

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 2/2025

международный научный журнал
International Scientific Journal

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

культурно-историческая ПСИХОЛОГИЯ

cultural-historical
PSYCHOLOGY



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

культурно-историческая ПСИХОЛОГИЯ

международный научный журнал

№ 2 / 2025

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), Kosaretsky S.G. (Russia),
Kudryavtsev V.T. (Russia), Leontyev D.A. (Russia),
Maidansky A.D. (Russia), Makhnach A.V. (Russia),
Nechaev N.N (Russia), Perret-Clermont A.-N. (Switzerland),
Petrovskyi 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, Higher Attestation Commission VAK (Q1), White List,
White List (3).

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

Format A4
100 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 2025, № 2

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), Косарецкий С.Г. (Россия),
Кудрявцев В.Т. (Россия), Леонтьев Д.А. (Россия),
Майданский А.Д. (Россия), Махнч А.В. (Россия),
Нечаев 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
психологический педагогический университет»

АДРЕС РЕДАКЦИИ
127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27
Fax: +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, PsycINFO, EBSCO, ProQuest,
Web of Science (ESCI), SCOPUS, BAK (К1), Белый список,
Белый список (3).
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 № FC77-6775757 17.11.2016

Формат А4
Тираж 100 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» 2025, № 2

cultural-historical PSYCHOLOGY

international scientific journal



Подписка на печатные версии журнала
Подписной индекс журнала по объединенному каталогу
«Пресса России»

18024 – для индивидуальных подписчиков
Сервис по оформлению подписки на журнал
<https://www.pressa-rf.ru>
Интернет-магазин периодических изданий
«Пресса по подписке»
www.akc.ru

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

ФГБОУ ВО МГППУ

127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209

Редактор и корректор Лопина Р.К.
Компьютерная верстка Баскакова М.А.
Переводчик Доронов А.А.



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

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

MSUPE
Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia,
127051 off. 209

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

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология
2025. Том 21. № 2

Cultural-Historical Psychology
2025. Vol. 21, no. 2

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



Содержание

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Проектное действие в структуре учебно-игровой среды <i>Н.В. Громыко, Ю.В. Громыко, С.П. Усольцев</i>	4
Учитель в ситуации постановки учебной задачи <i>Е.В. Чудинова</i>	16
Перфекционизм студентов Китая, Казахстана и России в парадигме культурно-исторической теории <i>Б.С. Шералы, Т. Чжун, Л.Н. Рогалева, А.М. Ким, Н.А. Алдабергенов</i>	27

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Использование теста Роршаха в работах А.Р. Лурии <i>Е.Ю. Никонова, Г.Е. Рупчев, Т.В. Ахутина</i>	39
---	----

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Взаимосвязь выделяемых значимых событий и эмоционального статуса подростков в условиях нестабильной социальной ситуации развития <i>С.В. Молчанов, О.В. Алмазова, А.Г. Долгих, И.В. Султанова</i>	49
Динамика стандартов красоты у девочек дошкольного возраста за последние 10 лет: данные экспериментального лонгитюдного исследования <i>О.В. Шалыгина, А.Б. Холмогорова</i>	61

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Феномен информационно-смыслового поля с позиций культурно-исторического подхода <i>В.Т. Кудрявцев, К.В. Злоказов, С.Н. Ениколов, Н.В. Мешкова, М.С. Рыбакова</i>	73
Четыре степени осмысленности человеческой жизни с точки зрения модели развития совместности (по стопам О.С. Никольской и Ф.Е. Василюка) <i>А.В. Новичкова</i>	88

ИСТОРИЯ НАУКИ

К.К. Платонов и система понятий советской психологии <i>Н.А. Власов, В.А. Мазилов</i>	101
--	-----

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Л.С. Выготский: «Экспериментатор должен быть сыщиком, изобретателем, комбинатором, хитрецом, создателем ловушек» <i>Г.Л. Выгодская</i>	111
--	-----

Contents

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Project-based action in the structure of educational-game environments <i>N.V. Gromyko, Y.V. Gromyko, S.P. Usoltsev</i>	4
Teacher in the situation of setting a learning task <i>E.V. Chudinova</i>	16
Perfectionism of students in China, Kazakhstan and Russia in the paradigm of cultural-historical theory <i>B.S. Sheraly, T. Zhong, L.N. Rogaleva, A.M. Kim, N.A. Aldabergenov</i>	27

CLINICAL PSYCHOLOGY

Use of the Rorschach test in the works of A.R. Luria <i>E.Yu. Nikanova, G.E. Rupchev, T.V. Akhutina</i>	39
--	----

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

The relationship between the identified significant events and the emotional status of adolescents in an unstable social situation of development <i>S.V. Molchanov, O.V. Almazova, A.G. Dolgikh, I.V. Sultanova</i>	49
Evolution of preschool girls' beauty standards over the recent 10 years: findings of the experimental longitudinal study. <i>O.V. Shalygina, A.B. Kholmogorova</i>	61

THEORY AND METODOLOGY

The phenomenon of the information-meaning field from a cultural-historical perspective <i>V.T. Kudryavtsev, K.V. Zlokazov, S.N. Enikolopov, N.V. Meshkova, M.S. Rybakova</i>	73
Four degrees of meaningfulness in human life: a perspective from the jointness development model (following O.S. Nikolskaya and F.E. Vasilyuk) <i>A.V. Novichkova</i>	88

HISTORY OF SCIENCE

K.K. Platonov and the system of concepts of Soviet psychology <i>N.A. Vlasov, V.A. Mazilov</i>	101
---	-----

MEMORABLE DATES

L.S. Vygotsky: "An experimenter must be a detective, an inventor, a constructor, a sly, and a trap-maker" <i>G.L. Vygodskaya</i>	111
---	-----

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Проектное действие в структуре учебно-игровой среды

Н.В. Громыко^{1, 2}, Ю.В. Громыко^{1, 2} , С.П. Усольцев¹

¹ Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами»
имени Е.Л. Шифферса, Москва, Российская Федерация

² Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация
 yugromyko@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. В статье описан подход к созданию учебно-игровых сред, направленных на развитие проектного мышления. В настоящее время общепризнана проблема снижения мотивации у школьников к обучению в условиях современной системы образования, ориентированной на подготовку к ЕГЭ и олимпиадам. Авторы подчеркивают важность возвращения интереса к знаниям и культивирования любопытства в процессе обучения. В качестве одного из эффективных средств решения этой проблемы рассматривается использование игровых методов обучения, которые все чаще применяются в образовательной практике. Однако, по мнению авторов, существующие игровые формы не учитывают необходимость включения проектной деятельности в процесс игры, что является ключевым для развития проектного сознания у старшеклассников.

Авторы статьи предлагают новый подход к созданию учебно-игровой среды, которая не только поддерживает интерес к обучению, но и способствует развитию проектного мышления. В статье описывается технология преобразования традиционной настольной игры в проектную игру, которая позволяет учащимся не только осваивать теоретические знания, но и включаться в решение реальных научных проблем. В качестве примера приводится учебно-игровой модуль «Жизнь на Луне», в рамках которого школьники разрабатывают проект экспериментальной установки для поддержания жизни колонии прокариотов на Луне. В отличие от полноценного цикла проектной деятельности, минимальная длительность которого — один учебный год, учебно-игровой модуль проводится за три дня. Предлагаемый модуль можно использовать либо как пропедевтику проектной деятельности, либо как интенсив, позволяющий отработать отдельные фрагменты цикла проектной деятельности (выдвижение проектного замысла, повторный анализ ситуации, перевод проектного замысла в систему задач).

Статья подчеркивает важность проектной деятельности как ведущей деятельности для старшеклассников и предлагает конкретные методические рекомендации по организации игровых процессов, направленных на развитие проектного мышления. Авторы также обращают внимание на необходимость изменения педагогического профессионализма в условиях усиливающейся геймификации образования.

Ключевые слова: проектная деятельность, игровые методы обучения, мотивация

Благодарности. Авторы благодарят директора Педагогического технопарка «КвантоРиум имени Л.С. Выготского» МГППУ О.Е. Есенину, заведующую сектором биологии Педагогического технопарка «КвантоРиум имени Л.С. Выготского» Н.М. Букаеву, директора ГБОУ «Школа № 597 «Новое поколение» Е.В. Зайцеву за неоценимую помощь в организации апробации; старшего научного сотрудника Института биохимической физики имени Н.М. Эмануэля РАН А.А. Маркову за консультации в ходе разработки и участие в апробации; О.И. Глазунову, М.М. Глебову, Ж.В. Иордан, С.П. Пуденко и И.И. Семина за участие в апробации.

Дополнительные данные. Фотографии схем, полученных учащимися в ходе образовательной игры по обучению проектированию, можно запросить у автора С.П. Усольцева

Для цитирования: Громыко, Н.В., Громыко, Ю.В., Усольцев, С.П. (2025). Проектное действие в структуре учебно-игровой среды. *Культурно-историческая психология*, 21(2), 4–15. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210201>

Project-based action in the structure of educational-game environments

N.V. Gromyko^{1, 2}, Y.V. Gromyko^{1, 2} , S.P. Usoltsev¹

¹ Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russian Federation

² Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

 yugromyko@gmail.com

Abstract

Context and relevance. The article describes an approach to creating educational-game environments aimed at developing project-based thinking. Currently, the problem of declining motivation among school students in the context of the modern education system, which is heavily focused on preparing for the Unified State Exam (USE) and Olympiads, is widely recognized. The authors emphasize the importance of rekindling interest in knowledge and fostering curiosity in the learning process. As one of the effective solutions to this problem, the use of game-based learning methods, which are increasingly being applied in educational practice, is considered. However, the authors argue that existing game formats fail to incorporate project-based activities into the gameplay, which is crucial for development of project-based thinking among high school students.

The authors propose a new approach to creating an educational-game environment that not only sustains interest in learning but also promotes the development of project-based thinking. The article describes a technology for transforming a traditional board game into a project-based game, enabling students not only to acquire theoretical knowledge but also to engage in solving real scientific problems. As an example, the educational-game module «Life on the Moon» is presented, within which students develop a project for an experimental setup to sustain a colony of prokaryotes on the Moon. Unlike a full-fledged cycle of project activities—whose minimum duration is one academic year — the educational-game module is conducted in three days. The proposed module can be used either as a propaedeutic course in project activity or as an intensive course, which allows students to study several fragments of the project activity cycle—such as proposing a project idea, re-analyzing the situation, and transforming the project idea into a system of tasks—more thoroughly. The article highlights the importance of project-based activities as a leading activity for high school students and offers specific methodological recommendations for organizing game processes aimed at developing project-based thinking. The authors also draw attention to the need for changes in pedagogical professionalism in the context of increasing gamification of education.

Keywords: project-based activities, game-based learning methods, motivation

Acknowledgements. The authors are grateful to O.E. Yesenina, Director of the Kvantorium Pedagogical Technopark n.a. L.S. Vygotsky, N.M. Bukayeva, Head of the Biology Sector at the Kvantorium Pedagogical Technopark n.a. L.S. Vygotsky, E.V. Zaitseva, Director of the School No. 597 "New Generation", for invaluable assistance in organizing the approbation, A.A. Markova, Senior Research Scientist at the Institute of Biochemical Physics n.a. N.M. Emanuel of the Russian Academy of Sciences for consultations during the development and participation in the approbation, O.I. Glazunova, M.M. Glebova, J.V. Jordan and S.P. Pudenko for participation in the approbation.

Supplemental data. Photos of the diagrams obtained by students during the educational game on design training can be requested from the author S.P. Usoltsev.

For citation: Gromyko, N.V., Gromyko, Y.V., Usoltsev, S.P. (2025). Project-based action in the structure of educational-game environments. *Cultural-Historical Psychology*, 21(2), 4–15. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210201>

Введение

Ни для кого не секрет, что одним из самых страшных последствий «егэзации» образования стала потеря школьниками мотивации к обучению. Возвращение ее представляет собой в настоящее время большую проблему. Поддержание интереса к зна-

нию, культивирование любопытства в процессе обучения — важнейший момент педагогического процесса. Очень важно, чтобы любопытство и интерес сопровождали учебную деятельность ученика при освоении традиционных учебных предметов и образовательно-проектную деятельность. Разрушение интереса и любопытства было вызвано также созда-

нием образовательных профилей в системе общего среднего образования (А.А. Пинский и другие сотрудники образовательного блока ВШЭ). Школьник, помещенный в определенный профиль, считает что знания, концепты и факты из дисциплин другого профиля ему совершенно не интересны и не должны быть предметом его внимания. В соответствии с известным различием «лисы» — «ежи» Исаии Берлина (Berlin, 1957), такой подход готовит узко специализированных, зарывающихся в детали «ежей», не способных видеть более широкое поле анализируемого предмета, не позволяет сформироваться «лисам», осматривающим большие области знаний. Но для разработки проектов нужны именно «лисы», когнитивные и учебные стратегии которых опираются на любопытство (Berlyne, 1954; Kahan et al., 2017; Motta et al., 2019).

В настоящее время в качестве одного из средств решения проблемы падения мотивации все чаще начинают использоваться игровые методы обучения. Они получают все большее распространение. И, соответственно, сами становятся предметом разного типа психологических исследований.

Назовем лишь некоторые тематические направления, которые вызывают сегодня особенно живой интерес у представителей педагогической психологии.

1. Влияние игр на развитие компетенций и способностей у учащейся молодежи (Рубцова, Саломатова, 2022а; Рубцова, Саломатова, 2022б; Рубцова, Уланова, 2014; Обухова, Ткаченко, 2008).

2. Влияние игр на образовательную мотивацию учащихся (Борзенко, 2016; Захарова, 2024; Буракова, 2023; Липатова, Хохолева, 2020).

3. Необходимость изменения педагогического профессионализма в условиях усиливающейся геймификации (Duong, Vo, 2024; Богданова, 2022).

4. Анализ зарубежной и отечественной практики геймификации образования (Annetta, 2008; Ермаков, 2020).

5. Анализ наиболее известных игр, таких как Minecraft, используемых в образовании (Дрянцев, 2018; Tablatin, Casano, Rodrigo, 2023).

И т. д.

Несмотря на столь широкое тематическое поле исследований того, к чему приводит использование методов геймификации в образовательной практике, до сих пор остается не выделенным особым предметом исследования игровых практик — включение деятельности проектирования в процесс игры. Исследователей интересует то, как можно использовать игры «в мирных целях» для развития или поддержания на нужном уровне перцептивных и когнитивных процессов. Но игры создавались индустрией развлечений совершенно для других целей — например, для неотрывного привлечения внимания к определенному щелканию по клавишам компьютера. Включение же деятельности проектирования в игровые процессы предполагает, что либо сама игровая форма, игровые правила должны стать предметом проектного преобразования со сто-

роны подростков и педагога-наставника, либо подросток в игре берется за решение сложной научной или практической проблемы. Играя в постановку и решение неразрешимой проблемы, подростки как бы примериваются к сложности вопроса, но не претендуют в выполняемых ими игровых пробах на социально значимый и общественно признаваемый результат, на предоставление ресурсов и полномочий. Вместе с тем это примеривание и попытки разобраться в проблеме не являются созданием таких произвольно выдуманных условностей, которые приводят к отказу от освоения и применения научного специализированного знания или к фантастичному упрощению самого социального контекста. Такой тип постановки практической проблемы и самоопределения по отношению к ней подростков требует разработки специальной игровой формы. Этой игровой формой не обладают существующие коробочные игры и видеоигры.

Использование же готовой, неизменной игровой формы существующих видеоигр и коробочных игр содержит опасность вернуть учащихся от учебной деятельности, требующей более высокого уровня возрастного сознания, к более примитивным формам сознания дошкольной игры с произвольным назначением условных правил, даже если результаты этого «играния» будут оцениваться весьма серьезно. Конечно, если в игре воспроизводится стремление к преодолению своей неспособности что-то сделать, игра может иметь значимый образовательный результат. Но для этого надо опять же создать специальную форму такой игры, где от ее участника будет требоваться осмысленное и значимое для учащегося преодоление своей неспособности.

Между тем проектная деятельность является ведущей деятельностью (Громыко Ю.В., 1997; Громыко Н.В., 2023) у подростков старшего школьного возраста, несмотря на то, что современная школа, заточенная под ЕГЭ и олимпиады, игнорирует обучение ей старшеклассников. Именно деятельности проектирования как особому типу деятельности, а не работе в «индивидуальных проектах», куда вкладывается все, что угодно — и написание рефератов, и углубление знаний по учебным по предметам, и создание робототехнических конструкций и т. д.

Мы считаем, что ключевая проблема теории взросления подростка — это проблема развития проектного сознания как современной социокультурной формы практического сознания (В.В. Давыдов). Практическое сознание формировалось у старшего подростка и молодого человека во все эпохи, оно связано с профессиональным выбором, с вхождением во взрослую жизнь, с желанием оценивать социальную ситуацию как взрослый.

В.В. Давыдов справедливо отмечал, что старших подростков/ молодых людей начинают интересовать практические вопросы: как поступить правильно в соответствии с этическими нормами; надо ли их соблюдать, если многие взрослые вокруг их не соблюдают; как в нашем обществе по наследству передается

власть и богатства, несмотря на объявленные социальные «лифты»; в какой мере заявляемые принципы и правила соблюдаются людьми, которые их декларируют; как изменяется картина мира; как зарабатывать в сложившемся социуме на жизнь и т. д. Но в сегодняшнем обществе огромное количество нерешенных и нерешаемых проблем и противоречий требует самоопределения и выработки коллективного замысла по их разрешению. Эти вопросы могут получить свое разрешение только с точки зрения продумывания устройства всего нашего общества. Данную работу и обеспечивает проектное сознание как современный тип социокультурного сознания, направленный на будущее. Поэтому подростка надо учить анализировать социальные ситуации в разных областях жизни, ставить проблему, самоопределяться по отношению к ней, вырабатывать проектный замысел по ее разрешению с учетом разных позиций участников ситуации. Подобную проектную деятельность и надо включить в специально создаваемые игры. Если этого не сделать, мы будем осуществлять инфантилизацию старших школьников, не позволяя им включаться в социальные ситуации и начинать действовать в них.

Все большая геймификация деятельности обучения подростков старшего возраста, при полном игнорировании того, что ведущей у них уже является не игровая и не учебная деятельность, а именно деятельность проектирования, может привести к тому, что подростки окажутся еще больше изолированы от общества. Процессы личностного взросления будут еще больше заторможены. Мотивация к более глубокому предметному обучению, временно вызванная игрой, без понимания того, где и как профессионально эти знания можно будет применять с учетом проблем современного общества, быстро сходит у подростка на нет.

К сожалению, предлагающиеся сегодня индустрией развлечений игры обладают именно такой ущербностью и приводят подростков не к взрослению, а к дальнейшей их инфантилизации, поскольку никак не нацелены на формирование у них проектной деятельности и закрепляют их на предшествующих этапах взросления.

Для того, чтобы игра была развивающей для подростков, она должна иметь проектный характер. Игровая форма, игровая среда должны быть соответствующим образом изменены, преобразованы.

Между тем даже самые глубокие психологические исследования на тему влияния геймификации на учебный процесс (Марголис и др., 2021; Марголис и др. 2022; Рубцова и др., 2023; Рубцова, Панфилова, Артеменко, 2018) посвящены не тому, как преобразовать имеющиеся игры, а тому, как, исходя из проведенной диагностики, лучше их приспособить к задачам развития школьников, чтобы они все-таки определенным образом способствовали процессу их образования.

Далее будет описан наш вариант преобразования коробочной игры в проектную игру.

Метод преобразования образовательной игры, ориентированной на запоминание предметной информации, в игру, направленную на обучение проектированию

В качестве материала для преобразования одной из таких игр в игру проектную мы выбрали одну из настольных игр В.О. Полюги — руководителя Центра образовательного консалтинга «i-Куб», занимающегося, в частности, разработкой и коммерческим производством коробочных игр. В.О. Полюга — выпускник первого набора нашей магистратуры, открытой в 2019 году на базе ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» и работающей по направлению «Педагогика и психология проектной деятельности в образовании».

Мы взяли для своей разработки и проектного преобразования всего лишь одну его игру — «Цито-логику». Это игра на знание устройства клетки.

В основу игры положена таблица, которую нужно знать по курсу биологии 8-го класса (Строение клетки..., 2021). В ней перечислены органоиды, их строение и функции каждого из них. Игра В.О. Полюги выстроена так, что в ходе ее учащиеся, вытягивая карточки отдельно с органоидами, отдельно с функциями, должны правильно их сгруппировать. И в результате запомнить материал, необходимый для сдачи ОГЭ и ЕГЭ.

В отличие от игр В.О. Полюги специфика нашей технологии, положенной в основу проведения проектно-образовательных игр, состоит в том, что она нацелена в первую очередь на освоение учащимися-игроками теоретических понятий, универсальных принципов мышления и метапредметных способов работы, направлена на развитие проектного мышления и на освоение игроками основ деятельности проектирования. Принципиально важным отличием нашей образовательной технологии от образовательно-игрового подхода В.О. Полюги и его коллег-разработчиков является то, что мы посредством игр выводим учащихся с уровня хорошо проработанных базовых школьных знаний к передним рубежам развития научного знания и инженерных разработок, мы играем с ними в поиск ответов на реально существующие научные проблемы. А игры В.О. Полюги носят чисто мнемонический характер, где знания — это просто информационные этикетки, которые нужно правильно упорядочить на столе и запомнить.

Далее будет рассмотрена технология, которая была положена нами в основу проектно-игрового модуля «Жизнь на Луне», направленная на обучение проектированию в структуре учебно-игровой среды. В отличие от полноценного цикла проектной деятельности, минимальная длительность которого — один учебный год, учебно-игровой модуль проводится за три дня. Предлагаемый модуль можно использовать либо как пропедевтику проектной деятельности, либо как интенсив, позволяющий отработать отдельные фрагменты цикла проектной

деятельности (выдвижение проектного замысла, повторный анализ ситуации, перевод проектного замысла в систему задач).

Прежде всего следует отметить, что вопросы, связанные с устройством клетки, для того, чтобы они получили подлинный мотивирующий смысл для школьников к их изучению, должны быть связаны с открытым с точки зрения современного знания, проблемным вопросом. Этот ход сразу выводит учащихся из знакомой им школьной позиции, где учитель «все знает, но зачем-то спрашивает», к пониманию того, что однозначного ответа на проблемный вопрос нет ни у кого. В игре «Жизнь на Луне» таким проблемным вопросом является вопрос: «Что есть живое?» и «Как объяснить переход от прокариотов к эукариотам?». Однозначный ответ на данный вопрос отсутствует. И включение учеников в проектирование способа получения ответа на этот открытый вопрос, считающийся неразрешимым, является мощным инструментом, мотивирующим не только к игре, но и к познанию за пределами игры.

Для того чтобы игра работала на развитие проектного мышления, необходимо, чтобы она имитировала проектную деятельность, в рамках которой органично существует проектное мышление. Другими словами, разрабатывая такую игру, необходимо удерживать отношение между деятельностью, в рамках которой существует проектное мышление, проектной деятельностью и проектируемой игровой деятельностью (Эльконин, 1999; Громыко Ю.В., 1992; Скоблев, Громыко Ю.В., 2022; Громыко Ю.В., 2023) (рис. 1.).

Проектная деятельность представляет собой последовательность этапов, изображенных на рис. 2 (Громыко Н.В., 2020). Для осуществления каждого из этих этапов требуются определенные способности мышления, понимания, воображения, рефлексии; данные способности и обеспечивают появление проектного мышления. Поскольку предполагается, что эти способности будут отчасти актуализироваться, отчасти зарождаться в ходе игры, игра требует:

а) групповой коммуникации, в ходе которой указанные способности будут проявляться; следовательно, играть должны не индивиды, а группы;

б) сопровождения педагогами-игротехниками, которые будут организовывать групповую коммуникацию, а также выявлять, подхватывать и усиливать проявления вышеуказанных способностей проектного мышления;

в) рефлексивного оформления, которое объективирует проектное мышление для ее участников.

Вся полнота проектной деятельности не может стать предметом игры, поскольку ставить проблему или выдвигать проектный замысел нельзя «понарошку» — это тут же будет распознано учащимися как «невзаправдашность», искусственность и демотивирует их. Но если ставить проблему и выдвигать проектный замысел «всеръез», то исчезнет игровой момент, игра превратится в полноценную проектную деятельность. Выходом из этой ситуации может стать, как отмечено выше, введение учащихся в уже существующую проблему. Необходимо показать, что проблема, в которую их собираются вводить, реально существует: в науке существует два подхода к тому, что является фундаментальным свойством живых систем. Один подход, наиболее распространенный в науке и отраженный в школьных и институтских учебниках, утверждает, что это свойство — способность к репликации, воспроизведству себе подобных систем; другой подход, восходящий к работе Эрвина Бауэра «Теоретическая биология» (Бауэр, 2002), говорит о том, что важнейшим свойством живой системы является работа против равновесия, приводящая к увеличению свободной энергии системы.

Также учащимся нужно продемонстрировать, что указанный проблемный вопрос не является досягаемой забавой ученых, привыкших «удовлетворять собственное любопытство за счет государства» (акад. Л.А. Арцимович). Вопрос о сущности жизни и ее принципиальном отличии от неживого является одним из ключевых вопросов программы научных исследований, инициированной нашим соотечественником Владимиром Ивановичем Вернадским и направленной на всестороннее изучение жизни как планетарного и шире — космического явления. Знание о фундаментальных основах живого в частности поможет увеличить продолжительность жизни человека — причем активной жизни — как минимум вдвое.



Рис. 1. Отношение между игровой деятельностью и деятельностью, имитируемой в игре

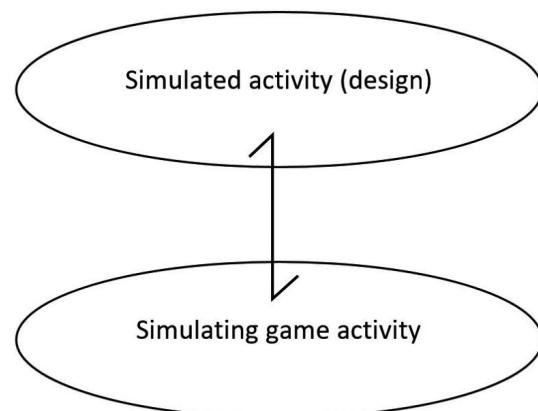


Fig. 1. The relationship between the gaming activity and the activity imitated in the game

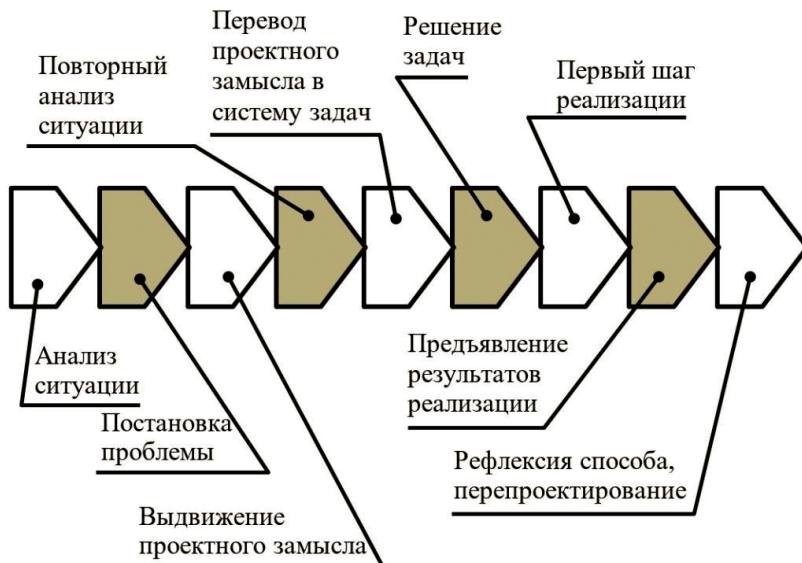


Рис. 2. Этапы проектной деятельности

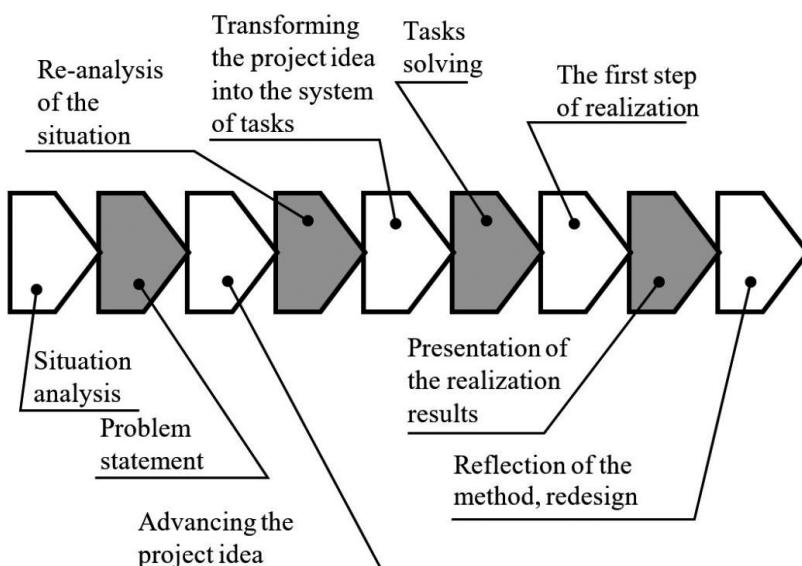


Fig.2. Stages of project activity

Знание о фундаментальном свойстве живых систем важно не только в биологии, но и для социально-экономических систем. Достижения социальной инженерии в конструировании социумов и идентичностей ad hoc ставят вопрос о том, являются ли такие конструкты жизнеспособными системами или быстро распадающимися симулякрами, и о том, как подобные конструкты взаимодействуют с «живыми» социально-экономическими системами. А для ответа на этот вопрос нужно уметь отличать живое от неживого, изучая как биологические, так и социально-экономические системы.

Вся дальнейшая игра-соревнование разворачивается вокруг вопроса: как определить, какой из двух указанных подходов верен? Как узнать, что лежит в основе жизни: репликация или накопление свободной энергии? Культурным средством для ответа на подобные вопросы, а также способом выиграть нашу игру-соревнование является эксперимент (точнее,

критический эксперимент). Суть его в следующем: необходимо замыслить такой процесс, теоретическое моделирование которого в рамках каждого из альтернативных подходов будет давать разные результаты. А затем осуществить практическую реализацию данного процесса и увидеть, какой из теоретически определенных результатов реализовался. Именно так Фуко с помощью маятника продемонстрировал вращение Земли, именно так Араго, продемонстрировав «пятое Пуассона», доказал волновую природу света.

Для организации критического эксперимента предлагается выполнить новое задание — рассмотреть процесс появления эукариота (клетки с ядром и митохондриями) из совокупности прокариотов (бактерий и архей), благоприятствующих друг другу в ходе осуществления синтрофии (Непростые пути эволюции..., 2019). Теоретическое моделирование этого процесса, произошедшего на Земле примерно 2 млрд лет назад, показывает разницу в скорости дан-

ного процесса с точки зрения альтернативных подходов: репликационный подход предполагает, что образование эукариота – это чисто случайное событие, произошедшее вследствие мутации; а энергийный подход утверждает, что в данном событии велика доля закономерности: существует вектор эволюции, направленный на образование эукариотов, поскольку они обладают существенно большей свободной энергией, чем образующие их прокариоты.

Однако на Земле образование эукариотов уже произошло, и они коренным образом изменили условия на нашей планете, образовав биосферу. Поэтому воспроизвести указанный переход от прокариотов к эукариотам на Земле, пропитанной и проработанной жизнью, практически невозможно. Эксперимент продлится не один десяток, а, возможно, и не одну сотню лет, и земная жизнь неизбежно будет вмешиваться в лабораторные условия. Поэтому предлагается мыслительно-теоретически провести эксперимент на ближайшем небесном теле, лишенном жизни (абиотическом), – Луне.

Как это сделать? Именно на данный вопрос и должны ответить проектные команды учащихся. Кто сделает это быстрее и качественнее, тот и выиграл.

Описание учебно-игрового модуля «Жизнь на Луне», направленного на обучение проектированию

Описываемый ниже учебно-игровой модуль «Жизнь на Луне» был апробирован в Педагогическом технопарке «Кванториум имени Л.С. Выготского» МГППУ, а также в ГБОУ города Москвы «Школа № 597 «Новое поколение».

Учебно-игровой модуль «Жизнь на Луне» делится на две части: предыгровую часть и собственно игру. Предыгровая часть включает в себя введение в проблему живого, замысел эксперимента и его теоретическое моделирование. В ходе игры учащиеся решают вопрос о практической реализации экспериментального процесса – соревнуются в разработке экспериментальной установки, позволяющей реализовать эксперимент в суровых лунных условиях. На схеме проектной деятельности это соответствует этапам повторного анализа ситуации и постановки задач.

На предыгровом этапе учащиеся работают с текстами, в которых представлено содержание каждого из альтернативных подходов к тому, что такое живое, а также описание гипотезы происхождения эукариотов из прокариотов. Их задача – понять, в чем сущность каждого из подходов, в чем их отличие, а также осуществить теоретическое моделирование процесса перехода от прокариотов к эукариотам, опираясь на основания каждого из двух подходов.

Другими словами, учащимся необходимо проделать следующую работу:

а) понять, что говорится в текстах о различных подходах к тому, что такое живое, и оформить результат понимания в виде тезиса о том, что есть живое с

точки зрения подхода, представленного в текстах;

б) выразить данное понимание не только в виде тезиса, но и в виде схемы;

в) обнаружить, что тезисы и схемы о том, что есть живое, принципиально разные и несводимы друг к другу;

г) использовать полученное понимание каждого из текстов для ответа на вопрос о том, как произошел переход от прокариотов к эукариотам.

д) увидеть, опираясь на:

- понимание,
- схематизацию,
- работу с предметными понятиями,
- моделирование – построение модели с использованием предметных понятий (modeling),
- моделирование – использование моделей для описания реальных процессов (simulation), что, исходя из разных подходов, указанный переход описывается по-разному. И эту разницу в результатах теоретического моделирования можно использовать для проектирования критического эксперимента.

Движение проектных групп на этапе игры «Как запустить жизнь на Луне?» определяется следующим рамочным проектным заданием: «Спроектировать устройство, позволяющее поддерживать жизнь колонии прокариотов, осуществляющих синтрофию, в условиях Луны в течение неограниченного времени». В ходе игры данное проектное задание переводится в ряд игровых заданий, выполняя которые проектным группам необходимо:

– конкретизировать проектный замысел: превратить предметное понятие «синтрофии» в инструмент описания процесса, который должен быть реализован в ходе эксперимента;

– провести повторный анализ ситуации с точки зрения условий реализации эксперимента (условий Луны);

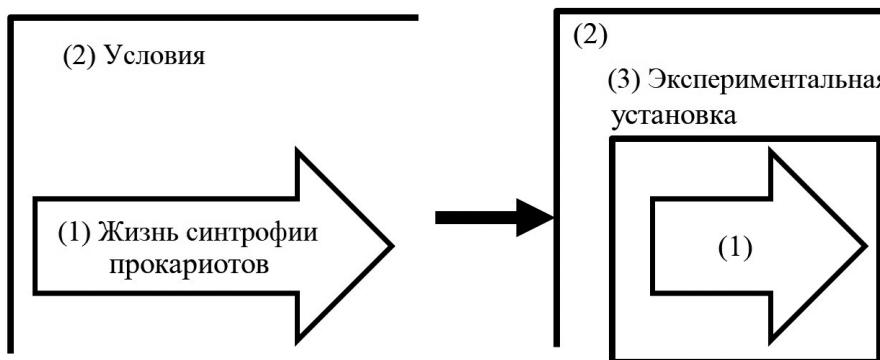
– предложить конструктивное решение, позволяющее провести данный эксперимент в указанных условиях (рис. 3).

Здесь уместно будет напомнить, что в психологии до сих пор открытым остается вопрос: что обеспечивает выдвижение проектного замысла: способность воображения (Н.Н. Нечаев) или теоретическое мышление (Ю.В. Громыко)? Работа с учащимися в рамках сконструированного нами игрового модуля подтверждает нашу гипотезу о том, что это именно теоретическое мышление, так как без опоры на описанные выше теоретические понятия выдвинуть проектный замысел в принципе невозможно.

Указанное движение игроков обеспечивают следующие игровые задания.

Задание № 1 в рамках игры.

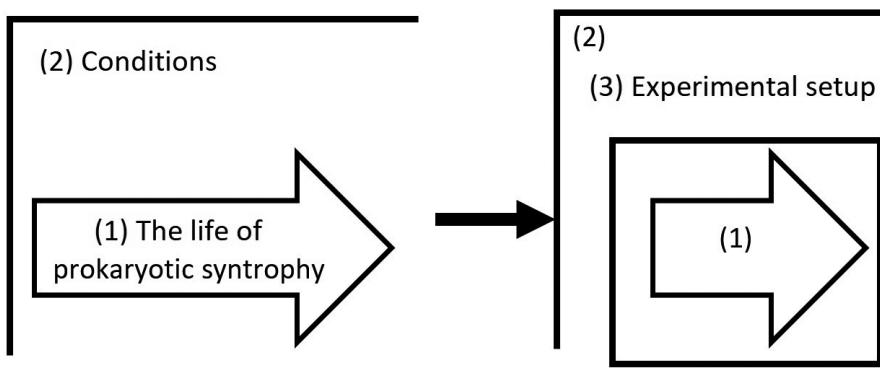
1. Опираясь на текст «Непростые пути эволюции. Откуда взялись эукариоты?», составьте набор прокариотов, которые, вступая во взаимодействие друг с другом, могут осуществлять обмен веществами друг с другом (синтрофию) относительно независимо от окружающей среды.



Повторный анализ ситуации

Задача на разработку экспериментальной установки

Рис. 3. Движение проектных групп по игровым заданиям



Re-analysis of the situation

The task to develop the experimental setup

Fig. 3. Movement of project teams on game tasks

2. Нарисуйте схему процесса обмена веществ внутри названной вами группы прокариотов, а также между группой прокариотов и внешней средой. Изобразите обмен веществ по 6 важнейшим химическим элементам внутри группы прокариотов, а также между прокариотами и внешней средой.

Задание № 2 в рамках игры.

1. Созданная вами группа прокариотов перемещается на Луну. Перечислите важнейшие характеристики Луны, которые надо учитывать для осуществления там процесса синтрофии между прокариотами.

2. Обоснуйте, почему выделенные вами характеристики являются значимыми для вашей группы прокариотов.

3. Определите, какие знания о Луне нужно еще дополнитель но получить, чтобы эксперимент был наиболее успешен.

4. Представьте ответ от группы в виде тезисов и таблицы.

Задание № 3 в рамках игры.

1. Предложите конструкцию экспериментальной установки в лаборатории на Луне, которая будет способна поддерживать жизнь вашей группы прокариотов.

2. Нарисуйте ее.

Выполняя задания, учащиеся взаимодействуют с педагогами — игровыми персонажами: критиком Луной и консультантами — Программой Вернадского и Вестником Академии наук. Консультанты не выполняют задания за учащихся, но предоставляют необходимые предметные знания (биологическое и астрофизическое соответственно). Педагоги — игровые персонажи, с одной стороны, играют роли, с другой стороны, обеспечивают протекание образовательного процесса — освоение теоретических понятий, метапредметных технологий, основ деятельности проектирования.

Проектируя экспериментальную установку, учащиеся осуществляют комплексирование трех типов знания: биологического (в частности биохимического), зафиксированного в схеме синтрофии — обмена веществ; астрофизического (конкретно — селенологического), зафиксированного в таблице значимых условий Луны; инженерного, зафиксированного в конструкции экспериментальной установки. Соответственно и оценка разработок проводится исходя из трех данных позиций: биолога, астрофизика и инженера. Коммуникация игроков, разрабатывающих экспериментальную установку, с представителями этих трех позиций, в ходе которой им необходимо удержать

содержание каждой из этих позиций, используется для запуска проектного мышления у учащихся.

Таким образом, **распределенная форма совместной деятельности** представлена во взаимодействии не только школьников друг с другом при работе в группах и при обсуждении результатов работы других групп на общем заседании, но и во взаимодействии школьников-игроков с педагогами — игровыми персонажами и с экспертами, каждый из которых выступает со своей предметно-практической позиции.

В заключение хотелось бы сказать, что построенный так учебно-игровой модуль нацелен на включе-

ние школьников, начиная уже со школьной скамьи, в ту прорывную научную практику, которую осуществляют сейчас американская НАСА (Национальное управление по аeronавтике и исследованию космического пространства), Китайская аэрокосмическая научно-техническая корпорация (SACCS), Роскосмос, решая вопрос о том, как в условиях другой планеты заново порождать живое? Игра в решение этого вопроса с опорой на хорошо проработанные теоретические понятия позволяет показать учащимся другой мир — не мир псевдонаучных фантазий, а мир реального Будущего.

Список источников / References

1. Бауэр, Э.С. (2002). *Теоретическая биология: монография*. СПб.: Росток
Bauer, E.S. (2002). *Theoretical biology*. St-Petersburg: Rostok Publ. (In Russ.).
2. Богданова, Е.В. (2022). Исследование практики применения инструментов геймификации в современном педагогическом образовании. *Вестник педагогических инноваций*, 4(68). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2204.09>
Bogdanova, E.V. (2022). The study of the practice of using gamification tools in modern teacher education. *Bulletin of Pedagogical Innovations*, 4(68). (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2204.09>
3. Борзенко, А.А. (2016). Игра как средство повышения мотивации в обучении. *European research*, 3(14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-v-obuchenii> (дата обращения: 29.12.2024).
Borzenko, A.A. (2016). Play as a means of increasing motivation in learning. *European research*, 3(14). (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-v-obuchenii> (viewed: 29.12.2024)
4. Буракова, И.С. (2023). Геймификация образовательного процесса как инструмент повышения мотивации обучающихся. *МНКО*, 3(100). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovatelnogo-protsessa-kak-instrument-povysheniya-motivatsii-obuchayuschihsya> (дата обращения: 29.12.2024).
Burakova, I.S. (2023). Gamification of the educational process as a tool for increasing students' motivation. *World of Science, Culture, Education*, 3(100). (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovatelnogo-protsessa-kak-instrument-povysheniya-motivatsii-obuchayuschihsya> (viewed: 29.12.2024)
5. Громыко, Н.В. (2023). Проектирование: прорывная образовательная практика и проблемы ее трансляции. *Исследователь/Researcher*, 1(2), 41–42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-proryvnyaya-obrazovatelnaya-praktika-i-problemy-ee-translyatsii> (дата обращения: 29.12.2024).
Gromyko, N.V. (2023). Design: breakthrough educational practice and problems of its translation. *Issledovatel/Researcher*, 1(2), 41–42. (in Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-proryvnyaya-obrazovatelnaya-praktika-i-problemy-ee-translyatsii> (viewed: 29.12.2024)
6. Громыко, Н.В. (2020, Март, 13). Региональная Школа наставников. Лекция «Сценирование. Как избежать типичных ошибок». [Видео]. Демидовский университет | ЯрГУ. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=-syZolhdG> (дата обращения: 29.12.2024).
Gromyko, N.V. (2020). Regional School of Mentors. Lecture “Staging. How to avoid typical mistakes.” YouTube video, added by Demidovskij universitet | YarGU. (In Russ.). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=-syZolhdG> (viewed: 29.12.2024).
7. Громыко, Ю.В. (1992). *Организационно-деятельностные игры и развитие образования (технология прорыва в будущее)*. М., Независимый методологический университет.
Gromyko, Yu.V. (1992). *Organization-activity games and the development of education (technology of a breakthrough into the future)*, Moscow, Nezavisimuj Metodologicheskij Universitet. (in Russ.).
8. Громыко, Ю.В. (1997). Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. М.: Институт учебника Paideia.
Gromyko, Yu.V. (1997). *Project consciousness: A Guide to programming and design in education for strategic management systems*. Moscow: Institut Uchebnika Paideia. (In Russ.).
9. Громыко, Ю.В. (2023). Культурно-историческая психология овладения деятельностью и альтернативы цифровизации. *Культурно-историческая психология*, 19(2), 27–40. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190204>
Gromyko, Yu.V. (2023). Cultural-historical psychology of mastering activity and alternatives to digitalization. *Cultural-Historical Psychology*, 19 (2), 27–40. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190204>
10. Дрянцев, С.В. (2018). Применение компьютерных игр в обучении программированию на примере Minecraft. *Теория и практика современной науки*, 11 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenie-kompyuternyh-igr-v-obuchenii-programmirovaniyu-na-primere-minecraft> (дата обращения: 29.12.2024).
Dryantsev, S.V. (2018). The use of computer games in teaching programming using the example of Minecraft. *Theory and practice of modern science*, 11 (41). (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenie-kompyuternyh-igr-v-obuchenii-programmirovaniyu-na-primere-minecraft> (viewed: 29.12.2024)
11. Ермаков, С.С. (2020). Современные технологии электронного обучения: анализ влияния методов геймификации на вовлеченность учащихся в образовательный процесс. *Современная зарубежная психология*, 9(3), 47–58. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090304>

- Ermakov, S.S. (2020). Modern e-learning technologies: analysis of the influence of gamification methods on student involvement in the educational process. *Modern foreign psychology*, 9(3), 47–58. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090304>
12. Захарова, О.А. (2024). Игра как средство влияния на учебную мотивацию младших школьников. *Молодой ученый*, 40(539), 142–147. URL: <https://moluch.ru/archive/539/117993/> (дата обращения: 29.12.2024).
Zakharova, O.A. (2024). Play as a means of influencing the learning motivation of younger students. *Young Scientist*, 40(539), 142–147. (In Russ.). URL: <https://moluch.ru/archive/539/117993/> (viewed: 29.12.2024).
13. Липатова, С.Д., Хохолева, Е.А. (2020). Геймификация как педагогическая технология активизации учебной мотивации студентов вуза. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 1(37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya-aktivizatsii-uchebnoy-motivatsii-studentov-vuza> (дата обращения: 29.12.2024).
Lipatova, S.D., Khokhlova, E.A. (2020). Gamification as a pedagogical technology for activating the educational motivation of university students. *Professional education in Russia and abroad*, 1(37). (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya-aktivizatsii-uchebnoy-motivatsii-studentov-vuza> (viewed: 29.12.2024).
14. Марголис, А.А., Гаврилова, Е.В., Куравский, Л.С., Шепелева, Е.А., Войтов, В.К., Ермаков, С.С., Думин, П.Н. (2021). Оценка умственных действий с помощью компьютерной системы в условиях взаимодействия с партнером. *Культурно-историческая психология*, 17(2), 90–104. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170209>
Margolis, A.A., Gavrilova, E.V., Kuravsky, L.S., Shepeleva, E.A., Voitov, V.K., Ermakov, S.S., Dumin, P.N. (2021). Evaluation of mental actions using a computer system in the context of interaction with a partner. *Cultural and historical psychology*, 17(2), 90–104. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2021170209>
15. Марголис, А.А., Гаврилова, Е.В., Шепелева, Е.А., Ермаков, С.С., Войтов, В.К. (2022). Успешность совместного решения задач учащимися подросткового и юношеского возраста (на примере диагностики умственных действий с помощью компьютерной игровой системы 'pl-modified'). В: В.В. Рубцов, М.Г. Сорокова, Н.П. Радчикова (ред.). *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022). Сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (с. 251–263). М.
Margolis, A.A., Gavrilova, E.V., Shepeleva, E.A., Ermakov, S.S., Voitov, V.K. (2022). The success of joint problem solving by adolescent and adolescent students (using the example of mental activity diagnostics using the pl-modified computer game system). In: V.V. Rubtsov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova (Ed.) *Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2022). Proc. of III Russian Scientific and Practical conference with international participation* (pp. 251–263). Moscow (In Russ.).
16. Непростые пути эволюции. Откуда взялись эукариоты? (2019). *Дзен (dzen.ru)* URL: <https://dzen.ru/a/XgCHuLuJLACxH3kF?ysclid=lz7x6zfbpn958135650>
Difficult paths of evolution. Where did eukaryotes come from? (2019). *Dzen (dzen.ru) [Zen]* (In Russ.). URL: <https://dzen.ru/a/XgCHuLuJLACxH3kF?ysclid=lz7x6zfbpn958135650> (viewed: 29.12.2024)
17. Обухова, Л.Ф., Ткаченко, С.Б. (2008). Возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий [Электронный ресурс]. *Психологическая наука и образование*, 3, 49–61. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2008_n3/Obukhova_Tkachenko (дата обращения: 29.12.24 г.).
Obukhova, L.F., Tkachenko, S.B. (2008). The possibilities of using computer games to develop perceptual actions. *Psychological Science and Education*, 3, 49–61. (in Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2008_n3/Obukhova_Tkachenko (viewed: 29.12.2024)
18. Рубцова, О.В., Артеменков, С.Л., Панфилова, А.С., Токарчук, А.М. (2023). Сетевой анализ взаимосвязи личностных особенностей игроков подросткового и юношеского возраста с их поведением в виртуальном пространстве (на примере групповой компьютерной игры «dota 2»). *Психологическая наука и образование*, 28(4), 5–19.
Rubtsova, O.V., Artemenkov, S.L., Panfilova, A.S., Tokarchuk, A.M. (2023). Network analysis of the relationship between the personal characteristics of adolescent and adolescent players and their behavior in virtual space (using the example of a group computer game "Dota 2"). *Psychological Science and Education*, 28(4), 5–19 (in Russ.).
19. Рубцова, О.В., Панфилова, А.С., Артеменков, С.Л. (2018). Исследование взаимосвязи личностных особенностей игроков подросткового и юношеского возраста с их поведением в виртуальном пространстве (на примере групповой компьютерной игры «Dota 2»). *Психологическая наука и образование*, 23(1), 137–148. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230112>
Rubtsova, O.V., Panfilova, A.S., Artemenkov, S.L. (2018). Investigation of the relationship between the personal characteristics of adolescent and adolescent players and their behavior in virtual space (using the example of a group computer game "Dota 2"). *Psychological Science and Education*, 23(1), 137–148. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2018230112>
20. Рубцова, О.В., Саломатова, О.В. (2022а). Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 1). *Культурно-историческая психология*, 18(3), 22–31. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180303>
Rubtsova, O.V., Salomatova, O.V. (2022a). Children's play in the context of digital transformation: cultural and historical context (Part 1). *Cultural-Historical Psychology*, 18(3), 22–31. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180303>
21. Рубцова, О.В., Саломатова, О.В. (2022б). Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (часть 2). *Культурно-историческая психология*, 18(4), 15–26.
Rubtsova, O.V., Salomatova, O.V. (2022b). Children's play in the context of digital transformation: cultural and historical context (Part 2). *Cultural-Historical Psychology*, 18(4), 15–26 (In Russ.).
22. Рубцова, О.В., Уланова, Н.С. (2014). Психологические предпосылки развития рефлексии в условиях применения цифровых технологий *Психологическая наука и образование*, 19(4), 101–112. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n4/73277 (дата обращения: 29.12.24 г.).
Rubtsova, O.V., Ulanova, N.S. (2014). Psychological prerequisites for the development of reflection in the context of the use of digital technologies. *Psychological*

- Science and Education*, 19(4), 101–112. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n4/73277 (viewed: 29.12.24)
23. Скобелев, П.О., Громыко, Ю.В. (2022). Методические принципы разработки эмерджентного интеллекта для поддержки процессов познавательно-созидающего обучения и развития творческих способностей обучаемых. В: В.В. Рубцов, А.В. Конокотин (Ред.), *Давыдовские чтения: Сборник тезисов участников II международной научно-практической конференции (12–13 сентября 2022 г.)* (с. 210–215). М.: ФГБОУ ВО МГППУ.
- Skobelev, P.O., Gromyko, Yu.V. (2022). Methodological principles of the development of emergent intelligence to support the processes of cognitive and creative learning and the development of students' creative abilities. In: *Davydov Readings: Abstracts of participants of the II International Scientific and Practical Conference (September 12–13, 2022)*, (pp. 210–215), Moscow: FGBOU VO MGPPU. (In Russ.).
24. Эльконин, Д.Б. (1999). *Психология игры*. 2-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
- Elkonin, D.B. (1999). *Psychology of the game*. (2nd ed.). Moscow, Humanit. Publ. center VLADOS. (In Russ.).
25. Annetta, L.A. (2008). Video Games in Education: Why They Should Be Used and How They Are Being Used.
- Theory Into Practice*, 47(3), 229–239. <https://doi.org/10.1080/00405840802153940>
26. Berlin, I. (1957). *The Hedgehog And The Fox: An Essay on Tolstoy's View of History*. Isaiah Berlin. New York: New American Library.
27. Berlyne, D.E. (1954). A Theory of Human Curiosity. *British Journal of Psychology. General Section*, 45(3), 180–191. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1954.tb01243.x>
28. Duong, H.L., Vo T.K.O. (2024). Exploring the Factors Influencing Lecturers' Reluctance to Integrate Tailored Digital Gamification. *Psychological Science and Education*, 29(6), 67–80. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290605>
29. Kahan, Dan & Landrum, Asheley & Carpenter, Katie & Helft, Laura & Jamieson, Kathleen. (2017). *Science Curiosity and Political Information Processing: Curiosity and Information Processing*. *Political Psychology*, 38, 179–199. [10.1111/pops.12396](https://doi.org/10.1111/pops.12396)
30. Motta, Matthew & Chapman, Daniel & Haglin, Kathryn & Kahan, Dan. (2019). Reducing the Administrative Demands of the Science Curiosity Scale (SCS): A Validation Study. *SSRN Electronic Journal*. [10.2139/ssrn.3379265](https://doi.org/10.2139/ssrn.3379265)
31. Tablatin Christine Lourrine S., Casano Jonathan D.L., Rodrigo Maria Mercedes T. (2023). Using Minecraft to cultivate student interest in STEM. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1127984>

Информация об авторах

Громыко Нина Вячеславовна, доктор философских наук, руководитель направления «Эпистемические технологии», Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса, (АНО Институт опережающих исследований) г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2648-558X>, e-mail: gromyko_nina@mail.ru

Громыко Юрий Вячеславович, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии имени В.А. Гуружа, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); директор Института опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса (АНО Институт опережающих исследований), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: yugromyko@gmail.com

Усольцев Сергей Петрович, ведущий научный сотрудник, Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса (АНО Институт опережающих исследований), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7765-4358>, e-mail: usoltsev_sp@mail.ru

Information about the authors

Nina V. Gromyko, Doctor of Philosophical Sciences, Head of the Epistemic Technologies Department, Schiffers Institute for Advanced Studies, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2648-558X>, e-mail: gromyko_nina@mail.ru

Yury V. Gromyko, Doctor of Psychology, Professor, Department of “Pedagogical Psychology named after V.A. Guruzhakov” of the The faculty of “Psychology of Education” Moscow State University of Psychology & Education, Head of the Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: yugromyko@gmail.com

Sergey P. Usoltsev, Leading Researcher, Schiffers Institute for Advanced Studies, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7765-4358>, e-mail: usoltsev_sp@mail.ru

Вклад авторов

Громыко Н.В. – планирование и оперативное руководство разработкой, руководство апробацией, участие в разработке и апробации, составление плана рукописи, сценирование апробации.

Громыко Ю.В. – идея разработки, общее научно-методологическое руководство, консультирование, контроль за проведением разработки.

Усольцев С.П. – участие в разработке и апробации, аннотирование, написание и оформление рукописи, сценирование занятий.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Nina V. Gromyko – planning and operational management of the research, management of approbation, participation in the research and approbation, preparation of the manuscript plan, staging an approbation.

Yury V. Gromyko – the idea of the research, general scientific and methodological guidance, consulting, control over the research.

Sergey P. Usoltsev – participation in the development and approbation, annotation, writing and design of the manuscript, staging the classes.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами (или законными опекунами/ближайшими родственниками респондентов).

Ethics statement

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants (or legal guardians/ next of kin of the participants).

Поступила в редакцию 11.03.2025

Поступила после рецензирования 05.05.2025

Принята к публикации 16.06.2025

Опубликована 30.06.2025

Received 2025.03.11.

Revised 2025.05.05.

Accepted 2025.06.16.

Published 2025.06.30.

Научная статья | Original paper

Учитель в ситуации постановки учебной задачи

Е.В. Чудинова 

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(Психологический институт имени Л.В. Щукиной), Москва, Российская Федерация
 chudinova_e@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Понятие учебной задачи является важнейшим в теории учебной деятельности. При этом большая часть исследований процессов постановки и решения учебных задач сфокусирована на полюсе ученика, несмотря на концептуальные идеи о совокупном действии в ситуации опосредствования. **Цель.** Рассмотреть ситуацию постановки и решения учебной задачи с полюса учителя, организующего эту ситуацию. **Гипотезы.** Системы ориентиров учителя в ситуации постановки учебной задачи сложны, противоречивы и не могут быть полностью определены в процессе подготовки к уроку до пробы в ситуации реального взаимодействия. Условием возникновения совокупного действия при решении учебной задачи является особая авторская позиция учителя. **Методы и материалы.** В исследовании «case study» приняли участие 5 учителей (женщины от 28 до 54 лет, опыт работы в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова — от 2 до 16 лет). Проводились включенное наблюдение и анализ видеозаписей 7 случаев постановки одной учебной задачи (задача на открытие изолиний, 3-й год обучения, курс «Окружающий мир»). Кроме того, было проведено анкетирование учителей на курсах переподготовки (10 учителей, имевших опыт постановки этой учебной задачи, и 10 учителей, не имевших такого опыта) в целях оценки понимания учителями технологии постановки задачи, складывающегося после чтения ими методического пособия. **Результаты.** Методическое пособие достаточно для создания учителем полноценного проекта урока, оно прочитывается и понимается одинаково учителями, имеющими и не имеющими опыт постановки данной учебной задачи (критерии Фи-Фишера и V Крамера). Трудности учителей при постановке учебной задачи связаны с противоречивым и динамичным характером ориентиров. Эффективность взаимодействия учителя и учеников в ключевые моменты постановки и решения учебной задачи определяется не только чувствительностью учителя к детским действиям, но и направленностью внимания учителя на отношение детских действий к реконструируемому общему способу. **Выводы.** Ситуация удачной постановки и решения учебной задачи может быть рассмотрена как ситуация совокупного действия, а на полюсе учителя — как продуктивное авторское действие. Условиями связности позиций учеников и учителя являются как чувствительность учителя к текущим детским действиям в их отношении к реконструируемому способу, так и особая авторская позиция учителя. Собственные опоры учителя в ситуации постановки и решения учебной задачи строятся в результате опробования и осмысливания ориентиров, данных в методическом пособии и преобразованных на этапе проектирования постановочного урока.

Ключевые слова: учебная задача, учитель, совокупное действие, авторское продуктивное действие

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования Е.А. Антошкину, А.Р. Бычкову, Л.В. Иванову, С.В. Фролову, И.А. Шишкину, а за помощь в статистической обработке данных анкетирования — Л.В. Трубицыну.

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: <https://ruspsydata.mgppu.ru/mydspace?configuration=workspace>

Для цитирования: Чудинова, Е.В. (2025). Учитель в ситуации постановки учебной задачи. *Культурно-историческая психология*, 21(2), 16–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210202>

Teacher in the situation of setting a learning task

E.V. Chudinova 

Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research
(Psychological Institute of the Russian Academy of Education), Moscow, Russia
 chudinova_e@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The concept of learning task is the most important in the theory of learning activity. At the same time, most of the research on the processes of setting and solving learning tasks focuses on the learner's side. The majority of research on the processes of setting and solving learning tasks is focused on the pupil's side, despite the conceptual ideas about the total action in the mediating situation. **Objective.** To consider the situation of setting and solving a learning task from the perspective of the teacher organizing the situation. **Hypothesis.** The teacher's reference systems in the process of setting a learning task are complex and contradictory, and they cannot be fully defined during the preparation for the lesson before trying it out in real interaction. The condition for the emergence of cumulative action in solving a learning task is a special authorial position of the teacher. **Methods and materials.** Five teachers (women from 28 to 54 years old, experience in the D.B. Elkonin–V.V. Davydov system from 2 to 16 years) took part in the case study. They included observation and analyses of video recordings of 7 cases of one learning task (the task of discovering isolines, Year 3, course «World around us»). In addition, a questionnaire was administered to teachers at the refresher training courses (10 teachers who had experience in setting this learning task and 10 who had no such experience) in order to assess teachers' understanding of the technology of setting the task after reading the methodological manual. **Results.** The methodological manual is sufficient for teachers to create a full-fledged lesson project, it is read and understood equally by teachers with and without experience in setting this learning task (Fi-Fisher and V-Kramer criteria). Teachers' difficulties in setting the learning task are related to the contradictory and dynamic nature of the orientations. The effectiveness of teacher-pupil interaction at key moments of setting and solving a learning task is determined not only by the teacher's sensitivity to children's actions, but also by the teacher's focus on the relationship of children's actions to the general method being reconstructed. **Conclusions.** The situation of successful formulation and solution of a learning task can be considered as a situation of cumulative action, and at the teacher's side – as a productive authorial action. The teacher's sensitivity to the current children's actions in their relation to the reconstructed method and the teacher's special authorial position are the conditions for the coherence of the pupils' and teacher's positions. The teacher's own supports in the situation of setting and solving a learning task are built as a result of testing and comprehension of the guidelines given in the methodological manual and transformed at the stage of designing a staged lesson.

Keywords: learning task, teacher, cumulative action, authoring productive action

Acknowledgements. The author would like to thank E.A. Antoshkina, A.R. Bychkova, L.V. Ivanova, S.V. Frolova, I.A. Shishkina for their help in collecting data for the study, and L.V. Trubitsyna for her help in statistical processing of the questionnaire data.

