

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 3/2026

международный научный журнал
International Scientific Journal

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

Искусственный интеллект
в оптике культурно-исторической
психологии
культурно-историческая
ПСИХОЛОГИЯ



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

cultural-historical
PSYCHOLOGY

Artificial Intelligence through the lens
of cultural-historical psychology

культурно-историческая
ПСИХОЛОГИЯ

международный научный журнал

№ 3 / 2026

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), Bazarov T.Yu. (Russia),
Belinskaya E.P. (Russia), Venger A.L. (Russia),
Dafermos M. (Greece), 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),
Petrovsky V.A. (Russia), Polivanova K.N. (Russia),
Reed M.J. (UK), Rubtsova O.V. (Russia),
almina 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 (1).

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 2026, № 3

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), Базаров Т.Ю. (Россия),
Белинская Е.П. (Россия), Венгер А.Л. (Россия),
Дафермос М. (Греция), Завершнева Е.Ю. (Россия),
Конокотин А.В. (Россия), Косарецкий С.Г. (Россия),
Кудрявцев В.Т. (Россия), Леонтьев Д.А. (Россия),
Майданский А.Д. (Россия), Махнач 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),
Плакитси К. (Греция), Смолка А.Л.Б. (Бразилия),
Цукерман Г.А. (Россия)

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

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

«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»
Индексируется:
ВАК Минобрнауки России, ВИНТИ РАН,
РИНЦ, PsychINFO, EBSCO, ProQuest,
Web of Science (ESCI), SCOPUS, BAK (K1), Белый список,
Белый список (1).
Журнал аффилирован
Международному обществу
культурно-деятельностных исследований (ISCAR)

Идея создания журнала:
В.П. Зинченко, В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Б.Г. Мещеряков,
В.М. Мунипов

Издается с 2005 года
Периодичность: 4 раза в год
Свидетельство о регистрации СМИ:
ПИ № ФС77-6775757 17.11.2016

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» 2026, № 3

cultural-historical
PSYCHOLOGY

international scientific journal



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

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

ФГБОУ ВО МГППУ
127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209

Редактор и корректор Лопина Р.К.
Компьютерная верстка Баснакова М.А.
Переводчик Дорохов 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 Dorohov A.A.

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2026. Том 22. № 3

Искусственный интеллект в оптике культурно-
исторической психологии

Тематические редакторы: В.В. Рубцов, В.Т. Кудрявцев

Cultural-Historical Psychology

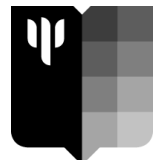
2026. Vol. 22, no. 3

Artificial Intelligence through the lens of cultural-historical psychology

Thematic editors: V.V. Rubtsov, V.T. Kudryavtsev

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



Содержание

Колонка редактора	4
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Искусственный интеллект как культурное орудие: эвристические возможности и ограничения метафоры <i>Д.Е. Николаев</i>	6
Субъектность в условиях цифрового детства: возможности ее инициации и подавления <i>Ю.В. Громыко, С.П. Пуденко</i>	15
Особенности коммуникативного взаимодействия психолога и виртуального клиента в тренировке навыков психотерапевтической речи <i>Т.Ю. Базаров, А.С. Елисеенко, А.А. Куликов, М.С. Стишкин</i>	24
ИИ-ассистенты и рекомендательные системы как агенты алгоритмической социализации <i>Р.В. Ершова, Т.Ш. Хунде</i>	35
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Словесно-логическое мышление и навык чтения: перекрестно-лонгитюдный анализ взаимовлияния на этапе «детский сад—школа» <i>Т.Н. Тихомирова, А.С. Малых</i>	43
ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
Склонность к переживанию стыда и уровень аутентичности в период становящейся взрослости <i>И.В. Вачков, С.В. Сидоренкова</i>	55
Россия в представлении молодых белорусов: образ страны и отношение к интеграционному сотрудничеству <i>Н.В. Муращенкова, В.В. Гриценко, В.В. Кириенко</i>	65
Дилемма геймификации в образовании: модель компромисса между внешней мотивацией и экзистенциальным благополучием <i>С.А. Макарова, Н.Н. Пачина</i>	77
КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ	
Рецензия на книгу «Диалоги о Выготском» <i>А.А. Боболь</i>	88
«Книга-диалог: Идеи Л.С. Выготского век спустя» <i>Е.П. Федорова</i>	91
ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ	
К 130-летию Жана Пиаже	
Переписка А.Р. Лурии с Ж. Пиаже 1930—1966 годов	95
Послесловие к переписке Лурии и Пиаже <i>А.Д. Майданский, Е.В. Завершнева</i>	100
К 90-летию А.А. Леонтьева	
Теоретическая и прикладная психология общения <i>М.А. Степанова</i>	105
К юбилею Татьяны Васильевны Ахутиной	
Развивающее содействие Человеку Говорящему. Интервью с Т.В. Ахутиной <i>В.Т. Кудрявцев</i>	113

Contents

Editor's column	4
PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT	
Artificial Intelligence as a cultural tool: Heuristic potentials and limitations of the metaphor <i>D.E. Nikolaev</i>	6
Subjectness in the context of digital childhood: Possibilities of its initiation and suppression <i>Yu.V. Gromyko, S.P. Pudenko</i>	15
Specific features of communicative interaction between a psychologist and a virtual client in psychotherapeutic speech skills training <i>A.S. Eliseenko, T.Yu. Bazarov, A.A. Kulikov, M.S. Stishkin</i>	24
AI assistants and recommender systems as agents of algorithmic socialization <i>R.V. Ershova, Tigist Hunde</i>	35
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
Verbal-logical thinking and reading skills: A cross-lag analysis of mutual influence at the stage “kindergarten—primary school” <i>T.N. Tikhomirova, A.S. Malykh</i>	43
EMPIRICAL RESEARCH	
Shame-proneness and authenticity in emerging adulthood <i>I.V. Vachkov, S.V. Sidorenkova</i>	55
Russia in the representations of young Belarusians: The image of the country and attitudes towards integration cooperation <i>N.V. Murashchenkova, V.V. Gritsenko, V.V. Kiriyyenko</i>	65
The gamification dilemma in education: a model of compromise between external motivation and existential well-being <i>S.A. Makarova, N.N. Pachina</i>	77
CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY	
Review on the book “Dialogs on L.S. Vygotsky” <i>A.A. Bobol</i>	88
A book in dialogue: L.S. Vygotsky’s ideas a century on <i>E.P. Fedorova</i>	91
MEMORABLE DATES	
130th anniversary of Jean Piaget	
Correspondence between A.R. Luria and J. Piaget 1930—1966	95
Afterword to the Correspondence between Luria and Piaget <i>A.D. Maidansky, E.Yu. Zavershneva</i>	100
90th anniversary of A.A. Leontyev	
Theoretical and applied psychology of communication <i>M.A. Stepanova</i>	105
On the anniversary of Tatyana Vasilyevna Akhutina	
Developmental facilitation of the Speaking Human. Interview with Tatyana V. Akhutina <i>V.T. Kudryavtsev</i>	113

Колонка редактора

В этом году исполняется 70 лет, как в 1956 г. на знаменитом семинаре в Дартмутском колледже (США), который организовали и вели выдающиеся кибернетики и специалисты по теории информации Джон Маккарти, Марвин Мински, Натаниэл Рочестер и Клод Шеннон, было возведено о создании новой области научных исследований и технологических разработок Artificial Intelligence (AI) – Искусственный Интеллект. Термин ИИ прозвучал из уст Маккарти.

Это не было голословным заявлением: поиски в данном направлении активно развернулись и до проведения двухгодичного семинара в Дартмуте. К этому времени Алан Тьюринг уже ввел термин «машинный интеллект». Имелись и впечатляющие заделы. В 1955 г. Аллен Ньюэлл, Клиффорд Шоу и Герберт Саймон (будущий Нобелевский лауреат по экономике, 1990) разработали программу Logic Theorist (LT), построенную на классическом исчислении высказываний. LT легко и изящно доказывала теоремы символической логики А. Уайтхеда и Б. Рассела (из их трехтомника “Principia Mathematica”, изданного еще в 1910–1913 гг.) на уровне хорошо успевающего студента-математика, а в ряде случаев превосходил в «искусстве доказательства» авторов теорем. К этому положительно, с присущим ему чувством юмора, отнесся Бертран Рассел. В 1957 году те же авторы представляют программу General Problem Solver (GPS) – «Универсальный решатель проблем», первую собственно «эвристическую программу» для ЭВМ, т. е. программу, работающую на неполных алгоритмах для решения «нетиповых задач» и способную к «самообучению», достраиванию алгоритмов. Авторы заявляют о возможностях компьютерной *имитации* интеллектуальных и творческих процессов¹. В отличие от LT, GPS не просто доказывает уже доказанные математико-логические теоремы, но и разгадывает головоломки, решает шахматные задачи и т. д.

Но уже тогда выяснилось, что, справляясь с решением условных задач (вроде головоломки «Ханойская башня»), программа часто пасует перед реальными задачами, не выходя за рамки заложенных в нее принципов исчисления высказываний. И дело не в том, что формально условные задачи обладают меньшей «когнитивной сложностью» по сравнению с реальными – часто бывает наоборот (повторим: с формальной точки зрения). Просто реальные задачи возникают в меняющихся, непредсказуемых, «непредвычисляемых» условиях жизни людей, которые порой требуют осознанной смены оснований способов их действия. Сами эти условия еще не сложились, не созданы людьми даже для себя, а не то чтобы для машины, условия, по мере создания которых меняются сами люди, преобразуется их потенциал. Это постоянно происходит и в истории, и в индивидуальных судьбах. Поэтому уже первая волна ИИ-эйфории у одних и ИИ-фобии у других (сейчас мы переживаем вторую, более мощную волну) «охлаждалась» аргументами, точнее, доказательствами принципиальной невозможности ИИ-копирования даже отдельных *специфических функций мышления как разума*, что не отрицало, а, напротив, допускало передачу машине *части* его утилитарно-рассудочного функционала, который, строго говоря, не предполагает труда живой мысли.

Было бы наивно считать, что здесь все можно заранее «расставить по полочкам». Дискуссия о возможностях ИИ и его ограничениях крайне важна для всего семейства наук о человеке, прежде всего для психологии. Она позволяет заострить внимание на вопросе о природе человеческого мышления (Э.В. Ильенков), «Естественного Интеллекта» (ЕИ), его включенности в жизнь человека, в процессы решения жизненных задач, где главным «искомым» является он сам и перспективы его развития в различных формах деятельности людей, их сообществ. В том числе опосредствованной и усиленной потенциалом ИИ благодаря поискам и находкам ЕИ, который, разумеется, не может не трансформироваться в этом *творческом* процессе. К тому же то, что более полувека назад создавалось в университетских лабораториях и обсуждалось на Дартмутском семинаре, стало феноменом жизни человечества 21 века. Об ИИ и нейросетях (первая из них была построена в 1943 г. У. Маккалоком и У. Питтсом на ламповой, аналоговой базе) сегодня знают все. Но что мы знаем о ЕИ и его современных реализациях в беспрецедентном многообразии человеческих деятельностей. Какие функции ИИ в различных областях социальной практики могут быть применены для решения «собственных задач» ЕИ с

¹ На русском языке см.: Ньюэлл А. и Саймон Г.А. (1965). Имитация мышления человека с помощью электронно-вычислительной машины. В: А.М. Матюшкин (Ред.), *Психология мышления*. М.: Прогресс; Ньюэлл А., Шоу Дж. С. и Саймон Г.А. Процессы творческого мышления (там же).

учетом его исторического своеобразия? Хотя вопрос обычно ставят иначе: что требуется от человека в мире, где правит «цифра» и все «генерирует» ИИ?

Отсюда интерес культурно-исторической психологии к теме ИИ, в которой не только она находит точки своего роста, но и сама тема раскрывается в особой оптике. Особенности этой оптики раскрывают авторы предлагаемого вниманию читателя номера журнала.

С позиций КИП, любой естественный человеческий интеллект, включая даже так называемый «природный ум», — искусственный. Воспользуемся примером, который приводил на лекциях наш общий учитель В.В. Давыдов. Ребенок самостоятельно сооружает конструкцию из кубиков, не ведая того, что постигает простейшие механические закономерности, с учетом которых до него сконструированы сами эти кубики, и в них уже задана логика первоначального постижения этих закономерностей. Постигая эту механику, он осваивает определенный способ мышления. Можно сказать, что кубики — прообраз ИИ «по замыслу» ЕИ. Но сами они не сложатся, хотя и «предполагают» способ сложения, хотя предполагать, может, конечно, только придумавший и изготовивший их человек. Да и он до конца не может предположить, как ребенок сложит кубики, чтобы получилась не груда, которая развалится, а надежная конструкция. Их замыслы должны в чем-то совпасть, но детали совпадения до конца неизвестны. Ведь разум — не устройство, а устроитель, не конструкция, а конструктор, который создает и свою неповторимую конструкцию. Она — совокупная «конструкция разума» и не поддается имитации.

Это значит, что проблема ИИ — это проблема опосредствования ИИ взаимоотношений как минимум двух ЕИ внутри человеческого сообщества. Способ включения ИИ в жизнь людей определяется именно этим. Нестановочно в истории науки и практики произошел сдвиг приоритетов от «кибернетики сигналов» к «кибернетике символов», а процессы информации и ее понимания стали мыслиться в логике процессов медиации, коммуникации, взаимопонимания людей, в которых складывается самоотношение каждого человека.

В.В. Рубцов,
доктор психологических наук,
профессор, действительный член РАО
Президент МГППУ,
главный редактор журнала «Культурно-историческая психология»

В.Т. Кудрявцев
доктор психологических наук,
профессор МИП и МГППУ,
заместитель главного редактора журнала «Культурно-историческая психология»

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT

Научная статья | Original paper

Искусственный интеллект как культурное орудие: эвристические возможности и ограничения метафоры

Д.Е. Николаев ✉

Автономная некоммерческая организация «Исследовательский центр “Аналитик”»,
Москва, Российская Федерация
✉ dnpsy2019@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Массовое внедрение систем искусственного интеллекта (ИИ) в образование, профессиональную деятельность и повседневные практики ставит под вопрос устоявшиеся психологические представления о развитии, опосредствовании и субъектности. В культурно-исторической психологии анализ ИИ чаще всего осуществляется через метафору культурного орудия, которая внешне сохраняет теоретическую преемственность, но одновременно может скрывать принципиальную новизну цифровых социотехнических систем. **Цель.** В результате теоретического анализа выявить достоинства и недостатки рассмотрения искусственного интеллекта в качестве культурного орудия в логике культурно-исторической психологии. **Гипотеза.** Метафора культурного орудия обладает значительным эвристическим потенциалом для анализа опосредствования деятельности с участием ИИ, однако ее объяснительные возможности ограничены и при некритическом применении приводят к концептуальным редукциям. **Теоретическая основа.** Исследование опирается на реконструкцию ключевых положений культурно-исторической и деятельностной традиций, а также на междисциплинарные работы в области философии техники, антропологии цифровых технологий и критических исследований искусственного интеллекта. **Результаты.** Показано, что ИИ радикально разрывает связь между опосредствованием деятельности и опосредствованием развития, перераспределяет субъектность и ответственность, а также формирует эффекты обратного опосредствования, влияя на образ мышления и самооценку субъекта. Выявлено, что язык культурного орудия обладает скрытым нормативным эффектом, способствуя натурализации технологических изменений. **Выводы.** Искусственный интеллект является первым массовым культурным средством, внедряемым без культурно-психологического проекта развития субъекта. Это превращает ИИ не только в объект анализа, но и в вызов для самой культурно-исторической психологии, требующей пересмотра ключевых понятий.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, искусственный интеллект, культурное орудие, развитие субъекта, опосредствование, субъектность, цифровая культура

Для цитирования: Николаев, Д.Е. (2026). Искусственный интеллект как культурное орудие: эвристические возможности и ограничения метафоры. *Культурно-историческая психология*, 22(3), 6–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220301>

Artificial intelligence as a cultural tool: Heuristic potentials and limitations of the metaphor

D.E. Nikolaev ✉

Autonomous Non-Profit Organization “Research Center ‘Analitik’”, Moscow, Russian Federation

✉ dnpsy2019@gmail.com

Abstract

Context and relevance. The large-scale adoption of artificial intelligence systems in education, professional activity, and everyday life challenges established psychological conceptions of development, mediation, and subjectivity. Within cultural-historical psychology, AI is most often analyzed through the metaphor of a cultural tool, which appears to preserve theoretical continuity but may obscure the fundamentally novel nature of digital sociotechnical systems. **Objective.** Through theoretical analysis, to identify the advantages and disadvantages of considering artificial intelligence as a cultural tool within the logic of cultural-historical psychology. **Hypothesis.** The cultural tool metaphor has significant heuristic potential for analyzing the mediation of activity involving AI; however, its explanatory capabilities are limited and, when applied uncritically, lead to conceptual reductions. **Theoretical framework.** The study is based on a reconstruction of key tenets of the cultural-historical and activity traditions, as well as on interdisciplinary work in the philosophy of technology, the anthropology of digital technologies, and critical AI studies. **Results.** It is shown that AI radically breaks the link between the mediation of activity and the mediation of development, redistributes agency and responsibility, and also generates effects of reverse mediation, influencing the subject's way of thinking and self-evaluation. It is revealed that the language of the cultural tool carries a latent normative effect, contributing to the naturalization of technological change. **Conclusions.** Artificial intelligence represents the first mass cultural means introduced without a cultural-psychological project of subject development. This positions AI not merely as an object of analysis but as a challenge to cultural-historical psychology itself, necessitating a reconsideration of key concepts.

Keywords: cultural-historical psychology; artificial intelligence; cultural tool; subject development; mediation; subjectivity; digital culture

For citation: Nikolaev, D.E. (2026). Artificial Intelligence as a cultural tool: Heuristic potentials and limitations of the metaphor. *Cultural-Historical Psychology*, 22(3), 6–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220301>

Введение

Стремительное распространение технологий ИИ в различных сферах человеческой деятельности стало одним из наиболее значимых факторов трансформации современных социокультурных практик. Эти изменения затрагивают не только технические способы выполнения задач, но и формы мышления, коммуникации, обучения и саморегуляции, что делает ИИ предметом возрастающего интереса со стороны психологической науки.

В рамках культурно-исторической традиции популярность получает интерпретация ИИ как культурного орудия (Сизикова, 2023; Носкова, 2024; Солдатова, Войскунский, 2021). Данная метафора апеллирует к фундаментальному положению концепции Л.С. Выготского о ключевой роли культурных средств в развитии высших психических функций и обеспечивает концептуальную преемственность между классическими идеями и анализом современных технологий. На первый взгляд, этот ход выглядит вполне естественным, однако именно эта кажущаяся естественность, на наш взгляд, требует проблематизации. Современные системы ИИ прин-

ципально отличаются от тех культурных орудий, на анализе которых формировалась культурно-историческая психология. Они не просто расширяют некоторые возможности субъекта, но и перераспределяют функции действия, принятия решений и контроля между человеком, технической системой и институциональной средой, вследствие чего возникает проблема распределения ответственности. В результате возникает ситуация, в которой традиционная модель орудийного опосредствования, предполагающая активного субъекта, осваивающего и присваивающего культурное орудие, при описании ИИ оказывается существенным упрощением. Иначе говоря, ИИ не в полной мере отвечает критериям культурного орудия в классическом культурно-историческом смысле, скорее он функционирует как культурное средство, элемент культурной среды, который участвует в организации деятельности и мышления и при этом не предполагает полноценное присвоение и произвольный контроль со стороны субъекта. В этой связи ИИ выступает не столько новым объектом анализа, сколько своеобразным «стресс-тестом» для самой культурно-исторической психологии. Попытки его описания выявляют границы применимости ключе-

вых понятий (опосредствования, интериоризации, культурного орудия) и заставляют задаться вопросом, в какой мере теория способна описывать социотехнические системы, действующие на уровнях, выходящих за рамки индивидуальной деятельности.

Современное состояние проблемы характеризуется, с одной стороны, активным использованием классической терминологии культурно-исторической психологии в исследованиях цифровой среды, а с другой — отсутствием систематического анализа теоретических последствий такого переноса. Это создает риск как чрезмерного расширения понятия культурного орудия, так и его концептуальной редукции.

Актуальность исследования определяется необходимостью критического осмысления метафоры ИИ как культурного орудия с позиций культурно-исторической психологии. Научная новизна работы заключается в целостном анализе не только эвристических возможностей данной метафоры, но и ее ограничений.

Цель исследования — выявить достоинства и риски рассмотрения искусственного интеллекта как культурного орудия в культурно-исторической перспективе.

Задачи исследования.

1. Проанализировать классическое понимание культурных орудий.
2. Оценить эвристический потенциал применения данной метафоры к искусственному интеллекту.
3. Выявить концептуальные ограничения и риски такого подхода.

Исследовательский вопрос: в каких пределах метафора культурного орудия может быть продуктивно использована для анализа искусственного интеллекта в культурно-исторической психологии?

Концепт культурного орудия

Само по себе использование метафоры культурного (по сути психологического) орудия в обсуждениях ИИ психологами редко становится предметом рефлексии. Как правило, она используется имплицитно — как самоочевидная методологическая оптика, позволяющая включить ИИ в уже знакомый теоретический ландшафт. Между тем такой понятийный перенос не является очевидным, отражая специфический способ реагирования культурно-исторической психологии на появление новых технологий — стремление сохранить понятийную преемственность и интерпретировать радикально новые феномены через уже освоенные категории.

В классической логике Л.С. Выготского культурное орудие выступает как средство, опосредствующее деятельность субъекта и обеспечивающее развитие высших психических функций (Выготский, 1982; 2005). В деятельностной традиции это представление было дополнено анализом систем деятельности, в которых орудия, цели и социальные отношения образуют целостную структуру (Леонтьев, 1983). В обоих случаях орудие мыслится как элемент, поддающийся освоению, присвоению и включению в сознательно регулируемую деятельность.

Применение этой модели к ИИ позволяет сохранить теоретическую связность, но одновременно маскирует принципиальную новизну самого феномена. В отличие от классических культурных орудий, ИИ представляет собой сложную социотехническую систему, функционирование которой определяется не только индивидуальными действиями пользователя, но и алгоритмическими архитектурами, институциональными регуляторами и экономическими интересами (Floridi, 2019). В этом контексте метафора орудия начинает выполнять в большей степени компенсаторную функцию. Можно сказать, что она компенсирует концептуальный дефицит, возникающий при столкновении с объектом, который плохо поддается описанию в терминах индивидуального опосредствования. Критическое отличие ИИ от предыдущих поколений орудий заключается в том, что если логика работы автомобиля или телевизора может быть в принципе понята и присвоена субъектом (пусть не на инженерном, но на функционально-причинном уровне), то ядро современных ИИ-систем, алгоритмы глубокого обучения, представляют собой абсолютный «черный ящик». Их работа основана на статистических корреляциях, а не на символических правилах, доступных сознательной рефлексии. Более того, ИИ часто функционирует как адаптивная инфраструктура, незаметно формирующая саму среду деятельности, а вовсе не как пассивный инструмент, применяемый по желанию.

Таким образом, обращение к понятию культурного орудия в анализе ИИ можно рассматривать как показатель недостаточной разработанности в культурно-исторической психологии понятий для анализа распределения субъектности в многоуровневых социотехнических процессах. Сохраняя видимость теоретической преемственности, метафора орудия одновременно скрывает несоответствие между классической моделью опосредствования и реальными практиками взаимодействия человека с современными интеллектуальными системами. Именно это несоответствие и требует дальнейшего концептуального анализа.

Чтобы оценивать применимость метафоры «ИИ как культурное орудие», необходимо отметить, что под культурным орудием в культурно-исторической и деятельностной традиции понимается не любое средство деятельности, а лишь то, что включено в специфический тип опосредствования, обладающий развивающим потенциалом. В работах Л.С. Выготского культурное орудие выступает как искусственно созданное средство, посредством которого человек перестраивает структуру собственной психической деятельности (Выготский, 1982). Ключевым здесь является не сам факт использования внешнего средства, а процесс его освоения и последующей интериоризации. Орудие изначально существует во внешнем, социальном пространстве и затем постепенно становится внутренним средством регуляции поведения. Этот процесс предполагает активную позицию субъекта, включенного в совместную деятельность, и опирается на развитие произвольности, рефлексии и сознательного контроля.

А.Н. Леонтьев продолжает эту линию, связывая развивающее действие орудия с включенностью в систему деятельности, имеющей общественно заданные мотивы, цели и способы действия (Леонтьев, 1983). В этом контексте орудие не «работает» само по себе, оно становится психологически значимым лишь постольку, поскольку субъект осваивает социально выработанные способы действия с ним. Развитие здесь мыслится как трансформация структуры деятельности и соответствующих ей психических функций. Свой вклад в развитие концепта культурного орудия внесли также П.Я. Гальперин и Б.Д. Эльконин (Павленко, 2020).

Таким образом, в классической традиции можно выделить несколько принципиальных условий, при которых культурное орудие рассматривается как фактор развития: активное освоение, возможность интериоризации, формирование произвольного контроля, включенность в социально организованную деятельность, связь с перестройкой высших психических функций. Эти условия задают жесткие критерии, которые оказываются проблематизированными при попытке переноса метафоры на современные цифровые технологии.

Искусственный интеллект как культурное орудие: эвристические возможности метафоры

Рассмотрение ИИ в качестве культурного орудия обладает рядом существенных достоинств, которые объясняют распространенность данной метафоры в современных психологических дискуссиях. Перечислим ключевые из них.

1. Метафора обеспечивает концептуальную преемственность между классическими идеями культурно-исторической психологии и анализом новых технологических форм. Понимание ИИ как средства опосредствования позволяет использовать традиционные категории культурно-исторической психологии (опосредствование, интериоризация, произвольность, внешняя и внутренняя регуляция и т. п.) для анализа того, каким образом алгоритмические системы включаются в деятельность человека (Выготский, 2005; Wertsch, 1998).

2. Метафора культурного орудия ориентирует исследование на конкретные практики ее использования. В логике культурно-исторической традиции ИИ не обладает самостоятельной психологической субъектностью, а функционирует как средство, включенное в деятельность субъекта и опосредствующее его отношения с задачей и социальной средой. Это позволяет анализировать влияние ИИ как результат конкретных форм деятельности, в которые он включен.

