один или несколько человек, но готовят выступление все. По указанной литературе все участники знакомятся с

ситуацией, предшествовавшей народному собранию; биографией Солона; особенностями проведения народных собраний в Афинах; сутью предлагаемой реформы; характеристикой социальных слоев афинского общества, политических группировок в нем.

Каждый участник собрания должен уяснить конечную цель, т. е. чего он должен добиться и что сохранить в итоге обсуждения проекта реформы. Игра предполагает принятие решения — как поступить, что сказать?

Общая цель участников собрания, выступающих от имени Солона, торгово-ремесленных кругов и зажиточных крестьян: с помощью соответствующих аргументов убедить участников собрания в важности, своевременности и насущной необходимости для Афинского государства предлагаемой реформы. Они должны: взывать к патриотическим чувствам; говорить о губительности для полиса промедления с реформой, что может быть чревато революционным взрывом; напомнить о позорном положении, когда граждане Афин находятся в рабстве у чужеземцев; беспокоиться об уменьшении числа свободных граждан; говорить об опасности внешнего вторжения. Представители верхов демоса понимают всю выгоду этой реформы для их общественного слоя и должны активно поддерживать Солона. Они должны благодарить его за предложение конкретных мероприятий, реализующих их интересы.

Представители низов демоса должны занимать двойственную позицию. С одной стороны, они благодарны Солону за предложение прощения долгов, отмены долгового рабства и выкуп рабов-должников, проданных в чужие земли. Они должны рассказать о своей тяжелой доле, о том, как они бьются в тисках долгов, о горьком прощении с близкими. С другой стороны, они должны высказывать надежду на то, что Солон не остановится на пунктах, предложенных Собранию, и в дальнейшем произведет передел земель, так как без этого не видят перспектив для улучшения своего положения. Могут они и высказать опасения, что Солон, сам будучи аристократом, не пойдет до конца.

Эвпатриды — главные противники реформы, предложенной Солонем, видят в ней опасность уменьшения своих доходов. Их главная цель — опорочить реформатора, напомнив все реальные и мнимые темные страницы его биографии, запугать афинян возможными трагическими последствиями.

Участникам игры надо учесть, что обычно на народном собрании выступали одни аристократы. Они обучались красноречию, умению говорить красиво, образно, аргументировано. Поэтому выступающим от имени эвпатридов и Солона рекомендуется прочитать книгу «Ораторы Греции» для ознакомления с особенностями аргументации, с типичными метафорами, к которым прибегали ораторы. Речь от имени аристократа должна быть особенно близкой к речи типичного эллина. Остальные участники могут меньше заботиться о приближении своей речи к афинским реалиям, так как представители общественного слоя, от имени которого они выступают,

совсем не имели ораторского опыта. Но упоминание имен греческих богов, апелляция к их воле все же не будут лишними. Обязательное требование ко всем участникам игры — все должны начинать выступление с сообщения своего эллинского имени, а выступающие от имени эвпатрида — еще и имени отца. Например: Исократ, сын Лисия.

При коллективном обсуждении вариантов решения проблемного задания, поставленного перед группой, возникает дискуссия. При этом могут быть представлены различные, часто противоречащие друг другу варианты решения. Разыгрывание ситуации также превращается в живой спор, реальную дискуссию, словесную дуэль участников. Эта живая игра интеллектов способствует развитию социальных и коммуникативных способностей, приучает к быстрой реакции на новые неожиданные аргументы, помогает практиковаться анализировать и уточнять понятия, учиться спорить и убеждать, договариваться, отстаивать свою точку зрения. Она формирует у студентов умение играть роль другого человека, видеть себя с позиции партнера по общению, ориентирует их на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивает умение контролировать свои действия.

Опыт проведения игры с несколькими группами студентов I курса показал, что студенты, как правило, хорошо овладевают позициями сторон, активно отстаивают свою позицию. Однако хуже им удается актуализация реальной обстановки собрания в Афинах VI в. до н.э. Для преподавателя основной трудностью этапа разыгрывания ситуаций является малая предсказуемость событий, которые развертываются в ходе работы группы.

На третьем этапе занятия происходит подведение итогов. В заключительном слове преподаватель оценивает успешность выполнения поставленных задач и выставляет оценки. При разборе игры обсуждаются недочеты в технике разыгрывания ситуации, выявляются конкретные ошибки, связанные с предметным материалом, указываются возможности более успешной актуализации изучаемой действительности. Показательно, что интеллектуальная активность большинства студентов оставалась высокой и на нескольких последующих семинарах обычного типа и имитационная игра здесь выступила эмоциональным толчком. То есть изменения, произошедшие в группе в ходе имитационной игры, были перенесены в другие условия деятельности.

Игра «Народное собрание в Афинах...» способствует развитию у обучающихся исторического мышления, помогает созданию «живой» картины прошлого, как основы для раскрытия социального процесса. При этом создается возможность теоретического отношения к фактам на базе исторической конкретности, преодоления схематизма и эмпиризма в знаниях и мышлении, порожденных школьным образованием. Умение реконструировать прошлую культуру и систему мышления и понимать, что она отличается от нынешних идей, ускользает от большинства учащихся на протяжении всего обучения.

А методика имитационных игр предлагает студентам возможность обдумать различия между настоящим и прошлым стилями мышления, поскольку игра заставляет их отказаться от аргументов, которые были бы высказаны за пределами исторического периода, в котором разворачивается игра. На стандартном курсе истории для первокурсников студенты не получают опыта, который бы заставил их решать вопросы, связанные с тем, что значит «думать исторически». А разбираемая игра создает ситуацию, при которой ее участники сталкиваются с этими проблемами, пытаются выработать аргументы, выдвинутые людьми в совершенно другое время, в другом месте и в другой культуре, и ответить на них.

Другим примером имитационной игры может служить игра, разработанная для практического занятия по теме «Расцвет Афинской рабовладельческой демократии в V в. до н.э.». Студентам предлагается разыграть ситуацию «Пресс-конференция с Периклом». Дается задание: «Представим себе, что с помощью машины времени первый стратег Афин V в. до н.э. Перикл прибыл к нам в институт для встречи со студентами. Прочитав необходимую литературу, подготовьте вопросы, которые бы учитывали специфику пресс-конференции». Из учебной группы выделяют микрогруппу в 3–4 человека, которая готовится принять участие в пресс-конференции от имени Перикла и его пресс-секретарей.

Для иллюстрации тех или иных доводов, положений и фактов целесообразно использовать видеофрагменты, фотоматериалы, слайд-шоу, схемы, графики, диаграммы, подготовленные пресс-секретарями Перикла и участниками пресс-конференции. Это делает процесс игры более увлекательным и творческим для коммуникантов, а также более привлекательным и наглядным для слушателей.

Опыт использования этой методики показал, что такая форма проведения занятия вызывает большой эмоциональный подъем у студентов и высокую их активность. Обычно студенты задают от 60 до 80 вопросов, а бывает и по 130.

Протоколы проведения игры содержат более 500 самых разнообразных вопросов о биографии и политической деятельности Перикла, о сути афинской демократии, о функциях Народного собрания, Совета 500, выборного суда, об особенностях их деятельности, о выборных должностях, о гражданской реформе, проведенной Периклом, об особенностях афинской экономики и культуры, о наследовании имущества и других.

Кроме указанных игровых ситуаций автором статьи разработаны и использовались в работе сценарии имитационных игр «Суд над Мао Цзедунем», «Суд над Генрихом Шлиманом», методика «Культурное погружение». Рамки статьи не позволяют подробно охарактеризовать указанные игры. Несколько слов скажем об использовании методики «Культурное погружение». Студенты, разбившись на подгруппы, изучают культуру, обычаи и традиции выбранной ими страны. На занятии лидеры подгрупп выступают с приветственным словом от имени конкретного

исторического деятеля или собирательного персонажа (янычаров, тайпинов, самураев и пр.). Затем его сокурсники в как можно более занимательной форме знакомят собравшихся со специфическими чертами культуры страны. В сценарий, помимо прочего, входят квизы, посвященные истории и культуре страны. Такие игровые занятия, помимо прочих положительных моментов, повышают культурную чувствительность обучающихся.

Использование активных групповых методов обучения и в том числе имитационных игр, обеспечивающих развитие познавательных интересов у обучающихся и их активную позицию в учении, способствует повышению интеллектуальной активности студентов, а также вносит вклад в решение проблемы «оживления» истории. Имитационные игры позволяют сделать историю как предмет не только описательной и объясняющей, они также помогают посмотреть на века минувшие глазами людей, которые эту историю творили. Подобные игры побуждают учащихся распознавать и осмысливать незнакомую реальность прошлого и различные способы мышления людей прошлых эпох и других культур.

Заклучение

Таким образом, обилие литературы, в которой обсуждается применение игровых методик в обучении, свидетельствует об актуальности данной проблемы. Тем не менее, научное поле слишком обширно и требует дальнейшего изучения.

В целом, хорошо продуманные обучающие игры повышают шансы на достижение намеченных результатов, способствуют росту качества обучения в высшей школе.

В целом, мы можем сказать, что использование игровых методик создает сложную многогранную

образовательную среду и способствует более активному вовлечению студентов в обучение, поскольку игры добавляют разнообразия в образовательные учебные модули. Описанный в статье опыт использования разыгрывания или имитационных игр демонстрирует перспективность использования культурно-исторической психологии как важного ресурса в преподавании истории.

Отзывы студентов, оценивавших свой опыт участия в игровых ситуациях, являются весьма веским аргументом в пользу использования имитационных игр. Такие отзывы собирались при подведении итогов каждого занятия. Они пишут, что это заставило их задуматься о самой сути понятия «народовластие», о том, как вести дискуссию, выбирая аргументы, соответствующие эпохе и культуре. А в одной из недавних бесед с нашим выпускником, принимавшим участие в пресс-конференции от имени Перикла, он отметил, что этот положительный опыт очень помогает ему и сейчас в его деятельности депутата городского маслихата города Уральск. Он активно ведет работу с избирателями, часто выступает с депутатскими запросами, опираясь на мнения избравших его граждан.

Нам представляется, что полученный опыт позволяет увидеть дальнейшие перспективы исследований, которые можно проводить на базе полученного опыта. И одна из таких перспектив заключается именно в становлении исторического мышления, путем вживания в соответствующие эпохи истории и культуры, создающего возможность теоретического отношения к фактам на базе исторической конкретности, преодоления схематизма и эмпиризма в знаниях и мышлении. Другая перспектива — это создание условий в имитационной игре для становления субъектной позиции студентов, т.к. включение в игру предполагает осознанное и активное отношение к изучаемому материалу.

Литература

1. Асташова Н.А., Бондырева С.К., Попова О.С. Ресурсы геймификации в образовании: теоретический подход // Образование и наука. 2023. Том 25. № 1. С. 15–49. DOI:10.17853/1994-5639-2023-1-15-49
2. Волкова Т.Г., Таланова И.О. Геймификация в образовании: проблемы и тенденции // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5. С. 26–33. DOI:10.20323/1813-145X-2022-5-128-26-33
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
5. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.
6. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 110–128.

References

1. Astashova N.A., Bondyрева S.K., Popova O.S. Resursy geymifikatsii v obrazovanii: teoreticheskiy podkhod [Gamification resources in education: a theoretical approach]. *Obrazovaniye i nauka* [Education and Science], 2023. Vol. 25, no. 1, pp. 15–49 (In Russ.). DOI:10.17853/1994-5639-2023-1-15-49
2. Volkova T.G., Talanova I.O. Geymifikatsiya v obrazovanii: problemyitendentsii [Gamification in education: problems and trends]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2022, no. 128, pp. 26–33 (In Russ.). DOI:10.20323/1813-145X-2022-5-128-26-33
3. Vygotskiy L.S. Voobrazheniye i tvorchestvo v detskom vozraste [Imagination and creativity in childhood]. Moscow: Prosveshcheniye, 1991. 93 p. (In Russ.).
4. Vygotskiy L.S. Psikhologiyarazvitiyacheloveka [Psychology of human development]. Moscow: Publ. Smysl; Publ. Eksmo, 2005. 1136 p. (In Russ.).
5. Zaretskiy V.K. Stanovleniye i sushchnost' reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoy psikhologicheskoy pomoshchi. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2013, no. 2, pp. 8–37.

7. Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 98–109.
8. Рубцова О.В. Рольвое экспериментирование подростков в контексте идей Л.С. Выготского: деятельностная технология «Мультимедиа-театр» // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 61–69. DOI:10.17759/chp.2023190208
9. Холмогорова А.Б. Значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для разработки современных моделей социального познания и методов психотерапии // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 58–92. DOI 10.17759/chp.2016120305
10. Холмогорова А.Б. Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив // Культурно-историческая психология. 2015. № 3. С. 25–43.
11. Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н. Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 2. С. 75–93. DOI:10.17759/cpp.2017250205
12. Caponetto I., Earp J., Ott M. Gamification and education: a literature review // 8th European Conference on Games Based Learning, Germany: ECGBL, 2014. P. 50–57.
13. Cózar-Gutiérrez R, Sáez-López J. M. Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: An experiment with mincraftedu // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2016. Vol. 13. № 1. P. 2–11. DOI:10.1186/s41239-016-0003-4
14. Dichev Ch., Dicheva D. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2017. Vol. 14. № 1. P. 1–14. DOI:10.1186/s41239-017-0042-5
15. Erbil D.G. A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method Within the Context of Vygotsky Theory // Front. Psychol. 2020. № 11. P. 11–57. DOI:10.3389/fpsyg.2020.01157
16. Girgin D., Ramo A.N. A Case Study: Activity-Based Teaching Process Prepared By NTC's (Nikola Tesla Center) System of Learning Approach // International Journal of Progressive Education. 2020. Vol. 16. № 4. P. 229–247. DOI:10.29329/ijpe.2020.268.15
17. Gorton W., Havercroft J. Using Historical Simulations to Teach Political Theory // Journal of Political Science Education. 2012. Vol. 8. № 1. P. 50–68. DOI:10.1080/15512169.2012.641399
18. Hakobyan A.A., Ghonyan M.S. Games and Activities as a Means of Stimulating the Cognitive Interests of Young School Students // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2023. Vol. 8. № 3. P. 113–118. DOI:10.24412/2470-1262-2023-3-113-118
19. Henrich J. The WEIRD People in the World: How the West Became Psychologically Peculiar and Particularly Prosperous. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2020. 704 p.
20. Henrich J., Muthukrishna M. The origins and psychology of human cooperation // Annual Review of Psychology. 2020. № 72. P. 207–240. DOI:10.1146/annurev-psych-081920-042106
21. Lameris P., Arnab S., Dunwell I., Stewart C., Clarke S., Petridis P. Essential features of serious games design in higher education: Linking learning attributes to game mechanics // British Journal of Educational Technology. 2017. Vol. 48. № 4. P. 972–994 DOI:10.1111/bjet.12467.
22. Landers R.N., Bauer K.N., Callan R.C., Armstrong M.B. Psychological theory and the gamification of learning // 6. Zaretskiy Yu.V. Cub'yektnaya pozitsiya po otnosheniyu k uchebnoy deyatel'nosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2013, no. 2, pp. 110–128.
7. Zaretskiy Yu.V., Zaretskiy V.K., Kulagina I.Yu. Metodika issledovaniya sub'yektnoy pozitsii uchaschchikhsya. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, 2014, no. 1, pp. 98–109.
8. Rubtsova O.V. Rolevoye eksperimentirovaniye podrostkov v kontekste idey L.S. Vygot'skogo: deyatel'nostnaya tekhnologiya "Mul'timedia-teatr" [Adolescents' Experimenting with Roles in the Context of L.S. Vygotsky's Ideas: an Activity-Based Technology "Digital Storytelling Theater"]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2023. Vol. 19, no. 2, pp. 61–69. DOI:10.17759 / chp.2023190208
9. Kholmogorova A.B. Znacheniyе kul'turno-istoricheskoy teorii razvitiya psikhiki L.S. Vygot'skogo dlya razrabotki sovremennykh modeley sotsial'nogo poznaniya i metodov psikhoterapii. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 58–92. DOI:10.17759/chp.2016120305
10. Kholmogorova A.B. Rol' idey L.S. Vygot'skogo dlya stanovleniya paradigmy sotsial'nogo poznaniya v psikhologii: obzor zarubezhnykh issledovaniy i obsuzhdeniye perspektiv. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 2015, no. 3, pp. 25–43.
11. Kholmogorova A.B., Klimenkova Ye.N. Sposobnost' k empatii v kontekste problemy sub'yektnosti. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2017. Vol. 25, no. 2, pp. 75–93. DOI:10.17759/cpp.2017250205
12. Caponetto I., Earp J., Ott M. Gamification and education: a literature review. *8th European Conference on Games Based Learning*. Germany: ECGBL, 2014, pp. 50–57.
13. Cózar-Gutiérrez R, Sáez-López J. M. Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: An experiment with mincraftedu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2016. Vol. 13, no.1, pp. 2–11. DOI:10.1186/s41239-016-0003-4
14. Dichev Ch., Dicheva D. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2017. Vol. 14, no. 1, pp. 1–14. DOI:10.1186/s41239-017-0042-5
15. Erbil D.G. A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method Within the Context of Vygotsky Theory. *Front. Psychol.*, 2020, no. 11, pp. 11–57. DOI:10.3389/fpsyg.2020.01157
16. Girgin D., Ramo A.N. A Case Study: Activity-Based Teaching Process Prepared By NTC's (Nikola Tesla Center) System of Learning Approach. *International Journal of Progressive Education*, 2020. Vol. 16, no.4, pp. 229–247. DOI:10.29329/ijpe.2020.268.15
17. Gorton W., Havercroft J. Using Historical Simulations to Teach Political Theory. *Journal of Political Science Education*, 2012. Vol. 8, no. 1, pp. 50–68. DOI:10.1080/15512169.2012.641399
18. Hakobyan A.A., Ghonyan M.S. Games and Activities as a Means of Stimulating the Cognitive Interests of Young School Students. *Cross-Cultural Studies: Education and Science*, 2023. Vol.8, no. 3, pp. 113–118. DOI:10.24412/2470-1262-2023-3-113-118
19. Henrich J. The WEIRD People in the World: How the West Became Psychologically Peculiar and Particularly Prosperous. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2020. 704 p.
20. Henrich J., Muthukrishna M. The origins and psychology of human cooperation. *Annual Review of Psychology*, 2020, no. 72, pp. 207–240. DOI:10.1146/annurev-psych-081920-042106

- Gamification in education and business/ Eds. T. Reiners, L. Wood. Cham: Springer, 2015. P. 165–186.
23. Lieberoth A. Shallow gamification – psychological effects of framing an activity as a game // *Games and Culture*. 2015. Vol. 10. № 3. P. 249–268. DOI:10.1177/1555412014559978
24. Muthukrishna M., Henrich J., Slingerland E. Psychology as a Historical Science // *Annual Review of Psychology*. 2021. Vol. 72. № 27. P. 717–749. DOI:10.1146/annurev-psych-082820-111436
25. Oliveira W., Bittencourt I.I. Tailored gamification to educational technologies. Springer Nature, 2019. 97 p.
26. Oliveira W., Hamari J., Joaquim S., Toda A.M., Palomino P.T., Vassileva J., Isotani S. The effects of personalized gamification on students' flow experience, motivation, and enjoyment // *Smart Learning Environments*. 2022. Vol. 9. № 1. P. 1–26. DOI:10.1186/s40561-022-00194-x
27. Olwell R., Stevens A. 'I had to double check my thoughts': How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking // *The History Teacher*. 2015. Vol. 48. № 3. P. 561–572.
28. Role-Playing Games in the Classroom. Students take center stage. [Электронный ресурс]. URL: <https://pace.indiana.edu/academics/games/index.html> (дата обращения: 27.06.2024).
29. Tseklevs E., Cosmas J., Aggoun A. Benefits, barriers and guideline recommendations for the implementation of serious games in education for stakeholders and policymakers // *British Journal of Educational Technology*. 2014. Vol. 47. № 1. P. 164–183. DOI:10.1111/bjet.12223
30. Uchiyama R., Spicer R., Muthukrishna M. Cultural evolution of genetic heritability // *Behav Brain Sci*. 2021. May. DOI:10.1017/S0140525X21000893
31. Weidenfeld M. C., Fernandez K. E. Does Reacting to the Past Increase Student Engagement? An Empirical Evaluation of the Use of Historical Simulations in Teaching Political Theory // *Journal of Political Science Education* 2016. Vol. 13. № 1. P. 46–61. DOI:10.1080/15512169.2016.1175948
32. Zaretsky V.K., Kholmogorova A.B. Relationship between Education, Development & Health from Cultural-Historical Perspective // *Cultural-Historical Psychology*. 2020. Vol. 16. № 2. P. 99–116. DOI:10.17759/chp.2020160212
21. Lamas P., Arnab S., Dunwell I., Stewart C., Clarke S., Petridis P. Essential features of serious games design in higher education: Linking learning attributes to game mechanics. *British Journal of Educational Technology*, 2016. Vol. 48, no. 4, pp. 972–994. DOI:10.1111/bjet.12467.
22. Landers R.N., Bauer, K.N., Callan, R.C., Armstrong, M.B. Psychological theory and the gamification of learning. In Reiners T., Wood L. (Eds.), *Gamification in education and business*. Cham: Springer, 2015, pp. 165–186.
23. Lieberoth A. Shallow gamification – psychological effects of framing an activity as a game. *Games and Culture*, 2015. Vol. 10, no. 3, pp. 249–268. DOI:10.1177/1555412014559978
24. Muthukrishna M., Henrich J., Slingerland E. Psychology as a Historical Science // *Annual Review of Psychology*, 2021. Vol. 72, no. 27, pp. 717–749. DOI:10.1146/annurev-psych-082820-111436
25. Oliveira W., Bittencourt I. I. Tailored gamification to educational technologies. Springer Nature, 2019. 97 p.
26. Oliveira W., Hamari, J., Joaquim S., Toda A.M., Palomino P.T., Vassileva J., Isotani S. The effects of personalized gamification on students' flow experience, motivation, and enjoyment. *Smart Learning Environments*, 2022. Vol. 9, no. 1, pp. 1–26. DOI:10.1186/s40561-022-00194-x
27. Olwell R., Stevens A. 'I had to double check my thoughts': How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking. *The History Teacher*, 2015. Vol. 48, no. 3, pp. 561–572.
28. Role-Playing Games in the Classroom. Students take center stage. Available at: <https://pace.indiana.edu/academics/games/index.html> (Accessed: 27.06.2024)
29. Tseklevs E., Cosmas J., Aggoun, A. Benefits, barriers and guideline recommendations for the implementation of serious games in education for stakeholders and policymakers. *British Journal of Educational Technology*, 2014. Vol. 47, no. 1, pp. 164–183. DOI:10.1111/bjet.12223.
30. Uchiyama R., Spicer R., Muthukrishna M. Cultural evolution of genetic heritability. *Behav Brain Sci.*, 2021. May. DOI:10.1017/S0140525X21000893.
31. Weidenfeld M. C., Fernandez K. E. Does Reacting to the Past Increase Student Engagement? *An Empirical Evaluation of the Use of Historical Simulations in Teaching Political Theory*, 2016. Vol. 13, no. 1, pp. 46–61. DOI:10.1080/15512169.2016.1175948
32. Zaretsky V.K., Kholmogorova A.B. Relationship between Education, Development & Health from Cultural-Historical Perspective. *Cultural-Historical Psychology*. 2020. Vol. 16, no. 2. pp. 99–116. DOI:10.17759/chp.2020160212

Информация об авторах

Нурғалиева Агила Мустахимовна, доктор исторических наук, доцент, Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, г. Уральск, Казахстан, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4447-5935>, e-mail: agilan2009@rambler.ru

Нурғалиев Кенес Айтжанович, кандидат психологических наук, доцент, член ИСКАР, Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, Уральск, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-5272>, e-mail: nourgk@rambler.ru

Information about the authors

Agila M. Nurgaliyeva, Doctor of History, Associate Professor, West Kazakhstan University after M. Utemissov, Uralsk, Kazakhstan, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4447-5935>, e-mail: agilan2009@rambler.ru

Kenes A. Nourgaliev, PhD in Psychology, Associate Professor at West Kazakhstan University after M. Utemissov, Uralsk, Kazakhstan, Member of ISCAR, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-5272>, e-mail: nourgk@rambler.ru

Получена 10.07.2024

Принята в печать 10.12.2024

Received 10.07.2024

Accepted 10.12.2024

ИСТОРИЯ НАУКИ
HISTORY OF SCIENCE

Психоэстетическая концепция А.В. Бакушинского и периодизация онтогенеза

Н.Е. Веракса

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

Л.Ф. Баянова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>, e-mail: balan7@yandex.ru

Е.О. Шишова

Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ ВО «КФУ»),
г. Казань, Российская Федерация;
Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,
Казанский филиал, г. Казань, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4903-9021>, e-mail: Evgeniya.Shishova@kpfu.ru

Интерес к творчеству А.В. Бакушинского обусловлен значением его психоэстетической концепции для современной психологии развития. В данной концепции показаны этапы становления психических средств, связанные с возможностями восприятия ребенка в контексте мирового изобразительного искусства. В статье приводится аргументация в пользу приверженности взглядов А.В. Бакушинского культурно-историческому подходу Л.С. Выготского в оценке онтогенеза. Параллели средств мирового изобразительного искусства и использования детьми художественных символов в изобразительной деятельности показаны им в логике закономерностей развития психики ребенка. В статье предложен сравнительный анализ подходов А.В. Бакушинского и А.В. Запорожца в оценке развития восприятия. Выявлены сходства и различия в выводах А.В. Бакушинского и О.М. Дьяченко относительно становления образа как символического средства в онтогенезе. А.В. Бакушинский обратил внимание на то, что в живописи есть чередование изобразительных стилей; в общих чертах это чередование сводится к смене хаотичного упорядоченным, гротескного умеренно-спокойным. Такую смену изобразительных стилей он обнаружил и в детских рисунках в разные периоды детства. Обнаружено чередование циклов восприятия, когда ребенок то стремится к структурированию познаваемой им множественности мира, то принимает его хаотичным. А.В. Бакушинский сравнил это чередование сменяемостью стилей в живописи, когда экспрессионизм вытесняется импрессионизмом, барокко — классицизмом. Идеи А.В. Бакушинского имеют сегодня прикладное значение для объяснения восприятия многообразия информации, названного ученым «множественностью мира». Результаты исследования могут быть использованы специалистами в проектировании и оценке развивающей образовательной среды.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, психоэстетическая концепция, становление восприятия ребенка, символическая функция, средства мирового искусства, периодизация онтогенеза.