Supplemental data. Datasets available from <https://ruspsydata.mgppu.ru/mydspace?configuration=workspace>

For citation: Chudinova, E.V. (2025). Teacher in the situation of setting a learning task. *Cultural-Historical Psychology*, 21(2), 16–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210202>

Введение

Понятие учебной задачи (далее – УЗ) является одним из ключевых в теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова (Эльконин, Д., 1989; Давыдов, 1996, 1999; Engeström, 2025; Gennen, 2023; Chaiklin, 2019). УЗ – это целая система заданий. В отличие от конкретно-практических задач, ориентирующихся на результат, УЗ побуждает ученика к поиску общих принципов и способов решения широкого класса задач (Рубцов, Эльконин, Цукерман, Улановская, 2024). Результатом ее решения становятся изменения в действующем субъекте (Эльконин, Д., 1989),

т. е. появление у него, в конечном счете, функционального поля действий этим новым способом (Нежнов, 2007). Отличия УЗ от частных задач, а также этапы ее постановки и решения наиболее полно представлены в трудах В.В. Давыдова (Давыдов, 1996), развиты В.В. Репкиным (Репкин, Репкина, 2018). Решение УЗ происходит в течение многих уроков и определяет целостный акт учебной деятельности, она понимается как переход-преодоление формы решения конкретно-практической задачи, т. е. как Акт Развития Действия (Эльконин, Б., 2020).

УЗ – это «пусковой механизм, который побуждает человека придумывать, изобретать новые способы

действий и тем самым перестраивать свое понимание. В этом смысле учебные задачи должны постоянно присутствовать в развивающем обучении» (Горбов, Заславский, Морозова, 2015, с. 19). Многообразные методические варианты постановки УЗ представлены в курсах обучения на разных ступенях образования (Engeström, 2025; Горбов, Заславский, Морозова, 2015; Перевозчикова, Васильев, 2015; и др.).

С первых попыток реализации теории учебной деятельности на практике отмечалось, что трансляция технологии постановки УЗ является важным моментом в подготовке учителей, переходящих на деятельностную стратегию в образовании (Давыдов, 1999; Гуружапов, 2006; Перевозчикова, Васильев, 2015; Тренер-технолог — новая педагогическая позиция, 2025). Многократно обсуждалась трудность освоения учителями новой технологии обучения. Так В.А. Гуружапов писал: «У учителей часто нет ясного понимания относительно как самой учебной задачи, так и ее места в учебной деятельности. Не складывается культура постановки учебной задачи» (Гуружапов, 2005, с. 83). Проблема передачи этой технологии сегодня по-прежнему актуальна, несмотря на появление разнообразных активных методов подготовки педагогов (Васильев, Вахромеева, 2024; Тренер-технолог — новая педагогическая позиция, 2025; Vorontsov, A. B., & Lvovskiy, 2022; Waerthö, M., & Broman, A., 2024). Деятельность учителя в ситуации постановки УЗ остается практически не изученной, так как взгляд исследователей все это время был сфокусирован на развитии учеников.

Ключ к изучению вопроса дан в трудах Д.Б. Эльконина (Эльконин, Д., 1989), Б.Д. Эльконина (Эльконин, 2020) и Г.А. Цукерман (Цукерман, Венгер, 2010), настаивавших на том, что «...формирование учебного действия необходимо понять как ОДНО совокупное действие¹ учителя и ученика (группы учеников), а не как два “отдельных” действия ученика и учителя (“педагогического действия” и “ученического действия”)» (Эльконин, 2020, с. 30). В совокупном действии ориентация на действия другого одновременно является ориентацией собственного действия (Эльконин, 1989), хотя в совокупной деятельности в полном смысле слова действует только взрослый, улавливая сигналы ребенка. Совокупным действием можно счесть только ту форму руководства, где взрослый интерпретирует сигналы ребенка как его инициативы (Цукерман, Венгер, 2010).

Во включенном наблюдении необходимо понять, что вовлекает учителя в развертывание УД² — «...что

его интригует, а не лишь от него требуется» — пишет Б.Д. Эльконин (Эльконин, 2020, с. 32). Он также обращает внимание на то, что понимание совокупного действия предполагает выделение условий связности позиций учеников и учителя, описания ситуаций, в которых они становятся субъектами общего действия. Первым условием связности является позиция учителя, который приветствует рождение детской инициативы, позволяет ей окрепнуть и вырасти (Обухова, Цукерман, Шибанова, 2022).

Целью данной работы является перефокусировка взгляда исследователей учебной деятельности с ученика на учителя для поиска ответов на вопросы: какие профессиональные вызовы определяют работу учителя в ситуации постановки УЗ? Какова ориентировочная основа (Гальперин, 2023) его действий? Что заставляет педагога выбирать тот или иной путь в неоднозначной ситуации? Какие трудности и риски влияют на успешность совместного движения класса? Сравнительный анализ видеозаписей двух удачных постановочных уроков в разных классах одним учителем был произведен Г.А. Цукерман (Цукерман, 2007). Она показала, как учитель-мастер по разным замыслам, но одинаково успешно строит учебное сотрудничество. Задачей данной работы является рассмотрение не всегда удачных или не полностью успешных случаев организации подобного взаимодействия для поиска ответов на поставленные выше вопросы.

Гипотеза состоит в том, что в ситуации постановки УЗ в максимальной степени проявляется сложный и противоречивый характер ориентиров, определяющих учительские действия. Полная система ориентиров, представленная в методических пособиях, требует опробования и достраивания в конкретных меняющихся условиях урока. В этом опробовании формируются опоры учителя в его инициации совокупного действия. Дополнительная гипотеза состоит в том, что необходимым условием связности позиций учеников и учителя в ситуации совокупного действия является особая авторская позиция учителя как создателя идеального³ — способа действия, существующего до поры в знаково-символических культурных формах и воссоздаваемая им в «головах» учеников.

Материалы и методы

Участники и процедуры исследования

В исследовании осуществлялось включенное наблюдение с последующим анализом видеозаписей

¹ Разные авторы употребляют термины «совокупная деятельность» или «совокупное действие», обозначая этим, по сути, одну реальность; анализ терминологических различий не входит в задачи данной работы.

² УД — учебная деятельность.

³ Идеальное здесь используется как понятие, подробно рассмотренное Э.В. Ильенковым (Ильенков, 2006): «Материальное действию “пересаживается” в человеческую голову, а не просто в мозг как орган тела индивида, во-первых, лишь в том случае, если оно выражено в непосредственно-общезначимых формах языка (язык здесь — в широком смысле слова, включая язык чертежей, схем, моделей и пр.), во-вторых, если оно преобразовано в активную форму деятельности человека с реальным предметом (а не просто в “термин” или “высказывание” как вещественное тело языка). Иначе говоря, предмет оказывается идеализированным лишь там, где создана способность активно воссоздать этот предмет (выделено мной. — Е.Ч), опираясь на язык слов и чертежей, где создана способность превращать “слово в дело”, а через дело в вещь» (Ильенков, 2006, с. 21).

семи уроков постановки одной и той же УЗ в третьих классах, осуществленных пятью учительницами (возрастная группа – от 28 до 54 лет) с опытом работы в системе от 2 до 16 лет. Троє проводили данный урок впервые, двое имели больший опыт его проведения (двукратный и более). У двух учителей было записано по два урока в разных классах. Главным методом исследования был «case study», в рамках которого осуществлялось развернутое сравнение учительских действий по организации постановки и решения УЗ: насколько эти действия соответствуют проекту занятия, предложенному в методическом пособии, какие непредвиденные ситуации вызывают замешательство или незапланированные действия учителя, на что ориентируются учителя, адресуя реплики или вопросы ученикам и т. п. Этот анализ требовал понять «...реальную ситуацию настолько полно и конкретно, насколько это возможно, в том числе в ее мельчайших индивидуальных особенностях» (Левин, 2005, с. 79).

Анализ видеозаписей был дополнен результатами опроса 20 учительниц от 23 до 65 лет на курсах повышения квалификации (10 учительниц, имевших предварительный опыт постановки УЗ на открытие изолиний в классе, и 10 – не имевших такого опыта). Учителя читали фрагмент пособия, в котором описывалась постановка УЗ, затем индивидуально составляли схему своих будущих действий, после чего отвечали на серию вопросов о ходе постановки этой задачи в классе. Опрос был направлен на оценку возможностей пособия в плане формирования предварительных представлений об УЗ и выявление возможных различий в понимании текста пособия учителями, имеющими/ не имеющими практический опыт постановки УЗ.

Материал исследования

Материалом для исследования послужила УЗ на открытие способа внесения информации в карту с помощью изолиний – линий равных высот, температур, влажности и пр., в курсе «Окружающий мир» в 3-м классе, обучавшемся по системе Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова (Чудинова, Букварева, 2025). Это общий способ действий для обширного класса задач, требующих выявления или фиксации на карте разных условий, таких как атмосферное давление, температура и пр., а также выбора удобного маршрута без перепада высот и др. Эта УЗ хороша для поставленных исследовательских целей тем, что в ней четко выделяются два этапа постановки задачи и начала ее решения: 1) проблематизация, приводящая к собственно постановке учениками задачи на поиск способа и 2) работа по поиску и обсуждению найденных способов с целью выявить наиболее удобный. УЗ возникает при решении конкретно-практи-

ческой задачи определения наиболее короткого пути между двумя точками на картосхеме, где высоты гор не показаны. Возникают варианты: напрямую или в обход нарисованной на картосхеме горы, а также компромиссные. Удачность решений можно оценить, измерив длины соответствующих путей на трехмерном макете. Невозможность определить кратчайший путь по двумерному изображению приводит к постановке задачи на открытие общего способа внесения информации о высоте гор в картосхему. Предложения учеников обсуждаются, анализируются, преобразуются, и, в конечном счете, фиксируются в модельной знаково-символической форме (изолинии на картосхеме). Выстроенная модель опробуется на других задачах: определение ареалов животных и растений, обитающих в разных условиях влажности и температуры, прокладывание маршрута судов по водоемам разной глубины, и т. п.

Результаты

Опрос учителей после их самостоятельной работы с методическим пособием показал, что пособие в целом адекватно описывает урок постановки и начала решения УЗ. Учителя, познакомившись с этим материалом, понимают содержание работы и могут представить свое видение будущего урока схематично. По критериям Фи Фишера, V Крамера по всем ответам анкеты не было обнаружено каких-либо значимых различий между группами неопытных и опытных учителей (не было ни одного вопроса, по которому α было бы меньше или равно 0,05)⁴. Тем не менее, продумывая моменты будущего урока, учителя придают разные смыслы тем или иным действиям. Педагоги с опытом постановки этой задачи в классе осуществляют выбор действий более рефлексивно. Для неопытных учителей типичен выбор на основании «нравится/ не нравится». Учителя, имеющие опыт постановки УЗ, рассуждают: «Вариант 3 лучше, так как учитель безошибочно реагирует на ответы детей, задает вопросы, определяющие направление мысли детей. Горизонтальное общение» или «Я бы в третьем варианте постаралась как-то включить остальных детей. А то диалог с учителем получается. Вместо последней фразы учителя нужно что-то типа: и что же?».

Анализ видеозаписей показал, что постановка и начало решения УЗ на открытие изолиний⁵ осуществлялись в разных классах в течение одного-двух уроков. Постановка происходила с разной степенью эффективности⁶. На этапе практической задачи, решение которой должно обнаружить противоречие и необходимость обозначения высоты на карте, эффективность учительских действий напрямую зависела

⁴ Обсчет производился в программе IBM SPSS Statistics.

⁵ Собственно открытие и фиксация способа в знаково-символической форме.

⁶ Поскольку в исследовании не оценивались детские достижения в освоении способа чтения, изображения и использования изолиний на картосхемах для решения задач, здесь можно говорить об эффективности только по косвенным признакам – оценкам включенности класса в поиск, удовлетворенности учителя проведенным уроком, эмоциональным реакциям учеников и временными затратами.

от формулировки задания. Если учитель, формулируя задание, не указывал словесно или на картосхеме, что между точками А и Б находится гора (3 случая), то ученики порождали множество непродуктивных версий и обсуждение затягивалось. Если сущностно формулировка соответствовала предложенной в методическом пособии, возникали три варианта решения (рис. 1).

Следующий этап, согласно пособию, заключался в обнаружении противоречия между видимой длиной пути на картосхеме и реальной длиной пути. Разнообразие версий было связано с отсутствием информации о высоте и форме горы.

Ученик А: Здесь (проводя прямую линию) очень долго.

Ученик Б: Да, здесь ОЧЕНЬ долго, здесь гора может быть ВОТ ТАКОЙ высоты. А вот здесь она будет такой высоты (показывает). И лезть здесь будет очень легко. Значит, как-то вот так, да?

А: Ну, да, это нормально (проводит линию по краю горы).

Сомнения наблюдались не у всех детей, поэтому следующей задачей была организация столкновения мнений путем сравнения результатов работы групп. Большинство педагогов предлагали сделать это ученикам, в одном классе учитель подвел итог самостоятельно.

По логике пособия, для выбора верного решения нужно было предъявить ученикам трехмерный макет горы. В этой точке в 3 случаях из 7 учитель теряли детское внимание к задаче, позволяя ученикам продолжать словесную аргументацию и не показывая макет. Кроме того, в этой точке в 6 случаях из 7 в классе возникала мысль «Умный в гору не пойдет», «Путь в обход легче...», что требовало возврата к исходной задаче. Более опытные учителя реагировали в этой ситуации быстро: «Мы какую задачу решаем:

найти более легкий или более короткий путь?». Менее опытные позволяли ученикам увязнуть в споре, что не приводило к противопоставлению длины и «легкости» пути.

Сравнение длин путей также происходило по-разному. Иногда ученики придумывали подходящий способ моментально.

Учитель: Какой же путь, действительно, верный? Давайте посмотрим (достает макет).

Дети: Что это? Это гора! (Шум). Огромная... Это был вид сверху... Мы не знали, что она такой высоты. Это был план.

У: Да, может, это визуальный обман... Как узнать, действительно ли гора так высока, что нужно ее...

Д: Обойти.

У: Что для этого надо сделать-то?

Д: Провести⁷ ниткой или чем-то еще...

В других классах⁸ ученикам требовалось 2–12 мин на поиск способа (рис. 2). Если этап затягивался, учителя принимали разные решения: дать возможность детям продолжать предлагать и опровергать идеи, пока решение не будет найдено (4 из 7), или предложить подсказку — дать ленточку для измерения (2 из 7).

Сравнение длин позволяло выбрать правильный вариант. Выбравшие «неверный» путь ученики оправдывались: «Но мы же не знали высоту горы!». В этот момент опытные учителя отдавали ученикам их работы и предлагали придумать, как обозначить высоту на картосхемах (3 урока). Другие пропускали момент, когда ученики, по сути, поставили задачу и затягивали дискуссию, возможно, дожидаясь точно той формулировки цели, которую предполагали услышать. Внимание учеников при этом терялось. Групповой поиск способа быстро возвращал учеников к задаче.

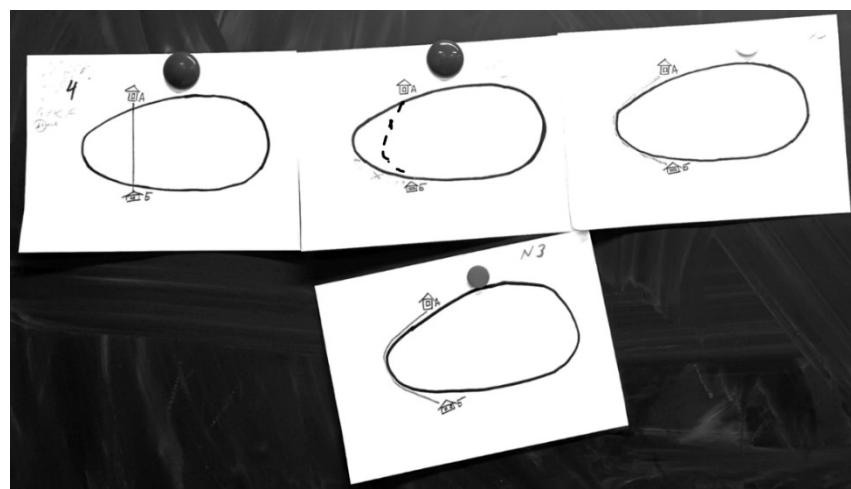


Рис. 1. Варианты решений четырьмя группами конкретно-практической задачи
Fig. 1. Options for solving by four groups a concrete practical problem

⁷ Ученик имеет в виду сравнение длин путем отмеривания с помощью нитки. Этот способ применялся на математике в начале первого года обучения.

⁸ Кроме одного, где учитель с самого начала урока выбрал свой путь, и этот этап отсутствовал.



Рис. 2. Ученики предлагают свои варианты сравнения длин путей через гору и в обход (прикладывая ладони или используя толщину пальца как мерку, линейкой и, наконец, веревочкой/лентой, которую учитель достает после появления идеи)

Fig. 2. Pupils propose their own ways of comparing the lengths of the paths over the mountain and around (using their palms or using the thickness of their fingers as a yardstick, a ruler, and finally a string that the teacher takes out after the idea has emerged)

Сложным для учителей этапом оказалось обсуждение вариантов решения задачи, предложенных группами, в котором и должен был быть найден общий способ (рис. 3). Организация обсуждения зависела от количества, разнообразия и качества вариантов решения, предложенных учениками. Труднее было тем, кто не определил для себя порядок рассмотрения во время работы группы, а последовал формальному правилу: начать с группы, которая была готова отвечать первой. Тогда содержательная логика рассмотрения и преобразования вариантов с учетом более ранних идей оказывались невозможными.

Интересным оказалось сравнение анкетирования учителей с вариантами конкретной реализации это-

го шага. Один из вопросов предполагал определение последовательности рассмотрения возможных вариантов и обоснование выбора. Выборы начинающих учителей были более разнообразны (4 варианта из 6 возможных последовательностей), а обоснования более формальны или вообще отсутствовали. Учителя с опытом осуществляли выбор содержательно: «от рисунка горы через цвет к линиям», «сначала то, что не ложится на карту, затем то, что не дает представление о форме горы, затем, что ближе к истине» и т. д.

Трудности этого шага были связаны также и с тем, что не все детские идеи можно было предусмотреть, и учителям приходилось искать пути анализа этих решений непосредственно в ходе урока⁹.

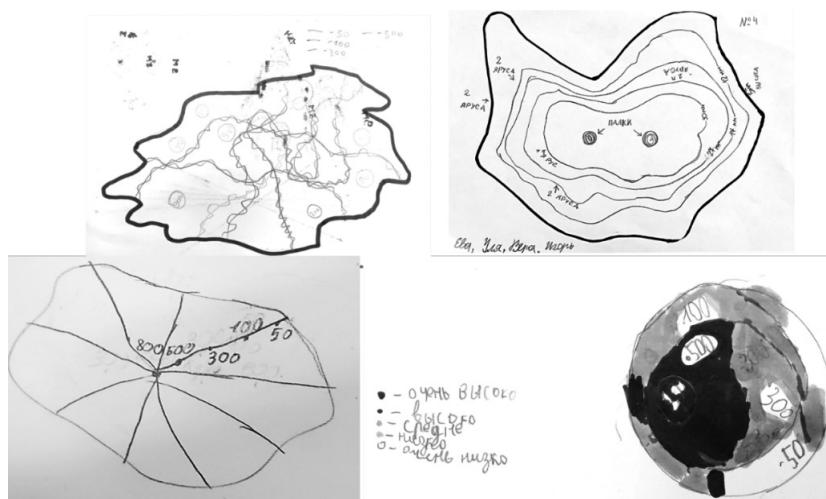


Рис. 3. Некоторые способы обозначения высоты горы на карте, предложенные учениками одного из классов

Fig. 3. Some ways of marking the height of a mountain on a map, suggested by students in one of the classes

⁹ В методических пособиях при описании хода решения учебной задачи рассматриваются варианты детских ответов, но все варианты предусмотреть невозможно.

На одном из уроков ученики не породили решение обозначить высоты на картосхеме числами, которое могло бы стать отправной точкой для заключительного этапа обнаружения. Один класс зафиксировался на решении обозначить высоты цветом — виденное учениками ранее на физических картах, но не осмысленное ими тогда. В этих случаях учителя меняли стратегию разворачивания дискуссии и переходили к анализу готовой картосхемы с изолиниями, чтобы ученики обнаружили смысл этих линий и научились ими пользоваться для решения задач.

В одном случае учительский проект сильно отличался от предложенного в методическом пособии¹⁰. В замысле учителя, стремившегося обеспечить максимально возможную детскую самостоятельность, на втором этапе дети должны были своими руками расставить на картосхеме одинаковые числа, которые затем можно было бы объединить линией. Но поставить задачу так, чтобы ученики сразу записали ряд одинаковых чисел, а не одно число — некую условную высоту горы в одной точке, было возможно только действием «прямого¹¹ управления детскими руками» в силу отсутствия у детей способа измерения высоты горы в разных точках.

У: Высота этого периметра 10 метров. Занесите, пожалуйста, данные себе в лист. *Пять-шесть данных*

Поскольку мысль расставить на картосхеме несколько чисел возникла не в детских умах, дальнейшее ее преобразование оказалось невозможным. Ученики перестали видеть смысл в репликах учителя и перешли к угадыванию его интенций.

У: Очень много данных. Нельзя ли как-то сделать их меньше, но чтобы мы понимали, где какая высота горы? Ваши предложения. Как объединить эти данные?

Д: Надо их сложить... Надо умножить... Измерить...

У: Зачем? Надо изобразить. Чем объединить эти высоты?..

В некоторых дискуссиях, которые можно было квалифицировать по результату как успешные, наблюдалось пристальное внимание к общим действиям и полное взаимопонимание участников. Они реагировали на реплики практически мгновенно. Реплики становились короткими и «подхватывающими». Темп нарастал.

Ученик 1: Может, это невысокая гора?!

Ученик 2: А, может, высокая!

Ученик 3: Это невозможно узнать!

Учитель: Почему?

Ученик 4: Мы не знаем, какая это гора! Это просто нарисованная какая-то... (показывает руками окружность).

Учитель: Чего не хватает у нас в этом плане тогда? Чтобы точно знать?

Дети: Высоты горы!

Учитель при этом мог реагировать не только на слова, но и на мимику молчащего ученика.

У: Так! Что обозначают цифры на этой карте?

Д: Высоты вершин.

У: Высоты вершин. Так. Но что-то смущает Соню. Что, Соня?

Соня: Слишком много.

Д: Много одинаковых!

Вовлекая молчащего ученика в дискуссию, учитель провоцировал развитие и поддержку его мысли другими, делал действия этого ребенка ощущимыми для него.

Внимание учителя полностью концентрировалось в такие моменты на действиях учеников. Можно было наблюдать, что учитель временно или отчасти терял чувствительность к тому, что делал сам: например, начинал теребить свой воротник, оставаясь предельно чувствительным к тому, что происходило с учениками.

В подобные моменты урока, учителя, обращаясь к классу, часто использовали слова «мы», «нам»: «Мы поняли, что это важно, да?», «Можем ли мы этот способ считать эффективным?», «Это не аргумент. Как мы гору будем плющить?» и т. п. В другие моменты уроков (в начале или в конце урока, в ситуациях, которые нельзя было квалифицировать как ситуации успешной совместности) часто использовались слова «я», «вы», «мы с вами».

Если, реагируя на детские высказывания, учитель заранее знал свой следующий шаг и не готов был от него отказаться, смысл их предшествующих реплик не открывался ученикам. Так, в примере ниже учитель спровоцировал многообразие идей о причинах выбора героем обходной дороги, а затем направил класс в сторону единственного варианта, который был им заранее запланирован.

У: Болото. Змеи. Озеро. И все, что вы перечислили. *Что еще* может быть преградой?

Д: Горы.

У: Горы. И здесь — внимание! Все может быть. Отобразите на плане *хотя бы горы*.

Анализ записей показал, что не все учителя на уроке постановки учебной задачи могут отказаться от дополнительных, ранее поставленных, целей, например от задачи корректировать детские высказывания с точки зрения грамматической правильности или добиться от учеников определенной словесной формулировки.

Поскольку два учителя провели по два урока в разных классах, были зафиксированы изменения, внесенные ими в проект урока после первого его проведения. Это касалось формулировки исходной задачи, иного определения последовательности рассмотрения вариантов решения, готовности слышать предложения учеников и давать им возможность

¹⁰ Несмотря на неудачу данного замысла, авторская позиция учителя в проектировании логики постановочных уроков возможна.

¹¹ О широком распространении сегодня «прямых педагогических действий» пишет В.А. Львовский (Львовский, 2024).

осуществлять собственные пробы. После первого проведенного урока учителя запрашивали обратную связь, пытались оценить те или иные свои действия, установить соответствия между своими действиями и детской содержательной активностью.

Обсуждение результатов

Полученные данные подтверждают основную и дополнительные гипотезы исследования.

Сложный и противоречивый характер ориентиров, определяющих учительские действия, максимально проявляется в ситуации постановки УЗ. Так же как водитель, который, осуществляя управление транспортным средством, должен одновременно действовать с системами самой машины и ориентироваться в дорожной ситуации, учитель, организуя постановку и решение учебной задачи, должен удерживать две системы ориентиров. Одна система — разворачивание предметной логики задачи во времени, другая — интеллектуально-эмоциональный ландшафт класса. Как первая, так и вторая системы ориентиров не могут быть определены до конца заранее. Несмотря на то, что конечный результат поиска (общий способ) и примерные пути его достижения заранее известны учителю, предлагаемые учениками решения требуют немедленного понимания и достраивания возможной логики их преобразования. Это подтверждает наблюдения Г.А. Цукерман (Цукерман, 2007). Интеллектуально-эмоциональный ландшафт класса, так же как, например, военный ландшафт, описанный К. Левином (Левин, 2001), находится в постоянной динамике, и учитель с той или иной степенью успешности осуществляет непрерывную оценку текущего момента. Важными для учителя ориентирами, влияющими на его выборы, являются не только включенность учеников в поиск или, наоборот, потеря ими интереса к задаче, но и полнота участия класса в поиске, время, затрачиваемое на этапы дискуссии и пр.

Названные системы ориентиров могут конфликтовать в сознании учителя. Например, затянувшийся поиск способа измерения прямого и обходного пути вызывает у педагогов острое желание остановить его, поскольку это давно «пройдено» на уроках математики, но почему-то не вспоминается учениками сейчас. Однако ученики вовлечены в процесс. «Надо ли продолжать дискуссию или прекратить ее, предложив детям подсказку, ведь не это сейчас главное, нам не хватит времени на основное», — говорила одна из учительниц, обсуждая проведенный урок.

Таким образом, учительские действия в ситуации постановки УЗ с необходимостью носят характер пробы. Их принципиально невозможно формировать, задав ориентировочную основу по третьему типу (Гальперин, 2022). Дело не в том, что «чисто писано в бумаге, да забыли про овраги...» (Л. Тол-

стой), и не в том, что материал и способ его введения в учебный процесс не соответствует «требованиям метода решения учебных задач» (Давыдов, 1999, с. 4). Описание методики достаточно для построения учителем проекта урока. Уже на этапе проектирования педагог учитывает особенности и умения учеников, свойства кабинета, материалов и предметов, используемых для постановки задачи, дополнительные «обязательства», взятые на себя ранее, и т. п., но на этапе реализации эти ориентиры вновь меняются: конкретные предложения учеников определяют направление разворачивания взаимодействия, предметы и материалы обнаруживают неучтенные ранее свойства. В пробе формируются собственные опоры учителя в его инициации совокупного действия, о чем свидетельствуют «правки», вносимые учителем в проект, при «повторении¹²» урока.

Попытка рассмотрения ситуации УЗ как совокупного действия учителя и детей дает возможность увидеть взаимную обращенность, удерживаемую общим предметом, находящимся в процессе становления «оживления» — культурным способом действия, вновь возникающим как идеальное в детских действиях. Цель и смысл, возникшие первоначально на одном его полюсе — в замысле учителя, в процессе постановки и решения учебной задачи начинают разделяться учениками. Возникает ситуативная неслияность-нераздельность субъектов учебных действий, показательным симптомом которой на полюсе учителя становится частое использование слова «мы» в обращении к классу¹³. Симптоматикой связности является включенность участников в дискуссию, нарастание ее энергичности, взаимопонимание участников, выражющееся в том, что одни реплики продолжают другие. Условием удержания связности является чувствительность учителя к детским действиям, что соответствует выводам Г.А. Цукерман (Цукерман, 2007). Но нужно добавить, что важна именно чувствительность к детским действиям в их отношении к открываемому (реконструируемому) способу. Так же, как ощущения человека при рисовании или письме концентрируются на острие карандаша, так и внимание и ощущения учителя в удачные моменты подобных уроков собраны в точке преобразования учениками условий задачи. Совокупное действие не возникает, если учителю заранее известна его следующая реплика. Тогда детские высказывания лишаются смысла, и это разрушает ситуацию.

Совокупное действие на полюсе учителя может быть понято как Авторское Продуктивное действие (Эльконин, 2019). Учитель не является автором культурного образца — способа действия. Он, как правило, не является и автором методики постановки учебной задачи, но, тем не менее, можно говорить об особой авторской позиции учителя как создателя идеального — способа действия, зафиксированного исторически в знаково-символических культурных

¹² Каждый следующий постановочный урок — это всегда «повторение без повторения».

¹³ Несмотря на то, что это было отмечено в наблюдении, для окончательного утверждения необходим анализ большего числа случаев.

формах и воссоздаваемого им в ходе решения учебной задачи «в головах» учеников. Построение проекта и начало реализации урока с УЗ – первый такт продуктивного действия. В нем происходит «поворот опыта» учителя, превращение известного ему культурного способа и предлагаемой методическим пособием технологии постановки задачи в замысел конкретного урока в данном классе. На этом шаге «неявные ограничения действия» (Эльконин, 2019) становятся явными и преодолеваются/не преодолеваются, а возможные конфликты в системах ориентиров разрешаются/не разрешаются.

Урок постановки УЗ может стать ловушкой для опытного учителя, привыкшего реализовывать собственные замыслы. Пытаясь быть автором логики постановки задачи и отходя от опробованной много-кратно логики пособия, учитель рискует попасть в ситуацию, из которой трудно найти выход, не прибегая к «продавливанию» собственного намерения и теряя при этом детскую инициативность.

Авторство и искусство учителя реализуется в удержании в оперативной памяти детских реплик и выстраивании на их основе сюжета разворачивания ситуации, адекватного реконструируемому способу действий. Рискованность, необходимость задействования всех своих ресурсов (быстроты мышления и понимания, объема памяти, распределения внимания), трудность достижения результата, слияние с классом, возникающее в совокупном действии, интересуют учителя, вовлекают его в развертывание деятельности. Для учителя постановка УЗ – это проверка себя на профессиональную пригодность.

Успешность в постановке УЗ на полюсе учителя состоит не только в удаче вовлечения учеников в поиск, но и в построении смыслов и опор в своем проблемном действии. Осознание учителем пробы возбуждает собственные вопросы к проекту и реализации замысла, приводит к коррекции проекта, позволяет простить себе практически неизбежные в решении такой сложной задачи огрехи. Поэтому участие другого взрослого (включенное наблюдение) повышает осознанность и конечную результативность урока постановки учебной задачи для учителя, что отмечают и другие исследователи (Васильев, Вахромеева, 2024).

Продуктивное действие невозможно без утверждения адресатом (Эльконин Б., 2019). Утверждением

учительского действия, инициирующего ситуацию знакового опосредствования, является его включение в поле действий учеников. Пользуясь словами Б.Д. Эльконина, можно сказать, что потенция учительского замысла превращается в энергию оживления (воссоздания и использования) общего способа учениками. Именно поэтому учителю так важны симптомы открытия и усвоения учениками общего способа действий.

Заключение

В проектировании и реализации проекта урока постановки УЗ системы ориентиров учительских действий сложны, противоречивы и требуют достраивания непосредственно в ходе урока. В опробовании формируются собственные опоры учителя в его инициации совокупного действия. Условиями связности позиций учеников и учителя являются как чувствительность учителя к текущим детским действиям в их отношении к открываемому (реконструируемому) способу, так и особая авторская позиция учителя как создателя идеального – способа действия, фиксированного в культурных знаково-символических формах и воскрешаемого им в головах учеников. Учителем в ситуации осмысленной постановки учебной задачи движет рискованность и одновременно возможная продуктивность его авторского действия. Гипотезу о том, что только сознательная пропа приводит к шагу в развитии как учеников, так и самого учителя, еще предстоит проверить.

Эмпирические данные, полученные в исследовании, помогают конкретизировать понятия совокупного действия (Д.Б. Эльконин, 1989) и Продуктивного Авторского действия (Б.Д. Эльконин, 2019). Полученные результаты и выводы имеют значение для организации подготовки и переподготовки учителей, встающих на путь деятельностной педагогики.

Ограничения. Размеры исследуемой выборки адекватны «case study», однако результаты и выводы требуют подтверждения и уточнения в более масштабных исследованиях.

Limitations. The study sample size is adequate for the case study method, but the results and conclusions require confirmation and refinement in larger studies.

Список источников / References

1. Васильев, В.Г., Вахромеева, Т.А. (2024). Система обучающих действий педагога профессионального образования. В: В.В. Рубцов, А.В. Конокотин (Ред.), *Давыдовские чтения: Сборник тезисов участников III международной научно-практической конференции (10–11 сентября 2024 г.)* (с. 122–124). М.: ФГБОУ ВО МГППУ.
Vasiliev, V.G., Vakhromeeva, T.A. (2024). The system of learning actions of a teacher of professional education. IN: V.V. Rubtsov, A.V. Konokotin (Ed.), *Davydovskie readings: Collection of abstracts of participants of the III international scientific-practical conference (10–11 September 2024)* (pp. 122–124). M.: FGBOU VO MGPPU. (In Russ.).
2. Давыдов, В.В. (1996). *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР.
Davydov, V.V. (1996). *Theory of developmental learning*. M.: INTOR. (In Russ.).
3. Давыдов, В.В. (1999). Что такое учебная деятельность? *Начальная школа*, 7, 12–18.
Davydov, V.V. (1999). What is learning activity? *Primary school*, 7, 12–18. (In Russ.).
4. Гальперин, П.Я. (2023). *Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды*. М: МГУ.
Halperin, P.Y. (2023). *Psychology: subject and method*.

- Selected psychological works.* M.: MSU. (In Russ.).
5. Горбов, С.Ф. Заславский, В.М., Морозова, А.В. (2015). *Деятельностный подход к математическому образованию школьников.* М.: Авторский Клуб.
Gorbov, S.F. Zaslavsky, V.M., Morozova, A.V. (2015). *Activity-based approach to mathematical education of schoolchildren.* M.: Author's Club. (In Russ.).
6. Гурожапов, В.А. (2006). О феноменологии постановки и решения учебной задачи в развивающем обучении: попытка интеграции идей В.В. Давыдова и Дж. Дьюи. *Культурно-историческая психология*, 2(2), 82–88.
Guruzhapov, V.A. (2006). On the phenomenology of setting and solving a learning task in developmental learning: an attempt to integrate the ideas of V.V. Davydov and J. Dewey. Davydov and J. Dewey. *Cultural-historical psychology*, 2(2), 82–88. (In Russ.).
7. Ильенков, Э.В. (2006). Идеальное. *Культурно-историческая психология*, 2(2), 17–28.
Ilyenkov, E.V. (2006). The ideal. *Cultural-historical psychology*, 2(2), 17–28. (In Russ.).
8. Левин, К. (2001). *Динамическая психология.* М.: Смысл.
Levin, K. (2001). *Dynamic psychology.* M.: Smysl. (In Russ.).
9. Нежнов, П.Г. (2007). Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития». *Вестник Моск. Ун-та. Серия 14, Психология*, 1, 133–146.
Nezhnov, P.G. (2007). Mediation and spontaneity in the model of “cultural development” (to the statement of the problem)]. *Bulletin of Moscow University, 14, Psychology*, 1, 133–146. (In Russ.)
10. Обухова, О.Л., Цукерман, Г.А., Шибанова, Н.А. (2022). В поисках субъекта учебной деятельности. *Культурно-историческая психология*, 18(4), 80–89. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180408>
Obukhova, O.L., Tsukerman, G.A., Shibanova, N.A. (2022). In search of the subject of learning activity. *Cultural-historical psychology*, 18(4), 80–89. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180408>
11. Перевозчикова, А.В., Васильев, В.Г. (2015). Постановка учебной задачи в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в условиях введения нового образовательного стандарта в начальной школе. *Психологическая наука и образование*, 7(1), 69–79. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2015070107>
Perevozchikova, A.V., Vasiliev, V.G. (2015). Setting a learning task in the system of developmental learning D.B. Elkonin – V.V. Davydov in the conditions of introduction of a new educational standard in primary school. *Psychological science and education*, 7(1), 69–79. [https://doi.org/10.17759/psyedu.2015070107. \(In Russ.\).](https://doi.org/10.17759/psyedu.2015070107)
12. Репкин, В.В. Репкина, Н.В. (2018). *Что такое развивающее обучение? Взгляд из прошлого в будущее.* М.: Издательская группа URSS.
Repkin, V.V. Repkina, N.V. (2018). *What is developmental learning? A view from the past to the future.* M.: URSS Publishing Group. (In Russ.).
13. Рубцов, В.В., Эльконин, Б.Д., Цукерман, Г.А., Улановская, И.М. (2024). Школа Д.Б.Эльконина– В.В.Давыдова: от истории к перспективам. *Культурно-историческая психология*, 20(1), 16–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200104>
Rubtsov, V.V., Elkonin, B.D., Tsukerman, G.A., Ulanovskaya, I.M. (2024). The D.B. Elkonin-V.V. Davydov school: from history to perspectives. *Cultural-historical psychology*, 20(1), 16–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200104>
14. Уляшев К.Д. (Ред.). (2025). *Тренер-технолог – новая педагогическая позиция. Сборник материалов VII съезда тренеров-технологов деятельностных образовательных практик.* М.: Авторский клуб.
Ulyashev K. D. (Ed.). (2025). *Coach-technologist – a new pedagogical position. Collection of materials of the VII Congress of trainers-technologists of activity-based educational practices.* M.: Author's Club. (In Russ.).
15. Цукерман, Г.А. (2007). О поддержке детской инициативы. *Культурно-историческая психология*, 3(1), 41–55.
Zuckerman, G. A. (2007). On supporting children's initiative. *Cultural-historical psychology*, 3(1), 41–55. (In Russ.).
16. Цукерман, Г.А., Венгер, А.Л. (2010). *Развитие учебной самостоятельности.* М.: ОИРО.
Tsukerman, G.A., Wenger, A.L. (2010). *Development of learning independence.* M: OIRO. (In Russ.).
17. Чудинова, Е.В., Букварева, Е.Н. (2025). *Окружающий мир. 3 класс. Учебное пособие в 2-х частях. Часть 1.* М.: Просвещение.
Chudinova, E.V., Bukvareva, E.N. (2025). *Surrounding World. 3 class. Textbook in 2 parts. Part 1.* M.: Prosvetshchenie. (In Russ.).
18. Эльконин, Б.Д. (2019). Продуктивное действие. *Культурно-историческая психология*, 15(1), 116–122. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150112>
Elkonin, B.D. (2019). Productive action. *Cultural-historical psychology*, 15(1), 116–122. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150112>
19. Эльконин, Б.Д. (2020). Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы. *Психологическая наука и образование*, 25(4), 28–39. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250403>
Elkonin, B.D. (2020). Modernity of the theory and practice of Learning Activity: key issues and perspectives. *Psychological Science and Education*, 25(4), 28–39. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250403>
20. Эльконин, Д.Б. (1989). *Избранные психологические труды.* М.: Педагогика.
Elkonin, D.B. (1989). *Selected psychological works.* M.: Pedagogika. (In Russ.).
21. Engeström, Y. (2025). *Concept Formation in the Wild.* URL: [https://www.cambridge.org/core/books/concept-formation-in-the-wild/B68C12A6422D8997A8FFAF2D-DA4ED203.](https://www.cambridge.org/core/books/concept-formation-in-the-wild/B68C12A6422D8997A8FFAF2D-DA4ED203) (viewed: 10.03.2025).
22. Gennen, T. (2023). Conceptual Change and Education: The Neglected Potential of Developmental Teaching Approaches. *Human Development*, 67(2), 88–107. <https://doi.org/10.1159/000530247>
23. Chaiklin, S. (2019). Vidga din uppfattning om ZPD för ett rikare didaktiskt perspektiv: en presentation av traditionen developmental education. In: Stähle, M. Waermö, V. Lindberg (Ed.) *Att utveckla forskningsbaserad undervisning. Analyser, utmaningar och exempel.* (pp. 73–99). Stockholm: Natur & Kultur.
24. Vorontsov, A.B., & Lvovskiy, V.A. (2022). New projects of Developing Education. *Revista Educativa – Revista De Educação*, 25(1), 17 p. <https://doi.org/10.18224/educ.v25i1.12761>
25. Waermö, M., & Broman, A. (2024). Lärandeteoretisk förankring i lärarens tolkning av undervisningsuppdraget – En dimension i rekonstruktion av skolan. In: Rönnström, O. Johansson (Ed.), *Att rekonstruera skolor med stöd i forskning – om vägar till likvärdiga skolor* (pp. 291–310). Stockholm: Natur & Kultur.

Информация об авторах

Елена Васильевна Чудинова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «Психологический институт им. Л.В. Щукиной»), Москва, Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, e-mail: chudinova_e@email.ru

Information about the authors

Elena V. Chudinova, PhD in Psychology, Leading Researcher, Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research (Psychological Institute of the Russian Academy of Education), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, E-mail: chudinova_e@mail.ru.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (№ протокола от 10.01.2025 г.).

Ethics Statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education (report no, 2025/01/10).

Поступила в редакцию 25.04.2025

Received 2025.04.25.

Поступила после рецензирования 13.05.2025

Revised 2025.05.13.

Принята к публикации 16.06.2025

Accepted 2025.06.16.

Опубликована 30.06.2025

Published 2025.06.30.

Научная статья | Original paper

Перфекционизм студентов Китая, Казахстана и России в парадигме культурно-исторической теории

Б.С. Шералы¹ , Т. Чжун², Л.Н. Рогалева³, А.М. Ким¹, Н.А. Алдабергенов⁴

¹ Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

² Хэнаньский педагогический университет, Хэнань, Китай

³ Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Российская Федерация

⁴ Университет «Туран», Алматы, Казахстан

 sheralybizhan07@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Стремление молодежи к получению высшего образования и построению успешной карьеры становится доминирующей тенденцией в современном обществе и тесно связано с ростом перфекционизма в молодежной среде. В контексте культурно-исторической теории перфекционизм студентов должен рассматриваться с позиции социальной ситуации развития. **Цель.** Провести сравнение перфекционизма студентов в Китае, Казахстане и России в зависимости от пола.

Гипотеза. Перфекционизм студентов из Китая, Казахстана и России будет иметь различия в силу наличия социокультурных норм, исторически сложившихся в обществе и передающихся в процессе воспитания. **Методы и материалы.** Выборку составили 249 студентов из Китая (54,6% мужчин, 45,4% женщин), 298 студентов из Казахстана (40,3% мужчин, 59,7% женщин), 190 студентов из России (40,5% мужчин, 59,5% женщин). Использовалась Многомерная шкала перфекционизма (FMPS, Frost, Marten, Lahart, Rosenblate, 1990). **Результаты.** Выявлены различия в характеристиках дезадаптивного и адаптивного перфекционизма у студентов из разных стран. Так, в выборке китайских студентов достоверно выше показатель родительской критики ($p \leq 0,001$), а в группе казахстанских студентов достоверно выше показатель родительских ожиданий ($p \leq 0,001$), что указывает на значимую роль культурных норм, транслируемых со стороны старших поколений. Сравнение перфекционизма студентов — мужчин и женщин для каждой из стран показало, что в выборках китайских и российских студентов-мужчин «адаптивный перфекционизм» достоверно выше, чем в выборках женщин, в то время как в казахстанской выборке различий не выявлено. **Выводы.** Доказана значимость социокультурного фактора в развитии перфекционизма у студентов. Результаты исследования могут быть использованы при разработке стратегий психологического-педагогической работы со студентами из разных стран.

Ключевые слова: кросс-культурное сравнение, студенты, перфекционизм, Китай, Казахстан, Россия

Для цитирования: Шералы, Б.С., Чжун, Т., Рогалева, Л.Н. Ким, А.М., Алдабергенов, Н.А. (2025). Перфекционизм студентов Китая, Казахстана и России в парадигме культурно-исторической теории. *Культурно-историческая психология*, 21(2), 27–38. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210203>

Perfectionism of students in China, Kazakhstan and Russia in the paradigm of cultural-historical theory

B.S. Sheraly¹ , T. Zhong², L.N. Rogaleva³, A.M. Kim¹, N.A. Aldabergenov⁴

¹ Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

² Henan Normal University, Henan, China

³ Ural Federal University, Yekaterinburg, Russian Federation

⁴ Turan University, Almaty, Kazakhstan

 sheralybizhan07@gmail.com

Abstract

Context and Relevance. The pursuit of higher education and a successful career has become a dominant trend among contemporary youth, closely linked to the rise of perfectionism in this demographic. Within the framework of cultural-historical theory, student perfectionism should be examined through the lens of the social situation of development. **Objective.** This study aims to compare the levels of perfectionism among students in China, Kazakhstan, and Russia, with a specific focus on gender differences. **Hypothesis.** It is hypothesized that perfectionism among students from China, Kazakhstan, and Russia will differ due to the presence of socio-cultural norms that have historically evolved within each society and are transmitted through upbringing. **Methods and Materials.** The sample comprised 249 students from China (54,6% male, 45,4% female), 298 from Kazakhstan (40,3% male, 59,7% female), and 190 from Russia (40,5% male, 59,5% female). The Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS, Frost et al., 1990) was employed. **Results.** The study revealed differences between maladaptive and adaptive perfectionism traits in students across different countries. Chinese students exhibited significantly higher levels of parental criticism, while Kazakh students reported higher parental expectations, underscoring the pivotal role of cultural norms transmitted by older generations. Gender comparisons revealed that adaptive perfectionism was significantly higher among male students in China and Russia compared to their female counterparts; no such differences were observed in Kazakhstan. **Conclusions.** The significance of socio-cultural factors in the development of student perfectionism has been empirically confirmed. The results may inform the design of psychological and pedagogical interventions for students from diverse cultural backgrounds.

Keywords: cross-cultural comparison, students, perfectionism, China, Kazakhstan, Russia

For citation: Sheraly, B.S., Zhong, T., Rogaleva, L.N., Kim, A.M., Aldabergenov, N.A. (2025). Perfectionism of students in China, Kazakhstan and Russia in the paradigm of cultural-historical theory. *Cultural-Historical Psychology*, 21(2), 27–38. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210203>

Введение

Актуальность исследования перфекционизма студентов тесно связана с изменяющимися приоритетами современной молодежи, с их стремлением ориентироваться на высокие стандарты и построение успешной карьеры (Панина, 2020; Egan и др., 2024; Tian, Hou, 2024). В качестве причин данной тенденции указываются доминирующие установки в обществе на успех и достижения (Степанова, Смирнова, Блажевич, 2023), возрастание конкуренции (Sox, Enns, Clara, 2002), роль социальных сетей (Южакова, Желонкина, Басалаева, 2017; Padoa, Pellegrini, Iafrate, 2018; Shu, 2023), повышенные ожидания со стороны родителей, которые трансформируются в личный перфекционизм молодых людей (Camp и др., 2022).

Изучение перфекционизма студентов опирается на многомерные модели перфекционизма, предложенные Р. Фростом с соавторами (Frost и др., 1993), которые выделили такие проявления перфекционизма, как высокие личные стандарты; беспокойство по поводу ошибок; сомнения в своих действиях;

желание оправдывать ожидания родителей и избежать критики с их стороны. Г. Флетт (Flett и др., 1998) выделяет 3 вида перфекционизма: Я-адресованный перфекционизм; перфекционизм, адресованный другим; социально предписанный перфекционизм.

Я-адресованный перфекционизм, по Г. Флетту, по своему значению совпадает с такими показателями, как «личностные стандарты» и «организованность» в модели Р. Фроста, поэтому рассматривается как адаптивный перфекционизм, т. е. перфекционизм, не вызывающий негативных последствий для личности, в то время как перфекционизм, ориентированный на социум, схож с дезадаптивным перфекционизмом и связан с субъективным убеждением в том, что высокие требования со стороны других должны быть выполнены. Проведенные исследования доказывают, что социально ориентированный перфекционизм приводит к депрессии (Haddadi, Tamannaefar, 2022; Liu и др., 2024), социальной тревожности (Гавриченко, Бубновская, 2021; Wu и др., 2022), ухудшению психологического здоровья и благополучия у студентов (Русина, 2024; Тарасова, 2021; Xu, 2023).

В то же время адаптивный перфекционизм рассматривается как позитивный, поскольку достоверно коррелирует с высокой самооценкой, низкой тревожностью, способствует лучшей академической интеграции студентов (Пермякова, Тюкарова, Пермяков, 2024; Сиах и др., 2022). Выявлено, что такие личностные характеристики, как высокая самооценка, жизнестойкость, готовность к преодолению трудностей, самоэффективность могут обеспечивать психологическое благополучие студентов даже при достаточно высоком перфекционизме (Фам и др., 2023).

Несмотря на широкий круг исследований перфекционизма у студентов, следует отметить, что большинство из них выполнены в рамках одной культуры, т. е. с опорой на монокультурный подход.

Но поскольку наибольший прирост отмечается в показателе дезадаптивного перфекционизма студентов (Liu и др., 2024), который возникает под давлением внешних факторов, таких как общественные или семейные ожидания, повышается значимость кросскультурных исследований (Михайлова, Фаренникова, 2022; Пермякова, Шевелева, 2015).

Целью нашего исследования стало сравнение перфекционизма студентов из Китая, Казахстана и России в зависимости от пола.

В качестве методологической основы исследования выступает культурно-историческая теория, в рамках которой ключевое значение имеет понятие «социальная ситуация развития» (Выготский, 1984).

К социальной ситуации развития можно отнести этническую, экономическую, культурную ситуацию, широкий спектр социальных и семейных норм и ценностей, которые могут оказывать воздействие на формирование перфекционизма у молодежи, проживающей в разных культурных и социальных средах (Холмогорова, Гаранян, Цацулин, 2019).

Культурный аспект в контексте культурно-исторической теории обосновывает социальную детерминированность психического развития человека механизмом интериоризации (Холмогорова, 2016).

В связи с этим в рамках исследования нами было выдвинуто предположение о том, что перфекционизм студентов будет различен прежде всего из-за культурных норм, исторически сложившихся в обществе и передающихся в процессе воспитания.

В ходе исследования были сформулированы частные гипотезы.

1. Существуют различия в показателях перфекционизма в выборках китайских, казахстанских и российских студентов.

2. Существуют различия в показателях перфекционизма среди китайских, казахстанских и российских студентов в зависимости от пола.

3. Существуют различия в перфекционизме у студентов-мужчин и студенток в каждой из трех стран – Китае, Казахстане и России.

Материалы и методы

Методика. В исследовании использовалась многомерная шкала перфекционизма (FMPS, Frost et al., 1990) (Золотарева, 2018; Stöber, 1998). Шкала включает 35 вопросов и позволяет оценить адаптивный перфекционизм (подшкалы; личные стандарты и организованность), дезадаптивный перфекционизм (подшкалы: беспокойство по поводу ошибок, сомнения по поводу действий, родительские ожидания, родительская критика). Для перевода английской версии шкалы на русский и китайский язык был использован метод обратного перевода. Значения внутренней согласованности (α Кронбаха) по адаптивному перфекционизму: для китайской выборки – 0,946, для казахстанской выборки – 0,829, для российской выборки – 0,849; для дезадаптивного перфекционизма – 0,943, 0,90 и 0,780 соответственно.

Процедура. Исследование проводилось онлайн при получении согласия всех участников опроса. Поскольку данные не подчинялись нормальному закону, для их анализа были выбраны меры непараметрической статистики: критерий Крускала–Уоллиса для сравнения трех групп и критерий Манна–Уитни. Размер эффекта определялся в соответствии с основополагающими рекомендациями Коэна для малых ($d = 0,2$), средних ($d = 0,5$) и больших ($d = 0,8$) эффектов. Статистический анализ проводился в SPSS версии 26.0.

Участники. В исследовании принимали участие студенты из Китая (Хенанский педагогический университет, Хенан), Казахстана (Туран Университет, КазНУ им. аль-Фараби, Алматы) и России (Уральский федеральный университет, Екатеринбург). В качестве респондентов выступали студенты 1–2-х курсов гуманитарных специальностей. Выборка студентов из Китая включала студентов из разных провинций. Особенностью системы образования Китая является то, что каждое высшее учебное заведение устанавливает нижний проходной порог для абитуриентов, но для учеников из разных провинций баллы могут варьироваться. Особенностью системы образования в Казахстане является то, что студенты на основе конкурса получают гранты для обучения и после завершения обязаны отработать по специальности не менее трех лет. Всего выборка составила 737 студентов: 249 студентов из Китая, 298 студентов из Казахстана и 190 студентов из России (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Социально-демографические характеристики выборки Socio-demographic characteristics of the sample

Студенты / Students	Пол / Gender	Количество / Number	Возраст / Age
Китай / China	Мужчины / Men	136 (54,6%)	19,24 ± 1,05
	Женщины / Women	113 (45,4%)	19,00 ± 1,13

Студенты / Students	Пол / Gender	Количество / Number	Возраст / Age
Казахстан / Kazakhstan	Мужчины / Men	120 (40,3%)	19,00 ± 0,79
	Женщины / Women	178 (59,7%)	19,80 ± 0,80
Россия / Russia	Мужчины / Men	89 (40, 5%)	19,50 ± 1,34
	Женщины / Women	101 (59, 5%)	19,00 ± 1,07

Результаты

Сравнительный анализ перфекционизма студентов трех стран выявил достоверные различия по ряду показателей дезадаптивного и адаптивного перфекционизма, данные представлены в табл. 2.

Из табл. 2 следует, что показатель «родительские ожидания» ($H = 70,165$, $p \leq 0,001$) достоверно выше у студентов из Казахстана ($M = 16,17 \pm 4,10$). Попарное сравнение с помощью U-критерия Манна—Уитни выявило, что в казахстанской и китайской выборке есть статистически значимые различия по данному показателю с российскими студентами ($p \leq 0,001$, $d = 0,8$ и $p \leq 0,05$, $d = 0,52$ соответственно). Показатель «родительская критика» ($H = 22,743$, $p \leq 0,001$) достоверно выше у студентов из Китая ($M = 10,77 \pm 4,09$), что подтверждилось при попарном сравнении с казахстанской ($p \leq 0,001$, $d = 0,5$), и российской выборкой ($p \leq 0,01$, $d = 0,5$) выборками. В то же время достоверных различий между казахстанскими и российскими студентами не выявлено.

Следовательно, можно заключить, что фактор социокультурных и семейных традиций в большей степени связан с формированием характеристик дезадаптивного перфекционизма у студентов из Китая и Казахстана, чем из России.

Данные по характеристикам адаптивного перфекционизма свидетельствуют, что «личные стандарты» и «организованность» более высокие в казахстанской и китайской выборках по сравнению с российской выборкой. При этом при попарном сравнении различия между казахстанской и российской выборками выявлено на уровне обеих характеристик ($p \leq 0,001$, $d = 0,8$, $p \leq 0,001$, $d = 0,5$ соответственно), а между китайской и российской выборками только по характеристике «личностные стандарты» на уровне $p \leq 0,001$, $d = 0,54$.

Более высокие данные по «адаптивному перфекционизму» у казахстанских студентов могут свидетельствовать о более высоком уровне осознанности своих целей, в силу того что студенты при поступлении вуз не только получают грант на обучение, но и обязаны отработать по специальности по окончании вуза. Более высокие личностные стандарты у китайских студентов в сравнении с российскими можно связать с нацеленностью студентов на более высокий уровень достижений в силу высокой конкуренции в китайском обществе.

Для проверки второй гипотезы было проведено сравнение перфекционизма у студентов из Китая, России и Казахстана в зависимости от пола.

В табл. 3 представлены результаты сравнительного анализа показателей перфекционизма у студентов-мужчин.

Таблица 2 / Table 2

Результаты сравнительного анализа перфекционизма студентов из Китая, Казахстана и России
 The results of a comparative analysis of perfectionism of students from China, Kazakhstan and Russia

Параметры / Parameters	Китай / China (N = 249)		Казахстан / Kazakhstan (N = 298)		Россия / Russia (N = 190)		Н Краскела— Уоллиса / Kruskal— Wallis	p
	M	σ	M	σ	M	σ		
1. Беспокойство по поводу ошибок / Concern over Mistakes	24,05	9,29	25,13	6,53	24,45	6,68	1,286	0,526
2. Сомнения по поводу действий / Doubts about actions	12,43	3,63	12,43	3,03	12,48	2,89	0,256	0,88
3. Родительские ожидания / Parental Expectations	15,27	4,71	16,17	4,10	13,11	3,30	70,165	0,001
4. Родительская критика / Parental criticism	10,77	4,09	9,24	3,53	9,55	3,20	22,743	0,001
5. Личные стандарты / Personal Standards	22,65	5,19	23,57	4,39	19,89	4,99	67,638	0,001
6. Организованность / Organization	22,88	4,60	23,75	3,65	22,11	4,58	20,248	0,001
7. Адаптивный перфекционизм / Adaptive perfectionism	45,53	8,40	47,32	6,88	42,00	8,33	54,624	0,001
8. Дезадаптивный перфекционизм / Maladaptive perfectionism	62,52	19,32	62,97	13,46	59,59	12,67	5,65	0,059

Таблица 3 / Table 3

Результаты сравнительного анализа перфекционизма студентов-мужчин из Китая, Казахстана и России
Results of a comparative analysis of perfectionism among male students from China, Kazakhstan and Russia

Параметры / Parameters	Китай / China (N = 136)		Казахстан / Kazakhstan (N = 120)		Россия / Russia (N = 89)		H Краскела— Уоллиса/ Kruskal— Wallis	p
	M	σ	M	σ	M	σ		
1. Беспокойство по поводу ошибок / Concern over Mistakes	24,88	9,49	24,69	6,27	24,25	6,91	0,984	0,612
2. Сомнения по поводу действий / Doubts about actions	12,49	3,49	12,27	2,95	12,05	3,06	1,152	0,562
3. Родительские ожидания/ Parental Expectations	16,04	4,67	16,15	4,07	13,67	3,00	28,868	0,001
4. Родительская критика / Parental criticism	11,07	4,14	9,44	3,49	9,58	3,12	14,577	0,001
5. Личные стандарты / Personal Standards	23,44	5,31	24,13	4,69	21,11	4,68	23,232	0,001
6. Организованность / Organization	23,60	4,34	23,72	3,92	23,36	4,80	0,751	0,687
7. Адаптивный перфекционизм / Adaptive perfectionism	47,04	8,21	47,84	7,69	44,47	8,12	9,843	0,007
8. Дезадаптивный перфекционизм / Maladaptive perfectionism	64,47	19,25	62,55	13,48	59,55	12,42	6,334	0,042

Как видно из табл. 3, данные сходны с теми, что были получены по общей выборке; более высокие показатели по характеристикам дезадаптивного перфекционизма, таким как «родительские ожидания» ($p \leq 0,001$), выше у казахстанских и китайских студентов-мужчин, по сравнению с российскими, а характеристика «родительская критика» ($p \leq 0,01$) выше в китайской выборке студентов-мужчин по сравнению с казахстанской и российской выборками. При попарном сравнении различия по показателю «родительские ожидания» между китайской и казахстанской выборками среди студентов-мужчин, по сравнению с российской выборкой, составили: $p \leq 0,001$, $d = 0,58$ и $p \leq 0,001$, $d = 0,8$ соответственно. В то время как различия по характеристике «родительская критика» между китайской и казахстанской выборками составили: $p \leq 0,001$, $d = 0,5$, — а между китайской и российской выборками — $p \leq 0,01$, $d = 0,42$.

Следовательно, мы можем заключить, что среди трех стран именно студенты-мужчины из Китая наиболее подвержены социальному давлению, которое не только связано с возложением на них высоких родительских ожиданий, но и сопровождается родительской критикой, что уходит корнями в традиционные китайские ценности, которые ставят во главу угла уважение к авторитету, высокие личные достижения и успех (Li, 2001).

Данные по «адаптивному перфекционизму» не выявили различий между казахстанскими и китайскими студентами, но эти данные выше, чем в российской выборке, прежде всего за счет более высоких значений по показателю «личные стандарты» ($p \leq 0,001$).

Таким образом, мы можем заключить, что перфекционизм в целом (как адаптивный, так и дезадаптивный) в среднем выше у студентов-мужчин из Казахстана и Китая, чем у студентов из России.

Сравнение данных по перфекционизму студентов из Китая, Казахстана и России представлены в табл. 4.

При анализе данных табл. 4 отметим наличие сходства в данных, которые выявлены по общей выборке и среди студентов-мужчин. У казахстанских студентов по показателю «родительские ожидания» ($H = 50,205$, $p \leq 0,001$) значения достоверно выше, чем у студентов из Китая и России, а у китайских студентов значение по показателю «родительская критика» ($H = 8,274$, $p \leq 0,05$) выше, чем у студентов из Казахстана и России. Следовательно, данные еще раз подтверждают, что различия в перфекционизме опосредованы социокультурными факторами и семейными традициями.

В то же время мы можем отметить, что при попарном сравнении по U-критерию Манна—Уитни в выборке казахстанских студентов показатель «беспокойство по поводу ошибок» достоверно выше, чем у китайских студентов ($p \leq 0,05$, $d = 0,5$), что может означать наличие у них страха потерпеть неудачу, который возникает при ориентации на высокие требования со стороны социума (культурологический феномен «честность» — стыд совершить неподобающий, ошибочный поступок, — широко распространенный именно среди женской популяции в казахской среде).