3. Данная метафора обладает значительным потенциалом для исследования трансформаций высших психических функций. В этом ключе ИИ может рассматриваться как средство внешней регуляции внимания, памяти, мышления и принятия решений, что делает возможным анализ перераспределения функций между человеком и культурным орудием (Выготский, 1983).

4. Описание ИИ как культурного орудия открывает пространство для нормативного и этического анализа. Если ИИ рассматривается как средство культурного опосредствования, то его проектирование и внедрение становятся предметом моральной ответственности. От того, какие формы деятельности и саморегуляции поддерживаются технологией, зависит ее влияние на развитие субъекта. Такой подход позволяет избежать представления об ИИ как о нейтральном или исключительно техническом факторе (Солдатова, Илюхина, 2025).

5. Данная метафора способствует диалогу культурно-исторической психологии с современными междисциплинарными исследованиями цифровой культуры и технологий. Такие исследования в социологии, антропологии, медиа-исследованиях, философии техники активно обсуждают как технологии перестраивают формы мышления, коммуникации и социальной жизни. Однако эти обсуждения часто ведутся в терминах, которые слабо соотносятся именно с психологической проблематикой. Сохраняя собственный понятийный аппарат, культурно-историческая психология получает возможность включаться в анализ актуальных процессов, не утрачивая своей уникальной специфики, «встраивая» разговор о цифровых технологиях в собственную теоретическую рамку. Благодаря этому возникает возможность участвовать в междисциплинарном диалоге, не растворяясь в нем и не отказываясь от специфического психологического взгляда на развитие субъекта.

Опосредствование деятельности и опосредствование развития

Несмотря на значительный эвристический потенциал метафоры «ИИ как культурное орудие», ее использование в рамках культурно-исторической психологии сопряжено с рядом существенных теоретических и методологических ограничений. Одним из ключевых и наименее рефлекслируемых допущений в современных психологических обсуждениях ИИ является отождествление опосредствования деятельности с опосредствованием развития. В логике культурно-исторической психологии такое отождествление принципиально неверно, однако именно оно часто лежит в основе оптимистических интерпретаций ИИ как «орудия развития».

В классической традиции опосредствование деятельности само по себе не тождественно развитию. Выготский подчеркивал, что развитие связано не с ростом эффективности действий, а с перестройкой их психологической структуры, с возникновением новых форм произвольности, рефлексии и осознания собственных действий (Выготский, 2017; Майданский, Рубцов, 2025). Орудие может облегчать выполнение задачи, снижать нагрузку, ускорять достижение результата, но при этом не создавать условий для формирования новых высших психических функций. Более того, в определенных условиях оно может вы-

теснять те формы активности, которые в классической модели рассматривались как развивающие.

Именно здесь ИИ обнаруживает свою «проблемность» как вариант культурного орудия. Современные ИИ-системы проектируются прежде всего как средства оптимизации, поскольку они сокращают количество операций, автоматизируют принятие решений, минимизируют неопределенность и ошибки (Brynjolfsson & McAfee, 2014). С точки зрения эффективности деятельности это является их несомненным достоинством, однако с точки зрения развития субъекта результаты такой оптимизации далеко не очевидны.

Если опираться на деятельностный подход, развитие предполагает преобразование структуры деятельности и порождение новых психологических форм через продуктивное преодоление трудности (Леонтьев, 1983). В этом контексте ИИ нередко функционирует как средство, осуществляющее «снятие» проблемной ситуации, так как он сохраняет результат (эффективность), но может устранить или минимизировать сам процесс поисково-ориентировочной деятельности, являющийся источником развития. ИИ бесспорно трансформирует психическую деятельность, но делает это иным путем, нежели классические орудия, часто через делегирование и «замыкание» когнитивных функций в непрозрачный контур, что радикально меняет условия для их интериоризации.

Таким образом, возникает принципиальное расхождение, когда ИИ может выступать мощным средством опосредствования деятельности, не будучи при этом средством опосредствования развития. Более того, в ряде образовательных, профессиональных, творческих практик он может способствовать формированию зависимых форм активности, при которых субъект все меньше осваивает способы действия и все больше полагается на внешнюю систему (Carr, 2010; Солдатова, Илюхина, 2025; Чигарькова, Солдатова, 2026). Это противоречие подрывает саму идею автоматической «развивающей функции» культурных средств и требует ее радикального пересмотра применительно к цифровым технологиям.

Обратное опосредствование: ИИ как регулятор образа мышления субъекта

Еще более радикальный вызов культурно-исторической теории связан с тем, что ИИ выступает не только как средство опосредствования деятельности, но и как фактор формирования представлений субъекта о собственном мышлении. Для описания этой новой реальности традиционных понятий культурно-исторической психологии оказывается недостаточно. В связи с этим в настоящей работе под обратным опосредствованием предлагается понимать процесс, при котором средство, включенное субъектом в осуществление деятельности, в силу особенностей своего устройства и функционирования через изменение организации этой деятельности способствует измене-

нию способов, посредством которых субъект организует, оценивает и понимает собственную деятельность и собственные возможности. Характер и направление этого изменения зависят от устройства и способов функционирования средства. В случае относительно простых средств связь между их использованием и изменением способов деятельности обычно непосредственно доступна пониманию и контролю субъекта. В случае сложных социотехнических средств, к которым относится ИИ, возникающие изменения, как правило, не инициированы субъектом, не осознаются им и не поддаются полному предвидению и контролю с его стороны. Отличие обратного опосредствования от обратной связи заключается в том, что в процессе деятельности не просто возвращается информация о результате действия, но само средство, включенное в деятельность как ее опосредствующий компонент, участвует (часто имплицитно) в изменении самого способа организации, оценки, понимания этой деятельности субъектом. Можно говорить о переходе от опосредствования как инструментального расширения к опосредствованию как конституированию среды, которая предписывает вполне определенные способы быть, действовать и мыслить.

Это ставит классическую идею интериоризации перед проблемой, что именно интериоризируется, орудие как средство или орудие как система внешних правил и оценок, неподконтрольных субъекту. Если в классической модели культурно-исторической психологии орудие рассматривалось как средство, с помощью которого субъект расширяет и перестраивает свои психические функции, сохраняя при этом позицию активного освоения (Выготский, 1982), то в случае ИИ ситуация усложняется, поскольку взаимодействие с интеллектуальными системами постоянно сопоставляет человеческое мышление с машинным, часто в логике сравнения, оценки и конкуренции. Алгоритмические рекомендации, автоматическая генерация текстов, решений и интерпретаций фасилитируют формирование определенных представлений о том, «как правильно думать», «какой результат считается хорошим» и «где проходит граница собственных возможностей» (Pasquale, 2015; Crawford, 2021).

Конечно, любое орудие может структурировать деятельность человека, использующего его (предметная детерминация образа мира) (Асмолов, 2023; Кудрявцев, 2016), но в ситуации со сложными техническими системами, используемыми в обучении, профессиональной деятельности, социальной сфере, медицине и т. п., речь идет о более масштабном влиянии (Николаев, 2025). ИИ начинает функционировать как нормативный регулятор мышления, а не просто как техническое средство. Он задает темп, стиль и формат когнитивной активности, формирует ожидания немедленного ответа, снижает толерантность к неопределенности и к длительным процессам поиска смысла. Вероятно, здесь можно говорить о своеобразной интериоризации алгоритмических стандартов, при которой субъект в определенной степени начинает соотносить собственное мышление с логикой машинной обра-

ботки данных (Floridi, 2019; Rieder, 2020). Средство, которое по классической схеме должно подчиняться субъекту, начинает задавать ему рамки. Оно формирует ожидания, стандарты и самооценку. Не человек определяет, как и когда использовать орудие, а сама система через интерфейсы, алгоритмы, рейтинги, автоматические предложения мягко или даже достаточно жестко регулирует стиль мышления, темп работы и даже ощущение интеллектуальной достаточности.

С культурно-исторической точки зрения это означает смещение фокуса анализа с отдельных действий на трансформацию субъектности. ИИ влияет не только на то, что делает человек, но и на то, кем он себя мыслит. Взаимодействие с ИИ может способствовать формированию установок на внешнюю регуляцию, снижению доверия к собственному опыту и к неформализуемым формам знания. Таким образом, обратное опосредствование ставит под вопрос классическую идею интериоризации применительно к ИИ как однозначно развивающего процесса и требует ее критического переосмысления в условиях цифровой культуры.

Орудие без субъекта

Одним из наиболее радикальных следствий анализа ИИ в логике культурно-исторической психологии становится выявление кризиса присвоения, который подрывает саму возможность рассматривать ИИ как культурное орудие в строгом смысле. В классической модели психологическое орудие является тем, что субъект может освоить, интериоризировать («врастить») и сделать частью собственной системы регуляции деятельности (Выготский, 2017; Майданский, Рубцов, 2025). Иными словами, орудие становится культурным не просто потому, что оно существует, а потому, что субъект может его освоить, присвоить и использовать произвольно. Даже сложные знаковые системы (письмо, счет, научные понятия) предполагают возможность понимания их принципов и осознанного контроля. Присвоение предполагает понимание принципов действия орудия, возможность его целенаправленного использования и, что принципиально, возможность отказа от него (Выготский, 2005; Леонтьев, 1983). Именно через присвоение орудие становится фактором развития.

ИИ явно нарушает эту логику. Современные интеллектуальные системы принципиально непрозрачны для пользователя. Их функционирование основано на статистических моделях, масштабных вычислениях и инфраструктурах, которые выходят за пределы индивидуального опыта и понимания (Burrell, 2016; Pasquale, 2015). Конкретный пользователь не знает, как именно принимаются решения, на каких данных обучалась система, какие цели и ограничения заложены в ее архитектуру. Исследователи пишут о «черном ящике ИИ» (Bathae, 2018; Marcus, Teuwen, 2024). Субъект взаимодействует не с орудием, которое он осваивает, а с результатами работы системы, логика которой ему недоступна, даже если система предлагает человеку то или иное объяснение. Значит, это орудие

невозможно освоить в классическом смысле, как молоток, язык или математический метод. Пользователь взаимодействует с поверхностью системы, но не контролирует ее логику. Орудие как бы существует без субъекта, способного взять за него ответственность, присвоить в культурно-историческом смысле.

Это обстоятельство имеет принципиальные последствия для вопроса ответственности. В классической модели ответственность за использование орудия лежит на субъекте деятельности, поскольку именно он осуществляет выбор, контроль и оценку последствий (Рубинштейн, 1957). Однако внедрение ИИ-систем существенно усложняет локализацию субъектности. Под распределенной субъектностью мы понимаем ситуацию делегирования части процессов, ранее осуществлявшихся непосредственно субъектом в процессе организации и регуляции собственной деятельности, техническим средствам и институциональным структурам. К таким процессам относятся, например, постановка и преобразование задачи, выработка и оценка возможных альтернатив, выбор способа действия, производство и оценка решений, контроль их выполнения и оценка последствий. При этом распределенность функций не означает, что все эти компоненты системы обладают субъектностью или ответственностью в одинаковом смысле — техническая система может участвовать в осуществлении деятельности, изменять ее ход и влиять на ее результат, не становясь субъектом или носителем ответственности ни в психологическом, ни в социально-нормативном качестве, одновременно провоцируя развитие у субъекта феноменов, которые Д.А. Леонтьев (2024) относит к нарушениям саморегуляции деятельности, а также снижая вариативность и разнообразие результатов форм человеческого опыта и активности в социуме (Николаев, Асмолов, 2025; Hutson, 2026). Поэтому распределение субъектности подразумевает необходимость отдельного анализа того, какие участники и в каком объеме сохраняют возможность выбора, контроля, проверки и отказа от решения и, соответственно, в каких пределах на них может быть возложена ответственность.

В целом, в случае ИИ ответственность оказывается распределенной между различными людьми и институциональными участниками, связанными с разработкой, внедрением, регулированием и использованием системы. Такая распределенность размывает саму идею психологической ответственности за конкретное решение или выбор и делает невозможным простое перенесение классических представлений о субъекте деятельности на современные социотехнические системы (Latour, 2005). Мы имеем дело с орудием, которое активно воздействует на мышление, но не принадлежит субъекту ни в когнитивном, ни в социальном смысле. Это ставит под вопрос саму возможность говорить об ИИ как о культурном орудии без собственной переработки понятий субъекта и ответственности. Иными словами, в случае ИИ опосредствование оказывается многоуровневым, распределенным и частично анонимным. Алгоритмические системы дей-

ствуют не только как средства выполнения задач, но и как элементы инфраструктуры, формирующие сами условия возможности действовать и мыслить.

Для культурно-исторической психологии это означает необходимость признать, что ИИ функционирует в логике коллективного и институционального опосредствования, где субъект не является единственным центром контроля. Если это так, то понятие культурного орудия требует либо радикального расширения, либо признания своих границ применимости. В противном случае теория рискует описывать ситуацию, которой больше не существует, подразумевая индивидуального субъекта там, где действие, выбор, принятие решений и контроль распределены в социотехнической системе между людьми, техническими средствами и институциональной средой.

Помимо теоретических ограничений, метафора «искусственный интеллект как культурное орудие» несет в себе существенный нормативный контекст. Язык культурного развития, опосредствования и эволюции обладает мощным легитимирующим эффектом, поскольку он склонен представлять технологические изменения как естественный и неизбежный этап исторического прогресса (Foucault, 1980). В этом контексте ИИ начинает восприниматься скорее не как результат конкретных экономических, политических и инженерных решений, а как «следующий шаг» культурного развития (Нестик, 2019). Описывая ИИ как культурное орудие, мы как бы заранее приписываем ему статус «естественного этапа» культурной эволюции, с которым следует научиться жить и который в целом работает «на благо» развития. Такое описание вряд ли можно считать исчерпывающим (Асмолов, 2024).

Для психологии это особенно важно, поскольку метафора орудия развития смещает фокус с обсуждения того, зачем, как именно и для кого внедряется технология, к тому, как быстрее адаптироваться к неизбежному (см., например: Солдатова, Чигарькова, Илюхина, 2024; Солдатова, Илюхина, 2025). В результате снижается внимание к проблемам неравенства доступа к технологиям, культурных различий и к возможным негативным эффектам ИИ для развития различных социальных групп (Benjamin, 2019; Noble, 2018). Возможные деформирующие эффекты (сужение самостоятельного мышления, снижение рефлексивного контроля, перераспределение ответственности) оказываются на периферии анализа или интерпретируются как временные трудности освоения (Асмолов, 2020). В результате язык развития и опосредствования может непреднамеренно легитимизировать, натурализовать технологические изменения, представляя их как естественные и неизбежные, даже в тех случаях, когда их последствия для человека и общества остаются неопределенными или, более того, сомнительными.

Заключение

Проведенный анализ показал, что ИИ занимает принципиально особое место среди современных

культурных средств и не может быть безоговорочно включен в классическую модель орудийного опосредствования, разработанную в культурно-исторической психологии. В отличие от традиционных культурных орудий, ИИ внедряется в деятельность субъекта преимущественно как инфраструктурная и институционально опосредствованная технология, проектируемая вне логики психологического развития. Это обстоятельство радикально меняет условия, при которых опосредствование может рассматриваться как фактор развития высших психических функций.

ИИ не просто продолжает линию предыдущих технологических орудий, но и представляет собой качественный скачок. Его уникальность состоит в сочетании непрозрачности («черный ящик»), адаптивности к пользователю, инфраструктурной масштабируемости и претензии на выполнение когнитивных функций. Именно это сочетание превращает его из простого инструмента в активного участника перераспределения психологических функций и субъектности. Соответственно, культурно-историческая психология сталкивается не только с задачей расширения области применимости своих понятий, но и с необходимостью их критической ревизии. В частности, различие между опосредствованием деятельности и опосредствованием развития приобретает принципиальное значение — усиление эффективности и автоматизация когнитивных операций сами по себе не гарантируют формирования произвольности, рефлексии и субъектной позиции. Более того, в условиях делегирования когнитивных функций ИИ возможно сужение пространства развития при одновременном росте функциональной продуктивности.

В этом контексте ИИ выступает не просто объектом анализа, но и вызовом для психологической теории. Он делает зримой, явной ситуацию, в которой культурное средство массово используется без культурно-психологического проекта, направленного на формирование субъекта. Тем самым ИИ обнаруживает пределы классической модели культурного орудия и одновременно задает направление для ее дальнейшего теоретического развития.

По результатам исследования можно сформулировать следующие выводы.

1. Показано, что метафора ИИ как культурного орудия обладает значительным эвристическим потенциалом для анализа опосредствования деятельности, однако не может быть автоматически перенесена на анализ процессов психологического развития субъекта.

2. Установлено, что в условиях использования ИИ-систем происходит разрыв между опосредствованием деятельности и опосредствованием развития, что ставит под сомнение предположение о развивающем характере любого культурного средства.

3. Выявлено, что ИИ функционирует как средство, которое субъект не может в полной мере освоить, присвоить и контролировать, что проблематизирует классическое понимание культурного орудия как психологически осваиваемого средства.

4. Показано, что взаимодействие с ИИ порождает эффекты обратного опосредствования, влияя на образ мышления, самооценку и представления субъекта о собственных когнитивных возможностях.

5. Обосновано, что использование метафоры культурного орудия в отношении ИИ обладает скрытым нормативным эффектом, способствуя натурализации технологических изменений и снижая критическое внимание к их последствиям.

Новизна работы заключается в трактовке ИИ как предельного случая культурного средства, выявляющего ограничения классических категорий культурно-исторической психологии и требующего их

уточнения. Практическая значимость исследования связана с возможностью использования полученных выводов при психологической экспертизе образовательных, профессиональных и цифровых практик, основанных на применении ИИ-систем.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой расширенных моделей опосредствования, учитывающих социотехническую и институциональную природу современных цифровых средств, а также с анализом условий, при которых использование искусственного интеллекта может быть включено в осмысленный культурно-психологический проект развития субъекта.

Список источников / References

1. Асмолов, А.Г. (2023). *Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека* (6-е изд.). М.: Смысл.
Asmolov, A.G. (2023). *Personality Psychology. A Cultural-Historical Understanding of Human Development* (6th ed.). Moscow: Smysl. (In Russ.).
2. Асмолов, А.Г. (2024). Библия от искусственного интеллекта: нужны ли нам новые поводыри? *Образовательная политика*, 1(97), 6–7.
Asmolov, A.G. (2024). The Bible from Artificial Intelligence: Do We Need New Guides? *Educational Policy*, 1(97), 6–8. (In Russ.).
3. Асмолов, А.Г. (2020). Облачное детство: в поисках компромисса между технологизацией и гуманизацией. *Образовательная политика*, 83(3), 6–8.
Asmolov, A.G. (2020). Cloud Childhood: In Search of a Compromise Between Technologization and Humanization. *Educational Policy*, 83(3), 6–8. (In Russ.).
4. Выготский, Л.С. (1982). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 1. Инструментальный метод в психологии*. М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1982). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 1. The Instrumental Method in Psychology*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
5. Выготский, Л.С. (2005). *Психология развития человека*. М.: Смысл.
Vygotsky, L.S. (2005). *Psychology of Human Development*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
6. Выготский, Л.С. (2017). *Записные книжки. Избранное* (Е. Завершнева, Р. ван дер Веер, общ. ред.). М.: Канон+.
Vygotsky, L.S. (2017). *Notebooks. Selected Works* (E. Zavershneva, R. van der Veer, Eds.). Moscow: Kanon+. (In Russ.).
7. Кудрявцев, В.Т. (2016). Еще раз об опосредствовании в культурно-исторической психологии. *Психолого-педагогический поиск*, 3(39), 77–88.
Kudryavtsev, V.T. (2016). Once Again on Mediation in Cultural-Historical Psychology. *Psychological and Pedagogical Search*, 3(39), 77–88. (In Russ.).
8. Леонтьев, А.Н. (1983). *Избранные психологические произведения: В 2 т.: Том 2. Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Педагогика.
Leontiev, A.N. (1983). *Selected Psychological Works: In 2 vols.: Vol. 2. Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
9. Леонтьев, Д.А. (2024). Структура и нарушения саморегуляции деятельности: точка роста культурно-исторической деятельностной психологии. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 27–35. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200303>
10. Леонтьев, Д.А. (2024). Structure and Distortions of the Activity Autoregulation: a Growing Edge of the Cultural Historical Activity Theory. *Cultural-Historical Psychology*, 20(3), 27–35. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200303>
11. Майданский, А.Д., Рубцов, В.В. (2025). О системе категорий культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000001>
12. Майданский, А.Д., Рубцов, В.В. (2025). On the System of Categories of Cultural-Historical Psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 4–14. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2025000001>
13. Нестик, Т.А. (2019). Искусственный интеллект как когнитивный протез: трансформация образов будущего. *Образовательная политика*, 4(80), 104–117.
Nestik, T.A. (2019). Artificial Intelligence as a Cognitive Prosthesis: Transformation of Images of the Future. *Educational Policy*, 4(80), 104–117. (In Russ.).
14. Николаев, Д.Е. (2025). Искусственный интеллект как антропологический проект: от редукции к становлению (Часть 1). *Образовательная политика*, 23(4), 8–18.
Nikolaev, D.E. (2025). Artificial Intelligence as an Anthropological Project: From Reduction to Becoming (Part 1). *Educational Policy*, 23(4), 8–18. (In Russ.).
15. Николаев, Д.Е., Асмолов, А.Г. (2025). Радикальная человекоцентричность: потенциал человека как источник антихрупкости организации. *Вопросы психологии*, 71(5), 3–14.
Nikolaev, D.E., Asmolov, A.G. (2025). Radical human-centricity: Human potential as a source of organizational antifragility. *Issues of Psychology*, 71(5), 3–14. (In Russ.).
16. Носкова, Т.Н. (2024). Психологические и технологические изменения деятельности человека в цифровой среде. *Психология человека в образовании*, 6(3), 329–337. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-329-337>
17. Носкова, Т.Н. (2024). Psychological and Technological Changes in Human Activity in the Digital Environment. *Psychology in Education*, 6(3), 329–337. (In Russ.). <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-329-337>
18. Павленко, В.Н. (2020). Понятия «орудие», «психологическое орудие», «знак» и их соотношение. *Культурно-историческая психология*, 16(1), 122–131. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160112>
19. Павленко, В.Н. (2020). The Concepts of “Tool,” “Psychological Tool,” and “Sign” and Their Correlation. *Cultural-Historical Psychology*, 16(1), 122–131. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2020160112>

16. Рубцов, В.В., Зарецкий, В.К., Майданский, А.Д. (2023). Культурно-историческая психология: современное состояние и направления развития научной школы. В: *Научные подходы в современной отечественной психологии* (с. 144–169). М.: Институт психологии РАН.
17. Сизикова, Т.Э. (2023). К итогам Международного конгресса «Л.С. Выготский и А.Р. Лурья...». *Культурно-историческая психология*, 19(2), 76–79. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190210>
18. Солдатова, Г.У., Войскунский, А.Е. (2021). Социально-когнитивная концепция цифровой социализации. *Психология. Журнал ВШЭ*, 18(3), 431–450. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450>
19. Солдатова, Г.У., Илюхина, С.Н. (2025). Человек технологически достроенный. *Культурно-историческая психология*, 21(1), 13–23. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210102>
20. Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. (2024). Метаморфозы идентичности человека достроенного. *Социальная психология и общество*, 15(4), 40–57. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150404>
21. Чигарькова, С.В., Солдатова, Г.У. (2026). Формула цифрового благополучия личности. *Национальный психологический журнал*, 21(1), 44–53. <https://doi.org/10.11621/npj.2026.0104>
22. Bathae, Y. (2018). The Artificial Intelligence Black Box and the Failure of Intent and Causation. *Harvard Journal of Law & Technology*, 31, 889–938.
23. Benjamin, R. (2019). *Race after technology: Abolitionist tools for the new Jim code*. Cambridge, UK: Polity Press.
24. Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. New York, NY: W. W. Norton.
25. Burrell, J. (2016). How the machine “thinks”: Understanding opacity in machine learning algorithms. *Big Data & Society*, 3(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2053951715622512>
26. Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. New York, NY: W. W. Norton.
27. Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. New Haven, CT: Yale University Press.
28. Floridi, L. (2019). *The logic of information: A theory of philosophy as conceptual design*. Oxford: Oxford University Press.
29. Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1979*. New York, NY: Pantheon Books.
30. Hutson, M. (2026). Bland new world: Is AI making us all think the same? *Nature*, 657, 22–24. <https://doi.org/10.1038/d41586-026-02682-3>
31. Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
32. Marcus, E., & Teuwen, J. (2024). Artificial intelligence and explanation: How, why, and when to explain black boxes. *European Journal of Radiology*, 173, 111393. <https://doi.org/10.1016/j.ejrad.2024.111393>
33. Noble, S. U. (2018). *Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism*. New York, NY: NYU Press.
34. Pasquale, F. (2015). *The black box society: The secret algorithms that control money and information*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
35. Rieder, B. (2020). *Engines of order: A mechanology of algorithmic techniques*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
36. Wertsch J. V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.

Информация об авторах

Дмитрий Евгеньевич Николаев, кандидат психологических наук, заместитель директора, Автономная некоммерческая организация «Исследовательский центр “Аналитик”», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3385-1640>, e-mail: dnpsy2019@gmail.com

Information about the authors

Dmitry E. Nikolaev, Candidate of Sciences (Psychology), Deputy Director, Autonomous Non-Profit Organization “Research Center ‘Analitik’”, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3385-1640>, e-mail: dnpsy2019@gmail.com

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 23.03.2026

Поступила после рецензирования 08.09.2026

Принята к публикации 20.09.2026

Опубликована 30.09.2026

Received 2026.03.23

Revised 2026.09.08

Accepted 2026.09.20

Published 2026.09.30

Научная статья | Original paper

Субъектность в условиях цифрового детства: возможности ее инициации и подавления

Ю.В. Громыко^{1, 2} ✉, С.П. Пуденко² ✉

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация
✉ yugromyko@gmail.com

² Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами»
имени Е.Л. Шифферса, Москва, Российская Федерация
✉ presnja@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Основной вызов, который создает цифровизация образования, связанная с использованием нейросетей и искусственного интеллекта, состоит в необходимости восстановления собственной субъектности учащегося при решении образовательных задач. Субъектность деятельности является важнейшим условием организации процессов развития интеллектуальных способностей учащихся и педагогов. **Цель.** Определить условия, при которых ИИ используется учащимися как средство решения задач, обеспечивающих инициацию субъектности в образовательно-проектной деятельности. **Гипотеза.** К инициации субъектности учащихся будет приводить специальная реконструкция используемых магистрантами цифровых систем — поисковиков, систем ИИ — для превращения их в средство организации своей деятельности для решения специально поставленных задач. Подобные задачи, реализуемые в процессе обучения учащихся, делают невозможным для студентов непосредственное обращение с цифровыми системами, автоматизированно предоставляющими ответ на поставленный вопрос в готовой форме. **Результаты.** Авторы связывают решение сформулированных ими исследовательских задач с изменением форм преподавания в их конкретной работе с магистрантами на основе создания специальных учебных заданий. Важнейшим типом заданий являются задачи, которые иницируют субъектность в учебной работе. **Выводы.** Важнейшим условием восстановления субъектности у студентов при использовании ИИ становятся задания, при которых сами студенты выявляют ограниченность ответов, предлагаемых системами ИИ. Студент в этом случае ставится перед необходимостью обосновать свое новое решение, не совпадающее с ответами, предложенными ИИ.