Для цитаты: Веракса Н.Е., Баянова Л.Ф., Шишова Е.О. Психоэстетическая концепция А.В. Бакушинского и периодизация онтогенеза // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 4. С. 103–111. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200412>

Psycho-aesthetic Concept of A.V. Bakushinsky and Periodization of Human Ontogenesis

Nikolay E. Veraksa

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

Larisa F. Bayanova

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>, e-mail: balan7@yandex.ru

Evgeniya O. Shishova

Kazan Federal University, Kazan, Russia;
Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Kazan, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4903-9021>, e-mail: Evgeniya.Shishova@kpfu.ru

Interest in the work of A.V. Bakushinsky stems from the significance of his psycho-aesthetic concept for contemporary developmental psychology. This concept outlines the stages of mental development associated with a child's perceptual capabilities within the context of global fine art. The article presents an argument supporting A.V. Bakushinsky's commitment to the cultural-historical approach in evaluating ontogenesis. A.V. Bakushinsky illustrates the parallels between the means of global fine art and the use of artistic symbols by children in their visual activities, following the developmental patterns of the child's psyche. The article also offers a comparative analysis of the approaches taken by A.V. Bakushinsky and A.V. Zaporozhets. They assess the evolution of perception. The similarities and differences in the conclusions of A.V. Bakushinsky and O.M. Dyachenko regarding the formation of images as symbolic means in ontogenesis are examined. A.V. Bakushinsky's ideas hold practical significance for elucidating the perception of the diversity of information, which the scientist called the "multiplicity of the world." The findings of this study can be used by specialists in the design and evaluation of a developmental educational environment.

Keywords: cultural-historical psychology; psycho-aesthetic concept; the formation of a child's perception; symbolic function; means of world art; periodization of human ontogenesis.

For citation: Veraksa N.E., Bayanova L.F., Shishova E.O. Psycho-Aesthetic Concept of A.V. Bakushinsky and Periodization of Human Ontogenesis. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 4, pp. 103–111. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200412>

Введение

Обращение к истории психологии, на наш взгляд, — это не столько акт сопротивления забвению, а скорее — новая возможность в решении методологических проблем психологии. В этом смысле психологические идеи А.В. Бакушинского представляются не просто незаслуженно забытыми, но, прежде всего, несправедливо игнорируемыми, несмотря на ресурс объяснения становления психических средств в онтогенезе в новом ракурсе — через призму художественных приемов мирового искусства. Это чрезвычайно актуально для психологии развития и современной образовательной практики, когда остаются неясными инструментальные эффекты влияния цифровизации на развитие детей. А.В. Бакушинский сосредоточил анализ становления психики на оценке приемов мирового художественного искусства, которые ребенок способен использовать в качестве психических средств.

А.В. Бакушинский известен как искусствовед, организатор народных промыслов, педагог, активно

занимавшийся теорией и практикой эстетического воспитания. В Государственной академии художественных наук (ГАХН), созданной в 1922 г., он возглавил физико-психологическое отделение. В те годы в гуманитарной среде велись активные диалоги, воплощающие настоящее содружество искусствознания и психологии (Ждан, 1998). В семинарах упомянутого физико-психологического отделения ГАХН принимали участие известные ученые Л.С. Выготский, А.Ф. Лосев, Н.И. Жинкин, М.М. Рубинштейн. Анализируя творчество А.В. Бакушинского, Н.С. Полева выделяет три направления его искусствоведческой деятельности: определение периодов и фаз развития психики, психологию художественного восприятия и методику художественного воспитания (Полева, 1999). В годы сотрудничества с ГАХН А.В. Бакушинский пишет ряд работ, посвященных анализу детского творчества (Бакушинский, 1923; Бакушинский, 1924; Бакушинский, 1925). Интерес для психологии, безусловно, связан с важнейшим аспектом творчества А.В. Бакушинского — с обращением к проблеме развития психики ребенка во вза-

имодействии с изобразительным искусством, о чем сам ученый прямо пишет следующее: «Я устанавливаю параллелизмы в типическом развитии человека индивидуальном и родовом, а также и в характере, особенностях обусловленной этим развитием художественной формы индивидуальной и родовой» (Бакушинский, 1925, с. 3). На наш взгляд, эти параллели намного шире, многоаспектнее и представляют собой системное видение автора, охватывающее и особенности когнитивной сферы ребенка, и ресурс использования им символических средств искусства.

Фундаментальная работа А.В. Бакушинского «Художественное воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств», изданная без малого сто лет тому назад в 1925 году, является образцом культурно-исторической трактовки онтогенеза (Бакушинский, 1925). В данной работе есть обобщенное понимание становления психических средств в детском возрасте, что является следствием многолетнего опыта А.В. Бакушинского по психологическому анализу детских рисунков. Будучи художником, он так описывает свою причастность к изучению детской психологии: «Я исследую развитие психики ребенка, способов его восприятия мира, творческого выражения и, как функцию этих факторов, — художественную форму в ее эволюции» (там же, с. 5). При этом А.В. Бакушинский откровенно признается, что является сторонником биогенетической теории, согласно которой онтогенез повторяет филогенез. Однако тщательный анализ результатов его работ доказывает, что созданная им психоэстетическая теория является ярким выражением культурно-исторического понимания онтогенеза. А.В. Бакушинский ввел оригинальную трактовку инструментальной составляющей психики ребенка, исходя из становления художественных средств в мировом искусстве. Психоэстетическая теория А.В. Бакушинского показывает, что дети на каждом этапе своего развития в силу когнитивных возможностей процесса восприятия способны использовать те или иные художественные средства мировой культуры. Отчасти реверансом биогенетическому закону является та часть его теории, где А.В. Бакушинский описывает параллели между индивидуальным и родовым. К примеру, двигательно-осозательное восприятие, по мнению художника, характерное для раннего детства, свойственно родовой и античной культуре, использующей такие художественных средств, как первичный орнамент, стереотипия, композиция из нескольких предметов, сложный фриз, цвет. Воспринимая объект, маленький ребенок руками исследует его и таким образом синтезирует обобщенный образ. Художественные приемы импрессионизма будут доступны восприятию ребенка на более поздних этапах, считает А.В. Бакушинский, поскольку свет, по его мнению, требует более совершенных когнитивных возможностей, нежели двигательно-осозательное восприятие.

Анализ психоэстетической теории А.В. Бакушинского показал, что определяющим источником в развитии ребенка автор рассматривает средство, инстру-

мент психического. В теории А.В. Бакушинского его внимание в объяснении онтогенеза сфокусировано именно на инструментах, что подчеркивает его приверженность идеям культурно-исторического подхода. Неслучайно А.А. Леонтьев в работе, посвященной творчеству Выготского, отмечает, что создатель культурно-исторической теории называл ее изначально то «инструментальной», то «культурной», то «исторической» (Леонтьев, с. 41).

А.В. Бакушинский определил следующие ключевые дефиниции для определения своей психоэстетической теории: «способы восприятия мира», «художественное содержание», «художественная форма», и «оформление мира». Он прямо пишет, что для него «...становилась все более ясной, прежде всего, функциональная связь способов восприятия мира и его творческого оформления с художественной формой и художественным содержанием в искусстве» (Бакушинский, 1925, с.125).

Концептуальность взглядов А.В. Бакушинского заключается в том, что он находит основание для объяснения всего онтогенеза, а не отдельного фрагмента развития, опираясь на средство как инструмент психического. «Индивидуальная творческая эволюция ребенка, взрослого культурного или мало культурного человека, — пишет он, — представляет собою органический ряд с типическими сходными фазами, длительность которых зависит от возраста и высоты общего развития. Однако ни возраст, ни культурный уровень не изменяют по существу ни характера фаз, ни их последовательности» (там же).

В качестве дополнительного и весьма интересно аргумента в пользу культурно-исторической приверженности концепции А.В. Бакушинского является описание им внутренней динамики онтогенеза. Л.С. Выготский, как известно, увидел внутреннее движение развития в наличии кризисов. Вспоминается его классическая метафора о том, что, если бы кризисы не были открыты эмпирически, их надо было бы придумать теоретически (Выготский, 1984).

У А.В. Бакушинского развитие также объясняется объективными внутренними процессами, имманентными психике, в частности — особой ритмикой. Восприятие ребенка в один из периодов развития принимает спонтанность и хаотичность мира, в следующий же период стремится к структурированию и организованности воспринимаемого им пространства. Эта тенденция, при которой психика чередующимся образом то упорядочивает мир своего бытия, то допускает эмансипацию и хаос этого мира, представляет собой, по мнению А.В. Бакушинского, особую ритмику диалога ребенка и мира. Тогда по-новому видится логика развития регуляции в онтогенезе, когда, к примеру, произвольность младшего школьника сменяется подростковым свободолобием.

У Выготского при оценке эволюции детского рисунка также выделяются периоды, в которых просматривается ритм чередования, на который указывает А.В. Бакушинский. Так, Л.С. Выготский выделяет четыре периода развития детского рисования: первая стадия — «каракули», вторая стадия — «схемы и

линии», третья — стадия правдоподобного рисунка и четвертая — стадия пластического изображения, где есть перспектива и свет (Выготский, 1997, с. 63–64). В целом, Л.С. Выготский отмечает особую ценность рисования в развитии психических средств и воображения. «Главнейшее направление эволюции ребенка заключается в том, что роль зрения в овладении миром начинает все возрастать, из подчиненного положения оно переходит в господствующее и сам двигатель-осязательный аппарат поведения ребенка подчиняется зрительному» (Выготский, 1991, с. 72). У Л.С. Выготского формирование средств детского рисунка также представлено как «борьба двух противоположных установок» (там же). В этом сходство взглядов Л.С. Выготского и А.В. Бакушинского, где онтогенез средств формируется не как линейный, а как диалектический процесс.

Если единство мира воспринимается через созерцание, то множественность требует эмоций и воли: «рационализм» здесь сталкивается с «романтизмом», «импрессионизм» с «экспрессионизмом». Так, А.В. Бакушинский видит функциональное взаимодействие человека и мира как чередование «...закона и нормы человека над внечеловеческим, над бесформенной массой впечатлений» (там же, с. 102). И этот признак ритмики единства и множественности, замеченный А.В. Бакушинским в эволюции мирового искусства, где экспрессионизм с яркостью многообразия красок сменяется импрессионизмом, где свет через перспективу организует единство мира, переносится А.В. Бакушинским на интерпретацию чередующихся способов восприятия ребенком мира (Баянова, 2009).

Весьма современна и интересна мысль А.В. Бакушинского о рациональном восприятии мира взрослым, когда сложное многообразие, царящее вокруг, разрушает единство и требуется особого усилия, чтобы это единство мира удержать. Он пишет о кризисе современной культуры, где мир разлагается в индивидуальном сознании, атомизируется, он опять становится множественным (Баянова, 2009). «Современная высокоразвитая личность, корнями вросшая в традицию послеренессансной культуры, — пишет он, — теряет под собою всякую почву. Чуждые, враждебные ей силы титанического внеличного напряжения в области материальных и духовных процессов, строящих современную жизнь в ее направленности к будущему, расщепляют, разламывают личность массой внутренних растущих противоречий. Личность все более становится бессильной в своем стремлении схватить творческим актом единство мира» (там же, с. 133). Информационное пространство, об эклектичности и многообразии которого пишут многие современные ученые в области философии, психологии, педагогики, требует от человека особых усилий в восприятии и селекции знаний. Восприятие информации на сегодня — это одна из сложных гуманитарных проблем, возникновение которой предвосхитил А.В. Бакушинский. Многообразие и расширяющийся объем информации все более затрудняют возможность ее структурирования и отбора, что, вероятно,

порождает трудности диалога человека с познаваемым им миром.

Становление восприятия ребенка: от осознания к созерцанию

Когнитивным процессом, определяющим развитие, для А.В. Бакушинского выступает восприятие. Он выделяет несколько этапов, которые формируются складывающимися внутри каждого из них закономерностями взаимодействия когнитивных возможностей восприятия и инструментов, используемых ребенком в познании мира.

Первый этап в развитии восприятия в теории А.В. Бакушинского — это период двигательно-зрительной установки (от рождения до трех лет). Этот этап автор называет доизобразительным, фазой разрозненной схемы. Переломным моментом здесь является возраст четырех месяцев, в котором для ребенка первичный хаос внешнего мира сменяется образами конкретных вещей. Мускульно-кожные ощущения дополняются зрительными и этот процесс позволяет создать образ вещи с его постоянными свойствами. На этом этапе ребенок, по мнению А.В. Бакушинского, «эгоцентрист», поскольку «мир существует только для него» (Бакушинский, 1925, с. 18).

Среди отечественных психологов, изучавших развитие процесса восприятия в онтогенезе, наиболее известен А.В. Запорожец. Он подчеркивал, что восприятие ребенка связано с сенсорным обучением и присвоением сенсорных эталонов, выработанных обиходом — цветовым спектром, системой геометрических фигур, общепринятой шкалой музыкальных звуков и т. д. «Такого рода эталоны, — пишет А.В. Запорожец, — становятся оперативными единицами восприятия, опосредуют перцептивные действия ребенка, подобно тому как его практическая деятельность опосредуется орудием, а мыслительная — словом» (Запорожец, 1986, с. 113). Создание образа предмета А.В. Запорожец так же, как и А.В. Бакушинский, связывает с физическим взаимодействием с вещью, в ходе которого происходит «уподобление», «моделирование» тех материальных или идеальных предметов, с которыми ребенок действует, и приводят к созданию адекватных представлений или понятий об этих предметах (Запорожец, 1986). Восприятие, по мнению А.В. Запорожца, функционально связано со своеобразными ориентировочно-исследовательскими, перцептивными действиями. Созвучно этим идеям А.В. Бакушинский отмечает, что на самых ранних этапах развития восприятия ребенок использует орнамент и считает, что это ничто иное, как «овладение поверхностью с помощью ритмического движения по ней» (Бакушинский, 1925, с. 59). Идея связи движения и создания образа в раннем детстве сегодня достаточно имплицитна и представлена в разных методиках преподавания изобразительного искусства детям.