По характеристикам «личностные стандарты» и «организованность» при парном сравнении выявлено, что они выше в казахстанской выборке, но при сравнении с китайской выборкой эффект различия

Результаты сравнительного анализа перфекционизма студенток из Китая, Казахстана и России
Results of a comparative analysis of perfectionism among female students from China, Kazakhstan and Russia

Показатели Параметры / Parameters	Китай / China (N = 113)		Казахстан / Kazakhstan (N = 178)		Россия / Russia (N = 101)		Н Краскела— Уоллиса / Kruskal— Wallis	p
	M	σ	M	σ	M	σ		
1. Беспокойство по поводу ошибок / Concern over Mistakes	23,05	8,99	25,43	6,71	24,62	6,50	6,058	0,048
2. Сомнения по поводу действий / Doubts about actions	12,36	3,80	12,53	3,09	12,86	2,68	1,437	0,488
3. Родительские ожидания / Parental Expectations	14,34	4,61	16,19	4,14	12,61	3,48	50,205	0,001
4. Родительская критика / Parental criticism	10,42	4,01	9,10	3,57	9,53	3,29	8,274	0,016
5. Личные стандарты / Personal Standards	21,70	4,90	23,20	4,14	18,82	5,03	51,215	0,001
6. Организованность/ Organization	22,01	4,77	23,76	3,47	21,00	4,09	33,862	0,001
7. Адаптивный перфекционизм / Adaptive perfectionism	43,71	8,31	46,97	6,27	39,82	7,94	57,08	0,001
8. Дезадаптивный перфекционизм / Maladaptive perfectionism	60,17	19,23	63,25	13,49	59,62	12,95	4,274	0,118

средний ($p \leq 0,01$, $d = 0,4$ и $p \leq 0,01$, $d = 0,43$), в то время как при сравнении с российской выборкой эффект различия высокий ($p \leq 0,001$, $d = 0,8$ и $p \leq 0,001$, $d = 0,8$).

Полученные данные, на наш взгляд, являются очень значимыми, поскольку они указывают на то, что роль культурного фактора в развитии перфекционизма у студентов может иметь свои особенности в зависимости от их пола.

Для проверки третьей гипотезы нами был проведен сравнительный анализ перфекционизма у студентов для каждой страны в зависимости от пола.

В табл. 5 представлены результаты сравнительного анализа показателей перфекционизма студентов из Китая в зависимости от пола.

Из табл. 5 следует, что существуют достоверно значимые различия у китайских студентов-мужчин по сравнению с китайскими студентками по показателям: «родительские ожидания» ($U = 5917$, $p \leq 0,01$, $d = 0,4$), «личные стандарты» ($U = 6065$, $p \leq 0,01$; $d = 0,4$), «организованность» ($U = 6260,5$, $p \leq 0,05$; $d = 0,4$), «адаптивный перфекционизм» ($U = 6097,5$; $p \leq 0,01$, $d = 0,4$), которые выше в выборке мужчин.

Результаты сравнительного анализа перфекционизма китайских студентов в зависимости от пола
Results of a comparative analysis of Chinese students' perfectionism depending on gender

Показатели	Мужчины, Китай / Men, China (N = 136)		Женщины, Китай / Women, China (N = 113)		U Манна— Уитни / Mann— Whitney	p
	M	σ	M	σ		
1. Беспокойство по поводу ошибок / Concern over Mistakes	24,88	9,49	23,05	8,99	6696	0,080
2. Сомнения по поводу действий / Doubts about actions	12,49	3,49	12,36	3,80	7627,5	0,920
3. Родительские ожидания / Parental Expectations	16,04	4,67	14,34	4,61	5917	0,002
4. Родительская критика / Parental criticism	11,07	4,14	10,42	4,01	6943,5	0,189
5. Личные стандарты / Personal Standards	23,44	5,31	21,70	4,90	6065	0,004
6. Организованность / Organization	23,60	4,34	22,01	4,77	6260,5	0,012
7. Адаптивный перфекционизм / Adaptive perfectionism	47,04	8,21	43,71	8,31	6097,5	0,005
8. Дезадаптивный перфекционизм / Maladaptive perfectionism	64,47	19,25	60,17	19,23	6654	0,069

Мы можем заключить, что китайские студенты-мужчины, по сравнению с женщинами, имеют более высокий перфекционизм, и у них больше выражена склонность воспринимать родителей как делегирующих очень высокие ожидания.

В табл. 6 представлены результаты сравнительного анализа показателей перфекционизма у студентов мужского и женского пола из Казахстана.

Согласно данным табл. 6, статистически значимых различий по показателям перфекционизма между казахстанскими студентами — мужчинами и женщинами не выявлено.

В табл. 7 представлены результаты сравнительного анализа показателей перфекционизма среди российских студентов в зависимости от пола.

По данным табл. 7 достоверные различия наблюдаются по показателю «сомнения по поводу действий» ($U = 3623$, $p \leq 0,05$, $d = 0,5$), который выше у российских студенток ($M = 12,86 \pm 2,68$), показатель «родительские ожидания» ($U = 3451$, $p \leq 0,01$, $d = 0,5$) достоверно выше среди студентов мужчин. Следовательно, мы можем констатировать, что в российской выборке дезадаптивный перфекционизм у мужчин усиливается под влиянием внешнего фактора, за счет соответствия ожиданиям других, в то время как у женщин — за счет внутреннего фактора, связанного с самооценкой своей деятельности.

По показателям «личные стандарты» ($U = 3307$, $p \leq 0,01$, $d = 0,5$), «организованность» ($U = 3316$,

Таблица 6 / Table 6

Результаты сравнительного анализа перфекционизма казахстанских студентов в зависимости от пола
Results of a comparative analysis of perfectionism of Kazakhstani students depending on gender

Параметры / Parameters	Мужчины, Казахстан / Men, Kazakhstan (N = 120)		Женщины, Казахстан / Women, Kazakhstan (N = 178)		U Манна–Уитни / Mann–Whitney	p
	M	σ	M	σ		
1. Беспокойство по поводу ошибок / Concern over Mistakes	24,69	6,27	25,43	6,71	10017,5	0,363
2. Сомнения по поводу действий / Doubts about actions	12,27	2,95	12,53	3,09	10188,5	0,498
3. Родительские ожидания / Parental Expectations	16,15	4,07	16,19	4,14	10577	0,887
4. Родительская критика / Parental criticism	9,44	3,49	9,10	3,57	10000	0,349
5. Личные стандарты / Personal Standards	24,13	4,69	23,20	4,14	9438	0,088
6. Организованность / Organization	23,72	3,92	23,76	3,47	10575,5	0,886
7. Адаптивный перфекционизм / Adaptive perfectionism	47,84	7,69	46,97	6,27	9901,5	0,285
8. Дезадаптивный перфекционизм / Maladaptive perfectionism	62,55	13,48	63,25	13,49	10224	0,532

Таблица 7 / Table 7

Результаты сравнительного анализа перфекционизма российских студентов в зависимости от пола
Results of a comparative analysis of Russia students' perfectionism depending on gender

Параметры / Parameters	Мужчины, Россия / Men, Russia (N = 89)		Женщины, Россия / Women, Russia (N = 101)		U Манна–Уитни / Mann–Whitney	p
	M	σ	M	σ		
1. Беспокойство по поводу ошибок / Concern over Mistakes	24,25	6,91	24,62	6,50	4308	0,621
2. Сомнения по поводу действий / Doubts about actions	12,05	3,06	12,86	2,68	3623	0,020
3. Родительские ожидания / Parental Expectations	13,67	3,00	12,61	3,48	3451	0,006
4. Родительская критика / Parental criticism	9,58	3,12	9,53	3,29	4470	0,948
5. Личные стандарты / Personal Standards	21,11	4,68	18,82	5,03	3307	0,002
6. Организованность / Organization	23,36	4,80	21,00	4,09	3316	0,002
7. Адаптивный перфекционизм / Adaptive perfectionism	44,47	8,12	39,82	7,94	2979	0,001
8. Дезадаптивный перфекционизм / Maladaptive perfectionism	59,55	12,42	59,62	12,95	4453,5	0,914

$p \leq 0,01$, $d = 0,5$) и «адаптивный перфекционизм» ($U = 2979,5$, $p \leq 0,001$, $d = 0,6$) данные достоверно выше у российских студентов мужчин по сравнению с женщинами.

Обсуждение

Проблема перфекционизма привлекает внимание исследователей разных стран прежде всего из-за повышения социально ориентированного перфекционизма среди студентов, которое ведет к различным негативным последствиям. Межкультурное сравнение перфекционизма, проведенное нами среди студентов Китая, Казахстана и России, выявило различия в показателях дезадаптивного перфекционизма студентов.

Полученные данные подтверждают идею культурно-исторической психологии о том, что формирование личности детерминировано культурными нормами, которые усваиваются, «вращаются» в психику индивида, превращаясь в высшие психологические функции (Рубцов, Зарецкий, Майданский, 2024).

Выявлено, что у китайских студентов-мужчин в большей степени выражен показатель ориентации на критику родителей, который связан со стремлением быть «идеальным» и соответствовать высоким стандартам (Chan, 2012; Lv и др., 2024).

Для казахстанских студентов, как среди мужчин, так и среди женщин, характерна ориентация на «родительские ожидания» или стремление соответствовать внешним требованиям и достигать результатов, выдвигаемых другими. При этом ориентация на внешние требования сочетается у казахстанских студенток с более высокими данными по показателю «беспокойство по поводу ошибок», который своими корнями уходит в культурологический феномен «уят» (стыд совершить неподобающий, ошибочный поступок), характерный для женской популяции в казахской среде. Наши данные согласуются с другими исследованиями, которые указывают на то, что у казахстанских студенток наблюдается высокий уровень личностно ориентированного перфекционизма, который с возрастом изменяется в сторону ориентированности на других (Бапаева, Арганчиева, 2022).

На основании полученных результатов можно заключить, что характеристики деструктивного перфекционизма, такие как «родительская критика» и «родительские ожидания», достоверно выше в китайской и казахстанской выборках в сравнении с российской выборкой.

Следовательно, мы можем утверждать, что формирование перфекционизма у студентов определяется социально-культурной ситуацией развития (Выготский, 1960, с. 197–198).

Межкультурное сравнение перфекционизма у студентов — мужчин и женщин для каждой из стран показало, что в выборках китайских и российских

студентов-мужчин адаптивный перфекционизм выше, чем в выборках женщин. Полученные данные согласуются с результатами других исследований, в которых отмечается, что студенты-мужчины демонстрируют более высокие оценки по перфекционизму (Южакова, Желонкина, Басалаева, 2017).

Высокие показатели по адаптивному перфекционизму в выборке студентов из Казахстана могут определяться более осознанным выбором личностных целей, который связан с особенностями поступления в вузы Казахстана, где студенты должны не только выбрать вуз, но и обязательно продолжить работать по выбранной специальности. Данные различия могли быть обусловлены и личностными характеристиками студентов, их направлением подготовки в выбранных вузах Китая и России, что в дальнейших исследованиях требует расширения выборки (увеличения репрезентативности) в каждой из стран за счет включения студентов разных направленностей из разных вузов, в том числе по рейтингу.

Заключение

1. Различная социально-культурная среда, в которой проходит становление личности, определяет специфические особенности перфекционизма у студентов из Китая, Казахстана и России.

2. У китайских студентов в большей степени выражен показатель ориентации на критику родителей, который связан со стремлением быть «идеальным» и соответствовать высоким стандартам ($p \leq 0,001$).

Для казахстанских студентов в большей степени, чем для студентов других стран, характерна ориентация на «родительские ожидания» или стремление соответствовать внешним требованиям и достигать результатов, выдвигаемых другими ($p \leq 0,001$).

Данные свидетельствуют, что такие показатели деструктивного перфекционизма, как «родительская критика» и «родительские ожидания» больше выражены в выборках китайской и казахстанской молодежи, в силу родительских установок, которые тесно связаны с культурными нормами и ценностями общества и транслируются в процессе воспитания.

3. Установлены достоверные различия в адаптивном перфекционизме между студентами — мужчинами и женщинами в китайской и российской выборках, в то же время в казахстанской выборке достоверных различий в зависимости от пола не выявлено.

4. Полученные данные могут быть использованы в работе преподавателей со студентами из Китая, Казахстана и России, а также в деятельности психологических служб по разработке стратегий психологического сопровождения студентов с учетом культурных различий.

5. Культурно-историческая теория дает возможность не просто констатировать, но теоретически

объяснить те кросс-культурные различия в перфекционизме, которые были обнаружены в эмпирическом исследовании.

Ограничения и перспективы дальнейших исследований.

Ограничением исследования является то, что выборку составили студенты четырех вузов из трех стран, поэтому дальнейшие исследования должны быть более масштабны — с привлечением большего количества студентов из вузов разных стран, что по-

зволит провести более глубокий анализ и интерпретацию влияния культурных норм на формирование перфекционизма у студентов.

Limitations.

A limitation of the study is that the sample consisted of students from four universities in three countries. Therefore, future research should be more extensive, involving a larger number of students from universities in different countries, which would allow for a more in-depth analysis and interpretation of the influence of cultural norms on the formation of students' perfectionism.

Список источников / References

1. Бапаева, С., Арганчиева, Д.Б. (2022). Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и перфекционизма в условиях пост-карантинного периода во время пандемии Covid-19 у женщин г. Алматы. В: *Психолого-педагогические проблемы образования в условиях инновационного развития: Материалы XI Международной научно-практической конференции* (с. 90–95). Алматы: Университет «Туран», URL: <https://ssrn.com/abstract=4373574> (дата обращения: 02.11.2024).
2. Варяева, S., Arganchiyeva, D. (2022). Investigation of the Relationship between Emotional Intelligence and Perfectionism in the Post-Quarantine Period During the COVID-19 Pandemic in Almaty Women. In: *Psychological and pedagogical problems of education in the context of innovative development: Materials XI International Scientific-Practical Conference* (pp. 90–95). Almaty: “Turan” University. (In Russ.) URL: <https://ssrn.com/abstract=4373574> (viewed: 02.11.2024).
3. Выготский, Л.С. (1984). *Проблемы детской (возрастной) психологии. Том 4*. М.: Педагогика. Vygotsky, L.S. (1984). *Problems of children psychology. Vol. 4*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
4. Выготский, Л.С. (1960). *Развитие высших психических функций: Из неопубликованных трудов*. М.: Изд-во АПН, 500 с. Vygotsky, L.S. (1960). *Development of higher mental functions: From unpublished works*. Moscow: APN Publ. (In Russ.).
5. Гавриченко, О.В., Бубновская, Е.А. (2021). Перфекционизм и тревожность как феномен самоотношения в молодом и зрелом возрасте. *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*, 4, 65–81. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2021-4-65-81>
6. Gavrichenko, O.V. Bubnovskaya, E.A. (2021). Perfectionism and anxiety as a phenomenon of self-attitude in young and mature age. *RGGU Bulletin. Psychology. Pedagogy. Education*, 4, 65–81. (In Russ.). <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2021-4-65-81>
7. Золотарева, А.А. (2018). Краткий дифференциальный тест перфекционизма: проверка кросс-культурной устойчивости факторной структуры и психометрических характеристик. *Культурно-историческая психология*, 14(1), 107–115. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140112>
8. Zolotareva, A.A. (2018). Brief Differential Perfectionism Inventory: Checking Cross-Cultural Stability of the Factor Structure and Psychometric Characteristics. *Cultural-Historical Psychology*, 14(1), 107–115. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2018140112>
9. Михайлова, О.Б., Фаренникова, Е.С. (2022). Выгорание и перфекционизм у студентов: кросс-культурные характеристики. *Психология образования в поликультурном пространстве*, 4(60), 22–30. Mikhailova, O.B., Farennikova, E.S. Burnout and perfectionism in students: cross-cultural characteristics. *Psychology of education in a multicultural space*, 4(60), 22–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2022-60-4-22-30>
10. Панина, В.В. (2020). Перфекционизм как устойчивая черта личности современных студентов В: Р.И. Анисимов (Ред.). *Социологический нарратив 2020. Общество в эпоху турбулентности: поиски, угрозы и перспективы. Сборник статей по материалам XIX Всероссийской научной конференции студентов и аспирантов* (с. 270–275). М.: РГГУ. Panina, V.V. (2020). Perfectionism as a stable personality trait of modern students. In: R.I. Anisimov (Ed.), *Sociological Narrative 2020. Society in the era of turbulence: searches, threats and prospects. Collection of articles on the materials of the XIX All-Russian scientific conference of students and graduate students* (pp. 270–275). Moscow: RGGU. (In Russ.).
11. Пермякова, М.Е., Тюкарова, Н.В., Пермяков, М.Н. (2024). Связь счастья и психологического благополучия с перфекционизмом. *Известия Уральского федерального университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры*, 30, 1, 203–214. Permyakova, M.E., Tyukalova, N.V., Permyakov, M.N. (2024). Relation of happiness and psychological well-being with perfectionism. *Izvestia Ural Federal University. Ser. 1: Problems of Education, Science and Culture*, 30(1), 203–214. (In Russ.).
12. Пермякова, Т.М., Шевелева, М.С. (2015). Систематизация отечественных исследований и кросс-культурные перспективы изучения перфекционизма. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*, 2(22), 65–73. Permyakova, T.M., Sheveleva, M.S. (2015). Systematization of domestic studies and cross-cultural perspectives of perfectionism study. *Vestnik of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, 2(22), 65–73. (In Russ.).
13. Рубцов, В.В., Зарецкий, В.К., Майданский, А.Д. (2024). Сто лет развития культурно-исторической психологии: вехи и направления. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 5–11. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200301>
14. Rubtsov, V.V., Zaretsky V.K., Maidansky A.D. (2024). 100 Years of the Development of Cultural-Historical Psychology. *Psychology. Sociology. Philosophy*, 2(22), 65–73. (In Russ.).

- Psychology: Milestones and Directions. *Cultural-Historical Psychology*, Vol. 20(3), 5–11. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200301>
11. Русина, С.А. (2024). Перфекционизм студентов с разным уровнем психологического благополучия. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*, 2 (59), 72–78. <https://doi.org/386/2413-4481-2024-2-72-78>
Rusina, S.A. Perfectionism in students with different levels of psychological well-being. *Bulletin of Altai State Pedagogical University*, 2 (59), 72–78. (In Russ.). <https://doi.org/386/2413-4481-2024-2-72-78>
12. Сиах, П.Ч., Анг, С.С., Тан, К.В., Пхи, Ч.Х., Пунг, П.В. (2022). Перфекционизм и академическая адаптация среди студентов: копинг-стратегии как посредник. *Психологическая наука и образование*, 27(5), 57–68. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270505>
Siah, P.Ch., Ang, S.S., Tan, K.W., Phi, Ch.Ni., Pung, P.W. (2022). Perfectionism and academic adjustment among undergraduates: the coping strategy as a mediator. *Psychological Science and Education*, 27, 57–68. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270505>
13. Степанова, С.А., Смирнова, О.Е., Блажевич, Л.Е. (2023). Перфекционизм и трудоголизм студентов Петрозаводского государственного университета как факторы возникновения синдрома эмоционального выгорания. *Тенденции развития науки и образования*, 97(3), 106–108. <https://doi.org/10.18411/trnio-05-2023-150>
Stepanova, S.A., Smirnova, O.E., Blazevich, L.E. (2023). Perfectionism and workaholism of students of Petrozavodsk State University as factors of emotional burnout syndrome occurrence. *Trends in the development of science and education*, 97(3), 106–108. (In Russ.). <https://doi.org/10.18411/trnio-05-2023-150>
14. Тарасова, Л.Е. (2021). Перфекционизм в контексте субъективного благополучия личности. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*, 4 (194), 520–525. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.4>
Tarasova, L.E. (2021). Perfectionism in the context of subjective well-being of personality. *Scientific Notes of P.F. Lesgaft University*, 4(194), 520–525. (In Russ.). <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.4>
15. Фам, К.В., Дуонг, Н.Т., Фам, Тхи, Т.Д. (2023). Исследование перфекционизма и субъективного благополучия среди студентов колледжа: стратегии преодоления стресса как посредника. *Образование и наука*, 25(4), 196–210. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-4-196-210>
Pham, K.V., Duong, N.T., Pham, Thi T.D. (2023). Investigating perfectionism and subject wellbeing among college students: Stress coping strategies as a mediator. *The Education and Science Journal*, 25(4), 196–210. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-4-196-210>
16. Холмогорова, А.Б. (2016). Значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для разработки современных моделей социального познания и методов психотерапии. *Культурно-историческая психология*, 12(3). 58–92. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120305>
Kholumogorova, A.B. (2016). Significance of Cultural-Historical Theory of Psychological Development of L.S. Vygotsky for the Development of Modern Models of Social Cognition and Psychotherapy, *Cultural-historical psychology*, 12(3), 58–92. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2016120305>
17. Холмогорова, А.Б., Гаранян, Н.Г., Цацулин, Т.О. (2019). Динамика показателей перфекционизма и симптомов эмоционального неблагополучия в российской студенческой популяции за последние десять лет: когортное исследование. *Культурно-историческая психология*, 15(3), 41–50. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150305>
Kholmogorova, A.B., Garanyan, N.G., Tsatsulin, T.O. (2019). Dynamics of perfectionism indicators and symptoms of emotional ill-being in the Russian student population over the last ten years: a cohort study. *Cultural-Historical Psychology*, 15(3), 41–50. DOI: 10.17759/chp.2019150305. (In Russ.).
18. Южакова, И.О., Желонкина, Ю.Н., Басалаева, Н.В. (2017). Перфекционизм как психологическое явление. *Международный научный журнал «Инновационная наука*, 12(2), 027–030.
Yuzhakova, I.O., Zhelonkina, Y.N., Basalaeva, N.V. (2017). Perfectionism as a psychological phenomenon. *International scientific journal "Innovative Science"*, 12(2), 027–030. (In Russ.).
19. Camp, E.E., Sheveleva, M.S., Permyakova, T.M., Wang, K.T. (2022). Family Perfectionism among Russian College Students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(3), 38–55. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0303>
20. Chan, D.W. (2012). Life satisfaction, happiness, and the growth mindset of healthy and unhealthy perfectionists among Hong Kong Chinese gifted students. *Roeper Review*, 34(4), 224–233. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.715333>
21. Cox, B.J., Enns, M.W., Clara, I.P. (2002). The multidimensional structure of perfectionism in clinically distressed and college student samples. *Psychological assessment*, 14(3), 365–373.
22. Egan, S.J., Johnson, C., Wade, T.D., Carlbring, P., Raghav, S., & Shafran, R. (2024). A pilot study of the perceptions and acceptability of guidance using artificial intelligence in internet cognitive behaviour therapy for perfectionism in young people. *Internet interventions*, 35, 100711. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2024.100711>
23. Flett, G.L., Hewitt, P.L., Blankstein, K.R., Gray, L. (1998). Psychological distress and the frequency of perfectionistic thinking. *Journal of personality and social psychology*, 75(5), 1363–1381. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.5.1363>
24. Frost, R.O., Heimberg, R.G., Holt, C.S., Mattia, J.I., Neubauer, A.L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119–126. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90181-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90181-2)
25. Haddadi, S., Tamannaefar, M. (2022). Relationship between maladaptive perfectionism and academic Performance: Mediating role of maladaptive cognitive emotion regulation. *Razavi International Journal of Medicine*, 10(2), 28–35. <https://doi.org/10.30483/rijm.2021.254185.1037>
26. Li, J. (2001). Expectations of Chinese immigrant parents for their children's education: The interplay of Chinese tradition and the Canadian context. *Canadian Journal of Education*, 26, 477–494. <https://doi.org/10.2307/1602178>
27. Liu, X., Zhang, S., Zheng, R., Yang, L., Cheng, C., You, J. (2024). Maladaptive perfectionism, daily hassles, and depressive symptoms among first-year college students in China. *Journal of American college health*, 72(4),

- 1094–1102. <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2068014>
28. Lv, S., Chen, Z., Mao, J., Wang, H., Wu, P. et al. (2024). The Relationship between Self-Esteem and Social Phobia among College Students: The Mediating Effect of Fear of Negative Evaluation and the Moderating Effect of Perfectionism. *International Journal of Mental Health Promotion*, 26(6), 491–498. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2024.048917>
29. Padoa, A., Pellegrini M., Iafrate R. (2018). Perfectionism in parenting and social media use: a study on Italian mothers. *Journal of Child and Family Studies*, 27(9), 2844–52.
30. Shu, J. (2023). EFL learners' problematic use of social media usage, classroom anxiety, perfectionism, and language attainment: correlations and perceptions. *BMC Psychology*, 11(443). <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01419-5>.
31. Stöber, J. (1998). The Frost Multidimensional Perfectionism Scale revisited: More perfect with four (instead of six) dimensions. *Personality and Individual Differences*, 24(4), 481–491. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00207-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00207-9).
32. Tian, L., Hou, Z. (2024). Perfectionism, Psychological Distress, and Career Indecision Among Chinese College Students: The Mediation Effect of Coping. *International Perspectives in Psychology*. URL: <https://dx.doi.org/10.1027/2157-3891/a000092>. (viewed: 15.01.2024).
33. Wu, R., Chen, J., Li, Q., Zhou, H. (2022) Reducing the influence of perfectionism and statistics anxiety on college student performance in statistics courses. *Frontiers in Psychology*, 13, 1011278. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1011278>
34. Xu, W. (2023). Research on the correlation between fear of negative evaluation and perfectionism among college students. In: *Proceedings of the International Conference on Global Politics and Socio-Humanities*. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/26/20230889>

Информация об авторах

Бижан Сейжанулы Шералы, докторант кафедры общей и прикладной психологии, факультет философии и политологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби (КазНУ), Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3291-4324>, e-mail: sheralybizhan07@gmail.com

Tao Чжун, PhD в психологии, преподаватель, Хэнаньский педагогический университет, Синьсян, Хенан, Китай. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1021-5577>, e-mail: zhong_research@hotmail.com

Людмила Николаевна Рогалева, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории физической культуры, Уральский федеральный университет (ФГАОУ ВО УрФУ), Екатеринбург, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6870-9409>, e-mail: l.n.rogaleva@urfu.ru

Алла Михайловна Ким, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, факультет философии и политологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби (КазНУ), Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8813-5417>, e-mail: allakim2013@gmail.com

Нурлан Азатович Алдабергенов, директор высшей школы бизнеса, факультет делового администрирования, Университет Турран, г. Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0911-5632>, e-mail: nurzhol-84@mail.ru

Information about the authors

Bizhan S. Sheraly, Doctoral student, Chair of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3291-4324>, e-mail: sheralybizhan07@gmail.com

Tao Zhong, PhD in Psychology, lecturer, Henan Normal University, Xinxiang, Henan, China; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1021-5577>, e-mail: zhong_research@hotmail.com

Liudmila N. Rogaleva, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, the Department of Theory of Physical Education, Ural Federal University, Yekaterinburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6870-9409>, e-mail: l.n.rogaleva@urfu.ru

Alla M. Kim, D.Sc. in Psychology, Professor, Chair of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, <https://orcid.org/0009-0000-8813-5417>, e-mail: allakim2013@gmail.com

Nurlan A. Aldabergenov, director of the Graduate School of Business, Faculty of Business Administration, Turan University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0911-5632>, e-mail: nurzhol-84@mail.ru

Вклад авторов

Шералы Б.С., Рогалева Л.Н., Ким А.М. – идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Шералы Б.С., Чжун Т., Алдабергенов Н.А. – сбор и анализ данных; проведение эксперимента; визуализация результатов исследования, применение статистических методов для анализа данных.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Sheraly B.S., Rogaleva L.N., Kim A.M. – research ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning the research; control over the research.

Sheraly B.S., Zhong T., Aldabergenov N.A. – data collection and analysis; conducting the experiment; visualization of research results, application of statistical methods for data analysis.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено этической комиссией Казахского национального университета имени аль-Фараби (№ протокола от 21.09.2024 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of al-Faraby Kazak National University (report no. 2024/09/21).

Поступила в редакцию 06.12.2024

Received 2024.12.06.

Поступила после рецензирования 19.05.2025

Revised 2025.05.19.

Принята к публикации 16.06.2025

Accepted 2025.06.16.

Опубликована 30.06.2025

Published 2025.06.30.

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
CLINICAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Использование теста Роршаха в работах А.Р. Лурии

Е.Ю. Никонова¹ , Г.Е. Рупчев^{1, 2}, Т.В. Ахутина¹

¹ Московский государственный университет, Москва, Российская Федерация

² Научный центр психического здоровья, Москва, Российская Федерация

 eniconova@mail.ru

Резюме

Статья посвящена анализу единственного сохранившегося протокола теста Роршаха, который был проведен А.Р. Лурией в рамках исследования афазии. Исследование, выполненное в 1933 году, было направлено на изучение роли речи в поведении у пациентов с органическими поражениями мозга.

Больной Авт. страдал от амнестической афазии, односторонней гемианопсии и нарушений познавательной и эмоциональной сфер, связанных с поздней стадией нейросифилиса. А.Р. Лурия составил подробный индивидуальный план обследования Авт. и использовал карты теста Роршаха для выявления способности пациента к произвольной речи и анализа зрительных образов.

В статье представлена расшифровка и современная интерпретация протокола Авт., которая демонстрирует особенности восприятия и мышления больного: фрагментарность образов, трудности интеграции зрительных стимулов, нарушения внутренней речи, а также опору в ответах на автобиографические воспоминания и склонность к «Я-узнаванию». Гемианопсия затрудняла восприятие симметричных пятен Роршаха, а нарушения познавательной сферы ограничивали способность к последовательному мышлению и формированию целостных образов. Тем не менее, отдельные ответы пациента свидетельствовали о сохранности базового восприятия, что стало предметом детального анализа. Анализ выявил в ответах Авт. повышенную тревожность, дисфорию и ипохондрию.

Заключительная часть статьи описывает последующие упоминания теста Роршаха в работах А.Р. Лурии, а также его негативное отношение к использованию методики в нейропсихологии, обусловленное ее большей пригодностью для анализа эмоционально-личностной сферы.

Ключевые слова: тест Роршаха, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, история нейропсихологии

Для цитирования: Никонова, Е.Ю., Рупчев, Г.Е., Ахутина, Т.В. (2025). Использование теста Роршаха в работах А.Р. Лурии. *Культурно-историческая психология*, 21(2), 39–48. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210204>

Use of the Rorschach test in the works of A.R. Luria

E.Yu. Nikonova¹ , G.E. Rupchev^{1, 2}, T.V. Akhutina¹

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² The Mental Health Research Center, Moscow, Russian Federation

 eniconova@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the analysis of the only surviving protocol of the Rorschach test, which was conducted by A.R. Luria as part of aphasia research. The study, performed in 1933, was aimed at investigating the role of speech in behavior in patients with organic brain lesions.

Patient Avt. suffered from amnestic aphasia, unilateral hemianopsia, and disorders of the cognitive and

emotional spheres associated with the late stage of neurosyphilis. A.R. Luria made a detailed individual plan of examination of Avt. and used the Rorschach test cards to reveal the patient's ability for voluntary speech and analysis of visual images.

The article presents a transcription and modern interpretation of Auth's protocol, which demonstrates the peculiarities of the patient's perception and thinking: fragmentary images, difficulties in integrating visual stimuli, internal speech disorders, as well as reliance on autobiographical memories and a tendency to "self-recognition". Hemianopsia hampered the perception of symmetrical Rorschach patches, and cognitive impairment limited the ability to think coherently and form coherent images. Nevertheless, individual patient responses indicated that basic perception was preserved, which was analyzed in detail. The analysis revealed increased anxiety, dysphoria, and hypochondria in Auth's responses.

The final part of the article discusses subsequent references to the Rorschach test in A.R. Luria's works and his negative attitude toward using this technique in neuropsychology, given its greater suitability for analyzing the emotional and personal sphere.

Keywords: Rorschach test, A.R. Luria, L.S. Vygotsky, history of neuropsychology

For citation: Nikonova, E.Yu., Rupchev, G.E., Akhutina, T.V. (2025). Use of the Rorschach test in the works of A.R. Luria. *Cultural-Historical Psychology*, 21(2), 39–48. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210204>

Введение

В лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова хранится рабочий архив А.Р. Лурии, в котором есть папка с материалами 1929–1934 годов с описанием больного Авт. Этот материал частично описан в статье Т.В. Ахутиной и А.Р. Агрис, посвященной изучению синдрома семантической афазии А.Р. Лурией (Ахутина, Агрис, 2018).

До настоящего времени не сохранились протоколы 30-х годов, и папка с исследованием Авт. имеет важное значение для истории нейропсихологии. В материалах по Авт. содержится и протокол теста Роршаха, проведенного с больным 14 февраля 1933 года. Это единственное известное в настоящий момент использование теста А.Р. Лурией. В данной статье мы приводим протокол, попытку его анализа и описание других работ А.Р. Лурии, включающих упоминания теста.

Начало изучение афазий в работах А.Р. Лурии

Л.С. Выготский и А.Р. Лурия, начиная с середины 20-х годов, занимались изучением природы высших психических функций. В этапном докладе «О психологических системах» 9 октября 1930 г. Л.С. Выготский подводит итоги и намечает перспективы «двух линий исследования — генетической и патологической» (Выготский, 1982, с. 109).

А.Р. Лурия начал работу в Клинике нервных болезней 1-го МГУ в 1926 году, он изучал с помощью сопряженной моторной реакции механизмы особенностей поведения пациентов с неврозами. Позднее к нему присоединяется Л.С. Выготский. Обоих ученых интересовала роль речи в поведении у пациентов с органическими поражениями мозга и при аномальном детском развитии (Лурия, 1982).

Л.С. Выготский предполагал, что решающую роль в функционировании высших психических функций играет язык. А.Р. Лурия пишет об этом: «Он хотел показать, что афазия влияет на специфические аспекты опосредствованных форм познавательной деятельности. Хотя гипотезы, связанные с афазией, оказались наивными, общее положение о том, что для объяснения нарушений человеческого поведения в неврологической клинике требуется адекватная психологическая теория этого поведения, стало центральным в дальнейшем развитии нейропсихологии в СССР» (Лурия, 1982, с. 43).

Исследование больного Авт.

В материале по Авт. основное внимание уделяется анализу речи и поискам методов для ее анализа. Содержатся пробы 1929 года, которые проводили врачи Клиники, они включали оценку неврологического статуса, исследования повреждения зрения, слуха, движения и психологический профиль, по Г.И. Россолимо. Пробы проводились по принятому в клинике протоколу исследования психического статуса больного (Курс нервных болезней, 1930). В своей научной автобиографии А.Р. Лурия пишет: «В Московском институте неврологии имени Г.И. Россолимо был создан ряд тестов для клинической диагностики, сходных с позже разработанными тестами Векслера. Однако эта батарея тестов не могла дать объяснение тем психологическим механизмам, деятельность которых была нарушена неврологическими расстройствами» (Лурия, 1982, с. 43).

В 1929 году с 27 мая по 1 июля Лурия несколько раз в день проводил пробы с Авт., направленные на изучение памяти, мышления и речи. Учитывая знание испытуемым нескольких языков, он также исследовал возможность перевода немецких и английских текстов и понимание грамматики.

В конце зимы 1933 года А.Р. Лурия повторно работает с больным Авт. для экспериментальной проверки подхода Л.С. Выготского. В архиве сохранился

уникальный документ — описание индивидуального плана обследования больного, публикуемое впервые (табл. 1). При новом обследовании больного Авт., так же, как и в прошлом исследовании, основное внимание уделялось его речи (подробнее см. в статье: Ахутина, Агрис, 2018).

Первое исследование по новому плану было проведено А.Р. Лурией в феврале 1933 года и включало тест Роршаха и анализ бессмысленных слов. До марта 1933 года А.Р. Лурия несколько раз в неделю проводил различные пробы, позднее встречи стали еженедельными. Далее из-за ухудшения состояния и быстрого утомления проводилось не более двух-трех встреч.

Анамнез Авт.

Диагноз: нейросифилис, амнестическая афазия, односторонняя гемианопсия.

Жалобы: поражение речи (амнестического типа), одностороннее поражение зрения.

Авт. родился в 1885 году, в полной семье хорошего достатка, наследственность — без неврологических и психиатрических патологий. Окончил реальное училище, поступил на юридический факультет университета, но был отчислен через 1,5 года за революционную деятельность. Уехал на 2 года в Англию работать на текстильном производстве, после возвращения поступил на экономическое отделение московского коммерческого института. По окончании

института работал экономистом на текстильном производстве. Обучение и работа Авт. давалась легко, его ценили как способного, активного человека. Был живым и общительным, любил путешествовать. Владел английским, немецким, французским языками.

Первый брак — в 25 лет. Вторая жена — с 1923 года, сын — 3,5 года, физически слабый (врожденный сифилис).

В 1925 году был обнаружен нейросифилис. Начиная с зимы 1929 года проходил лечение в Клинике нервных болезней 1-го МГУ.

Во время заболевания появилась раздражительность, эмоциональная лабильность нетерпеливость, легкая внушаемость, услужливость, стеснительность, частая недооценка текущего состояния, что характерно для заболевания (Гиляровский, 1942).

В 1929 году А.Р. Лурия пишет характеристику речи больного — «Аграмматизм, паразия, забывание слов, дефекты понимания несмотря на сохранный слух (не понимает длинные и сложные вопросы), расстройства абстракции, резкое расстройство слуховой ритмики. Следует отметить совершенное непонимание иностранной речи (английской, немецкой), неправильное чтение на этих языках, но с сохранившимся как проблеск на некоторые слова очень хорошим произношением».

В статье Т.В. Ахутиной и А.Р. Агрис суммирован нейропсихологический анализ анамнеза больного и указывается общая пассивность, нарушение критич-

Таблица 1 / Table 1

План исследования Авт. Research Design Avt.

1. Описание аграмматизма а. Описание грамматичности спонтанной речи б. Описание аграмматической произвольной речи с. Область аграмматизма ¹ д. Закон аграмматизма (физический и семический аграмматизм) ²	¹ а. Семическая сфера б. Синтаксическая сфера ² а. Опыт с смещением слов, акцентов б. Опыт с провокацией на комплекс (текст, силлогизм, аналогия)
2. Функциональные следствия аграмматизма а. Непонимание отношений ³ б. Невозможность сделать вывод из отношений ⁴	³ а. Абсолютная оценка — брат отца / больше и меньше б. Передача фазической последовательности ⁴ а. Силлогизм б. Рассуждение Берта
3. К объяснению аграмматизма Гипотезы. 1. Есть лишь непосредственная, направленная на предмет речь, но нет возможности направить речь на речь = иное место речи в сознании. 2. Это связано с нарушением внутренней речи, дающей возможность симультанного раздвоения = внутренняя речь. 3. Это ведет к непроизвольной речи и к нарушению ее произвольного построения. а. Непроизвольные и произвольные построения речи ⁵ б. Осознание смысла и осознание мысли (фразы) [Сравнительное исследование понимания речевой структуры (аграмматизм)] ⁶ при: 1. Непосредственных операциях (употребление) ⁷ 2. Сознательных операциях (осознание)	⁵ а. Опыт с конструкцией фразы б. Опыт с повторением фраз (произвольная персверация) с. Опыт Роршаха (произвольные составления фраз) д. Сочинение и письмо с различной мотивацией
с. Внутренняя речь: понимание скрытых компонентов речи ⁸ примечание: [Понимание фраз со скрытыми элементами Перенос соответствия выделенным и скрытым признакам] [Относится ли испытуемый к нашей задаче как к новой?]	⁶ а. Опыт с отрывком (понимание — разбор мысли — грамматический разбор) ⁷ б. Опыт с переносным значением (понимание и анализ) ⁸ с. Фразы со скрытой генерацией д. Числовые ряды е. Аналогии

ности, ухудшение ориентировки в повседневных бытовых ситуациях, эмоциональная лабильность, личностные изменения, характерные скорее для передних и/или подкорковых поражений (возможно — в рамках общемозговой симптоматики), чем для локальных поражений теменно-затылочных отделов (зоны ТРО). Такие нарушения могут быть следствием не только локального поражения зоны ТРО с синдромом семантической афазии, но и других очагов и диффузных изменений в работе мозга (Ахутина, Агрис, 2018).

Тест Роршаха больного Авт.

В период с 1923 по 1936 года тест Роршаха применялся в советской психологии в основном как метод изучения фантазии и воображения (Никонова, Рупчев, 2024). А.Р. Лурия включил тест в методику диагностики Авт. для исследования речи, в частности произвольного составления фраз.

Оригинал протокола представлен на рис. 1, в табл. 2 дается расшифровка протокола, которая про-

изводилась с рукописного протокола и его машинописной копии (копии не идентичны).

Для проведения исследования А.Р. Лурия взял из 10 карт теста I, III и VI карты; возможно, такой выбор карт был связан с быстрой утомляемостью больного.

Расшифровка протокола теста Роршаха.

За основу взята рукописная версия протокола, дополненная и выверенная машинописной версией (нумерация протокола и подчеркивание вопросов и фраз произведены А. Р. Лурией). Слова А.Р. Лурии подчеркнуты. В тексте сделаны сноски на места, где были вставлены комментарии А.Р. Лурии, в скобках указаны действия. Авторы в примечаниях дают комментарии к ответам Авт. Интерпретация теста производится по системе Экснера (Exner, 1997). Локализация карт, по А.Р. Лурии, была произведена лишь частично; при анализе мы пытались реконструировать возможные варианты локализаций ответов.

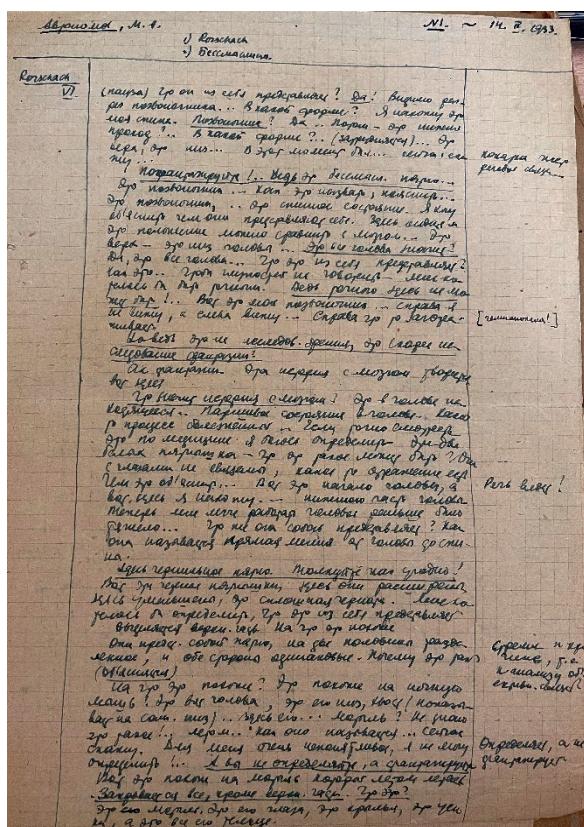


Рис. 1. Первая страница протокола теста Роршаха, проведенного А.Р. Лурия 14.02.1933

Fig. 1. The first page of the Rorschach test protocol conducted by A.R. Luria on 02/14/1933

Таблица 2 / Table 2

Рисунок карты	Ответ больного и уточняющие вопросы экспериментатора	Комментарий А.Р. Лурии
	<p>1. Пауза. Что он из себя представляет? Да. Видимо, разрез позвоночника... в какой форме? Я нахожу — это моя спина. <u>Позвоночник?</u> Да... потом — это линия переход... в какой форме? (Затрудняется). Это верх, это низ. В этот момент был... сейчас скажу¹</p>	<p>¹Попытка чисто речевой связи</p>

Рисунок карты	Ответ больного и уточняющие вопросы экспериментатора	Комментарий А.Р. Лурии
<p>Примечание: Мы предполагаем, что А.Р. Лурия показывал I карту теста Роршаха. А.Р. Лурия отмечает значительную паузу перед ответом. Первый ответ формулируется сразу с феноменом «отнесение к себе», что отражает, как минимум, эгоцентризм мышления (персонификация (PER)) и фиксацию на болезни (анатомический ответ (An)) и, как максимум, элемент аутистического мышления по шизофреническому типу.</p> <p>Далее следует реакция на симметрию пятен, что говорит о проявлениях тревоги и неуверенности в себе (это затруднение регистрирует А.Р. Лурия).</p> <p>Повтор вопроса отражает элементы негрубой персеверации или актуализации внутренней речи (размышления). Больному трудно дать законченный ответ и коротко объяснить, как он это видит.</p>		
<p>2. <u>Перефразируйте. Ведь это бессмысленное пятно...</u> это позвоночник... как это называть? Пояснить? Это позвоночник. Это спинное (?) состояние. Я хочу объяснить, чем они представляют себе. Здесь, видите ли, — это положение можно сравнить с мозгом. Это верх, это низ головы. <u>Это вся голова, значит?</u> Да, это все голова... что это из себя представляет... Как это... Чтобы глупостей не говорить — мне хотелось бы быть точным. <u>Ведь точного здесь не может быть...</u> Вот это мой позвоночник. — Справа я не вижу, а слева вижу². Справа что-то загораживает</p>		
<p>Примечание: В ответе происходит разработка и уточнение первого ответа.</p> <p>По частым вопросам Авт. и отрывочным фразам можно говорить о его общем когнитивном снижении (несостоятельности), или низкой продуктивности — общей неуверенности, сложности дать сразу целостный ответ.</p> <p>А.Р. Лурия часто упрощает инструкцию. Ответ развивается, но не очень успешно, речь не согласована, следует неологизм — «спинное состояние», возможно, как компенсация аномии (или актуализация аутистического мышления), хотя объект уже и был прежде назван — «позвоночник».</p> <p>Ответ приобретает вторую версию — мозг («голова с позвоночником»). При этом Авт. не уверен, хочет улучшить ответ, но чувство несостоятельности, самокритика, отчасти рефлексия дефекта и когнитивный дефицит не позволяют остановиться и закончить новую версию ответа.</p>		
<p>3. <u>Но ведь это не исследование зрения, это скорее исследование фантазии.</u> Ах, фантазии. Это история с мозгом творится вот здесь. <u>Что значит история с мозгом?</u> Это в голове находящееся... паршивое состояние в голове. Какой-то процесс болезненный. Если точно смотреть, — это по медицине я боюсь определить. Это два белых пятнышка, что это такое может быть. Они с глазами не связанны, какое-то отражение есть³. Чем это объяснить... вот это начало головы, а вот здесь я нахожу нижнюю часть головы. Теперь мне легко работать головой, раньше было тяжело. Что же она собою представляет? Как она называется, прямая линия от головы до спины</p>		
<p>Примечание: А.Р. Лурия облегчает задачу для Авт., следует тот же ответ с содержанием «анатомия» (An), вместе с включением «морбидности» (MOR), что указывает на общую ипохондризацию и переживание своего дефекта-состояния. Прослеживаются общая проекция своего соматического неблагополучия («паршивое состояние») и, возможно, элемент дисфории (ругательство при А.Р. Лурии).</p> <p>Чувство несостоятельности Авт. пробует смягчить («...это по медицине я боюсь определить») и скомпенсировать «повышенной» точностью ответа (интерпретация малых деталей DdS), которая все равно страдает. Окончательная разработка самого ответа нарушена, вязкость и застrevание мешают закончить ответ, он становится избыточно обстоятельным (девиантный ответ (DR1), что отчасти походит на «разрыхление ассоциаций»).</p> <p>А.Р. Лурия пробует снизить его затруднения, предлагая большую раскрепощенность и апеллируя к фантазии. Он видит, что Авт. воспринимает тест ригидно, стараясь или угадать правильный ответ, или дать точный ответ, что делает его более грубо конкретным.</p> <p>Стратегия рассматривания карт идет от деталей к общему, возможно, это связано с объективным нарушением в зрительной системе. Авт. находит новые элементы и сбивается, не доводит гипотезу до целостного ответа.</p>		
<p>4. <u>Здесь чернильное пятно. Толкуйте как угодно.</u> Вот эти черные пятнышки, здесь они расширены, здесь уменьшены, это сплошная чернота. Мне хотелось бы определить, что это из себя представляет. (Отделяется верхняя часть).</p>		

Рисунок карты	Ответ больного и уточняющие вопросы экспериментатора	Комментарий А.Р. Лурии
	<p><u>На что это похоже?</u> Они представляют собой пятно⁴, на две половины разделенные и обе стороны одинаковые. Почему это так. <u>Объясняется</u></p>	⁴ Стремится к анализу причин, т. е. к анализу объективной связи
<p><i>Примечание:</i> А.Р. Лурия еще более упрощает инструкцию, однако Авт. принял его помощь и версию («чернильные пятнышки») с элементом эхолалии. Следует реакция на ахроматический цвет (возможно шок) (C'F) как проявление субдепрессивных чувств, сниженного аффекта или тоски. Форма остается плохой, неопределенной, «пятно» не имеет требования формы (Wv), что отражает низкий уровень структурирования и аналитико-синтетической деятельности, признаки интеллектуальной незрелости и когнитивной дисфункции.</p>		
	<p><u>5. На что это похоже?</u> Это похоже на ночную мышь. Это вот голова, это его низ, хвост (показывает на самый низ) здесь его... мотыль, не знаю, что такое... летом... как оно называется. Сейчас скажу. Для меня очень непонятливое, я не могу определить. <u>А Вы не определяйте, а фантазируйте</u>⁵</p>	⁵ Определяет, а не фантазирует
<p><i>Примечание:</i> впервые следует простой, единичный ответ («ночная мышь»), по структуре похожий, с одной стороны, на вербальную паразию (не «летучая мышь», а «ночная мышь»), с другой — на мистическую, замещающую (летучая на <i>ночная</i>) конфабуляцию. Однако константность называния образа зыбка — образ переформируется до «мотыль» или «как оно называется». А.Р. Лурия становится более директивен («А Вы не определяйте, а фантазируйте»), целенаправленно обращаясь к предметному (образному) мышлению (фантазированию).</p>		
	<p><u>6. Вот это похож на мотыль, который летом летает (закрывает все, кроме верхней части).</u> <u>Что это?</u> Это мотыль. Это его глаза, это крылья, это усики, а это все его тельце</p>	
<p><i>Примечание:</i> Авт. дает законченный ответ. Все стимульное поле (пятно) представляется для испытуемого тяжелым для восприятия и вызывает сложности в предметной обработке из-за дефекта зрения, но при сокращении площади демонстрируемого пятна испытуемый начинает давать более четкие ответы.</p>		
VI карта	<p></p> <p>7. (Снова переворачивается рисунок AP) Это мое горло (1), это воротнички (2), это мои плечи (3), это похожее на мои руки (4). Это грудь, разделенная пополам, две груди... это уже позвоночник проходит такое состояние. Это моя нижняя часть спины (6). Это нижний проход, видимо (7). Это мои ноги (8) (показывает на низ рисунка), это из моих ног состоит вместе взятое (9). А это я уже совсем не знаю, почему они здесь, с чем они совпадают</p>	<p>⁶ Дальше речь ведет и исправления совершенно перестает различать. Он говорит в рисунок.</p> <p>⁷ lehres sprach—phantasieren (пустой язык фантазий, нем.)</p>
Рис. 2. Увеличенный рисунок VI пятна Fig. 2. Enlarged image of the VI card		
<p><i>Примечание:</i> на карте VI заметна утомляемость Авт., он сукцессивно перечисляет фрагменты целого объекта (фигура человека), но целым он не становится, также страдает контроль, который, возможно, приводит к появлению грубых анатомических ответов, обычно цензурируемых. В ответах повторяется «отнесение к себе», характерное для нарушения мышления и при сифилитической деменции и при шизофрении.</p>		
	<p><u>8. А что это (10)?</u> Это представляют собой одинаковые пятнышки — это положение глаз. <u>9. А это что (рядом с 10 белое пятнышко)?</u> А это ниже сейчас Вам скажу. По-моему, это верхняя часть... <u>10. Как вы это делаете?</u> Я по себе делаю, я начинаю с головы и до конца. Начинаю я с мозга, вот он должен быть здесь сверху, он здесь не изображен, а потом должна быть шея, спина. А эти пятна — вы спрашиваете... так они значит... чтобы они были похожи на что-нибудь? Каким же это образом?</p>	
<p><i>Примечание:</i> Авт. пробует пояснить, снова опираясь на «Я-отнесение» и образ с карты I, («мозг», «голова»), но не удерживает инструкцию, затем сам себе ее напоминает, «отражая» экспериментатора и сам себя снова озадачивает.</p>		

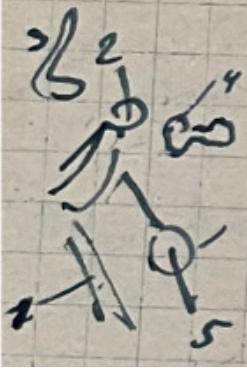
Рисунок карты	Ответ больного и уточняющие вопросы экспериментатора	Комментарий А.Р. Лурии
неразборчиво Клоуны 	<p>11. <u>По первому впечатлению?</u> По первому впечатлению? Здесь какая-то карикатура — она представляет двух животных — да нет⁸, не животных, а два человека, которые хотят создать — они хотят разыскать что-то спрятанное, это гнездо и это гнездо — они ищут что-то... мотыль... Почему они красные (в середине)? Почему это сделано? Это карикатура для выяснения какого-то⁹ — карикатура для... это непонятливо. Я чувствую и не могу объяснить. Это в Германии была такая же история. Это вновь выпущенные карикатуры для человеков создает, сейчас скажу...</p>	<p>⁸ NB leehres sprachphantasieren ⁹ NB leeres sprachphantasieren (пустой язык фантазий, нем.)</p>

Рис. 3 Увеличенный фрагмент рисунка «III пятна»
Fig. 3. Enlarged image of the III card

Примечание: Авт. переспрашивает и возникает повторная гипотеза о наличии эхолалии, в большей степени, чем о снижении слухоречевой памяти.

Тем не менее сразу дается хороший (человеческие фигуры (Н)) по форме ответ («карикатура») с опорой на детали (D9), он улучшается (животные—люди), проецируется движение — как показатель активной идеации (М).

Ответ может стать комбинаторным (люди и гнездо), он интерфеcируется старым образом («мотыль»), что снова говорит о персевераторной замене нового образа старым впечатлением с уже пройденной карты.

Хороший по форме ответ дан, но он не удержался (отвлекаемость, по Зейгарник, у больных при органических поражениях мозга — временные проблески при общем дементном статусе). Авт. пробует обосновать свой ответ через личное воспоминание, а не через соотношение образа и формы пятна (области D).

12. <u>А это что?</u> (1) — Ноги. <u>А это?</u> (2) — Голова <u>А это?</u> (3) ¹⁰ — Обезьяна, которая перевернулась. <u>А это?</u> (4) Как называется — которая летает, вернее — галстук ¹¹	¹⁰ По указанию! ¹¹ Неразборчиво
--	--

Примечание: А.Р. Лурия предлагает разобрать и обосновать образ по частям. Появляется новый ответ («обезьяна») на боковые детали (D2). Перевернутые объекты могут быть следствием нейросифилиса.

Авт. сталкивается с трудностями называния («бабочка»), заменяя неназванный объект на схожий по форме («галстук»).

13. <u>А теперь находите сами.</u> Здесь хотели создать какую-то игрушку. Здесь хорошо (5). Вот в этом гнезде они хотят вытащить какие-то вещи или прячут... а в это время... они хотят вытащить оттуда, может быть птенчиков и отсюда их выбрать... они две обезьяны, которые хотят создать игру	
---	--

Примечание: концепция (комбинаторность) ответа развивается («создать игрушку»), но образы взаимодействуют нереалистично, ответ реализуется в негрубую фабулизированную комбинацию (FABCOM1) — нелепое сочетание несочетающихся объектов (обезьяны—карикатура—игра—игрушка—гнездо), говорящее о снижении ясности, логичности, последовательности мышления.

14. <u>А теперь еще растолкуйте какие-нибудь детали.</u> В общем это идет игра в цирк ¹² . Они хотят создать как-нибудь игрушку, кружатся, может быть, они веселятся, играют, танцуют и, наверное, делают прыжки. В общем, это карикатура. <u>А в каком состоянии?</u> Карикатура для... это просто японцы. Потому что это очень маленькие люди и самые подвижные, они хотят создать какую-нибудь игру	¹² !!
--	------------------

Примечание: Авт. структурирует разные объекты в целое («игра в цирк»), ответ улучшается. Отстраненно — деперсонализированный образ («карикатура») (Н) гуманизируется («японцы») с элементами обесценивания (маленькие). Обоснование ответа опирается на аутистическую логику (ALOG — потому что они маленькие и самые подвижные).

Рисунок карты	Ответ больного и уточняющие вопросы экспериментатора	Комментарий А.Р. Лурии
(Переворачивает) 	<p>Это представляет собою (неразб.)... в Ташкенте или Тифлисе... животное, которое колет... скотина... Это его голова (1), это его руки (2), это его все части, только почему-то его разрезали пополам... это его две руки, а это его глаза (1), их только представляешь себе, это его средняя часть (3), это его конец. А это вместе с ним летали какие-то мелкие части во время... вот на что они похожи... это все равно, где красное и черное, одинаково? Сейчас Вам скажу! Это впечатление! ... Это как то насекомое (4). Они очень похожи одна на другую.</p> <p>Почему вы думали, что это насекомое?</p> <p>Они очень маленькие и они двигаются¹³...</p>	¹³ Речь

Примечание: Авт. дает ответ через воспоминания, но соскальзывает (они не помогают) и возникают трудности номинации (не может назвать комара, москита), опираясь на ситуативный признак (он скотина или он колет скотину — здесь распад речи). Образ снова в деструкции (разрезали, видимо, за счет симметрии).

В ввиду чувства несостоительности и вины перед А.Р. Лурией, Авт. обещает «все решить» («Сейчас я Вам скажу!»), но вспоминает только слово «насекомое», вновь персеверативно опираясь на предыдущую аутистическую логику («они очень маленькие и они двигаются»). Наблюдается невозможность построить целостный образ, фрагментация восприятия и мышления, фиксация на своем тяжелом состоянии, дисфория, нестабильная перцептивная работа и с периодами относительной состоятельности, когда может симультанно организовать образ в предметный ответ.

Обсуждение

История болезни Авт. иллюстрирует последствия волны заражений сифилисом, начавшейся в начале 1920-х годов, что привело к частым случаям афазии. У Авт. диагностирована поздняя форма, сопровождающаяся прогрессирующей деменцией, изменением личности, апатией и снижением социальных контактов (Зильберберг и др., 2019).

Влияние болезни проявляется и в протоколе теста Роршаха. А.Р. Лурия анализировал динамику речевого процесса, уделяя внимание наименованию и вербальному описанию образов. Во время тестирования экспериментатор направлял пациента, прося пояснить свои ответы. Авт. демонстрировал фрагментарное восприятие, опираясь на автобиографические воспоминания и эмоционально окрашенные образы, что может свидетельствовать о дереализации. Некоторые ответы больного отражали его физическое состояние: упоминания анатомии могли быть связаны с частыми жалобами на головную боль и головокружение. В одном из ответов пациент сказал «ночная мышь» вместо «летучая мышь», что можно расценивать как вербальную парофазию, но при этом сохранялось общее узнавание образа. Поздние ответы содержали упоминания цирка, городов и этносов, что указывает на яркие биографические переживания.

Анализ ответов подтверждает наличие когнитивных дефицитов, характерных для поздней стадии нейросифилиса: конкретное мышление, нестабильное внимание, персеверации, снижение номинативной функции. Направленные вопросы Лурии помогали пациенту точнее видеть элементы изображений, но он собирал их в целостный образ с трудом. Речь больного

отличалась паузами, неологизмами, аспонтанностью, эпизодами соскальзивания и конфабуляциями, связанными с дисфункцией внутренней речи (по Лурии).

Более поздние исследования влияния афазии на прохождение теста Роршаха (Reitan, 1954; Collin Dilmore, 2016) показали, что нарушение речи не влияет на интерпретацию изображений, но изменяет форму вербального ответа. Эмоциональный фон пациента проявлялся в тревожности, неуверенности и дисфорических элементах. Осознавая свои затруднения, он компенсаторно использовал метод проб и ошибок, а также эгоцентрические ответы, соотнося изображения с личным опытом (персонификация, Exner, 1991).

Попытки Лурии облегчить задачу и стимулировать речевую продукцию не привели к значительным улучшениям. На первый план выступали значительные когнитивные трудности в интеграции единого перцептивного образа, усугубляемые гемианопсией и деменцией.

Заключение

Последующие дошедшие до нас материалы не содержат описания использования теста Роршаха А.Р. Лурией. В 1973 году под редакцией А.Р. Лурии выходит учебное пособие «Схема нейропсихологического исследования» (Лурия, 1973); в одном из последних разделов «Оценка эмоциональных реакций» дается указание на использование данных проективных тестов, в том числе и теста Роршаха. Тест дается для оценки состояния эмоционально-личностной сферы и ее дефектов, но подробного описания не приводится. Последний раз упоминание теста Роршаха в

работе А.Р. Лурии можно встретить в написанной в 1975 году статье об использовании психологических тестов в СССР (Zeigarnik, Luria, Polyakov, 1977).

Знакомство с использованием теста Роршаха в исследовании больного Авт. помогает понять, как постепенно А.Р. Лурия выстраивал батарею методов нейропсихологического исследования. «Опыт Rorschach'a (произвольные составления фраз)» А.Р. Лурия хотел использовать для «объяснения

аграмматизма» и подтверждения гипотез о том, что у больного Авт. страдало «произвольное построение речи», связанное «с нарушением внутренней речи».

Гипотезы оказались недоказанными, и в более поздних работах Лурия не говорил о нарушении внутренней речи при семантической афазии. Пример ошибочного поиска не менее поучителен для понимания хода творческой мысли одного из создателей мировой нейропсихологии А.Р. Лурии.