Ключевые слова: цифровое детство, искусственный интеллект (ИИ), культурно-историческая психология, средство, интеллектуальные способности, опосредствование, субъектность

Финансирование. Без специального финансирования.

Благодарности. Авторы благодарят участников семинара Института опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса О.И. Глазуну, Н.В. Громыко, И.И. Семина, А.А. Третьякова, С.П. Усольцева за обсуждение замысла и результатов исследования.

Дополнительные данные. Отсутствуют.

Для цитирования: Громыко, Ю.В., Пуденко, С.П. (2026). Субъектность в условиях цифрового детства: возможности ее инициации и подавления. *Культурно-историческая психология*, 22(3), 15–23. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220302>

Subject agency in the context of digital childhood: Possibilities for its emergence and suppression

Yu.V. Gromyko^{1, 2} ✉, S.P. Pudenko² ✉

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

✉ yugromyko@gmail.com

² Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russian Federation

✉ presnja@gmail.com

Abstract

Context and relevance. The main challenge posed by the digitalization of education, which involves the use of neural networks and artificial intelligence, is the need to restore the student's own subject agency when solving educational tasks. Subject agency in activity is the most important condition for organizing the processes of developing the intellectual abilities of students and teachers. **Objective.** Determine the conditions under which AI is used by students as a means of solving tasks that ensure the initiation of subject agency in educational and project-based activities. **Hypothesis.** The initiation of students' subject agency will be brought about by a special reconstruction of the digital systems used by master's students — search engines, AI systems — in order to transform them into a means of organizing their own activity for solving specially posed tasks. Such tasks, implemented in the process of students' learning, will make it impossible for master's students to directly handle digital system. **Results** The authors associate the solution of the research tasks formulated by them with a change in the forms of teaching in their specific work with master's students based on the creation of special educational tasks. The most important type of task is the task that initiates subject agency in educational work. **Conclusions.** The most important condition for restoring students' subject agency when using AI is the use of tasks in which students themselves identify the limitations of the answers offered by AI systems. In this case, the student is faced with the need to justify their new solution, which does not coincide with the answers offered by the AI.

Keywords: digital childhood, artificial intelligence (AI), cultural-historical psychology, means, intellectual abilities, mediation, subject agency

Funding. The special funding was absent.

Acknowledgements. The authors are grateful to the participants of the seminar at the E.L. Shiffers Institute for Advanced Research in Human Resource Management — O.I. Glazunova, N.V. Gromyko, I.I. Semin, A.A. Tretyakov, and S.P. Usoltsev — for their discussion of the research concept and results.

Supplemental data. Supplemental data are absent.

For citation: Gromyko, Yu.V., Pudenko, S.P. (2026). Subjectness in the context of digital childhood: Possibilities of its initiation and suppression. *Cultural-Historical Psychology*, 22(3), 15–23. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220302>

Введение

Надвигающаяся мало исследованная перспектива стихии (а не целенаправленно спроектированной формы) так называемого «цифрового детства» в сфере образования является серьезным вызовом для Российской психолого-педагогической общественности и шире — образовательного сообщества. Эта перспектива во многом не является российской и по большей части основывается на копировании «опережающих» решений Запада, с которым мы находимся в состоянии если не открытого противостояния, то конкурирующего противоборства (Desai, 2025).

Весьма показательно, что среди голосов цифровангелистов (стойких защитников образовательной цифровизации, стремящихся разрешить детям цифровизироваться) (Chan, & Colloton, 2024; Hussaini, 2024; Keene, 2025; Voysey & La Greca, 2025) и цифрорудитов (сторонников запрета использовать смарт-

фоны, социальные сети и искусственный интеллект, по крайней мере, до поры до времени) (Швабауэр, 2025; Тачмамедова, 2025) все слышнее стали звучать голоса цифрореалистов (Смирнов, 2021а; Громыко, Рубцов, 2021; Скобелев, Громыко, 2022; Громыко, 2023). Цифрореалисты стремятся разобраться, в чем использование Интернета, социальных сетей, цифровых платформ, поисковиков, виртуальной реальности и ИИ в образовании является безусловно новым общественным благом и инструментом обязательной интеллектуальной работы каждого.

Но более важен второй вопрос от цифрореалистов: что происходит с интеллектуальными процессами и сложными способностями, основу которых образует способ деятельности, а не только словесное название, — с пониманием, понятийным мышлением, категориальным мышлением, рефлексивным мышлением, взаимопониманием, коммуникацией, рефлексией, самоопределением, схематизацией, но так-

же и чтением, письмом, решением арифметических задач, умениями пересказывать текст, выражать мысли в словах, с проблематизацией неверных утверждений, умением отклонять предложение совершить навязываемое поведенческое действие?

На наш взгляд, это предмет самого серьезного комплексного психолого-педагогического исследования, достоверность которого определяется не столько статистической валидностью готовых методик, большими массивами обследованных испытуемых, обеспечивающих достоверность выводов, сколько специальной концептуальной стратегией и новой постановкой вопросов, которые остаются вне поля внимания психолого-педагогического сообщества. Принципиально важно, чтобы вопросы, касающиеся анализа воздействия цифровизации на интеллектуальные процессы, диагностики интеллектуального развития учащихся, формулировались не на языке учебных академических предметов, осваиваемых в школе, не на языке полученной на уроках информации, а на языке развития интеллектуальных способностей и осваиваемых общих способов решения различных задач.

В сегодняшней ситуации, наконец, развенчивается миф о том, что подрастающее поколение, у которого знакомство с цифровыми играми, смартфоном и компьютером начинается раньше, чем знакомство с книгой, умнее и интеллектуальнее предыдущих поколений, которые сначала осваивали азбуку, учились читать и писать и лишь потом переходили к освоению компьютерной грамотности, информационно-коммуникативных технологий, мультимедиа, цифровых платформ, искусственного интеллекта. Преимущество этих цифровых поколений объясняли тем, что они раньше освоения грамотности осваивают цифровые устройства (Громыко, 2023; Haidt, 2024).

Удивительная простота использования цифрового гаджета, при всей сложности его создания, специально обеспечивается за счет проектирования слишком «дружественного интерфейса». Дизайнеры и инженеры добиваются, чтобы кнопочно-нажимательная активность, вызывающая изменения на интерфейсе, была доступна даже сенсорному интеллекту шимпанзе или павиана. Эта процедура и привела к созданию мифа о том, что подрастающее поколение, использующее компы и гаджеты, умнее предыдущего. В дальнейшем этот миф лёг в основу очень своеобразных рекомендаций, предлагавшихся одно время позволить подросткам консультировать учителей по поводу проведения цифро-электронных уроков с использованием компьютера и Интернета.

Но реальный исследовательский вопрос состоит в определении у попавших под тотальную цифровиза-

цию поколений уровня развития интеллектуальных процессов, выраженности познавательных интересов, а также сформированной способности учиться. Ведь может получиться так, что цифровизация не только не повышает уровень организации интеллектуальных процессов, но сводит на нет познавательный интерес, заменяя его просмотром бессмысленных роликов и игрой в примитивные «нажималки», а умение учиться с места, выделяя концепты принципиально нового действия, редуцируется до освоения все новых автоматизируемых навыков по копируемому и затверживаемому образцу.

Некоторые последствия цифровизации, связанные с деинтеллектуализацией, а отнюдь не с повышением уровня развития новых поколений, стали наконец замечаться.

Отнюдь не случайно, что третьим по значимости словом в 2024 году Оксфордским словарем было определено слово «брэйн рот» — мозговая гниль¹. Оно обозначает снижение интеллекта из-за чрезмерного потребления бессодержательного контента. Происходит ухудшение психического или интеллектуального состояния человека в результате чрезмерного потребления материалов (в настоящее время особенно онлайн-контента), которые считаются банальными или неинтересными. Сюда же включается и то, что может привести к такому ухудшению. Зарубежные эксперты заметили, что в 2024 году термин «гниение мозга» стал чаще использоваться для обозначения опасений по поводу последствий чрезмерного потребления низкокачественного онлайн-контента, особенно в социальных сетях. В целом, за период с 2023 по 2024 год частота использования этого термина выросла на 230%².

Занимательно, что первое зафиксированное употребление выражения «гниение мозгов» произошло еще в 1854 году в книге Генри Дэвида Торо *«Уолден, или Жизнь в лесу»*, но в эпоху цифровых технологий оно приобрело новое значение. В своих выводах в этой книге Торо критикует склонность общества обесценивать сложные идеи или те, которые можно интерпретировать по-разному, в пользу простых высказываний. По его мнению, это свидетельствует об общем снижении умственных и интеллектуальных усилий: «Пока Англия пытается вылечить картофельную болезнь, не пора ли кому-нибудь попытаться вылечить болезнь мозга, которая распространяется гораздо шире и губительнее?»³.

Таким образом, цифровизации за счет обращения к данному термину стало приписываться обесценивание сложных идей. Но этот термин приобрел новое значение в 2024 году. Сначала он стал популярным в социальных сетях, особенно в TikTok⁴ среди

¹ Миллиарды людей часами смотрят глупые бессмысленные видео и мемы. Почему они не могут остановиться и опасно ли это? 29.08.2025. Лента.ру : электрон. СМИ : сайт. URL: <https://lenta.ru/brief/2025/08/29/brainrot/> (дата обращения 24.09.2026).

² 'Brain rot' named Oxford Word of the Year 2024: <https://corp.oup.com/news/brain-rot-named-oxford-word-of-the-year-2024/>

³ Лента.ру : электрон. СМИ : сайт. URL: <https://lenta.ru/brief/2025/08/29/brainrot/> (дата обращения 24.09.2026).

⁴ <https://corp.oup.com/news/brain-rot-named-oxford-word-of-the-year-2024/>

представителей поколения Z и поколения Альфа, а теперь термин «гниение мозга» используется и в массовой журналистике на фоне обеспокоенности общества негативным влиянием чрезмерного потребления онлайн-контента. В 2024 году термин «гниение мозга» используется для описания как причины, так и следствия этого явления. Он относится к низкокачественному и бесполезному контенту в социальных сетях и Интернете, а также к последующему негативному влиянию такого контента на человека или общество. То есть речь идет о целенаправленно тиражируемой бессмыслице, у которой нет никакого содержания. Станным образом человек, понимая и признавая низкое качество контента, продолжает его потреблять. Почему это происходит? Эксперты видят причину этого явления в том, как изменился формат получения информации. Современные подростки (а именно они выступают основной аудиторией брейнрот-контента) смотрят большое количество коротких видео-мемов. Это приводит к заметному снижению времени концентрации — контент уже не способен удерживать внимание пользователей дольше одной минуты. Отлучению от концентрированной устойчивой интенциональности (направленности сознания) становятся подвержены целые поколения. Человек, который начал потреблять «брейнрот»-контент, полностью отключает концентрацию внимания. Он слушает, но целенаправленно не слышит, он смотрит, но целенаправленно не видит. Таким образом формируется способность отключаться от восприятия информации в процессе ее получения⁵.

Если в 2004 году концентрации пользователей хватало на две с половиной минуты, то за двадцать лет этот показатель достиг сорока семи секунд (Mark, 2024). Для потребления брейнрот-контента как раз не требуется концентрации — а значит, его легко смотреть в неограниченных количествах. При этом время, которое человек тратит на просмотр контента, постоянно увеличивается. В 2024 году пользователи в среднем проводили онлайн около шести часов сорока минут в день. В первую очередь, произвольное потребление брейнрот-контента негативно влияет на память и способность принимать решения.

Американские исследователи пытаются, как обычно, подвести под эту проблему нейрофизиологические объяснения (Lembke, 2021)⁶. Скроллинг (пролистывание) способен привести к изменениям в сером веществе мозга — из-за этого он начинает по-другому кодировать и сохранять информацию и полученные знания усваиваются гораздо хуже. Постоянное потребление контента также приводит к снижению концентрации внимания — это происходит из-за информационной перегрузки. «Брейнрот-контент» также ухудшает работу отдела мозга,

который, как предполагается, отвечает за принятие решений. Просмотр коротких видеороликов практически полностью блокирует мотивацию попробовать что-то другое, поэтому от потребления такого контента очень сложно оторваться. А еще брейнрот-контент — один из главных источников быстрого дофамина. Этот гормон влияет на настроение и поведение человека, отвечает за чувство удовлетворения и радости. Быстрый дофамин, который вырабатывается в организме в момент просмотра коротких видеороликов, дает мгновенный всплеск удовольствия; при этом у людей может развиваться зависимость, которая требует поглощать все больше контента для эмоционального насыщения без концентрации на нём⁷.

На английский язык был переведен Доклада Каролинского института, авторы которого (Лиза Торелл, Торкель Клингберг, Агнета Херлиц, Андреас Ольссон и др.) в своих исследованиях доказывают, «...что цифровизация школ, в той степени, в которой она уже произошла в Швеции, влечет за собой множество недостатков и что дальнейшая цифровизация может иметь и другие негативные последствия» (Thorell et al., 2023). «Цифровизация школ, например, может оказать существенное негативное влияние на усвоение знаний учащимися» (там же), — поясняется в докладе Всемирного совета по здравоохранению от августа 2023 года⁸, который приобретает всё большую актуальность.

Авторы объясняют: цифровые инструменты содержат множество отвлекающих факторов, которые мешают концентрации и рабочей памяти, что, в свою очередь, ухудшает обучение (Klingberg, 2023).

В недавно опубликованных результатах международного исследования PISA за 2025 год (OECD, 2026), в соответствии с которыми обнаружено весьма заметное снижение результатов, особенно по чтению и математике, прямо указывается в качестве причин ухудшения использование цифровых устройств, которые отвлекают учащихся от учебной работы. По результатам международного исследования, среди показавших самый большой спад лидируют государства ОЭСР, где широко распространено использование ИИ. Некритическое использование ИИ указывается в качестве одной из причин снижения образовательных результатов.

На наш взгляд, проблема является социокультурной, а не столько дофаминно-нейрогуморальной. В условиях огромной неопределенности социальных процессов в обществе человек стремится делать нечто вызывающее бессмысленное: осуществлять простейшие операции в видеоиграх с примитивным игровым процессом, смотреть бессмысленные, не имеющие никакого содержания мем-ролики, чтобы успокоиться и отключить процессы понимания

⁵ Там же.

⁶ "Digital Drugs Have Us Hooked. Dr. Anna Lembke Sees a Way Out". The New York Times Podcasts. 2025-02-01. Retrieved 2025-03-24.

⁷ Там же.

⁸ <https://presskit.it/ru/2025/09/15/scuola-la-digitalizzazione-abbassa-lapprendimento-uno-studio-svedese-ne-spiega-il-perche/>

и рефлексии, вызывающие беспокойство, — просто чтобы что-то делать и не думать. Одновременно общество начал пронизывать подготавливающий цифровизацию труд фрилансеров — «массовых цифровых работников», краткосрочных «шабашников» (gig workers), которые осуществляют разметку всевозможных материалов для последующей цифровизации по заданным жестким правилам. Как правило, в силу однообразности и больших объемов такого труда, эти работники отлучены от возможности развития способностей высокого уровня, от фундаментальных знаний, у них нет никакой профессиональной перспективы.

Каким образом можно преодолевать подобные зависимости и становиться субъектом деятельности внутри процессов цифровизации? Для этого необходимо ребенка, благодаря специальной деятельности взрослого, вывести в особое отношение к повседневным цифровым системам.

Стихийно формирующееся цифровое детство связано с одним чрезвычайно важным обстоятельством: цифровые системы воспринимаются, прежде всего, ребенком, у которого не было жизни без компьютера, как нечто натурально данное и непосредственное. Ребенком, включенным в цифровую среду, иное существование не может быть даже помыслено. Цифровые устройства и гаджеты не становятся предметом серьезнейшей инструментальной реконструкции для создания специально сконструированного муляжа цифрового устройства, своеобразной предметно-материальной искаженной копии — учебного артефакта в виде компьютера и смартфона с вывернутыми наизнанку внутренностями, поисковиком наоборот, которые будут не облегчать получение стимульного результата, а затруднять. Это необходимо для демонстрации того, как функционируют данные «хищные вещи века» (Стругацкие), с обнаружением вложенных в них средств, знаков, символов, схем, моделей, концептов и знаний. Сами же по себе, без указанной реконструкции, ни многочисленные устройства, ни искусственный интеллект не являются культурными средствами организации учебной деятельности (Смирнов, 2023).

Все эти образования — организованности, культурные вещи, артефакты — оказываются впечатаны либо в само цифровое устройство, либо в ситуацию его использования индивидом или группой общающейся вокруг и на основе цифрового устройства (различные соцсети, включая запрещенные). Но подобное цифро-средствально-опосредствующее распределение цифровых устройств с созданием совершенно новых «распотрошенных» гаджетов в виде своеобразных учебных пособий, показывающих как они действуют, является целенаправленным созданием образовательно-деятельностной цифровой предметности, обеспечивающей развитие культурных функций — мышления, речи, взаимопонимания, понимания, рефлексии. А ведь, с точки зрения культурно-исторической психологии Выготского и деятельностного подхода А.Н. Леонтьева,

В.В. Давыдова, Г.П. Щедровицкого, мы должны сделать именно это (Громыко, Рубцов, 2021; Смирнов, 2021б).

Именно взрослый и педагог должны объяснить ребенку, что такое цифровой гаджет, в чем его культурная функция и какие ограничения он накладывает на возможности понимания, взаимопонимания, мышления, действия. Какие возможности цифровое устройство предоставляет, а какие навсегда отбирает у человека (Федосеев, 2025). И чтобы остаться человеком, обладающим интеллектуальными способностями, необходимо эти способности специально восполнять в других формах общения, действия, коллективного мышления. Только в этом случае искусственный интеллект не «прилипнет» к телу в виде своеобразного экзоскелета, не станет непроницаемой оболочкой и «новой кожей». Нельзя допустить, чтобы у ребенка возникло стихийное фантазийное, в дурном смысле, и непосредственное восприятие электронного устройства.

Учащийся должен понимать, как устроены человеческое общение и сложная многословная коммуникация, для того чтобы пережить и понять, до какого уровня чисто сигнального контакта сводят коммуникацию и общение цифровые боты или обмен лайками в социальных сетях. Именно отсутствие навыков реальной социальной коммуникации и межличностного общения делает подростков уязвимыми перед действием мошенников, вовлекающих их в криминальное поведение на цифровых устройствах.

Необходимо показывать подростку и молодому человеку, какими возможностями обладает коллективное проблемное мышление в проектной команде, которое не сводимо к ограничивающему «протезу экзоскелетов» ИИ-чата ChatGPT или DeepSeek. Опирающийся исключительно на «экзоскелеты» ИИ-пользователь превращается в интеллектуального когнитивного инвалида, но подросток и молодой человек должны пережить эту навязываемую инвалидность, чтобы осознавать границы редукции мыслительного процесса и захотеть вырваться из него. Это и должны помочь ему сделать педагог и наставник.

Подросток, молодой человек должны пережить неразрешимую трудность перевода мысли в слова для того, чтобы понимать, что искусственный интеллект ему все время подкладывает не те слова под его мысли, слова, не соответствующие тому, что он считает и думает, что он хочет сказать. Для этого подросток и педагог должны работать в области трудновыразимых новых смыслов и поэтому стремиться создавать новые средства выражения мысли. Только в этом случае формируется самостоятельно мыслящий человек, а не когнитивный инвалид.

Отдельный момент — это создание профиля несуществующих людей и способы отношения к ним, которые меняют формы отождествления человека с героями, на которых хочется быть похожим. Нельзя стремиться быть похожим на сконструированных, придуманных персонажей киновселенной Марвел

ла⁹, поскольку за ними стоят не реальные образцы поведения в заданных ситуациях, а сконструированный фантазм, не имеющий, да и не могущий иметь реального прототипа. Но человек, сталкивающийся с подобными искусственно сконструированными персонажами, сам должен определить, что перед ним химера, конструкт, а не живой конкретный человек. А для этого он должен понимать, чем сконструированная ролевая модель поведения человека отличается от реального человека.

Важнейший момент опосредованного и опосредствованного (связанного с использованием специальных инструментов и средств) отношения к цифровым воздействиям определяется возможностью рассматривать работу искусственного интеллекта по получению коммуникативных ответов на заданный запрос, а также управление чат-ботом, роботом как моделирование процессов коммуникации, мышления и мышления искусственными операциональными системами. А затем необходимо сопоставлять границы и меры искажения моделью реальных процессов: реальной коммуникации — ответами ChatGPT, DeepSeek и чат-ботов; ситуационного действия в условиях неопределенности — алгоритмическим управлением юнитом-артефактом в игре; идеального действия в пространстве — выполнением роботом заданных действий (Федосеев, 2025).

Задача учителя и наставника состоит в том, чтобы учащийся понял, что искусственный интеллект несовершенен моделирует живое человеческое коллективное мышление, мышление и мыслесообщение, чтобы он постоянно фиксировал отличие моделируемого и моделирующих возможностей ИИ. То есть фактически за счет образовательно-проектной деятельности учащий должен постоянно осознавать границу того, что не может ИИ и где, собственно, находится зона свободы учащегося,

Выявление этой границы в условиях цифровизации образования и всех сфер деятельности должно быть связано с разработкой образовательно-проектных метапредметов «Субъект» (Глазунова, Глебова, 2024) и «Модель», в которых специально отслеживается занятие ребенком позиции субъекта в игровой, учебной проектной деятельности в условиях цифровизации, а также несводимость моделируемых процессов исследовательской, индустриальной, управленческой, проектной деятельности — мышления, мыслесообщения, мышления — к самодвигающимся на основе алгоритмов цифровым моделям этих процессов.

Результаты. Обсуждение результатов

Вариант проектного метапредмета «Субъект» с его понятийным строем был нами разработан по за-

казу Ассоциации участников технологических кружков РФ (Президент — А.И. Федосеев), но нам хорошо понятно, что для вскрытия последствий процессов цифровизации для образования и изменения интеллектуальных процессов он должен быть дополнен метапредметом «Модель», вскрывающим для учащегося в проектной деятельности границу между моделируемым и моделирующим языком, само отношение моделируемого и моделирующего (Громыко, Просекин, 2025). Нам представляется, что одним из очень интересных областей формирования субъектности исследовательской деятельности в цифровой среде является работа с поисковиками. Очень часто требующая информация выражена совсем не в тех словах, в которых формулируется поставленная задача и в которых делается поисковый запрос. Учащийся, осуществляющий поиск в «листочке» (браузере Интернета), должен установить допустимый уровень переформулирования своего вопроса и добиться нужного ответа либо установить, почему на вопрос, заданный им в исходной форме, получить ответ невозможно.

Именно при работе с поисковиками мы сталкиваемся с хорошо известным парадоксом, описанным Платоном: если мы знаем, что мы ищем, то зачем мы это ищем? А если мы не знаем, что мы ищем, то как мы ищем непонятно что? Использование поисковиков в Интернете предполагает опознание предметов анализа, выраженных несколько в другом языке, нежели исходно формулируемый запрос поиска. Этот возможный переход от одних терминов, от одних средств выражения к другим, собственно, и должен удерживать человек, решающий задачу при помощи поисковика. Мету допустимости подобных переформулировок определяет человек, использующий поисковик. В этом случае, осуществляя переформулирование, человек выявляет, как поисковик реагирует на вводимые им слова и термины, и, по сути, запускает «языковые игры» по Витгенштейну (Витгенштейн, 2011), выявляя для себя неявные правила работы с поисковиком.

Второй очень важной областью формирования субъектности у учащихся (школьников, студентов, магистрантов) является использование ИИ (ChatGPT, «Алиса», DeepSeek и др.) для формулирования проблемы исследования в разрабатываемом проекте (Громыко, Ю.В., 1997; Громыко, Н.В., 2023). Нами был проведен предварительный эксперимент на выполнение магистрантами второго года программы «Психология и педагогика проектной деятельности» следующего задания: «Сформулируйте, используя ИИ, проблему Вашего исследования. Обоснуйте развернуто свое согласие или несогласие с предложенными ИИ вариантами формулировок». Первоначально промпт-запросы магистрантов к ИИ с различными модификациями

⁹ Список персонажей киновселенной Marvel — Кинематографическая вселенная Marvel (КВМ) — американская медиафраншиза и общая вселенная, сосредоточенная на супергероических фильмах и других сериалах с участием различных супергероев производства Marvel Studios, основанных на персонажах, которые появляются в американских комиксах от издательства Marvel Comics. Общая вселенная, очень похожая на оригинальную Вселенную Marvel из комиксов, была создана путём пересечения общих сюжетных элементов, мест действия, актерского состава и персонажей.

звучали так: «Тема ВКР такая, как формулируется проблема исследования в случае такой-то темы?» Магистранты были не удовлетворены произвольными ответами, полученными на их запросы.

В результате обсуждений с преподавателями ответов, полученных от ИИ, было предложено изменить способ работы. Магистранты должны были сами сформулировать проблему и гипотезу ее решения и лишь затем обращаться к ИИ с промптом-запросом для оценки формулировок их гипотез решения проблемы ВКР. В этом случае ИИ стал предлагать включение предлагаемых гипотез в определенный контекст образовательно-педагогических исследований, связывать ключевые слова в формулировках гипотез с определенными концептуальными терминами различных авторов и традиций. От магистрантов в таких случаях требовалось подтвердить или опровергнуть подобные соотнесения и отождествления, а также обосновать свои решения. В случае опровержения предлагаемых ответов ИИ, требовалось еще раз переформулировать гипотезу и саму проблему таким образом, чтобы предложенные ИИ сопоставления и отнесения были бы невозможны. Было осуществлено несколько таких итераций во взаимодействии с ИИ с последующим обсуждением полученных результатов в ходе групповых дискуссий с преподавателями.