Вторым этапом в становлении восприятия, выделенным А.В. Бакушинским, является период зри-

тельно-двигательной установки (с трех до пяти—шести лет). Автор называет этот период фазой схемы и полусхемы. В этом возрасте эгоцентризм ребенка преодолевается, «...в процессе действенного познания мира, в динамическом переживании результатов этого познания он забывает о себе. Все его познание устремлено на внешние предметы — вещи, позднее — на их взаимоотношение, еще позднее — на их качественные и количественные изменения» (Бакушинский, 1925, с. 18—19).

А.В. Запорожец отмечает качественное изменение восприятия ребенка уже со второго года жизни. Так, основываясь на результатах экспериментальных исследований, он пишет: «На данной генетической ступени... образы восприятия теряют ту глобальность и фрагментарность, которые были характерны на предыдущей стадии, и вместе с тем приобретают более четкую и более адекватную воспринимаемому предмету структурную организацию. Так, например, в области восприятия формы постепенно начинает выделяться общая конфигурация контура, которая, во-первых, ограничивает один предмет от другого, а во-вторых, определяет некоторые возможности их пространственного взаимодействия (сближения, наложения, захватывания одного предмета другим и т. д.)» (Запорожец, 1986, с. 115).

А.В. Бакушинский отмечает, что в возрасте с 3 до шести лет формируются «двухмерные пространственные представления», благодаря чему ребенок в зрительном восприятии становится способным постичь «...фактурное богатство матовостей, блеска шероховатостей, гладкости воспринимаемой поверхности» (Бакушинский, 1925, с. 22).

А.В. Запорожец, ссылаясь на исследования ряда авторов, отмечает качественное изменение восприятия ребенка в возрасте 3—7 лет, соответствующем дошкольному детству, когда у детей «...складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза, способность расчленять видимый предмет на части и затем объединять их в единое целое, прежде чем подобного рода операции будут выполнены в практическом плане. Соответственно и перцептивные образы формы приобретают новое содержание. Помимо дальнейшего уточнения контура предмета начинают выделяться его структура, пространственные особенности и соотношения составляющих его частей, на что ребенок раньше почти не обращал внимания» (Запорожец, 1986, с. 115).

Третий этап развития восприятия, отмеченный в психоэстетической теории А.В. Бакушинского, — это период зрительной установки (от 10—12 лет до 14—15 лет). Указывая на отличительные особенности этого этапа, А.В. Бакушинский называет его фазой индивидуального образа, выражения отношений. В целом, обращает на себя внимание то обстоятельство, что А.В. Бакушинский считает, что развитие восприятия ребенка устроено таким образом, что зрительное вытесняет в нем двигательное.

В возрасте от 15—16 до 19—20 лет восприятие юноши становится таким же, как и у взрослого. Рационализм восприятия подавляет импрессионизм и

экспрессионизм, характерные для восприятия предыдущих этапов.

Вслед за А.В. Бакушинским, А.В. Запорожец указывает на качественные изменения в характере восприятия, о чем повествуют его обобщения, основанные на экспериментальных исследованиях: «Имеющиеся экспериментальные данные позволяют предположить, что на данном этапе внешне ориентировочно-исследовательское действие превращается в действие идеальное, в движение внимания по полю восприятия. О некоторых особенностях “идеальных” перцептивных действий говорят исследования восприятия стабилизированного изображения» (Запорожец, 1986, с. 118). А.В. Запорожец, характеризуя более поздние этапы развития восприятия, указывает на то, что «...дети приобретают способность быстро, без каких-либо внешних ориентировочно-исследовательских движений узнавать определенного рода свойства объекта, отличать их друг от друга, обнаруживать связи и отношения между ними и т. д.» (Запорожец, 1986, с. 117—118).

Для А.В. Запорожца онтогенез восприятия зависит от характера практической деятельности. Может показаться, что для А.В. Бакушинского восприятие складывается спонтанно. Однако это не совсем так. Здесь мы говорим скорее о сходствах в оценке восприятия в выводах А.В. Запорожца и А.В. Бакушинского. Однако пути достижения этих выводов различны. Так, А.В. Бакушинский формулирует выводы в основном на наблюдениях и анализе детских рисунков, а А.В. Запорожец — в экспериментальных исследованиях (Дубовис, Хоменко, 1996).

Психическое средство как продукт транспозиции символов искусства

Культура рассматривается О.М. Дьяченко как источник инструментальной амплификации воображения ребенка. О.М. Дьяченко указывает на то, что овладение средствами «...может идти через взаимодействие с теми предметами общечеловеческой культуры, которые созданы силой воображения, а также через развитие символической функции в различных видах детской деятельности, которыми ребенок овладевает с помощью взрослого, передающего ему формы и способы “означения” действительности» (Дьяченко, 1988, с. 59). Сходство взглядов А.В. Бакушинского и О.М. Дьяченко в оценке инструментальных средств проявляется в том, что оба автора рассматривают эти средства как развивающиеся в онтогенезе. Так, О.М. Дьяченко предлагает периодизацию воображения, в которой логика развития связана с внесубъектными маркерами так же, как и у А.В. Бакушинского. В данной периодизации предлагаются три этапа развития. Описывая воображение детей на первом этапе с 2,5—3 лет, О.М. Дьяченко отмечает, что «...воображение связано с самого начала с использованием символов» (Дьяченко, 1988, с. 55).

Специфической особенностью использования образа при порождении идеи воображаемого продукта

является построение этого образа действием «опредмечивания». Отдельные впечатления от действительности достраиваются до некоторого предметного целого, причем занимают в этом целом центральное положение. Например, при дорисовывании неопределенных изображений дети превращают квадрат в дом, телевизор, в будку для собачки и т. п. (Дьяченко, 1988, с. 56).

На втором этапе, в 4–5 лет ребенок нацелен на следование образцам. Отклонения от образцов в процессе овладения ими возможны, но они носят обыгрывающий, часто случайный, ненаправленный характер. Особенности использования образа при порождении идеи продуктов воображения состоят в том, что образ, как и у более младших детей, строится путем использования действий «опредмечивания», но затем уже дополняется разнообразными деталями.

На третьем этапе, в 6–7 лет, возможности выбора таких приемов прямо связаны с особенностями обучения ребенка, прежде всего с овладением им на протяжении дошкольного детства культурой игры и элементами художественного творчества (там же, с. 57).

В предлагаемой О.М. Дьяченко картине эволюции средств воображения видно, как символы, используемые ребенком в дошкольном детстве, претерпевают трансформации. Изменения эти не спонтанны, а связаны с когнитивными возможностями ребенка и наличием неразрывной связи ребенка и культуры, представляющей ему ресурс инструментальных средств.

Сравнительный анализ теорий становления процессов восприятия и воображения ребенка, предложенных российскими психологами А.В. Запорожцем и О.М. Дьяченко, и психоэстетической концепции А.В. Бакушинского позволяет увидеть то, насколько психика ребенка инструментально детерминирована культурно-историческим контекстом. А.В. Бакушин-

ский предлагает новый ракурс оценки онтогенеза, его обусловленности внешними обстоятельствами, представленными культурой. На фоне заметно угасающего внимания к истории психологии в университетском образовании при подготовке психологов следует подчеркнуть, что интерес к текстам, написанным в историческом прошлом, не есть избыточное и праздное занятие (Ждан, 2021). Об этом очень хорошо сказано у Л.С. Выготского: «Современность слишком скупко собирает жатву идей. Все как-то слишком уверенно всё знают» (Выготский, 2017, с. 47). Психоэстетическая концепция Бакушинского по существу предлагает одну из версий оценки онтогенеза, где становление восприятия и способов оформления воспринимаемых образов проходит в определенной последовательности. Целостная картина психоэстетической концепции представлена через соотношение стадий онтогенетического развития и приемов мирового изобразительного искусства (таблица).

Психоэстетическая теория А.В. Бакушинского построена на взаимосвязи способов восприятия, стадий мирового искусства, художественных приемов и концептуализации мира (Баянова, 2009). Согласно данной теории, онтогенез определяется инструментальными возможностями психики, формируемыми в процессе восприятия. Именно взаимосвязь этой простейшей функции, находящейся у истоков познания, с культурными образами лежит в основе аргументации психоэстетической теории А.В. Бакушинского.

Можно выделить несколько оснований при детерминации онтогенеза. Во-первых, причины развития могут быть внутренние. Если вспомнить известные периодизации психического развития, то большинство из них объясняют источник развития, исходя из внутренних факторов. Так, у З. Фрейда стадии развития определяются сексуальной энергией и ее

Т а б л и ц а

Психоэстетическая концепция онтогенеза (по Бакушинскому)

Стадии «общепсихического развития»	Способы восприятия мира	Стадии мирового искусства («художественное содержание»)	Основные изобразительные приемы («художественная форма»)	Тенденции оформления мира
Детство	Двигательно-осозательная установка	Родовая культура – Античность	<i>Примитивизм</i> (Первичный орнамент, стереотипия). <i>Экспрессионизм</i> (контрастные цвета, резкие линии, грубые мазки, деформация предметов, композиция из нескольких предметов, сложный фриз, цвет)	Единство мира
Подростковый возраст	Зрительно-двигательная установка	Культура варваров	<i>Импрессионизм</i> (Использование света, игра светотени, отсутствие резких линий, тонкие мазки)	Множественность мира
Юношеский возраст	Зрительная установка	Средневековая культура	<i>Барокко</i> (Контрастность, динамичность образов, совмещение реальности и иллюзий, экспрессия, величие образов)	Единство мира
Взрослость	Мышление	Новое время	<i>Классицизм</i> (Умеренность, гармония, академизм, романтизм)	Множественность мира

локализацией в организме. Развитие интеллекта, по мнению Ж. Пиаже, обусловлено биологическим созреванием, что тоже относится к внутренней детерминации. Известна также периодизация П.П. Блонского, в которой в качестве объективного критерия выбрана такая особенность растущего организма, как появление и смена зубов.

Во-вторых, в качестве источника развития определяют взаимодействие ребенка и среды. Этот подход является принципиальной позицией культурно-исторической теории, в которой социальная ситуация развития как специфическая система отношений ребенка и окружающего мира обуславливает появление психологических новообразований. В психосоциальной теории, предложенной Э. Эриксоном, становление личности определяется конфликтом со средой. В процессе онтогенеза при оптимальных условиях среды личность приобретает надежду, волю, цель, уверенность, верность, любовь, заботу и мудрость. И наконец, третье обстоятельство, объясняющее источник онтогенетического развития, это внешние факторы, независимые от ребенка. Именно внешние факторы, по которым определяются периоды развития, и рассматривает А.В. Бакушинский в своей психоэстетической теории. В связи с анализом психоэстетической концепции А.В. Бакушинского по-новому видятся развиваемые в последние годы идеи организации образовательного пространства детства, где важное место уделяется специальному формированию предметной среды. Здесь речь идет об образовательной среде как составляющей социокультурной среды, которая представляет собой сложную систему, включающую целостность специально организованных психолого-педагогических условий развития личности.

Положения культурно-исторической концепции о важности среды в становлении психики ребенка нашли сегодня продолжение в идее создания пространства детской реализации (Веракса, 2018). Предметно-пространственная среда выступает, безусловно, как необходимое условие развития ребенка. Это поддерживается постулатами культурно-исторической теории. Важность инструментальной амплификации через интериоризацию культурных инструментов — средств мирового искусства отмечается также и А.В. Бакушинским. Однако пространственная среда, являясь необходимым условием развития, остается недостаточным для него основанием. Именно пространство детской реализации, как необходимое условие развития в онтогенезе, позволяет сместить

фокус внимания психологии со сферы необходимого на сферу возможного (Иванченко, 2011). В контексте создания предметно-развивающей среды и пространства детской реализации взгляды А.В. Бакушинского привносят новые идеи в понимание онтогенеза.

Выводы

1. Взгляды А.В. Бакушинского представляют собой системную теорию психоэстетической эволюции, основанную на параллелизме стадий способов восприятия мира и этапов развития мирового искусства, его художественного содержания и художественной формы. А.В. Бакушинский представил взаимодействие человека и культуры в онтогенетическом ключе.

2. Психоэстетическая теория А.В. Бакушинского заключается не столько в выявлении параллелей между автономными системами — индивидуальным развитием ребенка и становлением художественного искусства, сколько в раскрытии возможностей овладения средствами художественного искусства как инструментами психического. В культурно-исторической психологии одним из ключевых моментов аргументации культурной детерминации психического развития как раз и является картина становления опосредствования.

3. Познание мира ребенком основано на процессе восприятия. Способы восприятия связаны с приемами изобразительного искусства, где экспрессионизм сменяется импрессионизмом; контрастность, динамичность образов сменяются умеренностью и гармонией. Чередование приемов изобразительного искусства, используемых при восприятии предметного мира, проецируется на структурирование этого мира, где упорядоченность сменяется хаосом.

4. А.В. Бакушинскому впервые удается показать возможность анализа онтогенеза через внешние маркеры, достаточно четко представленные в изобразительном искусстве. Каждый этап онтогенеза инициирует использование определенных инструментов, присваиваемых ребенком исходя из возможностей его когнитивной сферы.

5. Сравнительный анализ взглядов Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, О.М. Дьяченко в контексте психоэстетической концепции А.В. Бакушинского отражает единство методологического подхода к оценке психических средств в онтогенезе.

Литература

1. Бакушинский А.В. О задачах и методах художественного воспитания // Искусство в трудовой школе. 1923. С. 3—12.
2. Бакушинский А.В. Художественное воспитание // Опыт исследования на материале пространственных искусств. М.: Новая Москва, 1925. 240 с.
3. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. М.: Культура и просвещение, 1924. 304 с.