Список источников / References

1. Ассанович, М.А. (2011). *Интегративная система психодиагностики методом Роршаха*. М.: Когито-Центр. Assanovich, M.A. (2011). Integrative system of psychodiagnostics of the Rorschach method. Moscow: Cogito-Center. (In Russ.).
2. Ахутина, Т.В., Агрис, А.Р. (2018). Ранние этапы исследования семантической афазии в работах А.Р. Лурии. *Вопросы психолингвистики*, 35, 14–27. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2018-35-1-14-27>
Akhutina, T.V., Agris, A.R. (2018). Early stages of the study of semantic aphasia in the works of A.R. Luria. *Psycholinguistics Issues*, 35, 14–27. (In Russ.). <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2018-35-1-14-27>
3. Ахутина, Т.В., Агрис, А.Р., Акинина, Ю.С., Евсевичева, И.В., Больгина, Т.А., Змановский, Н.С., Никонова, Е.Ю., Обидина, В.А., Черкасова, З.А., Драгой, О.В. (2017). Работа над электронной версией архива А.Р. Лурии. В: *Когнитивная наука в Москве: новые исследования. Материалы—485*. М.: ООО «Буки Веди»; ИИИП. Akhutina, T.V., Agris, A.R., Akinina, Yu.S., Evsevicheva, I.V., Bolgina, T.A., Zmanovsky, N.S., Nikonova, E.Yu., Obidina, V.A., Cherkasova, Z.A., Dragoy, O.V. (2017). Work on the electronic version of the A.R. Luria archive. In: *Cognitive Science in Moscow: New Research. Proceedings of the Conference of June 15, 2017* (pp. 481–485). M.: ООО Buki Vedi, IIIIP. Publ. (In Russ.).
4. Белый, Б.И. (1992). *Тест Роршаха: практика и теория* (Л.Н. Собчик, общ. ред). СПб.: Дорваль
Bely, B.I. (1992). *Rorschach test: practice and theory* (L.N. Sobchik, general editor). St. Petersburg: Dorval. (In Russ.).
5. Бурлачук, Л.Ф. (1979). *Исследование личности в клинической психологии (на основе метода Роршаха)*. Киев: Вища школа. Головное издательство. Burlachuk, L.F. (1979). *Personality Research in Clinical Psychology (Based on the Rorschach Method)*. Kyiv: Vishcha shkola. Main Publishing House. (In Russ.).
6. Выготский, Л.С. (1982). *Собрание сочинений: В. 6.: Том 1. О психологических системах*. М.: Педагогика. Vygotksky, L.S. (1982). *Collected Works: Vol. 6: Volume 1. On Psychological Systems*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
7. Выготский, Л.С. (1934) Психология и учение о локализации психических функций. В: *Первый Всеукраинский съезд невропатологов и психиатров. Тезисы докладов* (с. 34–41). Харьков. Vygotksky, L.S. (1934) Psychology and training on the localization of mental functions. In: *First All-Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists. Abstracts of reports* (pp. 34–41). Kharkov. (In Russ.).
8. Зильберберг, Н.В., Левчик, Н.К., Сурганова, В.И., Пономарева, М.В. (2019) *Нейросифилис: патогенез и клинические проявления*. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета. Zilberberg, N.V., Levchik, N.K., Surganova, V.I., Ponomareva, M.V. (2019) *Neurosyphilis: pathogenesis and clinical manifestations*. Ekaterinburg: Publishing house of the Ural University. (In Russ.).
9. Кабанов, М.М., Личко, А.Е., Смирнов, В.М. (1983). *Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Глава 6. Проективные методы. Метод Роршаха*. М.: Медицина. Kabanov, M.M., Lichko, A.E., Smirnov, V.M. (1983). *Methods of psychological diagnostics and correction in the clinic. Chapter 6. Projective methods. Rorschach method*. Moscow: Medicine. (In Russ.).
10. Курс нервных болезней. Составлен преподавателями при Кафедре нервных болезней I Моск. гос. ун-та (Г.И. Россолимо общ. Ред.) (1930). М.: Гос. изд-во. Course of nervous diseases. Compiled by teachers at the Department of Nervous Diseases of the 1st Moscow State University (G.I. Rossolimo, general editor) (1930). Moscow: State Publishing House. (In Russ.).
11. Лосева, О.К., Важбин, Л.Б., Шувалова, Т.М., Залевская, О.В., Юдакова, В.М., Устяницев, Ю.Ю. (2011). Нейросифилис в практике психиатра. *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*, 111(12), 77–82. Loseva, O.K., Vazhbin, L.B., Shuvalova, T.M., Zalevskaya, O.V., Yudakova, V.M., Ustyancev, Yu.Yu. (2011). Neurosyphilis in the practice of a psychiatrist. *Journal of Neurology and Psychiatry named after S.S. Korsakov*, 111(12), 77–82. (In Russ.).
12. Лурия, А.Р. (1973). *Схема нейропсихологического исследования*. М.: Изд-во Моск. ун-та. Luria, A.R. (1973). *Scheme of neuropsychological research*. Moscow: Publishing house of Moscow University. (In Russ.).
13. Лурия, А.Р. (1982). *Этапы пройденного пути. Научная автобиография* (Е.Д. Хомская, общ. ред.). М.: Изд-во Моск. ун-та. Luria, A.R. (1982). *Stages of the Path Traveled. Scientific Autobiography* (E.D. Khomskaya, general editor). Moscow: Moscow University Press. (In Russ.).
14. Никонова, Е.Ю., Рупчев, Г.Е. (2024). Из истории использования теста Роршаха в 20–30-е годы в СССР. *Культурно-историческая психология*, 20(1), 119–127. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200115>
Nikonova, E.Yu., Rupchev, G.E. (2024). From the history of the use of the Rorschach test in the 20–30s in the USSR. *Cultural-Historical Psychology*, 20(1), 119–127. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200115>
15. Рауш де Траубенберг, Н.К. (2005). *Тест Роршаха: Практическое руководство*. М.: Когито-Центр. Rausch de Traubenberg, N.K. (2005). *The Rorschach Inkblot Test: A Practical Guide*. Moscow: Cogito-Center. (In Russ.).

16. Сергеева, И.Г., Криницына, Ю.М., Тулупов, А.А. (2016). *Нейросифилис: методическое пособие*. Новосибирск: РИЦ НГУ.
Sergeeva, I.G., Krinitsyna, Yu.M., Tulupov, A.A. (2016). *Neurosyphilis: methodological manual*. Novosibirsk: RIC NSU. (In Russ.).
17. Соколова, Е.Т. (1980). *Проективные методы исследования личности*. М.: Изд-во МГУ.
Sokolova, E.T. (1980). *Projective methods of personality research*. Moscow: Moscow State University Publishing House. (In Russ.).
18. Acklin, M.W., Wu-Holt, P. (1996). Contributions of cognitive science to the Rorschach Technique: Cognitive and neuropsychological correlates of the response process. *Journal of Personality Assessment*, 67(1), 169–178.
19. Cooper, S.H., Perry, J.C., Arnow, D. (1988). An empirical approach to the study of defense mechanisms: I. Reliability and preliminary validity of the Rorschach Defense scales.
20. Dilmore, C.V. (2016). *Perception and Language: Using the Rorschach with People with Aphasia* (Doctoral dissertation, Duquesne University). Retrieved from <https://dsc.duq.edu/etd/93>
21. Exner Jr, J.E. (1989). Searching for Projection in the Rorschach. *Journal of Personality Assessment*, 53(3), 520–536. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5303_9](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5202_9)
22. Reitan, R.M. (1954). The Performance of Aphasic, Non-Aphasic, and Control Subjects on the Rorschach Test. *The Journal of General Psychology*, 51(2), 199–212. <https://doi.org/10.1080/00221309.1954.9920220>
23. Zeigarnik, B. V., Luria, A. R., Polyakov, Y. F. (1977). On the use of psychological tests in clinical practice in the USSR. *Intelligence*, 1(1), 82–93. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(77\)90028-9](https://doi.org/10.1016/0160-2896(77)90028-9)

Информация об авторах

Никонова Евгения Юрьевна, младший научный сотрудник лаборатории психологии профессий и конфликта, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6338-3764>, e-mail: eniconova@mail.ru

Рупчев Георгий Евгеньевич, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры нейро- и патопсихологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); научный сотрудник отдела терапии психических заболеваний, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4440-095X>, e-mail: rupchevgeorg@mail.ru

Ахутина Татьяна Васильевна, доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8503-2495>, e-mail: akhutina@mail.ru

Information about the authors

Evgenia Yu. Nikonova, Junior Researcher at the Laboratory of the Psychology of Professions and Conflict, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6338-3764>, e-mail: eniconova@mail.ru

George E. Rupchev, PhD in Psychology, Associate Professor, Senior Research Fellow at the Chair of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Senior Research Fellow at department of Mental Illness Therapy, the Mental Health Research Center Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4440-095X>, e-mail: rupchevgeorg@mail.ru

Tatyana V. Akhutina, Doctor of Psychology, Chief Researcher, Laboratory of Neuropsychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8503-2495>, e-mail: akhutina@mail.ru

Вклад авторов

Все авторы внесли равный вклад в концепцию, анализ архивных данных и подготовку рукописи, а также приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the Authors

All the authors made an equal contribution to the concept, analysis of archival data and preparation of the manuscript, as well as participated in the discussion of the results and agreed on the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 23.04.2025

Поступила после рецензирования 05.05.2025

Принята к публикации 16.06.2025

Опубликована 30.06.2025

Received 2025.04.23.

Revised 2025.05.05.

Accepted 2025.06.16.

Published 2025.06.30.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Взаимосвязь выделяемых значимых событий и эмоционального статуса подростков в условиях нестабильной социальной ситуации развития

С.В. Молчанов^{1, 2} , О.В. Алмазова^{1, 2}, А.Г. Долгих^{1, 2}, И.В. Султанова³

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

² Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

³ Севастопольский государственный университет, Севастополь, Российская Федерация

 s-molch2001@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Нестабильная и изменчивая социальная среда и события, происходящие в ней, могут оказывать значительное влияние на психическое развитие и психологическое благополучие подростков. Активно-деятельная позиция подростка в социальной ситуации развития создает условия для отражения его отношения к происходящему. **Цель.** изучение взаимосвязи значимых событий, выделяемых подростками, проживающими в условиях нестабильной социальной среды, с их эмоциональным состоянием. Выделены два исследовательских вопроса: 1) насколько значимые события последнего года определяются возрастно-психологической спецификой возраста или нестабильной ситуацией региона проживания; 2) связаны ли выделяемые подростками значимые сферы и их окраска с эмоциональным состоянием. **Методы и материалы.** Выборку составили 559 подростков из г. Севастополь от 15 до 17 лет ($M = 15,7$; $SD = 1,01$). Использованы 3 методики: авторская анкета, в которой надо указать три эмоционально значимых события последнего года; шкала депрессии, тревожности и стресса (DASS-21); шкала позитивного и негативного пережитого опыта (SPANE). **Результаты.** Выделены 10 категорий упоминаемых событий: учебная деятельность, саморазвитие, самостоятельные достижения, межличностные отношения со сверстниками, родительская семья, путешествия и развлечения, праздники, материальные приобретения, переезды, утрата/смерть близких людей, ситуации операции и опасных болезней. Частота встречаемости событий свидетельствует об их большей связанныности с возрастно-психологической спецификой (задачами развития), чем с нестабильностью социальной среды. Обнаружены взаимосвязи между выделяемыми значимыми сферами событий, их окраской и эмоциональным состоянием подростков. У подростков с фокусированием на саморазвитии наблюдаются наименьшие признаки негативного эмоционального состояния. Сверстники с выраженным фокусированием на отношениях или на себе и негативных событиях демонстрируют большую выраженность тревожности, депрессии и стресса в совокупности с преобладанием негативных эмоций.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, нестабильная социальная среда, значимые события, эмоциональный статус, подростковый возраст

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке проекта Российской Федерацией в лице Минобрнауки России, проект № 075-15-2024-526.

Для цитирования: Молчанов, С.В., Алмазова, О.В., Долгих, А.Г., Султанова, И.В. (2025). Взаимосвязь выделяемых значимых событий и эмоционального статуса подростков в условиях нестабильной социальной ситуации развития. *Культурно-историческая психология*, 21(2), 49–60. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210205>

The relationship between the identified significant events and the emotional status of adolescents in an unstable social situation of development

S.V. Molchanov^{1, 2} , O.V. Almazova^{1, 2}, A.G. Dolgikh^{1, 2}, I.V. Sultanova³

¹ Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

² Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

³ Sevastopol State University, Sevastopol, Russian Federation

 s-molch2001@mail.ru

Abstract

Context and relevance. An unstable and volatile social environment and its events can have a significant impact on the mental development and psychological well-being of adolescents. The active position of a teenager in a social situation of development creates conditions for reflecting his attitude to what is happening. **Objective.** The study aims to examine the relationship between significant events experienced by adolescents living in an unstable social environment and their emotional well-being. The study focuses on two key questions: first, to what extent are the significant events of the past year determined by age-related psychological characteristics or by the unstable situation of the region of residence; and second, whether the significant areas identified by adolescents and their associated emotional coloring are related to their overall emotional state? **Methods and materials.** The sample consisted of 559 teenagers from Sevastopol aged 15 to 17 years ($M = 15,7$; $SD = 1,01$). Three methods were used: the author's questionnaire, in which participants indicated three emotionally significant events from the past year; the Depression, Anxiety, and Stress Scale (DASS-21); and the Positive and Negative Experiences Scale (SPAN). **Results.** There are ten categories of events mentioned: educational activities; self-development; independent achievements; interpersonal relationships with peers; parental family; travel and entertainment; holidays; material acquisitions; relocations; and loss/death of loved ones, as well as situations involving surgery and dangerous diseases. The frequency of occurrence of these events suggests that they are more related to age-related psychological specifics (developmental tasks) than to the instability of the social environment. Interrelations between the identified significant spheres of events, their emotional coloring, and adolescents' emotional states were also found. Teenagers focused on self-development exhibit the fewest signs of negativity.

Keywords: social situation of development, unstable social environment, significant events, emotional status, adolescence

Funding. The study was supported by the Russian Federation represented by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, project No. 075-15-2024-526.

For citation: Molchanov, S.V., Almazova, O.V., Dolgikh, A.G., Sultanova, I.V. (2025). The relationship between the identified significant events and the emotional status of adolescents in an unstable social situation of development. *Cultural-Historical Psychology*, 21(2), 49–60. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210205>

Введение

Многие авторы отмечают, что современный социальный мир характеризуется высокой степенью изменчивости и неопределенности будущего. В психологическом пространстве резкие неконтролируемые транзитивные социальные изменения, меняющие социальные условия и возможности жизни, рассматриваются как факторы риска психического развития человека (Martsinkovskaya, 2019). Современный мир связывается с идеей его множественности и разнообразия, где «вызовы современности» создают широкие возможности для самоопределения, одновременно предъявляя повышенные требования к личности человека в ситуации жизненных выборов (Асмолов, 2015). Разнообразие взаимодействий внутри социума порож-

дает широкую вариативность индивидуальных траекторий развития достижения зрелости подростками, в том числе в условиях кризисных явлений (Larson, Wilson, 2014). Таким образом, можно говорить о том, что современный социальный мир представляет собой разнообразное пространство возможностей и ограничений, которые могут динамически неконтролируемо меняться, создавая зоны неопределенности будущего из-за трудностей логического обоснования и прогнозирования происходящих и потенциальных изменений.

Ключевым психологическим процессом подросткового возраста является самоопределение, где окружающий социальный мир выступает как база для самопознания. Возрастно-психологическая специфика самоопределения подростков обусловлена необходимостью решения задач развития (Р. Хевигхерст),

которые среди прочих включают в себя: постановку и реализацию самоопределения в области образования и карьеры; приобретение навыков межличностного общения (в частности, отношений дружбы и любви) с представителями своего и противоположного пола в группе сверстников; становление новых отношений в семье на основе освобождения от родительской опеки, автономии и независимости. Также важным является становления такого психологического новообразования, как чувство взрослости (Д.Б. Эльконин) как формы самосознания, выражающейся в самостоятельности и действиях «как взрослого». (Молчанов, 2024). Стабильность окружающего мира, устойчивость и четкость социальных ориентиров, предсказуемость и прогностичность социальных структур становятся важными условиями успешной социализации и становления идентичности. В современном понимании содержание идентичности «...возникает из индивидуального повседневного опыта, мыслей, чувств, взаимодействий и поведения индивидов и относится к их усилиям по конструированию, поддержанию и уточнению своей идентичности» (Гришина, 2025, с. 17). Таким образом, выделяемые как значимые, события изменчивого и непредсказуемого окружающего мира и отношение к ним становятся важными условиями развития идентичности подростка.

Известно, что социальная ситуация развития как «...специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (Выготский, 2000, с. 903), является важнейшим компонентом психического развития ребенка. Важным в понимании соотношения личности и социальной ситуации развития становится характер отношения подростка к социальной среде, в частности к происходящим событиям. Как писал Л.С. Выготский: «Ребенок на разных ступенях развития... по-разному осмысляет, представляет себе окружающую действительность, окружающую среду» (Выготский, 2001, с 77–78). Переживание как «...внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» (Выготский, 2000, с. 994) реализует его активно-действенную позицию по отношению к миру (Карабанова, 2024). Можно предположить, что индивидуализированное выделение лично значимых событий, происходящих в окружающем мире, является проявлением активно-действенной позиции подростка в рамках социальной ситуации развития, что определяет вариативность влияния социальной среды на его психическое развитие и благополучие.

В подростковом возрасте отмечается повышенная чувствительность к воздействиям окружающего мира, которая может находить отражение в эмоциональном статусе, а также влиять на психическое развитие (Sawyer, Patton, 2018). Характер переживаемых эмоциональных состояний имеет большое значение для субъективного благополучия подростков. В модели, предложенной Э. Динером, наличие позитивных и негативных аффективных состояний, наряду с удов-

летворенностью жизнью составляет взаимосвязанное содержание субъективного благополучия человека (Diener, 1984). Большое количество исследований подтверждает роль позитивных эмоций в жизни человека (Walsh, Boehm, Lyubomirsky, 2018). Специфической особенностью подросткового возраста выступает высокая лабильность переживаемых эмоциональных состояний: интенсивность переживаний и скорость смены противоположных эмоциональных состояний могут быть очень высокими (Толстых, Приходян, 2015). В этом ракурсе значимым в изучении эмоциональных состояний подростков как предикторов субъективного благополучия становится не только анализ баланса переживаемых позитивных и негативных аффектов, но и исследование устойчивых эмоциональных состояний клинической природы. Высокий уровень тревожности, выраженная депрессивной симптоматики, трудности в совладании со стрессом могут выступать индикаторами низкого уровня субъективного благополучия, оказывать влияние на характер взаимодействия подростка с окружающим миром и усложнять процесс решения задач развития возраста.

Существует большое количество психологических исследований детей и подростков, оказавшихся в районах проведения боевых действий. Однако большинство из них направлены на изучение психологических последствий изменений условий жизни подростков вследствие участия или близости военных событий. (Александрова, Дмитриева, 2024; Меньшова и др., 2024; Schiff et al., 2012). Это исследования психологических последствий прямого участия в вооруженных конфликтах, опыта вынужденной миграции из зон постоянных обстрелов и т. п. В них изучаются подростки, которые сталкиваются с опытом потерь: смертью людей, опытом потери материального имущества, рисками потенциальной угрозы своей жизни, жизни своих близких и знакомых, опытом жизни в новых социальных, часто неблагоприятных условиях. Отмечается, что такие подростки часто испытывают стресс из-за ограничений в доступности привычных форм социальной жизни: образования (например, переход на дистантную форму обучения), мест для прогулок, встреч, развлечений и т. п. (Betancourt, 2017). Выделяются многочисленные негативные психологические последствия опыта пересечения подростков с опытом боевых действий в эмоциональной, когнитивной и регулятивной сферах (Самохвалова и др., 2025). Например, на уровне базисных убеждений личности фиксируется восприятие мира как менее доброжелательного, меньшая вера в удачу и убежденность в контроле над своей жизнью и менее позитивный образ Я, выявленные у подростков из г. Мариуполь Донецкой Народной Республики, переживших боевые действия, по сравнению с их сверстниками без такого опыта (Долгих, Алмазова, Молчанов, 2025).

Социальные условия проживания в городе Севастополь в последние несколько лет характеризуются спецификой, связанной с повышенными рисками, обусловленными проведением специальной военной операции. Жители региона сталкиваются с регулярной

работой средств противовоздушной обороны по защите региона от беспилотных летательных аппаратов, встречается эпизодический трагический опыт гибели людей и разрушения отдельных объектов города, есть внешние напоминания о близости боевых действий, связанные с различными временными ограничениями. Вопрос изучения психологических особенностей подростков, проживающих в подобных условиях, становится актуальным для определения рисков психического развития и путей их профилактики.

Цель исследования: изучить взаимосвязь выделяемых значимых событий и эмоционального статуса подростков, проживающих в условиях нестабильной социальной среды в г. Севастополь.

Цель исследования позволяет сформулировать **гипотезу** поискового характера: значимые события последнего года, выделяемые подростками, проживающими в условиях нестабильной социальной среды, связаны с их эмоциональным состоянием. Это позволило выделить два исследовательских вопроса.

1. Выделяемые подростками значимые события последнего года в большей степени определяются возрастно-психологической спецификой (в частности задачами развития возраста) или нестабильной ситуацией в регионе?

2. Связаны ли выделяемые значимые сферы и окраска событий с эмоциональным состоянием подростков?

Были выделены следующие **задачи исследования**.

1. Анализ содержания значимых событий последнего года, переживаемых подростками.

2. Особенности эмоциональной окраски значимых событий последнего года, переживаемых подростками.

3. Анализ особенностей эмоционального статуса подростков, выделяющих различные значимые события последнего года.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 559 подростков из г. Севастополь от 15 до 17 лет ($M = 15,7$; $SD = 1,01$), обучающиеся в 9–11-х классах общеобразовательных школ. Из них 231 (41,3%) — юноши. Сбор данных осуществлялся в октябре 2024 г., в онлайн-форме на платформе Тестограф, в классах с раздельной рассадкой для соблюдения конфиденциальности ответов.

Методики исследования.

1. Авторская анкета, в которой предлагается указать три эмоционально значимых события, произошедших на протяжении последнего года. Предлагалось описать эмоционально значимые события последнего года в свободной форме.

2. DASS-21 (Depression Anxiety Stress Scales-21). Оценка уровня психологического благополучия в эмоциональной сфере осуществлялась с помощью шкалы депрессии, тревожности и стресса (Lovibond, Lovibond, 1995; Золотарева, 2021). Используемая версия методики включает 21 пункт, оцениваемый по 4-балльной шкале Р. Ликерта.

3. SPANE (The Scale of Positive and Negative Experience, SPANE). Методика направлена на оценку частоты переживания позитивного и негативного опыта на протяжении последних четырех недель и баланса между ними (Diener et al., 2010; Рассказова, Лебедева, 2020). Используется 5-балльная шкала Р. Ликерта.

Статистическая обработка данных проводилась в программе JAMovi 2.3.28.

Результаты

Первой эмпирической задачей исследования был анализ содержания значимых событий последнего года, переживаемых подростками. На основании анализа вариантов ответов респондентов о трех самых значимых событиях за последний год группой экспертов были выделены 10 основных категорий событий.

1. Сфера учебной деятельности, включающая в себя описание оценок в школе, сдачи экзаменов, окончания учебного года, смены школы, вопросов профессионального самоопределения. Хотя бы одно событие, отнесенное к этой сфере, отмечают 43,3% подростков. Примерами выступают: «пошли 4 и 5 по конкретному предмету», «очень хорошо сдал экзамены», «отмена ОГЭ/поступление в 10 класс без экзаменов».

2. Сфера саморазвития, сфокусированная на самопознании, развитии, взрослении, личностном самоопределении. Названа 5,9% участников исследования. Примеры описанных событий: «Осознание, что для меня — настоящее счастье», «Новый взгляд на жизнь».

3. Сфера самостоятельных достижений в области соревнований, достигнутых личных целях, покупок на свои деньги. Характерно для 24,7% респондентов. Примеры этой группы: «Победа на соревнованиях в другом городе», «Выигрыш первенства города Севастополя по ...».

4. Сфера межличностных отношений со сверстниками в сфере дружбы и любви. Отмечается 42,0% подростков. Примерами являются: «Прекратила общение с лучшей подругой», «Вернул общение с давним другом», «Завел новых друзей», «Нашел любовь».

5. Сфера родительской семьи, включающая семейные праздники (дни рождения родственников, совместные мероприятия, рождение членов семьи, изменения отношений с родителями). Названы 15,9% респондентов. Распространенные примеры: «у всех родственников все отлично», «рождение братика», «мои отношения с родителями стали еще лучше».

6. Сфера путешествий и развлечений, включающая посещение других стран, городов, а также загородные мероприятия. Отмечается 39,7% участников. Типичные примеры высказываний: «Насыщенное лето с путешествиями», «Поездка на летний отдых с родными», «Поездка в Геленджик».

7. Сфера «праздники», в которой выделяются два основных события: дни рождения и Новый год. Названы 17,7% подростков. Примеры высказываний: «Мой день рождения», «День рождения самого близкого человека».

8. Сфера материальных приобретений и подарков в виде телефонов, ноутбуков, домашних питомцев, книг и пр. Встречается у 28,3% подростков. Примеры высказываний: «Купили новый телефон», «Завел собаку», «Покупка компьютера».

9. Сфера переездов в связи со сменой места жительства. Названа 4,8% участников. Примерами высказываний описанных событий в этой сфере выступают: «Переезд в другой город», «Грядущий переезд».

10. Сфера утраты/смерти близких людей, ситуации операции и опасных болезней. Упоминается 6,4% подростков. Примерами высказываний описанных событий в этой сфере выступают: «Бомбёжка в мае», «Теракт на Учкуевке», «23 июня я работала в открытом кафе на Учкуевке» (дата теракта), «Смерть близкого человека», «Потеря близкого человека».

Для каждого участника исследования было посчитано число событий, относящихся к каждой из категорий. В табл. 1 приведены средние и стандартные отклонения частот каждой из категорий событий в целом по выборке и отдельно для юношей и девушек, сравнение этих частот (*t*-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Наиболее распространенными по частоте упоминаемости событиями являются события в сфере учебы, отношений со сверстниками и путешествия, развлечения. Реже всего называются события, связанные с переездами, утратой/смертью и саморазвитием.

Для дальнейшего анализа нами были выделены

более крупные категории значимых событий последнего года. Выделенные изначально 10 категорий значимых событий последнего года были объединены в группы, каждая из которых получила свое название:

— группа событий саморазвития (включает категории учебы, саморазвития и достижения);

— группа событий в области межличностных отношений (состоит из категорий отношений со сверстниками и родительской семьей);

— группа событий в области гедонизма (включает в себя сферы путешествия, развлечения и праздники);

— группа стрессовых событий (состоит из сфер утраты/смерти/болезни и переездов).

Для исследования сфокусированности респондентов на различных группах событий для каждого респондента было посчитано число событий, относящихся к каждой из выделенных групп категорий. При помощи кластерного анализа (метод К-средних) на основании количества событий в четырех группах категорий было выделено пять кластеров участников исследования.

В табл. 2 приведены центры кластеров.

При помощи однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) было выявлено, что количество ответов по всем группам категорий в разных кластерах значимо различается ($p < 0,001$), что позволяет нам говорить о разных кластерах как о типах. Таким образом, нами были выделены группы подростков с разным фокусом в определении эмоционально значимых событий последнего года.

Таблица 1 / Table 1

Сравнение числа ответов разных категорий для всей выборки, для юношей и девушек ($N = 559$)
 Comparison of answer's quantity of different categories for all data, men and women ($N = 559$)

Категория / Category	Все / All ($M \pm SD$)	Юноши / Men ($M \pm SD$)	Девушки / Women ($M \pm SD$)	Различия / Differences		
				t	p	Коэн d
Учеба / Education	0,5 ± 0,66	0,5 ± 0,66	0,5 ± 0,67	0,097	0,923	0,01
Саморазвитие / Self-development	0,1 ± 0,27	0,1 ± 0,31	0,1 ± 0,23	1,653	0,099	0,14
Достижения / Achievements	0,3 ± 0,59	0,4 ± 0,66	0,3 ± 0,54	2,457	0,014	0,21
Отношения со сверстниками / relations with peers	0,5 ± 0,71	0,4 ± 0,68	0,6 ± 0,72	-2,539	0,011	-0,22
Родительская семья / Parent's family	0,2 ± 0,43	0,2 ± 0,42	0,2 ± 0,43	-0,504	0,614	-0,04
Путешествия, развлечения / Travel, entertainments	0,5 ± 0,68	0,4 ± 0,64	0,6 ± 0,70	-2,804	0,005	-0,24
Праздники / Holidays	0,2 ± 0,51	0,3 ± 0,57	0,2 ± 0,48	1,868	0,062	0,16
Материальная сфера / Material sphere	0,3 ± 0,61	0,4 ± 0,66	0,3 ± 0,57	1,083	0,279	0,09
Переезд / removal	0,1 ± 0,23	0,1 ± 0,20	0,1 ± 0,25	-1,737	0,083	-0,15
Утрата/смерть/болезни / Lose/death/illness	0,1 ± 0,26	0,1 ± 0,22	0,1 ± 0,28	-1,104	0,270	-0,09

Таблица 2 / Table 2

Центры кластеров по количеству событий групп категорий ($N = 559$)
 Cluster's centers of quantity of events in groups of categories ($N = 559$)

	1	2	3	4	5
Саморазвитие / Self-development	2	0	1	1	1
Межличностные отношения / Interpersonal relations	0	2	0	1	0
Гедонизм / Hedonism	0	0	2	1	0
Стressовые события / Stress events	0	0	0	0	1
Число респондентов в кластере / Quantity of subjects in cluster	138	104	120	149	48

Опишем эти типы/группы подробнее.

Первый тип описывает 24,7% выборки. Респонденты чаще отмечают события последнего года, связанные с саморазвитием (к указанной сфере относятся минимум 2 события из 3 названных). Описываются события, связанные с пространством учебной деятельности, саморазвитием и областью самостоятельных достижений. Обозначим этот тип как «фокус саморазвития».

Второй тип объединяет 18,6% подростков. Отмечается фокус на сфере межличностных отношений со сверстниками и с взрослыми (к указанной сфере относится минимум 2 события из 3 названных). В отношениях со сверстниками подростки активно указывают на события, связанные с дружбой и любовь, и на опыт прекращения отношений со значимыми другими. Описания событий с участием родителей связано в основном с упоминанием позитивных событий, укрепляющих эти отношения, а также с изменением отношений с родителями. Обозначим группу как «фокус отношений».

Третий тип характерен для 21,5% респондентов. Данная группа чаще упоминает события, связанные с проявлением гедонизма (в сильной степени) и в меньшей степени – с областью саморазвития. В описании преобладают события, связанные с развлечениями, путешествиями и проведением праздников, в меньшей степени – события, связанные с изменением себя. Данный тип назван как «фокус на себе».

Четвертый тип описывает 26,7% юношей и девушек. Респонденты этого смешанного типа отмечают события разных сфер: саморазвития, отношений и гедонизма. Выделяемые подростками события связаны с разными, во многом противоположными сферами – ориентированной на себя и на других, интересом к получению доступных удовольствий и готовностью к самоизменению. Данная группа получила название «смешанный фокус».

Пятый тип характерен для 8,6% выборки. Данная группа сфокусирована на теме саморазвития и

встречающихся стрессовых событиях. Называемые события связаны с опытом потерь, смерти, болезни и фокусом внимания на себя. Обозначим ее как «фокус на себе и негативных событиях».

Рассмотрим межполовые различия в фокусе на событиях различного типа. В табл. 3 приведено распределение юношей и девушек по разным типам значимых событий.

При помощи критерия χ^2 было выявлено, что пол и тип по значимым событиям связаны ($\chi^2 = 10,009$; $p = 0,040$; Cramer'sV = 0,134). Как видно из приведенных данных, у юношей чаще, чем у девушек, встречается 1-й тип (фокус саморазвития), а у девушек – чаще, чем у юношей – 2-й (фокус отношений) и 4-й (смешанный фокус) типы.

Для определения особенностей эмоциональной окраски значимых событий последнего года, переживаемых подростками, каждому событию, помимо категории, была присвоена также оценка эмоциональной окраски события: –1 – негативное событие, 0 – нет эмоции или нейтральное, 1 – позитивное событие. После этого для каждого участника исследования был посчитан итоговый балл – сумма оценок эмоций всех трех событий.

В табл. 3 приведены средние и стандартные отклонения суммарных оценок эмоциональной окраски событий для участников исследования каждого типа и приведен результат сравнения этих оценок (однофакторный дисперсионный анализ ANOVA), а на рис. 1 – разброс оценок эмоциональной окраски в разных типах.

При помощи теста Тьюки (post hoc) выявлено, что суммарная оценка эмоциональной составляющей значимых событий в 5-м типе (фокус на себе и негативных событиях) значимо ниже, чем в 1-м типе (фокус саморазвития) ($MD = -1,201$; $p < 0,001$), 2-м типе (фокус отношений) ($MD = -1,487$; $p < 0,001$), 3-м типе

Таблица 3 / Table 3

Распределение юношей и девушек по типам значимых событий (N = 559)
Distribution of men and women for different types of significant events (N = 559)

	1-й тип / 1 type	2-й тип / 2 type	3-й тип / 3 type	4-й тип / 4 type	5-й тип / 5 type
Юноши / Men	72 (31,2%)	37 (16,0%)	50 (21,6%)	55 (23,9%)	17 (7,4%)
Девушки / Women	66 (20,1%)	67 (20,4%)	70 (21,3%)	94 (28,7%)	31 (9,5%)

Примечание: 1-й тип – фокус саморазвития; 2-й тип – фокус отношений; 3-й тип – фокус на себе; 4-й тип – смешанный фокус; 5-й тип – фокус на себе и негативных событиях.

Note: 1 type – self-development focus; 2 type – interpersonal relations focus; 3 type – self focus; 4 type – mixed focus; 5 type – focus on self and negative events.

Таблица 4 / Table 4

Сравнение эмоциональной окраски событий в разных типах значимых событий (N = 559)
Comparison of emotional colour in different types of significant events (N = 559)

	1-й тип / 1 type (M ± SD)	2-й тип / 2 type (M ± SD)	3-й тип / 3 type (M ± SD)	4-й тип / 4 type (M ± SD)	5-й тип / 5 type (M ± SD)	Различия / Differences		
						F	p	η ²
Эмоции / emotions	1,5 ± 0,93	1,8 ± 1,11	1,7 ± 0,90	1,7 ± 1,06	0,3 ± 1,11	21,356	< 0,001	0,13

Примечание: 1-й тип – фокус саморазвития; 2-й тип – фокус отношений; 3-й тип – фокус на себе; 4-й тип – смешанный фокус; 5-й тип – фокус на себе и негативных событиях.

Note: 1 type – self-development focus; 2 type – interpersonal relations focus; 3 type – self focus; 4 type – mixed focus; 5 type – focus on self and negative events.

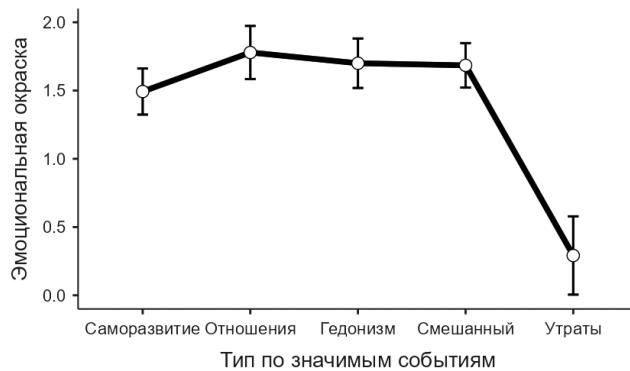


Рис. 1. Разброс оценок эмоциональной окраски значимых событий у подростков из разных типов (доверительный интервал – 95%) (N = 559)

Fig. 1. The spread of estimates of the emotional coloring of significant events in adolescents from different types (95% confidence interval) (N = 559)

(фокус на себе) ($MD = -1,408$; $p < 0,001$) и 4-м типе (смешанный фокус) ($MD = -1,383$; $p < 0,001$). Таким образом, можно говорить о том, что для подростков, событийно ориентированных на пережитой опыт, тему саморазвития и встречающиеся стрессовые события, характерен менее выраженный позитивный эмоциональный фон по сравнению с другими сверстниками.

Проанализируем особенности эмоционального статуса подростков, выделяющих различные значимые события последнего года, в соответствии с выделенными разными типами по событиям. Особенности эмоционального состояния подростков выявлялись при помощи двух методик – SPANE и DASS-21.

В табл. 5 приведены средние и стандартные отклонения оценок по шкалам этих методик у подростков из разных типов по значимым событиям, сравнение этих оценок (однофакторный дисперсионный анализ), а на рис. 2 и 3 – графическое представление разброса оценок в разных типах.

В ходе статистического анализа при помощи теста Тьюки (post hoc) выявлено следующее.

1. Негативные эмоции:

а) оценки негативных эмоций у подростков из 2-го типа (фокус отношений) значимо выше, чем у подростков из 1-го типа (фокус саморазвития) ($MD = 1,993$; $p = 0,005$) и 3-го типа (фокус на себе) ($MD = 1,793$; $p = 0,022$);

б) оценки негативных эмоций у подростков из 5-го типа (фокус на себе и негативных событиях) значимо выше, чем у подростков из 1-го типа (фокус саморазвития) ($MD = 2,442$; $p = 0,009$) и 3-го типа (фокус на себе) ($MD = 2,242$; $p = 0,026$).

2. Баланс эмоций: оценки баланса эмоций у юношей и девушек из 5-го типа (фокус на себе и негативных событиях) значимо ниже, чем у подростков из 1-го типа (фокус саморазвития) ($MD = -4,101$; $p = 0,014$) и 3-го типа (фокус на себе) ($MD = -3,708$; $p = 0,042$);

3. Депрессия: оценки депрессии у участников исследования из 1-го типа (саморазвитие) значимо ниже, чем у подростков из 2-го (фокус отношений) ($MD = -4,286$; $p = 0,005$), 4-го (смешанный фокус) ($MD = -3,501$; $p = 0,015$) и 5-го (фокус на себе и негативных событиях) ($MD = -5,212$; $p = 0,009$) типов;

Таблица 5 / Table 5

Сравнение эмоционального состояния подростков в разных типах по значимым событиям (N = 559)
Comparison of emotional status of adolescents in different types of significant events (N = 559)

Эмоциональные состояния / Emotional status	1-й тип / 1 type (M ± SD)	2-й тип / 2 type (M ± SD)	3-й тип / 3 type (M ± SD)	4-й тип / 4 type (M ± SD)	5-й тип / 5 type (M ± SD)	Различия / Differences		
						F	p	η ²
Шкалы опросника SPANE / Scales of questionnaire SPANE								
Позитивные эмоции / Positive emotions	$23,2 \pm 4,04$	$22,6 \pm 4,29$	$23,0 \pm 4,39$	$22,3 \pm 4,84$	$21,5 \pm 4,90$	1,666	0,157	0,01
Негативные эмоции / Negative emotions	$12,9 \pm 4,69$	$14,9 \pm 4,35$	$13,1 \pm 3,98$	$14,3 \pm 4,46$	$15,3 \pm 4,78$	5,636	< 0,001	0,04
Баланс / Balance	$10,3 \pm 7,88$	$7,7 \pm 7,54$	$9,9 \pm 7,38$	$8,0 \pm 7,99$	$6,2 \pm 7,99$	4,124	0,003	0,03
Шкалы опросника DASS / Scales of questionnaire DASS								
Депрессия / Depression	$3,3 \pm 3,99$	$5,4 \pm 5,43$	$4,4 \pm 4,46$	$5,0 \pm 4,79$	$5,9 \pm 5,41$	4,763	0,001	0,03
Тревожность / Anxiety	$2,9 \pm 4,12$	$5,1 \pm 5,12$	$3,7 \pm 4,27$	$4,3 \pm 4,79$	$5,9 \pm 5,52$	5,637	< 0,001	0,04
Стресс / Stress	$4,9 \pm 4,66$	$7,1 \pm 5,51$	$5,7 \pm 4,52$	$6,4 \pm 5,11$	$7,4 \pm 5,39$	4,139	0,003	0,03

Примечание: 1-й тип – фокус саморазвития; 2-й тип – фокус отношений; 3-й тип – фокус на себе; 4-й тип – смешанный фокус; 5-й тип – фокус на себе и негативных событиях.

Note: 1 type – self-development focus; 2 type – interpersonal relations focus; 3 type – self focus; 4 type – mixed focus; 5 type – focus on self and negative events.

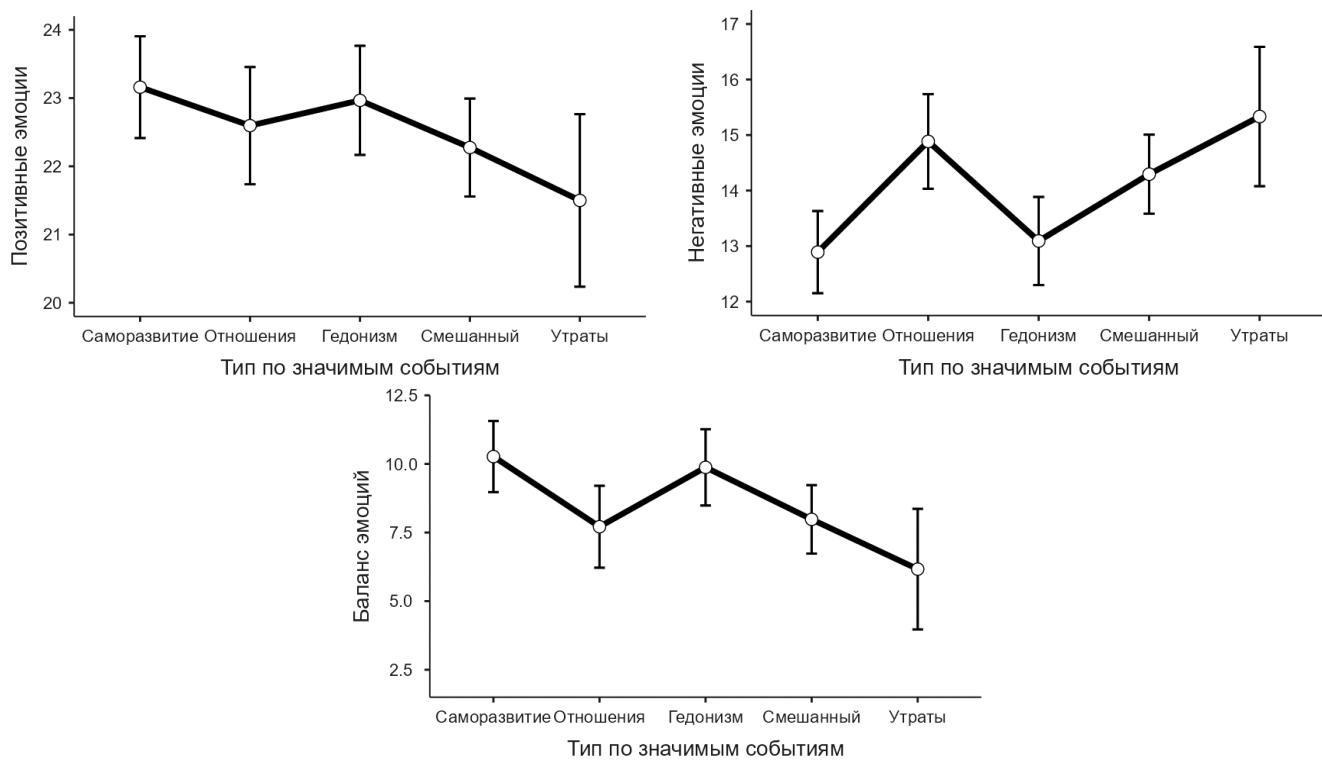


Рис. 2. Разброс оценок по шкалам методики SPANE у подростков из разных типов (доверительный интервал – 95%) (N = 559)

Fig. 2. The spread of ratings according to the scales of the SPANE technique in adolescents from different types (95% confidence interval) (N = 559)

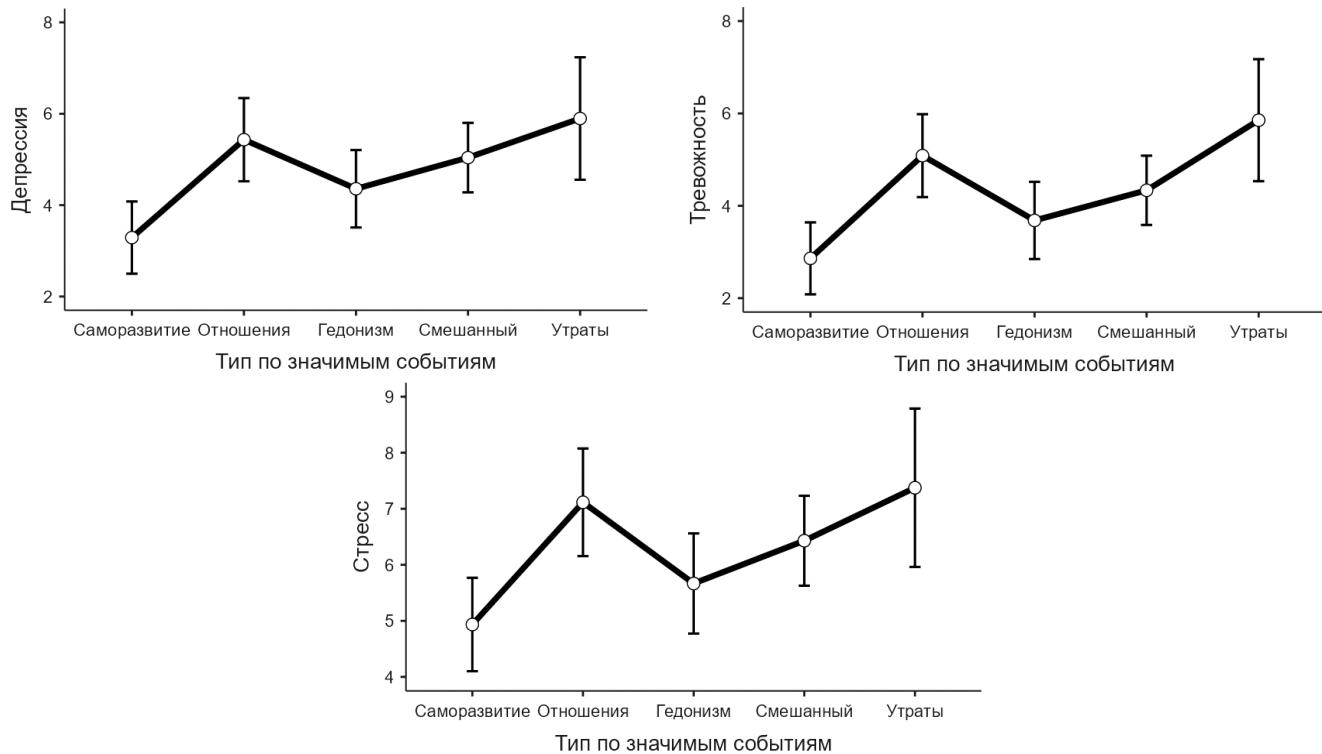


Рис. 3. Разброс оценок по шкалам методики DASS у подростков из разных типов (доверительный интервал – 95%) (N = 559)

Fig. 3. The spread of scores on the scales of the DASS methodology among adolescents from different types (95% confidence interval) (N = 559)

4. Тревожность: оценки тревожности у респондентов из 1-го типа (саморазвитие) значимо ниже, чем у подростков из 2-го (фокус отношений) (MD = -4,448; p = 0,002) и 5-го (фокус на себе и

негативных событиях) ($MD = -5,984$; $p = 0,001$) типов;

5. Стресс: оценки стресса у юношей и девушек из 1го типа (саморазвитие) значимо ниже, чем у подростков из 2-го (фокус отношений) ($MD = -4,361$; $p = 0,007$) и 5-го (фокус на себе и негативных событиях) ($MD = -4,880$; $p = 0,030$) типов.

Рассмотрим полученные результаты. Группа, сфокусированная на саморазвитии, включающая в себя категории учебы, саморазвития и достижения, обладает более позитивным эмоциональным статусом по сравнению с группой, сфокусированной на отношениях, и группой, сфокусированной на себе и негативных событиях, которые значительно превосходят других в выраженности показателей депрессии, тревожности, стресса, а также в количестве негативных оценок своей жизни. Также отметим, что группа фокуса на себе демонстрирует более позитивный эмоциональный статус по сравнению с группой фокуса на отношениях и группой фокуса на себе и негативных событиях. Таким образом, полученные результаты демонстрируют, что эмоциональное состояние подростков, относящихся к разным группам по называемым значимым событиям, значимо различается.

Обсуждение результатов

В ходе исследования было проанализировано содержание значимых событий последнего года, переживаемых подростками города Севастополь. Первым результатом стало выделение категорий значимых событий, о которых респонденты писали в свободной форме. Эти категории включают сферы: учебной деятельности (43,3% выборки), межличностных отношений любви и дружбы со сверстниками (42,0%), путешествий и развлечений (39,7%), материальных приобретений (28,3%), самостоятельных достижений (24,7%), праздников (17,7%), отношений в родительской семье и с родственниками (15,9%), утраты/смерти близких людей, ситуаций опасностей (6,4%), саморазвития (5,9%) и переездов (4,8%). Как можно увидеть, потенциальные риски социальной среды подростков, обусловленные проведением специальной военной операции, для большинства респондентов не находят отражения в частоте выделяемых событий. Значимость событий, которые часто указываются (учебная деятельность, межличностные отношения дружбы и любви со сверстниками, путешествия и развлечения, материальные приобретения), во многом определяется устойчивой возрастно-психологической спецификой и актуальными возрастными задачами развития в подростковом возрасте в соответствии с моделями Р. Хевигхерста и Д.Б. Эльконина. Решение таких задач развития в подростковом возрасте, как учебная деятельность и профессиональное самоопределение, освоение ролевых моделей межличностного взаимодействия со сверстниками, становление самостоятельности в отношениях с родителями, находит отражение в предпочтаемых эмоционально значимых событиях собственной жизни. Похожие результаты были получены в исследовании на студенческой молодежи города

Москвы после проведения частичной мобилизации в ходе специальной военной операции. Был также определен высокий уровень психологической устойчивости молодежи к событиям кризисной транзитивности. Студенческая молодежь была более ориентирована на события, связанные с решением задач развития периода вхождения во взрослость, чем на стресс, вызванный событиями специальной военной операции (Маркина, Молчанов, 2023). Отметим, что отсутствие фокусировки на боевых действиях и их последствиях также позволяет легче переживать стресс, возникающий в жизни человека (Неврюев, 2022). Однако необходимо выделить группу подростков (6,4% респондентов), которые отмечают события, связанные с утратой/смертью близких людей, ситуациями операции и опасных болезней. Можно допустить наличие рисков психологическому благополучию подростков, фокусирующихся на данной группе событий.

Анализ частоты упоминания категорий событий позволил выделить типы ориентации на события: «фокус саморазвития», «фокус отношений», «фокус на себе», «смешанный фокус», «фокус на себе и негативных событиях». Отметим достаточно равномерное распределение подростков по различным фокусам событий: процент находится в диапазоне от 18,6% до 26,7% для четырех из пяти типов, кроме самой малочисленной группы «фокус на себе и негативных событиях». Группы «фокус саморазвития» и «фокус на себе» находятся в некотором противопоставлении друг другу. Эти группы похожи на выделяемое в модели ценностных ориентаций С. Шварца «противоречие» ценностей самовозышения (в частности, гедонизма) и ценностей самопреодоления (благосклонность и универсализм по отношению к другим). В этой модели ценности определяют коначное желаемое состояние (эмоциональное, когнитивное) или поведение человека, включая функцию управления выбором и оценки поведения (Шварц и др., 2012). Можно предположить, что ценности, переживаемые как значимые, влияют на ориентировку в мире событий и воспоминание важных эмоциональных событий последнего года.

Группа подростков, чаще вспоминающая о событиях, связанных с учебой, саморазвитием и достижениями, обладает более позитивным эмоциональным статусом по сравнению со сверстниками, ориентированными на события в области отношений, а также на себе и негативных событиях. Можно говорить о том, что упоминание событий учебной деятельности, саморазвития и стремления к достижениям, соответствующих задачам возраста, способствующих развитию, связано с позитивным эмоциональным статусом респондентов. В то же время фокусировка на событиях межличностной сферы, также являющаяся важной особенностью подросткового возраста, связана с более негативным эмоциональным статусом обследованной выборки и находится в зависимости от уровня удовлетворенности подростков своими достижениями в разных областях. Также возможной причиной может выступать большая чувствительность и вовлеченность

в сфере межличностных отношений, что может приводить к большей критичности в оценке себя и событий своей жизни. Также этот феномен может объясняться половыми различиями. Данные предыдущих исследований свидетельствуют о том, что девушки указывают на симптомы депрессии, тревожности и стресса чаще, чем юноши (Shilko et al., 2021). При этом именно девушки чаще фокусируются на событиях сферы межличностных отношений. Таким образом, можно предположить, что большая фокусировка на негативных событиях связана с половыми различиями в рефлексии собственных негативных эмоциональных состояний. Отметим, что, несмотря на разное содержание называемых событий, эмоциональный статус групп, ориентированных на межличностные отношения или сфокусированных на себе и негативных событиях, оказывается близким — в этих группах проявляется выраженная тревожность, депрессии и стресса в совокупности с преобладанием негативных эмоций. Отметим, что фокусировка на себе и негативных событиях во многом связана со столкновением с опытом потери, смерти и болезней, что закономерно повышает негативный эмоциональный статус, в то время как выраженная негативного статуса в группе, ориентированной на межличностные отношения, вызывает обеспокоенность. Группы подростков, более ориентированные на межличностные отношения, а также сфокусированные на себе и негативных событиях, нуждаются в более внимательном изучении их эмоционального статуса, который оказывается похожим, несмотря на разное содержание называемых событий.

Заключение

Наше исследование было направлено на изучение значимых событий последнего года, выделяемых подростками, проживающими в условиях нестабильной социальной среды, определение связи этих событий с эмоциональным состоянием. На основании ответов респондентов были выделены основные категории упоминаемых событий. Сформировавшиеся группы событий в своем большинстве оказались связаны с актуальными задачами развития в подростковом возрасте. Идея о большей роли возрастно-психологической специфики подросткового возраста при выделении значимых событий последнего года по сравнению с нестабильностью социальной среды получила подтверждение.

Были выявлены определенные взаимосвязи между выделяемыми значимыми сферами и окраской событий, с одной стороны, и эмоциональным состоянием подростков — с другой. Особого внимания заслуживает группа подростков, сфокусированных на событиях, связанных со сферой утраты/смерти близких людей, ситуациями операции и опасных болезней. Психологическое сопровождение данной группы поможет снизить риски, связанные с трудностями решения задач развития в подростковом возрасте, а также повысить общий уровень психологического благополучия у подростков, переживающих множественные кризисы и находящихся в ситуации высокой неопределенности.

Список источников / References

1. Александрова, Л.А., Дмитриева, С.О. (2024). Дети в условиях войны: обзор зарубежных исследований. *Современная зарубежная психология*, 13(1), 139–149. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130113>
Aleksandrova, L.A., Dmitrieva, S.O. (2024). Children in war conditions: the review of foreign investigations. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 13(1), 139–149. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130113>
2. Асмолов, А.Г. (2015). Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. *Психологические исследования*, 8(40), 1. <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.550>
Asmolov, A.G. (2015). Psychology of modernity: call for uncertainty, complexity and diversity. *Psychological investigations*, 8(40), 1. (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.550>
3. Выготский, Л.С. (2000). *Проблема возраста*. М.: Эксмо-Пресс.
Vygotskii, L.S. (2000). *The problem of age*. M.: Eksmo-Press. (In Russ.).
4. Выготский, Л.С. (2001). *Лекции по педологии*. Ижевск: Изд-во Удмуртского университета.
Vygotskii, L.S. (2001). *Lectures on pedology*. Izhevsk: Izd-vo Udmurtskogo universiteta. (In Russ.).
5. Гришина, Н.В. (2024). Идентичность как проявление целостности личности. *Социальная психология и общество*, 15(4), 12–24. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150402>
6. Долгих, А.Г., Алмазова, О.В., Молчанов, С.В. (2025). Базисные убеждения подростков, проживающих в различных жизненных условиях и их связь с образом мира и восприятием отношений со значимыми другими. *Российский психологический журнал. В печати*.
Dolgikh, A.G., Almazova, O.V., Molchanov, S.V. (2025). World assumptions of adolescents living in different life conditions and their connection with the world image and the perception of relationships with significant others. *Russian Psychological Journal*. In publishing. (In Russ.).
7. Золотарева, А.А. (2021). Психометрическая оценка русскоязычной версии шкалы депрессии, тревоги и стресса (DASS-21). *Психологический журнал*, 42(5), 80–88. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S020595920017077-0>
Zolotareva A. (2021). Psychometric examination of the Russian version of the Depression, Anxiety, and Stress scales-21. *Psikhologicheskii zhurnal*, 42(5), 80–88 <https://doi.org/10.31857/S020595920017077-0>
8. Карабанова, О.А. (2024). Переживание и «идеальная форма» в структуре социальной ситуации развития. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 69–86. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-40>
Karabanova, O.A. (2024). Experience and “ideal form” within the social situation of development. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 69–86. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-40>

9. Маркина, О.С., Молчанов, С.В. (2023). Взаимосвязь восприятия эмоционально значимых событий своей жизни и базисных убеждений личности студенческой молодежью в период транзитивных изменений. *Психологопедагогические исследования*, 15(2), 3–17. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150201>
- Markina, O.S., Molchanov, S.V. (2023). The Relationship between the Perception of Emotionally Significant Events in one's Life and World Assumptions of the Student Youth during the Period of Transitive Changes. *Psychological-Educational Studies*, 15(2), 3–17. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150201>
10. Мешкова, Н.В., Бочкова, М.Н., Дмитриева, Е.А., Ениколов, С.Н., Мешков, И.А. (2024) Особенности антисоциальной креативности у подростков в разных социально-политических контекстах. *Национальный психологический журнал*, 19(4), 78–86. <http://doi.org/10.11.621/npj.0405>
- Meshkova, N.V., Bochkova, M.N., Dmitrieva, E.A., Enikolopov, S.N., Meshkov, I.A. (2024). Malevolent Creativity of Adolescents in Different Socio-political Contexts. *National Psychological Journal*, 19(4), 78–86. (In Russ.). <http://doi.org/10.11.621/npj.0405>
11. Молчанов, С.В. (2024). *Психология подросткового и юношеского возраста*. М: Юрайт.
- Molchanov, S.V. (2024). *Psychology of Adolescence and Youth*. M: Izd-vo Urait. (In Russ.).
12. Неврюев, А.Н., Сарieva, И.Р. (2022). Как узнать, кто и почему (не)одобряет войну? Современные исследования отношения к войне. *Современная зарубежная психология*, 11(1), 80–93. <https://doi.org/17759/jmfp.2022110108>
- Nevryuev, A.N., Sarieva, I.R. (2022). How do you know who (dis)approves of war and why? Modern Studies of Attitudes to War. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 11(1), 80–93. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110108>
13. Рассказова, Е.И., Лебедева, А.А. (2020). Скрининговая шкала позитивных и негативных переживаний Э.Динера: апробация русскоязычной версии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 17(2), 250–263. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-2-250-263>
- Rasskazova, E.I., Lebedeva, A.A. (2020). Screening Scale of Positive and Negative Experience (SPANE): Validation of the Russian Version. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 17(2), 250–263. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-2-250-263>
14. Самохвалова, А.Г., Вишневская, О.Н., Тихомирова, Е.В., Шипова, Н.С. (2025). «Дети войны»: трудности социализации и особенности восприятия мира. *Социальная психология и общество*, 16(1), 105–123. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160106>
- Samokhvalova, A.G., Vishnevskaya, O.N., Tikhomirova, E.V., Shipova, N.S. (2025). “Children of War”: Difficulties of Socialization and Peculiarities of Perception of the World. *Social Psychology and Society*, 16(1), 105–123. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2025160106>
15. Толстых, Н.Н., Прихожан А.М., (2025). *Психология подросткового возраста: Учебник и практикум для вузов*. М.: Юрайт.
- Tolstykh, N.N., Prikhozhan, A.M. (2025). *Psychology of Adolescence: Textbook and workshop for Universities*. M.: Yurait. (In Russ.)
16. Шварц, Ш., Бутенко, Т.П., Седова, Д.С., Липатова, А.С. (2012). Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 9(1), 43–70.
- Shvarts, Sh., Butenko, T.P., Sedova, D.S., Lipatova, A.S. (2012). A Refined Theory of Basic Personal Values: Validation in Russia. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 9(1), 43–70.
17. Betancourt, T.S., Zuilkowski, S., Coles, E., Collet, K., Jambai, M. (2018). Adolescents and Armed Conflict: War, Conflict, and Child Soldiers In: J.E. Lansford, P. Banati (Eds.), *Handbook of Adolescent Development Research and its Impact on Global Policy* (pp. 196–216). Oxford University Press.
18. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
19. Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., Biswas-Diener R. (2010). New well-being measures: short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
20. Larson, R., Wilson, S. (2004). Globalization and the Changing Pathways to Adulthood. In: Lerner R.M., Steinberg (Eds.). *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 299–330). Wiley Press.
21. Lovibond, P.F., Lovibond, S.H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335–343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)
22. Martsinkovskaya, T.D. (2019). The person in transitive and virtual space: new challenges of modality. *Psychology in Russia: State of Art*, 12(2), 165–176. DOI: 10.11621/PIR.2019.021
23. Sawyer, S.M., Patton, G.C. (2018). Health and Well-being in Adolescence: a Dynamic Profile. In: J.E. Lansford, P. Banati (Eds.). *Handbook of Adolescent Development Research and its Impact on Global Policy* (pp. 27–45). Oxford University Press.
24. Shilko, R., Shaigerova, L., Dolgikh, A., Almazova, O., Rabeson, M. (2021). Gender differences in the subjective assessment of emotional state in Russians. *European Psychiatry*, 64(1), 601–601. <https://doi.org/10.12192/j.eurpsy.2021.1604>
25. Schiff, M., Pat-Horenczyk, R., Benbenishty, R., Brom, D., Baum, N., Astor, R.A. (2012). High school students' posttraumatic symptoms, substance abuse and involvement in violence in the aftermath of war. *Social Science & Medicine*, 75(7), 1321–1328. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.05.010>
26. Walsh, L.C., Boehm, J.K., Lyubomirsky, S. (2018). Does happiness promote career success? Revisiting the evidence. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 199–219. <https://doi.org/10.1177/1069072717751441>

Информация об авторах

Сергей Владимирович Молчанов, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории психологии семьи и детско-родительских отношений, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация; доцент кафедры возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

Алмазова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии театральной деятельности, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация; доцент кафедры возрастной психологии, факультет психологии, Московский го-

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

Долгих Александра Георгиевна, кандидат психологических наук, заведующая лабораторией психологии информационной безопасности подростков, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация; доцент кафедры психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8845-1575>, e-mail: ag.dolgikh@mail.ru

Султанова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии, Севастопольский государственный университет (ФГАОУ ВО СевГУ), Севастополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8306-4290>, e-mail: ivsultanova@sevsu.ru

Information about the authors

Sergei V. Molchanov, Candidate of Science (Psychology), Leading Research Associate, Senior Researcher, Laboratory of Family Psychology and Child-Parent Relations, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation; Assistant Professor, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

Olga V. Almazova, Candidate of Science (Psychology), Senior Researcher at the Laboratory of Psychology of Theatrical Activity, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation; Assistant Professor, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Alexandra G. Dolgikh, Candidate of Science (Psychology), Head of the Laboratory of Psychology of Information Security for Adolescents, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation; Assistant Professor, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8845-1575>, e-mail: ag.dolgikh@mail.ru

Irina V. Sultanova, Candidate of Science (Psychology), Head of the Department of Psychology, Sevastopol State University, Sevastopol, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8306-4290>, e-mail: ivsultanova@sevsu.ru

Вклад авторов

Молчанов С.В. — идеи исследования; аннотирование, анализ и интерпретация полученных данных, написание и оформление рукописи;

Алмазова О.В. — идея исследования, применение статистических методов для анализа данных; визуализация результатов исследования, анализ и интерпретация полученных данных, написание рукописи;

Долгих А.Г. — идеи исследования; планирование и организация исследования; контроль за проведением исследования, анализ и интерпретация полученных данных: написание рукописи;

Султанова И.В.. — планирование исследования; сбор и анализ данных, контроль за проведением исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Molchanov S.V. — research ideas; annotation, analysis and interpretation of the data obtained, writing and formatting of the manuscript;

Almazova O.V. — the idea of research, the use of statistical methods for data analysis; visualization of research results, analysis and interpretation of the data obtained, writing a manuscript;

Dolgikh A.G. — research ideas; planning and organization of research; control over the conduct of research, analysis and interpretation of the data obtained: writing a manuscript;

Sultanova I.V. — research planning; data collection and analysis, monitoring of research.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (№ 1 от 23.04.2024 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (report no 1, 2024/04/23).