На основании анализа полученного опыта предполагается сконструировать специальную образовательно-проектную игру с предложением таких терминологически выверенных строго научных формулировок гипотезы в отношении проблемы, которые ИИ отказывался бы оценивать, тем самым обнаруживая абсолютную новизну предложенной формулировки. Именно при выполнении данного игрового задания учащийся способен осознать на материале своего исследования принципиальную ограниченность ИИ существующими в Интернете массивами текстов, на которых осуществлялось машинное обучение ИИ. Этот опыт восстановления субъектности при взаимодействии с ИИ может стать основой для разработки уже педагогами, осуществляющими проектную деятельность, специальных заданий по восстановлению субъектности у школьников в условиях цифровизации образования.

Список источников / References

1. Витгенштейн, Л. (2011) *Философские исследования* (Пер. с нем.). М: АСТ; Астрель.
Wittgenstein, L. (2011) *Philosophische investigations* (Trans. from Germ.). Moscow: AST: Astrel.
2. Глазунова, О.И., Глебова, М.М. (2024). Проблемы диагностики субъектности в проектной группе. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 99–108. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200310>
Glazunova, O.I., Glebova, M.M. (2024). Problems of Agency Diagnosis in the Project Group. *Cultural-Historical Psychology*, 20(3), 99–108. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200310>
3. Громыко, Н.В. (2023). Проектирование: прорывная образовательная практика и проблемы ее трансляции.

Заключение

1. Стихийное использование нейросетей и искусственного интеллекта в образовании студентов приводит к снижению образовательных результатов, падению способности к концентрации внимания, что может помешать развитию интеллектуальных функций, связанных с осуществлением целевого поиска при выполнении задания.

2. Осуществляя хаотичное, не целевое обращение к искусственному интеллекту и поисковикам для получения ответа на вопросы задания в готовой форме, студенты не способны занять позицию субъекта учебной деятельности.

3. Восстановление субъектности учащихся при работе с искусственным интеллектом требует разработки особого типа заданий, требующих от учащихся избегать слепого доверия к результатам работы ИИ.

4. Важнейшим условием восстановления субъектности у студентов при использовании ИИ становятся задания, при которых сами студенты выявляют ограниченность ответов, предлагаемых системами ИИ. Студент в этом случае ставится перед необходимостью обосновать свое новое решение, не совпадающее с ответами, предложенными ИИ.

Ограничения. Представленные в статье принципы организации образовательно-проектной деятельности с использованием ИИ для уточнения формулировки проблемы и гипотез решения проблемы выпускной курсовой работы нуждаются в дальнейшей проверке и конкретизации в ходе организуемого авторами обучения магистрантов по программе «Педагогика и психология проектной деятельности».

Limitations. The principles presented in the article for organizing project-based educational activity using AI to clarify the formulation of the problem and hypotheses for solving the problem of the final course paper need further verification and specification during the training of master's students in the program "Pedagogy and Psychology of Project Activities" organized by the authors.

Исследователь/Researcher, 1(2), 41–42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-proryvnaya-obrazovatel'naya-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-proryvnaya-obrazovatel'naya-praktika-i-problemy-ee-translyatsii> (viewed: 29.12.2024)

4. Громыко, Ю.В., Рубцов, В.В. (2021). Цифровая платформа Школы Будущего: Цифро-когнитивный подход в отличие от цифро-алгоритмического упрощения образования. В: *Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности: труды 4-й Международной конференции, 4–5 февраля*

- 2021 года (с. 238–259). М.: ИПМ им. М.В. Келдыша, <https://doi.org/10.20948/future-2021-21>
- Gromyko, Yu.V., Rubtsov, V.V. (2021). Digital platform of the School of the Future: Digital-cognitive approach in contrast to digital-algorithmic simplification of education]. *Proektirovanie budushchego*. In: *Designing the future. Problems of digital reality. Proceedings of the 4-th International Conference, february 4–5, 2021* (pp. 238–259). Moscow: IPM named M.V. Keldysh Publ., (In Russ.). <https://doi.org/10.20948/future-2021-21>
5. 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.).
6. 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>
7. Громыко, Ю.В., Просекин, М.Ю. (2025). Деятельностный киберфизический подход как новое содержание практико-ориентированного образования школы будущего В: А.И. Федосеев, О.Е. Кускова (Ред.), *Альманах киберфизики: Выпуск 1* (с. 44–68). М.: Ассоциация участников технологических кружков, Национальная киберфизическая платформа.
- Gromyko, Yu.V., Prosekkin, M.Yu. (2025). Activity-based cyberphysical approach as a new content of practice-oriented education in the school of the future. In: A.I. Fedoseyev, O.E. Kuskova (Eds.), *Almanac of Cyberphysics: Issue 1* (pp. 44–68). Moscow: Association of Technology Club Members, National Cyberphysical Platform.
8. Скобелев, П.О., Громыко, Ю.В. (2022). Методические принципы разработки эмерджентного интеллекта для поддержки процессов познавательно-созидательного обучения и развития творческих способностей обучающихся. В: В.В. Рубцов, А.В. Конокотин (Ред.), *Давыдовские чтения: Сборник тезисов участников II международной научно-практической конференции (12–13 сентября 2022 года)* (с. 210–215). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/davydov_readings_2022/davydov_readings_2022.pdf
- 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: Rubtsov, V.V., Konokotin A.V. (Eds.), *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.). URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/davydov_readings_2022/davydov_readings_2022.pdf
9. Смирнов, С.А. (2021a). Цифровая школа: в поисках объяснительных моделей: Часть 1. *Science for Education Today*, 11(6), 62–79. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2106.04>
- Smirnov, S.A. (2021a). Digital school: Searching for Explanatory Models: Part 1. *Science for Education Today*, 11(6), 62–79. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2106.04>
10. Смирнов, С.А. (2021b). Цифровая школа: в поисках объяснительных моделей: Часть 2. *Science for Education Today*, 11(6), 80–91.
- Smirnov, S.A. (2021b). Digital school: Searching for Explanatory Models: Part 2. *Science for Education Today*, 11(6), 80–95. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2106.05>
11. Смирнов, С.А. (2023). Л.С. Выготский и цифра: вызов для культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 19(2), 41–51. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190205>
- Smirnov, S.A. (2023). L.S. Vygotsky and the Digit: Challenge for Cultural-Historical Psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 19(2), 41–51. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190205>
12. Тачмамедова, Ж.К. (2025, Декабрь 5). Искусственный интеллект в обучении: шаг вперед или запуск деградации? *Суть времени*. URL: <https://rossaprimavera.ru/article/4a6ff4f4> (дата обращения: 18.01.2026)
- Tachmamedova, Zh.K. (2025, December 5). Artificial Intelligence in Education: A Step Forward or a Start of Degradation? *The Essence of Time*. (In Russ.). URL: <https://rossaprimavera.ru/article/4a6ff4f4> (viewed: 18.01.2026).
13. Федосеев, А.И. (2025). Преодоление ограничений конструкционизма и знаковой натурализации при обучении школьников программированию. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 59–69. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210406>
- Fedoseev, A.I. (2025). Overcoming the sign naturalization in learning programming and working in information systems. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 59–69. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2025210406>
14. Швабауэр, А.В. Доклад по теме цифровой трансформации образования [Видео]. *VK video*. URL: https://vkvideo.ru/video-91280223_456244312?t=14m20s (дата обращения: 18.01.2026)
- Shvabauer, A.V. Report on the Digital Transformation of Education [Video]. *VK video*. (In Russ.). URL: https://vkvideo.ru/video-91280223_456244312?t=14m20s (viewed: 18.01.2026).
15. Chan, C.K.Y., & Colloton, T. (2024). *Generative AI in Higher Education: The ChatGPT Effect* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003459026>
16. Desai, R. (2025). DeepSeek Upends Silicon Valley's Sci-Fi Business Model. *International Critical Thought*, 15(4), 656–674. doi.org/10.1080/21598282.2025.2579900
17. Haidt, J. (2025). *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*. Penguin. <https://doi.org/10.1192/bjb.2025.16>
18. Hussaini, S. (2024). *ChatGPT in the Classroom: The Future of Educational AI. From Elementary to University – Transformative Strategies for Classrooms, Curriculum, and Creative Teaching with ChatGPT* [Kindle version]. ChatGPT Foundations.
19. Keene, B. (2025). *AI Optimism: A guide to redefining artificial intelligence in education* (1st ed.). Dave Burgess Consulting.
20. Klingberg, T. (2023). *Framtidens digitala lrande*. Natur & Kultur
21. Lembke, A. (2021) *Dopamine Nation: Finding Balance in the Age of Indulgence*. Penguin Publishing Group.

22. Mark, G. (2023). *Attention Span: A Groundbreaking Way to Restore Balance, Happiness and Productivity* (A Social Science Self-Help Book to Overcome Procrastination and Distraction) (2nd ed.). Hanover Square Press.
23. OECD(2026). PISA2025 Results (Volume I): Future-Ready Students. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/73451bc5-en https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2025-results-volume-i_73451bc5-en.html
24. Thorell, L. B., Burén, J., Ström Wiman, J., Sandberg, D., & Bergman Nutley, S. (2024). Longitudinal associations between digital media use and ADHD symptoms in children and adolescents: A systematic literature review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 33(8), 2503–2526.
25. Voysey, P., & La Greca, J. (2025). AI for parents and teachers. How to prepare children for an AI future [Book]. Routledge.

Информация об авторах

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

Сергей Павлович Пуденко, ведущий научный сотрудник, Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3166-4606>, E-mail: presnja@gmail.com

Information about the authors

Yuriy V. Gromyko, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Pedagogical Psychology named after V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education; Head of the Shiffers Institute for Advanced Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: yugromyko@gmail.com

Sergey P. Pudenko, Leading Researcher, Schiffers Institute for Advanced Studies, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3166-4606>, E-mail: presnja@gmail.com

Вклад авторов

Громыко Ю.В. — идеи исследования и организация обучения магистрантов; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Пуденко С.П. — анализ источников; предложение оригинальных концептуальных определений, проведение обучающего эксперимента; сбор и анализ данных.

Авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Yuriy V. Gromyko — research ideas and organization of master's students' training; abstract writing, writing, and formatting of the manuscript; research planning; and research supervision.

Sergey P. Pudenko — analysis of sources; proposing original conceptual definitions; conducting the formative (teaching) experiment; and collecting and analyzing data.

The 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

Этические противоречия отсутствуют. Возраст участников исследования не менее 20 лет. Согласие родителей не требуется.

Ethics statement

There are no ethical concerns. The study participants were at least 20 years old. Parental consent was not required.

Поступила в редакцию 07.04.2026

Поступила после рецензирования 19.09.2026

Принята к публикации 20.09.2026

Опубликована 30.09.2026

Received 2026.04.07

Revised 2026.09.19

Accepted 2026.09.20

Published 2026.09.30

Научная статья | Original paper

Особенности коммуникативного взаимодействия психолога и виртуального клиента в тренировке навыков психотерапевтической речи

Т.Ю. Базаров¹, А.С. Елисеенко² ✉, А.А. Куликов³, М.С. Стишкин⁴

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Российская Федерация

³ Компания Rabbitshat, Амстердам, Нидерланды

⁴ Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

✉ alexandr@rabbitshat.ai

Резюме

Контекст и актуальность. Качество психотерапевтической речи — ключевой предиктор эффективности терапии и прочности терапевтического альянса. Развитие ИИ-симуляторов для обучения психотерапевтов требует оценки их экологической валидности. Теоретической основой послужили модели анализа терапевтического дискурса. **Цель.** Описать особенности вербального взаимодействия психолога с ИИ-тренажером и определить ограничения такого взаимодействия. Попутной целью является попытка предложить методику или набор измерений для оценки этого взаимодействия. **Гипотеза.** В тексте тренировочных сессий будут присутствовать все структурные и тематические особенности, присущие психотерапевтическим сессиям в целом. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 10 практикующих психологов (8 женщин, возраст $M = 35$, $SD = 2$). Материалом послужил корпус из 16 текстовых диалогов со стандартизированным синтетическим клиентом «Анна». Применялись рефлексивный тематический анализ и контент-анализ с кодированием речевых актов по таксономии вербальных реакций. Фиксировалась частота типов терапевтических интервенций. **Результаты.** Наиболее частыми речевыми актами были «Директивная инструкция» (48,9%) и «Исследовательский вопрос» (23,7%). Значительную долю составили интервенции, направленные на построение альянса, в частности «Валидация и эмпатия» (16,9%). При этом в корпусе полностью отсутствовали (0%) речевые акты, относящиеся к сопротивлению клиента. **Выводы.** Раскрыто значение концепта «зона ближайшего развития» для обучения психотерапевтов. Подтверждено, что терапевтический диалог в симулированной среде является аутентичным, но функционально ограниченным. Он соответствует реальной практике в техническом исполнении, но не отражает реляционных навыков из-за «идеального», комплаентного поведения синтетического клиента. Рекомендовано, чтобы будущие ИИ-тренажеры включали сценарии с некомплаентным поведением.

Ключевые слова: психотерапевтическая речь, ИИ-тренажер, обучение психотерапевтов

Дополнительные данные. Наборы данных доступны у авторов исследования по запросу.

Для цитирования: Базаров, Т.Ю., Елисеенко, А.С., Куликов, А.А., Стишкин, М.С. (2026). Особенности коммуникативного взаимодействия психолога и виртуального клиента в тренировке навыков психотерапевтической речи. *Культурно-историческая психология*, 22(3), 24–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220303>

Specific features of communicative interaction between a psychologist and a virtual client in psychotherapeutic speech skills training

T.Yu. Bazarov¹, A.S. Eliseenko² ✉, A.A. Kulikov³, M.S. Stishkin⁴

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation

³ IT company rabbitshat.ai, Amsterdam, Netherlands

⁴ Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

✉ alexandr@rabbitshat.ai

Abstract

Context and relevance. The quality of psychotherapeutic speech is a key predictor of therapeutic effectiveness and the strength of the therapeutic alliance. The development of AI simulator for training psychotherapists requires evaluating their ecological validity. The study is theoretically based on models of therapeutic discourse analysis. **Objective.** To describe the specific characteristics of verbal interaction between a psychologist and an AI simulator and to identify the limitations of such interaction. A secondary goal is to propose a methodology or a set of metrics for evaluating this interaction. **Hypothesis.** The text of the training sessions will exhibit all structural and thematic features inherent in psychotherapeutic sessions in general. **Methods and materials.** The study involved 10 practicing psychologists (8 female, age $M = 35$, $SD = 2$). The corpus consisted of 16 text dialogues with a standardized synthetic client, “Anna”. Data were analyzed using reflexive thematic analysis and content analysis with coding of speech acts according to the Verbal Response Modes (VRM) taxonomy. The frequency of intervention types was recorded. **Results.** The most frequent speech acts were “Directive instruction” (48,9%) and “Exploratory question” (23,7%). A significant portion consisted of alliance-building interventions, particularly “Validation and empathy” (16,9%). However, speech acts related to client resistance were completely absent (0%). **Conclusions.** The significance of the “zone of proximal development” concept for training psychotherapists is highlighted. The dialogue in a simulated environment was confirmed to be authentic but functionally limited. It corresponds to real practice in technical execution but lacks relational skills due to the “ideal”, compliant behavior of the synthetic client. Future AI trainers should include non-compliant behavior scenarios.

Keywords: psychotherapeutic speech, AI simulator, psychotherapist training

Supplemental data. The datasets are available from the authors on request.

For citation: Bazarov, T.Yu., Eliseenko, A.S., Kulikov, A.A., Stishkin, M.S. (2026). Specific features of communicative interaction between a psychologist and a virtual client in psychotherapeutic speech skills training. *Cultural-Historical Psychology*, 22(3), 24–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220303>

Введение

Современная стадия развития технологий искусственного интеллекта (ИИ) позволяет создавать новые подходы к подготовке практических психологов. Мы рассматриваем речь психолога как центральный инструмент работы, а ее развитие объектом тренировки при взаимодействии с синтетическим клиентом (ИИ-тренажером).

В этом пилотном исследовании мы ставим цель выяснить, позволяет ли симуляция воспроизводить типовые речевые реакции клиента через ролевую ИИ-модель. Это критически важно для оценки экологической валидности потенциальной технологии создания тренажера для консультирующих психологов и его пригодности для развития всех аспектов психотерапевтической речи, включая управление сложными межличностными феноменами.

Психотерапевтическая речь как предмет исследования

Под психотерапевтической речью мы понимаем профессиональную коммуникацию, где каждое высказывание несет интенциональную нагрузку, направленную на достижение терапевтических целей: установление альянса, стимулирование рефлексии, мотивацию к изменениям (Кириллова, Орлов, 2010). Эффективной такая речь становится, когда высказывания соотносятся с потребностями клиента.

Метааналитические исследования показывают, что коммуникативные качества психолога (эмпатия, ясность) и качество альянса статистически значимо связаны с результатами консультирования (Flückiger et al., 2018).

В отечественной традиции речь рассматривается как «текст» (Кириллова, Орлов, 2010), а развитие понятия альянса анализируется исторически (Орешина,

Жукова, 2023). Соответственно, текст можно генерировать большой языковой моделью как со стороны роли психолога, так и со стороны роли клиента, тем самым открывая путь к цифровизации этого взаимодействия. Конечно, цифровизация практики создает этические вызовы (Гильяно, Баранова, 2017). Особенно в области ответственности и приватности данных.

Но против этических вопросов стоит проблема дефицита практики психологов перед тем, как начать работу с клиентами. Задача формирования профессиональной речи стоит особенно остро. Например, в когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) вербальная работа четко выстроена. Сократический диалог, один из центральных инструментов, помогает клиенту проверять дисфункциональные убеждения. Исследования подтверждают, что интенсивность его применения предсказывает снижение симптомов депрессии (Adler, Strunk, Fazio, 2015).

Систематический обзор обучения КПТ показал, что как очные-, так и онлайн-программы повышают компетентность, особенно при фокусе на конкретных техниках (Henrich et al., 2023). Это подтверждает, что речевые навыки поддаются тренировке. Традиционные методы обучения (ролевые игры, супервизии) сталкиваются с ресурсными ограничениями, субъективностью оценки и недостатком безопасной практики. Принцип «Never on the patient the first time!» (никогда не впервые на реальном пациенте) (Ghazali, Ilha-Schuelter, Oriot, 2024) диктует потребность в симуляционных технологиях.

Для объективизации качества интервенций в КПТ разработана шкала Cognitive Therapy Rating Scale (CTRS). Современные методы обработки естественного языка (NLP) позволяют автоматизировать оценку по CTRS: точность классификации сессий достигает ~72% (Flemotomos et al., 2021). Это демонстрирует, что речевые паттерны формализуемы и поддаются машинному анализу.

Если подвести краткий итог, то можно сказать, что современные технологии анализа естественного языка, генерации текста, практики и приемы в подготовке психологов и освоении техник открывают путь к созданию реалистичных симуляторов взаимодействия психолога и клиента. Подобные решения существуют и такой класс решений часто называют виртуальными пациентами.

Виртуальные пациенты

и ИИ-симуляторы: современное состояние

Задача виртуального пациента довольно проста — поддерживать свободный диалог. Такие имитации имеют прописанные симптомы и сценарии поведения; с помощью NLP они реагируют на интервенции терапевта, создавая ощущение «живого» разговора (Chaby et al., 2022; Fernández-Alcántara et al., 2024/2025).

Ярким примером является проект CBT Trainer (AI patient for training CBT therapists). Его пилотирование показало, что ИИ-симулятор может обогатить подготовку — 97% студентов показали улучшение навыков диагностического интервьюирования. Ана-

логичные проекты PATIENT-Ψ и MedSimAI также применяют LLM для генерации гибких сценариев и анализа сессии (Wang et al., 2024; Hicke et al., 2025) и демонстрируют похожие свойства.

Анализ текста сессии является особенно важным компонентом. Именно он создает информационную основу для дальнейшей работы обучаемого с супервизором. Современное состояние технологий позволяет автоматически анализировать текст сессии: выделять типы интервенций (эмпатия, открытые вопросы), оценивать баланс речи (Atkins et al., 2014; Tanana et al., 2016). Исследования показывают, что частота местоимений «я» и неуверенных конструкций в речи коррелируют с качеством альянса (Yu et al., 2023), а также возможно автоматическое распознавание речевых актов паттернов. Другими словами, речь можно разложить на множество аналитических и структурных компонентов, предоставляя это все как отчет. И это становится основой для формирующего оценивания. И не только в работе психологов. Так, рандомизированное клиническое исследование Садэ-Шарвит и соавт. (Sadeh-Sharvit, 2023) показало, что терапевты, использовавшие платформу Eleos Health (автоматический анализ сессий), добились лучших результатов у пациентов (снижение депрессии на 34% против 20% в контроле). Это свидетельствует о том, что технологии анализа сессий могут оказывать позитивный эффект.

Конечно, технологии генерации и анализа текста имеют свои ограничения и особенности, которые необходимо принимать во внимание — ИИ не обладает субъективной эмпатией, невербальные аспекты моделируются частично (Chaby et al., 2022), — и мы не знаем, приведет ли это к смещению представлений о клиентах у психологов после такой тренировки.

Таким образом, можно сформулировать ключевые требования к ИИ-тренажерам: в тренажере должны быть встроенные модели речевых актов; для анализа текста нужна комбинация количественных и качественных метрик; тренажер должен обеспечить поддержку разных каналов коммуникации и сложных кейсов; необходимо предусмотреть интеграцию в учебный процесс; тренажер должен обеспечивать конфиденциальность и этичность работы с ним.

Важно отметить, что принципиально ИИ-симуляторы дополняют классическое обучение, а не заменяют его. Нюансы невербальной коммуникации и феноменологическая эмпатия требуют участия преподавателей. Симулятор, очевидно, позволяет создавать безопасную среду для экспериментирования, сбора данных для дальнейшего разбора с супервизором.

Концепт зоны ближайшего развития в обучении психотерапевтов

Согласно Л.С. Выготскому, развитие высшей психической функции происходит через интериоризацию внешних, социально опосредованных форм (Выготский, 2005). Зона ближайшего развития (ЗБР) определяется как расстояние между актуальным уровнем развития — тем, что субъект способен

выполнить самостоятельно, и уровнем потенциального развития, достигаемым при поддержке более компетентного партнера. Применительно к настоящему исследованию мы операционализируем оба полюса через наблюдаемые речевые акты: актуальный уровень — это репертуар, который психологи демонстрируют в работе с тренажером без внешнего побуждения; потенциальный уровень — репертуар, отсутствующий в корпусе текста работы с тренажером конкретного психолога, но имеющий место на практике, описанный в литературе и который должен присутствовать в речи психотерапевта.

Здесь необходимо явно развести два альтернативных объяснения разрыва между актуальным и потенциальными уровнями. Первое — методологическое: отсутствие таких речевых актов может быть артефактом ограничений самого тренажера — поскольку синтетический клиент «Анна-0.8» запрограммирован на ограниченный набор сценариев поведения, то он не порождает ситуаций, требующих подобных интервенций. Второе — развивающее: отсутствие таких речевых актов маркирует границу актуального уровня самого специалиста, т. е. даже при наличии повода психолог не переходит к более сложным формам речи.

С этой оговоркой ИИ-тренажер можно рассматривать как «орудие», позволяющее практиковать навыки в пределах ЗБР, а безопасная среда «Анны-0.8» — как пространство для отработки базового «скелета» речи. В логике Выготского это соответствует роли «строительных лесов»: опоры, которая по определению должна быть временной и постепенно убираемой по мере того, как компетенция переходит из интерпсихической формы (диалог с более компетентным партнером — в данном случае ИИ-тренажером и супервизором) в интрапсихическую (самостоятельное применение специалистом в работе с реальным клиентом).

Мы также опирались на концепцию «Посреднического действия» Б.Д. Эльконина (Эльконин, 2016). С этой точки зрения, речь терапевта — «психологическое орудие», направленное на организацию активности клиента. Терапевт выступает в роли Другого, создавая условия для развития симуляции. Его инструкции — это орудия, опосредующие контекст (развивающуюся симуляцию) синтетического клиента. В ответ на действия «внутренние состояния» синтетического клиента должны меняться, проявляться и становиться объектом произвольного действия.

Применение ЗБР критично и для супервизии. Данные с тренажера (например, 0% речевых актов, снижающих сопротивление) служат объективным маркером границ актуального уровня терапевта. Если в симуляции специалист не выходит за рамки инструкций, это указывает на его ЗБР в области реляционных навыков. Супервизия должна быть сфокусирована на переходе к более сложным формам речевой деятельности.

Таким образом, безопасная среда синтетического клиента (в нашем случае «Анны-0.8») позволяет обучаемому отработать базовые навыки — «скелет» речи. ИИ-тренажер выступает как «строительные

леса» (scaffolding) для перехода из интерпсихической (диалог с ИИ) в интрапсихическую (самостоятельное применение) форму компетенции.

Материалы и методы

Настоящее исследование направлено на описание особенностей взаимодействия психологов с виртуальным пациентом в контексте изучения новых техник и практик. Дизайн такого исследования довольно прост и относится к доэкспериментальному плану, в котором фиксируются воздействие, в данном случае это тренировка, и измерение, которое в нашем исследовании выражается в оценке структуры речи.

Ситуация исследования представляла собой участие психологов в тренинге по практикам в телесно-ориентированном подходе. Выбор данной модальности определялся двумя причинами. Во-первых, сложностью самого материала, связанного с описанием внутренних состояний субъекта. Во-вторых, сквозным характером эмоциональной саморефлексии, присущей психотерапевтической речи как таковой. Все участники исследования после прохождения теоретического блока получали задание отработать технику на тренажере, обсудить результаты с супервизором и после этого попробовать тоже самое на людях. Типичным примером техники, которая отрабатывалась на тренажере, является «сканирование тела».

Система синтетического клиента «Анна», версия 0.8

Тренажер «Анна-0.8» — система симуляции вербального поведения клиента. Технически — это секвентальная мультиагентная система, состоящая из набора анализаторов реплик, системы памяти (автобиография, убеждения, система ценностей, контекст диалогов и пр.) и большой лингвистической модели GPT-4o. Координация компонентов, логика вызовов функции и паттернов реагирования реализована через агента-оркестратора.