References

1. Bakushinskii A.V. O zadachakh i metodakh khudozhestvennogo vospitaniya [On the tasks and methods of artistic education]. *Iskusstvo v trudovoi shkole = Art in labor school*, 1923, pp. 3—12. (In Russ.).
2. Bakushinskii A.V. Khudozhestvennoe vospitanie [Artistic education]. *Opyt issledovaniya na materiale prostranstvennykh iskusstv* [Research experience on the material of spatial arts]. Moscow: Novaya Moskva, 1925. 240 p. (In Russ.).

4. Баянова Л. Ф. Проблема взаимодействия субъекта и культуры в отечественной психологии XX века: дис. ... д-ра психол. наук. М, 2009. 307 с.
5. Бутенко Н.В. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста: методика, технология, практика: монография. М.: Перо, 2016. 200 с.
6. Веракса Н.Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211
7. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Л.С. Выготский. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. С. 5–90.
8. Выготский Л.С. Записные книжки Л.С. Выготского: избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 606 с.
9. Выготский Л.С. Проблема возраста // Л.С. Выготский. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.
10. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
11. Дубовис Д.Н., Хоменко К.Е. Вопросы психологии художественного восприятия в трудах А.В. Запорожца: Хрестоматия по психологии художественного творчества / Ред. А.Л. Гройсман. М.: Магистр, 1996. С. 174–182.
12. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 52–59.
13. Ждан А. Н. Содружество искусствознания и психологии. Опыт совместной работы в ГАХН // Вопросы искусствознания. 1998. № 1. С. 295–302.
14. Ждан А.Н. Место истории психологии в современном психологическом образовании // Ананьевские чтения-2021: Материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 19–22 октября 2021 г. / Под общ. ред. А.В. Шаболтас; отв. ред. В.И. Прусаков. СПб.: Скифия-принт. С. 38–39.
15. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики. Развитие восприятия и деятельность. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1 / А.В. Запорожец; под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1986.
16. Иванченко Г. В., Леонтьев Д.А., Плотникова А.В. Идея потенциала в науках о человеке: от человеческого потенциала к личностному. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 42–58.
17. Леонтьев А. А. Л. С. Выготский. М.: Просвещение, 1990. 158 с.
18. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность: учеб. пособие. М.: Изд-во политической литературы, 1975. 303 с.
19. Полева Н.С. Сравнительно-исторический анализ научной школы Государственной академии художественных наук: дис. канд. психол. наук. М., 1999. 178 с.
3. Bakushinskii A.V. Khudozhestvennoe tvorchestvo i vospitanie [Artistic creativity and education]. Moscow: Kul'tura i prosveshchenie, 1924. 304 p. (In Russ.).
4. Bayanova L. F. Problema vzaimodeistviya sub'ekta i kul'tury v otechestvennoi psikhologii XX veka: dis. ... d-ra psikhol. Nauk [The problem of interaction between the subject and culture in domestic psychology of the 20th century. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2009. 307 p. (In Russ.).
5. Butenko N.V. Khudozhestvenno-esteticheskoe razvitie detei doshkol'nogo vozrasta: metodika, tekhnologiya, praktika: monografiya [Artistic and aesthetic development of preschool children: methodology, technology, practice: monograph]. Moscow: Pero, 2016. 200 p. (In Russ.).
6. Veraksa N.E. Detskoe razvitie: dve paradigmy [Child development: two paradigms]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211 (In Russ.).
7. Vygotskii L.S. Orudie i znak v razvitii rebenka [Tool and sign in the development of the child]. *Sobranie sochinenii [Collected works]*. Moscow: Pedagogika, 1984. Vol. 6, pp. 5–90. (In Russ.).
8. Vygotskii L.S. Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo: izbrannoe [L.S. Vygotsky's notebooks: a selection]. Zavershneva E. (eds.). Moscow: Kanon+, 2017. 606 p. (In Russ.).
9. Vygotskii L.S. Problema vozrasta [The problem of age]. *Sobranie sochinenii [Collected works]*. Moscow: Pedagogika, 1984. Vol. 4. (In Russ.).
10. Vygotskii L. S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste [Imagination and creativity in childhood]. Saint Petersburg: Soyuz, 1997. 96 p. (In Russ.).
11. Dubovis D.N., Khomenko K.E. Voprosy psikhologii khudozhestvennogo vospriyatiya v trudakh A.V. Zaporozhtsa: Khrestomatiya po psikhologii khudozhestvennogo tvorchestva [Issues of psychology of artistic perception in the works of A.V. Zaporozhets: a textbook on the psychology of artistic creativity]. Moscow: Magistr, 1996. pp. 174–182. (In Russ.).
12. D'yachenko O.M. Ob osnovnykh napravleniyakh razvitiya voobrazheniya doshkol'nika [On the main directions of development of a preschooler's imagination]. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 1988, no. 6, pp. 52–59. (In Russ.).
13. Zhdan A.N. Sodruzhestvo vo iskusstvovoznaniya i psikhologii. Opyt sovmestnoi raboty v GAKhN [Commonwealth of Art History and Psychology. Experience of working together at the State Academy of Artistic Sciences]. *Voprosy iskusstvovoznaniya [Issues in Art History]*, 1998, no. 1, pp. 295–302. (In Russ.).
14. Zhdan A.N. Mesto istorii psikhologii v sovremennom psikhologicheskom obrazovanii. In Shabol'tas A.V. (ed.), *Anan'evskie chteniya-2021: Proceedings of the international scientific conference* (Saint Petersburg, October 19–22, 2021). Saint Petersburg: Skifiya-print, 2021, pp. 38–39. (In Russ.).
15. Zaporozhets A.V. Osnovnye problemy ontogeneza psikhiki. Razvitie vospriyatiya i deyatelnost'. K voprosu o genezise, funktsii i strukture emotsional'nykh protsessov u rebenka [The main problems of the ontogenesis of the psyche. Development of perception and activity. On the question of the genesis, function and structure of emotional processes in a child]. *Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]*. Moscow: Pedagogika, 1986. (In Russ.).
16. Ivanchenko G.V., Leont'ev D.A., Plotnikova A.V. Ideya potentsiala v naukakh o cheloveke: ot chelovecheskogo potentsiala k lichnostnomu. [The idea of potential in the human sciences: from human potential to personal]. *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika [Personal potential: structure and diagnostics]*. Moscow: Smysl. (In Russ.).

17. Leont'ev A.A. L.S. Vygotskiĭ. Moscow: Prosveshchenie, 1990. 158 p. (In Russ.).
18. Leont'ev A.N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost': ucheb. posobie [Activity, consciousness, personality]. Moscow: Izd-vo politicheskoi literatury, 1975. 303 p. (In Russ.).
19. Poleva N.S. Sravnitel'no-istoricheskii analiz nauchnoi shkoly Gosudarstvennoi akademii khudozhestvennykh nauk: dis. kand. psikhol. nauk. [Comparative historical analysis of the scientific school of the State Academy of Artistic Sciences. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1999. 178 p. (In Russ.).

Информация об авторах

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

Баянова Лариса Фаритовна, доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>, e-mail: balan7@yandex.ru

Шишова Евгения Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ ВО «КФУ»), г. Казань, Российская Федерация; старший научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Казань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4903-9021>, e-mail: Evgeniya.Shishova@kpfu.ru

Information about the authors

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

Larisa F. Bayanova, Dr. Sci. in Psychology, Associate Professor, Senior Researcher at the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>, e-mail: balan7@yandex.ru

Evgeniya O. Shishova, PhD in Education, Docent, Associate Professor, Department of Educational Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University, Kazan, Russia; Senior Researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Kazan, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4903-9021>, e-mail: Evgeniya.Shishova@kpfu.ru

Получена 01.03.2024

Принята в печать 10.12.2024

Received 01.03.2024

Accepted 10.12.2024

Загорский эксперимент и судьба ученого. Памяти А.В. Суворова (1953–2024)

В.М. Сорокин

Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3875-3687>, e-mail: v.sorokin@spbu.ru

Л.А. Даринская

Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9360-7976>, e-mail: lars_2000@mail.ru

Г.И. Молодцова

Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8046-1728>, e-mail: g.molodcova@spbu.ru

Р.В. Демьянчук

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
(ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена); Санкт-Петербургский государственный университет
(ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5939-7733>, e-mail: rdconsult@yandex.ru

В статье на основе исследования научных материалов рассматривается деятельность Александра Васильевича Суворова (1953–2024), доктора психологических наук, профессора, единственного в мире слепоглухого психолога, педагога, философа и поэта. Его биография неразрывно связана с экспериментом по обучению четверых воспитанников Загорского детского дома на факультете психологии МГУ с 1971 по 1977 г. До этого периода известны были только отдельные случаи достижения слепоглухими высокого уровня интеллектуально-культурного развития (Е. Келлер, США, О.И. Скороходова, СССР). Такие результаты считались исключениями и относились в большей степени к категории случайного сочетания различных благоприятствующих факторов. Именно поэтому обучение слепоглухих в СССР потребовало длительных усилий специалистов в этой области – дефектологов, психологов, педагогов. Открытие в Загорске детского дома для слепоглухих детей в 1963 г. изменило положение этой группы инвалидов, указав им путь социальной и профессиональной адаптации, самореализации, творческого самовыражения. Четверо выпускников детского дома на практике подтвердили правильность научных взглядов Выготского, Соколянского, Мещерякова, Ильенкова. Особенно выделяется биография А.В. Суворова, внесшего свой вклад в развитие тифлосурдопсихологии как отрасли специальной психологии. Больше всего ученого интересовало социальное пространство слепоглухого человека, характер его самореализации, складывающиеся порой драматические отношения со зрячими и слышащими. В настоящее время результаты его исследований требуют переосмысления применительно к психологическим и педагогическим задачам общего образования, ставшего инклюзивным.

Ключевые слова: дизонтогенез, тифлосурдопсихология, слепоглухие дети, совместная творческая деятельность, инклюзивное образование.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования Санкт-Петербургскую государственную специальную центральную библиотеку для слепых и слабовидящих.

Для цитаты: Сорокин В.М., Даринская Л.А., Молодцова Г.И., Демьянчук Р.В. Загорский эксперимент и судьба ученого. Памяти А.В. Суворова (1953–2024) // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 4. С. 112–121. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200413>

Zagorsk Experiment and the Fate of the Scientist. In Memory of A.V. Suvorov (1953–2024)

Victor M. Sorokin

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3875-3687>, e-mail: v.sorokin@spbu.ru

Larisa A. Darinskaia

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9360-7976>, e-mail: lars_2000@mail.ru

Galina I. Molodtsova

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8046-1728>, e-mail: g.molodcova@spbu.ru

Roman V. Demyanchuk

Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia
Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5939-7733>, e-mail: rdconsult@yandex.ru

The article, based on a study of scientific materials, examines the activities of Alexander V. Suvorov (1953–2024), a Doctor of Psychology, Professor, and the world's only deafblind psychologist, researcher, teacher, philosopher, and poet. His biography is inextricably linked to the study of deafblind individuals in our country, particularly through an experiment involving the training of four pupils from the Zagorsk boarding school at the Faculty of Psychology of Moscow State University from 1972 to 1977. Educating deafblind individuals in the USSR required long-term efforts from defectologists, teachers, and psychologists. The establishment of a boarding school for deafblind children in Zagorsk in 1963 significantly improved the circumstances for this group of individuals, providing them with pathways to full development, social and professional adaptation, and creative self-expression. Four graduates of the Zagorsk boarding school practically validated the scientific theories of Vygotsky, Sokolyansky, Meshcheryakov, and Ilyenkov. The biography of A.V. Suvorov, who made a unique contribution to the development of typhlosurdo-psychology as a branch of special psychology, is particularly noteworthy. The scientist was especially interested in the social environment of deafblind individuals, the nature of self-realization, and the sometimes complex relationships they developed with sighted and hearing individuals.

Keywords: dysontogenesis, typhlosurdopsychology, deafblind children, joint creative activities, inclusive education.

Acknowledgements. The authors would like to thank the St. Petersburg State Special Library for the Blind and Visually Impaired for assistance in collecting data for the study.

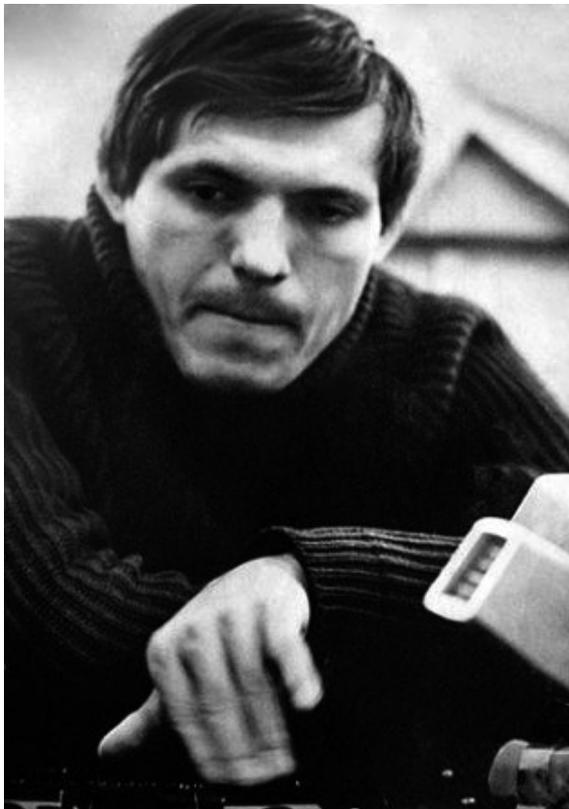
For citation: Sorokin V.M., Darinskaya L.A., Molodtsova G.I., Demyanchuk R.V. Zagorsk Experiment and the Fate of the Scientist. In Memory of A.V. Suvorov (1953 – 2024). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 4, pp. 112–121. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200413>

Введение

26.01.2024 г. в Москве на семьдесят первом году ушел из жизни наш коллега доктор психологических наук, профессор МПГУ Александр Васильевич Суворов — первый в мире слепоглохой психолог, педагог, философ и поэт. Он прожил сложную, полную испытаний и творческих свершений жизнь. Родился

в 1953 г. в городе Фрунзе вполне здоровым ребенком. К четырехлетнему возрасту у него резко упало зрение, к девяти годам произошло снижение слуха. Позже ему был поставлен диагноз — синдром Фридрейха — форма врожденной аномалии спинного мозга, вследствие которой в последние годы жизни он был вынужден пересечь в инвалидное кресло. Конечно, его судьба во многом была предопределена фактом

слепоты и глухоты. Однако не меньшее значение и особую роль в его жизни сыграло поступление в 1964 году в детский дом для слепоглухонемых детей в Загорске (ныне Сергиев Посад), открывшийся за год до этого благодаря усилиям А.И. Мещерякова — выдающегося психолога, ученика А.Р. Лурии и продолжателя идей И.А. Соколянского.