Поступила в редакцию 22.04.2025

Received 2025.04.22.

Поступила после рецензирования 13.05.2025

Revised 2025.05.13.

Принята к публикации 16.06.2025

Accepted 2025.06.16.

Опубликована 30.06.2025

Published 2025.06.30.

Научная статья | Original paper

Динамика стандартов красоты у девочек дошкольного возраста за последние 10 лет: данные экспериментального лонгитюдного исследования

О.В. Шалыгина¹, А.Б. Холмогорова² 

¹ Европейская гимназия, Москва, Российская Федерация

² Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация; НИИ скорой помощи имени Н.В. Склифосовского, Москва, Российская Федерация

 kholmogorova-2007@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Чувство неудовлетворенности телом является фактором риска развития нарушений и расстройств пищевого поведения, рост которых, в том числе среди детей и подростков, наблюдается в последние десятилетия. В свою очередь, расстройства пищевого поведения коррелируют с ростом психологического неблагополучия — сниженной самооценкой, тревогой и депрессией. В противовес навязываемому канону худого тела в западной культуре ширится социальное движение бодипозитива, которое вызывает обеспокоенность специалистов по поводу нормализации ожирения.

Цель. Исследовать динамику представлений о стандартах женской красоты у девочек дошкольного возраста. **Гипотеза.** Несмотря на некоторые изменения в пропагандируемых стандартах женской красоты, произошедшие в массовой культуре за последние 10 лет, девочки по-прежнему отдают

предпочтение куклам с ультратонкими телами. Куклы выступают как ролевые модели, внешность которых девочки соотносят со своими представлениями о привлекательности. **Методы и материалы.** В статье приводятся данные эксперимента «Выбор куклы», повторенного спустя 10 лет, в котором приняли участие 30 девочек от 4 до 8 лет. **Результаты.** Современные девочки, как и их ровесницы 10 лет назад, отдают предпочтение ультратонким куклам (fashion doll), олицетворяющим ценности общества потребления, где тело и внешность в целом становятся объектом для манипуляций с целью улучшения и презентации другим. При этом кукла с нормальным телосложением, соответствующим телу девочки 5–6 лет, вызывает негативные эмоции и отвергается. Девочки больше внимания, чем было нами зафиксировано прежде, уделяют оформлению внешности. **Выводы.** Современное поколение детей находится в неблагоприятной социальной ситуации развития, испытывая на себе давление патогенных ценностей потребительского общества, являющихся факторами риска по развитию психических расстройств и эмоциональной дезадаптации. Данная ситуация требует разработки и реализации специальных просветительских программ для родителей с целью профилактики психического неблагополучия у детей и подростков.

Ключевые слова: куклы, девочки, стандарты красоты, лонгитюд, физический перфекционизм, нарушения и расстройства пищевого поведения, общество потребления

Для цитирования: Шалыгина, О.В., Холмогорова, А.Б. (2025). Динамика стандартов красоты у девочек дошкольного возраста за последние 10 лет: данные экспериментального лонгитюдного исследования. *Культурно-историческая психология*, 21(2), 61–72. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210206>

Evolution of preschool girls' beauty standards over the recent 10 years: findings of the experimental longitudinal study

O.V. Shalygina¹, A.B. Kholmogorova² 

¹ "European gymnasium" Moscow, Russian Federation

² Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

 kholmogorova-2007@yandex.ru

Abstract

Context and Relevance. Body dissatisfaction is a risk factor for the development of eating disorders, which has also been found over the recent decades among children and adolescents. In turn, eating disorders are associated with an increasing psychological ill-being, and namely, low self-esteem, anxiety and depression. The body positivity social movement has been expanding recently countering thinness standards imposed by Western culture, while raising experts' concerns about the normalization of obesity. **Objective.** The aim was to investigate how the representation of the female beauty standard has evolved among preschool girls.

Hypothesis. Despite some changes in the propagated female beauty standards that have been occurring in mass culture over the recent decade, girls still prefer dolls with ultra-thin bodies. Dolls act as role models, with their appearance forming the basis for girls' perceptions of attractiveness. **Methods and materials.** The article presents the findings of a "Doll Choice" experiment, replicated 10 years after the original one, which involved 30 girls aged 4 to 8 years. **Results.** Similar to their peers from a decade ago, contemporary girls continue to prefer ultra-thin dolls (fashion dolls) that embody the values of consumer society, wherein the body and overall appearance are regarded as objects subject to manipulation with the aim of enhancement and presentation to others. At the same time, a doll with a regular physique of a 5–6-years-old girl evoked negative emotions and was rejected. The girls paid more attention to the design of appearance than we had previously observed. **Conclusions.** The current generation of children finds itself in an unfavorable social environment for development, under the influence of pathogenic consumer society values, which are risk factors for the development of mental disorders and emotional maladjustment. This situation necessitates the development and implementation of specialized educational programs for parents to prevent mental ill-being in children and adolescents.

Keywords: dolls, girls, beauty standards, longitudinal study, physical perfectionism, eating disorders, consumer society

For citation: Shalygina, O.V., Kholmogorova, A.B. (2025). Evolution of preschool girls' beauty standards over the recent 10 years: findings of the experimental longitudinal study. *Cultural-Historical Psychology*, 21(2), 61–72. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210206>

Введение

В 2014 году нами было проведено исследование роли модных кукол и сопровождающей их индустрии (журналы для девочек, блоги в Интернете) в формировании стандартов телесной привлекательности у девочек-дошкольниц (Шалыгина, Холмогорова, 2014, 2015). На тот момент в массовой культуре был крайне популярен стандарт анорексической «красоты», стремление к которому многим женщинам стоило потери здоровья и

нередко жизни. Интернализация транслируемого через социокультурные послания шаблона привлекательной внешности, обязательным атрибутом которого является молодое худое подтянутое тело¹, с одной стороны, и отрицательное отношение к людям с более крупными размерами тела и весом — с другой — один из факторов риска по развитию нарушений и расстройств пищевого поведения (НПП и РПП)², а также психического неблагополучия, включающего низкую самооценку, стресс, нарушение образа тела, беспокойство и депрессию³.

¹ Очень ярко запрос современного общества на телесную красоту, молодость и совершенство показан в фильме режиссёра Корали Фаржа «Субстанция» (The Substance), 2024.

² Phillipou, A. et al., (2018) считают нарушение образа тела основным симптомом и движущей силой ограничения питания при первичной анорексии и практик очищения при первичной булиминии, что, по их мнению, отличает данные расстройства от остальных РПП, и предлагают их классифицировать как «расстройства образа тела». Phillipou, A., Castle, D.J. and Rossell, S.L. (2018). Anorexia nervosa: Eating disorder or body image disorder? *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 52(1), 13–14 <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0004867417722640>.

³ См., например: Холмогорова, А.Б., Тарханова, П.М. (2014) Стандарты внешности и культура: роль физического перфекционизма и его последствия для эмоционального благополучия людей в нашу эпоху. *Вопросы психологии*, 2, 52–65.

Спустя 10 лет мы решили повторить эксперимент «Выбор куклы», чтобы прояснить, изменились ли предпочтения в восприятии телесной привлекательности у нового поколения дошкольниц, для которых окружающая среда является источником формирования мировоззрения, в том числе представлений о красоте. На каждом этапе развития «... складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. *Социальная ситуация развития* представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» (Выготский, 1984, т. 4, с. 258).

На смену скелетоподобной худобе в моду пришла спортивная фигура с тонкой талией и видимым рельефом мышц (Холмогорова, Рахманина, 2020), ширится движение бодипозитива, часто нормализующее ожирение и превращающееся в рекламу тел с опасным для здоровья большим весом. Тело перестало быть личной данностью каждого, являясь объектом пристального внимания на всех уровнях — макросоциальном, семейном, личностном и интерперсональном⁴. *Физический перфекционизм* (повышенная озабоченность своим внешним видом, стремление соответствовать нездоровым стандартам) изучался в ряде отечественных исследований под руководством А.Б. Холмогоровой, их результаты позволяют проследить динамику распространения и патогенность данного феномена. Исследования показали, что 80% младших подростков, обучающихся в столичных гимназиях, недовольны своим внешним видом и фигурой, более половины из них предпринимали усилия, чтобы похудеть и даже выражали готовность на оперативное вмешательство ради улучшения внешности (Холмогорова, Дадеко, 2010); подтвердили влияние макро- и микросоциальных факторов на формирование физического перфекционизма, выраженность которого коррелирует с уровнем эмоционального неблагополучия, симптомами депрессии и тревоги (Тарханова, 2014); выявили высокую корреляцию уровня физического перфекционизма со страхом негативной оценки и отвержения со стороны других людей (Холмогорова, Рахманина, 2020). Обна-

ружилось, что женщины, участвующие в фитнес-марафонах и проводящие значительное время в сети Instagram,⁵ не только отличаются повышенной требовательностью к своему физическому совершенству, но и демонстрируют симптомы психического неблагополучия, в том числе суициальную направленность (Лепешева, Холмогорова, 2021). Изучение семейного контекста НПП у подростков показало, как культуральная установка на внешнее совершенство и соответствие нездоровым стандартам проявляется в интерперсональных отношениях внутри семьи через общий перфекционизм: стремление соответствовать высоким ожиданиям окружающих, демонстрацию благополучного фасада, фиксацию на собственном несовершенстве (Суханова, Холмогорова, 2022).

Stice et al. (2017) отмечают, что нарушенное отношение к весу, форме тела и питанию играет ключевую роль в возникновении и поддержании деструктивных, смертельных и дорогостоящих расстройств пищевого поведения. Определение пищевых расстройств как смертельных подтверждается статистикой: по данным Американской национальной ассоциации нервной анорексии и связанных с ней расстройств (ANAD) 10 из 200 смертей американцев каждый год являются прямым результатом РПП — это одна смерть каждые 62 минуты. Более 70% людей с РПП также имеют другие заболевания, чаще всего тревожные и расстройства настроения⁶.

РПП возникают преимущественно в подростковом возрасте, уже в 6–10 лет девочки начинают беспокоиться о своем весе, в 14 лет 60–70% девочек пытаются похудеть, около 12% девочек-подростков имеют ту или иную форму РПП⁷. Метаанализ 32 исследований с применением анкеты SCOFF (с января 1999 года по ноябрь 2022), в которых приняли участие 63191 человек из 16 стран показал, что доля расстройств пищевого поведения у детей и подростков в возрасте от 6 до 18 лет составляет 22%, при этом девочки сообщали о расстройстве питания значительно чаще мальчиков (López-Gil et al., 2023); отечественными медиками также зарегистрированы случаи начала РПП уже в 6–7 лет (Суханова, Холмогорова, 2022). Рост НПП можно проследить по статистике ожирения, в частности эпидемии ожирения среди детей и подростков⁸. Результаты исследования (Флитман и др., 2024) позволяют говорить о высоком уровне коморбидности ожирения, депрессивной симптоматики и тревожности у детей и подростков.

Тяжесть РПП, их распространенность и раннее начало требуют всеобъемлющих исследований, в том

⁴ В своих исследованиях мы опираемся на многофакторную психосоциальную модель расстройств аффективного спектра (Холмогорова, Гаранин, 1998; Холмогорова, 2011).

⁵ Запрещена в России.

⁶ <https://www.eatingdisorderhope.com/blog/eating-disorder-statistics-what-the-numbers-reveal>

⁷ <https://anad.org/eating-disorder-statistic>

⁸ В Российской Федерации за период с 2014 по 2018 г. общая заболеваемость ожирением среди детей увеличилась на 21,4% (Флитман и др., 2024).

числе посвященных формированию идеалов красоты в детском и подростковом возрасте⁹.

В ранее опубликованных статьях мы упоминали об особой роли куклы в становлении детской идентичности, ее эмоциональном влиянии на формирующуюся личность ребенка. В 2016 г. фирма Mattel начала выпускать новую линейку кукол Барби с разными типами тела Fashionista: к стандартным Барби (Original) присоединились полные («пухлые») куклы (Curvy), высокие (Tall) и миниатюрные (Petite), все кроме Curvy — чрезмерно худые. Эти куклы были взяты для исследования (Harriger et al., 2019) отношения девочек 3–10 лет к форме и размеру тела¹⁰. К результатам этого исследования мы будем обращаться для сравнения.

Материалы и методы

Характеристика выборки

В опросе принимали участие 30 девочек (28 дошкольниц от 4 до 6 лет одного из московских частных детских садов) и 2 ученицы 1-го класса московской гимназии (8 лет); для всех девочек было получено согласие родителей.

Описание эксперимента «Выбор куклы»

Были представлены 5 кукол, 4 из которых принадлежат к сегменту «модных»: Барби, Братц, Кукла-сюрприз в тубусе, кукла KariKids и фарфоровая кукла такого же роста с нормальным телосложением. Куклы были выбраны по количеству отзывов на

маркетплейсах, подтверждающих их популярность. Девочкам в индивидуальном режиме предлагалось выбрать самую понравившуюся куклу, описать ее, затем кукла «уходила по своим делам», из оставшихся снова делался выбор до тех пор, пока не оставалась единственная кукла, которая тоже описывалась.

Результаты

Каждый выбор от первого до последнего оценивался в баллах соответственно от 4 до 0 (т. е. 1-й выбор = 4 балла, 2-й = 3; 3-й = 2; 4-й = 1; 5-й = 0 баллов). В табл. 1 представлены итоговые результаты выбора девочек.

Лидирует кукла Барби, она чаще других была выбрана первой; следом идет ее дешевый аналог — «Кукла-сюрприз», немного отстает от нее KariKids — кукла, изображающая хрупкую девочку предподросткового возраста. Отметим, что ассортимент кукол за 10 лет изменился, ранее популярные Барби, Братц и Монстр-Хай меньше представлены на маркетплейсах, их цена резко возросла¹¹. При сравнении выборов в 2014 и в 2024 гг., можно отметить, что бывшие на пике популярности в 2014 г. Братц¹² потеряли свое первенство, их большие отстегивающиеся ступни вместе с массивной обувью вызвали недоумение, тогда как раньше этот признак воспринимался положительно. Можно предположить, что на выбор девочек влияют мода на куклу и ее распространенность. Кукла-девочка по-прежнему не привлекает внимания: первой и второй ее выбирали только по одному разу, третьей — дважды, в 16 случаях она

Таблица 1 / Table1

Распределение кукол по очередности, количеству выборов и сумме баллов
Distribution of the Dolls by the Choice Order, Number of Choices and Total Score

Название куклы / Doll's name	Количество соответствующих выборов /сумма баллов Number of corresponding choices / Sum of the Scores					Общий балл / Total score
	1-й выбор / 1 st choice	2-й выбор 2 nd choice	3-й выбор / 3 rd choice	4-й выбор / 4 th choice	5-й выбор / 5 th choice	
Барби / Barbie	10/40	8/24	7/14	4/4	1	82
Кукла-сюрприз / Surprise Tube Doll	9/36	7/21	7/14	3/3	4	75
KariKids	8/32	7/21	8/16	5/5	2	74
Братц / Bratz	2/8	7/21	6/12	8/8	7	49
Кукла-девочка / Girl Doll	1/4	1/3	2/4	10/10	16	21

⁹ Так, В. Волохова и Е. Гурина по результатам исследования представлений о красивом теле у 140 девочек от 4 до 17 лет отмечают возрастающие требования к стройности как признаку красоты. Если среди 7-летних девочек этот признак отметили 26% опрошенных, среди 8–9-летних — 50%, то в 12–13 лет уже 70% опрошенных называли худобу и стройность непременным атрибутом красивого тела. (Волохова, Гурина, 2023).

¹⁰ Четыре «участвующие» в эксперименте куклы были с одинаковыми головами и в одинаковых бикини и отличались только высотой и размером тела. (см: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6857835/pdf/nihms-1055799.pdf>).

¹¹ На замену популярным куклам от известного бренда Mattel издательство АСТ запустит производство собственных кукол в рамках бренда Neo Stars. Об этом пишет «Коммерсант» со ссылкой на директора департамента игрушек издательства Е. Юрьеву. Она не раскрыла объем инвестиций в разработку, но допустила, что ситуация на рынке после ухода Mattel «позволит достаточно быстро окупить вложения». Источники оценили инвестиции на уровне от 400 млн рублей (<https://retailer.ru/izdatelstvo-ast-zapustit-proizvodstvo-kukol-na-zamenu-barbie/>).

¹² В 2016 г. компания MGA, не выдержав конкуренции, прекратила выпуск кукол Bratz, цена на кукол серии возросла. Пока писалась эта статья, маркетплейсы сообщили о возвращении кукол Братц — «легендарной четверки подруг, чья страсть к моде и стремление к успеху по-прежнему сильны».

оставалась последней, т. е. не выбранной. В эксперименте J.A Harriger et al., которые тоже предоставили девочкам выбор, ограничиваясь двумя предложениями: выбрать из четырех кукол ту, с которой хотелось бы поиграть, и указать на ту, с которой играть не хочется; «пышную» куклу характеризовали как «некрасивую» (59%) и чаще всего (39%) указывали на нее, когда экспериментатор задавал вопрос: «С какой из них тебе не хотелось бы играть?», аргументируя свой отказ ее «пухлостью» и толщиной (25%) или вовсе не находя аргументов (25%), тогда как на оригинальную Барби при этом вопросе девочки практически не указывали (1,7%).

Мы провели качественный анализ описаний кукол и распределили все упоминаемые признаки по двум категориям: принадлежность к собственно телесному образу и оформление образа с помощью одежды, аксессуаров, обуви и макияжа. Каждое упоминание того или иного признака зафиксировано и внесено в табл. 2, независимо от того, с положительной или отрицательной коннотацией оно употреблялось.

В первую очередь девочки отмечают волосы кукол, их цвет, «текстуру» (А., 6 лет), длину, употребляя такие эпитеты, как «красивые, длинные, необыкновенные, приглаженные, гладкие, пышные, шелковистые, как у Золушки»; они часто сравнивают их со своими волосами: «Волосы почти как у меня, как будто из моих волос сделали» (А., 6 лет); «У нее цвет волос такой же, как мои кончики, посмотрите»

(А., 7 лет). Интересно, что в эксперименте J.A Harriger et al., где куклы были с абсолютно одинаковыми волосами и прическами, 14% девочек сказали, что им не нравятся волосы «пышной» куклы.

На втором месте — черты лица (119), особенно те, которые выделены: так, у Барби и Куклы-сюрприз глаза соответствуют пропорциям лица в целом и девочки практически не обращают на них внимания, глаза Барби упоминаются лишь 4 раза, Куклы-сюрприз — дважды. Но когда глаза больше по размеру, ярче, количество упоминаний резко возрастает — у KariKids их 13, у Братц и Куклы-девочки соответственно 11 и 10. Накаченные губы Братц заслужили 18 комментариев, из них 14 — положительных («Нравятся ее накрашенные губы» (А., 6 лет), «Губки толстенькие красивые» (М., 5 лет)); в некоторых высказываниях транслируются предпочтения родителей: «Эту я не хочу, у нее большие губы, а мы с мамой не любим большие губы» (А., 7 лет).

Есть 5 упоминаний о губах Куклы-девочки, но все негативные: «Губки — не очень, какие-то тонкие» (М., 6 лет); «Губы желтые, а должны быть красные, не нравится, фу» (Е., 5 лет); «У нее губы все в каше, как будто она только что кашу ела» (К., 6 лет). В этом контрасте описаний можно заметить не только то, какими, по мнению девочек, должны быть губы, но и то, какими они быть *не должны*.

Новым отмечаемым признаком стала кожа: «Нравится ее кожа, немного смуглая (Т., 6 лет); «Краси-

Телесные признаки, упоминаемые девочками при описании кукол
Dolls' Body Characteristics Mentioned by the Girls

№ п/п	Отмечаемые телесные признаки / Observed body characteristics	Барби / Barbie	Кукла-сюрприз / Surprise doll	KariKids	Братц / Bratz	Кукла-девочка / Girl doll	Всего упоминаний / Total mentions
1	Волосы / Hair	31	30	26	23	25	135
2	Глаза / Eyes	4	2	13	11	10	40
3	Губы / Lips	4	5	1	18	5 негатив.	33
4	Ноги (мысочки, пятки, колени) / Legs (toes, heels. Knees)	7	4	7	6	0	24
5	Руки (локти, запястья) / Hands (elbows, wrists)	3	6	5	3	1	18
6	Ресницы / Eyelashes	1	1	9	5	1	17
7	Лицо / Face	2	4	2	3	0	11
8	Брови / Brows	0	2	4	4	0	10
9	Кожа / Skin	5	1	2	5	0	13
10	Фигура / Physique	2	3	2	2	2	11
11	Уши / Ears	1	3	0	1	1	6
12	Зубы / Teeth	4	0	0	0	0	4
13	Грудь / Breast	0	3	0	0	0	3
14	Улыбка / Smile	2	0	0	0	1	3
15	Нос / Nose	0	0	0	1	1	2
16	Щёки / Cheeks	0	0	1	1	0	2
17	Пальцы / Fingers	1	0	0	0	0	1
<i>Итого / Total</i>		67	64	72	83	47	333

вая кожа — глянцевая» (С., 6 лет). Таких комментариев — 13, тогда как в 2014 г. в ходе эксперимента нами практически не было зафиксировано комментариев о коже¹³.

Описывая фигуры модных кукол, девочки употребляют такие определения, как «стройная; высокая; аккуратная; гибкая; худая; очень худенькая; форма тела худая; хорошая фигура — талия тонкая, а вот тут потолще, люблю наверху тонко-тонко, а тут толстенько», причиной стройности часто называются занятия балетом или спортом: «у нее такая фигурука, которая подходит под балет» (Т., 7 лет). Всего высказано 22 предположения, что модные куклы занимаются спортом (бегом, плаванием, растяжкой, гимнастикой) и 15 — что они занимаются балетом или танцами, из них только 2 предположения из 37 относятся к Кукле-девочке (про кувырки и про танцы). Видимо, стройность в представлении девочек напрямую связывается с физической нагрузкой. Предположения девочек о физической нагрузке каждой из кукол отражены в таблице 3.

Как и 10 лет назад, в ходе эксперимента мы столкнулись с *идентификацией*, сравнением своей внешности с внешностью кукол, что подтверждает гипотезу о восприятии девочками кукол как ролевых моделей, участвующих в формировании представлений о привлекательности. Вот несколько примеров: «У нее длинные волосы, как у Рапунцель. У меня тоже были длинные волосы, но я подстриглась, а теперь жалею, потому что я тоже хочу длинные волосы» (А., 7 лет); «Мне нравятся ее глаза и платье, мне мама почти такое же купила, только черное. Глаза милые, я такие люблю, стрелки вот сюда доходят, мне тоже рисовали, пока они не стерлись, еще у меня сердечко на лице есть. Кроссовки у нее как у меня и у мамы» (А., 7 лет); «Глаза коричневые, как у меня (смеется). У меня тоже карие глаза» (М., 6 лет); «Она

немножко на меня похожа — глаза карие и волосы (затем, глядя на ее сережки), а я боюсь уши прокалывать» (С., 6 лет); «На меня похожа, волосы такого же цвета и глаза» (Н., 8 лет). Девочки сравнивают не только свою внешность с кукольной, но и предполагаемые умения: «Может делать шпагат, я тоже хожу на гимнастику, мне до шпагата еще чуть-чуть осталось» (А., 7 лет) «Она вот как может делать, как балерина. Я тоже так могу, только от этого кости хрустят» (А., 7 лет); «Растяжкой любит заниматься, я тоже занимаюсь» (С., 4 года). В одном случае мы встретились с проецированием своих чувств на Куклу-девочку: «Она очень грустная, потому что она уходит из садика в школу» (С., 7 лет).

Большое внимание уделяется оформлению внешнего образа: одежде, особенно платью, (одна из кукол была одета в шорты и футболку), обуви, аксессуарам, в том числе украшающим одежду: пуговицам в виде бусин или блесткам на платье и макияжу. Насколько часто упоминается та или иная деталь оформления образа, отражено в таблице 4.

Как мы видим из табл. 5, количество комментариев по оформлению образа (420) превышает количество упоминаний телесных признаков (333). Одежда и аксессуары у девочек ассоциируются с образом жизни и предполагаемым статусом куклы, по их высказываниям можно проследить, как усваивается не только идеология потребительства¹⁴, но и идея создания своего Я через внешний вид и образ жизни, где все напоказ. Озвученный девочками стиль жизни модных кукол предстает как праздный, полный нарциссического восхищения: «Ее любимое занятие — примерять короны» (А., 8 лет); «Она просто Принцесса, по дому ходит и веселится, делает, что хочет, одевает там платья всякие красивые, играет с подругами» (А., 6 лет); «Пойдет в салон красоты или магазин одежды» (М., 6 лет); «Она пойдет во дворец,

Таблица 3 / Table 3

Предположения девочек о физической нагрузке кукол
Girls' Assumptions about Dolls' Physical Activity

...Виды физической нагрузки / Types of physical activity	Барби / Barbie	Кукла-сюрприз / Surprise doll	KariKids	Братц / Bratz	Кукла-девочка / Girl doll	Всего упоминаний / Total mentions
Спорт: гимнастика, растяжка, плавание, бег / Sports: gymnastics, stretching, swimming, running	3	3	5	10	1	22
Танец: балет, брейк-данс / Dancing: ballet, break dance	9	3	1	1	1	15
<i>Итого / Total</i>	12	6	6	11	2	37

¹³ Кожу отмечали как значимый признак девочки-школьницы в своих блогах по описанию кукол, тогда как ни одна из девочек-дошкольниц об этом признаке не упомянула.

¹⁴ «Мировые СМИ, оправдывавшиеся от воспитательной и образовательной функций, переакцентировались на потребительско-стилизующую функцию <...> Потребительство — это социокультурная система, где социальная идентификация построена не в сфере труда и производства, а вне работы — прежде всего в развлечениях, и в первую очередь в показных, демонстративных развлечениях» (Ильин, А.Н., (2013) Общество потребления и его сущностные особенности. *Ценности и смыслы*, 6(28), 22–35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschestvo-potrebleniya-i-ego-suschnostnye-osobennosti> (дата обращения: 12.01.2025)).

Таблица 4 / Table 4

Количество комментариев по оформлению внешнего образа
Number of Comments on Decorative Characteristics

Оформление образа / Doll's Decoration							
№ п/п	Категория / Category	Барби / Barbie	Кукла-сюрприз / Surprise doll	KariKids	Братц / Bratz	Кукла-девочка / Girl Doll	Всего / Total
Одежда и обувь / Clothes and footwear							
1	Платье (юбка, сарафан)/ Dress (skirt, sundress)	34	33	34	1	21	123
2	Прочие элементы одежды / Other clothes	6	0	14	33	11	64
3	Обувь / Shoes	2	-	20	26	11	59
<i>Всего / Total</i>		42	33	68	60	43	246
Аксессуары / Accessories							
1	Корона / Crown	0	26	0	-1 (нет короны)	0	27
2	Бантики (повязка, ободок) / Bows, headband	6	4	4	9	9	32
3	Серьги / Earrings	-	2	-	20	1 («нужны») / («needed»)	23
4	Заколка / Barrette	18	-	-	-	-	18
5	Браслет / Bracelet	-	-	-	16	-	16
6	Прочие аксессуары и украшающие элементы / Other accessories and decorative elements	2	7	11	1	4	25
<i>Всего / Total</i>		26	39	15	47	14	141
Макияж / Makeup							
1	Макияж (тени, стрелки, помада) / Makeup (eyeshadow, eyeliner arrows, lipstick)	14	6	4	9	-	33
<i>Всего комментариев по оформлению внешнего образа / Total comments on decorative characteristics</i>		82	78	87	116	57	420

Таблица 5 / Table 5

Общее количество комментариев по каждой кукле
Total Number of Comments for Each Doll

... Итого комментариев / Total comments	Барби / Barbie	Кукла-сюрприз / Surprise doll	KariKids	Братц / Bratz	Кукла-девочка / Girl Doll	Всего / Total
Телесные признаки / Bodily characteristics	67	64	72	83	47	333
Оформление внешнего образа / Decorative characteristics	82	78	87	116	57	420
Всего по кукле / Total comments on the doll	149	142	159	199	104	753

чтобы приказывать и отдыхать» (Э., 6 лет); «Она пошла бы танцевать там, где решают, кто красивее всех оделась — на показ мод» (А., 6 лет); «В магазин, купит там все, что хочет — планшет и живую собаку» (А., 5 лет); «Она похожа на королеву. Она может сделать все, что хочет. Она встретит женихов» (К., 6 лет); «Она пойдет на дискотеку к подружкам, где все веселятся, танцуют и поют» (Э., 6 лет); «Она сногшибательная, пришла наряжаться на бал. У нее красивое платье, без платья она не такая сногшибательная. У нее корона, в платье есть место для сисичек (показывает на декольте). Когда к ней придет жених, он

скажет: «Ты сногшибательная также как и я!» И они поедут на бал» (А., 7 лет).

В некоторых случаях об уже сформированных стандартах красоты говорит неприятие внешности. Так, описывая Братц, С., 7 л. говорит: «Не нравится она мне. Костюмчик потрепанный, точка как родинка на лице, ботинки толстые не нравятся, сережки. Ничего хорошего. Она пошла бы красить волосы в белый цвет».

Если мы обратимся к табл. 6 и внимательно прочтем высказывания девочек о предполагаемых занятиях кукол, то увидим, что они хорошо считывают

заложенный создателями имидж (Кукла-сюрприз больше всего связывается девочками с образом принцессы/королевы, жизнь которой наполнена на-

рядами, балами, удовольствиями и женихами; Братц ассоциируется с экзотическими странами, морем, пляжем, кафе).

Таблица 6 / Table 6

Предполагаемые занятия кукол¹⁵
Dolls' Assumed Activities

Название куклы / Doll's Name	Предпочитаемая деятельность / Preferred Activity
Барби / Barbie	Любит танцевать / Занимается балетом / Пойдёт на бал / На показ мод (2) / К подругам на дискотеку выступать (2) / На ДР к друзьям / На вечеринку / Куда-то отдохнуть / Гимнастикой заниматься / У нее такие руки и ноги, выглядит, как будто она бегает / Подбирать платье другому человеку / На бал танцевать и есть клубничку Loves to dance / Does ballet / She will go to a ball / To a fashion show (2) / To perform at a disco with friends (2) / To a friend's birthday / To a party / To go on vacation somewhere / To do gymnastics/ She has such arms and legs, it appears that she does jogging / To pick out a dress for someone / To go to a ball to dance and eat strawberries
Кукла-сюрприз / Surprise doll	Просто принцесса, ходит по дому, веселится, делает что хочет / Пойдёт во дворец чтобы приказывать что-то и отдыхать / Она похожа на королеву, которая пришла на бал и натворила там что хочет / Она-принцесса / королева, пойдёт на бал выбирать принца / Её будут встречать на балу в качестве королевы / Пойдёт на совещание с королём и королевой, она — придворная дама / Любимое занятие — примерять короны / Пойдёт в магазин за короной или ободком / Поедет на бал / На вечеринку / Она — певица / На маскарад — она артистка / В магазин за королевским питомцем / На свадьбу к жениху / На свадьбу королевскую / На свиданье / В бассейн / На бал She is just a princess, walks around the house, has fun, does whatever she wants / She will go to the palace to give orders and relax / She looks like a queen who came to the ball and did whatever she wanted there / She is a princess/queen, will go to the ball to choose a prince / She will be greeted at the ball as a queen / She will go to a meeting with a king and a queen, she is a lady-in-waiting / Her favorite activity is trying on crowns / She will go to the store for a crown or a headband / She will go to a ball / To a party/ She is a singer / To a masquerade — she is an artist / To the store for a royal pet / To her wedding with a boyfriend / To the royal wedding / On a date / To the pool / To the ball
KariKids	Она — дизайнер одежды / Пойдет играть на скрипке / Фотографировать / Рисовать, она — художник / Пойдет на свою свадьбу / В салон красоты или магазин одежды / В гости / Танцевать самбу / В магазин, купит там все, что хочет — планшет и живую собачку / Кататься на коньках / Гибкость развивать / На гимнастику / Красиво танцевать / Работает в ЦИАНе, где моя мама / Пойдёт в театр / Занимается верховой ездой / На Хеллоуин She is a fashion designer / She will go play the violin / To take photos / To draw, she is an artist / She will go to her wedding / To a beauty salon or a clothing store / To visit friends / To dance the samba / To the store, she will buy everything she wants — a tablet and a live dog — there / She will go ice skating/ Developing flexibility / Gymnastics/ [She will] Dance beautifully / Works at CIAN, where my mother works / She will go to the theater / horseback riding / to a Halloween party
Братц / Bratz	Любит заниматься брейк-дансом / Поедет в отпуске отдохнуть, в море купаться, собирать ракушки / Идет на пляж / В море / Она в кафе официанткой работает в жарких странах / Французским или английским поваром / Идет кормить зверей в зоопарк / Фотографировать животных / Спортом, гимнастикой / Выступать на концерте, петь, пританцовывать / Она певица / На показ мод / Любить краситься и примерять наряды / Пойдет в магазин покупать наряды She loves to do break dancing / She will go on vacation to relax, swim in the sea / collect shells / Go to the beach / to the sea / She works as a waitress in a cafe in hot countries / A French or English chef/ Goes to feed animals in the zoo/to take pictures of animals / to do sports, gymnastics / She will perform at a concert, sing, dance / She is a singer / To a fashion show / She loves to put on makeup and try on outfits / go to the store to buy outfits
Кукла-девочка / Girl doll	Она ходит в детский сад / Точно в садик / Учится в школе / Нравится ходить в школу / Школьница, отличница / Она обычна, в школу пойдет / Будет доктором и их всех (кукол) лечить / Она работает парикмахером / Пойдет учиться, как готовить / Пойдет гулять, кататься с горки и на качелях / Любит ходить в театр, ей там дали роль Матрешки / Пойдёт на рисование / Играет в игры (прятки/куклы) / Будет убираться в замке у двух Барби / На гимнастику делать кувырки / Пойдет кушать и гулять в парке / Любит мастерить дома / Похожа на день в деревне — там все такие, поют русские народные песни / Пойдет на собачий сбор выбирать себе собачку / Очень любит гулять с друзьями в парке. Сейчас пойдет в парк «Сокольники» и встретится там со своими друзьями / Я бы ей роль злодейки дала в мультфильме, где она преступница-ребенок

¹⁵ Девочкам предлагалось предположить, чем кукла любит заниматься, куда она пойдет после разговора.

Название куклы / Doll's Name	Предпочитаемая деятельность / Preferred Activity
	<p>She goes to kindergarten / definitely to kindergarten / She goes to school / likes going to school / A schoolgirl, an excellent student / She is ordinary, she will go to school / She will be a doctor and treat them all (dolls) / She works as a hairdresser / She will go to learn how to cook / She will go for a walk, ride down the slide and ride on the swings / She likes to go to the theater, she was given the role of Matryoshka there / She will go to a drawing school / Play games / hide and seek / dolls / Will clean the castle of two Barbies / Do somersaults at gymnastics / She will go to eat and walk in the park / Likes to make things with her hands at home / Looks like a day in the village – everyone is like that there, singing Russian folk songs / She will go to a dog show to choose a dog for herself / Loves to walk with friends in the park. Now she will go to the Sokolniki Park and meet her friends there/ I would give her the role of a villain in a cartoon where she is a criminal child</p>

Кукла-девочка в отличие от модных кукол предстает как обычная, ходящая в детский сад (2 отв.) или школу (7 отв.): «Она школьница, отличница, всегда такие девочки отличницы, вместо распущеных волос — ленточки» (А., 6 лет); «Она реалистичная, прям человек. Собралась в магазин покупать альбом и краски, чтобы рисовать» (А., 8 лет). Ее предположительные занятия: прогулки в парке «Сокольники», прятки или другие игры, рисование; она могла бы быть доктором, парикмахером, (никто не отправил ее на бал или показ мод). В единственном случае, где кукла-девочка была выбрана первой (С., 6 лет), говорит: «Она по взгляду очень красивая — волосы, платье, глаза, улыбка». Но в других описаниях звучат отвержение, снобистское, даже агрессивное отношение: «А можно ее не выбирать? Не нравится мне она, все в ней не нравится: сарафан, футболка, волосы кудрявые. А лицо-то какое, ух! Некрасивое! На собачий сбор пусть идет выбирать себе собачку» (А., 5 лет); «Больше всех вот эта не нравится, даже не хочется ее держать, юбка, как у служанки, совсем мне не нравится. Волосы не как у Барби. Будет убираться в замке у двух Барби, про которых я уже говорила, они в замке живут» (С., 7 лет); «У нее старое платье, похожа на Золушку, когда она дома (С., 6 лет); «Голова у нее какая-то маленькая (смеется), неуклюжая (М., 6 лет); «Босоножки непонятные (Е., 5 лет); «Я бы ей роль злодейки дала в мультфильме, где она преступница-ребенок» (Н., 8 лет). Одна из девочек рассказала про эту куклу такую историю: «У нее губы все в каше, как будто она только что кашу ела, большие руки. Она к нам пришла из самого крутого на нашей планете парка, потому что ее оттуда изгнали, потому что она там выглядит некрасиво. Ей нужно надеть сережки, пойти проткнуть уши, надеть платье радуги, на ножки красивые туфли, чтобы ее все приветствовали» (К., 6 лет). Как точно в этом рассказе девочка сформулировала идеологию потребительства с навязыванием установки внешнего совершенства, потребностью в восхищении других — мира, где нет места тем, кто *выглядит некрасиво*. Эрих Фромм, заложивший основы понимания той роли, какую культурная патология играет в происхождении патологии личности¹⁶, глубоко интересовавшийся различием между бытием и

обладанием, приходит к выводу, что «...обладание и бытие являются двумя основными способами существования человека, преобладание одного из которых определяет различия в индивидуальных характерах людей и типах социального характера» (Фромм, 1990, с. 22).

Обсуждение результатов

Исследования с использованием fashion dolls являются нам важными, так как модные куклы олицетворяют ценности современного общества, в том числе стремление к телесному совершенству.

Результаты повторно проведенного через 10 лет эксперимента «Выбор куклы» подтвердили гипотезу о том, что стандарты внешней привлекательности и красоты формируются очень рано и к старшему дошкольному возрасту девочки уверенно отдают предпочтение в своем выборе модным куклам с их нередко худыми телами, отвергая куклу с нормальными пропорциями. Стройность фигуры часто связывается с физической нагрузкой — занятиями спортом и/или танцами. Новым значимым телесным признаком, который отметили девочки, стала кожа.

Большое внимание по-прежнему уделяется оформлению внешнего облика с помощью одежды и аксессуаров; в эксперименте 2024 года количество таких комментариев оказалось больше, чем упоминаний о телесных признаках (в отличие от данных 2014 года), девочки скрупулезно перечисляли даже самые незначительные детали гардероба, часто давая им эмоциональную оценку (нравится—не нравится / красиво—некрасиво).

Внешний вид кукол ассоциируется у девочек с определенным образом жизни, fashion dolls в их представлениях покупают наряды, ходят на вечеринки и в гости, выступают, тогда как кукла-девочка — «обычная»: ходит в школу или детский сад, лечит или «мастерит что-нибудь».

Стоит отметить эмоциональную реакцию восхищения и радости большинства девочек во взаимодействии с модными куклами, тогда как кукла-девочка вызывала скорее нейтральные или негативные эмо-

¹⁶ Холмогорова, А.Б., Гаранян, Н.Г. (2004). Нарциссизм, перфекционизм и депрессия. *Консультативная психология и психотерапия*, 12(1), 18–35. (In Russ.). DOI

ции. Л.С. Выготский единицей для изучения личности и среды назвал **переживание**: «Переживание ребенка и есть такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет — средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии. Так что в развитии единство средовых и личностных моментов совершается в ряде переживаний ребенка. Переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» (Выготский, 1984, т. 4, с. 382).

В настоящее время в социальных сетях и в средствах массовой информации продвигаются идеи бодипозитива, появились программы с участием в них людей с большим весом, при этом данные нашего эксперимента подтверждают выбор худого тела как предпочитаемого канона красоты у девочек 4–8 лет. Тема формирования стандартов телесной привлекательности у детей и подростков является крайне актуальной и требует дальнейших исследований.

Заключение

1. Результаты эксперимента и анализ речевых высказываний девочек позволяют сделать вывод о предпочтении ими телесных стандартов, воплощенных в образах модных кукол с нереалистично худыми телами при отвержении куклы с нормальным, приближенным к реальности телосложением, что согласуется с данными подобных исследований зарубежных коллег (Harriger et all., 2019). Критериями привлекательности также называются яркое оформление внешности с помощью макияжа, одежды, аксессуаров. Современные девочки обращают внимание на эти детали больше, чем их сверстницы 10 лет назад и связывают внешнюю привлекатель-

ность с ситуациями принятия, успеха и восхищения. Таким образом, можно констатировать, что социальная ситуация развития девочек в современном мире остается неблагоприятной, способствующей формированию стандартизованных представлений о физической привлекательности, нарциссических установок и ценностей потребительского общества.

2. Анализ данных многочисленных исследований позволяет сделать вывод о том, что рано усвоенные представления о телесном совершенстве являются факторами риска по развитию физического перфекционизма, неудовлетворенности собственным телом, эмоционального неблагополучия, низкой самооценки; вносят свой вклад в развитие нарушений и расстройств пищевого поведения.

3. Сложившаяся ситуация развития современных детей ставит задачу профилактики психического неблагополучия у молодого поколения, разработки и реализации просветительских программ для родителей. Одной из важных мишеней такой работы должны стать патологические установки физического и социально предписываемого перфекционизма самих родителей, которые, как установлено, связаны с развитием НПП у детей и подростков (Суханова, Холмогорова, 2022). Важно раскрывать, что именно семья может быть той преградой патогенным ценностям культуры, которые в силу своего давления неизбежно для психического здоровья детей.

4. Тема формирования канонов красоты и физической привлекательности в детском возрасте остается актуальной и требует дальнейших исследований.

Ограничения. Размер выборки ограничен, как количеством участников (30 человек), так и территориальным признаком (Москва).

Limitations. The sample size is limited, comprising only 30 participants, and the study is confined to the city of Moscow.

Список источников / References

1. Волохова, В.И., Гурина, Е.С. (2023). Социально-психологический конструkt «красивое тело», и его формирование в общественном и индивидуальном сознании. *Проблемы современного педагогического образования*, 79(1), 403–406. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskiy-konstrukt-krasivoe-telo-i-ego-formirovanie-v-obschestvennom-i-individualnom-soznanii> (дата обращения: 15.11.2024).
2. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т. Том 4. Часть 2: Вопросы детской (возрастной) психологии*. М., Педагогика, 1984.
3. Лепешева, С.О., Холмогорова, А.Б. (2021). Участие в фитнес-блогах как новая социальная практика и ее последствия для психического здоровья молодых женщин. *Культурно-историческая психология*, 17(2), 144–154. DOI: 10.17759/chp.2021170214
4. Суханова, А.В., Холмогорова, А.Б. (2022). Семейный контекст нарушений пищевого поведения у подростков: популяционное исследование родителей и обоснование задач психопрофилактики и психотерапии. *Современная терапия психических расстройств*, 1, 56–67. DOI: 10.21265/PSYPH.2022.60.1.006
5. Sukhanova, A.V., Kholmogorova, A.B. (2022). Family context of eating disorders in adolescents: a population study of parents and rationale for the tasks of psychoprevention

- and psychotherapy. *Modern therapy of mental disorders*, 1, 56–67. (In Russ.). DOI: 10.21265/PSYPH.2022.60.1.006
5. Тарханова, П.М. (2014). Исследование влияния макро- и микросоциальных факторов на уровень физического перфекционизма и эмоционального благополучия у молодежи. *Культурно-историческая психология*, 10(1), 88–94.
- Tarkhanova, P.M. (2014). A study of the influence of macro- and microsocial factors on the level of physical perfectionism and emotional well-being in young people. *Cultural-Historical Psychology*, 10(1), 88–94. (In Russ.).
6. Флитман, Е.Д., Якубова, Л.Н., Холмогорова А.Б., Васюкова О.В. (2024). Ожирение и депрессия у детей и подростков: проблема коморбидности и профилактики. *Консультативная психология и психотерапия*, 32(3), 8–27. DOI: 10.17759/cpp.202432030
- Flitman, E.D., Yakubova, L.N., Kholmogorova, A.B., Vasyukova, O.V. (2024). Obesity and depression in children and adolescents: the problem of comorbidity and prevention. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 32(3), 8–27. (In Russ.). DOI: 10.17759/cpp.202432030
7. Фромм, Э. (1990). *Иметь или быть?* Пер. с англ. М: Прогресс.
- Fromm, E. (1990). *To Have or to Be? Translated from English*. Moscow: Progress. (In Russ.).
8. Холмогорова, А.Б. (2011). *Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра*. М: Медпрактика.
- Kholmogorova, A.B. (2011). *Integrative psychotherapy of affective spectrum disorders*. Moscow: Medpraktika. (In Russ.).
9. Холмогорова, А.Б., Дадеко, А.А. (2010). Физический перфекционизм как фактор расстройств аффективного спектра в современной культуре. *Медицинская психология в России*, 3(4). URL: http://www.medpsy.ru/mpnj/archiv_global/2010_3_4/ (дата обращения 13.11.24)
- Kholmogorova, A.B., Dadeko, A.A. (2010). Physical perfectionism as a factor in affective spectrum disorders in modern culture. *Medical Psychology in Russia: electronic. Scientific journal*, 3(4). (In Russ.). URL: http://www.medpsy.ru/mpnj/archiv_global/2010_3_4/ (viewed: 13.11.24)
10. Холмогорова, А.Б., Рахманина, А.А. (2020). Трехфакторная шкала физического перфекционизма – новый инструмент диагностики патогенных стандартов внешности в современной культуре. *Консультативная психология и психотерапия*, 28(4), 98–117. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280406>
- Kholmogorova, A.B., Rakhmanina, A.A. (2020). Three-factor scale of physical perfectionism – a new tool for diagnosing pathogenic standards of appearance in modern culture. *Counseling Psychology and Psychotherapy*. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 28(4), 98–117. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280406>
11. Холмогорова, А.Б., Шалыгина, О.В. (2014). Роль модных кукол в усвоении нереалистичных социальных стандартов телесной привлекательности у девочек-дошкольниц. *Консультативная психология и психотерапия*, 22(4), 130–154.
- Kholmogorova, A.B., Shalygina, O.V. (2014). The role of fashion dolls in the assimilation of unrealistic social standards of physical attractiveness in preschool girls. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 22(4), 130–154. (In Russ.).
12. Шалыгина, О.В., Холмогорова, А.Б. (2015). «Телоцентрированность» современной культуры и ее последствия для здоровья детей, подростков и молодежи. *Консультативная психология и психотерапия*, 23(4), 36–68. URL: <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230404>
- Shalygina, O.V., Kholmogorova, A.B. (2015). “Body-centeredness” of modern culture and its consequences for the health of children, adolescents and young people. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 23(4), 36–68. (In Russ.). URL: <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230404>
13. Damiano, S.R., Gregg, K.J., Spiel, E.C. et al. (2015). Relationships between body size attitudes and body image of 4-year-old boys and girls, and attitudes of their fathers and mothers. *J Eat Disord*, 3, Article number: 16. <https://doi.org/10.1186/s40337-015-0048-0>
14. López-Gil, J.F., García-Hermoso, A., Smith, L., et al. (2023). Global Proportion of Disordered Eating in Children and Adolescents A Systematic Review and Meta-analysis, *JAMA Pediatrics*, 177(4), 363–372. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.5848>
15. Harriger, J.A., Schaefer, L.M., Kevin Thompson, J., Cao, L. (2019). You can buy a child a curvy Barbie doll, but you can't make her like it: Young girls' beliefs about Barbie dolls with diverse shapes and sizes. *Body Image*, 30, 107–113. Epub 2019 Jun 22. PMID: 31238275; PMCID: PMC6857835. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2019.06.005>
16. Stice, E., Gau, J. M., Rohde, P., & Shaw, H. (2017). Risk factors that predict future onset of each DSM–5 eating disorder: Predictive specificity in high-risk adolescent females. *Journal of Abnormal Psychology*, 126(1), 38–51. <https://doi.org/10.1037/abn0000219>

Информация об авторах

Ольга Владимировна Шалыгина, педагог-психолог, Частное учреждение общеобразовательная организация «Европейская гимназия», Москва, Российская Федерация, e-mail: gosteva-shalygina@yandex.ru

Алла Борисовна Холмогорова, профессор, декан факультета «Консультативная и клиническая психология», заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация; НИИ скорой помощи имени Н.В. Склифосовского, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Information about the authors

Olga V. Shalygina, educational psychologist, “European gymnasium” Moscow, Russian Federation. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0601-0490>

Alla B. Kholmogorova, Professor, Dean of the Faculty of Consultative and Clinical Psychology, Head of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Вклад авторов

Шалыгина О.В. — идеи исследования; аннотация; проведение эксперимента, сбор и анализ данных; написание и оформление рукописи.

Холмогорова А.Б. — идеи исследования; планирование исследования; контроль за проведением исследования; оформление и перевод рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the Authors

Olga V. Shalygina — ideas, annotation, conducting the experiment; data collection and analysiswriting and design of the manuscript.

Alla B. Kholmogorova — ideas, planning of the research; control over the research, design and translation of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (№ протокола от 10.01.2025 г.).

Ethics Statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education (report no, 2025/01/10).

Поступила в редакцию 11.05.2025

Received 2025.05.11.

Поступила после рецензирования 16.05.2025

Revised 2025.05.16.

Принята к публикации 16.06.2025

Accepted 2025.06.16.

Опубликована 30.06.2025

Published 2025.06.30.

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METODOLOGY

Научная статья | Original paper

Феномен информационно-смыслового поля с позиций культурно-исторического подхода

В.Т. Кудрявцев^{1, 2} ✉, К.В. Злоказов³, С.Н. Ениколопов^{1, 4},
Н.В. Мешкова¹, М.С. Рыбакова¹

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

² Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

³ Санкт-Петербургский университет МВД России, Санкт-Петербург, Российская Федерация

⁴ Научный центр психического здоровья, Москва, Российская Федерация

✉ vtkud@mail.ru

Резюме

С опорой на представление о личности как системе отношений (М. Бубер, В.Н. Мясищев), соотношении видимого и смыслового поля (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), а также концепцию жизненного пространства в теории поля (К. Левин) вводится понятие «информационно-смысловое поле». По мнению авторов, оно позволяет наиболее полно учитывать современные тенденции влияния информации на личность и обратное влияние — личности на информацию. Предпринята попытка применить ряд ключевых идей культурно-исторического подхода Л.С. Выготского и его школы для анализа феномена информационно-смыслового поля. Данный феномен рассматривается в рамках социальной ситуации развития современного человека, которая носит проблемный характер. Раскрываются источники ее проблемности. Предложена трехмерная модель информационно-смыслового поля. Подчеркивается продуктивность топологической метафоры для культурно-исторической психологии, в которой она по-своему укоренилась (например, в понятиях зоны актуального и ближайшего развития). Проанализировано значение информации в жизни и развитии личности, для которой она обладает не только инструментальными функциями. Предложенный (психологический) подход к пониманию информации основан на соотнесении теоретических представлений о понятиях «информация» и «смыл» в границах личностного мира человека. При этом проанализирован и учтен опыт других подходов к трактовке понятия «информация». По-новому раскрывается содержание понятия «информационная потребность». Раскрыт механизм образования информационно-смыслового поля, определены его характеристики с позиции формирующего это поле субъекта. Информация становится репрезентантой субъекта, не только в значении цифрового следа истории ее поиска, но в более значимом ключе отражения преобладающей направленности личности, ее доминирующего состояния, социальных и асоциальных потребностей. Прослежен процесс построения информационно-смыслового поля в форме (1) получения информации (обусловленной удовлетворением информационной потребности), (2) переработки информации (опосредованной когнитивными возможностями личности) и (3) применения информации личностью. Кратко описаны пилотный вариант опросника для оценки психологических параметров информационно-смыслового поля и результаты его апробации.

Ключевые слова: информационно-смысловое поле, социальная ситуация развития, смысловое поле, реальное (видимое) поле, трехмерная модель информационно-смыслового поля, переживание, сознательность, общность, психологическое поле, личность, информация, смысл, опросник информационно-смыслового поля

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ) № 25-18-00486 «Эффекты влияния асоциальной креативности на формирование информационно-смыслового поля в условиях проблемности социальной ситуации развития современного человека (2025–2027)» <https://rscf.ru/projekt/25-18-00486>.

Для цитирования: Кудрявцев, В.Т., Злоказов, К.В., Ениколов, С.Н., Мешкова, Н.В., Рыбакова, М.С. Феномен информационно-смыслового поля с позиций культурно-исторического подхода. *Cultural-Historical Psychology*, 21(2), 73–87. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210207>

The phenomenon of the information-meaning field from a cultural-historical perspective

**V.T. Kudryavtsev^{1, 2} , K.V. Zlokazov³, S.N. Enikolopov^{1, 4},
N.V. Meshkova¹, M.S. Rybakova¹**

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

² Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

³ Saint Petersburg University of the MIA of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation

⁴ Mental Health Research Center, Moscow, Russian Federation

 vtkud@mail.ru

Abstract

Based on the concept of personality as a system of relationships (M. Buber, V.N. Myashishchev), the relationship between the visible and meaningful fields (L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev), as well as the concept of life space in field theory (K. Lewin), the notion of the information-meaning field is introduced. According to the authors, it allows for a more comprehensive consideration of modern trends in the influence of information on personality and the reciprocal influence of personality on information. An attempt has been made to apply a number of key ideas from the cultural-historical approach of L.S. Vygotsky and his school to analyze the phenomenon of the information-meaning field. This phenomenon is examined within the framework of the social development situation of the modern individual, which is characterized by a problematic nature. A three-dimensional model of the information-meaning field is proposed. The productivity of the topological metaphor for cultural-historical psychology is emphasized, in which it is rooted in its own way (for example, in the concepts of the zone of proximal development and the zone of actual development). The significance of information in the life and development of personality is analyzed, for which it possesses not only instrumental functions. The proposed (psychological) approach to understanding information is based on the correlation of the theoretical concepts of "information" and "meaning" within the boundaries of a person's personal world. At the same time, the experience of other approaches to interpreting the concept of "information" has been analyzed and taken into account. The content of the concept of informational need is revealed in a new way. The mechanism of the formation of the information-meaning field is revealed, and its characteristics are defined from the perspective of the subject who shapes this field. Information becomes a representative of the subject, not only in the sense of a digital trace of its search history but also in a more significant way as a reflection of the prevailing orientation of the personality, its dominant state, and social and asocial needs. The process of constructing the information-meaning field is traced in the form of (1) obtaining information (driven by the satisfaction of informational needs), (2) processing information (mediated by the cognitive capabilities of the individual), and (3) applying information by the person. A brief description of a pilot version of a questionnaire for assessing the psychological parameters of the information-meaning field and the results of its testing are provided.

Keywords: information-meaning field, social development situation, meaning field, real (visible) field, three-dimensional model of the information-meaning field, experience, consciousness, commonality, psychological field, personality, information, meaning, questionnaire of the information-meaning field

Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation, project number № 25-18-00486, <https://rscf.ru/project/25-18-00486>.

For citation: Kudryavtsev, V.T., Zlokazov, K.V., Enikolopov, S.N., Meshkova, N.V., Rybakova, M.S. (2025). The phenomenon of the information-meaning field from a cultural-historical perspective. *Cultural-Historical Psychology*, 21(2), 73–87. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210207>

Введение

Мир первой трети 21 столетия характеризует расхождение информации и смыслов, даже если информация репрезентируется «со значением». За этим стоят не просто противоречивые отношения значения и смысла, которые подробно описаны в психологии, психолингвистике, лингвистике и других дисциплинах. Людям, в том числе исследователям, не явлена суть современной социальной ситуации (точнее социальных ситуаций) развития, в которой складываются эти отношения и внутри которой возникает особое информационно-смыслоное поле, конструируемое индивидуальными и групповыми субъектами (общностями). В значительной степени этот процесс протекает стихийно — настолько, что возникает впечатление его бессубъектности. Культурно-исторический подход Л.С. Выготского и его школы позволяет проникнуть в его природу, условия и закономерности протекания. Данная статья содержит попытку взглянуть на него с опорой на идеи культурно-исторической психологии.

Проблемность социальной ситуации развития современного человека

Как известно, Л.С. Выготский в работе «Проблема возраста» (Выготский, 1984а) рассматривал понятие социальной ситуации развития (далее ССР) в рамках психологии развития, а именно детской психологии. Для каждого возраста, считал он, складывается особое отношение ребенка с миром, который изначально задан ему в человеческих категориях, категориях исторически развивающейся культуры, носителями которой являются другие люди, в первую очередь взрослые. По Выготскому, это динамическое отношение, оно меняется не только от возраста к возрасту, но и внутри одного возраста. Его нельзя вывести из внешней среды или самих по себе психологических особенностей ребенка, поскольку ССР наполнена переживанием прожитого в ней. Это переживание Выготский трактовал как единицу личности и среды, если их рассматривать в развитии (там же). В отношении к становящейся личности меняется, развивается и среда. Это принципиальный вывод, не всегда принимаемый во внимание.

На наш взгляд, существует возможность расширения понятия ССР за рамки детской, возрастной психологии — применительно к тем задачам, которые решает человек и человечество в целом. По Выготскому, ССР предполагает самоизменение ребенка в меняющейся действительности. Это не просто освоение новых знаний, умений и навыков, даже формирование которых продиктовано новой ситуацией, а преобразование самой этой ситуации в содействии с другими людьми. Ситуации, которая приобретает форму «задачи возраста» (Э. Эриксон), имеющей характер открытой проблемы. В таком виде она и переживается ребенком. Эта тема заслуживает специального анализа, и мы ограничимся лишь некоторыми доводами.

Что первоначально характеризует ССР при поступлении ребенка в школу? По Д.Б. Эльконину (Эльконин, 1989), — необходимость усвоения особых, научных, знаний, в отличие от дошкольных и особого уклада, правил школьной жизни. Сегодня в эпоху раннего «квазишкольного» обучения вчерашний дошкольник часто «не замечает» перехода к освоению «школьных понятий», многое воспринимается им как уже известное («это мы проходили»), и вскоре наступает пресыщение учением. Другое дело — школа как система новых социальных отношений. Он сталкивается с иным миром взрослых (учителем, представителей школьной администрации), требования которых не очевидны; не ясно, что можно, а чего нельзя ожидать от них. Да и сверстники, с которыми ходил в садик или гулял во дворе, становятся какими-то «необычными», «знакомыми незнакомцами» — они теперь школьники. Хотя они и испытывают ту же проблемность новой ССР, им предстоит заново объединиться в общность и найти свое место в ней, когда не выручает даже старая дружба.