Модель состояний и реакций. Система отслеживает внутренние состояния (эмоциональный фон, стресс, усталость, телесные ощущения), которые динамически меняются в зависимости от анализа реплик терапевта. А именно: оценщик эмоций — определяет влияние на настроение, стресс, усталость; оценщик телесного состояния — фиксирует изменения в соматических ощущениях (напряжение, тяжесть и т. д.); оценщик инструкций — проверяет понятность и выполнимость заданий. В зависимости от состояния агентом-оркестратором активируется один из режимов генерации ответа модели: «сбалансированный» (сотрудничество), «перегруженный» (усталость), «сопротивляющийся» (скепсис), «сфокусированный на теле» (описание ощущений), «вовлеченный» (энтузиазм). Выходные данные трех оценщиков объединяются с учетом «инерции» — плавности переходов между состояниями, что исключает мгновенные резкие смены состояний агентом-оркестратором.

Структура речи ролевой модели всегда содержит три компонента: невербальный маркер в квадратных скобках [Улыбаюсь, слегка киваю головой], вербальный ответ с использованием эмодзи: «Да, это звучит как отличный план! 😊» и рефлексивный вопрос: «Интересно, как это повлияет на мое общее состояние... 🤔». Компоненты формируются в последовательность по контексту.

Цикл обработки сообщения — около 10 секунд. История состояний и диалогов сохраняется в базе данных. Встроенный аналитический блок предоставляет собой отчеты о динамике состояний и частоте взаимодействий обучаемого с синтетическим клиентом.

Методология сбора и анализа данных

Данные собраны из логов 16 текстовых взаимодействий между 10 практикующими психологами. Анализ этих данных разделен на 2 этапа: разведочный (качественный) и основной (количественный).

Разведочный этап: тематический анализ. Использовался рефлексивный тематический анализ (ТА), по В. Браун и В. Кларк (Braun, Clarke, 2006), для выявления паттернов (тем) в данных. Цель этого анализа выделить типичные коды, присутствующие в тексте сессий с тренажером. В соответствии с целями данного исследования использовались разработанные ранее классификации (Lancaster, Fickling, 2024) для вербальных реакций в психотерапевтической речи и маркеров альянса.

Основной этап: количественный анализ текста. Цель — квантифицировать лингвистический профиль «Анны» и тем самым проверить полноту генерируемых реакций от виртуального клиента.

В совокупности, предложенные методы направлены на достижение полной дескриптивной картины взаимодействия психолога с виртуальным клиентом, что позволит понять особенности этого взаимодействия.

Результаты

Корпус данных — 16 текстовых сессий. Важно отметить, что в этом конкретном случае целью тренировки был инструктаж клиентов, поэтому речь психологов имела преимущественно директивный и структурирующий характер. Часто использовались глаголы в повелительном наклонении («Сделайте», «Представьте») и открытые вопросы («Что Вы сейчас чувствуете?»), а также запросы разрешения («Попробуем?»).

Разведочный этап анализа данных

Тематический анализ выявил 2 основные темы во взаимодействии психолога и виртуального клиента и совершенно не обнаружил ожидаемые темы, связанные с сопротивлением клиента (табл. 1).

Тема 1: Терапевт как инструктор и просветитель (54,2%). Доминирует «Директивная инструкция» (48,9%), что соответствует категории «Advisement» и подчеркивает процедурный характер сессий.

Тема 2: Формирование и поддержание рабочего альянса (45,8%). Психологи активно применяют стандартные стратегии. Наиболее частотны «Исследовательские вопросы» (23,7%) и «Валидация и эмпатия» (16,9%), соответствующие категориям «Question» и «Acknowledgment» (Del Giacco et al., 2020).

Также было сделано наблюдение, что синтетический клиент никогда не демонстрирует маркеров сопротивления психотерапии. В реальной практике сопротивление и «разрывы» альянса — частые явления.

Основной этап: количественный анализ лингвистической и синтаксической структуры работы тренажера

Целью этого анализа является описание особенности синтетической речи виртуального клиента, с

Категории и результаты контент-анализа
Categories and results of content analysis

Основная тема / Main theme	Код / Code	Описание кода / Code description	Частота (f) / Frequency (f)	Процент (%) / Percentage (%)	Пример из диалога / Example from dialogue
Терапевт как инструктор и просветитель / Therapist as instructor and educator	Директивная инструкция (Advisement) / Directive instruction (Advisement)	Прямые указания и пошаговые инструкции для выполнения терапевтических техник / Direct guidance and step-by-step instructions for therapeutic techniques	130	48,9%	«Для начала выполним упражнение “Сканирование”. Я буду давать пошаговую инструкцию...»
	Психообразование (Edification) / Psychoeducation (Edification)	Предоставление теоретической информации и объяснение принципов работы (например, связь психики и тела) / Providing theoretical information and explaining principles (e.g., mind-body connection)	14	5,3%	«Действительно, наше тело — это не просто “такси для мозга”, оно... как зеркало отражает все наши привычки, эмоции, мысли...»

Таблица 1 / Table 1

Основная тема / Main theme	Код / Code	Описание кода / Code description	Частота (f) / Frequency (f)	Процент (%) / Percentage (%)	Пример из диалога / Example from dialogue
Формирование и поддержание рабочего альянса / Building and maintaining the working alliance	Валидация и эмпатия (Acknowledgment) / Validation and empathy (Acknowledgment)	Выражение сочувствия, понимания и принятия чувств клиента / Expressing sympathy, understanding, and acceptance of the client's feelings	45	16,9%	«Мне очень жаль, что Вам приходится испытывать такие эмоции»
	Исследовательский вопрос (Question) / Exploratory question (Question)	Открытые вопросы, направленные на изучение внутреннего опыта, чувств и телесных ощущений клиента / Open-ended questions exploring the client's internal experience, feelings, and bodily sensations	63	23,7%	«Скажите пожалуйста, как вы себя чувствуете, и как телесно себя ощущаете?»
	Запрос разрешения / Requesting permission	Вопросы, направленные на получение согласия клиента перед началом упражнения / Questions aimed at obtaining client consent before an exercise	14	5,3%	«Давайте поработаем над зонами напряжения прямо сейчас?»
Отсутствие языка для сложных межличностных ситуаций / Lack of language for complex interpersonal situations	Отсутствие управления сопротивлением / Absence of resistance management	В корпусе данных не зафиксировано реплик, направленных на работу с несогласием или отказом клиента / No speech acts recorded related to managing client disagreement or refusal	0	0,0%	Отсутствует в данных / Absent in data
	Отсутствие циклов «разрыв—восстановление» альянса / Absence of “rupture—repair” alliance cycles	В корпусе данных не зафиксировано реплик, направленных на прояснение недопонимания / No speech acts recorded related to clarifying misunderstandings	0	0,0%	Отсутствует в данных / Absent in data
Итого / Total			266	100,0%	

одной стороны, и предложение потенциальных метрик для анализа поведения синтетического клиента — с другой. Мы предлагаем оценивать лексическое богатство, синтаксическую сложность, аффективные и тематические измерения и выявление циклических структур диалога, а также согласование лингвистического стиля, как прокси-метрику альянса.

Анализ лексического богатства и профиля словаря должен показать, насколько разнообразна лексика виртуального клиента. При низких значениях его ответы будут довольно однообразны, что будет создавать эффект «хождения по кругу». Мы использовали методику измерения лексического разнообразия (MTLD), устойчивую к длине текста (McCarthy, Jarvis, 2010).

Результаты анализа (табл. 2) иллюстрируют, что при относительно большом количестве слов низкий показатель MTLD указывает на лексическую репетитивность, а умеренные метрики синтаксической сложности — на преобладание простых конструкций. Слова «чувствовать», «ощущение», «интересно», «состояние», «тело», «напряжение» формируют основу реплик.

Синтаксическая сложность использовалась для оценки типичной грамматической структуры «Анны». Использован парсер зависимостей spaCy для вычисления метрик: средняя длина предложения, средняя

глубина синтаксического дерева, среднее расстояние зависимости (MDD) (Kisselev et al., 2021).

Анализ показал стабильно невысокие значения глубины дерева и MDD, указывая на преобладание простых, легко воспринимаемых конструкций. Рефлексивные вопросы в конце реплик («Интересно, как это повлияет...?») чрезвычайно частотны и обладают идентичной синтаксической структурой.

Следующим аспектом оценки является раскрытие эмоциональных и тематических аспектов синтезированной речи.

Для оценки динамики эмоциональных проявлений «Анны» использована библиотека *dostoevsky* (*fasttext-social-network-model*) (Rogers, Romanov, Rumshisky, 2018), которая помогает вычислять балл полярности $Polarity = P(positive) - P(negative)$ для каждой реплики. Совокупность баллов позволяет оценивать разнообразие аффективных состояний.

Этот анализ показал, что на всем протяжении корпуса реплики «Анны» демонстрируют стабильно нейтральную или положительную тональность. Выявлена закономерность: после директивных инструкций терапевта наблюдается сдвиг в сторону позитивной полярности («Сейчас я чувствую себя гораздо более расслабленной»).

Таблица 2 / Table 2

Метрики лексической и синтаксической сложности дискурса «Анны»
Metrics of lexical and syntactic complexity of “Anna’s” discourse

Метрика / Metric	Описание / Description	Значение / Value
Общие / General		
Общее количество реплик / Total number of utterances	Число высказываний «Анны» в корпусе / Number of “Anna’s” utterances in the corpus	358
Общее количество слов (токенов) / Total number of words (tokens)	Общее число слов до лемматизации / Total words before lemmatization	10,211
Лексические / Lexical		
Размер лемматизированного словаря / Lemmatized vocabulary size	Число уникальных лемм после нормализации / Number of unique lemmas after normalization	789
Type-Token Ratio (TTR)	Отношение уникальных слов к общему числу слов / Ratio of unique words to total words	0,113
Measure of Textual Lexical Diversity (MTLD)	Индекс лексического разнообразия, устойчивый к длине текста / Lexical diversity index stable to text length	42,56
Синтаксические / Syntactic		
Средняя длина предложения (в словах) / Mean sentence length (in words)	Среднее количество слов в предложении / Average number of words per sentence	15,82
Средняя глубина синтаксического дерева / Mean syntactic tree depth	Средний показатель вложенности синтаксических конструкций / Average measure of syntactic structure nesting	3,89
Среднее расстояние зависимости / Mean dependency distance	Среднее линейное расстояние между зависимыми словами / Average linear distance between dependent words	3,15

Также был проведен поиск скрытых (латентных) тем в дискурсе «Анны» с помощью латентного размещения Дирихле (LDA). Использована библиотека gensim (Řehůřek, Sojka, 2010). Количество тем ($k = 4$) выбрано по пику коэффициента когерентности (табл. 3).

Следует отметить, что тематический профиль «Анны» чрезвычайно узок. Темы 1 и 2 («Телесная осознанность», «Интроекция») отражают ее роль идеального клиента для телесных практик. Тема 3 («Процесс терапии») показывает погружение в инструкции. Тема 4 («Согласие и кооперация») демонстрирует отсутствие областей, связанных с конфликтами или сомнениями.

Далее был проведен последовательный анализ диалоговых актов с целью формализации циклической структуры диалога. Основываясь на принципах по-

следовательного анализа, реплики были классифицированы по функциям (T: Instruction, T: OpenQuestion; A: Confirmation, A: Report, A: ReflectionQuery). На основе матрицы переходных состояний мы получили наиболее типичные циклические цепочки.

1. [Психолог: Открытый вопрос] затем [Анна: Отчет, затем Рефлексивный вопрос].
2. [Психолог: инструкция] затем [Анна: согласие].
3. [Анна: рефлексивный вопрос] затем [Психолог: инструкция и открытый вопрос].

Эти цепочки описывают типичный цикл всего коммуникативного взаимодействия психолога с виртуальным клиентом и, с одной стороны, демонстрируют, что взаимодействие циклично и повторяется (это не одиночные реплики, а связанные части диалога), но, с другой стороны, позволяют зафиксировать

Таблица 3 / Table 3

Ключевые латентные темы в дискурсе «Анны» (результаты LDA-моделирования)
Key latent topics in “Anna’s” discourse (LDA modeling results)

Темы / Topic	Интерпретация (присвоенное название) / Interpretation (assigned name)	Топ-10 ключевых слов (леммы и их вероятности) / Top 10 keywords (lemmas and their probabilities)
1	Телесная осознанность и соматические ощущения / Bodily awareness and somatic sensations	Чувствовать (0,152), тело (0,121), ощущение (0,108), напряжение (0,095), плечо (0,076), дыхание (0,063), расслабляться (0,059), свет (0,048), рука (0,041), голова (0,037)
2	Интроекция, рефлексия и когнитивная оценка / Introspection, reflection, and cognitive appraisal	Интересно (0,189), состояние (0,145), как (0,112), это (0,101), себя (0,088), повлиять (0,074), думать (0,065), понимать (0,053), научиться (0,049), опыт (0,042)
3	Процесс терапии и выполнение упражнений / Therapy process and exercise execution	Внимание (0,134), вверх (0,117), подниматься (0,102), свет (0,098), область (0,081), голова (0,075), центр (0,066), вдох (0,059), выдох (0,055), возвращаться (0,051)
4	Согласие, кооперация и готовность к работе / Agreement, cooperation, and readiness to work	Да (0,201), хорошо (0,158), готова (0,123), попробовать (0,109), звучать (0,094), план (0,082), давайте (0,077), начать (0,069), уверенность (0,056), спасибо (0,051)

конструктивность и целенаправленность ситуации взаимодействия.

Завершающий блок количественных измерений синтетической речи состоял в оценке согласования лингвистического стиля (LSM). Предполагается, что это способ измерить и интерпретировать языковую синхронию как прокси-меру альянса. LSM (Linguistic Style Matching) оценивает сходство в использовании служебных слов (местоимения, предлоги), что коррелирует с альянсом (Ireland, Pennebaker, 2010). Расчеты показали умеренно высокие значения LSM. Это может свидетельствовать об однонаправленной аккомодации: обучаемый вынужденно упрощает свой язык, подстраиваясь под язык машины. Значение LSM здесь может свидетельствовать не о сонастройке, а о человеческой адаптации к ограничениям ИИ.

Таким образом, мы получили мультимодальный профиль речи, синтезируемой виртуальным пациентом «Анна-0.8». По сути, ее речь характеризуется структурной простотой, аффективной предсказуемостью, тематической узостью, интеракционной ригидностью и иллюзией альянса. Похоже, что «Анна-0.8» представляет собой «идеального клиента», создавая «стерильную» среду, лишенную сложностей реальной практики.

Обсуждение результатов

Итак, сочетание качественного и количественного анализа корпуса текстов обучаемых, которые отрабатывали на тренажере техники и приемы телесноориентированной модальности на виртуальном клиенте, вскрывают ключевую особенность. Разработчики виртуального клиента стремятся сделать его предсказуемым, для того чтобы симуляция имела контролируемые параметры. Однако именно это сужает разнообразие генерируемых вербальных реакций, создавая довольно ограниченные условия для тренировки.

Несмотря на это, в целом можно заключить, что речь в симуляции аутентична, но в узком контексте. Психологи воспроизводят содержательный и интенциональный уровни речи, когда задача — провести клиента через упражнение. Доминирование «директивных инструкций» (48,9%) и «исследовательских вопросов» (23,7%) отражает фокус на техниках. Использование «валидации и эмпатии» (16,9%) демонстрирует применение базовых навыков альянса. В этом смысле симулятор «Анна» эффективен для отработки стандартных речевых актов — ясного инструктажа. Это само по себе довольно ценный и важный навык. Но, конечно, этого недостаточно для абсолютно полной симуляции.

Ключевое ограничение симуляции — природа синтетического клиента. «Анна» — идеальный клиент: всегда комплаентна, никогда не сопротивляется. В реальной терапии клиенты выражают сомнения, что требует от терапевта сложных вербальных маневров. Также отсутствует текст, связанный с циклами «разрыва—восстановления» альянса. Взаимодей-

ствие с реальным клиентом порождает непонимание, и способность терапевта вербально восстановить контакт — критический навык, который пока не удается полностью воспроизвести в симуляции.

Функциональная ограниченность речи психологов является рациональной адаптацией к предложенным условиям тренинга. Тренажер в текущей конфигурации обучает процедурным аспектам, но не создает условий для практики сложных реляционных навыков.

Импликация для разработки ИИ-тренажеров — необходимость включения сценариев, генерирующих сомнение и сопротивление, чтобы актуализировать ЗБР в освоении навыков овладения сложными процессами. Это потребует от разработчиков использовать более мощные модели и более сложную архитектуру самого синтетического клиента. Основным ограничением в развитии этой технологии будет стоимость вычислений для каждой следующей генерации реплик синтетического клиента. Пока она держится на уровне 5–10% от стоимости самого обучения, применение тренажеров можно назвать преимуществом. Но сложные сценарии поведения и обработка больших контекстов даже на современных моделях могут стоить многие сотни тысяч токенов, что и определит точку баланса между целями тренировки речи и разнообразием поведенческих сценариев синтетического клиента.

Основные выводы

Разработка и использование ИИ-тренажеров для достижения конкретных задач тренировки психотерапевтической речи обучаемых может считаться продуктивной. Было установлено, что речь тренируемых специалистов аутентична в плане технического исполнения («Директивные инструкции» 48,9%, «Исследовательские вопросы» 23,7%). ИИ-тренажер «Анна-0.8» эффективен для отработки структурированных техник и базовых речевых навыков.

В то же время выявлена функциональная ограниченность речи, реализуемой ИИ-тренажером: полное отсутствие реплик сопротивления. Этот разрыв обусловлен «идеальным» поведением синтетического клиента. Речь психолога соответствует реальной практике в «технологическом» смысле, но не отражает адаптивных компетенций.

Заключение

Результаты проведенного исследования имеют значение для области применения ИИ-симуляторов в психотерапевтическом образовании. Можно обоснованно считать, что симуляторы эффективны для отработки обучаемыми процедурных аспектов коммуникативного взаимодействия с клиентом.

Ограничения. Результаты настоящей работы следует интерпретировать с учетом ряда ограничений.

Исследование носит пилотный характер: оно построено как одномоментный анализ корпуса тренировочных сессий без контрольной группы и повторных замеров, на небольшой выборке специалистов, сформированной в рамках одной языковой и образовательной традиции, что позволяет описать только структуру речевого репертуара. Синтетический клиент на момент сбора данных был сконфигурирован как преимущественно комплаентный, поэтому отсутствие речевых актов управления сопротивлением не может быть однозначно отнесено к границе актуального уровня специалистов. Взаимодействие велось в текстовой форме, вне невербальных компонентов; перенос навыка в реальную практику и клиентские исходы не измерялись, а осведомленность участников об ИИ-природе собеседника и эффект новизны инструмента не контролировались. Наконец, воспроизводимость результатов ограничена версией языковой модели, конфигурацией промптов и стохастичностью генерации, а операционализация зоны ближайшего развития через наблюдаемые речевые акты представляет собой рабочую редукцию теоретического конструкта, применение которого к взаимодействию «специалист–ИИ-система» носит отчасти аналогический характер.

Limitations. The findings of this study should be interpreted in light of a number of limitations. The study is a pilot one: it is designed as a cross-sectional analysis of a corpus of training sessions, without a control group or repeated measurements, on a small sample of practitioners recruited within a single linguistic and educational tradition, which makes it possible to describe only the structure of the speech repertoire. At the time of data collection, the synthetic client was configured as predominantly compliant, and therefore the absence of resistance-management speech acts cannot be attributed unambiguously to the boundary of the practitioners' actual developmental level. The interaction was conducted in text form, without non-verbal components; transfer of the skill to actual practice and client outcomes were not measured, and participants' awareness of the AI nature of their interlocutor, as well as the novelty effect of the instrument, were not controlled. Finally, the reproducibility of the results is constrained by the version of the language model, the prompt configuration and the stochastic nature of generation, while the operationalisation of the zone of proximal development through

observable speech acts constitutes a working reduction of a theoretical construct whose application to practitioner – AI interaction is in part analogical.

Перспективы. Исследование открывает возможности для создания более совершенных ИИ-тренажеров, способных моделировать некомплаентное поведение (амбивалентность, уход от темы, сомнения). Это позволит создать более экологически валидную среду для тренировки всего спектра речевых компетенций.

Отдельного развития требует методология оценки того, как именно меняется компетенция специалиста в результате работы с тренажером — в настоящем исследовании эта динамика не измерялась напрямую. Перспективными видятся следующие подходы.

Во-первых, продольный дизайн с повторными измерениями: сопоставление лингвистического профиля речи одного и того же психолога в первой и в одной из последующих сессий с тренажером по тем же метрикам, что использованы в настоящей работе (доля речевых актов по категориям, лексическое и синтаксическое разнообразие), что позволит фиксировать не только наличие или отсутствие определенных интервенций, но и рост их репертуара во времени.

Во-вторых, оценка переноса навыка: сравнение речи психолога на тренажере и в последующей сессии с реальным или ролевым клиентом. Вопрос о том, в какой мере паттерны, отработанные во взаимодействии с тренажером, воспроизводятся за ее пределами, остается открытым и требует отдельной эмпирической проверки.

В-третьих, разработка адаптированной экспертной шкалы, аналогичной по логике CTRS, но ориентированной не на процедурную приверженность технике, а на реляционные навыки (работу с сопротивлением, разрывами и восстановлением альянса), с оценкой «до» и «после» серии тренировок.

Наконец, перспективным направлением является формализация протокола супервизии, основанного на данных тренажера: систематический чек-лист «зон ближайшего развития», который супервизор заполняет по результатам каждой сессии, что позволит отслеживать индивидуальную и групповую динамику формирования компетенций на уровне когорты обучающихся, а не только описывать срез на одном этапе обучения, как это сделано в настоящей работе.

Список источников / References

1. Выготский, Л.С. (2005). *Психология развития человека (Собрание трудов)*. М.: Эксмо.
Vygotsky, L.S. (2005). *Psychology of human development (Collected works)*. Moscow: Eksmo. (In Russ.).
2. Гильяно, А.С., Баранова, Е.М. (2017). Этические принципы в интернет-консультировании: постановка проблемы. *Вестник практической психологии образования*, 14(2), 69–73.
Gil'yano, A.S., Baranova, E.M. (2017). Ethical principles in online counseling: Problem statement. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 14(2), 69–73. (In Russ.).
3. Кириллова, Е.И., Орлов, А.Б. (2010). Интент-анализ психотерапевтической речи К. Роджерса: Случаи Герберта, Глории и Джен. *Консультативная психология и психотерапия*, 18(4), 134–165.
Kirillova, E.I., Orlov, A.B. (2010). Intent-analysis of C. Rogers' psychotherapeutic speech: Cases of Herbert, Gloria, and Jan. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 18(4), 134–165. (In Russ.).
4. Орешина, Г.В., Жукова, М.А. (2023). История развития и современные исследования альянса в психотерапии

- и консультировании. *Клиническая и специальная психология*, 12(3), 30–56.
- Oreshina, G.V., Zhukova, M.A. (2023). History of development and modern research of alliance in psychotherapy and counseling. *Clinical Psychology and Special Education*, 12(3), 30–56. (In Russ.).
5. Эльконин, Б.Д. (2016). Посредническое действие и развитие. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 93–112.
- El'konin, B.D. (2016). Mediatory action and development. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 93–112. (In Russ.).
6. Adler, A.D., Strunk, D.R., Fazio, R.H. (2015). Therapist use of Socratic questioning predicts session-to-session symptom change in cognitive therapy for depression. *Behaviour Research and Therapy*, 72, 45–52.
7. Atkins, D.C., Steyvers, M., Imel, Z.E., Smyth, P. (2014). Scaling up the evaluation of psychotherapy: Evaluating motivational interviewing fidelity via statistical text classification. *Implementation Science*, 9(1), Article 9.
8. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
9. Chaby, L., Benamara, A., Pino, M., Prigent, E., Ravenet, B., Martin, J.-C., Chetouani, M. (2022). Embodied virtual patients as a simulation-based framework for training clinician-patient communication skills: An overview of their use in psychiatric and geriatric care. *Frontiers in Virtual Reality*, 3, Article 827312. <https://doi.org/10.3389/frvir.2022.827312>
10. Fernández-Alcántara, M., Pérez-Manzano, A., Escribano, S., et al. (2024/2025). Virtual simulation tools for communication skills training in health care professionals: Literature review. *JMIR Medical Education*, 11, Article e63082. <https://doi.org/10.2196/63082>
11. Flemotomos, N., Martinez, V.R., Chen, Z., Creed, T.A., Atkins, D.C., Narayanan, S. (2021). Automated quality assessment of cognitive behavioral therapy sessions through highly contextualized language representations. *PLOS ONE*, 16(10), Article e0258639. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258639>
12. Flückiger, C., Del Re, A.C., Wampold, B.E., Horvath, A.O. (2018). The alliance in adult psychotherapy: A meta-analytic synthesis. *Psychotherapy*, 55(4), 316–340.
13. Ghazali, D.A., Ilha-Schuelter, P., Oriot, D. (2024). Performing complex interdisciplinary procedures: Never on the patient the first time! *Medical Education*, 58(2), 263–264.
14. Hicke, Y., Geathers, J., Rajashekar, N., et al. (2025). MedSimAI: Simulation and formative feedback generation to enhance deliberate practice in medical education. *arXiv* URL: <https://arxiv.org/abs/2503.05793> (viewed: 10.04.2026).
15. Ireland, M.E., Pennebaker, J.W. (2010). Language style matching in writing: An automated approach. *Journal of Language and Social Psychology*, 29(3), 307–327.
16. Kisselev, O., Klimov, A., Kopotев, M. (2021). Syntactic complexity measures as indices of language proficiency in writing: Focus on heritage learners of Russian. *Heritage Language Journal*, 18, 1–30.
17. Henrich, D., Glombiewski, J.A., Scholten, S. (2023). Systematic review of training in cognitive-behavioral therapy: Summarizing effects, costs, and techniques. *Clinical Psychology Review*, 101, <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102266>
18. Lancaster, C., Fickling, M.J. (2024). Expanding frameworks: Conducting discourse analysis in counseling research. *The Qualitative Report*, 29(4), 953–967.
19. McCarthy, P.M., Jarvis, S. (2010). MTL-D, vocd-D, and HD-D: A validation study of lexical diversity measures. *Behavior Research Methods*, 42(2), 381–392.
20. Řehůřek, R., Sojka, P. (2010). Software framework for topic modelling with large corpora. In: *Proceedings of the LREC 2010 Workshop on New Challenges for NLP Frameworks* (pp. 45–50). Valletta, Malta: ELRA. URL: <https://is.muni.cz/publication/884893/en> (viewed: 10.04.2026)
21. Rogers, A., Romanov, A., Rumshisky, A., Volkova, S., Gronas, M., Gribov, A. (2018). RuSentiment: An enriched sentiment analysis dataset for social media in Russian. In: *Proceedings of the 27th International Conference on Computational Linguistics* (pp. 755–763). Santa Fe, New Mexico, USA: Association for Computational Linguistics. URL: <https://aclanthology.org/C18-1064/> (viewed: 10.04.2026).
22. Ryu, J., Heisig, S., McLaughlin, C., Katz, M., Mayberg, H.S., Gu, X. (2023). A natural language processing approach reveals first-person pronoun usage and non-fluency as markers of therapeutic alliance in psychotherapy. *iScience*, 26(6), Article: 106860.
23. Sadeh-Sharvit, S., Del Camp, T., Horton, S.E., Hefner, J.D., Berry, J.M., Grossman, E., Hollon, S.D. (2023). Effects of an artificial intelligence platform for behavioral interventions on depression and anxiety symptoms: Randomized clinical trial. *Journal of Medical Internet Research*, 25, <https://doi.org/10.2196/46781>
24. Tanana, M., Hallgren, K.A., Imel, Z.E., Atkins, D.C., Srikumar, V. (2016). A comparison of natural language processing methods for automated coding of motivational interviewing. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 65, 43–50.
25. Del Giacco, L., Anguera, M.T., Salcuni, S. (2020). The action of verbal and non-verbal communication in the therapeutic alliance construction: A mixed methods approach to assess the initial interactions with depressed patients. *Frontiers in Psychology*, 11, Article: 234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00234>
26. Wang, R., Milani, S., Chiu, J.C., et al. (2024). PATIENT-Ψ: Using large language models to simulate patients for training mental health professionals. *arXiv*. URL: <https://arxiv.org/abs/2405.19660> (viewed: 10.04.2026).