Фотопортрет А.В. Суворова

А.В. Суворов как ученый и педагог

Открытие в 1963 г. специального (коррекционного) учреждения для слепоглухонемых детей во многом было обусловлено богатством теоретико-экспериментального опыта, накопленного профессором И.А. Соколянским. Так, в 1920-е гг. в Харькове под его руководством работала малочисленная школа-клиника для слепоглухих детей, в Ленинграде работа с подобной группой проводилась под руководством А.В. Ярмоленко. К сожалению, во время войны почти все дети погибли. Открытие детского дома для слепоглухонемых детей в Загорске позволило продолжить экспериментальные начинания по коррекционной работе с детьми, имеющими одновременно дефект зрения и слуха, и реализовать их в более широком контексте образовательной практики и в долгосрочной перспективе. Тем самым была заложена база для осмысления проблем обучения и развития слепоглухих детей и созданы условия, способствующие их успешной социализации. В настоящее время это особенно важно в свете стремительного развития инклюзивного образования, перед которым ставятся многочисленные задачи и

общепедагогического, и дефектологического, и психологического характера.

Так, к началу 1970-х гг. у А.И. Мещерякова [11] возник замысел фундаментального исследовательского проекта, который позже вошел в историю отечественной науки под названием Загорский эксперимент. Его суть состояла в идее проверить возможности получения полноценного высшего образования слепоглухими детьми. Одновременно оценивалась эффективность созданной И.А. Соколянским, как основоположником тифлосурдопедагогики, и его последователем А.И. Мещеряковым системы обучения и воспитания слепоглухих детей в Загорском детском доме. В подготовке эксперимента принимали активное участие сотрудники лаборатории по изучению и воспитанию слепоглухих детей НИИ дефектологии под руководством А.И. Мещерякова и преподаватели факультета психологии МГУ под руководством А.Н. Леонтьева, где и предполагалось обучение слепоглухих студентов.

Следует заметить, что к тому времени широко известны были только два случая, когда лица с одновременными глубокими нарушениями зрения и слуха смогли освоить программу высшего образования и достичь высокого уровня интеллектуального и культурного развития. Это американка Елена Келлер (1880—1968) и гражданка СССР Ольга Ивановна Скороходова (1911—1982). Такие достижения считались исключениями и относились в большей степени к категории случайного сочетания различных благоприятствующих факторов, не имеющего существенного практического значения.

К 1971 г. была подобрана группа из четырех выпускников Загорского детского дома, которые прошли предварительную подготовку в Институте дефектологии и в 1972 г. поступили на факультет психологии МГУ. Процесс преподавания реализовывался с использованием всех имеющихся на тот момент технических средств и методических решений обучения слепых и глухих и был успешно завершён в 1977 году.

В реализации этого проекта принимали участие не только психологи, дефектологи, логопеды и педагоги, но и видный представитель советской философской науки того времени Э.В. Ильенков [7]. Эксперимент дал положительный результат, имел широкий социальный резонанс, вызвал острую, не прекращающуюся до сих пор, спустя почти полвека, научную дискуссию, к участию в которой позже подключились бывшие испытуемые уже в качестве профессиональных психологов, а к настоящему времени и педагоги, решающие задачи общего образования. Это закономерно связано с развитием интегрированного и инклюзивного образования, побуждающего, в частности, к новому осмыслению личностного опыта «особого» человека среди других людей.

С осторожностью можно предположить, что одним из мотивов организации Загорского эксперимента были особенности самих выпускников. Все они характеризовались не только хорошей успеваемостью, выраженными познавательными интере-

сами, стремлением продолжать обучение, трудолюбием, но и волевыми качествами, готовностью к преодолению трудностей и стремлением оказывать помощь друг другу.

В упомянутую четверку выпускников, кроме Александра Суворова, для которого Загорский эксперимент стал направляющим мотивом всего его научного творчества и личностного становления, входили также Ю.М. Лернер, Н.Н. Корнеева, С.А. Сироткин. Все они после обучения в МГУ были распределены на работу в НИИ общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР (в настоящее время — Психологический институт РАО), хотя судьбы этих людей сложились по-разному.

Юрий Михайлович Лернер (1946—2003), двадцати пяти лет на момент поступления в МГУ, потерявший зрение в четыре года, слух в семь лет, с девяти лет обучавшийся индивидуально с педагогом на дому по программе начальной школы для слепых, продолживший обучение в детском доме с семнадцати лет; работал научным сотрудником Психологического Института РАО, активно увлекался скульптурой.

Корнеева Наталья Николаевна (в замужестве Крылатова) (1949), в двадцать один год поступила в МГУ; нарушения зрения и движений наблюдались после заболевания в два года шесть месяцев; с девяти лет обучалась в массовой школе, а затем в школе для слепых, но после одиннадцати лет стала терять слух и с двенадцати лет обучалась в экспериментальной группе НИИ дефектологии, а с тринадцати лет — в детском доме; работала научным сотрудником в Психологическом институте РАО.

Сироткин Сергей Алексеевич (1949—2021), в двадцать два года поступил в МГУ, тугоухий с рождения, тотально ослепший в возрасте пяти лет; начал обучаться под руководством профессора И.А. Соколянского; с шести лет занимался в детском саду для глухих с индивидуальным педагогом, а затем также индивидуально в школе для слепых; поступил в детский дом в четырнадцать лет; стал кандидатом философских наук (тема диссертации «Исторические и методологические проблемы слепоглухоты. Мифы и реальность», 1988 г.); после некоторого периода работы в НИИ общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР продолжил трудовую деятельность в должности заведующего созданного тогда Сектора социальной реабилитации слепоглухих при Центральном правлении Всероссийского общества слепых (ВОС), посвятив значительное время общественной деятельности в Совете по работе со слепоглухими при Центральном правлении ВОС и постоянной Комиссии по деятельности слепоглухих при Европейском союзе слепых.

А.В. Суворов избрал для себя и сделал яркую академическую карьеру. Содержание и направление его научных исследований были все время в русле Загорского эксперимента, что способствовало как поиску решений ранее обозначенных проблем, так и постановке новых задач в работе со слепоглухими. Особенно мотивировала к научному поиску ранняя и внезапная смерть его учителей — А.И. Мещеряко-

ва (1923—1974) и Э.В. Ильенкова (1924—1979), продолжать дело которых было для него нравственным долгом ученика.

В 1977 г. А.В. Суворов был принят на работу в должности младшего научного сотрудника в лабораторию теоретических проблем психологии деятельности НИИ общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР, с 1993 г. работал старшим, а затем ведущим научным сотрудником в группе психологии общения, развития и социореабилитации личности; затем — ассоциированным сотрудником лаборатории научных основ психологического консультирования и психотерапии. В 1994 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему: «Саморазвитие личности в экстремальной ситуации слепоглухоты», а в 1996 г. — докторскую диссертацию «Человечность как фактор саморазвития личности».

С 1981 года проводил исследования в Загорском детском доме (как экспериментальной площадке). Свообразным итогом этой работы стал фильм «Прикосновение», снятый режиссером Альгисом Арлаускасом в 1986 г.

В 1987 г. изучал на себе возможности адаптации слепоглохого педагога среди зрячеслышащих подростков в пионерском лагере «Салют» в Лужском районе Ленинградской области. С 1988 г. приезжал туда вместе со слепоглухими. Был организатором движения «Совместная педагогика», куда входили дети-инвалиды, здоровые подростки и взрослые.

С 1996 г. в течение нескольких лет вел для слабослышащих студентов факультета дефектологии Московского государственного педагогического университета спецкурс по совместной педагогике.

В 1996—2006 гг. преподавал в Университете Российской академии образования как доцент, а с 1999 г. — как профессор кафедры педагогической антропологии. Читал лекции в Московском институте психоанализа и Российском православном университете.

С 2003 г. А.В. Суворов работал в МПГУ ведущим научным сотрудником в разных подразделениях, но одновременно и преподавал как профессор на часть ставки. Его последним местом работы была кафедра специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии МПГУ

А.В. Суворов является автором более 270 публикаций. Его размышления об особенностях психического и духовного развития людей в условиях тяжелых форм сенсорной депривации, о своеобразии их обучения, воспитания и социальной интеграции, о раскрытии творческих возможностей, описание характера общения со зрячими и слышащими людьми представлены в пяти монографиях, одном сборнике статей, двух изданиях стихов и психологических эссе [18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26].

Еще в пору проведения Загорского эксперимента общественностью широко обсуждалась проблема формирования человеческого сознания в условиях глубокой патологии зрения и слуха. В это время категория сознания из философского дискурса постепенно переместилась в научное пространство психологии, педагогики, кибернетики и медицины.

Никто не отрицал факта крайне тяжелого влияния патологии зрения, как главного компонента сенсорной организации человека, и слуха, как важнейшего условия формирования речи, на психическое развитие человека. Вопрос состоял в том, в какой степени это влияние фатально и насколько оно может быть купировано за счет коррекционно-воспитательной работы. Э.В. Ильенков и А.И. Мещеряков [7; 11] давали на этот вопрос положительный ответ. Первый считал, что формированию полноценного сознания способствуют развитые предметные действия и речь. А.И. Мещеряков же, соглашаясь, добавлял необходимость формирования собственно человеческих абiotических, познавательных потребностей. Этих признаков, с точки зрения ученых, было вполне достаточно, чтобы говорить о человеческом сознании. Вместе с тем еще в период начала проведения эксперимента высказывались весьма критические замечания в адрес идей А.И. Мещерякова в связи с недооценкой роли биологических факторов в процессе формирования личности и преувеличении значения социальных факторов в процессе становления сознания [5; 9]. Полученные в ходе эксперимента блестящие результаты сделали дискуссию менее острой и сместили ее акцент из методологической плоскости в плоскость клинико-психологической проблематики, что только усилило интерес к исследованиям А.И. Мещерякова со стороны научной общественности.

Добавим, что для С.Л. Рубинштейна [13] и А.Н. Леонтьева [8] проблема сознания глухонемых вообще не стояла. С.Л. Рубинштейн считал более актуальным обсуждение вопроса об адекватности отражения мира на уровне осязания и подчеркивал, что последнее воспроизводит свойства предмета почти в тех же параметрах, что и при помощи зрения.

А.Н. Леонтьев важнейшей проблемой считал необходимость социально-трудовой адаптации в условиях одновременной потери зрения и слуха как способа формирования и самореализации человеческой личности, а также умение использовать самонаблюдение как условие самоуправления и самораскрытия себя для других.

При изучении психологии детей с сенсорными недостатками, в частности в условиях слепоты, Л.С. Выготский [4] подчеркивал, что психика слепого ребенка не есть психика зрячего за исключением всего, что связано с визуальными впечатлениями. Она качественно своеобразна, и это своеобразие определяется характером отсутствующих функций, в данном случае зрения, и формированием компенсаторных механизмов как противодействия данной утрате.

Самое важное, что психика при эффективности работы механизмов компенсации должна сохранять свою целостность. Сказанное в полной мере можно отнести и к области слепоглухоты. Отличие состоит в том, что зрение и слух не выполняют компенсаторных функций, как это бывает при слепоте и глухоте. Компенсаторные процессы реализуются благодаря сохранным анализаторным системам, процессам внимания, речи и мышления.

В данной дискуссии представители клинических дисциплин (например, В.Ф. Матвеев) придерживались идеи о том, что патогенное влияние слепоты и глухоты оказывает малообратимые воздействия на характер психического развития. Нехватка сенсорной стимуляции снижает общую церебральную активность, сказывается на всей интегративной деятельности мозга и через механизмы депривации нарушает функционирование сознания, приводя к психопатологическим явлениям [10].

В свое время к дискуссии подключились бывшие испытуемые Загорского эксперимента. В интерпретации результатов проведенного опыта они подчеркивали одно обстоятельство, которому не придавали, по их мнению, значения его организаторы. Все четверо испытуемых не были слепоглухими от рождения, у всех четверых патология зрения и слуха не носила врожденный характер, каждый из них имел определенный этап нормального развития, запас зрительных впечатлений, а также владел речью [14].

Тем не менее, справедливости ради, надо подчеркнуть, что А.И. Мещеряков никогда не скрывал анамнестических данных своих испытуемых. Кроме того, подчеркивал, что утрата зрения и слуха в их случаях не приводила к распаду психики. Достижение высокого уровня интеллектуального развития в результате проведенного эксперимента давало основания для весьма позитивных ожиданий и прогноза развития психики в более сложных условиях врожденных нарушений зрения и слуха. В конечном счете, это не противоречит хорошо известному в дефектологии принципу хроногенности, согласно которому чем раньше в возрастном отношении возникает та или иная патология, тем тяжелее ее последствия для геноза психики. В пространных «врожденность—приобретенность» работа компенсаторных механизмов принципиально не меняется при усилении характеристик внешней помощи в ситуации врожденности.