Но нечто подобное испытывают и взрослые 21 века, когда весь мир становится «школой будущего уже сегодня» с неясными «правилами общежития». Речь идет не просто о сложной и динамичной неопределенности современного мира, которая подчас скрывается за технологичными упрощениями способов деятельности. Речь идет о поисках человека и социальных групп своей идентичности, привычные ориентиры для которого сбиты, об их готовности к трансформации собственной идентичности в неожиданных направлениях при сохранении базовых ценностей «человеческого в человеке». «Поиски себя» не должны оборачиваться самоутратой. Это означало бы «антропологическую катастрофу» (М.К. Мамардашили). Не сама по себе аномия в условиях глобальной либерализации жизни людей 21 века толкает их на подобные поиски, усложняя и ужесточая задачи социальной идентификации. В «индивидуализированном обществе» (З. Бауман) самоизменение становится не просто нормой, а особой *задачей, проблемой для человека*, культурно значимой формой социального творчества. В этой ситуации особое значение приобретает преадаптивность (А.Г. Асмолов) — готовность действовать не только в сфере возможных сценариев деятельности, но и невозможных, которые, в принципе, не могут быть воплощены в текущих обстоятельствах жизни, утверждая в этом универсальные ценности культуры, т. е. свою человеческую сущность, скрытую под напластованиями изменчивых явлений современности. «Кризис идентичности» уже давно перестал быть возрастным. Собственно, он всегда был вне возраста, но уже в конце 20—начале 21 века человек убедился в том, что главной «болезни роста» является сам рост, а рост — это не болезнь, а залог существования жизни. Иное дело, что под это убеждение не всегда удавалось «подвести» глубокую и ответственную рефлексию: в итоге, коллективная ностальгия по старому добруму миру переплетается с рискованными экспериментами над человеческой

сущностью. Оно только сейчас становится центром самосознания культуры, и психология может сыграть решающую роль в этом процессе.

К слову, Л.С. Выготский творил в эпоху такого же мощного социального перелома, который, к тому же, сопровождался смелыми, невиданными, реформаторскими экспериментами в образовании. А в заключение «Исторического смысла психологического кризиса» (Выготский, 1982) отмечал, что именно такие переломы благодатны для роста научного психологического знания.

Можно говорить о двух Ренессансах. О первом пишут в школьных учебниках. Его ключевой мотив общеизвестен — утверждение человека в качестве универсального преобразователя мира. Второй Ренессанс пришелся примерно на первую треть 20 века. Его смыслообразующая идея — преобразование самого человека. Оба Ренессанса протекали на изломах истории, порой в сверхжестких исторических обстоятельствах, и их не стоит идеализировать и тем более романтизировать. Наука налагает запрет на это и требует мыслить диалектически. Да, в смысловом фокусе Возрождения Человек — в ореоле расцвета наук и искусств, но он же — и на костре на римской площади «Поле цветов» в лице Джордано Бруно, во времена так называемого Высокого Ренессанса (1660 г.). Это период Итальянских войн с вовлечением многих европейских государств, период одной из самых длительных междуусобиц — 30-летнего противостояния Алой и Белой Розы в Британии, первоначальной колонизации мира и т. д. и т.п. Но главное обретение этой эпохи — осознание ценности человеческой личности как «всеобщей индивидуальности» (по Гегелю), что подробно раскрыто в известной книге Л.М. Баткина (1989).

Второй Ренессанс падает на первую треть 20 столетия. Этот период включает в себя Первую мировую, «Серебряный век» русской культуры, все формы европейского модернизма, становление психоанализа, революции в физике (рождение квантовой механики и оформление общей теории относительности) и... политические революции в России. В некотором (важном) смысле — это феномены, закономерно вовлеченные в один круг исторических событий. Смысловой лейтмотив «второго Ренессанса», который связывает его преемственными узами с первым — преобразование самого преобразователя мира — самоизменение человека в его многообразных реализациях. Постреволюционная идеология в СССР — формирование «нового человека», который надеялся буквально титаническими качествами. Но у каждого Ренессанса, как водится, были и свои реальные титаны. К титанам «второго Ренессанса», несомненно, относился Л.С. Выготский, заявивший о себе в этом статусе уже как автор диссертации «Психология искусства» (1925). Выготский придерживался идеологии формирования (не формовки!) нового человека и даже дал ей научно-психологическое обоснование в том же «Историческом смысле психологического кризиса» (Выготский, 1982).

Мы не историки, но с психоисторической точки зрения, допустимо предположить, что исторический шлейф «второго Ренессанса» простерся на весь двадцатый век и охватил первую треть двадцать первого с усилением экспрессивной доминанты процессов самоизменения, «поисков себя» внутри новой человеческой общности, которая еще не сложилась, поскольку пребывает в поисках критериев собственной идентичности. На вопрос «Кто я, где и зачем?» можно ответить лишь в рамках ответа на вопрос «Кто мы и что нас связывает?».

Современный человек — почти Гамлет, он ощущает распад связи времен, но во внешнем мире. Тогда как Гамлет трагически испытывал этот распад внутри себя и своего ближайшего окружения. В этом смысле анализ его истории в «Психологии искусства» Выготского (Выготский, 1987) сегодня более чем актуален и поучителен. ССР (точнее, многообразие ССР) современного человека, может быть, не столь трагична, но остро проблемна. Понятия и метафоры «транзитивность», «социальная турбулентность», «социальная сверхтекучесть», «ускользающий мир» (Э. Гидденс) и др. характеризуют то, что творится вовне, и не схватывают переживания проживаемого момента истории. И ничего не говорят о смыслах самоизменения в меняющемся мире, порой оправдывая неизбежность деструктивных процессов в общественной и индивидуальной жизни.

Мы полагаем, что понятие информационно-смыслового поля, возникающего в рамках социальной ситуации развития человека, позволяет отчасти преодолеть эту тенденцию в науке и практике жизни.

Трехмерная модель информационно-смыслового поля

Мы наблюдаем эпоху стремительного развития информационных технологий и других инструментов коммуникации, благодаря которым формируется уникальная ситуация, кардинально меняющая привычное восприятие человеком своего жизненного пространства. Границы между регионами, странами и даже континентами утрачивают свое физическое значение и превращаются скорее в условные рубежи. Человек получает доступ к информации (новости, аналитика, мнения экспертов и обывателей) практически в режиме реального времени. Этот процесс оказывает глубокое влияние на степень осведомленности, вовлеченности и возможность взаимодействия не только человека с человеком, но и человека с глобальными событиями и бытовыми обстоятельствами по всему миру.

Под информацией мы будем понимать, с одной стороны (в самом широком смысле слова), фундаментальные проявления динамических свойств этого мира, а с другой стороны — любые сведения, передаваемые посредством знаков — как искусственно созданных стимулов, позволяющих вызывать в сознании человека образ объекта. С опорой на пред-

ставления Л.С. Выготского можно сказать, что знаки служат своего рода орудиями, позволяющими человеку воздействовать на других людей, формируя при этом индивидуальное и общественное сознание (Выготский, 2004). В основе этого лежат новые формы самоотношения человека внутри культуры. Культурные инструменты двунаправлены, «кентавричны» (Ф.Т. Михайлов). Срабатывает старая философская идея (Гегель и Маркс лишь артикулировали ее): изменение обстоятельств при помощи новых средств опирается на глубинное самоизменение коллективного и индивидуального субъекта. Оно констатируется философами, социологами, культурологами, психологами, — это лейтмотив философии и специальной гуманитаристики 19-го и, особенно, 20-го веков, — но его конкретные формы изучены слабо. В новейшей истории разрыв «информации» и «смыслов» разрастается и обостряется. Попытки строить объяснения исходя из усложнения технологической инфраструктуры, которая требует радикального «самоизменения человека», малопродуктивны. Это ничем не лучше «социального бихевиоризма».

Кроме того, завершается первая треть 21 века, мы давно живем в нем, и «дигитальный мир» не бросает никаких «вызовов»: уже как минимум 2 поколения выросли в ежедневном соприкосновении с виртуальной реальностью. А мы продолжаем испытывать Тофлеровский «шок от будущего» (наступившего), конструируя немыслимые объекты вроде «цифрового детства», «цифрового субъекта» и даже «цифровой личности»! В то время как мир уже свыкся с жизнью в Mixed Reality (MR) — смешанной реальности. Гуманитаристика (включая психологию) отстает не просто от глобальных трансформаций человека, человеческих общностей, социальности и культуры, «плетясь в хвосте» их «инфраструктурных» изменений. Впрочем, это отставание испытывает не только наука, но и сам современный человек. Отсюда и «компенсаторно-игровое» увлечение ИИ, нейросетями и т. д. на бытовом уровне. Увлечение на грани мифологизации. ИИ и нейросети уже идентифицируют с субъектами. Типичный газетный заголовок: «Нейросеть сняла кино», а не «Кино сняли при помощи нейросети». Вопрос о критериях субъектности — не к ИИ, а к его творцу. Симптоматично, что результаты выдающихся научно-технологических прорывов очень скоро, порой молниеносно с исторической точки зрения, становятся гаджетами (это французское слово, а не английское, в старину обозначавшее «безделушку» для развлечения взрослых, вроде механических певчих птичек в клетках или фигурки Маннекен-Писа, «писающего мальчика», в Брюсселе). Для нынешнего мира это нормально. Но это и упрощает его картину, стирая в общественном сознании грань между житейскими представлениями о мире и его научным пониманием.

Совсем недавно лавочки у подъездов российских городов были заполнены пожилыми людьми, в основном женского пола. Это были целые «дворовые клубы». Сейчас их нет. Нет смысла куда-то спускаться. С другой из соседнего подъезда или внуками из

другого города можно пообщаться по мессенджеру. Пустые лавочки — самое достоверное свидетельство ИТ-прогресса. Или чего-то другого, что произошло в иной сфере — смешанной реальности, что не имеет прямого отношения к ИТ? Поколения и сблизились, и разошлись: для рефлексии оснований их взаимоотношений произошла явная задержка в развитии самосознания человечества. Рупоры этого самосознания — философы и другие аналитики — впадают либо в аларизм, либо в защитное самоуспокоение, звучащее в термине «новая нормальность». А когда была «старая»? Были «исторические передышки», когда определенный строй конвенционально исповедовался некоторое время, хотя казалось, что испокон и навечно. История не знает «литических» и «критических» периодов, о которых писал Выготский, если речь не идет об архаических обществах с их постфигуративными, по квалификации Маргарет Мид (Мид, 1982), культурами, где традиционные образы «консервируют» образ жизни на тысячелетия (и то история вносит в него определенные корректизы — см. ниже).

А игра — социальная школа нормотворчества — на фоне с каждым веком пролонгирующегося взросления в истории человечества и онтогенезе человека (ВОЗ продлила молодость до 42 лет) — атрибут истории человечества.

Нидерландский историк и философ Йохан Хейзинга в книге «*Homo ludens*» («Человек играющий») (Хейзинга, 1992) рассматривал культуру, культурную жизнь как своего рода игру с правилами. Там, где правила нарушаются, замечал он, гибнет культура. Многих в концепции Хейзинги, по понятным причинам, привлекает «игра», а не «правила». Но сейчас не об этом.

Правила, нормы историчны, как и формы их нарушения, которое будет всегда, пока есть нормы, а значит, — покуда существует культура. Ее самоотрицание — в ней же, а не в сторонних «варварах». Такова диалектика. Диалектическая плата за культуру.

Человечество даже не подозревает, сколько норм разрушило, двигаясь в исторической перспективе (здесь, конечно, имеются этнокультурные различия). Чем-то можно и нужно было поступиться, в силу жизненной необходимости. С точки зрения архаических обществ каннибалов, современный европеец со своими ценностями немыслим. Каннибализм для них сакрален, он — часть священного культа, ритуала, утверждающего их в их человеческой сущности и добродетели (наделение силой при поедании), как они ее определяют. Но даже в мифологическом сознании возможна (и порой необходима) замена себе подобного, например, на тотемное животное, которое приносится в жертву. Одному из авторов статьи местные жители — представители одного северного народа рассказывали про охоту на медведя. У охотников еще в 30-е годы прошлого века был такой обычай: на пенек ставили бутылку водки и клади пачку папирос «Беломор» (советское привнесение) — ждали тотемного родственника «в гости», а потом уж убивали (подобные иллюстрации можно найти в работах известных

этнографов, изучавших угорскую и ненецкую традиционную культуру, — К. Карьялайнена (Карьялайнен, 1995), Т. Лехтисало (Лехтисало, 1998) и др.).

Не забудем, что игра — культурно-историческая производная от мифа, культа, обряда, ритуала, вплетенных в повседневный труд. Именно их генетическое единство создавало внутри человеческой деятельности и системы взаимоотношений по поводу и внутри нее то, что мы называем информационно-смысловым полем. Но уже как «луденс» человек знает, чем (когда и где) заведомо нельзя поступаться, а чем можно. Эта способность формируется уже в развитой игре ребенка-дошкольника (как ведущей деятельности возраста), где на смысловом уровне выдерживается граница «всамделишного» и «понарошку». В «категориях» («предкатегориях», по Н.Н. Поддьякову) своего детского разума через общение со значимыми людьми, взрослыми и сверстниками, ребенок стихийно переплавляет в формы индивидуального опыта коллективную совесть (со-весь) человечества. И по мере этого начинает поступать «лично».

М. Бубер в своем труде «Я и Ты» утверждает: «Личность проявляется тем, что вступает в отношения с другими личностями. <...> Тот, кто состоит в отношении причастен к действительности, то есть к бытию, которое присутствует не только в нем и не только вне его. Всякая действительность есть действие, в котором я участвую, но которое не могу присвоить» (Бубер, 2025, с. 295). В идеях философа пространство значимых отношений возникает не как разграничающее «между», а как слияющее «вместе». Личность как систему отношений рассматривал и отечественный психолог В.Н. Мясищев. Он считал, что направленность личности определяется ее избирательным (условно положительным или отрицательным) отношением к различным сторонам действительности, а мерой выражения отношения является поступок, т. е. практическое действие (Мясищев, 2024, с. 109) (Ср. формулу А.Н. Леонтьева: «начало личности — поступок»).

В общении как процессе *порождения* общности людей (через «производство общего» для них, по В.А. Петровскому) всегда складывается, ищется (а не задается наперед как значение, к которому еще нужно прийти) некоторый смысл. Вокруг него строится содержание общения, и именно им наполняется человеческая коммуникация. Его общее содержание, вокруг которого это общение строится. Понятие «смысл» обладает двойственной природой, поскольку одновременно включает в себя объективные характеристики коммуникации (знаков, символов) и их субъективную интерпретацию и восприятие человеком. В первом случае мы имеем дело со значением, во втором — с контекстом.

Л.С. Выготский (Выготский, 2005) не без влияния К. Левина (см. ниже) различал «реальное (видимое) поле» — как пространство, где господствует реальное действие с реальным предметом, и «смысловое поле» — как осознаваемую человеком актуальную ситуацию действия (содействия), где нужно заново

овладеть своим поведением. При этом смысл рассматривался как то, что входит в значение, но не закреплено за знаком. Анализируя соотношение значения и смысла (в рамках психолингвистического понимания проблемы), Л.С. Выготский отмечал феномен влияния смыслов друг на друга (Выготский, 2005). Например, такие слова, как «Война и мир», отражают смысловое содержание целого произведения, а не только их прямое значение.

«Вид предмета осмысливается значением...», писал в своих конспектах к лекциям по психологии игры Л.С. Выготский (Выготский, 1978, с. 289). Яркую иллюстрацию этого мы находим в статье А.С. Мигунова (Мигунов, 2000).

В доме приятное волнение: ждут гостей. Эмоции взрослых передались и маленькому сынишке-дошкольнику. Взрослым не до него, надо готовиться к встрече, а он «крутится под ногами», что-то высказывает, что-то комментирует. Родители, пытаясь занять малыша, усаживают его рисовать. Ребенок рисует две расходящиеся полосы. Родители интересуются:

- Что это?
- Дорога.
- А почему она расширяется вдали?
- Так ведь оттуда будут ехать наши гости!

«Вид предмета», фрагмент образа мира наполняется новым смыслом, который позволяет буквально «расширить» его границы. Ожидание события — это ожидание других значимых людей, и оно объективируется в детском рисунке. В способе изображения проступает смысловое видение действительности. Этим приемом сознательно пользуются художники. «Кругозор» — это не объем вещей в поле зрения, а богатство смыслов предстоящего события, участниками которого предстоит стать значимым другим, в тенденции — «обобщенным другим» (по Дж.Г. Миду).

Ученик Выготского А.Н. Леонтьев (Леонтьев, 1975) развернул проблему понимания смысла в сторону переживания отношения к тому или иному явлению действительности. Всякое отношение окрашено оценочностью: нельзя относиться как-нибудь. Российский психолог А.А. Климов в своих лекциях отмечает: «Самая большая ложь, которую может произнести человек: мне все равно. Здоровому человеку не может быть все равно. Ему что-то нравится и что-то не нравится. Он что-то хочет и что-то не хочет, и делает это с разной силой». Проблема смысла была вынесена из плоскости сознания в плоскость реальных жизненных отношений, а сами смыслы стали результатом переживания соотношения того, что мы считаем собственным Я с тем, что обнаруживаем в этом мире. Смысл не заключен в субъекте и его переживаниях, он находится всегда за его пределами и связывает субъект и его переживания с контекстом. Вопрос о порождении смысла — это вопрос о контекстах (факторах), которые влияют на восприятие, принятие решений и поведение людей. К таким факторам, конечно, относится и информация.

Идея о том, что поведение человека в любой момент времени проявляется в рамках существующих

параметров жизненного пространства, нашла свое отражение в теории поля К. Левина (Левин, 2000). Согласно его представлениям, свойства жизненного пространства частично зависят от состояния личности (как продукта своего собственного развития), частично от ее физического и социального окружения. В теории поля особое значение имеет то, как происходит *анализ ситуации*. Вместо того, чтобы выбирать тот или иной элемент и изучать его изолированно от других, считается полезным и необходимым начинать анализ с целостной характеристики ситуации. Сам Левин писал, что теорию поля едва ли можно назвать теорией в обычном смысле этого слова. Он считал, что ее лучше охарактеризовать как метод анализа причинных связей и построения научных конструктов. Стоит отметить, что в те времена, когда разрабатывалась теория поля, жизненное пространство личности имело гораздо меньшие масштабы, чем в наши дни. Просто потому, что возможность взаимодействия с остальным миром физически была довольна ограничена. Те сферы, которые были значимы, интересны, доступны или актуальны размещались в границах (пусть и условных) психического поля, а весь остальной мир беспокоил человека постольку-поскольку.

В современном мире в условиях глобализации и технологического прогресса информация приобретает особое значение, что делает ее важнейшим фактором формирования поведения, деятельности и социального взаимодействия. К. Левин в своих работах не уделял значительного внимания этому понятию как отдельной категории. Однако стоит признать, что в контексте теории поля информация выступает как один из факторов, влияющих на состояние жизненного пространства личности. Получение, обработка и интерпретация информации способствует формированию новых мотивов, целей и установок, что приводит к изменению «силового ландшафта» и, соответственно, к новым моделям поведения. В социальной сфере информация становится не только средством коммуникации, но и каналом влияния на людей, способом трансляции социальных значений с целью формирования социальных связей в динамике меж- и внутригрупповых взаимодействий.

Между тем информация не только передается, циркулирует, но и генерируется в рамках определенных социальных ситуаций развития. Этот момент упомянут в ее кибернетических, теоретико-информационных и прочих трактовках, но принципиален с психологической, социологической, культурологической, исторической и, в целом гуманитарной точек зрения.

В 1922 г. Велимир Хлебников написал эссе-утопию «Радио будущего» (Хлебников, 1986). Сегодня признано, что в нем он с порой обескураживающей точностью предвосхитил Интернет: «Радио отпечатало сегодня повесть любимого писателя, статью о дробных степенях пространства, описание полетов и новости соседних стран. Каждый читает, что ему любо»; «В каждом селе будут приборы слуха и железного голоса для одного чувства и железные глаза для другого» и т. д. У Хлебникова люди воспринима-

ют информацию из радиотарелок. Но в этом ли суть? Речь идет не о технико-технологическом чуде, а о том, что в корне, что не менее «чудесно», меняет сознание человеческой общности. Сравнительно незадолго до возникновения мировой Сети, в 1984 г. Милорад Павич еще «на бумаге» реализовал технический принцип того, что в 60-х гг. Тед Нильсон назвал гипертекстом (правда, некоторые считают первым гипертекстом Св. Писание). Мы имеем в виду знаменитый роман Павича «Хазарский словарь» (Павич, 2022). В отличие от этого замечательного писателя, Хлебников опередил время на 70 лет, уловив дух одного из главных откровений XX века. А в «аспекте духа» все выглядит несколько более возвыщенно, принимает черты идеального, должного («главное дерево сознания», «духовное солнце страны», «великий чародей» и т. п.). Хлебников в своей утопии представил описание не столько «идеального» Интернета, сколько Интернета вообще. Но связал его с духовными метаморфозами, изменением личностного способа жизни человека в новой человеческой общности. И, по сути, описал его новую социальную ситуацию развития.

Следуя представлениям о личности как системе отношений (М. Бубер, В.Н. Мясищев), идеям видимого и смыслового поля (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), а также концепции жизненного пространства в теории поля (К. Левин), в целях уточнения и расширения существующих подходов нами введено новое понятие — **информационно-смысловое поле**, которое позволяет наиболее полно учитывать современные тенденции влияния информации на личность и личности на информацию.

Информационно-смысловое поле — это динамическая система, объединяющая жизненное и психическое пространство субъекта(ов) и определяющая условия восприятия, интерпретации и реорганизации информации через отношение и поведение субъекта(ов). Эта система формируется под воздействием личностных особенностей, жизненного опыта, культурных контекстов и социальных взаимодействий субъектов, создавая и объединяя внутреннее и внешнее «пространство смыслов» через сигнификацию — как инструмент управления информацией и регуляции поведения. Мы говорим о смысловом поле личности внутри бесконечно разных типов общностей, за счет включения в которые беспрецедентно расширяется современный мир. Это значит, что информационно-смысловое поле личности всегда имеет трансперсональный характер, возникает, складывается и существует в глобальной системе «отраженных субъектностей» (по В.А. Петровскому). Это и задает его топологию.

Вводимое понятие аккумулирует в себе достижения предшественников и позволяет представить отношение между личностным, информационным и смысловым аспектами в качестве объемного системного явления, образованного тремя психологическими категориями: сознательность, активность и поведение. Такой подход к пространственному анализу информационно-смыслового поля обладает особыми преимуществами. Воп-

первых, внутри каждой плоскости отражены наиболее существенные единицы анализа понятия. Во-вторых, логика трехмерной модели позволяет обнаружить меж-

ду тремя плоскостями результирующее пространство, отражающее динамическое развитие информационно-смыслового поля (см. рисунок).



Рис. Модель информационно-смыслового поля

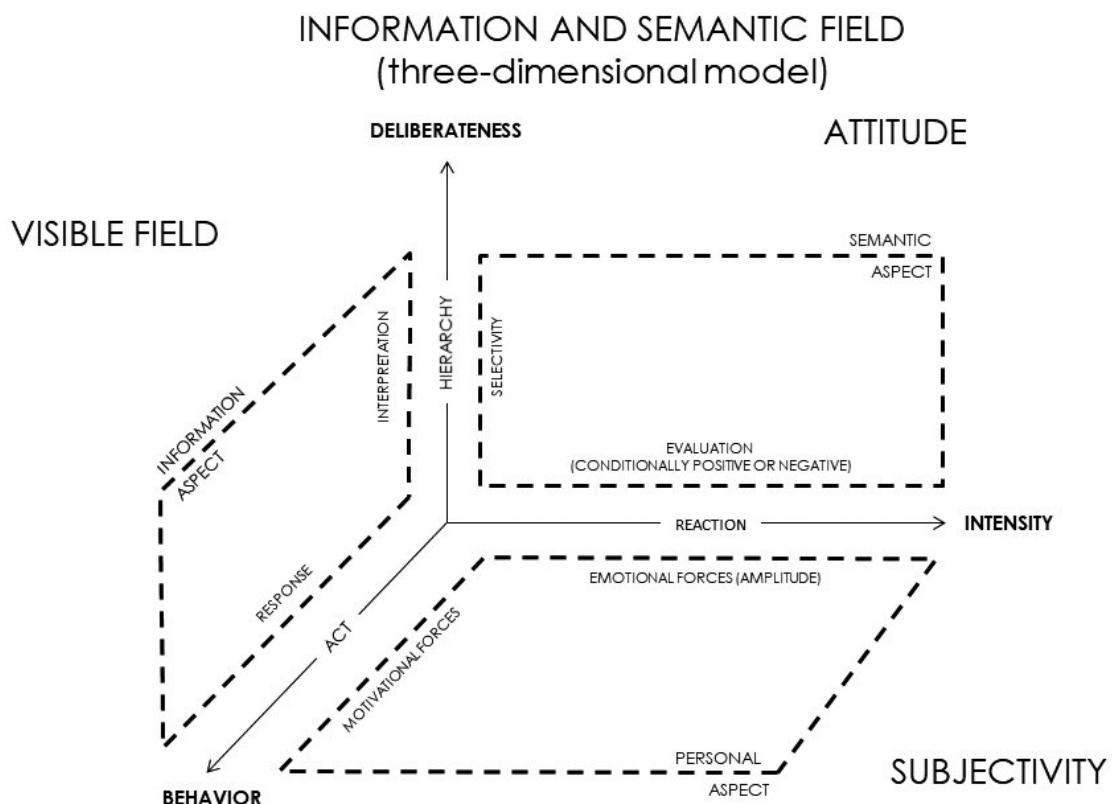


Fig. Model of the information-meaning field

Субъект, как адресат, пользователь, преобразователь, генератор и поставщик информации, интерпретирует ее, исходя из собственной способности проявлять избирательность и выстраивать иерархию интересов и отношений. Информационно-смыслоное поле позволяет понять природу вариативного осмыслиения обще значимых аспектов человеческой жизни при помощи особых инструментов сигнификации, которые не всегда даны в готовом виде, что естественно для любой социальной ситуации развития, тем более проблемной. Условно положительное или условно отрицательное оценивание информации как фактора, влияющего на систему поля, создает напряжение и высвобождает энергию в виде эмоционального «отреагирования» некоторой интенсивности. Выраженность переживания отношения в сочетании с личностными особенностями субъекта служит драйвером мотивационных процессов. Так, отношение реализуется в поступке в качестве смыслового отношения к той или иной информации. Чем сознательней поступок, тем в большей степени можно говорить о выраженности отношения.

Информационно-смыслоное поле личности: от ревизии представлений к исследованию

Изучение «полей» для психологической науки стало традиционным способом познания личности, а топологическая метафора присутствует в большинстве классических психологических теорий. В работах психоаналитиков психика человека дифференцирована уровнями, в гештальт-психологии поле осознания «фигуры» ограничивает его от неосознаваемого «фона», в ранних социально-психологических теориях «Я» личности отделяется от социальных «Я», образующих его периметр во взаимодействии с обществом¹. В культурно-исторической психологии топологическая метафора нашла применение в объяснении ключевого принципа развития ребенка — различия актуального уровня и зоны ближайшего развития (Выготский, 1983, с. 265). Продуктивность пространственной аналогии видится в ее применимости не только для диагностики сотрудничества ребенка со взрослым, но и для обнаружения двух планов этого сотрудничества, вначале интерпсихического (совместного со взрослым), затем интрапсихического — самостоятельного (Выготский, 2005, с. 355). Поле пространственного взаимодействия ребенка со взрослым раскрывает внутреннюю архитектуру способности ребенка к новому для него действию, демонстрирует ее сформированность в проявлениях целенаправленности и самостоятельности. Но более важной в русле выполняемого нами исследования является предложенная Л.С. Выготским идея «психологического поля», присущего знаку, которое «... ведет к появлению функций образования намерения и спланированного заранее целевого действия» (Выготский, 1984б, с. 50). Проведение символических операций

позволяет сформировать содержание психологического поля независимым от предметных свойств вещи и не связанным с ситуацией взаимодействия с нею, «...но набрасывающего эскиз будущего и таким образом создающего свободное действие, независимое от непосредственной ситуации» (там же, с. 15).

Идея психологического поля значений, сопровождающего процесс познания личностью окружающего мира и выступающего основанием ее деятельности, представляется чрезвычайно плодотворной для анализа личности, существующей в условиях информационной эпохи. Виртуализация многих практик обыденной жизни, цифровизация бытовых и социальных функций требует осмыслиения их влияния на личность и, в первую очередь, — личность формирующуюся. Влияние новых культурно-исторических условий существования личности, задаваемых в том числе и высокотехнологичными устройствами, может быть зафиксировано с помощью значений, рождаемых, обобщаемых и используемых ею в повседневности.

Однако проведение этой операции требует ревизии психологического поля значений, воспринимаемых личностью, во-первых, с позиции их информационной основы, во-вторых, с точки зрения ее осмыслиения личностью (Кудрявцев, 2023). Таким образом, выполнение анализа невозможно без разработки идеи информационно-смыслоового поля, которое является для личности носителем значений и при этом выступает результатом их восприятия.

Поэтому наша цель — представить концепцию информационно-смыслоового поля личности, построенную на основе обобщения теорий восприятия информации человеком, концепций информационных и смысловых пространств через призму культурно-исторической психологии.

Результатом анализа в статье является концептуализация идеи об информационно-смыслоевом поле личности как представлении личности о значении воспринимаемой ею информации для решения задач взаимодействия с обществом. Определение информационно-смыслоового поля как совокупности процессов восприятия, оценки и использования информации позволяет перейти к ее операционализации, делая доступной для изучения область психологического поля значения, а также личность — как субъекта его построения. Таким образом, решение задачи обогащает информационно-смыслоевое поле личности.

Построение концепции предполагает раскрытие механизма образования информационно-смыслоевого поля и определение его характеристик с позиции формирующего его субъекта — личности. Поэтому в качестве теоретических предпосылок нами рассматриваются теории использования информации человеком, а также концепции восприятия и понимания личностью ее значений — осмыслиения.

¹ Терминология поля имела и не подтвердившийся физикалистский подтекст, выразившийся в терминах «энергия», «сила притяжения», «сила отталкивания».

Потребность в информации рассматривается в числе ключевых потребностей современного человека, в полной мере конкурирующей с потребностями, имеющими онтологическое значение. Конечно, информация неотделима от любой потребности, однако потребность в информации для современного человека фактически обобщила собой бытийные потребности (Соколов, 2013). С начала 70-х годов зависимость личности и общества от информации изучается в рамках предложенного R. Taylor понятия «информационная потребность» (Taylor, 1962). К настоящему времени значение информации возросло настолько, что ее принято рассматривать в качестве ресурса, а ее производство, обработка и транспорт выступают предметом профессиональной деятельности (Цветков, 2017).

Конкретно-операциональное значение потребности в информации заключается в необходимости ее получения субъектом для достижения цели. В таком ее значении можно согласиться с предложенной А.В. Соколовым формулой объективации потребности в информации в виде разницы между требующимися знаниями и знаниями, имеющимися у субъекта (Соколов, 2002).

Потребности субъекта в информации подразделяются: а) на информацию в виде прикладных (практических) знаний для достижения результата в различных сферах деятельности; б) информацию, позволяющую отдохнуть и развлечься; в) информацию в виде теоретических знаний, необходимых для обучения, повышения квалификации; г) информацию – уточнение, необходимую для проверки ранее полученных знаний; д) информацию для удовлетворения потребности в безопасности (Загидуллина, 2012).

Вместе с тем в более широком масштабе необходимость субъекта в информации следует рассматривать в ключе возрастания объема ее потребления и совершенствования ее качества. При этом очевидно, что объем и виды потребляемой субъектом информации пропорциональны не столько его отдельным деятельности, сколько содержанию его жизнедеятельности. Поэтому не только активность, вовлеченность и многоплановость активности субъекта, но и его стремление к преобразованию себя и окружения преобразует информационный обмен, приводит к появлению новых и необычных результатов (Лошилин, Тихомирова, 2018).

Интересно то, что для современного человека высокая зависимость от информации компенсируется средствами ее получения – информационными ресурсами. За тысячелетия человеческой истории они приобрели множество форм воплощения – от наскальных надписей до интеллектуальных систем принятия решений. Но сущностно их инструментальное значение не изменилось. Информационные ресурсы личности обеспечивают высокую скорость получения нужных сведений, гарантируют их относительную бесперебойность, а также качество. Так, для осуществления профессиональной деятельности необходимы первичные источники информации, для осуществления действий – тематические, нужные для получения экспертной информации и принятия решений, фактологические и концептуальные, используемые для организации деятельности. Та-

ким образом, субъекта труда окружает своеобразное информационное поле, отчасти объективно необходимое для выполнения его деятельности, отчасти отвечающее на его субъективные запросы в информации (Тягунов, 2021). Учитывая, что помимо трудовой деятельности информационные ресурсы обеспечивают удовлетворение иных потребностей, потребности субъекта обслуживают и иные источники информации.

Постоянство обращения к информации, частота ее потребления, стабильность в выборе источников, предпочтение одних ресурсов информации другим в совокупности показывает, что информационное поле субъекта можно считать не просто научной абстракцией, а вполне реальной формой взаимодействия субъекта и информации. Его материальные следы – закладки в браузере, переписка в социальных сетях и мессенджерах, «лайки» в видеосервисах – наши повседневные спутники не только в делах, но и в отдыхе.

Результаты информационной активности используются всеми участниками взаимодействия, в том числе и ее поставщиками. Так, интернет-сервисы постоянно анализируют поток потребляемой информации, сокращая время доступа к наиболее востребованным сведениям. Вместе с тем они модернизируют информационное поле, фильтруя не запрашиваемую субъектом информацию, взамен наполняя поисковую выдачу сведениями, ассоциативно связанными с пользовательскими интересами. Тем самым информационное пространство гомогенизируется не только по форме представления информации, наиболее удобной для пользователя, но и по ее содержанию.

Взаимодействие с информацией предполагает не только ее восприятие, обработку и использование (Ахметова, 2007), но и выбор источников, форму получения и условия, в которых информация потребляется, а также преобразование информации ее субъектом – трансляцию, изменение или уничтожение. Для этого следует разграничить информационное поле субъекта и его информационное пространство, поскольку данные понятия близки и нередко используются в качестве синонимов. Полагаем возможным отделить одно от другого, руководствуясь одним из приемлемых для этого критерии – критерием взаимодействия, допуская, что информационное пространство предполагает взаимодействие с другими субъектами обработки и преобразования информации (Каткова, 2008). Иначе говоря, информационное пространство полисубъектно, тогда как информационное поле подчинено влиянию одного субъекта, поскольку организовано им самим для удовлетворения собственных потребностей. Такое деление позволяет понять избирательное и преобразующее значение субъекта в оперировании информацией. Если признать центром информационного поля субъекта, становится возможным выявить его влияние не только на работу с информацией, но и, что немаловажно, на его формирование. Информационное поле, в свою очередь, становится репрезентантой субъекта, не только в значении цифрового следа истории ее поиска, но и в более значимом ключе отражения преоблада-

иющей направленности, доминирующего состояния, социальных и асоциальных потребностей.

В этом заключается еще один важный довод в пользу разграничения понятий информационного поля и более крупного в своей топологии информационного образования — информационного пространства. «Эгоцентричность» информационного поля раскрывает индивидуальность его субъекта не только в моменте потребления информации, но и в процессе развития личности, показывая, какие предметы составляют область ее внимания; усиливается и ослабевает направленность на разные области окружающего мира.

Анализ междисциплинарных исследований человека-потребителя информации акцентирует внимание на существовании неразрывной связи между ним, ее формой и содержанием, что ясно указывает на наличие у информационного поля не только объективных, но и субъективных характеристик. В частности, состояния потребителя информации могут быть охарактеризованы в когнитивном, эмоциональном и поведенческом аспектах, сопровождающих этапы ее получения, обработки и использования. Возможности восприятия и осмысливания информации ограничивают потребление информации личностью. Следует отметить, что восприятие ограничено не только порогами чувствительности, но и психологическим процессом осмысливания информации. Осознание информации предполагает взаимодействие получаемых знаний с уже имеющимися у воспринимающего ее лица. Разработанная Н.А. Рубакиным библиопсихология демонстрирует субъективизм восприятия информации ее потребителем. Считая, что у книги столько содержаний, сколько у нее читателей, Н.А. Рубакин подчеркивает влияние психологии читателя на понимание информации, поскольку содержание, вложенное его авторами, всегда испытывает некоторую перемену в процессе слушания или чтения (Рубакин, 2006).

Связь потребителя информации с его информационным полем проявляется в широком спектре эмоциональных реакций, поскольку отсутствие доступа к информации вызывает чувство беспокойства, возможно тревоги или страха, обладание информацией — эйфорию и утомление. Переживание связи с информационным полем проявляется в удержании средств коммуникации (например, феномен фаббинга — постоянного отвлечения на гаджет в процессе живой коммуникации с собеседником), практиках по избеганию их использования («цифровой детокс»). Конечно, было бы неправильным ограничить исследование информационно-смыслового поля только направлением анализа восприятия и применения информации. Информация оказывает огромное влияние на личность, не только регулируя состояние человека или вмешиваясь в его деятельность. Информация развивает личность, упрощая или усложняя ее взгляд на окружающую действительность, утончая или оглушая ее восприятие, повышая ее мораль или, наоборот, деморализуя. Характеризуя процесс восприятия искусства и творчества, Л.С. Выготский писал: «Здесь идет сложнейшая конструктивная деятельность, ...заклю-

чающаяся в том, что из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический образ» (Выготский, 1987, с. 279). Поэтому оправданным является рассмотрение информационного поля не просто с позиции его субъекта, но в более широком контексте *личностных образований*, возникающих из-за необходимости использовать информационно-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности («цифровой абориген»).

Таким образом, рассмотренные теории и концепции обосновывают принципиальные характеристики информационно-смыслового поля личности — его субъективность, отражающую направленность личности во взаимодействии с обществом, социогенный характер информационного поля, опосредованность способностью личности к восприятию и осмысливанию информации. Их рассмотрение составляет вторую задачу нашего исследования, раскрытую в данной статье — концептуализацию информационно-смыслового поля.

Целесообразность разработки концепции информационно-смыслового поля личности вызвана необходимостью научного ответа на несколько проблем, порожденных существованием личности в условиях радикальной информатизации общественных отношений. Концепция должна выступить средством объяснения процессов восприятия потребления и применения информации личностью как субъектом социального функционирования в условиях информационных технологий. Значение информационных технологий представляется существенным не только из-за расширения способов предоставления информации, но, что немаловажно, влияния на форму ее потребления (преобладание аффективной составляющей над когнитивной), соответственно воздействия на возможности личности по ее восприятию, обработке и использованию.

Основываясь на ранее выполненном анализе, мы рассматриваем построение информационно-смыслового поля личности зависимым от трех психологических процессов: (1) получения информации (обусловленной удовлетворением информационной потребности), (2) переработки информации (опосредованной когнитивными возможностями личности) и (3) применения информации личностью. Каждый из процессов вносит свой вклад в формирование информационно-смыслового поля, определяя его ключевые параметры. Рассмотрим их подробнее.

1. *Получение информации* представляется необходимым условием для удовлетворения современным человеком всего объема витальных, социальных и идеальных потребностей (по П.В. Симонову). Информационное поле личности детерминировано потребностью в информации, которая обуславливает не только поиск сведений, но и следующий за ней процесс восприятия, понимания и применения.

Потребность в информации опосредует удовлетворение других потребностей личности, поскольку требует овладения специальными знаниями, использования информационных технологий и средств. Для современного человека значительная часть информа-

ционной потребности удовлетворяется технологически сложным способом, поскольку предполагает использование информационных средств и устройств. В нашем представлении применяемые средства часто образуют инфраструктуру информационного поля, на которую ложатся функции поиска, сбора, обработки, хранения информации. От инфраструктуры во многом зависят формальные характеристики потока информации — ее объем и скорость поступления, однородность либо разнообразие формы ее предоставления.

Данные характеристики в нашем представлении выступают ключевыми параметрами информационной составляющей информационно-смыслоного поля. Объем информации, скорость ее поступления и форма ее предоставления рассматриваются нами в качестве объективных, независимых от личности характеристик информационного поля.

2. Переработка информации. Возможности личности по восприятию и осмысливанию информации влияют на информационно-смыслоное поле в той же мере, как и характеристики поступающей информации.

Психологические возможности определяют пределы понимания не только информационного потока, но и содержания информации. В этой связи их следует понимать не только как сумму сенсорно-перцептивных и интеллектуальных характеристик, а характеристик, распространяющихся на всю когнитивную сферу личности, в том числе на представления, знания и умения, установки и убеждения. Более того, отдельные стадии познавательного процесса могут опираться на информационно-смыслоное поле личности в виде записей, заметок, выписок, в таком виде являющихся своего рода вынесенной за пределы личности совокупностью знаний и инструментов для их обработки и оценки.

Поскольку переработка информации личностью предваряет ее использование, изучение психологических характеристик данного процесса в нашем представлении позволяет прогнозировать смысловую составляющую информационного поля личности. Таким образом, компонент переработки информации рассматривается в качестве дополнительного к информационной и смысловой составляющей процесса. В нашем представлении переработка выражается в двух характеристиках — степени относимости сведений к предмету интереса, а также их простоте, не требующей уточнения, разъяснения. Вторым аспектом переработки информации выступает сопоставление полученной информации с имеющимися у субъекта знаниями и оценка их согласованности либо противоречий, а также принятие решений об их правильности либо ошибочности. Полагая, что данные процессы выражают отношение личности к получаемой информации, отметим, что они имеют не только когнитивные, но и социальные механизмы формирования. Под их влиянием информация рассматривается с позиции внешних по отношению к личности критериев, приводя субъекта к выводу о возможности либо невозможности ее использования.

3. Применение информации личностью рассматривается в качестве третьей компоненты, образующей ин-

формационно-смыслоное поле личности. Как уже нами отмечалось выше, информация в современных условиях выступает социально необходимым условием удовлетворения потребностей, поэтому она подвергается оценке с позиций ее ценности относительно уже имеющихся у субъекта сведений, а также полезности ее применения для получения результата (Андреева, 2005).

Безусловно, смысловая характеристика топологии информационного поля личности будет неполной без выявления того, как личность оценивает получающую информацию, сопоставляя ее с индивидуальными представлениями. Ведь применение информации предполагает не только ее осмысление в процессе поступления, но и переработку относительно массива сведений, которыми уже обладает субъект. Концепция информационно-смыслоного поля позволяет выстроить параллель между этими процессами, показывая, в какой мере они согласуются, а в какой могут противоречить друг другу. В последнем случае субъект должен предпринимать шаги по преодолению конфликта смыслов новой и старой информации.

С учетом этого целесообразно допустить преобразование информационного поля личности, исходя из субъективного значения (смысла), придаваемого находящимся в нем сведениям. Соответственно, изучение информационно-смыслоового поля через оценку значения информации для личности может помочь в понимании его топологии, например обнаружить ценностное информационное ядро (ядра) и незначимую периферию, что, в свою очередь, открывает возможности для изучения актуального состояния личности. Далее, с позиции применения информации могут быть выделены инфраструктурный и смысловой уровни информационно-смыслоового поля. Так, обретение полезной информации сопровождается осознанием ее ценности и предвосхищением положительного результата. На уровне архитектуры информационно-смыслоового поля оно будет выражаться в предпочтении определенных источников информации и форм ее предоставления. Незначимая и бесполезная информация будет осознаваться личностью как демотивирующая и приводящая к неудаче. Соответственно и на личностном уровне, и на уровне представляющих ее средств и источников подобная информация будет вытесняться, игнорироваться, забываться.

Таким образом, информационно-смыслоное поле личности в нашем представлении возникает вследствие использования личностью информационных технологий и средств для удовлетворения потребностей. В его основании находятся процессы взаимодействия личности и информации, влияющие на ее получение, переработку и применение.

Завершая наш анализ, можно заключить, что уже в таком виде он позволяет приблизиться к пониманию современных отношений между личностью и информацией, возникающих вследствие увеличива-

ющегося значения коммуникативных, медийных и знаниевых технологий для существования современного общества и функционирования его институтов. Информационно-смыслоное поле в предлагаемой нами концептуализации раскрывает и различные стороны внутреннего мира личности, и способности воспринимать, перерабатывать и распоряжаться содержанием социальной информации. Продуктивность предлагаемой концепции — еще и в возможности перехода от рассуждений к исследованию.

Ближайшие перспективы использования концепции информационно-смыслоового поля связаны с ее значением для понимания процесса социального познания и социального функционирования личности в современном обществе, диагностики способности личности обрабатывать и применять информацию. Решение этих задач осуществляется нами в операционализации конструкта и разработке на его основе методики оценки параметров информационно-смыслоового поля.

В развитие идей статьи нами разработан и апробируется психодиагностический опросник для характеристики информационно-смыслоового поля. На этапе пилотного варианта опросник включает 12 индикаторов, характеризующих процессы получения, обработки и применения информации личностью, в совокупности образующих ее информационно-смыслоное поле. Каждый индикатор измеряется по семибалльной биполярной оценочной шкале (по типу семантического дифференциала). К примеру, для диагностики получения информации используются дихотомические характеристики (информации «недостаточно—избыточно», она поступает «медленно—быстро», ее источники «однородны—различны» и др.). Респондент выбирает из противоположных по значению характеристик наиболее близкую к его мнению. Всего пилотный вариант состоит из 12 ин-

дикаторов-субшкал, сгруппированных в 3 шкалы (Получение информации, Обработка информации и Применение информации), а также обобщающего их суммарного показателя характеристик информационно-смыслоового поля личности.

Пилотный вариант был проверен на выборке из 440 человек, различающихся условиями доступа к информации, возможностями по ее обработке и применению. Соблюдение этого условия является ключевым для выявления фундаментальных различий в архитектуре информационно-смыслоового поля личности, существующей в разнородном и регламентированном информационном пространстве.

Результаты факторизации подтвердили состоятельность теоретической модели опросника информационно-смыслоового пространства из трех шкал. При этом они показали на возможность упрощения пилотного варианта опросника путем исключения 3 смежных по смыслу и конкурирующих между собой индикаторов. За счет этого их общее количество снизилось с 12 до 9, что повысило доступность стимульного материала опросника для обследуемых, сократило время его заполнения.

В целом, апробация продемонстрировала возможности использования опросника ИСП для опытно-экспериментальной работы. Кроме того, она выявила перспективы совершенствования психометрических характеристик опросника. В частности, предстоит проверка внешней валидности опросника, оценка его дискриминантных возможностей путем изучения различий в выборках лиц, имеющих разный доступ к информации, отличающихся способностями по ее обработке и возможностями применения.

Инструментарий, ход и результаты исследования предполагается подробно охарактеризовать в отдельной статье.

Список источников / References

1. Андреева, Г.М. (2005). *Психология социального познания*. М: Аспект Пресс.
Andreeva, G.M. (2005). *Psychology of social cognition*. Moscow: Aspect Press.
2. Ахметова, Д.Н. (2007). Специфика взаимодействия с информационным полем в информационно-коммуникативной профессиональной деятельности. *Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики*, 2(3), 26–27.
Akhmetova, D.N. (2007). The specifics of interaction with the information field in information and communication professional activities. *The human factor: Problems of Psychology and Ergonomics*, 2(3), 26–27.
3. Баткин, Л.М (1989). *Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности*. М.: Наука.
Batkin, L.M. (1989). *Italian Renaissance in Search of Individuality*. Moscow: Nauka.
4. Бубер, М. (2025). *Я и Ты*. М.: ACT.
Buber, M. (2025). *Me and You*. Moscow: AST.
5. Выготский, Л.С. (1978). Из записок-конспекта Л.С. Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста. В: Эльконин Д.Б. *Психология игры* (с. 289–294). М.: Педагогика.
6. Выготский, Л.С. (1982). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 1. Исторический смысл психологического кризиса* (с. 291–436). М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1982). *Collected works: In 6 volumes: Volume 1. The historical meaning of the psychological crisis* (pp. 291–436). Moscow: Pedagogika.
7. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 4. Вопросы детской (возрастной) психологии*. М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1983). *Collected works: In 6 volumes: Volume 4. Questions of child (age) psychology*. Moscow: Pedagogika.
8. Выготский, Л.С. (1984а). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 4. Детская психология* (Д.Б. Эльконин, ред.). М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1984a). *Collected works: In 6 volumes: Volume 4. Child psychology* (D.B. Elkonin, ed.). Moscow: Pedagogika.
9. Выготский, Л.С. (1984б). *Собрание сочинений: В 6 т. Том 6. Научное наследие* (М.Г. Ярошевский, ред.). М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1984b). *Collected works: in 6 volumes: Volume 6. Scientific heritage*. (M.G. Yaroshevsky, ed.). Moscow: Pedagogika.

10. Выготский, Л.С. (1987). *Психология искусства*. (М.Г. Ярошевский, ред.). М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1987). *Psychology of art* (M.G. Yaroshevsky, ed.). Moscow: Pedagogika.
11. Выготский, Л.С. (2004). *Психология развития ребенка*. М.: Смысл; Эксмо.
Vygotsky, L.S. (2004). *Psychology of child development*. Moscow: Smysl Publishing House; Eksmo Publishing House.
12. Выготский, Л.С. (2005). *Психология развития человека*. М.: Смысл; Эксмо.
Vygotsky, L.S. (2005). *Psychology of human development*. Moscow: Smysl Publishing House; Eksmo Publishing House.
13. Загидуллина, М.В. (2012). Информационная потребность как теоретическая проблема. *Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева*, 3(10), 194–200.
Zagidullina, M.V. (2012). Information need as a theoretical problem. *Bulletin of the V.N. Tatishchev Volga State University*, 3(10), 194–200.
14. Карьялайнен, К.Ф. (1995). *Религия югорских народов*. Томск: Изд-во Томского ун-та.
Karjalainen, K.F. (1995). *Religion of the Ugric peoples*. Tomsk: Publishing House of Tomsk University.
15. Каткова, М.В. (2008). Понятие «информационное пространство» в современной социальной философии. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*, 2, 23–26.
Katkova, M.V. (2008). The concept of “information space” in modern social philosophy. *Proceedings of the Saratov University. A new series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogika*, 2, 23–26.
16. Кудрявцев, В.Т. (2023). В начале были смыслы. *Образовательная политика*, 3(95), 124–132.
Kudryavtsev, V.T. (2023). There were meanings in the beginning. *Educational Policy*, 3(95), 124–132.
17. Левин, К. (2000). *Теория поля в социальных науках*. СПб.: Сенсор.
Levin, K. (2000). *Field theory in social sciences*. St. Petersburg: Sensor.
18. Леонтьев, А.Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат.
Leontiev, A.N. (1975). *Activity. Conscience. Personality*. Moscow: Politizdat.
19. Леонтьев, Д.А. (2003). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. 2-е изд., испр. М.: Смысл.
Leontiev, D.A. (2003). *Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of semantic reality*. 2nd, ispr. ed. Moscow: Sense.
20. Лехтисало, Т. (1998). *Мифология юрко-самоедов (ненцев)*. Томск: Изд-во Томского ун-та.
Lekhtisalo, T. (1998). *The mythology of the Juraco-Samoyeds (Nenets)*. Tomsk: Publishing House of Tomsk University.
21. Лошилин, А.Н., Тихомирова, Е.А. (2018). Роль потребностей и интересов в творчестве. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*, 4(808), 101–111.
Loshchilin, A.N., Tikhomirova, E.A. (2018). The role of needs and interests in creativity. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, 4(808), 101–111.
22. Мигунов, А.С. (2000). *Философия маргинальности. Политгнозис*, 2, 14–25.
Migunov, A.S. (2000). The philosophy of marginality. *Political Prognosis*, 2, 14–25.
23. Мид, М. (1988). *Культура и мир детства. Избр. произв* (Ю.А. Асеев, ред.). М.: Прогресс.
Mid, M. (1988). *Culture and the world of childhood* (Yu.A. Aseev, ed.). Moscow: Progress.
24. Мясищев, В.Н. (2024). *Личность и неврозы*. М.: Книга по требованию.
Myasishchev, V.N. (2024). *Personality and neuroses*. Moscow: Book on demand.
25. Павич, М. (2022). *Хазарский словарь*. М.: Инострранка.
Pavich, M. (2022). *Khazar dictionary*. Moscow: Inostrranka.
26. Рубакин, Н.А. (2006). *Библиологическая психология*. М.: Академический проект; Трикста.
Rubakin, N.A. (2006). *Bibliological psychology*. Moscow: Academic project; Triksta.
27. Соколов, А.В. (2002). *Общая теория социальной коммуникации: Учеб. пособие*. СПб: Изд-во Михайлова В.А.
Sokolov, A.V. (2002). *General theory of social communication: textbook*. St. Petersburg: Publishing house of Mikhailov V.A.
28. Соколов, А.В. (2013). Что есть информационная потребность? *Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусства*, 197, 7–18.
Sokolov, A.V. (2013). What is the information need? *Proceedings of the St. Petersburg State University of Culture and Arts*, 197, 7–18.
29. Тягунов, А.М. (2021). Информационные потребности как отношения в информационном поле. *Образовательные ресурсы и технологии*, 2(35), 50–56.
Tyagunov, A.M. (2021). Information needs as relations in the information field. *Educational Resources and Technologies*, 2(35), 50–56.
30. Хейзинга, Й. (1992). *Homo ludens. В тени завтрашнего дня* (Г.М. Тавризян, ред.). М.: Прогресс; Прогресс-Академия.
Huizinga, J. (1992). *Homo ludens. In the shadow of tomorrow* (G.M. Tavrizyan, ed.). Moscow: Progress Publishing Group, Progress Academy.
31. Хлебников, В. (1986). Радио будущего. В: М.Я. Поляков, В.П. Григорьев, А.Е. Парнис (ред.), *Творения* (с. 637–642). М.: Советский писатель.
Khlebnikov, V. (1986). Radio of the future. In: M.Ya. Polyakov, V.P. Grigoriev, A.E. Parnis (ed.), *Creations* (pp. 637–642). Moscow: Soviet Writer.
32. Цветков, В.Я. (2017). Модель информационной ситуации. *Перспективы науки и образования*, 3(27), 13–19.
Tsvetkov, V.Ya. (2017). The information situation model. *Perspectives of Science and Education*, 3(27), 13–19.
33. Эльконин, Д.Б. (1989). *Избр. психол. труды*. М.: Педагогика.
Elkonin, D.B. (1989). *Selected psychological works*. Moscow: Pedagogika.
34. Taylor, R.S. (1962). Process of Asking Questions. *American Documentation*, 13, 391–396. <http://dx.doi.org/10.1002/asi.5090130405>

Информация об авторах

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

Кирилл Витальевич Злоказов, доктор психологических наук, доцент, начальник, научно-исследовательский отдел, Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации (ФГКОУ ВО СПбУ МВД России), г. Санкт-Петербург; Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0664-8444>, e-mail: zkirvit@yandex.ru

Сергей Николаевич Ениколопов, кандидат психологических наук, зав. лабораторией, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); руководитель отдела клинической психологии, Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Наталья Владимировна Мешкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии, факультет социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3965-9382>, e-mail: meshkovanv@yandex.ru

Марина Сергеевна Рыбакова, младший научный сотрудник, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1622-7715>, e-mail: ryb-mar@yandex.ru

Information about the authors

Vladimir T. Kudryavtsev, Doctor of Psychology, Professor of the UNESCO Chair “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology and Education; Professor, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, email: vtkud@mail.ru

Kirill V. Zlokazov, Doctor of Psychology, Docent, Head, Research Department, Saint Petersburg University of the MIA of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0664-8444>, e-mail: zkirvit@yandex.ru

Sergey N. Enikolopov, Candidate of Science (Psychology), Head of Laboratory, Moscow State University of Psychology and Education; Head of Clinical Psychology Department, Mental Health Research Center, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Natalya V. Meshkova, PhD in Psychology, Associate Professor at the Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3965-9382>, e-mail: meshkovanv@yandex.ru

Marina S. Rybakova, Junior Researcher at the Laboratory, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1622-7715>, e-mail: ryb-mar@yandex.ru

Вклад авторов

Кудрявцев В.Т. — идеи теоретического анализа; аннотирование, написание рукописи.

Злоказов К.В. — идеи исследования; написание раздела рукописи, проведение эмпирического исследования, описание результатов эмпирического исследования.

Ениколопов С.Н. — идеи исследования; написание раздела рукописи, планирование исследования; контроль за проведением исследования, анализ полученных результатов.

Мешкова Н.В. — идеи исследования; проведение эмпирического исследования, описание полученных данных, оформление рукописи.

Рыбакова М.С. — участие в разработке трехмерной модели предмета исследования и подготовка списка литературы.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Vladimir T. Kudryavtsev— ideas of theoretical analysis; annotation, manuscript writing.

Kirill V. Zlokazov — research ideas; writing a section of the manuscript, conducting an empirical study, describing the results of an empirical study.

Sergei N. Enikolopov— research ideas; writing a section of the manuscript, planning the research; monitoring the research, analyzing the results.

Natalya V. Meshkova— research ideas; conducting empirical research, description of the data obtained, design of the manuscript.

Marina S. Rybakova— preparation of the scheme and references.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 18.06.2025

Поступила после рецензирования 25.06.2025

Принята к публикации 27.06.2025

Опубликована 30.06.2025

Received 2025.18.06

Revised 2025.06.25

Accepted 2025.06.27

Published 2025.06.30

Научная статья | Original paper

Четыре степени осмысленности человеческой жизни с точки зрения модели развития совместности (по стопам О.С. Никольской и Ф.Е. Василюка)

А.В. Новичкова¹ 

¹ Независимый исследователь, Москва, Российская Федерация
 alena.novichkova@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Ранее мы описали и обосновали динамическую модель совместности. Эта общепсихологическая единица понимания человека обобщает ключевые идеи культурно-исторической психологии, но пока она довольно абстрактна. **Цель.** Чтобы модель стала полезна в психологической практике, необходимо раскрыть возможности, которые этот инструмент дает для понимания живой ткани человеческих переживаний. **Гипотеза.** Психологическое развитие происходит в процессе выделения внутри жизненного мира человека доменов совместности: Я, Ты, Вещь и Цель. Эти изменения можно описать с помощью уровней аффективной организации сознания и поведения, по О.С. Никольской (2020), а совершающую в этом процессе внутреннюю работу можно понять с помощью типологии преодоления критических ситуаций, по Ф.Е. Василюку (2010). **Методы и материалы.** Мы сопоставили два подхода к пониманию переживания. На их основе и с помощью других психологических теорий описали онтологию и феноменологию четырех уровней развития совместности. Выделили специфические для каждого уровня психологические процессы и типы смысловой ткани. Провели параллель с эволюцией живых организмов и определили соответствующие каждому уровню биологические ценности. Отметили ключевые биологические механизмы развития совместности — резонанс и обратную связь. **Результаты.** Так мы построили модели четырех уровней развития совместности, получили детальное и разнообразное описание четырех степеней осмысленности человеческой жизни. **Выводы.** Предположение о связи развития совместности, уровней аффективной организации и типов критических ситуаций нашло достаточно широкое обоснование с некоторыми уточнениями. Это исследование привело нас к представлению об эволюционно преемственной био-психо-социо-культурной организации организации человеческого бытия, о существовании общего антропологического вектора развития.

Ключевые слова: совместность, смысл, био-психо-социо-культурная модель, резонанс, обратная связь, знак, переживание, Я, Ты, вещь, цель, ценность, установка, отношение, деятельность, общение

Благодарности. Работа выполнена при чутком сопровождении Марии Васильчук в рамках авторской практики PhD Coaching (<https://mariyavasilchuk.ru/phdcoaching>). Выражаю моему другу глубокую признательность за поддержку, обучение и обратную связь.

Для цитирования: Новичкова А.В. (2025). Четыре степени осмысленности человеческой жизни с точки зрения модели развития совместности (по стопам О.С. Никольской и Ф.Е. Василюка). *Культурно-историческая психология*, 21(2), 88–100. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210208>

Four degrees of meaningfulness in human life: a perspective from the jointness development model (following O.S. Nikolskaya and F.E. Vasilyuk)

A.V. Novichkova¹ 

¹ Independent researcher, Moscow, Russian Federation
 alena.novichkova@gmail.com

Abstract

Context and Relevance. We previously described a dynamic model of jointness, a general psychological unit for understanding the human being that integrates key insights from cultural-historical psychology. However, the model remains fairly abstract. **Objective.** In order for the model to be practically applicable, it is essential to showcase its capacity to comprehend the dynamic essence of human experience. **Hypothesis.** Psychological development proceeds through the emergence of the jointness domains within one's lifeworld: I, Thing, Goal, and You. These changes can be described using O.S. Nikolskaya's (2020) concept of affective organization of consciousness and behavior, while the inner work carried out can be understood through F.E. Vasilyuk's (2010) typology of coping with critical situations. **Methods and materials.** We compared two approaches to experiencing and, together with other psychological theories, used them to outline the ontology and phenomenology of four levels of jointness. We identified the psychological processes and types of fabric of meaning specific to each level. We drew a parallel with the evolution of living organisms and defined the biological values corresponding to each level. We also highlighted resonance and feedback as key biological mechanisms in the development of jointness. **Results.** Thus, we described models of four levels of jointness development and produced a detailed, multifaceted description of the four degrees of meaningfulness in human life. **Conclusions.** The proposed connection between the development of jointness, affective organization, and critical situations was broadly confirmed, with certain qualifications. The findings point to an evolutionarily continuous bio-psycho-socio-cultural organization of human existence and suggest the presence of a general anthropological trajectory of development.