Информация об авторах

Тахир Юсупович Базаров, Доктор психологических наук, профессор, заслуженный профессор Московского университета, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии, преподаватель Высшей школы управления и инноваций, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»); заместитель руководителя филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте; научный руководитель Московской школы практической психологии, научный руководитель лаборатории переговоровных исследований, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО «МИП»), e-mail: tbazarov@mail.ru

Александр Сергеевич Елисеенко, магистр психологии, старший преподаватель департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), CEO в проекте rabbishat.ai e-mail: alexandr@rabbishat.ai

Андрей Анатольевич Куликов, архитектор ИИ-систем; технический директор в проекте rabbitshat.ai e-mail: andrew@rabbitshat.ai

Максим Сергеевич Стишкин, руководитель программы «Executive Бизнес-партнер: персональное стратегирование»; генеральный директор, Бизнес-консалтинг группа «21 век»; организационный консультант, бизнес-тренер, эмбодимент-коуч Московской школы практической психологии, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО «МИП»). e-mail: Stishkin.m@gmail.com

Information about the authors

Takhir Y. Bazarov, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Honored Professor of the Moscow State University, Professor of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Deputy Head of the Tashkent branch of Lomonosov Moscow State University; Scientific Director of the Moscow School of Practical Psychology; Scientific Director of the Laboratory for Negotiation Research, Moscow Institute of Psychoanalysis, e-mail: tbazarov@mail.ru

Aleksandr S. Eliseenko, Master of Psychology, Senior Lecturer at the Department of Psychology, National Research University Higher School of Economics, CEO at the rabbitshat.ai Project e-mail: alexandr@rabbitshat.ai

Andrey A. Kulikov, AI Systems Architect, Technical Director of the rabbitshat.ai Project e-mail: andrew@rabbitshat.ai

Maksim S. Stishkin, Head of the “Executive Business Partner: Personal Strategizing” Program, CEO of the Business Consulting Group “21st Century”, Organizational Consultant, Business Coach, Embodiment Coach, Moscow School of Practical Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, e-mail: Stishkin.m@gmail.com

Вклад авторов

Базаров Т.Ю. — идея исследования, планирование исследования, научное руководство и контроль за проведением исследования, работа над рукописью статьи.

Елисеенко А.С. — идея исследования, промпт-инжиниринг системы «Анна-0.8», разработка подхода к анализу текста и системы внутренних состояний «Анны-0.8».

Куликов А.А. — техническая архитектура системы «Анна-0.8», реализация и технический контроль поведения системы «Анна-0.8», анализ данных.

Стишкин М.С. — проведение исследования, сбор данных и рекрутинг участников исследования.

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

Contribution of the authors

Takhir Yu. Bazarov — research idea, research planning, scientific guidance and supervision of the research, work on the manuscript of the article.

Aleksandr S. Eliseenko — research idea, prompt-engineering of the Anna 0.8 system, development of an approach to text analysis and the system of internal states of Anna 0.8.

Andrey A. Kulikov — technical architecture of the Anna 0.8 system, implementation and technical control of the behavior of the Anna 0.8 system, data analysis.

Maksim S. Stishkin — conducting the research, data collection and recruitment of study participants.

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 проводилось с соблюдением всех этических принципов. В связи с тем, что исследование не включало клинических процедур или воздействия, оно не требовало одобрения этического комитета. Участники при старте работы с тренажером проходили процедуру получения информированного согласия.

Ethics statement

The study was conducted in compliance with all ethical principles. As the research did not involve clinical procedures or interventions, it did not require ethics committee approval. Prior to commencing work with the simulator, participants underwent an informed consent procedure.

Поступила в редакцию 01.12.2025

Поступила после рецензирования 17.09.2026

Принята к публикации 20.09.2026

Опубликована 30.09.2026

Received 2025.12.01

Revised 2026.09.17

Accepted 2026.09.20

Published 2026.09.30

Научная статья | Original paper

ИИ-ассистенты и рекомендательные системы как агенты алгоритмической социализации

Р.В. Ершова¹ ✉, Тигист Шиферау Хунде²

¹ Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Российская Федерация

² Университет Амбо, Амбо, Эфиопия

✉ ershova-rv@rudn.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В современной цифровой среде ИИ-ассистенты и рекомендательные системы все чаще выступают посредниками доступа к информации, коммуникации и культурным образцам, что делает актуальным их анализ как новых агентов социализации. **Цель.** Провести теоретико-методологический анализ ИИ-ассистентов и рекомендательных систем как посредников формирования когнитивных практик, коммуникативного опыта, ценностных ориентаций и идентичности. **Гипотеза.** Предполагается, что алгоритмические системы выступают не только техническими инструментами, но и специфическими медиаторами культурного опыта, влияющими на интериоризацию норм, способы социального сравнения и самопрезентации личности. **Методы и материалы.** Исследование выполнено в логике теоретико-аналитического обзора. Использованы концептуальный анализ, сравнительно-теоретический анализ, проблемно-тематическая систематизация литературы и интерпретативный синтез исследований в области психологии социализации, культурно-исторической психологии, взаимодействия человека с ИИ, цифровой этики и платформенных исследований. **Результаты.** Показано, что ИИ-ассистенты обладают квазисоциальным статусом и влияют на коммуникативные ожидания, доверие и когнитивные привычки пользователей, а рекомендательные системы участвуют в формировании картины социальной реальности, нормативных представлений и алгоритмически опосредованной идентичности. Обосновано понятие алгоритмической социализации. **Выводы.** ИИ должен рассматриваться как новая социализирующая инфраструктура и особое знаково-техническое средство, опосредующее развитие личности, формирование высших психических функций и усвоение норм в цифровой культуре.

Ключевые слова: социализация, искусственный интеллект, рекомендательные системы, голосовые помощники, идентичность, ценности, алгоритмическая социализация, подростки, цифровая среда, эпистемическая агентность

Для цитирования: Ершова, Р.В., Хунде, Т.Ш. (2026). ИИ-ассистенты и рекомендательные системы как агенты алгоритмической социализации. *Культурно-историческая психология*, 22(3), 35–42. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220304>

AI assistants and recommender systems as agents of algorithmic socialization

R.V. Ershova¹ ✉, Tigist Hunde²

¹ RUDN University, Moscow, Russian Federation

² Ambo University, Ambo, Ethiopia

✉ ershova-rv@rudn.ru

Abstract

Context and relevance. In contemporary digital culture, AI assistants and recommender systems increasingly mediate access to information, communication, and cultural models, making it necessary to examine them as new agents of socialization. **Objective.** The article offers a theoretical and methodological analysis of AI assistants and recommender systems as mediators involved in the shaping of cognitive practices, communicative

experience, value orientations, and identity. **Hypothesis.** Algorithmic systems are assumed to operate not only as technical tools, but also as distinctive mediators of cultural experience that influence the internalization of social norms, patterns of social comparison, and forms of self-presentation. **Methods and materials.** The study is based on a theoretical-analytical review of the literature. The methodological framework includes conceptual analysis, comparative theoretical analysis, thematic synthesis, and interpretive integration of scholarship in the psychology of socialization, cultural-historical psychology, human—AI interaction, digital ethics, and platform studies. **Results.** The analysis shows that AI assistants acquire a quasi-social status, shaping communicative expectations, trust, and cognitive habits, while recommender systems participate in constructing social reality, normative understandings, and algorithmically mediated identities. On this basis, the concept of algorithmic socialization is theoretically elaborated. **Conclusions.** AI should be conceptualized not simply as a tool, but as a new socializing infrastructure and a specific semiotic-technical means that mediates personality development, the formation of higher mental functions, and the internalization of norms in digital culture.

Keywords: socialization, artificial intelligence, recommender systems, voice assistants, identity, values, algorithmic socialization, adolescents, digital environment, epistemic agency

For citation: Ershova, R.V., Tigist Hunde (2026). AI assistants and recommender systems as agents of algorithmic socialization. *Cultural-Historical Psychology*, 22(3), 35–42. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220304>

Введение

Проблема социализации в психологии традиционно рассматривается как включение индивида в систему культурных норм, ценностей и способов действия. В культурно-исторической психологии развитие личности понимается как освоение социального опыта и формирование высших психических функций, опосредованных культурными знаковыми средствами и совместной деятельностью (Выготский, 1983; Коул, 2009; Wertsch, 1998). Классическими агентами социализации выступают семья, образование, сверстники и медиа (Grusec, 2011), а изменение социальной и технологической среды трансформирует условия развития личности (Bronfenbrenner, 1979).

Цифровая среда меняет структуру этих посреднических механизмов (Солдатова, 2018). Рекомендательные алгоритмы, голосовые помощники, поисковые и генеративные ИИ-системы организуют доступ к информации и культурным образцам, персонализируют информационную среду и опосредуют социальное сравнение, самопрезентацию и формирование ценностных ориентаций.

Алгоритмические системы становятся элементами новой социализирующей инфраструктуры (Солдатова, Войсунский, 2021). В отличие от традиционных культурных средств, они адаптируются к действиям пользователя, ранжируют информационные потоки и управляют видимостью контента. Алгоритмический отбор участвует в конструировании социальной реальности (Just, Latzer, 2017), вследствие чего взаимодействие субъекта с нормами, знаниями и социальными представлениями все чаще осуществляется через алгоритмически организованные интерфейсы (Issar, Aneesh, 2021; Gritsenko, Wood, 2022).

Особую значимость данная проблема приобретает в отношении детей, подростков и молодежи, для которых цифровая среда является естественной частью повседневной коммуникации и познавательной активности (Солдатова, Нестик и Рассказова, 2020).

Научная новизна исследования состоит в культурно-исторической концептуализации феномена алгоритмической социализации как особого типа опосредованного развития, при котором алгоритмические системы выступают адаптивными знаково-техническими медиаторами — включаются в деятельность субъекта и рекурсивно преобразуют условия его последующей активности. В отличие от концепций распределенного и расширенного познания (Hutchins, 1995; Clark, 2008), культурно-исторический анализ ставит вопрос о трансформации структуры деятельности, психической регуляции и субъектности при длительном взаимодействии с алгоритмически организованной средой.

Цель статьи — представить теоретико-методологический анализ ИИ-ассистентов и рекомендательных систем как новых медиаторов социализации, участвующих в формировании когнитивных практик, коммуникативных стратегий, ценностных ориентаций и идентичности пользователей. Предполагается, что алгоритмические системы выступают не только техническими инструментами, но и специфическими медиаторами культурного опыта, влияющими на интериоризацию норм, способы социального сравнения и самопрезентации личности.

Материалы и методы

Исследование носит теоретико-аналитический характер и направлено на концептуализацию феномена алгоритмической социализации как особой формы опосредованного влияния ИИ-систем на развитие личности, когнитивные практики и коммуникативный опыт пользователей.

Методологическую основу составили концептуальный и сравнительно-теоретический анализ, проблемно-тематическая систематизация литературы и интерпретативный синтез. Анализ использовался для уточнения понятий «алгоритмическая социализация»,

«алгоритмический авторитет», «алгоритмическая идентичность» и «эпистемическая агентность», а также для сопоставления культурно-исторического подхода с исследованиями алгоритмического управления, платформенной среды и взаимодействия человека с ИИ.

Аналитический корпус включал классические работы культурно-исторической психологии и теории социализации (Выготский, 1983; Коул, 2009; Wertsch, 1998; Bronfenbrenner, 1979), а также современные исследования рекомендательных систем, алгоритмического управления и взаимодействия с ИИ (Pariser, 2011; Just, Latzer, 2017; Issar, Aneesh, 2021; Gritsenko, Wood, 2022; Taeihagh, 2025; Acikgoz и др., 2023; Qin и др., 2025). Приоритет отдавался эмпирическим, концептуальным и критико-теоретическим публикациям в рецензируемых международных и российских научных изданиях.

Основной интерпретативной рамкой выступала культурно-историческая психология, позволяющая рассматривать алгоритмические системы как новые знаково-технические средства и медиаторы развития. С учетом методологической неоднородности литературы ИИ трактуется как гибридный посредник — не обладая человеческой моральной субъектностью, он способен реагировать, персонализировать взаимодействие, структурировать доступ к знаниям и перераспределять видимость. Такой квазисоциальный статус согласуется с исследованиями социальных реакций на компьютеры и современными данными о доверии к ИИ (Nass, Moon, 2000; Acikgoz и др., 2023; Qin и др., 2025; Taeihagh, 2025).

Результаты

ИИ как новый агент социализации

В классической модели социализации нормы и способы поведения осваиваются в системе межличностных и институциональных отношений, предполагающих эмоциональную взаимность, социальное подкрепление и моральную ответственность (Grusec, 2011). Цифровая среда изменяет эту архитектуру: ИИ-системы включаются в повседневные процессы познания, коммуникации и выбора, не являясь при этом полноценными субъектами социального взаимодействия (Livingstone, 2009; Selwyn, 2019; Ершова, 2022; Микляева, 2024).

Теоретические подходы по-разному интерпретируют эту трансформацию. В инструментальной перспективе алгоритмические системы рассматриваются преимущественно как средства организации цифрового опыта и расширения возможностей пользователя, тогда как исследования алгоритмического и платформенного управления акцентируют их способность регулировать поведение посредством ранжирования, классификации, управления видимостью и предиктивного вмешательства (Zuboff, 2019; Issar, Aneesh, 2021; Gritsenko, Wood, 2022; Campbell-Verduyn и др., 2017). Однако обе перспективы преимущественно описывают функции алгоритмических систем и способы их воздействия, оставляя открытым вопрос о том, как систематическое взаимодей-

ствие с ними изменяет процессы социализации и развития самого субъекта.

Культурно-историческая перспектива переносит анализ с внешнего алгоритмического воздействия на опосредование деятельности и интериоризацию социального опыта. В этой рамке ИИ выступает не столько инструментом или механизмом платформенного управления, сколько специфическим медиатором отношений субъекта с культурной и социальной средой. Алгоритмическая социализация поэтому может быть определена как процесс, в котором освоение норм, знаний и социальных ожиданий осуществляется как через непосредственное взаимодействие с другими людьми и институтами, так и через деятельность в среде, селективно и адаптивно структурируемой алгоритмическими системами. В этом смысле алгоритм одновременно выступает медиатором культурного опыта и инфраструктурой организации условий его освоения.

ИИ как медиатор деятельности и развития высших психических функций

С позиций культурно-исторической психологии развитие высших психических функций рассматривается как процесс опосредования деятельности культурными орудиями. Л.С. Выготский показал, что произвольные формы мышления, памяти и внимания формируются через использование знаков и символических средств, первоначально существующих во внешней социальной практике и впоследствии интериоризируемых субъектом (Выготский, 1983). Использование этих орудий изменяет структуру деятельности и способы организации когнитивных процессов (Коул, 2009; Леонтьев, 1975; Wertsch, 1998).

В современной цифровой среде алгоритмические системы могут рассматриваться как особый тип культурных средств, включенных в структуру повседневной деятельности человека (Kaptelinin, Nardi, 2007). Поисковые системы, голосовые помощники, рекомендательные алгоритмы и генеративные модели участвуют в процессах поиска, отбора, интерпретации и структурирования информации, выступая посредниками между субъектом и культурным знанием (Rogoff, 2003). Причем алгоритмические системы не только предоставляют информацию, но и структурируют пространство возможных действий пользователя: ранжируют доступные варианты выбора, формируют иерархию релевантности и предлагают готовые интерпретации.

Особую значимость это приобретает для детей и подростков, у которых цифровые интерфейсы становятся частью учебной, коммуникативной и познавательной деятельности (Engeström, 2015).

Исследования распределенного и расширенного познания позволяют описать включение технологических систем в когнитивный процесс, однако культурно-историческая перспектива существенно меняет постановку исследовательского вопроса. В концепции распределенного познания Е. Hutchins (1995) предметом анализа становится распределение когнитивных операций между субъектами, артефактами и элементами среды, тогда как концепция расширенного позна-

ния А. Clark (2008) позволяет рассматривать внешние технологические средства как функциональные компоненты когнитивной системы. С позиций культурно-исторического подхода принципиальным является не только то, где осуществляется когнитивный процесс и между какими компонентами он распределяется, но и то, как включение нового средства в деятельность изменяет развитие самого субъекта.

Именно это различие приобретает особое значение применительно к алгоритмическим системам, ведь культурное орудие не просто увеличивает объем доступных когнитивных ресурсов — овладение им перестраивает структуру деятельности и способы психической регуляции (Выготский, 1983; Леонтьев, 1975; Коул, 2009; Wertsch, 1998). Однако алгоритмический медиатор обладает свойствами, которыми не обладало большинство классических культурных средств: он способен осуществлять селекцию и ранжирование информации, персонализировать ответы, прогнозировать предпочтения пользователя и рекурсивно перестраивать среду его последующих действий. Возникает двунаправленное опосредование: субъект действует посредством алгоритмической системы, но одновременно сама система, адаптируясь к предшествующим действиям субъекта, структурирует поле его последующих ориентировок, выборов и действий.

Поэтому культурно-исторический подход позволяет рассматривать ИИ как адаптивное знаково-техническое орудие, способное участвовать в трансформации условий формирования высших психических функций и субъектной регуляции. В этом отношении центральным становится вопрос не столько о передаче отдельных когнитивных операций алгоритму, сколько о том, какие формы произвольности, рефлексии, критической оценки и эпистемической самостоятельности формируются при систематическом алгоритмическом опосредовании деятельности.

Квасисоциальный статус ИИ и трансформация коммуникативно-когнитивного опыта

Квасисоциальный статус ИИ представляет собой специфическую характеристику алгоритмического опосредования социального опыта. В отличие от классического парасоциального взаимодействия, предполагающего одностороннюю связь субъекта с медийной фигурой (Horton, Wohl, 1956), ИИ-ассистент отвечает на запросы, адаптируется к особенностям взаимодействия и имитирует диалогическую включенность, приобретая черты квазисоциального партнера.

Возможность такого восприятия объясняется механизмами социального познания и особенностями организации цифрового взаимодействия. Люди склонны переносить нормы межличностного общения на компьютеры и цифровые интерфейсы (Nass, Moon, 2000), а наличие социально релевантных сигналов способствует восприятию ИИ как социального агента даже при осознании его искусственной природы (Frith, Frith, 2012). При этом персонализация, предсказуемость и отсутствие требований сложной эмоциональной взаимности могут усиливать привлекательность такого взаимодей-

ствия (Turkle, 2011; Acikgoz и др., 2023; Qin и др., 2025). Особенно значим этот механизм в детском возрасте: дети нередко воспринимают голосовые интерфейсы как своеобразных собеседников, обладающих признаками живого агента (Lovato, Piper, 2015; Друга и др., 2017).

Принципиален, однако, не сам факт антропоморфизации ИИ, а включение квазисоциального алгоритмического посредника в структуру коммуникативной и познавательной деятельности. Взаимодействие с ним организуется вокруг быстрого отклика, персонализации и минимизации межличностного риска, что отличает его от человеческого общения, предполагающего взаимность, неопределенность и согласование позиций. Одновременно доступность готовых цифровых ответов трансформирует способы поиска, проверки и критической оценки информации (Kirkorian, 2018). Таким образом, квазисоциальность расширяет функции алгоритмического медиатора — ИИ не только обеспечивает доступ к информации, но и включается в формирование способов общения и познания, коммуникативных ожиданий и представлений о социально значимом взаимодействии.

Рекомендательные системы как механизмы формирования реальности

Рекомендательные системы вмешиваются в формирование картины мира. Концепция «пузыря фильтров» описывает персонализированную версию информационной реальности (Pariser, 2011); исследования алгоритмической прозрачности и эпистемического благополучия показывают связанные с этим риски для качества информационной среды (Diakopoulos, Koliska, 2017; Van den Bulck и др., 2025).

Ключевой механизм этого взаимодействия — упорядоченная видимость: алгоритмический отбор конструирует реальность в условиях высокой персонализации и низкой прозрачности (Just, Latzer, 2017). Рекурсивная обратная связь усиливает уже проявленные интересы и предпочтения пользователя, которые могут восприниматься как естественные или собственные, хотя поддерживаются платформенными механизмами удержания внимания (Just, Latzer, 2017; Hobbs, 2020). Персонализация при этом двойственна: она снижает информационную перегрузку, но может усиливать селективность восприятия и эпистемическое сужение (Pariser, 2011; Van den Bulck и др., 2025).

Одним из следствий управляемой видимости становится усиление нормативно и эмоционально нагруженного контента. Алгоритмическая приоритизация вовлекающих материалов может способствовать поляризации (Tufekci, 2017), а интерес к конспирологическим и радикальным темам сопровождаться получением более экстремального контента (Hosseini-Mardi и др., 2021). Цифровая гиперподключенность связывается также с тревожностью, социальной уязвимостью и постоянным социальным сравнением (Twenge, 2017). Алгоритмический отбор способен воспроизводить цифровой вред и существующие социальные и культурные иерархии (Saurwein, Spencer-Smith, 2021; Bishop, 2019), побуждая пользователей адаптировать самопрезента-

цию к платформенным требованиям (Duffy, Meisner, 2022). При этом внимание, эмоциональные реакции и поведение становятся ресурсами экономической оптимизации, встраивая процессы социализации в логику платформенной монетизации (Zuboff, 2019).

Причем важны не отдельные эффекты алгоритмической селекции, а изменение условий освоения социального опыта. Субъект взаимодействует со средой, в которой доступность, повторяемость и значимость культурных образцов частично определяются алгоритмически. Рекомендательная система тем самым выступает как каналом передачи информации, так и медиатором отношений субъекта с культурной средой, структурирующим поле его ориентировки, социального сравнения и выбора.

Формирование норм, ценностей и алгоритмической идентичности

Алгоритмически организованная видимость влияет не только на доступность культурных образцов, но и на способы самопрезентации пользователя. Ориентируясь на платформенные форматы вовлеченности и предполагаемые предпочтения алгоритма, пользователи адаптируют собственное поведение даже в условиях непрозрачности правил отбора контента (Duffy, Meisner, 2022; Savolainen, 2022). Тем самым алгоритм становится своеобразной метааудиторией, по отношению к которой субъект регулирует собственную видимость и способы социального представления.

Такая адаптация имеет двойственный характер. Способность управлять алгоритмической видимостью может рассматриваться как новая форма цифровой субъектности и стратегической самопрезентации (Literat, Kligler-Vilenchik, 2019; Yang и др., 2022; Low и др., 2025). Одновременно зависимость от метрик вовлеченности и алгоритмически поддерживаемых моделей признания создает риск стандартизации самопрезентации и идентичности (Duffy, Meisner, 2022; Savolainen, 2022; Zuboff, 2019). Развитие критической алгоритмической грамотности, в свою очередь, позволяет пользователю осознавать и рефлексировать эти механизмы платформенного влияния (Low и др., 2025; Ehret, 2024).

Таким образом, адаптация к алгоритму может становиться частью способов регуляции собственной деятельности. Субъект не только подвергается внешнему алгоритмическому воздействию, он осваивает способы действия в структурированной им среде и перестраивает в соответствии с ними самопрезентацию. Поэтому алгоритмическая идентичность может рассматриваться как процесс формирования и регуляции представлений о себе в условиях постоянного соотношения собственных действий с алгоритмически организованными режимами видимости и социального признания.

ИИ как эпистемический и нормативный авторитет

Алгоритмическое опосредование способствует приобретению ИИ черт эпистемического и норма-

тивного авторитета, основанного не на моральной ответственности или институционально признанной экспертизе, а на доступности, персонализации и постоянной встроенности системы в повседневную деятельность. ИИ при этом выступает не только технологическим инструментом, но и механизмом управления информацией и социальными отношениями (Farrell, 2025), влияющим на то, что пользователь воспринимает как релевантное и заслуживающее доверия.

В этих условиях важную роль играет эпистемическая агентность как способность субъекта занимать активную позицию по отношению к знанию, самостоятельно оценивать, использовать и преобразовывать его (Nieminen, Ketonen, 2024). Генеративный ИИ становится и источником информации, и посредником ее поиска, интерпретации и построения, поэтому сохранение эпистемической агентности предполагает контроль субъекта над постановкой познавательных задач и оценкой качества получаемого знания (Woodruff, Hewitt, 2026). Делегирование этих операций ИИ может смещать эпистемическую инициативу от субъекта к алгоритмической системе.