Именно Л.С. Выготский ввел понятие хроногенность [4], подчеркнув, что даже незначительный период нормального развития может составлять важный компенсаторный фонд ребенка. Наличие исходно сохранного зрения, слуха и речи определяет то, что человеческая психика формировалась не на пустом месте, а имела важные предпосылки пусть даже и в редуцированном под влиянием патологии виде. Это принципиально меняет интерпретацию и оценку результатов эксперимента и выводов, сделанных на основании полученных результатов. Случаи врожденной тотальной слепоглухоты крайне редки, и прогноз психического развития таких детей менее благоприятен, чем у лиц, потерявших зрение и слух после трех лет. Обширная современная библиография, посвященная анализу результатов Загорского эксперимента, говорит о неиссякающем интересе к данной проблеме, дальнейшее изучение которой лежит, с нашей точки зрения, на путях поиска новых коррекционно-воспитательных методов с возможным использованием технологий искусственного интеллекта. При этом должны углубляться наши представления о природе и характеристиках самого

феномена нарушенного развития. Все это несомненно будет ставить новые дискуссионные вопросы и актуализировать старые.

К сказанному добавим, что использование в данной дискуссии термина *сознание* носило весьма расширенное толкование и чаще всего использовалось как синоним понятия *психика* вообще [6]. Тифлосурдопсихология того времени представляла весьма скромный раздел специальной психологии, поэтому категория сознания в узком смысле этого термина не имела практического значения. Ситуация стала меняться вместе с тенденцией численного роста детей с множественными нарушениями.

Этот раздел современной специальной психологии, как и коррекционной педагогики, обрел сегодня особую актуальность. По справедливому замечанию А.В. Суворова, в психологических исследованиях лиц с нарушениями в развитии должно больше уделяться внимания проблеме самосознания как способности отражать свои физические и психологические особенности, в том числе и психофизические нарушения. Это позволяет адекватно воспринимать себя в процессе взаимодействия с внешним миром, в том числе и социальным, что значительно улучшает социально-психологическую адаптацию лиц с отклонением в развитии. Именно поэтому в специальной психологии с начала 1990-х гг. начинают использовать понятие *внутренняя (субъективная) картина дефекта* (далее — ВКД) и подобные исследования на разных категориях детей с отклонениями в развитии становятся многочисленными [17].

Большое место в психологических исследованиях А.В. Суворова занимают вопросы развития личности лиц с двойным нарушением зрения и слуха, как субъектов познания, общения и творчества. В идее ученого о творческой самореализации как важнейшем условии формирования личности слепоглухого человека нашло продолжение взглядов его учителей — А.Н. Мещерякова и Э.В. Ильенкова. Именно развитием творческого потенциала в условиях сенсорной патологии можно формировать не только личность, но и эффективные пути взаимопонимания между зрячими, слышащими и слепоглухими. Творчество служит уникальным языком общения, способом взаимопонимания и взаимопроникновения, является значимым инструментом решения многочисленных задач развивающей и коррекционно-развивающей работы с различными категориями детей [12; 28].

Творческая активность в процессе обучения слепоглухих понималась А.В. Суворовым не узко утилитарно, как важнейшее средство формирования предметных и пространственных представлений у таких детей, а как способ самопонимания и установления каналов связи с другими людьми. Проблема психологических барьеров между миром здоровых и миром слепоглухих, их непроницаемость и устойчивость особенно живо интересовала его во многих аспектах. Следует отметить, что это есть универсальная проблема всего предметного содержания дефектологии вообще — характер отношения общества к лицам с отклонениями в развитии. Позитивная динамика в

характере этих отношений наблюдается вследствие активной социально-психологической интеграции инвалидов в широком смысле этого слова. А.В. Суворов настаивал на том, что совместная творческая деятельность является важнейшим фактором социальной интеграции слепоглухих и может способствовать установлению позитивных взаимоотношений между ними и зрячеслышащими.

Александр Васильевич Суворов много работал с понятием *человечность*, применял его чаще, чем слово *гуманность*, и понимал под ним безальтернативное поведение по оказанию помощи нуждающемуся человеку. *Человечность* связана с такой характеристикой личности, как *совестливость*. Сказанное относится, по мнению А.В. Суворова, не только к здоровым людям, как носителям *больших* возможностей, но и к слепоглухим. Недаром коллеги называли его педагогом великодушия [15].

Как практикующий психолог-консультант, он не идеализировал слепоглухих, понимал все психологическое их разнообразие, их узкий спектр представлений об окружающем мире, трудности в мобильности, неверие в свои возможности и собственную нужность, частный эгоизм и пр. Но при этом он считал, что *человечность*, как универсальное качество личности, должно быть присуще и самим инвалидам, потому что оно дает уверенность в преодолении негативных социальных стереотипов и барьеров. Дополним очевидным — должно быть присуще также и работающим с ними специалистам [6], в том числе потому, что «...и зрячеслышащее человечество в чем-то да ограничено» [18, с. 15].

По твердому убеждению А.В. Суворова, Загорский эксперимент по своей гуманитарной сути помог сближению двух разных миров — мира зрячих и мира слепоглухих. И делу этого сближения ученый посвятил всю свою жизнь. Справедливости ради следует отметить, что А.В. Суворов одним из первых озвучил простую, но очень значимую мысль о том, что путь разрушения барьеров между миром здоровых и миром инвалидов проходит через детство.

Дети в большинстве своем не являются носителями такого числа негативных установок по отношению к инвалидам, как взрослые. Совместная творческая активность, в том числе и игра, является мощным эмоциональным стимулятором и, что особенно важно, знакомит ребенка с отклонениями в развитии с таким явлением, как импровизация — незапланированное, непредусмотренное и в этом смысле неожиданное действие как важный элемент творчества и самораскрытия.

Совместная педагогика А.В. Суворова обращает внимание на хорошо известный в дефектологии факт, смысл которого в том, что при всех формах дизонтогенеза в большей степени страдает способность к спонтанному развитию, т. е. самонаучению путем наблюдения и подражания. Именно поэтому процесс направленного организованного обучения детей с отклонениями приобретает большее значение, чем в случаях нормального развития. С точки зрения А.В. Суворова, спонтанное развитие не толь-

ко должно дополнять направленное обучение, но и формироваться внутри процесса организованного обучения. Иначе говоря, ребенка следует учить самостоятельно учиться. По его меткому выражению, «...в деятельности снимаются всяческие ограничения» [18, с. 15]. При этом именно в совместной творческой деятельности слепоглухой сталкивается с образцами спонтанного самообразования зрячих и пытается им подражать.

Проблема соотношения коррекционного обучения и развития слепоглухих, в понимании А.В. Суворова, теряет всякий смысл вне решения вопроса об их социально-трудовой адаптации. Он многое делал, чтобы окончание школы не становилось для слепоглухих выпускников последним важным событием в их жизни, чтобы оно не заканчивалось психологической деградацией и проживанием в психоневрологическом интернате. Ученый постоянно напоминал, что даже в тяжелейшие времена Великой Отечественной войны государство считало целесообразным использование посильного труда инвалидов как способа моральной мобилизации, формирования чувства нужности и причастности к великому делу победы. Инвалиды принимали участие и в боевых столкновениях. Так, например, слепые в блокадном Ленинграде служили в частях ПВО в должности слухачей, заранее оповещая о приближении вражеской авиации [2].

О творчестве А.В. Суворова

Мы не можем по понятной причине анализировать поэтическое наследие А.В. Суворова с точки зрения его художественных достоинств. Тем не менее важно иметь в виду, что искусство представляет собой особый метод познания и богатый источник сведений о душевной жизни человека, в том числе и человека с особенностями развития. Современная специальная психология находится только в начале пути использования этого источника. В качестве примера приведем одно из коротких стихотворений А.В. Суворова, весьма остро воспроизводящего драму замкнутого в своем одиночестве слепоглохого человека, о чем он много писал в своих психологических текстах [20].

Ни капли не веря в чудо,
Кому-то молюсь порой:
Возьмите меня отсюда,
Возьмите меня домой.

О Господи, — всё вздыхаю,
Расстроенный и больной.
Прощусь, а куда — не знаю:
Возьмите меня домой.

Где мне разрешат в счастливой
Компании — быть собой,
Где не было бы надрыва...
Возьмите меня домой.

И где бы не приставали
С моралью ко мне любой,
На свой бы лад не меняли...
Возьмите меня домой.

Где добрые греют взгляды,
Где каждому каждый — свой,
Где сразу — на помощь рады...
Возьмите меня домой!

(Суворов, 1997)

Как волевая и целеустремленная личность, А.В. Суворов с юности хорошо осознавал, что ожидание от жизни чего бы то ни было — бессмысленно, что на самом деле это сама жизнь все время ожидает действий от человека. Он неуклонно придерживался этого принципа, явившись по сути адлеровским персонажем, воплотившим феномен компенсации на фоне мотива превосходства над своей слабостью и преодолевшим ее. В полном соответствии со своим утверждением о жесткости жизненного выбора, предъявляемого слепоглухой, — между полноценной творческой жизнью и муками собственной ненужности и неинтересности с обвинениями мира в равнодушии и бессердечии [26].

Заключение

В 1924 г. в начале московского периода своей жизни при поступлении на работу в Наркомпрос и заполнении анкеты на вопрос чиновника отдела кадров, в какой области он считает свое использование наиболее целесообразным, Л. С. Выготский ответил: «В области воспитания слепоглухонемых детей» [1; 3]. Факт сколько известный, столько сложен трактуемый. Биографы Л.С. Выготского и историки дефектологии выдвигают разные предположения, которые диссонировать с тем, что в дефектологическом наследии Л.С. Выготского нет сколько-нибудь целостной работы, посвященной психологии и педагогике слепоглухих детей. Ссылки на исследования в этой области в его публикациях есть, но даже набросков исследования такого рода нет.

Нам представляется, что Л.С. Выготский был человеком амбициозным и в период начального формирования своей концепции развития аномального ребенка хотел сразу взяться за наиболее сложную в практическом отношении проблему. Он хорошо понимал, что положение слепоглухих детей отчаянное, по сути такое же сложное, как и у детей с тяжелой степенью слабоумия. Эффективных методов и путей социокультурной интеграции или, говоря словами Л.С. Выготского, вращивания в культуру, еще не было найдено. Случай Елены Келлер был исключительным и поэтому часто подавался как чудо. А опыты в работе И.А. Соколянского были еще только в самом начале. Судьбой было отведено Л.С. Выготскому всего десять лет до его кончины в 1934 году, поэтому не всем проектам было суждено реализоваться. Но и сделано было фантастически много.

Тем не менее думается, что сто лет назад Л.С. Выготский вряд ли мог бы представить нынешнее со-

стояние обучения и воспитания слепоглухих детей, которое стало возможным благодаря усилиям И.А. Соколянского [16], А.И. Мещерякова [11], А.В. Ярмоленко [27] и многих других. Тем более он не мог и помыслить, что в области воспитания этих детей будут принимать участие сами инвалиды по зрению и слуху: журналисты, ученые, художники — и особое место среди них по праву займет Александр Васильевич Суворов.

За минувшее столетие благодаря усилиям нескольких поколений исследователей мы приобрели обширные знания о характеристиках психического развития лиц с одновременным нарушением зрения и слуха и, что особенно важно, об их потенциальных возможностях. На основе полученных знаний была создана эффективная система обучения и воспитания лиц со сложными сенсорными нарушениями (А.В. Владимирский, И.А. Соколянский, А.В. Ярмоленко, А.И. Мещеряков, О.И. Скороходова, Т.А. Баилова, А.В. Апрашев и др.). Свой вклад в этот процесс внес А.В. Суворов, активно развивавший идеи о том, что полноценное психическое развитие слепоглухих возможно только на путях широкой социальной интеграции.

Именно в контексте совместной предметной деятельности нормально развивающегося ребенка со слепоглухим у последнего формируются вполне точные представления как о степени своей ограниченности, так и о своих возможностях. Процесс этот, неоднократно описанный А.В. Суворовым на основе своего интроспективного опыта и опыта

практической работы с детьми, весьма драматичный и болезненный. Но именно благодаря ему слепоглухой ребенок превращается из объекта реабилитации в субъекта. В этом, с нашей точки зрения, состоит принцип человечности идеи совместной педагогики А.В. Суворова.

Возможности социальной интеграции инвалидов во многом определяются характером отношения общества к ним. Изменение этих отношений — процесс длительный и многофакторный. Усилиями одного человека достичь значимого результата невозможно. Тем не менее это никогда не останавливало А.В. Суворова в попытках повлиять на отношение общества к инвалидам, чему были посвящены многие его публикации. И речь в них шла не только об особенностях психологического склада инвалидов по зрению и слуху, что важно для зрячеслышащих, но и о том, что должен знать сам слепоглухой о зрячих и слышащих людях. Именно в процессе встречного движения, по мнению А.В. Суворова, возможно преодоление ощущения одиночества, как первейшего и страшнейшего по своей катастрофичности для развития психики социального следствия утраты зрения и слуха [11].

В связи со сказанным отметим, что благодаря усилиям А.В. Суворова, наряду с другими представителями отечественной науки, тифлосурдopsихология из малоизученного раздела специальной психологии обрела новый импульс своего развития. Надеемся, что наследие А.В. Суворова будет и в будущем находить все больше своих исследователей.