Keywords: jointness, meaning, bio-psycho-socio-cultural model, resonance, feedback, sign, experiencing, I, You, goal, value, set, relation, activity, communication

Acknowledgements. The work was carried out with the accompaniment of Maria Vasilchuk as a part of her PhD coaching practice (<https://mariyavasilchuk.ru/phdcoaching>). I express my deep gratitude for her support, lessons, and her feedback on my work.

For citation: Novichkova A.V. (2025). Four degrees of meaningfulness in human life: a perspective from the jointness development model (following O.S. Nikolskaya and F.E. Vasilyuk). *Cultural-Historical Psychology*, 21(2), 88–100. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210208>

Введение

Продолжая рассматривать совместность в качестве *ключевого общепсихологического феномена*, постараемся понять более подробно его свойства. Динамическая модель совместности обобщает достижения культурно-исторической психологии и развивает наследие Ф.Е. Василюка (Василюк, 1984; Василюк, 2010). Она включает структурные и динамические аспекты жизненного мира человека, а также схватывает его смысловое развитие, позволяет описывать процессы переживания и возникающую в результате успешного переживания осмыслинную деятельность (рис. 1, 2). Тем не менее, пока наша модель довольно абстрактна.

Мы уже определили ранее совместность как «интегральный феномен межличностного общения»

(Мишина, 2010), как *резонанс и координацию* между людьми, как *совместное смысловое поле* (Новичкова, 2024). Но в таком представлении недостаточно деталей, которые позволили бы окинуть взором весь тот человеческий опыт, о котором идет речь. Теперь попробуем разобраться, как этот феномен появляется и проявляется в нашей жизни.

Предположим, что развитие совместности происходит от простого к сложному, от биологии к культуре, от истока ее возникновения к развитым формам. В таком случае что является исходной формой совместного смыслового поля в человеческой жизни? И как происходит его развитие? Предположим, первоначально смысл — это «биологические ценности» (Дамасио, 2018, с. 37), «адаптивные смыслы» (Никольская, 2020) организма. А развивается смысловая ткань в

процессе поочередного выделения внутри жизненного мира человека *функциональных доменов образующих феномен совместности: Я, Ты, Весь и Цель* (рис. 2; Новичкова, 2024). Тогда в каком порядке это может происходить? Подсказку ответа на этот вопрос мы находим у О.С. Никольской (Никольская, 2020). Автор рассматривает дезорганизующий характер детского аутизма как ключ к пониманию нормального, организующего, смыслового развития человека. А также в работах Ф.Е. Василюка мы находим подробно развитую психотехническую систему (Василюк, 2010), которая во множестве аспектов дополняет теорию О.С. Никольской. Возьмем за основу работы моих учителей и попробуем реконструировать пропущающие в них общепсихологические закономерности развития совместности. В результате *происхождение совместности предстанет как эволюционно преемственный процесс обретения человеком осмысленности собственной жизни*. Такое описание откроет возможность изучать феномен на практике, а также поможет развернуть с его помощью обсуждение взаимосвязанности различных областей человекознания.

Материалы и методы

Проведено спектральное и полифоническое (Цапкин, 2004) сопоставление подходов из двух областей психологической практики — экспериментальной психотерапии и специальной психологии детского аутизма. Обоснована взаимная дополняемость параметров сопоставляемых типологий.

На основе *психотехнической методологии* описаны процессы, образующие четыре уровня организации совместности и четыре степени осмысленности человеческой жизни (Василюк, 2010). Рассуждение построено с помощью отсылок к эволюционной биологии, нейробиологии и к самым разным аспектам человеческой психологии, что иллюстрирует тесную взаимосвязанность философии и онтогенеза совместности.

Результаты

Близость и различие двух подходов

О.С. Никольская выделила четыре уровня аффективной (эмоционально-смысловой) организации поведения и сознания человека, которые *формируются в однозначно заданном порядке*: «пластичность», «аффективные стереотипы», «экспансия» и «эмоциональный контроль» (Никольская, 2020). Взрослый в этом подходе является «...центром жизненной ситуации ребенка, его психическим организатором, посредником и проводником культурного развития» (Никольская, 2020, с. 163).

Ф.Е. Василюк описал классификации из четырех режимов функционирования сознания, четырех типов критических ситуаций и соответствующих им «диалогичных внутренне» типов переживания (Василюк, 2010, с. 143, с. 155). Эти три классификации

не были вполне соотнесены между собой их автором, но, похоже, могут быть соотнесены (Василюк, 2010, с. 119). Постараемся рассмотреть их в единстве.

О.С. Никольская описывает «аффективную сферу» человека, основываясь на длительной практике работы с детским аутизмом и изучении истории человеческой культуры. Автор подчеркивает «заряженность» адаптивными смыслами всякого поведения человека, описывает неразрывную связь культурных форм поведения с их «натуральной» основой (Никольская, 2020, с. 142).

Ф.Е. Василюк описывает качественные преобразования «жизненного мира» человека с помощью феноменологии обыденной жизни и опыта клинической и психотерапевтической практики, а также используя художественную литературу. Он говорит о неразрывной целостности «жизни-человека-в-мире» (Василюк, 2010, с. 216).

Оба автора стремятся понять человека на пути к осмысленности. Они вдохновлены работами Л.С. Выготского, реализуют его идеи о смысловом строении сознания и ключевой роли переживания. Оба подхода вырастают из психологии деятельности и опираются на категорию «предметная деятельность» (Никольская, 2020, с. 38; Василюк, 2010, с. 5; Leontiev, 1978). Вместе с тем, с нашей точки зрения, они выходят за рамки деятельностиного подхода, рассматривая *Другого как онтологически значимую сущность* (Бахтин, 2003).

Ключевое различие между подходами обнаруживается в понимании переживания. Для О.С. Никольской это прежде всего «аффективное переживание», которое «...выявляет для субъекта адаптивный смысл происходящего», «...модулирует наше сознание и дает форму приспособительному поведению». С его помощью «...потребности сохраняют контроль за человеческой деятельностью» (Никольская, 2020, с. 6, 140). А для Ф.Е. Василюка переживание это прежде всего «деятельность переживания», произвольная активность, которая «направлена на производство смысла», на «утешение, умирение» чувственной основы (Василюк, 2010, с. 117-8; Василюк, 1984). То есть различия в теориях состоят в фокусе внимания на непроизвольную и произвольную стороны переживания, соответственно на внешний и внутренний источники регуляции психики (рис. 1, 2; Vygotsky, 1978).

Таким образом, подходы развиваются в общем поле, хотя и идут различными путями, описывают функционально различные аспекты переживания. Это позволяет нам рассматривать их как принципиально взаимодополняющие, но не производить прямой перевод понятий. Попробуем организовать встречу двух подходов в пространстве координат модели совместности. Это может помочь достаточно полно описать процессы обретения осмысленности жизни (рис. 1, 2).

Реконструкция развития совместности

Рассмотрим развитие совместности с двух ракурсов — как *онтологию преодоления критической ситуации, образования смысловой ткани деятельности, и*

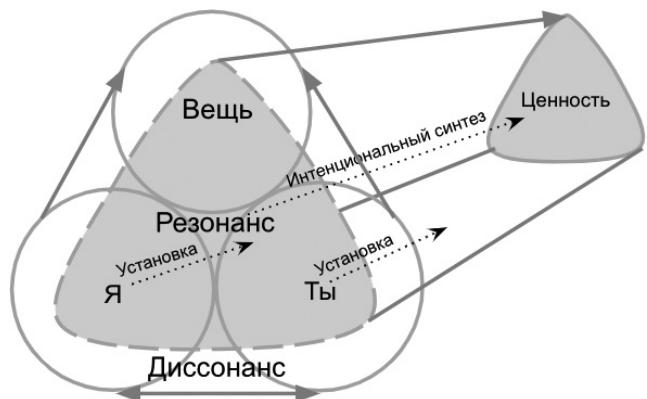


Рис. 1. Непроизвольное проявление совместности

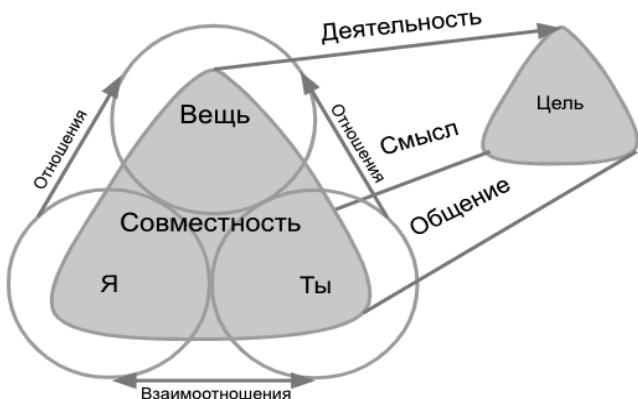


Рис. 2. Произвольное проявление совместности

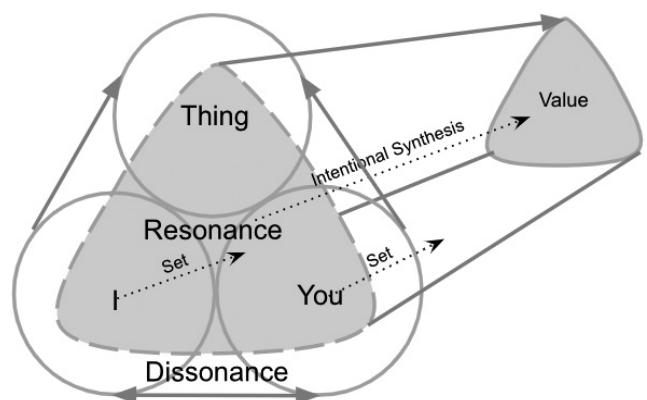


Fig. 1. Involuntary manifestation of jointness

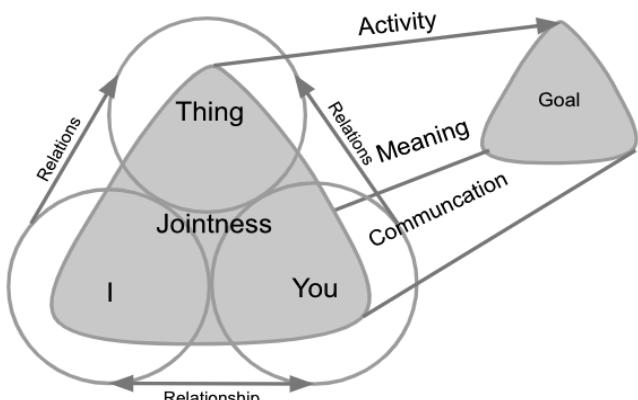


Fig. 2. Voluntary manifestation of jointness

как *феноменологию осмысленности*, возникающую в результате процессов переживания (Leontiev, 2019; Novichkova, 2024). Сопоставим параметры типоло-

гий двух подходов (табл. 1) и опищем на этой основе четыре *совместно разделенных «жизненных мира»* (Василюк, 2010).

Таблица 1 / Table 1

Уровни аффективной организации сознания и поведения, по О.С. Никольской, и типы жизненных миров, критических ситуаций и режимов функционирования сознания, по Ф.Е. Василюку

The levels of affective organisation of consciousness and behaviour according to O.S. Nikolskaya and types of lifeworlds, critical situations and modes of consciousness functioning according to F.E. Vasilyuk

Непроизвольное переживание, по О.С. Никольской	Произвольное переживание, по Ф.Е. Василюку
H1.1. Адаптивный смысл: пластиность	B1.1. Инфантильный (витальный) жизненный мир
H1.2. Субъект вписывается в живое «овременленное» пространство, усваивает ритмы среды	B1.2. Наблюдатель пассивен и Наблюдаемое пассивно
H1.3. Перефериическое сознание	B1.3. Режим сознания: Бессознательное
H1.4. Новый аффективный параметр: Безопасно—Опасно	B1.4. Критическая ситуация: Стресс
H1.5. Углубление контакта с миром: Самосохранение	B1.5. Психологическая «единица»: Установка
H2.1. Адаптивный смысл: аффективные стереотипы	B2.1. Ценостный жизненный мир
H2.2. Субъект вписывает пространство в свой двигательный стереотип и привязывает свою жизнедеятельность к ритмам среды	B2.2. Наблюдатель пассивен, а Наблюдаемое активно
H2.3. Магическое сознание	B2.3. Режим сознания: Переживание
H2.4. Новый аффективный параметр: Хочу—Не хочу	B2.4. Критическая ситуация: Конфликт
H2.5. Углубление контакта с миром: Установление порядка	B2.5. Психологическая «единица»: Отношение
H3.1. Адаптивный смысл: экспансия	B3.1. Реалистический жизненный мир

Непроизвольное переживание, по О.С. Никольской	Произвольное переживание, по Ф.Е. Василюку
Н3.2. Субъект доминирует в пространстве проблемной ситуации, но зависит от ограниченности времени	В3.2. Наблюдатель активен, а Наблюдаемое пассивно
Н3.3. Сюжетное сознание	В3.3. Режим сознания: Сознавание
Н3.4. Новый аффективный параметр: Могу – Не могу	В3.4. Критическая ситуация: Фрустрация
Н3.5. Углубление контакта с миром: Достижение цели	В3.5. Психологическая «единица»: Деятельность
Н4.1. Адаптивный смысл: эмоциональный контроль	В4.1. Творческий жизненный мир
Н4.2. Субъект теряет аффективную непосредственность, модулируется объективной данностью Других, произвольно планирует свои действия во времени и пространстве претендуя на доминирование	В4.2. Наблюдатель активен и Наблюдаемое активно
Н4.3. Сознание необходимости	В4.3. Режим сознания: Рефлексия
Н4.4. Новый аффективный параметр: Хорошо – Плохо	В4.4. Критическая ситуация: Кризис
Н4.5. Углубление контакта с миром: Установление эмоционального взаимодействия	В4.5. Психологическая «единица»: Общение

Биология: сенсорно-гармоническая осмыслинность безопасности

Этот первый, самый древний, уровень организации жизни можно представить себе в виде простейшего одноклеточного существа, зародившегося в мировом океане (рис. 4). *Безопасность* (Н1.4), *сохранение целостности* (Н1.5), *выживание* (рис. 3) на этом этапе развития является для организма единственной «биологической ценностью», его «вitalным адаптивным смыслом» (Никольская, 2020; Дамасио, 2018). В ходе *естественногот отбора* продолжают существование те биохимические структуры, которые способны, неразрушившись, вписаться во *флуктуации среды* (Рис. 3). Зарождающийся в «первичном бульоне» организм впервые приобретает целостность при помощи *синхронизации* колебательных процессов в различных частях комплекса случайно соединившихся молекул (Кера Ruiz-Mirazo, Briones, Escosura, 2014, с. 308). Этот первичный резонанс статистически увеличивает его устойчивость к воздействиям окружающей среды (там же) и позволяет начать эволюционный путь – развить *упреждающую реакцию* на потенциально опасное *возмущение* (Н1.2; рис. 3). И чем лучше эта простейшая биологическая структура отслеживает *периферию* (Н1.3) своего окружения, тем быстрее и точнее она может реагировать на изменения окружающей среды (рис. 3). Генерализованная неспецифическая *стрессовая* (В1.4) реакция мобилизует оформленвшуюся целостность для придания спасительного импульса движения в направлении *от опасности к безопасности* (Н1.4). Это то, что позволяет организму *выжить, сливаясь с процессами безличной стихии* (В1.2; рис. 4) и вместе с ее потоками *пластично* (Н1.1) *огибать неровности пространства* (Н1.2).

С усложнением организмов развиваются и системы мгновенного реагирования. На уровне существ, подобных человеку, эту функцию выполняют врожденные и приобретенные системы *рефлекторного ответа* (рис. 3), автоматизмы, стереотипы поведения или, говоря термином Д.Н. Узгадзе, *установки*

(В1.5; рис. 1, 4; Новичкова, 2024). Неосознаваемая оценка окружения и спонтанное реагирование, автоматизированные навыки и интуитивное принятие решений – все это позволяет организму быстро отвечать на воздействия среды, угрожающие его целостности.

Сопоставляя типологии Ф.Е. Василюка на этом первом уровне развития совместности, мы обнаруживаем, что в *бессознательном режиме сознания* (В1.3) «нет места» *произвольности переживания* (Василюк, 2010, с. 123). С нашей точки зрения, это противоречие разрешается, если мы рассматриваем *непроизвольную активность человека как неотъемлемую операциональную основу произвольной деятельности*. Тогда *непроизвольное, чувственное, переживание – это тоже активность по преодолению критической ситуации, ведь его способы во многом были образованы в процессе произвольного, деятельного, переживания* (Василюк, 2010, с. 117).

Успешным результатом этого чувственного переживания становится слияние со средой, с ее пространственной организацией и ритмами. Это феноменологически ощущается человеком, например, как безопасность и покой, гармония с природой, как растворение в музыке или в спонтанном рисунке танцевального движения, как единение с миром (рис. 4).

Какую же функцию на первом уровне развития совместности выполняет для человека другой человек? Если вернуться к примеру простейшего организма, то можно себе представить, как случайно синхронизировавшиеся или соединившиеся биологические структуры иногда оказываются вместе более устойчивы к воздействиям среды. Выживая благодаря этой симбиотической связи, они закрепляют и усиливают свое сообщество при помощи новых случайно приобретенных свойств. Таким образом, зарождаются бактериальные пленки, органеллы внутри клеток и многоклеточные организмы (Archibald, 2015; Flemming, 2016).

Человек, как глубоко социальное существо, уже на этом, *непроизвольном*, уровне *целостности в пото-*

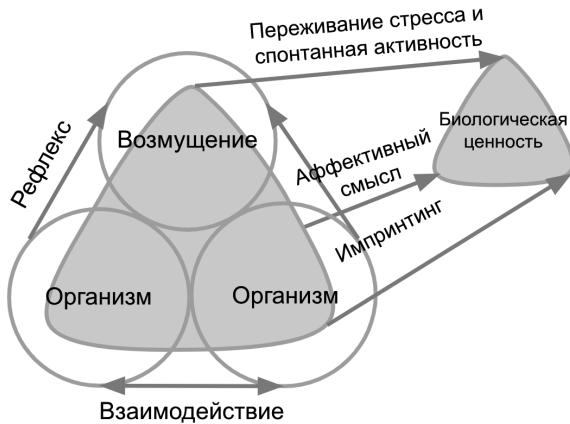


Рис. 3. Онтология среды – биологическая ценность выживания – сенсорно-гармоническая смысловая ткань

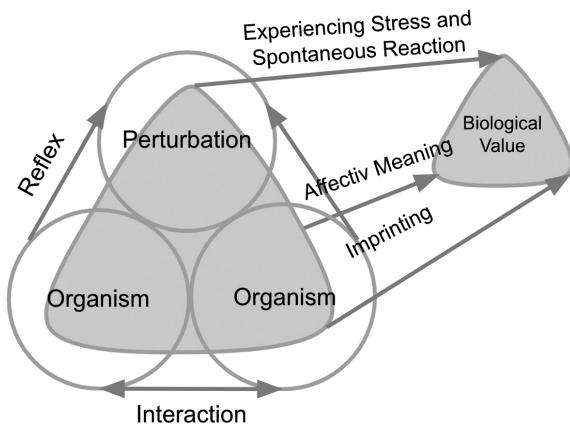


Fig. 3. Ontology of environment – biological value of survival – sensory-harmonic fabric of meaning

ке, способен к слиянию с Другим как частью ритмического рисунка среды, к эмоциональному заражению состоянием Другого. Например, в виде «импринтинга» (Bowlby, 1969) ребенком «системы аффективных смыслов» взрослого (Никольская, 2020). Синхронизация физиологических процессов и внимания с Другим (Tomasello, 2008; Feldman, 2007) позволяет ему влиться в безопасный поток совместного восприятия, усвоить первичную разметку окружающей среды, накопленную в культуре.

На эту досознательную передачу физиологических ритмов и поведенческих паттернов между людьми указывает множество современных подходов: эпигенетика и теория трансгенерационной травмы (Yehuda, 2009), генно-культурная кэволюция (Laland, Brown, 2002), исследования синхронизации между людьми (Nowak, 2017; Włodarczyk, 2020) и др. В культурно-исторической психологии о таком слиянии говорит понятие «Пра Мы» Выготского и, например, понятие «интенциональный синтез» (intentional synthesis) А. Шварц (рис. 1; Schwarz, 2011). Такой *непроизвольный резонанс между людьми*, это ощущение *взаимного доверия и душевного тепла*, рассматривается нами как неотъемлемая основа для *всех последующих уровней организации совместности*.

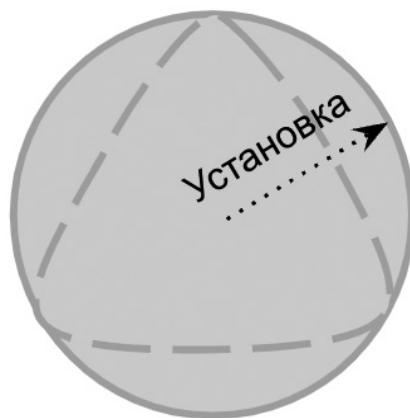


Рис. 4. Феноменология целостности в потоке – осмысленность безопасности

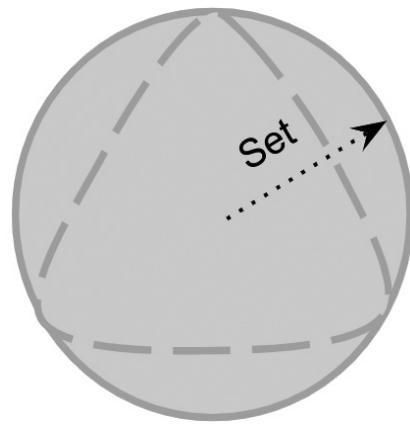


Fig. 4. Phenomenology of integrity in the flow – meaningfulness of safety

Изобразим на рисунке этот *непроизвольный, аффективный уровень организации совместности* пунктиром, имея в виду резонанс с Другим, как со слитым со средой безличным элементом, в процессе формирования *сенсорно-гармонической смысловой ткани* жизненного мира человека (рис. 4).

Психика: чувственно-ценностная осмысленность вкуса к жизни

Вслед за выживанием у простейшего организма возникает возможность *дления жизни, ее воспроизведения*. Для этого у него развиваются системы регуляции состояния внутренней среды организма, появляются *потребности* (рис. 5). Это все еще предвосхищающее реагирование организма на возникающие вблизи *объекты* и обстоятельства конкретной *ситуации* (рис. 5), но уже способность к опознаванию и захвату таких объектов, которые *ценны* (B2.1) для его жизнедеятельности. Ритмы среды также начинают оцениваться с точки зрения их привлекательности (H2.2). При обследовании окружающей среды характеристики обнаруженного *объекта* становятся для организма *знаками его ценности* (рис. 5). Живое существо начинает совершать *индивидуальный пассивный отбор* (B2.2) значимых для него объектов (H2.4). Этот отбор регулируется ожиданием вну-

тренней биологической обратной связи — *ощущения удовольствия*, подтверждающего верность совершенного *выбора*. Эта непрерывно поступающая информация о состоянии внутренней среды организма становится новым классом ощущений, чувствами, которые формируют в опыте организма особо ценную внутреннюю сущность — «протосамость» (protoself), древний предвестник Я (*Self*), нашей субъективности (Дамасио, 2018). Здесь зарождается *психика*.

Так на этом смысловом уровне человек обнаруживает отличие внутренней среды своего организма от внешней — непрерывно воспроизводящуюся в ощущениях отделенность субъективности Я от объективного мира, от Вещи, от Другого-в-Мире (рис. 6). Внутренняя среда обретает значение *надежного источника положительных ощущений*. Движения тела начинают управляться вниманием. Выстраивается схема тела — образ его внешних границ (Bowlby, 1969). *Чувственное переживание, едва возникая, начинает регулироваться деятельностью* (B2.3) — оказывается, что в результате совершенного мной действия изменяется состояние организма, мои ощущения (Lange, 1885). Так зарождается *произвольность* — совладание с *чувственным переживанием — аффективные стереотипы* (H2.1) — возникает *вкус к жизни*.

Уточним, что *«Инфантильная установка»* в типологии Ф.Е. Василюка (B1.1; Василюк, 2010, с. 123) ориентирована на удовлетворение потребностей, поэтому ее стоит рассматривать как аффективную основу *ценностного жизненного мира* (B2.1). Тогда аффективное переживание *первого смыслового уровня* (B1.1) стоит обозначить иначе, как *«вitalное»* (Василюк, 2010, с. 121). Витальное и инфантильное переживания *«легки»* и *«просты»* (там же), но отличаются своими биологическими ценностями — ориентацией на *выживание или проживание*. Если человек испытывает витальную угрозу, то стрессовая реакция подавляет потребности организма, мешающие выживанию. А неудовлетворенность человека, если не угрожает жизни, ведет к *определенению потребностей* (Leontiev, 1978), к ее удовлетворению и может быть описана как критическая ситуация *конфликта с миром* (B2.4).

Также в нашем сопоставлении подходов *ценностное переживание*, по Ф.Е. Василюку, оказывается первичнее, чем *реалистическое* (B2.1). Это не случайно. С точки зрения наглядной логики развития детей с аутизмом, *ценность* — это средство образования связаннысти и константности жизненного мира, она является средством *«...увязывания жизненных отношений* (B2.5) в единую целостность» (Василюк, 2010, с. 126). Именно ощущение ценности, в широком смысле, маркирует *магически* (H2.3) возникающие в области восприятия объекты мира как желаемые или отторгаемые (H2.4). Постепенно возникающая предсказуемость появления ценных объектов и знание способов их присвоения образуют *ощущение надежности совместно-разделенного жизненного мира* прежде, чем человек становится готов *активно* в нем действовать (B3.2).

Главное, что открывает белковым структурам возможность длить свою жизнь — это *обратная связь* от

мира и от внутренней среды организма получаемая при помощи *знаков*, сигнальных молекул и других опознаваемых ими признаков (Кера Ruiz-Mirazo, Briones, Escosura, 2014). Опознаваемые организмом знаки можно рассмотреть как *узлы его внутренней согласованности*, на уровне человека — это, в том числе, элементы его системы ценностей, когнитивной структуры. Знаки же, выраженные человеком в поведении, в том числе эмоции и слова, это *средства обратной связи, построения взаимоотношений*. Так взаимоотношения предстают последовательным обменом эмоционально-поведенческими знаками (рис. 5), где активен всегда «Не Я», Другой-в-Мире (B2.2; рис. 6), а «Я» предвосхищающее отвечаю (рис. 3).

Знаки могут быть поняты Другим благодаря *общему контексту — резонансу внимания и опыта индивидов* (Tomasello, 2008). Чем больший круг людей разделяет обозначаемую знаком ценность, тем больше на передний план выходят общие признаки этого явления, а частные нивелируются. Так знак отрывается от индивидуальной «чувственной ткани» (Василюк, 2010, с. 178; Leontiev, 1978), *становится символом* (Кулагина, 2006). Чем чаще знак используется людьми определенного круга, тем более очевидным для них становится общий контекст употребления этого знака. Таким образом *понимаемый символический смысл знака становится точкой входа в совместность* (рис. 6).

Другой человек на этом, *чувственно-ценностном, уровне* по-прежнему — часть мира, но уже особая его часть. Это нечто, похожее на меня, узнаваемое в собственных ощущениях, но «Не Я» (рис. 5). Значимый Другой, при образовании *«надежной привязанности»* (Bowlby, 1969), *ощущается как самая основа предсказуемости мира*. А *слияние с Другим-в-Мире* на этом этапе служит новой задаче — *обучению желаемым надежным стереотипам действий, в том числе системе речевых знаков во взаимоотношениях* (рис. 6).

Обучение культурным стереотипам происходит при помощи *имитации* (Bandura, 1986) привлекательного поведения Другого, такого поведения, которое должно помочь *удовлетворить потребность — разрешить назревший индивидуальный конфликт* (B2.4) с миром или с собой. Это происходит через *произвольное наблюдение, но непроизвольное присвоение* желаемого поведения Другого, *его наглядно наблюдаемой роли в преобразовании мира* (рис. 5, 6). Человек воображает себя Другим «считывает» его навыки и воспроизводит их в своем поведении (Tomasello, 2008). С нейробиологической точки зрения это *«зеркальное»* (Rizzolatti, Craighero, 2004) *«психическое отражение»* (Leontiev, 1978) поведения Другого с подключением к возникающему образу собственных ощущений при помощи *«телесной петли мнимого действия»* (as-if body loop) (Дамасио, 2018). Воспроизведение в своем поведении знакомой части комбинации действий и попытка встроить в нее новые наблюдаемые элементы позволяют продвинуть свой навык в *«зоне ближайшего развития»*, получить новый культурный опыт (Vygotsky, 1978).

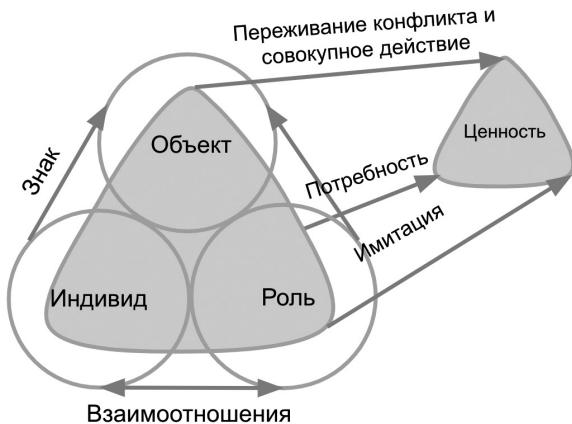


Рис. 5. Онтология ситуации – биологическая ценность проживания – чувственно-ценностная смысловая ткань

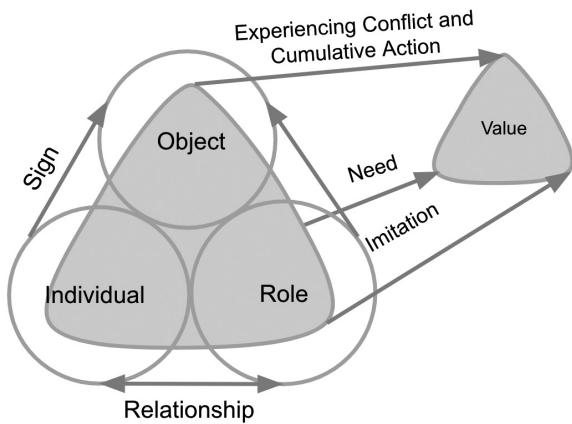


Fig. 5. Ontology of situation – biological value of lived experience – sensuous-value fabric of meaning

Отношения человека с миром выстраиваются во многом в результате самостоятельной активности. Но приобретение новых форм поведения при помощи наблюдения за Другим и в процессе совершения «совокупного действия», по Б.Д. Эльконину, значительно расширяют диапазон наших возможностей (рис. 5; Эльконин, 2014).

В целом, активность проживания (рис. 6) позволяет человеку испытывать *удовольствие от практической наглядности устройства мира* (Piaget, 1954), от порядка (Н2.5) в процессе удовлетворения потребностей. В результате обучения на собственном опыте и на примере Другого, система означенных ценностей и навыков их приобретения порождает феноменологию предсказуемого удовольствия, сплетает индивидуальную смысловую ткань *вкуса к жизни*.

Социум: реалистически-нarrативная осмыслинность свершения

В какой-то момент эволюции способность живого к направленному движению переходит на новый уровень. Это уже не просто генерализованная двигательная реакция на опасность или специализированная реакция на появление желаемого объекта, но и возможность *активно физически перемещаться* (В3.2) в его направлении, осуществлять *расширение*

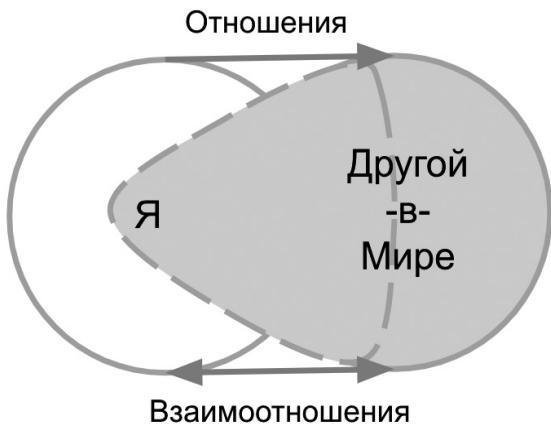


Рис. 6. Феноменология предсказуемого удовольствия – осмыслинность вкуса к жизни

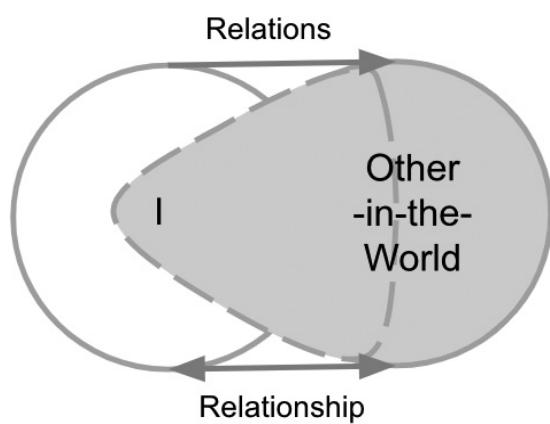


Fig. 6. Phenomenology of pleasure predictability – meaningfulness of zest for life

доступности ресурсов, *экспансию* (Н3.1). Так вероятность встречи с объектом в мире увеличивается способностью к планированию собственного поведения. В структуре ситуации выделяется *предметная область* направленной активности, а образ желаемого объекта становится ее *целью и ценностью* (Н3.1; рис. 7). А сообщества организмов, способные *координировать* подобную направленную активность, зачастую оказываются вверху пищевой цепи (West, Griffin, Gardner, 2007). Здесь зарождается *социальная жизнь*.

На уровне человека эта способность к координации с Другим усиливается возможностью гибко *настраивать совместную деятельность с помощью системы знаков* (рис. 7). Знак – это уже не просто инструмент выражения ответного отношения, теперь это главное *средство схватывания смысла сообщества, к которому я хочу принадлежать*. Особые навыки поведения, язык и определенный внешний вид – это знаки субкультуры, которые маркируют человека как своего, настраивают состояние и способы *кооперации* участников, дискурс сообщества (рис. 7).

Дворовая ли это компания или транснациональная корпорация, всюду передача смысла символическими средствами позволяет сообществу *длить свою историю* практически сколь угодно долго, под-

держивать активность участников до достижения *идеальной цели, реализации общей идеи*, выраженной конкретным результатом (рис. 7). В этом процессе символ наполняется конкретикой, становится предметно соотнесенным *абстрактным понятием*. Для этого рассказывается «наша» история (Н3.3). То, как она будет понята, имеет принципиальное значение для чувства общности участников. Поэтому *сознание* (В3.3) истории становится важнейшим процессом сообщества, формирующим мотивационную систему его *предметной деятельности* (В3.5), смысловую ткань — *Наш мир* (рис. 8).

Наличие *Нашего мира*, «Мы», логически предполагает его противопоставление миру *Иных*, «Не Мы». Это соседство — сплачивающий фактор группы. Уточнение деталей нашей общности во взаимоотношениях с Иными позволяет через отрицание сформировать внешние границы сообщества, оформить его целостность, особенно когда есть *нехватка объединяющих миролюбивых идей*.

Здесь *социальный отбор* участников с необходимыми качествами на необходимые ролевые позиции становится для индивида сильным *мотиватором* к развитию (рис. 8; Islam, 2014). Человек может расширять доступность ценных для себя ресурсов через по-

корение сообщества с помощью демонстрации своих *достижений* (Н3.2; Н3.4). Он становится *социальным актором, персоной*, ищущей признания, стремящейся к лидерству. Мотивируемый шансом на личный успех (Козунова, 2016) и всячески поддерживаемый участниками сообщества в процессе преодоления *фрустрации* (В3.4) на пути к цели, человек обучается *неопределенно долго* поддерживать собственную самостоятельную деятельность. Он становится способен достигать желаемых им лично результатов, осуществлять собственные *свершения* (рис. 8).

Культура: творчески-экзистенциальная осмысленность служения

Если представить себе возникновение многоклеточного организма в процессе эволюции, то можно вообразить постепенное переподчинение отдельных организмов и их групп задачам *надперсональной общности*. Чем более развита эта общность, тем более четко в ней заданы параметры функционирования отдельных клеток, тканей и органов, необходимые для поддержания гомеостаза их *существования* (рис. 9).

На уровне человека *совместность* рождается постепенно, в процессе диалога (В4.5) множества голо-

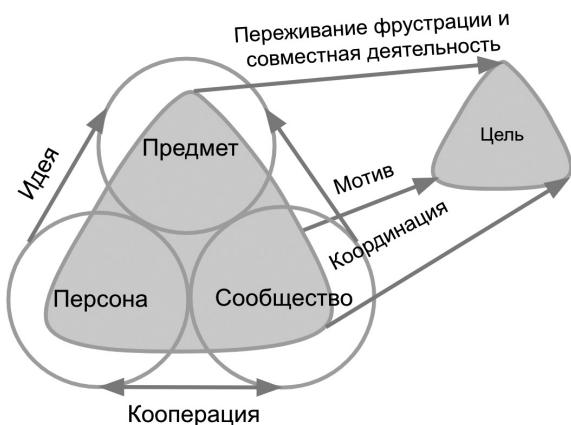


Рис. 7. Онтология предметной области — биологическая ценность расширения — реалистически-нarrативная смысловая ткань

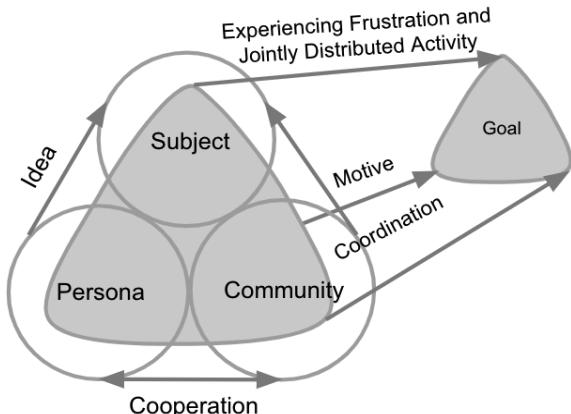


Fig. 7. Ontology of subject area — biological value of expansion — realistic-narrative fabric of meaning

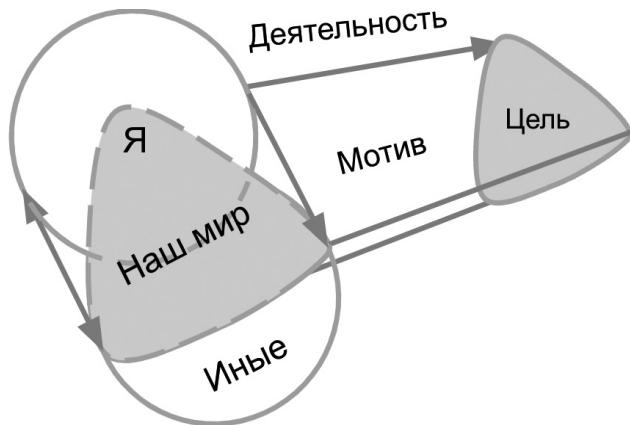


Рис. 8. Феноменология покорения достижением — осмысленность свершения

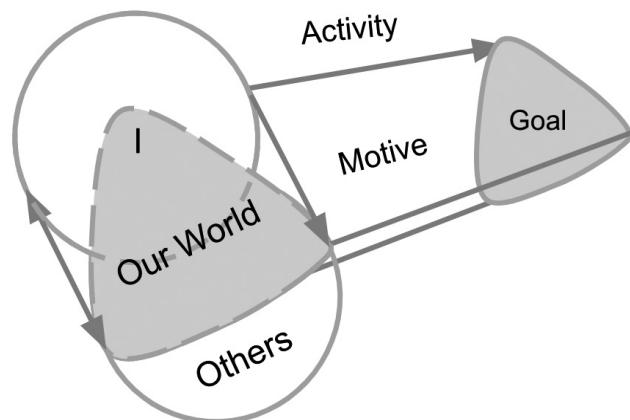


Fig. 8. Phenomenology of conquest by achievement — meaningfulness of accomplishment

сов, рефлексии (В4.3) ими пройденного пути, в процессе поиска критериев оценки того, что, в конечном счете, хорошо для общего блага, а что недопустимо. В этом поиске важно, что общее благо не подменяется частным, не имитируется единство переживания и мнения. Только в подлинно широком доверительном диалоге между участниками рождается согласие о незыблемых и гибких правилах этой новой общности, о ее культурных ценностях и этических принципах. Такое широкое согласие порождает, например, правила вежливости, библейские заповеди или принцип приоритета духа над буквой закона. Подобная внутренняя согласованность человека формирует его личную систему мировоззрения, межличностное взаимопонимание — дружбу, а длительно воспроизводящаяся согласованная деятельность множества людей порождает институт.

Усложнение внешней и внутренней социальности человека, ее полифонии (Бахтин, 2003), приводит к необходимости повышения согласованности систем совместностей, к которым он принадлежит. Чем более интегрированы между собой индивидуальные переживания человека и мотивационные системы его сообществ, тем более удовлетворенным и полно самореализующимся он себя чувствует.

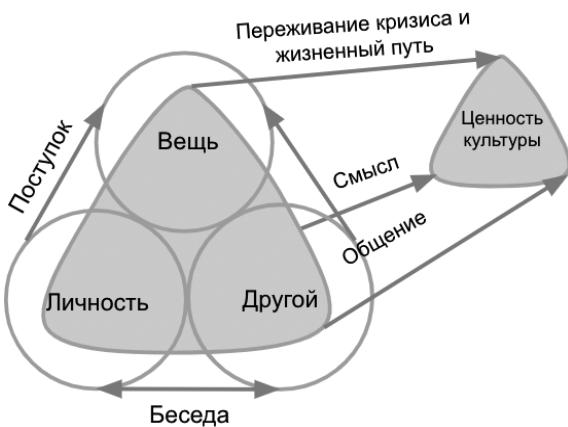


Рис. 9. Онтология со-бытия — биологическая ценность сосуществования — творчески-экзистенциальная смысловая ткань

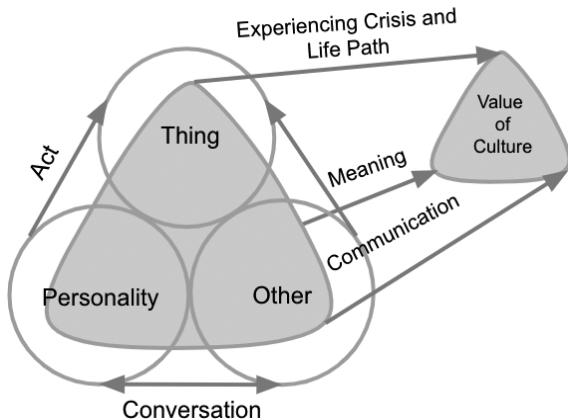


Fig. 9. Ontology of co-being — biological value of coexistence — creative-existential fabric of meaning

А множество рассказанных человеком историй о переживании им радости и удовольствия, о преодолении им критических ситуаций, а также услышанные им отклики от внимательного, ценящего его слушателя сплавляются в образ его собственной личности. Эти диалоги наполняют смыслом его личный *нarrатив* (Н3.3; Зайцева, 2016), сплетают представления о себе как о значимом члене общества и, в конечном счете, позволяют ощутить себя *Автором культуры*.

Широкий диалог Я и Ты (рис. 9) неизбежно влечет перестройку взаимоотношений и разрушение наработанных стратегий деятельности. Такое *совместное переживание кризиса* (В4.4; рис. 9) может приводить к *межличностному согласию* только при наличии взаимного доверия, неприложной значимости индивидуальных переживаний участников и скородинированности их суждений. Всё это открывает возможность быть *уязвимым перед Другим*. Такое активное и взаимно открытое переживание позволяет находить *творческие* (В4.1) совместные решения самых сложных, тонких и чувствительных, в том числе *экзистенциальных*, вопросов. Это *сопереживание* (Никольская, 2020, с. 115) взыывает к способности участников осмысливать и саму их рождающуюся общность, переосмысливать свою жизнь в ней

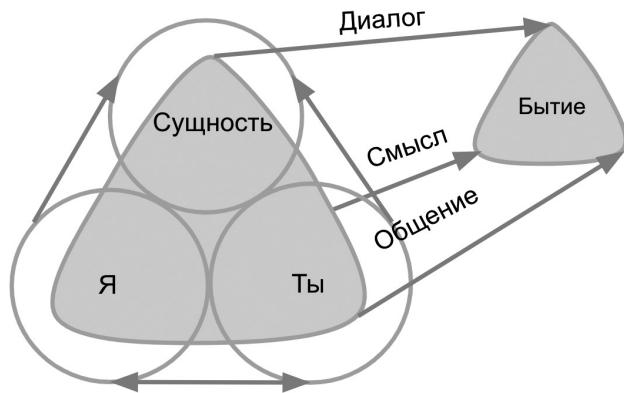


Рис. 10. Феноменология сопереживания бытия — осмыслинность служения

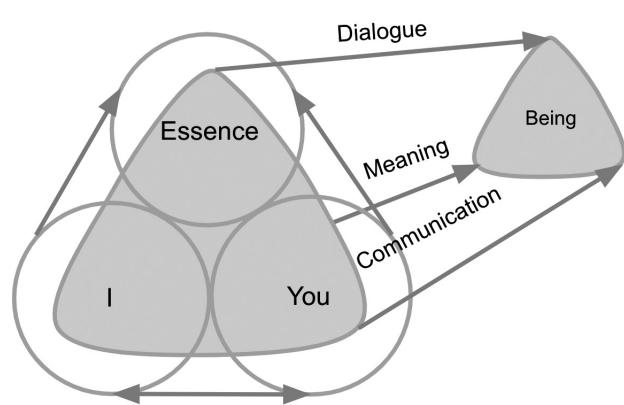


Fig. 10. Phenomenology of being co-experiencing — meaningful of service

(рис. 10). Апелляция к возникающему в этом процессе широкому согласию становится новой общей нормой и ценностью, способом регулирования *со-бытия* (рис. 9; Бахтин, 2003).

В результате прежде *персональная саморегуляция* начинает подчиняться *сознанию общей необходимости* (Н4.1; Н4.3). Утрачивается *индивидуальная аффективная непосредственность* (Н4.2), но нарождается особая *культурная спонтанность — согласованная с Другим ценностно-мотивационно-смысловая система — служение*. Так «Человек» становится *получившим доверительное право сомневаться*, давая оценку «хорошо» нечто или «плохо» для нашего сознательного существования (Н4.2; Н4.4), осуществляя *культурный отбор*.

Внутренний ли это *диалог* отдельного человека или *беседа* в семье, в сообществе, на уровне государства или человечества — в любом случае разговор заходит в область философии, этики и морали (рис. 9, 10). Теперь забота о *совместности с Другим* весомо конкурирует с персональными интересами и приоритет может быть отдан тому или другому решению только в результате тщательного взвешивания ощущений, факторов и аргументов (Никольская, 2020, с. 113; Василюк, 2010). Так «*поступок*» (Бахтин, 2003) становится *выразителем этого совместно разделенного, творчески-экзистенциального смысла и формирует жизненный путь личности* (рис. 9).

Обсуждение результатов

Наше предположение о связи доменов совместности, уровней аффективной организации и типов критических ситуаций нашло достаточно широкое обоснование. Однако в него были внесены существенные уточнения: функциональный домен «Я» феноменологически выделяется в противопоставлении и одновременно с доменом «Весь»; инфантильный жизненный мир, по Ф.Е. Василюку, является

аффективным основанием для ценностного жизненного мира, а на его место в модели развития совместности становится витальный жизненный мир.

Заключение

Итак, мы выдвинули предположение о смысловом развитии человека в процессе поочередного выделения в его жизненном мире функциональных доменов образующих феномен совместности. Для обоснования этого предположения сопоставили две культурно-исторические теории смыслового развития человека, описывающие непроизвольный и произвольный аспекты переживания. В результате получилась *био-психо-социо-культурная эволюционная модель развития совместности, четырех степеней осмысленности человеческой жизни* (табл. 2).

Так, пропустила довольно стройная общепсихологическая картина развития человека, можно сказать, общий *антропологический вектор*.

Модель с этой степенью детализации уже можно использовать как достаточно удобный инструмент мышления в психологической практике. Кроме того, в работе наметилось пространство для потенциального диалога различных подходов к пониманию человека.

В целом, говоря, что *совместно разделенная смысловая ткань, чувство совместности — это суть человеческого в человеке* (Новичкова, 2024), стоит уточнить, что истоки феномена совместности лежат в общей способности живых систем образовывать сообщества с разной степенью и способами интеграции. Однако особая способность человека к тонкой и гибкой настройке смысловых сообществ, в том числе с помощью языка, дает нам возможность осуществлять *сложную совместно распределенную деятельность*. И, в конечном счете, это позволяет нам чувствовать себя в совместности — руководствоваться культурными смыслами, преодолевая ограниченность времени собственной жизни.

Таблица 2 / Table 2

Уровни развития совместности и степени осмысленности человеческой жизни
Levels of jointness development and degrees of human life's meaningfulness

Слой бытия / Тип отбора	Тип биологических ценностей	Онтология совместности	Смысловая ткань	Феноменология совместности	Степень осмысленности
Биология / Естественный	Выживание	Среда	Сенсорно-гармоническая	Целостность в потоке	Безопасность
Психика / Индивидуальный	Проживание	Ситуация	Чувственно-ценностная	Предсказуемость удовольствия	Вкус к жизни
Социум / Социальный	Расширение	Предметная область	Реалистически-нарративная	Покорение достиженiem	Свершение
Культура / Культурный	Сосуществование	Со-бытие	Творчески-экзистенциальная	Сопереживание бытия	Служение

Список источников / References

- Бахтин, М.М. (2003). Собрание сочинений: в 7 т. Т. 1. М.: Русские словари.
- Василюк, Ф.Е. (1984). Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та.

Bakhtin, M.M. (2003). Collected Works: in 7 vol. Vol. 1. Moscow: Russkie slovari. (In Russ.).

2. Василюк, Ф.Е. (1984). Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та.

- Vasilyuk, F.E. (1984). The Psychology of Experiencing (Analyzing Coping in Critical Situations). Moscow: Publ. Mosk. un-ta. (In Russ.).
3. Василюк, Ф.Е. (2010). Понимающая психотерапия как психотехническая система: дис. ... д-ра психол. наук. М.
- Vasilyuk, F.E. (2010). The Understanding Psychotherapy as a Psychotechnical System. Dr. Sci. (Psychology) diss. Moscow. (In Russ.).
4. Дамасио, А. (2018). «Я». Мозг и возникновение сознания. М.: Карьера Пресс.
- Damasio, A. (2018). Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain. Moscow: Kariera Press. (In Russ.).
5. Зайцева, Ю.Е. (2016). Я-нarrатив как инструмент конструирования идентичности: экзистенциально-нarrативный подход. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 1, 118–136.
- Zaitseva, Yu.E. (2016). Self-narrative as a Tool for Constructing Identity: Existential-Narrative Approach. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psichologiya*, 1, 118–136. (In Russ.).
6. Козунова, Г.Л. (2016). Обучение в условиях вероятностного подкрепления и его роль в адаптивном и дезадаптивном поведении человека. *Современная зарубежная психология*, 5(4), 85–96. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2016050409>
- Kozunova, G.L. (2016). Reinforcement learning in probabilistic environment and its role in human adaptive and maladaptive behavior. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 5(4), 85–96. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/jmfp.2016050409>
7. Кулагина, Н.В. (2006). Символ и символическое сознание. *Культурно-историческая психология*, 2(1), 3–10.
- Kulagina, N.V. (2006). Symbol and Symbolic Consciousness. *Cultural-Historical Psychology*, 2(1), 3–10. (In Russ.).
8. Леонтьев, Д.А. (2019). Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии. *Культурно-историческая психология*, 15(1), 25–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150103>
- Leontiev, D.A. (2019). Human Being and Lifeworld: From Ontology to Phenomenology. *Cultural-Historical Psychology*, 15(1), 25–34. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2019150103>
9. Мишина, Е.В. (2010). Феномен совместности в межличностном взаимодействии: на материале процесса психологического консультирования: дис. ... канд. психол. наук. М.
- Mishina, E.V. (2010). *The Phenomenon of Jointness in Interpersonal Interaction: on the Material of the Process of Psychological Counseling*. Diss. Cand. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).
10. Никольская, О.С. (2020). Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение человека: Монография. М.: Наука.
- Nikol'skaya, O.S. (2020). The Affective Sphere as a System of Meanings Organizing Human Consciousness and Behavior: Monograph. Moscow: Nauka. (In Russ.).
11. Новичкова, А.В. (2024). Человек сквозь призму совместности или о возможности общей психологии. *Культурно-историческая психология*, 20(1), 108–118. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200114>
- Novichkova, A.V. (2024). A Human Through the Prism of Jointness. The Possibility of a General Psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 20(1), 108–118. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200114> (In Russ.).
12. Цапкин, В.Н. (2004). Единство и многообразие психотерапевтического опыта. М.: МГППУ.
- Tsapkin, V.N. (2004). Unity and Diversity of Psychotherapeutic Experience. Moscow: MGPPU. (In Russ.).
13. Эльконин, Б.Д. (2014). Опосредствование и действие: сдвиг объекта изучения. *Гуманитарные науки*, 7(12), 2057–2062.
- Elkonin, B.D. (2014). Mediation and Action: Shift of an Object of Study. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 7(12), 2057–2062. (In Russ.).
14. Archibald, J.M. (2015). Endosymbiosis and eukaryotic cell evolution. *Current Biology*, 25(19), R911–R921.
15. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
16. Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
17. Flemming, H.-C., et al. (2016). Biofilms: an emergent form of bacterial life. *Nature Reviews Microbiology*, 14(9), 563–575.
18. Feldman, R. (2007). Parent-infant synchrony: Biological foundations and developmental outcomes. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 340–345.
19. Head, H. (1920). *Studies in Neurology*. Oxford University Press.
20. Islam, G. (2014). Social Identity Theory. In: Teo T. (Ed.) *Encyclopedia of Critical Psychology*. Springer, New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_289
21. Kepa Ruiz-Mirazo, C., Briones, C., de la Escosura, A. (2014). Prebiotic Systems Chemistry: New Perspectives for the Origins of Life. *Chemical Reviews*, 114(1), 285–366. <https://doi.org/10.1021/cr2004844>
22. Laland, K.N., Brown, G.R. (2002). *Sense and Nonsense: Evolutionary Perspectives on Human Behaviour*. Oxford University Press.
23. Lange, C. (1885). The Emotions. In: Haupt, I.A. (Ed.), *The Emotions* (pp. 33–90). Williams & Wilkins.
24. Leontiev, A.N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Prentice-Hall.
25. Nowak, A., et al. (2017). Functional synchronization: The emergence of coordinated activity in human systems. *Frontiers in Psychology*, 8, 945. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00945>
26. Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. Basic Books.
27. Rizzolatti, G., Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169–192.
28. Schwarz, A. (2011). Intentional synthesis in phenomenological psychology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 42(2), 209–235.
29. Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7551.001.0001>
30. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
31. West, S.A., Griffin, A.S., Gardner, A. (2007). Social semantics: altruism, cooperation, mutualism, strong reciprocity and group selection. *Journal of Evolutionary Biology*, 20(2), 415–432.
32. Włodarczyk, A., et al. (2020). Perceived emotional synchrony in collective gatherings: validation of a short scale and proposition of an integrative measure. *Frontiers in Psychology*, 11, 1721. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01721>
33. Yehuda, R., Bierer, L.M. (2009). The relevance of epigenetics to PTSD: Implications for the DSM-V. *Journal of Traumatic Stress*, 22(5), 427–434.

Информация об авторах

Новичкова Алёна Владиславовна, независимый исследователь, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1222-5404>, e-mail: alena.novichkova@gmail.com, сайт: <https://jointness.co>

Information about the authors

Alena V. Novichkova, Independent Researcher, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1222-5404>, e-mail: alena.novichkova@gmail.com, сайт: <https://jointness.co>

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 06.07.2024

Received 2025.07.06.

Поступила после рецензирования 17.04.2025

Revised 2025.04.17.

Принята к публикации 16.06.2025

Accepted 2025.06.16.

Опубликована 30.06.2025

Published 2025.06.30.

ИСТОРИЯ НАУКИ
HISTORY OF SCIENCE

Научная статья | Original paper

К.К. Платонов и система понятий советской психологии

Н.А. Власов¹ , В.А. Мазилов²

¹ Российский государственный социальный университет, Москва, Российская Федерация

² Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация

 VlasovNA@rgsu.net

Резюме

Контекст и актуальность. В последние годы отмечается рост интереса представителей научного сообщества к проблеме понятийного пространства психологической науки, в силу чего особенно актуальным становится анализ прошлого опыта исследований такого рода.

Цель исследования заключалась в выявлении представлений К.К. Платонова о системе понятий психологической науки в связи с философско-методологическим контекстом ее развития в 70–80 гг. прошлого века.

Гипотеза. К.К. Платоновым была проведена разработка проблемы понятийного пространства советской психологии и предложена система понятий с учетом философских и методологических особенностей ее развития на тот момент.

Методы и материалы. В ходе исследования были применены сравнительно-исторический и библиографический методы, категориальный анализ; источниковой базу исследования составили монографические публикации К.К. Платонова, посвященные проблеме понятий психологической науки.

Результаты. В ходе исследования были рассмотрены взгляды ученого на общее состояние концептуального пространства психологии в Советском Союзе, показаны причины, по которым он решил обратиться к этой теме — отсутствие должного внимания специалистов к проблеме понятий, неопределенность значений даже основных концептов, отсутствие попыток построить их систему. Была проанализирована предложенная К.К. Платоновым система понятий психологии, выявлены составляющие ее общефилософские, общепсихологические и частнопсихологические категории и связи между ними. Показано непосредственное влияние теории отражении и теории систем на концептуальные построения ученого, даны объяснения этому явлению. Проведено сравнение систем психологических понятий К.К. Платонова и Б.Ф. Ломова, показаны и объяснены сходства и различия между ними.

Заключение. К.К. Платонов стал одним из первых советских ученых, поставивших проблему понятий психологической науки. Им был проведен ее глубокий методологический анализ и предложена связанная и внутренне непротиворечивая категориальная система, фундаментальное значение которой сохраняется и по сей день.

Ключевые слова: К.К. Платонов, история психологии, история понятий, концептуальная история, система психологии

Для цитирования: Власов Н.А., Мазилов В.А. (2025). К.К. Платонов и система понятий советской психологии. *Культурно-историческая психология*, 21(2), 101–110. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210209>

K.K. Platonov and the system of concepts of Soviet psychology

N.A. Vlasov¹ , V.A. Mazilov²

¹ Russian State Social University, Moscow, Russian Federation

² Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation

 VlasovNA@rgsu.net

Abstract

Context and relevance. In recent years, there has been an increased interest among members of the scientific community in the problem of the conceptual space of psychological science, which makes the analysis of past research experiences of this kind especially relevant. **Objective** of the study was to identify the ideas of the scientist K.K. Platonov about the system of concepts of psychological science in connection with the philosophical and methodological context of its development in the 70s–80s of the last century. **Hypothesis.** K.K. Platonov developed the problem of the conceptual space of Soviet psychology and proposed a system of concepts, taking into account the philosophical and methodological features of its development at that time.

Methods and materials. Comparative historical and bibliographic methods, categorical analysis were applied in the course of the research; the monographic publications of K.K. Platonov devoted to the problem of concepts of psychological science formed the source base of the research. **Results.** In the course of the research, comparative historical and bibliographic methods and categorical analysis were applied. The research examines the scientist's views on the general state of the conceptual space of psychology in the Soviet Union and shows the reasons why he decided to address this topic – the lack of proper attention from specialists to the problem of concepts, the uncertainty of the meanings of even basic concepts, and the lack of attempts to build a system of them. In the course of the study, K.K. Platonov's system of concepts in psychology was analyzed, revealing its constituent general philosophical, general psychological, and private psychological categories and the links between them. The direct influence of reflection theory and systems theory on the scientist's conceptual constructions is shown; explanations for this phenomenon are provided. The systems of psychological concepts of K.K. Platonov and B.F. Lomov are compared; their similarities and differences are highlighted and explained.

Conclusion. K.K. Platonov became one of the first Soviet scientists to pose the problem of the concepts of psychological science. He carried out its in-depth methodological analysis and proposed a related and internally consistent categorical system, the fundamental importance of which remains to this day.

Keywords: K.K. Platonov, history of psychology, history of concepts, conceptual history, system of psychology

For citation: Vlasov N.A., Mazilov V.A. (2025). K.K. Platonov and the system of concepts of Soviet psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 21(2), 101–110. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210209>

Введение

Интерес ученых к теме понятий психологической науки в последние годы (Гусельцева, 2023; Журавлев, Сергиенко, 2021; Мазилов, Власов, 2024а; Мазилов, Слепко, 2023; Рубцов, Кудрявцев, 2021) не мог не отразиться на том внимании, которое уделяется истории данной проблемы. В отличие от М.С. Роговина (Мазилов, Власов, 2024б) и Б.Ф. Ломова, деятельность К.К. Платонова, посвященная исследованию концептуального пространства психологической науки, отражена в соответствующей литературе (Артемьева, 2016; Зверева, Носкова, 2016; Журавлев, Сергиенко, 2021; Корниенко, 2016; Шингаров, 2007).

Известно, что Константин Константинович Платонов (1906–1984) был плодотворным ученым, внесшим заметный вклад в различные отрасли

психологии (общую, авиационную, медицинскую, психологию личности и др.). Известно также и то, что он был крупным методологом этой науки, стремясь, следуя завету В.М. Бехтерева, навести в ней порядок вместо «долиннеевского хаоса» (Платонов, 2005, с. 219). Решал он эту задачу двумя основными путями – путем разработки системы отраслей (разделов) и путем разработки системы понятий (категорий) психологии.