Особое значение приобретает непрозрачность алгоритмического посредничества — доступ к информации о принципах работы системы сам по себе не обеспечивает их понимания и контроля (Ananny, Crawford, 2018), а проблема подотчетности алгоритмов выходит за пределы их технической прозрачности и связана с более широкими условиями платформенного управления (Kim, Moon, 2021).

Взаимодействие субъекта с частично непрозрачным медиатором формирует способы ориентировки, оценки его надежности и проверки информации, которые могут включаться в регуляцию познавательной деятельности; в этой связи алгоритмическая социализация затрагивает не только содержание знания, но и способы отношения субъекта к знанию: его поиска, оценки, верификации и определения заслуживающих доверия источников. Возникает центральное противоречие: расширяя доступ к культурному знанию и снижая операционную нагрузку, ИИ одновременно может сокращать пространство самостоятельного поиска и рефлексивного контроля. Таким образом, сохранение эпистемической агентности становится одним из ключевых условий субъектной регуляции алгоритмически опосредованной деятельности.

Заключение

Проведенный анализ позволяет рассматривать алгоритмическую социализацию как особую форму культурно опосредованного развития, возникающую при систематическом включении ИИ-ассистентов и рекомендательных систем в познавательную, коммуникативную и социальную деятельность. В логике культурно-исторической парадигмы культурные средства не только обеспечивают выполнение отдельных операций, но, включаясь в деятельность, преобразуют ее структуру и способы психической

регуляции (Выготский, 1983; Леонтьев, 1975; Коул, 2009; Wertsch, 1998). Специфика алгоритмических систем состоит в том, что они не только опосредуют доступ к культурному опыту, но и селективно организуют его через механизмы ранжирования, персонализации и управления видимостью (Just, Latzer, 2017; Issar, Aneesh, 2021; Gritsenko, Wood, 2022).

Культурно-историческая перспектива позволяет дополнить концепции распределенного и расширенного познания принципиально иным, генетическим, ракурсом. Если эти подходы описывают распределение когнитивных процессов между субъектом, артефактами и средой и функциональное включение внешних средств в когнитивную систему (Hutchins, 1995; Clark, 2008), то культурно-исторический анализ ставит вопрос о том, как систематическое использование нового средства изменяет деятельность и развитие самого субъекта. В этом смысле ИИ может рассматриваться как адаптивный знаково-технический медиатор, для которого характерно двунаправленное опосредование: субъект действует посредством алгоритма, а алгоритм, адаптируясь к предшествующим действиям субъекта, перестраивает условия его последующей активности.

Такое понимание уточняет психологический механизм алгоритмической социализации. Субъект осваивает не только алгоритмически отобранное содержание, но и формирующиеся в этой среде способы ориентировки, поиска и оценки информации, самопрезентации и социального сравнения. Рекурсивность алгоритмического посредничества создает ситуацию, в которой действия пользователя становятся основанием последующей персонализации, а организованная на их основе среда, в свою очередь, задает условия новых действий. Поэтому предметом психологического анализа становится не только содержание цифрового опыта, но и изменение способов регуляции деятельности в процессе его освоения.

Выявленные в литературе эффекты позволяют обозначить центральное противоречие алгоритмической социализации. Расширяя доступ к культурным и информационным ресурсам и перераспределяя когнитивную нагрузку, алгоритмические системы одновременно способны сужать пространство самостоятельного ориентирования, критической оценки и рефлексивного контроля. В этих условиях особое значение приобретает эпистемическая агентность — способность субъекта

занимать активную позицию по отношению к знанию, самостоятельно оценивать, использовать и преобразовывать его (Nieminen, Ketonen, 2024). При взаимодействии с генеративным ИИ сохранение такой агентности связано с контролем субъекта над постановкой познавательных задач и оценкой качества получаемого знания (Woodruff, Hewitt, 2026).

Таким образом, особая объяснительная ценность культурно-исторической психологии состоит в возможности перейти от анализа того, *как алгоритмы воздействуют на информацию и поведение*, к вопросу о том, *какого субъекта формирует систематически алгоритмически опосредованная деятельность*. Перспективным направлением исследований становится поэтому изучение непосредственных эффектов использования ИИ, а также того, какие формы произвольности, рефлексии, критического мышления и эпистемической агентности складываются при длительном взаимодействии с адаптивными алгоритмическими медиаторами.

Практическое значение такого подхода связано с необходимостью развития критической алгоритмической грамотности, предполагающей понимание посреднической роли алгоритмов, рефлексии оснований предлагаемых ими решений и сохранение самостоятельности в оценке информации (Low и др., 2023; Ehret, 2024). В условиях расширения алгоритмического посредничества одной из ключевых задач социализации становится не ограничение использования ИИ как такового, а развитие способности субъекта осознанно включать его в собственную деятельность, сохраняя контроль над основаниями познавательного и социального выбора.

Ограничения исследования связаны с его теоретическим характером и отсутствием собственных эмпирических данных. Кроме того, использованный междисциплинарный корпус литературы включает исследования, различающиеся по методологическим основаниям и уровню эмпирической верификации, что требует осторожности при интерпретации выводов о психологических механизмах алгоритмической социализации. Дополнительным ограничением является высокая динамичность цифровой среды и быстрые изменения форм генеративного ИИ и платформенных практик, опережающие формирование устойчивой исследовательской традиции.

Список источников / References

1. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: в 6 т. Том 3. Проблемы развития психики*. М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1983). *Collected works: In 6 vols. Vol. 3. Problems of the development of the psyche*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
2. Ершова, Р.В. (2022). Цифровая социализация: психологический аспект. В: *Актуальные проблемы развития личности в условиях современных реалий: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции* (Ереван, 8–9 апреля 2022 года) (с. 252–256). Ереван: Российско-Армянский (Славянский) университет. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49873636> (дата обращения: 25.05.2026).

- Ershova, R.V. (2022). Digital socialization: Psychological aspect. In: *Current Issues in Personality Development in Contemporary Realities: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference* (Yerevan, April 8–9, 2022) (pp. 252–256). Yerevan: Russian-Armenian University. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=49873636> (viewed: 25.05.2026).
3. Коул, М. (2009). *Культурно-историческая психология: наука будущего*. М.: Когито-Центр; Институт психологии РАН.
Cole, M. (2009). *Cultural-historical psychology: A science of the future*. Moscow: Kogito-Tsentr; Institute of Psychology RAS. (In Russ.).
4. Леонтьев, А.Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат.

- Leontiev, A.N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat. (In Russ.).
5. Микляева, А.В. (2024). Цифровое общество и цифровая социализация: перспективы социально-психологических исследований. *Социальная психология и общество*, 15(2), 5–11. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150201>
- Miklyayeva, A.V. (2024). Digital society and digital socialization: Prospects for socio-psychological research. *Social Psychology and Society*, 15(2), 5–11. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2024150201>
6. Солдатова, Г.У. (2018). Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире. *Социальная психология и общество*, 9(3), 71–80. <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308>
- Soldatova, G.U. (2018). Digital socialization in the cultural-historical paradigm: The changing child in the changing world. *Social Psychology and Society*, 9(3), 71–80. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308>
7. Солдатова, Г.У., Нестик, Т.А., Рассказова, Е.И. (2020). *Цифровое поколение России: компетентность и безопасность*. М.: Смысл.
- Soldatova, G.U., Nestik, T.A., Rasskazova, E.I. (2020). *The digital generation of Russia: Competence and safety*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
8. Солдатова, Г.У., Войскунский, А.Е. (2021). Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(3), 431–450. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450>
- Soldatova, G.U., Voiskounsky, A.E. (2021). Socio-cognitive concept of digital socialization: A new ecosystem and social evolution of the psyche. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18(3), 431–450. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450>
9. Acikgoz, F., Perez-Vega, R., Okumus, F., Stylos, N. (2023). Consumer engagement with AI-powered voice assistants: A behavioral reasoning perspective. *Psychology and Marketing*, 40(6), 1178–1196. <https://doi.org/10.1002/mar.21763>
10. Ananny, M., Crawford, K. (2018). Seeing without knowing: Limitations of the transparency ideal and its application to algorithmic accountability. *New Media and Society*, 20(3), 973–989. <https://doi.org/10.1177/1461444816676645>
11. Bishop, S. (2019). Managing visibility on YouTube through algorithmic gossip. *New Media and Society*, 21(11-12), 2589–2606. <https://doi.org/10.1177/1461444819854731>
12. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
13. Campbell-Verduyn, M., Goguen, M., Porter, T. (2017). Big data and algorithmic governance: The case of financial practices. *New Political Economy*, 22(2), 219–236. <https://doi.org/10.1080/13563467.2016.1216533>
14. Clark, A. (2008). *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195333213.001.0001>
15. Diakopoulos, N., Koliska, M. (2017). Algorithmic transparency in the news media. *Digital Journalism*, 5(7), 809–828. <https://doi.org/10.1080/21670811.2016.1208053>
16. Druga, S., Williams, R., Breazeal, C., Resnick, M. (2017). “Hey Google, is it OK if I eat you?” Initial explorations in child-agent interaction. In: *Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children* (pp. 595–600). <https://doi.org/10.1145/3078072.3084330>
17. Ehret, C. (2024). Critical literacies in algorithmic cultures. *Literacy*, 58(1), 3–12. <https://doi.org/10.1111/lit.12363>
18. Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>
19. Farrell, H. (2025). AI as governance. *Annual Review of Political Science*, 28, 421–439. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-040723-013245>
20. Frith, C.D., Frith, U. (2012). Mechanisms of social cognition. *Annual Review of Psychology*, 63, 287–313. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100449>
21. Gritsenko, D., Wood, M. (2022). Algorithmic governance: A modes of governance approach. *Regulation and Governance*, 16(1), 45–62. <https://doi.org/10.1111/regg.12337>
22. Grusec, J. E. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 243–269. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131650>
23. Hobbs, R. (2020). Propaganda in an age of algorithmic personalization. *Reading Research Quarterly*, 55(3), 521–533. <https://doi.org/10.1002/rrq.301>
24. Horton, D., Wohl, R. (1956). Mass communication and para-social interaction. *Psychiatry*, 19(3), 215–229. <https://doi.org/10.1080/00332747.1956.11023049>
25. Hosseinmardi, H., Ghasemian, A., Clauset, A., Mobius, H., Rothschild, D.M., Watts, D.J. (2021). Examining the consumption of radical content on YouTube. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(32). <https://doi.org/10.1073/pnas.2101967118>
26. Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/1881.001.0001>
27. Issar, S., Aneesh, A. (2021). What is algorithmic governance? *Sociology Compass*, 15(11). <https://doi.org/10.1111/soc4.12955>
28. Just, N., Latzer, M. (2017). Governance by algorithms. *Media, Culture and Society*, 39(2), 238–258. <https://doi.org/10.1177/0163443716643157>
29. Kaptelinin, V., Nardi, B. (2007). Acting with technology: Activity theory and interaction design. First Monday, 12(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v12i4.1772>
30. Kim, K., Moon, S.-I. (2021). When Algorithmic Transparency Failed: Controversies Over Algorithm-Driven Content Curation in the South Korean Digital Environment. *American Behavioral Scientist*, 65(6), 847–862. <https://doi.org/10.1177/0002764221989783>
31. Kirkorian, H.L. (2018). When and how do interactive digital media help children connect what they see on and off the screen? *Child Development Perspectives*, 12(3), 210–214. <https://doi.org/10.1111/cdep.12290>
32. Literat, I., Kligler-Vilenchik, N. (2019). Youth collective political expression on social media. *New Media, Society*, 21(9), 1988–2009. <https://doi.org/10.1177/1461444819837571>
33. Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet: Great expectations, challenging realities*. Polity Press.
34. Lovato, S., Piper, A.M. (2015). “Siri, is this you?” Understanding young children’s interactions with voice input systems. In: *Proceedings of the 14th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 335–338). <https://doi.org/10.1145/2771839.2771910>
35. Low, B., Ehret, C., Hagh, A. (2025). Algorithmic imaginings and critical digital literacy on #BookTok. *New Media and Society*, 27(4), 2336–2353. <https://doi.org/10.1177/14614448231206466>
36. Nass, C., Moon, Y. (2000). Machines and mindlessness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 81–103. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00153>

37. Nieminen, J.H., Ketonen, L. (2024). Epistemic agency: a link between assessment, knowledge and society. *Higher Education*, 88, 777–794. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01142-5>
38. Pariser, E. (2011). *The filter bubble*. Penguin Press. <https://doi.org/10.3139/9783446431164>
39. Qin, X., Zhou, X., Chen, C., Wu, D., Zhou, H., Dong, X., Cao, L., Lu, J.G. (2025). AI aversion or appreciation? *Psychological Bulletin*, 151(5), 580–599. <https://doi.org/10.1037/bul0000477>
40. Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
41. Saurwein, F., Spencer-Smith, C. (2021). Automated trouble. *Media and Communication*, 9(4), 222–233. <https://doi.org/10.17645/mac.v9i4.4062>
42. Savolainen, L. (2022). The shadow banning controversy. *Media, Culture and Society*, 44(6), 948–964. <https://doi.org/10.1177/01634437221077174>
43. Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
44. Taeihagh, A. (2025). Governance of generative AI. *Policy and Society*, 44(1), 1–24. <https://doi.org/10.1093/polsoc/puaf001>
45. Tufekci, Z. (2017). *Twitter and tear gas: The power and fragility of networked protest*. Yale University Press.
46. Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
47. Twenge, J.M. (2017). *iGen*. Atria Books.
48. Van den Bulck, H., Kulig, M., Hyzen, A., Puppis, M., Paulussen, S. (2025). Epistemic welfare and public service media's algorithmic recommender systems: A theoretical framework, operationalization and relevance for governance. *European Journal of Communication*, 40(6), 598–618. <https://doi.org/10.1177/02673231251385761>
49. Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195117530.001.0001>
50. Woodruff, E., & Hewitt, J. (2026). Epistemic Agency in the Age of Large Language Models: Design Principles for Knowledge-Building AI. *AI*, 7(3), Article 99. <https://doi.org/10.3390/ai7030099>
51. Yang, Q., van den Bos, K., Zhang, X., Adams, S., Ybarra, O. (2022). Identity lost and found. *Self and Identity*, 21(4), 406–429. <https://doi.org/10.1080/15298868.2021.1940270>
52. Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. Public Affairs.

Информация об авторах

Регина Вячеславовна Ершова, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (ФГАОУ ВО РУДН), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5054-1177>, e-mail: ershova-rv@rudn.ru

Тигист Шиферау Хунде (Tigist Shiferaw Hunde), преподаватель, факультет психологии, Университет Амбо, Амбо, Эфиопия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5873-2683>, e-mail: tigistshiferaw82@gmail.com

Information about the authors

Regina V. Ershova, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (RUDN University), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5054-1177>, e-mail: ershova-rv@rudn.ru

Tigist Shiferaw Hunde, Lecturer, Faculty of Psychology, Ambo University, Ambo, Ethiopia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5873-2683>, e-mail: tigistshiferaw82@gmail.com

Вклад авторов

Ершова Р.В. — идея исследования; написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Тигист Ш.Х. — аннотирование, написание и оформление рукописи.

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

Contribution of the authors

Regina V. Ershova — conceptualization of the study; manuscript drafting and preparation; study design; supervision of the research process.

Tigist Shiferaw Hunde — literature annotation; manuscript drafting and preparation.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование носило теоретический обзорный характер, согласие этического комитета не требовалось.

Ethics statement

As this study was theoretical and based on a review of the literature, ethics committee approval was not required.

Поступила в редакцию 17.03.2026

Поступила после рецензирования 31.08.2026

Принята к публикации 20.09.2026

Опубликована 30.09.2026

Received 2026.03.17

Revised 2026.08.31

Accepted 2026.09.20

Published 2026.09.30

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Словесно-логическое мышление и навык чтения: перекрестно-лонгитюдный анализ взаимовлияния на этапе «детский сад—школа»

Т.Н. Тихомирова ✉, **А.С. Малых**

Российская академия образования, Москва, Российская Федерация

✉ tikho@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Актуальность лонгитюдного анализа причинно-следственных связей между словесно-логическим мышлением и освоением навыка чтения обусловлена необходимостью решения фундаментальной проблемы психологии — соотношения умственного развития и обучения, а в сфере практической психологии сопряжена с научным поиском ранних индивидуально-психологических маркеров возможных сложностей в обучении. Процессы умственного развития и обучения чтению оказываются тесно взаимосвязанными на всем протяжении общего образования, но направление и сила причинно-следственных отношений могут меняться при переходе с дошкольного уровня на начальный уровень общего образования. **Цель.** В работе выполняется анализ взаимовлияния словесно-логического мышления и навыка чтения на этапе перехода ребенка из детского сада в первый класс школы. **Методы и материалы.** В исследовании 260 детей (50,1% девочек) приняли участие дважды: в подготовительных группах детских садов ($M_{\text{возраста}} = 6,82$; $SD = 0,3$) и спустя 1 год по завершении первого года обучения в школе ($M_{\text{возраста}} = 7,83$; $SD = 0,3$). Показатели словесно-логического мышления — операции абстрагирования, классификации и обобщения, аналогии — измерялись с помощью методики умственного развития. Степень сформированности навыка чтения соответствовала способу чтения — от неумения читать до чтения целыми словами. Применялся метод перекрестно-лонгитюдного структурного моделирования. **Результаты.** В ходе анализа перекрестно-лонгитюдных связей определен двунаправленный характер соотношения словесно-логического мышления и степени сформированности навыка чтения на этапе перехода ребенка из детского сада в школу. При этом наиболее выраженным прямо пропорциональным эффектом характеризуется направление, когда степень освоения навыка чтения при завершении дошкольного уровня образования влияет на дальнейшее развитие мыслительных операций абстрагирования, классификации и обобщения, аналогии в начале школьного обучения. **Выводы.** Определена специфика причинно-следственных отношений между развитием словесно-логического мышления и обучением чтению, которая интерпретируется в терминах культурно-исторической психологии.

Ключевые слова: словесно-логическое мышление, мыслительные операции, абстрагирование, классификация, обобщение, аналогия, дошкольный и начальный уровни общего образования, перекрестно-лонгитюдный анализ, культурно-историческая психология

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 25-18-00888, <https://rscf.ru/project/25-18-00888/>

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования О.Ф. Кашубину, Т.С. Быковскую и Н.А. Квашенникову.

Дополнительные данные. Авторы не имеют возможности сделать доступным набор данных ввиду отсутствия в информированном согласии родителей на участие их детей в лонгитюдном проекте пункта о размещении «сырых» данных участников исследования.

Для цитирования: Тихомирова, Т.Н., Малых, А.С. (2026). Словесно-логическое мышление и навык чтения: перекрестно-лонгитюдный анализ взаимовлияния на этапе «детский сад—школа». *Культурно-историческая психология*, 22(3), 43–54. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220305>

Verbal-logical thinking and reading skills: A cross-lag analysis of mutual influence at the stage “kindergarten—primary school”

T.N. Tikhomirova ✉, A.S. Malykh

Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

✉ tikho@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The relevance of a longitudinal analysis of cause-and-effect relationships between verbal-logical thinking and the acquisition of reading skills stems from the need to address a fundamental problem in psychology—the relationship between mental development and learning. In practical psychology, this research is associated with the search for early individual psychological markers of potential learning difficulties. The processes of mental development and learning to read are closely interrelated throughout general education, but the direction and strength of these causal relationships may change during the transition from preschool to the initial stage of general education.

Objective. This study examines the interplay between verbal-logical thinking and reading skills during the transition from kindergarten to the first grade of primary school. **Methods and materials.** A total of 260 children (50,1% female) participated in the study at two time points: during their preschool preparatory groups ($M_{age} = 6,82$, $SD = 0,3$) and one year later, following the completion of their first year of primary education ($M_{age} = 7,83$, $SD = 0,3$). Verbal-logical thinking was assessed using a mental development test measuring abstraction, classification and generalization, and analogical reasoning. Reading proficiency was evaluated according to reading method, ranging from non-reading to reading in whole words. Data were analyzed using cross-lagged panel structural equation modeling. **Results.** The analysis of cross-lagged relationships revealed a bidirectional nature of the relationship between verbal-logical thinking and reading proficiency during the transition from preschool to primary school. The most pronounced direct proportional effect was observed in the direction where the level of reading proficiency achieved by the end of the preschool period influences the subsequent development of cognitive operations—abstraction, classification and generalization, and analogical reasoning—at the onset of formal schooling. **Conclusions.** The specific nature of the causal relationship between the development of verbal-logical thinking and reading acquisition was identified and interpreted within the framework of cultural-historical psychology.

Keywords: verbal-logical thinking, mental operations, abstraction, classification, generalization, analogy, preschool and primary levels of general education, cross-lag analysis, cultural-historical psychology

Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation, project number 25-18-00888, <https://rscf.ru/en/project/25-18-00888/>

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection O.F. Kashubina, T.S. Bykovskaya and N.A. Kvashennikova.

Supplemental data. The author is unable to make the dataset available due to the absence of a clause in the informed consent of parents for the participation of their children in the longitudinal project regarding the placement of “raw” data of the participants.

For citation: Tikhomirova, T.N., Malykh, A.S. (2026). Verbal-logical thinking and reading skills: A cross-lag analysis of mutual influence at the stage “kindergarten—primary school”. *Cultural-Historical Psychology*, 22(3), 43–54. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220305>

Введение

Умственное развитие и обучение оказываются взаимосвязанными на протяжении всей жизни чело-

века, что, согласно социокультурным теориям психики, обусловлено единством его врожденных свойств и социальной ситуации развития (Выготский, 1966). При этом сообщается о различной степени взаимос-

вязи, диапазон которой широко варьируется — от тесных связей на начальном уровне образования до слабых связей в старших классах (Tikhomirova, Malykh, Malykh, 2020), что свидетельствует о своеобразии соотношения для каждого конкретного возраста.

Тезис культурно-исторической психологии о возрастной специфичности среды, прежде всего специальным образом организованных образовательных условий, актуализирует необходимость изучения выраженности соотношения умственного развития и обучения «...при переходе от возраста к возрасту» (Выготский, 1966, с. 93). В этом контексте самыми заметными переменами характеризуется этап перехода с дошкольного образования на начальное общее образование, когда происходит смена формата обучения, образовательной организации и т. п. Действительно, значительные изменения образовательной среды могут в различной мере актуализировать психологические признаки и, соответственно, повлечь изменения не только в степени выраженности связи между отдельными показателями умственного развития и учебными навыками, но и в ее направленности.

На первых двух уровнях общего образования — дошкольном и начальном — среди показателей умственного развития, обеспечивающих эффективное решение образовательных задач, оказываются мыслительные операции, составляющие ядро словесно-логического мышления (Давыдов, 1996; Запорожец, Зинченко, Эльконин, 1964). Базовые процессы обработки, логического преобразования и применения поступающей информации — мыслительные операции абстрагирования, классификации и обобщения, аналогии, с одной стороны, оказываются движущей силой развития познавательной сферы ребенка, а с другой стороны, находятся под влиянием образовательных событий различной интенсивности.

Согласно исследованиям, способность выделять существенные признаки предметов или явлений (операция абстрагирования) формируется прежде других мыслительных операций и служит основой для их становления (Давыдов, 1996). Абстрагирование сопряжено с осознанием истинной сущности предметов и открывает возможность преодолеть границы непосредственного восприятия, что оказывается «под силу» детям в подготовительной группе детского сада, однако порой все еще «...не расчленены существенные и несущественные признаки» (Давыдов, 1996, с. 3). Соответственно, становление операции абстрагирования продолжается в начальных классах школы, а временная стабильность способности выделять существенные признаки, предположительно, оказывается умеренной на этапе «детский сад — школа». Способность распределять предметы по группам и объединять их на основе общих существенных признаков (операции классификации и обобщения) интенсивно развивается в старшем дошкольном возрасте, но результаты исследований свидетельствуют лишь об «элементарном виде» сформированности (Давыдов, 1996, с. 3). Аналогия — способность делать умозаключения по аналогии с предложенными логи-

ческими отношениями между понятиями — связана с переносом опыта для выполнения аналогичных задач и формируется позже. Эмпирические исследования свидетельствуют о повышенной сложности заданий на классификацию, обобщение, аналогию при завершении дошкольного уровня образования (Тихомирова, Малых, 2025) и их интенсивном развитии в начале школьного обучения, что может проявиться в крайне низкой временной стабильности на протяжении периода, включающего переход ребенка из детского сада в школу.

Среди процессов обучения, согласно исследованиям и их метаанализу, чтению отводится первоочередная роль в развитии базовых мыслительных процессов обработки, логического преобразования и применения поступающей информации (Тихомирова, 2026; Давыдов, 1996; Ecalle et al., 2023; Holahan et al., 2018). Обучение чтению на этапе перехода из детского сада в школу сопряжено, с одной стороны, с отсутствием навыка чтения в виде целевого ориентира в ФГОС дошкольного образования, но, с другой, — большими индивидуальными различиями в умении читать среди выпускников детских садов, связанными, в первую очередь, с установками родителей относительно необходимости обучения чтению до поступления в школу. В исследованиях сообщается об умеренной временной стабильности навыка чтения на этапе «детский сад — первый класс школы», а далее до завершения начальной школы стабильность увеличивается, выходя на плато постоянства (Furnes et al., 2024).

Действительно, становление мыслительных операций происходит в контексте образовательных условий, а дискуссия о соотношении развития и обучения приобретает фундаментальный характер с высокой практической ориентацией. Эмпирический анализ этой дискуссионной проблемы целесообразно выполнять с применением лонгитюдного дизайна, когда открывается возможность определить направление связи и соответственно оценить причинно-следственные отношения между отдельными показателями на определенном временном отрезке (например, Watkins & Styck, 2017). В таких работах становится возможным рассчитать прогностические эффекты ранее измеренных признаков на дальнейшее формирование сопряженных признаков даже при наличии двусторонних достоверных связей, характеризующих взаимовлияние в ходе развития, и сделать вывод о преобладающем направлении в контексте причины и следствия (Killingly et al., 2025).

Лонгитюдные исследования с участием обучающихся разных уровней образования сложны в организации, что делает их немногочисленными в сфере изучения причинно-следственных отношений показателей словесно-логического мышления и степени освоения навыка чтения. Вместе с тем в имеющихся лонгитюдах прослеживаются эмпирические свидетельства в пользу трех основных решений проблемы соотношения умственного развития и обучения.