Литература

1. Баилова Т.А. О Соколянском и его методах обучения глухих и слепоглухих детей, так интересовавших Выготского [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 3. С. 8–16. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2006_n3/Basilova (дата обращения: 02.06.2024).
2. В Петербурге появится памятник слепым героям войны [Электронный ресурс] // Культура Петербурга. URL: <https://spbcult.ru/articles/kulturnaya-inklyuziya/slepye-slukhachi-v-leningrade/> (дата обращения: 16.06.2024).
3. Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Л.С. Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М.: Изд. центр «Академия»; Смысл, 1996. 418 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: ЁЁ Медиа, 2024. 368 с.
5. Дубровский Д.И. Мозг и психика // Вопросы философии. 1968. № 8. С. 125–135.
6. Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. Барьеры разрушаются в атмосфере тепла // Классный журнал 5+. 2001. № 5. С. 19–20.
7. Ильенков Э.В. Становление личности: к итогам научного эксперимента [Электронный ресурс] // Коммунист. 1977. № 2. С. 68–79. URL: <https://dbs-lin.ru/hr-uni-bochum.de/personalitaet/ru/index.php?cp=document&id=171> (дата обращения: 27.05.2024).
8. Леонтьев А.Н. О.И. Скороходова. Как я воспринимаю и представляю окружающий мир [Электронный ресурс] //

References

1. Basilova T.A. O Sokolyanskom i ego metodakh obucheniya glukhikh i slepoglukhikh detei, tak interesovavshikh Vygot'skogo [About Sokolyansky and his methods of teaching deaf and deaf-blind children, which interested Vygot'sky so much] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2006. Vol. 2, no. 3, pp. 8–16. Available at: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2006_n3/Basilova (Accessed 02.06.2024). (In Russ.).
2. V Peterburge poyavitsya pamyatnik slepym geroyam voyny. Kul'tura Peterburga [A monument to blind war heroes will appear in St. Petersburg. Culture of St. Petersburg] [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://spbcult.ru/articles/kulturnaya-inklyuziya/slepye-slukhachi-v-leningrade/> (Accessed 16.06.2024). (In Russ.).
3. Vygotskaya G.L., Lifanova T.M. L.S. Vygotskii. Zhizn'. Deyatel'nost'. Shtrikhi k portretu [L.S. Vygotsky. Life. Activity. Touches to the portrait]. Moscow: Akademiya, 1996. 418 p. (In Russ.).
4. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T.5. Osnovy defektologii [Collected works: in 6 vol. Vol.5. Fundamentals of defectology]. Moscow: EE Media, 2024. 368 p. (In Russ.).
5. Dubrovskii D.I. Mozg i psikhika [Brain and Psyche]. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, 1968, no. 8, pp. 125–135. (In Russ.).
6. Ivanov E.S., Dem'yanchuk L.N., Dem'yanchuk R.V. Bar'ery razrushayutsya v atmosfere tepla [Barriers are destroyed in the heat atmosphere]. *Klassnyi zhurnal 5+ [Class journal 5+]*, 2001, no. 5, pp. 19–20. (In Russ.).

- Советская педагогика. 1948. № 3. С. 107. URL: <https://litmir.club/br/?b=189096> (дата обращения: 29.05.2024).
9. Малиновский А. А. Некоторые возражения Э.В. Ильенкову и А.И. Мещерякову // Природа. 1970. № 1. С. 92–95.
10. Матвеев В.Ф. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха. М.: Медицина, 1987. 183 с.
11. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. М.: Педагогика, 1974. 327 с.
12. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся: учебно-метод. пособие / Под ред. Л.А. Даринской. СПб.: СПбГУ, 2017. 124 с.
13. Рубинштейн С.Л. Несколько замечаний к психологии слепоглухонемых // Проблемы общей психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. М.: Педагогика, 1973. С. 132–136.
14. Слепоглухонемота: исторические и методологические аспекты. Мифы и реальность [Электронный ресурс]. М.: Б. и., 1989. 119 с. URL: <http://tlib.gbs.spb.ru/dl/5/Слепоглухонемота.pdf> (дата обращения: 27.09.2024).
15. Слово об Александре Васильевиче Суворове // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 137–139. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2024_n1/Suvorov_obituary (дата обращения: 29.09.2024).
16. Соколянский И.А. Обучение слепоглухонемых детей // Дефектология. 1999. № 2. С. 75–84.
17. Сорокин В.М. Теоретические основы специальной психологии. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2005. 200 с.
18. Суворов А.В. Встреча вселенных, или Слепоглухие пришельцы в мире зрячеслышащих. М.: ЭКСМО, 2018. 512 с.
19. Суворов А.В. Из книги «Достоинство в склепе». Стихи разных лет [Электронный ресурс] // Ваш собеседник: Общероссийский журнал для слепоглухих. 2013. № 2. С. 35–36. URL: https://psyjournals.ru/journals/vashsobesednik/archive/2013_n2/vashsobesednik_2013_n2_67764.pdf (дата обращения: 06.06.2024).
20. Суворов А.В. Достоинство: Лирико-психологическое самоисследование. М.: Издательство УРАО, 1997. 100 с.
21. Суворов А.В. Слепоглухой в мире зрячеслышащих [Электронный ресурс]. М.: Логос, 1996. 118 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=14534> (дата обращения: 04.09.2024).
22. Суворов А.В. Совместная педагогика. Курс лекций. М.: Издательство УРАО, 2001. 222 с.
23. Суворов А.В. Школа Взаимной Человечности. М.: Издательство УРАО, 1995. 98 с.
24. Суворов А.В. Человечность, достоинство, педагогика оптимизма. М.: ИД «Первое сентября», 2009. 32 с.
25. Суворов А.В. Экспериментальная философия: сб. статей. М.: Издательство УРАО, 1998. 224 с.
26. Суворов А.В. Эксперимент длиною в жизнь. М.: ЛитГОСТ, 2021. 240 с.
27. Ярмоленко А.В. Очерки психологии слепоглухонемых. ЛГУ. 1961. 161 с.
28. Darinskaya L., Molodtsova G., Sorokin V., Demyanchuk R. Psychological characteristics of creative thinking of children suffering from comorbid ophthalmic pathology // 14th International Conference on Education and New Learning Technologies: EDULEARN22 Proceedings. Palma, Spain, 2022. P. 1025–1029. DOI: 10.21125/edulearn.2022.0283
7. Il'nikov E.V. Stanovlenie lichnosti: k itogam nauchnogo eksperimenta [Formation of personality: to the results of a scientific experiment] [Elektronnyi resurs]. *Kommunist [Communist]*, 1977, no. 2, pp. 68–79. Available at: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/personalitaet/ru/index.php?cp=document&id=171> (Accessed 27.05.2024). (In Russ.).
8. Leont'ev A.N. O.I. Skorokhodova. Kak ya vosprinimayu i predstavlyayu okruzhayushchii mir [O.I. Skorokhodova. How I perceive and imagine the world around me] [Elektronnyi resurs]. *Sovetskaya pedagogika [Soviet Pedagogy]*, 1948, no. 3, p. 107. Available at: <https://litmir.club/br/?b=189096> (Accessed 29.05.2024). (In Russ.).
9. Malinovskii A.A. Nekotorye vozrazheniya E.V. Il'nikovu i A.I. Meshcheryakovu [Some Objections to E.V. Ilyenkov and A.I. Meshcheryakov]. *Priroda [Nature]*, 1970, no.1, pp. 92–95.
10. Matveev V.F. Psikhicheskie narusheniya pri defektakh zreniya i slukha [Mental disorders due to visual and hearing defects]. Moscow: Meditsina, 1987. 183 p. (In Russ.).
11. Meshcheryakov A.I. Slepoglukhonemye deti [Deaf-blind children]. Moscow: Pedagogika, 1974. 327 p. (In Russ.).
12. Darinskaya L.A. [i dr.]. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie odarennykh uchashchikhsya: uchebno-metod. posobie [Psychological and pedagogical support of gifted students]. In Darinskaya L.A. (ed.) Saint Petersburg: Publ. SPbGU, 2017. 124 p. (In Russ.).
13. Rubinshtein S.L. Neskol'ko zamechaniy k psikhologii slepoglukhonemykh [A few comments on the psychology of the deaf-blind]. In Shorokhova E.V. (ed.), *Problemy obshchei psikhologii [Problems of General Psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1973, pp. 132–136. (In Russ.).
14. Slepoglukhonemota: istoricheskie i metodologicheskie aspekty. Mify i real'nost' [Deaf-blindness: historical and methodological aspects. Myths and reality] [Elektronnyi resurs]. Moscow: B. i., 1989. 119 p. Available at: <http://tlib.gbs.spb.ru/dl/5/Слепоглухонемота.pdf> (Accessed 27.09.2024). (In Russ.).
15. Slovo ob Aleksandre Vasil'eviche Suvorove [A Word about Alexander Vasilyevich Suvorov] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 137–139. Available at: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2024_n1/Suvorov_obituary (Accessed 29.09.2024). (In Russ.).
16. Sokolyanskii I.A. Obuchenie slepoglukhonemykh detei [Education of deaf-blind children]. *Defektologiya [Defectology]*, 1999, no. 2, pp. 75–84. (In Russ.).
17. Sorokin V.M. Teoreticheskie osnovy spetsial'noi psikhologii [Theoretical Foundations of Special Psychology]. Saint Petersburg: Publ. SPGU, 2005. 200 p. (In Russ.).
18. Suvorov A.V. Vstrecha vseennykh, ili Slepoglukhie prishel'tsy v mire zryacheslyshashchikh [Meeting of universes, or Deaf-blind aliens in the world of sighted-hearing people.]. Moscow: EKSMO, 2018. 512 p. (In Russ.).
19. Suvorov A.V. Iz knigi «Dostoinstvo v sklepe». Stikhi raznykh let [From the book “Dignity in the Crypt”. Poems from different years] [Elektronnyi resurs]. «Vash sobesednik», *obshcherossiiskii zhurnal dlya slepoglukhikh [“Your Interlocutor”, all-Russian magazine for the deaf-blind]*, 2013, no. 2, pp. 35–36. Available at: https://psyjournals.ru/journals/vashsobesednik/archive/2013_n2/vashsobesednik_2013_n2_67764.pdf (Accessed 06.06.2024). (In Russ.).
20. Suvorov A.V. Dostoinstvo: Liriko-psikhologicheskoe samoissledovanie [Dignity: Lyrical-Psychological Self-Exploration]. Moscow: Publ. URAO, 1997. 100 p. (In Russ.).
21. Suvorov A.V. Slepoglukhoi v mire zryacheslyshashchikh [A deaf-blind person in a world of sighted-hearing people] [Elektronnyi resurs]. Moscow: Logos, 1996. 118 p. Available

at: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=14534> (Accessed 04.09.2024). (In Russ.).

22. Suvorov A.V. Sovmestnaya pedagogika. Kurs lektzii [Collaborative pedagogy. Lecture course]. Moscow: Publ. URAO, 2001. 222 p. (In Russ.).

23. Suvorov A.V. Shkola Vzaimnoi Chelovechnosti [School of Mutual Humanity]. Moscow: Publ. URAO, 1995. 98 p. (In Russ.).

24. Suvorov A.V. Chelovechnost', dostoinstvo, pedagogika optimizma [Humanity, dignity, pedagogy of optimism]. Moscow: Publ. «Pervoe sentyabrya», 2009. 32 p. (In Russ.).

25. Suvorov A.V. Eksperimental'naya filosofiya (sbornik statei) [Experimental philosophy (collection of articles)]. Moscow: Publ. URAO, 1998. 224 p. (In Russ.).

26. Suvorov A.V. Eksperiment dlinoyu v zhizn' [An experiment that will last a lifetime.]. Moscow: LitGOST, 2021. 240 p. (In Russ.).

27. Yarmolenko A.V. Ocherki psikhologii slepoglukhonemykh [Essays on the psychology of deaf-blind persons]. Leningrad: Publ. LGU, 1961. 161 p. (In Russ.).

28. Darinskaia L., Molodtsova G., Sorokin V., Demyanchuk R. Psychological characteristics of creative thinking of children suffering from comorbid ophthalmic pathology [Elektronnyi resurs]. Proceedings of 14th International Conference on Education and New Learning Technologies "EDULEARN22" (Palma, Spain, 4–6 July, 2022). Palma: Publ. IATED, 2022, pp. 1025–1029. DOI:10.21125/edulearn.2022.0283

Информация об авторах

Сорокин Виктор Михайлович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3875-3687>, e-mail: v.sorokin@spbu.ru

Даринская Лариса Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9360-7976>, e-mail: lars_2000@mail.ru

Молодцова Галина Ивановна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии образования и педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8046-1728>, e-mail: g.molodcova@spbu.ru

Демьянчук Роман Викторович, доктор психологических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена); старший преподаватель кафедры психологии образования и педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5939-7733>, e-mail: rdconsult@yandex.ru

Information about the authors

Victor M. Sorokin, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Education and Pedagogy, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3875-3687>, e-mail: v.sorokin@spbu.ru

Larisa A. Darinskaia, Dr. Sci. of Pedagogy, Professor, Department of Psychology of Education and Pedagogy, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9360-7976>, e-mail: lars_2000@mail.ru

Galina I. Molodtsova, PhD in Pedagogy, Senior Lecturer, Department of Psychology of Education and Pedagogy, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8046-1728>, e-mail: g.molodcova@spbu.ru

Roman V. Demyanchuk, Dr. Sci. of Psychology, Professor, Department of Oligophrenopedagogics, Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia, Senior Lecturer, Department of Psychology of Education and Pedagogy, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5939-7733>, e-mail: rdconsult@yandex.ru

Получена 02.10.2024

Принята в печать 10.12.2024

Received 02.10.2024

Accepted 10.12.2024