Как указывалось выше, второму пути, т. е. разработке проблемы понятий, удалено внимание современных исследователей творчества К.К. Платонова. Вместе с тем следует признать, ни в коей мере не умаляя значимости подобных работ для науки, тот факт, что особенности общенаучного и общепсихологического контекстов, в которые была «погружена» посвященная рассматриваемой тематике исследова-

тельская работа ученого, в недостаточной мере отражены в литературе по истории психологии.

К наиболее значимым трудам К.К. Платонова, в которых рассматривается проблема понятий психологии, можно отнести работы «О системе психологии» (Платонов, 1972), «Система психологии и теория отражения» (Платонов, 1982) и «Краткий словарь системы психологических понятий» (Платонов, 1984), которые создавались, начиная с 1970-х гг. К этому времени психология в СССР переживала период расцвета, как с социально-организационной (снижение уровня идеологического давления, продуктивное функционирование ранее созданных научных учреждений психологического профиля и создание новых, организации конгрессов и конференций, рост публикационной активности, совершенствование системы подготовки кадров, укрепление взаимодействия с зарубежными коллегами и др.), так и с предметно-логической (философско-методологическое фундирование советской психологии, создание и эмпирическое подтверждение основных теорий, плодотворная разработка различных проблем психологической науки и др.) точек зрения. Все это должно было сказаться на результатах методологической работы К.К. Платонова.

Цель данного исследования заключается в выявлении представлений К.К. Платонова о системе понятий советской психологии в связи с философско-методологическим контекстом ее развития в 70–80 гг. прошлого века. В ходе исследования были применены сравнительно-исторический и библиографический методы, категориальный анализ.

Теория отражения как философско-методологическое основание советской психологии

В советской философии и психологии одной из ведущих теорий, имеющих одновременно и онтологический (отражение как неотъемлемое качество материи), и гносеологический (отражение как процесс познания) статус, была теория отражения, часто называемая «ленинской» (или, синонимично, «ленинская теория познания») (Вислобоков, 1971; Розенталь, 1966). Основные положения этой теории были изложены в книге В.И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм» (Ленин, 2021). Изданная в 1909 г., она была направлена против русских махистов (А.А. Богданова, П.С. Юшкевича и др.) и носила выраженный полемический характер. Хотя впоследствии утверждалось, что эта работа вождя большевиков внесла большой вклад в философию, это утверждение выглядит натянутым: и потому, что многие идеи автора не были оригинальными (об отражении писали и французский материалист Д. Дидро, и немецкий идеалист Г.В.Ф. Гегель), и потому, что сам он себя философом не считал и вряд ли подозревал, что создал какую-то, тем более «ленинскую», теорию отражения.

После смерти В.И. Ленина написанные им тексты были канонизированы. Строго говоря, у него была лишь одна философская работа, упомянутая выше — «Материализм и эмпириокритицизм», так как «Философские тетради» (Ленин, 2022) представляют собой конспекты работ других философов (хотя и с важными комментариями) и не предполагались автором к печати. Поэтому, начиная с рубежа 1920–1930-х годов, когда после разгрома механицистов и «деборинской группы» было принято решение усилить разработку ленинского наследия, цитаты из этой монографии все чаще и чаще стали встречаться в философской и психологической литературе: «В мире нет ничего, кроме движущейся материи, и движущаяся материя не может двигаться иначе, как в пространстве и во времени» (Ленин, 2021, с. 171), «Наши ощущения, наше сознание есть лишь образ внешнего мира, и понятно само собою, что отражение не может существовать без отображаемого, но отображаемое существует независимо от отображающего» (Ленин, 2021, с. 67), «Материя есть объективная реальность, данная нам в ощущении» (Ленин, 2021, с. 142), «Материя есть философская категория для обозначения объективной реальности, которая дана человеку в ощущениях его, которая копируется, фотографируется, отображается нашими ощущениями, существуя независимо от них» (Ленин, 2021, с. 125) и др.

В довоенный период наиболее крупной работой по данной теме стала монография болгарского марксиста Т. Павлова «Теория отражения» (Павлов, 1936). Начиная с 1950-х гг., разработка теории отражения интенсифицируется во многом благодаря исследованиям в специальных науках, среди которых следует особо отметить физиологию и психологию, а также по идеологическим причинам — в ходе борьбы с культом личности И.В. Сталина было провозглашено возвращение к ленинским нормам в различных областях общественной жизни в СССР, в том числе и в науке (и, таким образом, «теория отражения» официально стала именоваться «ленинской теорией отражения»). В итоге, к концу 1970-х гг. к основному положению о рефлекторном характере материи были добавлены следующие: отражение является активным, а не пассивным процессом; отражение опосредуется особенностями отображающего тела; в ходе процесса отражения происходят изменения отображающего, в котором формируется «след» отражаемого (Шингаров, 1974); отражение есть процесс взаимоотражения двух систем, на каждом «витке» которого происходит отражение и изменений в другом объекте, и изменений в себе, вызванных этим объектом (Украинцев, Платонов, 1966); отражение может быть понято как процесс передачи информации (Тюхтин, 1972).

Рецепция советским психологическим сообществом ленинской теории отражения была ожидаемой и с идеологической, и с теоретико-методологической точек зрения. Один из лидеров отечественной психологии, А.А. Смирнов, писал: «Исключительно велико значение ленинских идей о познании как отражении реальной действительности для всех от-

раслей научного познания, в том числе и для психологической науки» (Смирнов, 1987, с. 26). И далее: «Для советских психологов ленинская теория отражения — незыблемый философский фундамент, несокрушимая теоретическая основа психологической науки» (Смирнов, 1987, с. 33). Схожие оценки роли ленинской теории отражения можно обнаружить и у других крупных советских психологов — А.Н. Леонтьева (Леонтьев, 1983), Б.Ф. Ломова (Ломов, 1999), Г.С. Костюка (Костюк, 1988), К.К. Платонова (Платонов, 1972; Платонов, 1982) и др.

Учитывая то, в каком стиле проводится эта оценка, может сложиться впечатление, что подобное восхваление ленинской теории отражения носит исключительно «политический» характер, как своего рода «ритуал лояльности» психологов по отношению к советской власти и не более того. Однако это не так. Теория отражения оказала глубокое влияние на советскую психологию не только в идеологическом или философском планах, но и в предметно-логическом плане.

Так, психика, будучи базовым понятием отечественной психологии и ее предметом начиная с середины 1930-х годов, понималась как свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в отражении объективной действительности; такое ее определение было утверждено в советской психологии С.Л. Рубинштейном (Рубинштейн, 1940; Рубинштейн, 1997) и затем неоднократно повторялось в трудах таких крупных ученых, как А.Н. Леонтьев (Леонтьев, 1983), Б.Г. Ананьев (Ананьев, 2007), К.Н. Корнилов (Корнилов, 1946), Б.М. Теплов (Теплов, 2019), А.В. Запорожец (Запорожец, 1959) и ряда других. Сознание в советской психологии также трактовалось как высшая форма отражения действительности, о чем писали С.Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1997), А.Н. Леонтьев (Леонтьев, 1983), Е.В. Шорохова, В.М. Каганов (Шорохова, Каганов, 1963) и другие ученые. Б.Ф. Ломов в своей системе категорий поставил понятие «отражение» на первое место (Ломов, 1999), а Е.В. Шорохова (Шорохова, 1961) и Б.В. Зейгарник (Зейгарник, 2021) утверждали, что отражение является предметом психологии, т. е. психология — это наука об отражении. Таким образом, приведенные факты говорят не только об идеологическом или философском, но и о предметно-логическом, научном в строгом смысле этого слова влиянии «ленинской» теории познания на психологию.

Теория систем как философско-методологическое основание советской психологии

В Советском Союзе были предпосылки для создания общей теории систем, так как системные идеи содержались в известной книге А.А. Богданова «Тектология: Всеобщая организационная наука» (Богданов, 2021); однако она, как и другие работы этого ученого, была подвергнута критике, а затем и забвению, причем не столько по чисто научным, сколько по идеологическим причинам (о политическом, а затем и фи-

лософском противостоянии автора «Тектологии» и В.И. Ленина еще в дореволюционные годы достаточно хорошо известно (Стейла, 2013)). Не прибавили системному подходу популярности в научных кругах и гонения на кибернетику в позднесталинский период (Юртаева, 2008). Однако когда советское руководство наконец осознало, что из-за пренебрежения данной темой СССР рискует отстать от Запада, в странах которого этот подход стал использоваться практически во всех науках от математики до социологии, начались форсированная и масштабная разработка теории систем и целенаправленное внедрение ее результатов в различные области народного хозяйства; с 1969 г. начал выходить профильный журнал «Системные исследования», в 1976 г. был создан Всесоюзный научно-исследовательский институт системных исследований (ВНИИСИ АН СССР), разработки в данной области проводились и в ряде других учреждений (Институте истории естествознания и техники АН СССР, Институте кибернетики ГрузССР и др. (Блауберг, Садовский, Юдин, 1969)).

В ходе «системного поворота» в советской науке 60–70-х гг. прошлого века были сформулированы основные принципы такого подхода (целостности, функционально-структурной организации, развития и др.) и разработан ряд теорий в различных отраслях знания — теория функциональных систем (П.К. Анохин), параметрическая общая теория систем (А.И. Уемов), общая теория систем Урманцева (Ю.А. Урманцев), концепция общей теории систем (А.И. Кухтенко), теория высокоорганизованных систем (Ф.Е. Темников) (Волкова, 2024) и др. Важную роль в становлении и развитии системного подхода в Советском Союзе и смыкании идеологии и общенациональной философии и методологии сыграл консультант Отдела науки ЦК КПСС В.П. Кузьмин, показавший в своих работах присутствие принципа системности в трудах К. Маркса (докторская диссертация по философии 1974 года «Принцип системности в теории и методологии Карла Маркса»).

Э.Г. Юдин справедливо отмечает, что отечественные психологи, например Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, высказывали созвучные системному подходу идеи до того, как произошел соответствующий «поворот» (Юдин, 2016). Однако признанным лидером нового направления в советской психологии стал Б.Ф. Ломов, который писал: «Нам представляется, что природа психического может быть понята только на основе системного подхода, т.е. рассмотрения психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система. Только на основе системного подхода могут быть объединены и многочисленные области психологической науки» (Ломов, 1999, с. 67). Им были сформулированы и принципы системного подхода применительно к психологической науке: 1) психические явления необходимо рассматривать в системе их отношений с другими внутренними и внешними явлениями; 2) в ходе планирования и проведения психологических исследований необходимо учитывать то, что рассмотрение

психических явлений в одной системе координат приводит к выявлению одних их свойств при игнорировании других; 3) рассмотрение системы психических явлений необходимо проводить с учетом их уровневой и иерархической организации; 4) при описании психических свойств человека необходимо учитывать множественность отношений, в которых он существует; 5) системное рассмотрение психики требует отказа от линейного причинно-следственного детерминизма; 6) психические явления необходимо рассматривать в их развитии (Ломов, 1999).

Как и в случае с теорией отражения, теория систем имеет одновременно и онтологический («системы повсюду», как утверждал Л. фон Берталанфи), и гносеологический (метод системного анализа как путь изучения действительности) статус.

Общая характеристика проблемы понятий психологической науки

Определив две философско-методологические теории, оказавшие сильное влияние на советскую науку 60–80-х годов прошлого века, перейдем к рассмотрению представлений К.К. Платонова об особенностях понятийного пространства психологии в целом.

К.К. Платонов, следуя «логике прояснения», начинает с того, что дает определение понятию как таковому. Согласно ему, понятие — суть закрепленное в слове отражение существенного в предметах или явлениях; соответственно, понимание чего-либо представляет собой процесс мышления, в ходе которого происходит выявление существенных свойств предметов или явлений (Платонов, 1972).

Понятия, согласно точке зрения ученого, составляют основу науки, так как наука есть система теорий, а теория представляет собой систему понятий (в этом тезисе видно влияние системного подхода). Помимо научных, существуют и бытовые понятия, которыми неизбежно оперирует любой человек; одна из проблем психологии состоит в том, что для части ее научных концептов используются слова (которые, подобно «молоту», выковывают понятия (Рубцов, 2024)), одновременно являющиеся и житейскими словами, что может вызывать определенную путаницу (естественно, что ученый-психолог и неспециалист в области психологии по-разному будут трактовать категорию личности).

Специфика концептуального пространства психологии состоит в том, что одни и те же понятия могут трактоваться учеными в рамках этой науки по-разному, что связано с их различной теоретико-методологической ориентацией (полифония мнений, редко встречающаяся в других областях знания). И речь даже не о том, что отечественные и зарубежные психологи имеют различающиеся точки зрения на одинаковым образом именуемые концепты, а о том, что расхождения в подобных взглядах могут быть даже ученых, принадлежащих формально к одному направлению (например, к советской психологии).

Научные понятия, как и житейские, могут быть современными или устаревшими. Так, в советской психологии концепт психики заменил собой концепт души, который сохранил свое использование в житейской, художественной и религиозной областях. Таким образом, «жизнь» научных концептов может протекать по-разному: какие-то из них, став на непрерывное время оперативными научными понятиями, вскоре устаревают и становятся научными архаизмами; другие, наоборот, укрепляются в понятийном пространстве настолько, что становятся принципом науки (Платонов, 1972). К таковым ученым относят принципы детерминизма; единства сознания, личности и деятельности; развития и историзма; системно-структурный принцип (Платонов, 1982).

Характеризуя ситуацию в рассматриваемой области в целом, К.К. Платонов отмечает, что «...причина все еще неизжитой разноголосицы лежит в неопределенности психологических понятий и терминов, их выражающих, в отсутствии к ним должного внимания и, главное, в отсутствии даже попыток построения системы психологических понятий» (Платонов, 1972, с. 10). Более того, К.К. Платонов считал, что представители именно этой науки, по сравнению с другими науками, отличаются особой небрежностью к собственным концептам. Схожий «диагноз» состоянию понятий психологии тремя годами ранее поставил М.С. Роговин (Роговин, 1969).

Система понятий советской психологической науки

К.К. Платонов указывает на связь базовых психологических понятий с философскими категориями: «Психология пользуется философскими категориями, поскольку они распространяются на все науки и в своей совокупности отражают наиболее общие формы бытия, типы связей и законы движения и развития объективного мира. Это — материя, движение, пространство и время, количество и качество, противоречия, причинность, явления и сущность, необходимость и случайность, форма и содержание, возможность и действительность, внутреннее и внешнее и т. д.» (Платонов, 1982, с. 24). Названные философские категории являются общепризнанными, однако в рамках диалектического материализма им придается особое значение (Розенталь, Штракс, 1957; Андреев, 1959). Таким образом, К.К. Платонов, как и Б.Ф. Ломов (Ломов, 1999), демонстрирует лояльность марксистской идеологии и действующим в советской науке «правилам игры».

В процессе анализа понятийного аппарата психологической науки ученым разделил ее основные концепты на общепсихологические (чей объем совпадает с объемом всей психологии) и частнопсихологические (чей суммарный объем составляет объем соответствующей общепсихологической категории). Общепсихологические и частнопсихологические категории, по К.К. Платонову: психическое отражение (ощущения, восприятие, память, мышление, эмоции,

чувства и воля), психическое явление (психические процессы, состояния и свойства личности), сознание (переживание, познание и отношение), личность (направленность, опыт, особенности психических процессов, темперамент, характер и способности), деятельность (действие, цель, мотив, психический акт) и психическое развитие (созревание и формирование, филогенез, антропогенез, общественно-историческое развитие, онтогенез психики) (Платонов, 1984). Частные психологические категории, в свою очередь, образуют субсистемы «своих» понятий, например: память — долговременная, кратковременная и оперативная, механическая и смысловая; ощущения — зрительные, вкусовые, тактильные и т. п.

Некоторые отрасли (разделы) психологии оперируют понятиями, которые «принадлежат» и смежным наукам. Так, социальная психология использует концепты социологии (группа, социальная роль, социальный статус, общение и др.), а медицинская психология «заимствует» понятия из медицины (здоровье, болезнь, профилактика, реабилитация и др.) (Платонов, 1982).

Представления К.К. Платонова о понятийном пространстве психологии несут на себе выраженный отпечаток системного подхода. Предложенные им категории образуют систему, отличающуюся целостностью, иерархией, специфическими отношениями между ее составляющими. В силу того, что значения понятий психологической науки изменялись, равно как и менялись связи между ними, то можно сказать, что к системе такого рода, при историческом ее рассмотрении, применим и принцип развития; в таком случае можно говорить об истории понятий психологии (Власов, Мазилов, 2023).

Следует также остановиться на влиянии теории отражения на представления К.К. Платонова о понятийном пространстве психологии. Как и у Б.Ф. Ломова (Ломов, 1999), центральное место в системе понятий психологии у него занимает категория отражения, которому он дает такое определение: «Итак, обобщая современное понимание различных видов отражения и опираясь на понимание В.И. Лениным отражения как всеобщего свойства материи, можно в первом приближении определить отражение как такую форму взаимодействия феноменов, при которой один из них — отражаемый, — сохраняя свою качественную определенность, создает во втором — отражающем — специфический продукт — отраженное» (Платонов, 1982, с. 58). Такое определение вполне согласуется с результатами разработки теории.

Заключение

В ходе исследования были рассмотрены представления К.К. Платонова о системе понятий советской психологии в связи с философско-методологическим контекстом ее развития в 1970–1980-е годы.

Было установлено, что теория отражения оказала существенное влияние на ту ведущую роль, которую

понятие отражения сыграло в методологических построениях К.К. Платонова. Думается, что этому есть несколько объяснений. Во-первых, и это было бы странно отрицать, теория отражения, именуемая в советской философии «ленинской», была для отечественных психологов хорошей идеологической защитой. Во-вторых, она частично решала психофизическую проблему (в ее психофизиологической конкретизации) в духе материалистического монизма. В-третьих, теория отражения давала ответ на вопрос об эволюционном смысле психики, объясняя ее как механизм приспособления организма к окружающей среде. В-четвертых, она сближала психологию с физиологией (рефлекторная теория Сеченова–Павлова), придавая ей более естественнонаучный вид. В-пятых, если ряд психических процессов (познавательные и эмоционально-волевые) понимается как отражение, то на эту категорию оказывается «заявдана» значительная часть общей психологии. Наконец, в-шестых, понятия могут быть поняты как отражение в мышлении существенных свойств предметов и явлений действительности, а значит, теория отражения имеет не только онтологическое, но и гносеологическое значение. Учитывая все приведенные выше соображения, становится понятным, почему К.К. Платонов считал категорию отражения центральной в системе понятий советской психологической науки.

Было также установлено, что теория систем оказала существенное влияние на представления К.К. Платонова о понятийном пространстве психологии (здесь мы вынесем за скобки его воззрения на системный характер самого психического, так как это требует отдельного исследования). Если антитезой хаоса является порядок, то, образно говоря, «долиннеевский хаос», о котором в свое время говорил В.М. Бехтерев, сменился «платоновским порядком»: ученому удалось создать непротиворечивую, целостную, связную, достаточно ясную (насколько это позволяет сам характер нашей науки) систему психологических понятий. Помимо этого, следует отметить тот огромный труд, который К.К. Платонов провел исследование в ходе прояснения значений основных концептов психологической науки, в том числе путем «выуживания» их определений из трудов классиков советской науки, результаты которого нашли свое отражение в подготовленных им словарях (Петров, Платонов, 1974; Платонов, 1984).

Эти две тенденции — усиление опоры на теорию отражения и системный подход — просматриваются особенно ясно при сравнении двух основополагающих работ по заявленной теме: «О системе психологии» (1972) и «Система психологии и теория отражения» (1982). Описывая вторую версию своей категориальной системы психологической науки, он, например, говорит о двухуровневом строении психологических явлений. Им акцентируется проблема системной взаимосвязи предмета психологии, ее методов, понятийно-категориального аппарата, разрабатываемых проблем, методологических принципов, истории и основных разделов (Мазилов, 2021).

В завершении данной статьи имеет смысл сравнить системы понятий психологии К.К. Платонова и Б.Ф. Ломова. Напомним, что основных категорий (базовых понятий) первый выделял шесть (психическое отражение, психическое явление, сознание, личность, деятельность и психическое развитие), в то время как второй — четыре: отражение (включает психику и сознание), деятельность, личность, общение (Ломов, 1999).

Сравнение систем понятий К.К. Платонова и Б.Ф. Ломова как наиболее близких по времени создания (70–80 годы прошлого века) позволяет увидеть их заметное сходство. Две категории (личность и деятельность) непосредственно присутствуют в обеих системах; психическое отражение, психическое явления и сознание у К.К. Платонова суммарно соответствуют категории отражения у Б.Ф. Ломова. При такой схожести, тем не менее, необходимо отметить, что в первой системе отсутствует понятие общения, а во второй развития.

По поводу общения необходимо заметить, что Б.Ф. Ломов писал о недостаточной разработанности этой темы в психологии. Это может говорить о том, что данное понятие еще не успело стать общепринятой категорией на момент создания К.К. Платоновым своей системы.

Тот факт, что понятие развития не было отнесено Б.Ф. Ломовым к разряду базовых, может показаться труднообъяснимым (с точки зрения той же материалистической диалектики, которая понималась как учение о развитии природы, общества и мышления, и особенно учитывая идеологическое чутье ученого), если не обратить внимание на вышедшую в 1978 г. коллективную монографию «Принцип развития в психологии» (Анцыферова, 1978), утвержденную к печати Институтом психологии АН СССР, директором которого в то время и был Б.Ф. Ломов. Объяснение исключения им понятия развития из перечня базовых для психологии может быть таким: для Б.Ф. Ломова «развитие» представляет собой в первую очередь принцип

советской психологии и используется в качестве операционального понятия, в то время как для К.К. Платонова — это и принцип, содержательное понятие, о чём мы писали выше; поэтому последний и включил ее в свою систему базовых понятий.

Подводя итог, следует сказать следующее. Плотвортная философско-методологическая деятельность в области любой науки требует навыка двойного фокуса внимания — требуется фокусировка и на эмпирии, и на теории. К сожалению, часто бывает так, что ученый либо концентрируется на конкретных исследованиях (и тогда у него возникают сложности с обобщением их результатов на теоретическом уровне и созданием теории в принципе), либо, чрезмерно абстрагируясь, теряет «почву под ногами» (и тогда его теоретически построения отрываются от эмпирии). Истинный философ-методолог науки, в том числе психологии, должен совмещать в себе оба качества; такими были великие советские психологи — Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов. Герой нашего исследования, К.К. Платонов, может быть отнесен к этому разряду — ведь он был и исследователем, что называется «на земле», и крупным методологом психологии, венцом деятельности которого стала разработка системы понятий психологии. Как известно, создание системы знания представляет собой масштабный по своему размаху и тяжелый по интенсивности труд (о том, например, как вымучивал свою систему Г.В.Ф. Гегель написано немало работ). Поэтому, надо полагать, в отечественной психологии за более чем сто лет своего существования было разработано лишь три полноценные системы категорий — К.К. Платонова, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. Также не будет преувеличением сказать, что Константин Константинович Платонов, решая проблему понятий советской психологической науки, совершил методологический подвиг, значение которого сохраняется и в наше время.

Список источников / References

1. Ананьев, Б.Г. (2007). *Избранные труды по психологии. Том первый. Очерки психологии. История русской психологии*. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета.
Anan'ev, B.G. (2007). *Selected works on psychology. Volume one. Essays on psychology. History of Russian Psychology*. St. Petersburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta. (In Russ.).
 2. Андреев, И.Д. (1959). *Основные законы и категории материалистической диалектики*. М.: Московский рабочий. Andreev, I.D. (1959). *Basic laws and categories of materialistic dialectics*. Moscow: Moskovsky Rabochy. (In Russ.).
 3. Анцыферова, Л.И. (Ред.) (1978). *Принцип развития в психологии*. М.: Наука.
Antsyferova, L.I. (Ed.) (1978). *The principle of development in psychology*. Moscow: Nauka. (In Russ.).
 4. Артемьева, Т.И. (2016). Жизнь, отданная науке: к 110-летию со дня рождения К.К. Платонова. *Психологический журнал*, 5(37), 91–103.
Journal, 5(37), 91–103. (In Russ.).
 5. Блауберг, И.В., Садовский, В.Н., Юдин, Э.Г. (1969). *Системные исследования и общая теория систем. Системные исследования: ежегодник*, 7–29.
Blauberg, I.V., Sadovskii, V.N., Yudin, E.G. (1969). *Systems research and general theory of systems. System Research: Yearbook*, 7–29. (In Russ.).
 6. Богданов, А.А. (2021). *Тектология: Всеобщая организационная наука*. М.: ЛЕНАНД.
Bogdanov, A.A. (2021). *Tectology: A universal organizational science*. Moscow: LENAND. (In Russ.).
 7. Вислобоков, А.Д. (1971). *Ленинская теория отражения и ее современные критики*. М.: Мысль.
Vislobokov, A.D. (1971). *Lenin's theory of reflection and its modern critics*. Moscow: Mysl. (In Russ.).
 8. Власов, Н.А., Мазилов, В.А. (2023). История понятий как перспективное направление историко-психологических исследований. *Ярославский педагогический вестник*, 4(133). 93–103. <https://doi.org/10.20323/1813-145X 2023 4 133 93>

- Vlasov, N.A., Mazilov, V.A. (2023). The history of concepts as a promising area of historical and psychological research. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 4(133). 93–103. (In Russ.). https://doi.org/10.20323/1813-145X_2023_4_133_93
9. Волкова, В.Н. (2024). *Истоки и перспективы науки о системах*. М.: Курс.
- Volkova, V.N. (2024). The origins and prospects of the science of systems. Moscow: Kurs. (In Russ.).
10. Гусельцева, М.С. (2023). О разработке понятий в современной российской психологии. *Психологический журнал*, 4(44), 124–132. <https://doi.org/10.31857/S020595920027091-6>
- Gusel'tseva, M.S. (2023). On the development of concepts in modern Russian psychology. *Psychological Journal*, 4(44), 124–132. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/S020595920027091-6>
11. Журавлев, А.Л., Сергиенко Е.А. (2021). Анализ современных понятий в психологии. Часть II. Разработка современных понятий учеными Института психологии РАН. *Психологический журнал*, 42(4), 5–15. <https://doi.org/10.31857/S020595920016002-8>
- Zhuravlev, A.L., Sergienko E.A. (2021). Analysis of modern concepts in psychology. Part II. Development of modern concepts by scientists of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. *Psychological Journal*, 42(4), 5–15. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/S020595920016002-8>
12. Запорожец, А.В. (1959). *Психология*. М.: Учпедгиз.
- Zaporozhets, A.V. (1959). *Psychology*. Moscow: Uchpedgiz. (In Russ.).
13. Зверева, Т.В., Носкова, О.Г. (2016). *Психологическое наследие К.К. Платонова*. М.: Издательство «Институт психологии РАН».
- Zvereva, T.V., Noskova, O.G. (2016). *The psychological legacy of K.K. Platonov*. Moscow: Izdatel'stvo «Institut psikhologii RAN». (In Russ.).
14. Зейгарник, Б.В. (2021). *Патология мышления*. М.: ЛЕНАНД.
- Zeigarnik, B.V. (2021). *Pathology of thinking*. Moscow: LENAND. (In Russ.).
15. Корниенко А.Ф. (2016). Смысловая система понятий общей психологии. В: В.С. Белгородский, О.В. Кащеев, В.В. Зотов, И.В. Антоненко (Ред.). *Гуманистарные основания социального прогресса: Россия и современность. сборник статей Международной научно-практической конференции. Министерство образования и науки РФ* (с. 141–149). М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ».
- Kornienko A.F. (2016). The semantic system of concepts of general psychology. In: V.S. Belgorodsky, O.V. Kashcheev, V.V. Zотов, I.V. Antonenko (Eds.). *Humanitarian foundations of social progress: Russia and Modernity. collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. The Ministry of Education and Science of the Russian Federation* (pp. 141–149). Moscow: MGUDT. (In Russ.).
16. Корнилов, К.Н. (1946). *Психология*. М.: Учпедгиз.
- Kornilov, K.N. (1946). *Psychology*. M.: Uchpedgiz. (In Russ.).
17. Костюк, Г.С. (1988). *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика.
- Kostyuk, G.S. (1988). *Selected psychological works*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
18. Ленин, В.И. (2021). *Материализм и эмпириокритицизм: Критические заметки об одной реакционной философии: С дополнениями: В.И. Невский. Диалектический материализм и философия мертвой реакции; Реферат статьи А.М. Деборина «Ленин – воинствующий материалист»; А.А. Богданов. Веро и наука; Рецензия Л.И. Аксельрод (Orthodox); Ю.И. Семёнов. Из статьи «Диалектический материализм в России до 1917 г.»; Предисловия из изданий разных лет; Научно-справочный аппарат*. М.: ЛЕНАНД.
- Lenin, V.I. (2021). *Materialism and Empirio-Criticism: Critical Notes on a Reactionary Philosophy: With additions: V.I. Nevsky. Dialectical materialism and the philosophy of dead reaction; Abstract of the article by A.M. Deborin “Lenin is a militant materialist”; A.A. Bogdanov. Faith and Science; Review by L. I. Axelrod (Orthodox); Yu.I. Semenov. From the article “Dialectical materialism in Russia before 1917”; Forewords from publications of different years; Scientific reference apparatus*. Moscow: LENAND. (In Russ.).
19. Ленин, В.И. (2022). *Философские тетради*. М.: ЛЕНАНД.
- Lenin, V.I. (2022). *Philosophical notebooks*. Moscow: LENAND. (In Russ.).
20. Леонтьев, А.Н. (1983). *Избранные психологические произведения: В 2 т. Том I*. М.: Педагогика.
- Leont'ev, A.N. (1983). *Selected psychological works: In 2 volumes. Volume I*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
21. Ломов, Б.Ф. (1999). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. М.: Наука.
- Lomov, B.F. (1999). *Methodological and theoretical problems of psychology*. Moscow: Nauka. (In Russ.).
22. Мазилов, В.А. (2021). Философ психологии: вопросы методологии и истории психологии в наследии К.К. Платонова. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, 2(22), 169–199. https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2021_22_2_07
- Mazilov, V.A. (2021). Philosopher of psychology: issues of methodology and history of psychology in the heritage of K. Platonov. *Institute of psychology Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*, 2(22), 169–199. (In Russ.). https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2021_22_2_07
23. Мазилов, В.А., Власов, Н.А. (2024а). Г.И. Челпанов и понятие предмета психологической науки. *Культурно-историческая психология*, 2(20), 89–96. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200210>
- Mazilov, V.A., Vlasov, N.A. (2024a). G.I. Chelpanov and the concept of the subject of psychological science. *Cultural-Historical Psychology*, 2(20), 89–96. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200210>
24. Мазилов, В.А., Власов, Н.А. (2024б). М.С. Роговин и исследование понятий психологической науки. *Сибирский психологический журнал*, 91, 6–21. <https://doi.org/10.17223/17267080/91/1>
- Mazilov, V.A., Vlasov, N.A. (2024b). M.S. Rogovin and the study of concepts of psychological science. *Siberian Psychological Journal*, 91, 6–21. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/91/1>
25. Мазилов, В.А., Слепко, Ю.Н. (2023). Проблема понятийного пространства современной психологии. *Психологический журнал*, 3(44), 93–98. <https://doi.org/10.31857/S020595920026160-2>
- Mazilov, V.A., Slepko, Yu.N. (2023). The problem of the conceptual space of modern psychology. *Psychological Journal*, 3(44), 93–98. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/S020595920026160-2>
26. Павлов, Т.Д. (1936). *Теория отражения*. М., Л.: Соцэкиз.

- Pavlov, T.D. (1936). *Theory of reflection*. Moscow, Leningrad: Sotsekgiz. (In Russ.).
27. Петров, Б.М., Платонов, К.К. (Ред.) (1974). *Краткий психологический словарь-хрестоматия*. М.: Высшая школа.
- Petrov, B.M., Platonov, K.K. (Eds.) (1974). *A short psychological dictionary-textbook*. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.).
28. Платонов, К.К. (1972). *О системе психологии*. М.: Мысль.
- Platonov, K.K. (1972). *About the system of psychology*. Moscow: Mysl. (In Russ.).
29. Платонов, К.К. (1982). *Система психологии и теория отражения*. М.: Наука.
- Platonov, K.K. (1978). *The system of psychology and the theory of reflection*. Moscow: Nauka. (In Russ.).
30. Платонов, К.К. (1984). *Краткий словарь системы психологических понятий*. М.: Высшая школа.
- Platonov, K.K. (1984). *A short dictionary of the system of psychological concepts*. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.).
31. Платонов, К.К. (2005). *Мои личные встречи на великой дороге жизни: воспоминания старого психолога*. М.: Институт психологии РАН.
- Platonov, K.K. (2005). *My personal meetings on the great road of life: memoirs of an old psychologist*. Moscow: Institut psikhologii RAN. (In Russ.).
32. Роговин, М.С. (1969). *Введение в психологию*. М.: Высшая школа.
- Rogovin, M.S. (1969). *Introduction to psychology*. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.).
33. Розенталь, М.М. (1966). Ленинская диалектическая теория познания и ее современное развитие. В: Ф.В. Константинов, И.Д. Андреев, Ф.Т. Архипцев, В.А. Лекторский, А.П. Шептулин (Ред). *Ленинская теория отражения и современная наука Материалы Совещания по современным проблемам материалистической диалектики. 7–9 апреля 1965 г.* (с. 16–74). М.: Наука. Rozental', M.M. (1966). Lenin's dialectical theory of knowledge and its modern development. In: F.V. Konstantinov, I.D. Andreev, F.T. Arkhiptsev, V.A. Lektorsky, A.P. Sheptulin (Eds.). *Lenin's theory of Reflection and Modern Science Proceedings of a Meeting on modern problems of Materialist Dialectics. April 7-9, 1965* (pp. 16–74). Moscow: Nauka. (In Russ.).
34. Розенталь, М.М., Штракс, Н.М. (Ред.) (1957). *Категории материалистической диалектики*. М.: Госполитиздат. Rozental', M.M., Shtraks, N.M. (Eds.) (1957). *Categories of materialistic dialectics*. Moscow: Gospolitizdat. (In Russ.).
35. Рубинштейн, С.Л. (1940). *Основы общей психологии*. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР.
- Rubinshteyn, S.L. (1940). *Fundamentals of General Psychology*. Moscow: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Narkomprosa RSFSR. (In Russ.).
36. Рубинштейн, С.Л. (1997). *Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии*. М.: Наука.
- Rubinshteyn, S.L. (1997). *Selected philosophical and psychological works. Fundamentals of Ontology, Logic and Psychology*. Moscow: Nauka. (In Russ.).
37. Рубцов, В.В. (2024). *Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты)*. Книга первая. М.: ИД «Городец».
- Rubtsov, V.V. (2024). *Socio-genetic psychology of educational interactions (selected articles, speeches, projects)*. The first book. Moscow: Gorodets. (In Russ.).
38. Рубцов, В.В., Кудрявцев, В.Т. (2021). Мыслить по Выготскому. *Культурно-историческая психология*, 3(17), 160–161. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170320>
- Rubtsov, V.V., Kudryavtsev, V.T. (2021). Think according to Vygotsky. *Cultural-Historical Psychology*, 3(17), 160–161. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2021170320>
39. Смирнов, А.А. (1987). *Избранные психологические труды: В 2 т. Том I*. М.: Педагогика.
- Smirnov, A.A. (1987). *Selected psychological works: In 2 vol.. Vol. I*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
40. Стейла, Д. (2013). *Наука и революция: Рецепция эмпириокритицизма в русской культуре (1877–1910 гг.)*. М.: Академический проект.
- Steila, D. (2013). *Science and Revolution: The Reception of Empirio-Criticism in Russian Culture (1877–1910)*. Moscow: Akademicheskii proekt. (In Russ.).
41. Теплов, Б.М. (2019). *Материалистическая психология*. М.: МЛРД «Рабочий путь».
- Teplov, B.M. (2019). *Materialistic Psychology*. Moscow: Rabochy Put. (In Russ.).
42. Тюхтин, В.С. (1972). Отражение, системы, кибернетика. М.: Наука.
- Tyukhtin, V.S. (1972). *Reflection, systems, cybernetics*. Moscow: Nauka. (In Russ.).
43. Украинцев, Б.С., Платонов, Г.В. (1966). Проблемы отражения в свете современной науки. В: Ф.В. Константинов, И.Д. Андреев, Ф.Т. Архипцев, В.А. Лекторский, А.П. Шептулин (Ред). *Ленинская теория отражения и современная наука Материалы Совещания по современным проблемам материалистической диалектики. 7–9 апреля 1965 г.* (с. 197–224). М.: Наука. Ukraintsev, B.S., Platonov, G.V. (1966). Problems of reflection in the light of modern Science. In: F.V. Konstantinov, I.D. Andreev, F.T. Arkhiptsev, V.A. Lektorsky, A.P. Sheptulin (Eds.). *Lenin's theory of Reflection and Modern Science Proceedings of a Meeting on modern problems of Materialist Dialectics. April 7-9, 1965* (pp. 197–224). Moscow: Nauka. (In Russ.).
44. Шингаров, Г.Х. (1974). *Теория отражения и условный рефлекс*. М.: Наука.
- Shingarov, G.Kh. (1974). *The theory of reflection and conditioned reflex*. Moscow: Nauka. (In Russ.).
45. Шингаров, Г.Х. (2007). Философские проблемы психологии в творчестве К.К. Платонова. В: А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Т.И. Артемьева (Ред.). *К.К. Платонов – выдающийся отечественный психолог XX века: материалы юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения К. К. Платонова (22 июня 2006 г.)* (с. 75–82). М.: Издательство «Институт психологии РАН».
- Shingarov, G.Kh. (2007). Philosophical problems of psychology in the works of K.K. Platonov. In: A.L. Zhuravlev, V.A. Koltsova, T.I. Artemyeva (Eds.). *K.K. Platonov – an outstanding Russian psychologist of the XX century: proceedings of the jubilee scientific conference dedicated to the 100th anniversary of the birth of K. K. Platonov (June 22, 2006)* (pp. 75–82). Moscow: Izdatel'stvo «Institut psikhologii RAN». (In Russ.).
46. Шорокхова, Е.В. (1961). *Проблема сознания в философии и естествознании*. М.: Соцэкгиз.
- Shorokhova, E.V. (1961). *The problem of consciousness*

- in philosophy and natural science.* Moscow: Sotsekgiz. (In Russ.).
47. Шорохова, Е.В., Каганов, В.М. (1963). Философские проблемы психологии. В: П.Н. Федоссов и др. (Ред.). *Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии* (с. 63–105). М.: Издательство Академии наук СССР.
- Shorokhova, E.V., Kaganov, V.M. (1963). Philosophical problems of psychology. In: P.N. Fedossov and others. (Eds.). *Philosophical issues of physiology of higher nervous activity and psychology* (pp. 63–105). Moscow: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR. (In Russ.).
48. Юдин, Э.Г. (2016). Методология науки. Системность. Деятельность. М.: ЛЕНАНД.
- Yudin, E.G. (2016). *Methodology of science. Consistency. Activity.* Moscow: LENAND. (In Russ.).
49. Юртаева, В.И. (2008). Математика и кибернетика. В: А.А. Касьян (Ред.). *Идеология и наука (дискуссии советских ученых середины XX века)*. М.: Прогресс-Традиция.
- Yurtaeva, V.I. (2008). Mathematics and cybernetics. In: A.A. Kasyan (Ed.). *Ideology and science (discussions of Soviet scientists in the middle of the twentieth century)*. Moscow: Progress-Traditsiya. (In Russ.).

Информация об авторах

Никита Анатольевич Власов, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики, Российский государственный социальный университет (ФГБОУ ВО РГСУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6459-570X>, e-mail: VlasovNA@rgsu.net

Владимир Александрович Мазилов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского (ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»), г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>, e-mail: v.mazilov@yspu.org

Information about the authors

Nikita A. Vlasov, PhD in Psychology, Associate Professor of Department of Psychology, Conflictology and Behavioral Sciences, Russian University of State for Social, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6459-570X>, e-mail: VlasovNA@rgsu.net

Vladimir A. Mazilov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>, e-mail: v.mazilov@yspu.org

Вклад авторов

Власов Н.А. – формирование источников базы; проведение исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи.

Мазилов В.А. – идеи исследования; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Nikita A. Vlasov – formation of the source base; conducting research; annotation, writing and registration of the manuscript.

Vladimir A. Mazilov – research ideas; research planning; monitoring of research.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 23.04.2025

Received 2025.04.23.

Поступила после рецензирования 01.06.2025

Revised 2025.06.01.

Принята к публикации 16.06.2025

Accepted 2025.06.16.

Опубликована 30.06.2025

Published 2025.06.30.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ
MEMORABLE DATES

Научная статья | Original paper

9 мая 2025 г., в День 80-летия Великой Победы исполнилось 100 лет со дня рождения Гиты Львовны Выгодской (1925–2010), дочери Льва Семеновича Выготского. Мы бы не узнали наследия Выготского, если бы его не сохранила с любовью для нас Гита Львовна. 20 лет он был под запретом, его книги сжигали, как в известном романе Брэдбери. Но «рукописи не горят», потому что не горят чувства, мысли, поступки. И студентка психологического отделения философского факультета МГУ Гита Выгодская тайком приносила его труды сокурсникам.

Спасенный, сохраненный Выготский — подарок Гиты Львовны всему международному научному и образовательному сообществу (не только науке, но и практике), без всякого преувеличения! Да, многое сделали великие ученики, блистательные ученые школы Выготского. Но чтобы они делали без этого наследия, хранительницей которого до конца своих дней оставалась Г.Л. Выгодская. Без нее, а значит, без Выготского, психология была бы другой. Вся последующая жизнь Выготского в истории, жизнь, которая кипит и поныне во всем мире, была бы невозможной без этого.

Предлагаем вниманию наших читателей текст выступления на ИУ Международных чтениях памяти Л.С. Выготского (Москва, Институт психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, ноябрь 2003 г.), ранее опубликованный в журнале «Вестник РГГУ. Серия «Психология»» (2007. № 1).

B.T. Кудрявцев,
заместитель главного редактора журнала
«Культурно-историческая психология»

On May 9, 2025, during the 80th anniversary of the Great Victory, it will be a one hundred years since the birth of Gita Lvovna Vygodskaya (1925–2010), daughter of Lev Semyonovich Vygotsky. Without Gita Lvovna's dedicated preservation, we might not have known the legacy of Vygotsky. For twenty years, his works were banned; his books were burned, as depicted in the well-known novel by Ray Bradbury. However, "manuscripts do not burn," because feelings, thoughts, and actions are indestructible. Gita Vygodskaya, a student of the Department of Psychology at Moscow State University's Faculty of Philosophy, clandestinely shared his writings with her classmates.

The preserved and safeguarded legacy of Vygotsky represents a significant contribution from Gita Lvovna to the entire international scientific and educational community—both to the field of science and its practical applications—without any exaggeration! While many distinguished students and eminent scholars of Vygotsky's school have made substantial contributions, their achievements would have been inconceivable without this inheritance, of which Gita Lvovna remained the dedicated guardian until the end of her life. Without her, and consequently without Vygotsky himself, the development of psychology would have taken a different course. The entire subsequent history of Vygotsky's life—a history that continues to flourish worldwide—would have been impossible without this invaluable legacy.

We present to our readers the text of the speech delivered at the IY International Readings in Memory of L.S. Vygotsky (Moscow, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, RSUH, November 2003), which was previously published in the journal "Vestnik RSUH. Series 'Psychology'" (2007, No. 1). V.T.

V. T. Kudryavtsev,
Deputy Editor-in-Chief of the journal
“Cultural-Historical Psychology”

Л.С. Выготский: «Экспериментатор должен быть сыщиком, изобретателем, комбинатором, хитрецом, создателем ловушек»

Г.Л. Выгодская

L.S. Vygotsky: “An experimenter must be a detective, an inventor, a constructor, a sly, and a trap-maker”

G.L. Vygodskaya



Уважаемые коллеги! Дорогие друзья!

В институте сложилась добрая традиция — каждый год 17 ноября, в день рождения Л.С. Выготского, открывать конференцию, посвященную его памяти и деятельности и отмечать день рождения института. И этот год не стал исключением — 17 ноября были открыты четвертые чтения памяти Л.С. Выготского и была отмечена восьмая годовщина института, носящего его имя.

Нет нужды специально говорить о том, как я рада видеть всех вас здесь и очень благодарна всем вам, кто счел возможным приехать, прилететь, прийти сюда, чтобы вместе почтить память Льва Семеновича и обсудить некоторые аспекты его деятельности. Спасибо вам.

Хочу с радостью отметить, что вот уже третий год вместе с нами в работе конференции участвуют психологи Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины, земляки Льва Семеновича. Мы рады их приветствовать здесь.

Организаторы конференции попросили меня рассказать вам о Льве Семеновиче.

Моя судьба так счастливо сложилась, что мне довелось коротко знать почти всех (кроме Л.С. Сахарова) самых близких его учеников и общаться с ними на протяжении долгих лет. Многие из них работали с ним со студенческой скамьи и до самой его смерти. Все они рассказывали мне о нем, писали, выступали с воспоминаниями. Таким образом, я располагаю материалом, в котором отражены их воспоминания, и мне представляется интересным выслушать их и познакомиться с тем, что они воспринимали непосредственно, с теми фактами, которые сохранила их память на протяжении всей их жизни.

Но все мы отлично знаем, что память не всегда бывает вполне надежным свидетелем. В памяти бывают провалы, что-то запечатлевается ярче, что-то менее отчетливо, некоторые события смешаются во времени, и при воспроизведении неизбежны неточности и погрешности. А мне хочется рассказать вам *только правду, исключительно правду*.

Выход есть только один — прислушаться к тому, что говорится в Священном Писании. А там, в Евангелии от Иоанна сказано: «А и в законе вашем написано, что двух человек свидетельство истинно». В Евангелии от Матфея — немного по-иному: «...дабы двух или трех свидетелей подтвердились всякое слово». И в одном из Посланий Святого Апостола Павла мы находим: «При устах двух или трех свидетелей будет твердо всякое слово».

Я буду рассказывать *только то, исключительно то*, что слышала, по крайней мере, от 2 или 3 человек. Просто при рассказе я ссылаюсь на одного, чтобы не перегружать рассказ именами.

Лев Семенович занимался наукой, он был учёный. Менялись формы этих занятий — это могла быть работа над теоретическими или методологическими вопросами, когда он обдумывал и писал свои труды. Это могла быть экспериментальная работа, когда он сам, своими руками собирал и обрабатывал материал в школе, клинике, лаборатории, наконец, дома. Это могли быть научные беседы с коллегами, учениками, когда обсуждались полученные в экспериментальных исследованиях результаты или текущая работа, планировались будущие исследования. Это могло быть чтение лекций, в которые непременно включался материал, добытый как теоретическим, так и экспериментальным путем. Это могло быть чтение научной литературы... Но всегда, всякий час своей жизни, он думал о науке, служил ей преданно и верно, не боясь у нее ни выходных, ни отпуска. Он занимался наукой всегда — и в праздничные дни и во время летних отпусков. Как вспоминают его товарищи, его «редкостная работоспособность граничила с полным забвением дня и ночи, пренебрежением собой и своим здоровьем».

Он занимался наукой в любой обстановке, в любых обстоятельствах. Вот как говорит А.Р. Лурия о создании «Исторического смысла психологического кризиса», послушаем его: «Я не знаю ничего, что отличалось бы такой удивительной ясностью мысли, такой логической красотой как эта работа... Л.С. Выготский написал эту работу в трагической ситуации: он был болен туберкулезом, врачи говорили, что ему осталось 3–4 месяца жизни, его поместили в санаторий... И тут он начал судорожно писать, чтобы оставить после себя какой-то основной труд». А.Р. Лурия называет эту работу «основополагающим трудом будущей советской психологии».

«Если спросить, — вспоминает А.В. Запорожец, — какое качество доминировало у Выготского как учёного, которое производило наибольшее впечатление на окружающих, то можно ответить, что это качество заключалось в чрезвычайно развитой творческой способности, способности к продуктивному синтезу, способности научного созидания. Надо сказать, что это творчество в жизни Выготского не было каким-то чрезвычайным эпизодом, это было в крови, это был постоянный модус его повседневной научной жизни и деятельности. Находясь рядом с ним, я все время находился под впечатлением того, что это огнедыша-

щий горн, который непрерывно выбрасывал новые идеи, новые представления, новые гипотезы, новые оригинальные экспериментальные замыслы».

Надо заметить, что такое творческое видение окружающего было свойственно ему с самого начала его сознательной деятельности.

При решении любой задачи, какой бы сложности она ни была, Лев Семенович никогда не искал легких и проторенных путей, не шел по чьим-то следам. Он всегда старался найти свой путь, фактически часто бывая «первооткрывателем», не боялся идти против сложившихся, устоявшихся мнений большинства, зачастую шел против течения (как отмечает А.Р. Лурия).

Приведу несколько фактов.

1. В своей дипломной работе Л.С. дал оригинальный и своеобразный анализ произведения о Гамлете, отличный от всей многочисленной литературы, посвященной разбору этой классической трагедии. Известный шекспировед А.А. Аникст сказал: «Последние 60 лет своей жизни я занимаюсь Шекспиром. Когда я впервые взял в руки работу Выготского о Гамлете, я понял, что написавший ее 19-летний юноша — гений». Аникст подчеркивал, что работа Л.С. выделяется среди многочисленных произведение тем, что она не повторяет или не уточняет их, а отличается оригинальностью и свежестью суждений, совершенно самостоятельным подходом к рассмотрению и анализу шекспировской трагедии.

2. Впервые психологический мир увидел и услышал Л.С. Выготского 6 января 1924 года в Петрограде на втором психоневрологическом съезде. Лурия многократно писал и рассказывал о его выступлении, но в своей последней лекции о Л.С. он говорил, что его поразила сама манера изложения, убедительность стиля, «...еще большее впечатление произвело на меня содержание доклада, вместо того, чтобы обсуждать какой-либо второстепенный вопрос, как подобало бы молодому человеку..., впервые выступавшему перед столь почетным собранием (а участниками съезда были многие известные ученые, такие как В.М. Бехтерев, Г.И. Россолимо, Н.М. Щелованов, Г.И. Челпанов, А.А. Ухтомский, Г.Г. Шпет, В.А. Вагнер и др.). Выготский выбрал трудную тему — о взаимоотношениях условных рефлексов и сознательного поведения человека». «Доклад был удивительным и по содержанию, и по форме. По содержанию доклад был явно «против течения». Система изложения идей, которую мы тогда услышали от Л.С. Выготского отличалась просто фантастическим блеском, совершенно фантастической ясностью мысли. Этот доклад был удивительным не только по содержанию, но и по форме».

Лев Семенович не боялся идти «против течения» и в других случаях.

3. 15 июля 1924 года Л.С. был назначен заведующим подотделом воспитания физически дефективных и умственно отсталых в отделе Социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН). С этого началась его деятельность в области дефектологии. В ноябре 1924 года, чтобы по-новому перестроить всю государственную систему воспитания детей с от-

клонениями в физическом и психическом развитии детей, было решено провести съезд СПОН.

Как вспоминает участник съезда проф. Д.И. Азбукин, главным событием съезда был доклад Выготского «О современном состоянии и задачах в области воспитания физически дефективных и умственно отсталых детей». Этот доклад, вспоминает Д.И. Азбукин, «был громом среди ясного неба», «перевернул всю дефектологию». Сначала выступление Л.С. встретили с недоумением. Но глубокая убежденность его сыграла свою роль, переменила настроение присутствующих — от недоумения они перешли к тому, что стали слушать его с глубоким интересом и вниманием. С этого съезда они уехали обновленными. Это заседание было огненной линией, проведенной между старой и новой дефектологией.

4. Так было и в 1930 году на Всероссийской конференции глухих в Москве. Вот как об этом вспоминает проф. Р.М. Боскис: «1930 год... большая аудитория, в которой сидят люди, отдавшие немалые годы своей жизни обучению глухонемых, совершенно уверенные в том, что единственным определяющим эффективное обучение глухонемых средством является использование чистого устного метода, не допускающего применения каких бы то ни было средств обучения, кроме устной речи. Многие из сидевших в зале фактически убеждены в этом... И перед этой аудиторией Л.С. читал доклад о полиглоссии. Утверждая положительную роль полиглоссии в развитии нормального ребенка, Л.С. показал, что и в школе глухонемых полиглоссия (использование устной, письменной и мимической речи) может оказаться весьма продуктивной. Аудитория слушала его как зачарованная, не слышно было в зале ни малейшего шороха. Доклад завершился громом аплодисментов. Лица слушателей были освещены каким-то необычайным вдохновением... И в это время председательствующий, известный проф. Д.В. Фельдберг, приступил к заключительному слову. Он начал свое выступление словами: «Товарищи, над вами разорвалась бомба...» В ответ на это аудитория зашумела и Фельдбергу пришлось прекратить свое выступление. Слушатели тянулись к Л.С. Ему было в это время только 33 года, рядом с ним стояли люди, убеленные сединами, пересматривающие свои давние убеждения. Своей ясной мыслью Л.С. сумел их убедить.

Но, говоря о творчестве Выготского, отмечает А.В. Запорожец, «...не нужно представлять дело так, что он увлекался игрой воображения ценой логики. Он был изобретательным экспериментатором и ценил экспериментальные факты. Я помню, как при обсуждении в лаборатории одного исследования кто-то из присутствующих сказал, что это плохое исследование, плохие факты. Выготский резко повернулся и бросил реплику, которая запомнилась мне на всю жизнь. Он сказал: "не бывает плохих фактов, есть плохие теории, которые не соответствуют найденным фактам, и не в состоянии их объяснить"».

Будучи прекрасным экспериментатором, он придавал огромное значение экспериментам, фактам,

полученным в ходе опытов. Так, в одном из писем к А.Р. Лурии он пишет: «Пиши об опытах и веди их со всей уверенностью в объективном их большом значении и в особом значении для нас». И в другом письме: «Очень много (подчеркнуто Л.С.) (как бы вслепую не шли опыты) жду от тебя — думать экспериментируя — значит более плодотворно думать, даже ошибаясь. А ты на верном пути».

В письме из больницы Л.С. Сахарову Л.С. советует (а не настаивает — он так и пишет, между нами), с чего начать эксперимент. И в конце он говорит, каким должен быть экспериментатор: «Экспериментатор должен быть сыщиком, изобретателем, комбинатором, хитрецом, создателем ловушек, бесконечно гибким и смелым».

Его ученики называли его талантливым и изобретательным экспериментатором.

Он никогда не наставлял ученикам методики исследования, а лишь указывал направление ее поиска. Сам он иногда повторял методики других авторов (например, Келера, Левина, Штерна), широко внедряя новые. «Многие из этих методик и гипотез, — пишет А.Н. Леонтьев, — блестяще подтвердились и получили дальнейшее развитие в работах современных психологов. Методики, разработанные Выготским, факты, найденные им, считаются классическими. Они вошли как важнейшие составные части в фундамент психологической науки».

Он много и хорошо работал с детьми, знал и понимал их. Кому и судить об этом, как не мне — его постоянной испытуемой. Нам с братом очень нравилось, когда Л.С. привлекал нас к своим опытам.

Хорошо помню: я сижу за столом, рядом с Л.С. или напротив него, а передо мной на столе — экспериментальный материал. Л.С. спокойно и вместе с тем весело предлагает мне различные задания и записывает на маленьких листочках все, что я делаю и говорю при этом. Это он проверяет на мне методику Л.С. Сахарова.

Или вот еще. На полу комнаты выложен лабиринт. Стенки его образуют различные предметы, в том числе и низкие узкие ящики с библиографическими карточками. В центре лабиринта — мандарин, который нам достанется, если мы сумеем «провести» его по лабиринту. Нам очень хочется получить мандарин, и мы очень стараемся. Это Л.С. на нас повторяет опыты Келера. Он делает это так весело, непринужденно, что мы уверены, что это просто такая игра. В случае нашего успеха он радуется ничуть не меньше нас.

Нам было так хорошо с ним в это время, что мы оба — и брат, и я сохранили память об этих днях на всю свою жизнь. Много лет спустя в своих письмах с фронта Леонид писал мне, что вспоминает об этих часах как о самых счастливых в его жизни.

Но Л.С. делал предметом научного анализа не только специально проведенные с нами эксперименты, но и наблюдения за нашим поведением, наши спонтанные высказывания. Заметки с отдельными записями такого рода содержались в его записных книжках.

Если же ему хотелось что-то уточнить или проверить, он создавал специальные ситуации, задавал специально поставленные «хитрые» вопросы. Моя

сестра очень не любила, когда он, как она тогда говорила, «приставал» к ней с вопросами разного рода. Однажды даже в ответ на какой-то его вопрос она заявила: «Вот мама никогда не задает таких глупых вопросов, она сама все знает».

Как-то несколько дней кряду лил дождь. Когда к вечеру он наконец утих, нас повели гулять. Мы шли по набережной, и почему-то именно в этот вечер мое внимание привлек мост, он вдруг поразил меня. Он показался чем-то незыблемым, вечным, река же под ним виделась просто беспомощной. Я была поражена увиденным, и мне хотелось поскорее поделиться своими переживаниями с отцом. Когда мы вернулись с прогулки, он был уже дома и пил чай в бабушкиной комнате. Очень возбужденная, я влетела в комнату и выпалила: «Папа, а я знаю, откуда реки берутся!». Все примолкли, ожидая моего сообщения, и я сказала: «их роют возле мостов!».

Л.С. весело отреагировал на мое открытие. А много лет спустя, уже взрослой, я нашла эти свои слова в одной из его работ. Им предшествовала такая фраза: «Одна, наблюдаемая мною девочка сказала...». Я-то хорошо знала, что это была за девочка.

Многие работы Л.С. рождались из его предварительных записей, которые он делал и во время обследования детей или взрослых, и во время экспериментов, и, конечно, во время чтения огромного количества литературы.

Он превосходно знал литературу — и отечественную, и зарубежную. Его ученики называли его «талантливым читателем». Читая, он делал записи на малюсеньких листках бумаги или отмечал какие-то места в самой книге. Анализируемые им источники говорят об огромном объеме прочитанного.

Запорожец говорил, что Л.С. умел вычитать даже больше, чем было у автора, что даже из вполне заурядной книги он умел извлечь что-то, что заслуживало внимания, что давало ему повод к размышлению.

«Большой творческий порыв Выготский сочетал с критическим мышлением. Он критически всегда относился к собственным достижениям... а также критиковал работы других исследователей... Но наряду с... беспощадностью в критике Выготский мог улавливать все положительное, что есть в работе даже, казалось бы, не очень хорошей <...> Выготский... мог видеть в шлаке что-то ценное, нужное...». «Вот анекдотический случай: Выготский приходит в лабораторию в приподнятом настроении и говорит, что он прочитал книгу, которая имеет много интересных фактов, хотя она не лишена некоторых недостатков, что в этой книге есть идея развития, что развитие есть само фактор, что в нем есть логика самодвижения.

Что это за книга?

Это книга Гезелла “Умственное развитие”.

Мы читали эту книгу и пришли в полное изумление — мы ничего такого, что говорил Выготский, там не нашли. Мы сидели и читали потом эту книгу целый день, и где-то в 4-й главе нашли несколько фраз, которые отдаленно напоминали о том, что говорил Выготский. Мы были удивлены, как мог Выготский в банальном Гезелле усмотреть такие нужные мысли».

Очень важным для Л.С. было знание научной литературы — и отечественной, и зарубежной. Здесь большую роль играло знание им иностранных языков.

Когда издавали 6-томник, редактор его С.Д. Крекова многократно жаловалась мне на небрежность Л.С. при работе с иностранными цитатами: «...то меняет порядок слов, то заменяет слово близким по значению, синонимом». Наконец, я не выдержала и сказала ей: «А с чем ему было сверять? В те годы многих этих книг, переведенных на русский язык, просто не существовало и все переводы он делал самостоительно — он просто читал оригиналы, а места, которые хотел цитировать переводил на русский».

— Сколько же языков он знал? — удивилась она.

В анкете его рукой написано —четыре.

Кое-что я помню и могу добавить:

1. Когда приезжал в Москву К. Левин, он бывал у нас несколько раз и, хорошо помню, всякий раз они говорили только по-немецки.

2. В 1933 году к нему приехала учиться дама из Америки (мисс Лайлин), и, как это ни покажется диким, сначала ее поселили у нас (она прожила у нас несколько месяцев). У них была договоренность — она говорила только по-русски, а Л.С. только по-английски.

3. Выступая на заседании, посвященном Л.С. Выготскому проф. А.А. Смирнов вспоминал: «Нужно сказать, что Л.С. был... мастером переводов. Я помню, как в этой аудитории он поразил всех тогда, когда, если память мне не изменяет, Коффка делал доклад, а Л.С. литературным языком абсолютно точно перевел все то, что говорил Коффка».

Нет, не подвела память Анатолия Александровича Смирнова. Рене ван дер Веер (из Лейдена) прислал мне копию письма Коффки, написанного им из Москвы, в котором он рассказывает о своем докладе.

Привожу это письмо с сокращением: «Вчера вечером было самое длинное из всех представлений — моя лекция в Государственном Институте Психологии... в зале собралось более 300 человек... большинство из присутствующих понимало по-немецки, но поскольку некоторые не понимали, проф. Выготский (русский психолог, создатель теории формирования понятий), необыкновенно обаятельный человек, выступил в качестве переводчика. Я говорил в течение приблизительно 5–10 минут, а затем он очень легко и свободно, как только можно себе представить, делал перевод сказанного. Он говорил гораздо более свободно, чем я и, мне казалось, что гораздо дольше».