Так, в одной группе исследований сообщается о существовании единственного достоверного направления связи умственного развития и обучения — «обучение влияет на развитие», а интерпретация результатов выполняется в контексте положений культурно-исторической психологии (Выготский, 1966; Запорожец, Зинченко, Эльконин, 1964; Давыдов, 1996). Показано, в частности, что дети с более совершенным навыком чтения (с меньшим количеством ошибок и высокой степенью понимания) в дальнейшем лучше справляются с заданиями, требующими понимания и логического преобразования вербальной информации (Ecalte et al., 2023; Sucena, Silva, & Marques, 2023; Holahan et al., 2018). Кроме того, в лонгитуде с пятью измерениями от 7 до 16 лет ранее сформированный навык чтения называется в качестве одной из важнейших причин дальнейшего развития не только вербального интеллекта, но и общих умственных способностей (Ritchie et al., 2015). Аргументируется, что именно образовательная среда является источником, движущей силой умственного развития: процессы развития «идут вслед» за обучением, которое создает «зоны ближайшего развития» (Выготский, 2013, с. 18).

Другая группа исследований представляет альтернативную точку зрения на проблему соотношения умственного развития и обучения чтению, выдвигая свидетельства в пользу направления «развитие — в основе успешности обучения» (Quinn et al., 2015; Watkins & Styck, 2017). Так, в исследовании с двумя измерениями в период от 8 до 11 лет показано, что интеллектуальное развитие обладает высокой прогностической силой в отношении дальнейших учебных успехов по всем школьным предметам, включая чтение (Watkins & Styck, 2017). Делаются выводы о высокой стабильности этого причинно-следственного направления на протяжении школьного обучения, однако отмечается необходимость учета социально-экономических условий развития ребенка в раннем возрасте (Quinn et al., 2015; Reynolds, Turek, 2012).

Третий вариант решения проблемы соотношения развития и обучения предлагает группа исследователей, сообщая о существовании двусторонних направленных связей между словесно-логическим мышлением и чтением (Killingly et al., 2025; Yan et al., 2021; Ferrer et al., 2007). Лонгитудный анализ данных в этих работах выявил двунаправленный характер связи, но с преимуществом того или иного направления в определенные временные периоды. Так, в лонгитуде с пятью измерениями, охватывающими возрастной период с 6 до 10 лет, сообщается о двунаправленном положительном характере связей вербальных способностей и освоения чтения (Killingly et al., 2025). Но при этом более выраженным прогностическим эффектом характеризовалось направление «от раннего чтения к дальнейшему развитию способности к оперированию вербальным материалом» (Killingly et al., 2025). Более того, на отдельных временных отрезках (в частности, с 6 до 7 лет и с 9 до 10 лет) влияние

чтения на успешное выполнение вербальных заданий в дальнейшем оказывается единственно достоверной связью (Killingly et al., 2025), что свидетельствует о возрастной специфике моделей двунаправленного соотношения развития и обучения.

Такие противоположные данные связываются с разнообразием языковых, культурных и возрастных контекстов участников лонгитудных проектов, подавляющее большинство которых выполнено в странах Западной Европы и США. Лонгитудные исследования с участием российских детей, направленные на изучение соотношения умственного развития и учебных результатов — с выполнением двух и более измерений у одних и тех же респондентов — немногочисленны. Более того, количество лонгитудов при переходе с дошкольного уровня на начальный уровень образования и вовсе стремится к единицам ввиду их особой организационной сложности: дети из одного детского сада поступают на обучение в разные школы, часто меняя район проживания. Вместе с тем именно на этапе «детский сад—школа» результаты лонгитудных проектов отличает высокая практическая ориентация, связанная с научным поиском «дошкольных» психологических маркеров сложностей с освоением учебных умений, возможных при дальнейшем обучении в школе.

В настоящем исследовании ставится цель проанализировать взаимное влияние между словесно-логическим мышлением и навыком чтения на этапе перехода ребенка из подготовительной группы детского сада в первый класс школы. Достижение этой цели позволит получить эмпирические данные, необходимые для решения фундаментальной проблемы психологии с высокой социальной востребованностью — проблемы соотношения умственного развития и обучения.

Задачи исследования связаны с определением причинно-следственных отношений развития и обучения в части связи мыслительных операций абстрагирования, классификации и обобщения, аналогии со степенью освоения навыка чтения на протяжении временного периода, включающего переход с дошкольного на начальный уровень общего образования. Какое направление связи оказывается более выраженным: уровень развития словесно-логического мышления ребенка в старшем дошкольном возрасте оказывает влияние на сформированность его навыка чтения к концу первого года обучения в школе или, напротив, освоение навыка чтения в старшем дошкольном возрасте стимулирует дальнейшее развитие словесно-логического мышления? Кроме того, будет определена временная стабильность всех анализируемых показателей и, соответственно, описана тенденция к изменчивости в условиях обучения, воспитания и развития на уровнях дошкольного и начального общего образования.

Эти задачи возможно решить только в лонгитудном исследовании, где одни и те же показатели развития (словесно-логическое мышление) и обучения (навык чтения) у каждого ребенка измеряются

дважды — в подготовительных группах детских садов и спустя 1 год, при завершении обучения в первых классах школы.

Материалы и методы

Участники

Анализировались данные 260 детей, из них 50,1% девочек, которые дважды с годовым интервалом участвовали в выполнении заданий, направленных на измерение показателей словесно-логического мышления и навыка чтения. Все дети посещали подготовительные группы различных детских садов городского округа, но были зачислены в одну школу при переходе на начальное общее образование. На измерении 1 (подготовительные группы 11 детских садов) средний возраст участников составил 6,82 ($SD = 0,3$), на измерении 2 (первые классы одной школы) — 7,83 ($SD = 0,3$).

Процедура

Индивидуальное выполнение заданий было организовано в апреле—мае при совместном участии исследователя и педагога-психолога, работающего в детском саду на измерении 1 или школе на измерении 2, в строгом соответствии с протоколом. Предварительно было получено письменное информированное согласие родителей на участие их ребенка в лонгитюдном исследовании.

Методики

Словесно-логическое мышление. Каждый участник выполнил тесты, направленные на измерение показателей словесно-логического мышления, на компьютере в отдельной комнате детского сада (измерение 1) или компьютерном классе школы (измерение 2). Задания спроектированы на материале методики умственного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста (см.: Тихомирова, Малых, 2025) и оценивались как количество правильных ответов. Инструкции к заданиям зачитывались исследователем вне зависимости от умения ребенка читать.

«*Абстрагирование*». В заданиях требуется применить способность выделять только существенные признаки предметов. Участнику зачитывается инструкция — определить единственное слово из нескольких предложенных вариантов, которое правильно закончит предложение. Например, зачитывается начало предложения «У дерева всегда есть...» и перечисляются слова для выбора одного решения: «цветы, корень, плоды, листья, тень».

«*Классификация и обобщение*». В заданиях диагностируется способность распределять предметы по группам на основе заданных критериев и объединять их на основе общих признаков. Участнику зачитывается инструкция — объединить четыре слова в группу, назвать ее и далее указать одно лишнее слово, которое не подходит к остальным словам. Например, зачитывается ряд слов: «река, озеро, море, мост, болото», — а далее предлагается выполнить задание.

«*Аналогия*». В заданиях актуализируется способность делать умозаключения по аналогии с предложенными логическими отношениями между понятиями. Например, исследователь читает задание: «Слова “цветок—ваза” связаны между собой так же, как и слова во второй паре. Выбери подходящее слово к слову из второй пары: “птица” связана с чем?». Далее зачитывается ряд слов для выбора: «клюв, чайка, гнездо, яйцо, перья».

Навык чтения. Каждый участник исследования на измерениях 1 и 2 выполнил просьбу исследователя о прочтении фрагментов произведений В.П. Катаева «Цветик-семицветик» (на измерении 1 в случае, если умел читать любым способом). Исследователь фиксировал способ чтения каждого респондента — умеет читать по буквам, по слогам, по слогам и словам или целыми словами.

Алгоритм статистического анализа данных

На этапе 1 показатели развития словесно-логического мышления, измеренные тестами «Абстрагирование», «Классификация и обобщение», «Аналогия», были стандартизированы в пределах каждого измерения (Z -преобразование).

На этапе 2 на основе данных о способе чтения сгенерирован показатель сформированности навыка чтения: на измерении 1 — от абсолютного неумения читать к чтению целыми словами, а на измерении 2 — от чтения по буквам к умению читать целыми словами. Показатели освоения навыка чтения на каждом из измерений были преобразованы в упорядоченные факторы с пятью уровнями, обеспечивающими корректную интерпретацию в моделях с порядковыми зависимыми переменными.

На этапе 3 был выполнен анализ данных словесно-логического мышления и навыка чтения измерений 1 и 2 с помощью перекрестно-лонгитюдной панельной модели в среде R («lavaan»). Оценка соответствия модели данным проводилась с использованием DWLS-оценки, применимой для порядковых зависимых переменных, а интерпретация параметров модели и R^2 выполнялась по стандартизированным коэффициентам. Вычислено три типа связей между показателями словесно-логического мышления и чтения на двух измерениях с годовым интервалом:

— перекрестно-лонгитюдные связи в двух направлениях, показывающие, насколько вариация предшествующего измерения одного показателя (например, степень освоения навыка чтения в подготовительной группе детского сада) объясняет вариацию последующего измерения другого показателя (уровень развития показателя словесно-логического мышления на первом году обучения в школе);

— единовременные взаимосвязи, оценивающие общую вариацию показателей внутри каждого из двух измерений;

— авторегрессионные связи, отражающие стабильность показателя во времени и, соответственно, тенденцию к изменению в условиях смены уровня образования.

Результаты

В табл. 1 представлены средние значения и стандартные отклонения показателей словесно-логического мышления, измеренных в подготовительной группе детского сада и на первом году обучения в школе; приведено среднее значение количества правильных ответов в заданиях «Абстрагирование», «Классификация и обобщение» и «Умозаключения по аналогии» с максимально возможным диапазоном от 0 до 10.

Согласно табл. 1, для всех анализируемых показателей наблюдается годовой прирост средних значений. При этом обращает на себя внимание несколько большее увеличение количества правильных ответов в задании на генерацию умозаключений по аналогии — 27,1% по сравнению с заданиями на абстрагирование, классификацию и обобщение (23,3% и 23,5% соответственно).

В табл. 2 приведено процентное соотношение участников исследования по степени сформированности навыка чтения на двух измерениях — в подготовительных группах детских садов и к концу первого класса школы.

Согласно табл. 2, несмотря на отсутствие в ФГОС дошкольного образования целевых ориентиров в виде сформированного навыка чтения, только 5,9% участников исследования в подготовительной группе детского сада не умеют читать. При этом практически 47,8% детей читают по слогам, 26,6% — по слогам и словам, а 12,3% участников исследования уверенно читают целыми словами уже на дошкольном уровне общего образования. Подобная ситуация обусловлена родительскими установками по поводу

необходимости обучения чтению до поступления в школу и, соответственно, возможностями дополнительного образования, где детей целенаправленно обучают чтению.

К концу первого года обучения в школе самыми большими процентными группами являются участники исследования, читающие по слогам и словам — 48,8%, и их сверстники, читающие целыми словами — 37,3%. При этом все еще остаются первоклассники, читающие по слогам (12,4%) и по буквам (1,5%), что свидетельствует о больших индивидуальных различиях детей в условиях относительного единообразия при обучении чтению в начальной школе.

Перекрестно-лонгитюдное структурное моделирование

Согласно результатам перекрестно-лонгитюдного анализа, теоретическая перекрестно-лонгитюдная модель продемонстрировала высокое соответствие эмпирическим данным ($\chi^2(6) = 2,74$, $p = 0,841$; CFI = 1,000; TLI = 1,07; RMSEA = 0,000; SRMR = 0,023). Модель позволила определить характер связи между словесно-логическим мышлением и навыком чтения на протяжении временного этапа, включающего смену уровня общего образования.

На рисунке представлено графическое изображение перекрестно-лонгитюдной модели связи отдельных мыслительных операций — абстрагирования («АБСТР»), классификации и обобщения («КЛ&ОБ»), аналогии («АНАЛОГ») и навыка чтения («ЧТЕНИЕ») на этапе перехода из детского сада («Д/С») в школу («1-й класс»).

Таблица 1 / Table 1

Описательные статистики показателей словесно-логического мышления, измеренные в подготовительных группах детского сада и первых классах школы
Descriptive statistics of verbal-logical thinking indicators at preparatory groups of kindergarten and grades 1

Показатель словесно-логического мышления / Verbal-logical thinking indicator	Подготовительные группы детского сада / Preparatory groups of kindergarten	Первые классы школы / Grades 1
Абстрагирование / Abstraction	6,0 (2,0)	7,4 (1,5)
Классификация и обобщение / Classification and Generalization	5,1 (2,2)	6,3 (1,7)
Генерация умозаключений по аналогии / Analogy	4,8 (2,4)	6,1 (2,4)

Таблица 2 / Table 2

Процентное соотношение детей по степени сформированности навыка чтения в подготовительных группах детского сада и первых классах школы
Percentage of children by level of reading skill at preparatory groups of kindergarten and grades 1

Способ чтения / Method of reading	Подготовительные группы детского сада / Preparatory groups of kindergarten	Первые классы школы / Grades 1
Не умеют читать совсем / They can't read at all	5,9%	0%
Читают по буквам / By letters	7,4%	1,5%
Читают по слогам / By syllables	47,8%	12,4%
Читают по слогам и словам / By syllables and words	26,6%	48,8%
Читают целыми словами / By whole words	12,3%	37,3%

Модель наряду с перекрестно-лонгитюдными связями, определяющими направление влияния словесно-логического мышления и навыка чтения в процессе развития и обучения, также включает единовременные корреляционные связи на каждом образовательном

уровне и авторегрессионные пути, показывающие временную стабильность всех анализируемых показателей. Сплошной линией обозначены статистически достоверные связи с указанием стандартизированных коэффициентов ($p < 0,05$), пунктирной — незначимые связи.

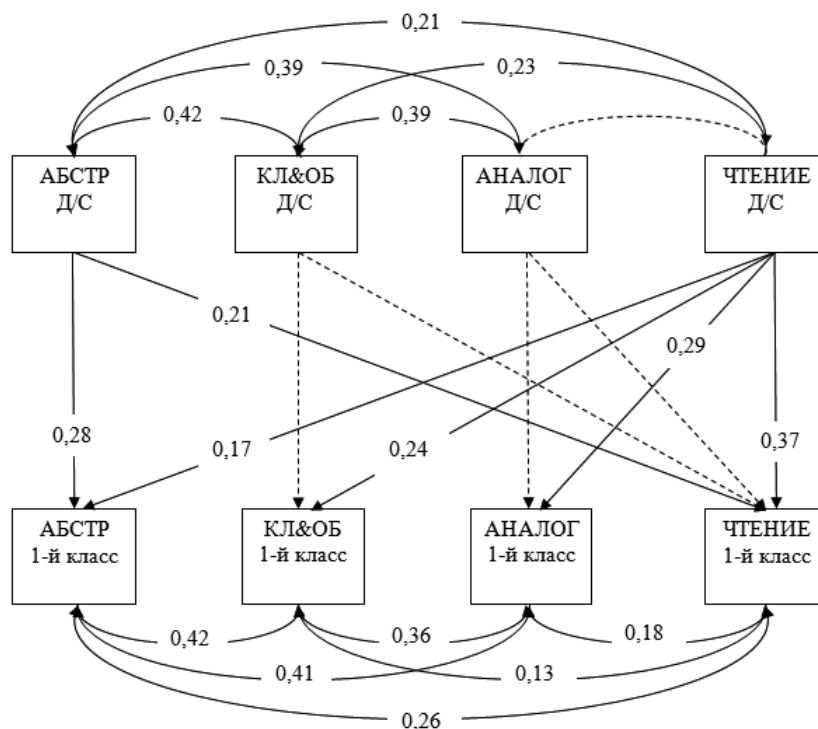


Рис. Перекрестно-лонгитюдная модель связи мыслительных операций и навыка чтения на этапе перехода из детского сада в школу

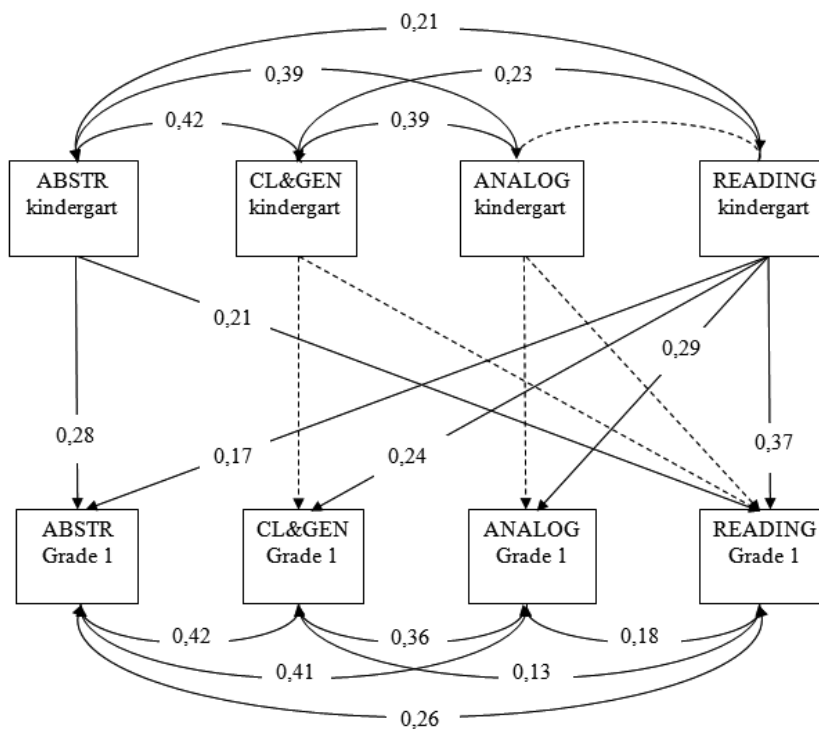


Fig. Cross-lag model of the relationship between mental operations and reading skills during the transition from kindergarten to school

Анализ перекрестно-лонгитюдных регрессионных связей в направлении влияния словесно-логического мышления ребенка в детском саду на степень освоения навыка чтения к концу первого года обучения в школе показал слабый прямо пропорциональный вклад только мыслительной операции абстрагирования ($\beta = 0,21$). Согласно данным структурного моделирования, вклады уровня развития операций аналогии, классификации и обобщения, измеренные на этапе детского сада, оказались незначимы для степени освоения навыка чтения к концу первого года обучения в школе ($p > 0,05$).

Напротив, эффекты влияния сформированного к завершению дошкольного уровня образования навыка чтения на развитие словесно-логического мышления ребенка в первом классе оказываются многочисленными и более выраженными. Так, степень освоения навыка чтения на этапе подготовительной группы детского сада вносит достоверный прямо пропорциональный вклад в развитие каждого показателя словесно-логического мышления на первом школьном году. При этом вклад «дошкольного» навыка чтения в «школьное» словесно-логическое мышление различается в зависимости от вида мыслительной операции — от минимального размера для абстрагирования ($\beta = 0,17$) до максимального размера для аналогии ($\beta = 0,29$) с промежуточным значением для классификации и обобщения ($\beta = 0,24$). Такие различия в зависимости отдельных мыслительных операций от ранее сформированного навыка чтения могут быть связаны со спецификой их временной стабильности и, соответственно, выраженности тенденции к собственной изменчивости под влиянием условий образования, воспитания и развития.

Действительно, анализ авторегрессионных коэффициентов показал, что среди мыслительных операций лишь абстрагирование демонстрирует достоверную, хоть и слабую временную стабильность, отражая выраженную тенденцию к изменчивости средних значений при переходе из детского сада в школу ($\beta = 0,28$). При этом авторегрессии для аналогии, классификации и обобщения не достигли статистической значимости ($p > 0,05$), подтверждая крайне высокую интенсивность их становления и развития в период школьного обучения. Для навыка чтения показана более высокая временная стабильность ($\beta = 0,37$), что может свидетельствовать о значении уже сформированного навыка чтения на дошкольном уровне образования для последующего прогресса в чтении.

Единовременные корреляционные связи между словесно-логическим мышлением и навыком чтения оказываются наиболее заметными в период завершения первого года обучения ($0,13 < r < 0,26$) по сравнению с подготовительными группами детского сада, где наблюдается отсутствие достоверных связей, в частности между аналогией и чтением ($p > 0,05$). Вместе с тем на обоих анализируемых уровнях общего образования взаимосвязи между отдельными

показателями словесно-логического мышления — операциями абстрагирования, классификации и обобщения, аналогии — варьируют в пределах одного и того же диапазона значений ($0,36 < r < 0,42$). Характер взаимосвязи при этом оказывается умеренно прямо пропорциональным.

Обсуждение результатов

На основе лонгитюдного анализа данных с двумя измерениями определен двунаправленный характер соотношения словесно-логического мышления и степени освоения навыка чтения на этапе перехода ребенка из детского сада в школу. С одной стороны, степень освоения чтения при завершении дошкольного образования влияет на становление операций словесно-логического мышления на начальном уровне, а, с другой стороны, «дошкольный» уровень развития отдельных операций словесно-логического мышления стимулирует освоение навыка чтения в первом классе школы. Эти лонгитюдные данные, впервые полученные на выборке российских детей, полностью соответствуют данным исследований соотношения вербальных способностей и чтения с участием детей из Китая (Yan et al., 2021), Австралии (Killingly et al., 2025), США (Ferrer et al., 2007), подтверждая теоретическую идею взаимной зависимости процессов обучения и развития (Выготский, 1966). Действительно, реципрокный характер соотношения словесно-логического мышления и навыка чтения не предполагает противопоставления процессов развития и обучения, при этом демонстрируя уникальность их динамики и взаимовлияния на отдельных возрастных этапах.

Вместе с тем при реципрокном характере модели результаты анализа причинно-следственных связей между отдельными мыслительными операциями, составляющими ядро словесно-логического мышления, и степенью освоения навыка чтения на этапе «детский сад—школа» подтвердили их различную силу и направленность. Так, наиболее выраженным прямо пропорциональным эффектом характеризуется направление влияния, когда степень освоения навыка чтения, сформированная при завершении дошкольного уровня образования, стимулирует дальнейшее развитие словесно-логического мышления в ходе обучения в школе. Согласно перекрестно-лонгитюдным связям, степень освоения чтения на дошкольном уровне вносит прямо пропорциональный вклад в развитие всех анализируемых мыслительных операций к моменту завершения первого класса школы: абстрагирования, классификации и обобщения, аналогии. Эти лонгитюдные данные могут служить эмпирическим свидетельством важнейшего тезиса культурно-исторической психологии о том, что процессы умственного развития «идут вслед» за обучением, которое создает «зоны ближайшего развития» (Выготский, 2013, с. 18). Согласно исследованиям, дети,

которые в возрасте 6–7 лет быстрее читали текст, делали меньше ошибок при чтении и уже практиковали способ чтения целыми словами при контроле понимания, лучше справлялись с выполнением заданий на понимание и логическое преобразование вербальной информации в более поздних возрастах (Rachanioti, Alevriadou, & Charitaki, 2025; Ecalle et al., 2023; Sucena, Silva, & Marques, 2023; Holahan et al., 2018). Более того, в лонгитюдном исследовании монозиготных близнецовых пар более высокая степень освоения навыка чтения одним из близнецов в возрасте 7 лет оказывается важнейшей причиной дальнейших преимуществ по тестам не только вербального интеллекта, но и общих интеллектуальных способностей по сравнению с другим близнецом из пары (Ritchie et al., 2015).

Вместе с тем второе возможное направление — влияние отдельных операций словесно-логического мышления при завершении детского сада на степень освоения навыка чтения в первом классе школы — характеризуется единственной достоверной связью, когда «дошкольный» уровень развития операции абстрагирования вносит небольшой вклад при освоении навыка чтения в начале школьного обучения. Согласно исследованиям, способность выделять существенные признаки предметов или явлений не только выступает основой развития других мыслительных операций (Давыдов, 1996), но и определяет индивидуальные различия в успешности освоения навыка чтения в ходе дальнейшего обучения в школе (Quinn et al., 2015; Watkins & Styck, 2017). В частности, тестовые показатели вербального интеллекта в 9 лет, основанные, в том числе, на выполнении заданий с определением существенных признаков предметов, оказались в высокой степени прогностичными для учебных успехов по чтению и, в частности, пониманию прочитанного текста в 11 и 15 лет (Reynolds, Turek, 2012). В лонгитюдном исследовании, охватывающем более длительный период обучения, показаны различия во влиянии отдельных показателей словесно-логического мышления, измеренных на ранних этапах обучения, на прогресс в освоении чтения при дальнейшем обучении, что связывается с неоднородным развитием мыслительных операций в онтогенезе (Holahan et al., 2018).

В ходе структурного моделирования определена временная стабильность всех анализируемых показателей и, соответственно, описана тенденция к изменчивости в условиях обучения, воспитания и развития на уровнях дошкольного и начального общего образования.

Среди показателей словесно-логического мышления самыми нестабильными, а значит, и в крайне высокой мере подверженными условиям обучения, воспитания и развития при смене дошкольного уровня на начальный уровень общего образования, оказываются мыслительные операции аналогии, классификации и обобщения. Так, именно эти мыслительные операции наиболее активно начинают формироваться под влиянием системного обуче-

ния в школе, а в старшем дошкольном возрасте эти мыслительные процессы осуществляются без «выхода» за пределы непосредственного восприятия и, возможно, базируются лишь на «элементарном виде» понятий (Давыдов, 1996, с. 2–3). Действительно, именно по заданиям, направленным на актуализацию способностей распределять предметы по группам на основе заданных критериев и объединять их на основе общих существенных признаков, генерировать умозаключения в соответствии с предложенными логическими отношениями, наблюдается интенсивный прирост средних значений в ходе первого года обучения в школе. Напротив, мыслительная операция абстрагирования обладает достоверной, хоть и слабо выраженной временной стабильностью и, соответственно, характеризуется менее выраженной тенденцией к изменчивости по сравнению с операциями аналогии, классификации и обобщения. Согласно исследованиям, способность к абстрагированию оказывается основой для становления иных мыслительных операций, а значит, формируется в онтогенезе ранее: уже на этапе детского сада дети в среднем могут выделять действительно существенные признаки предметов (Тихомирова, 2026; Тихомирова, Малых, 2025). Следует отметить, что практически для всех мыслительных операций наблюдаются более заметные индивидуальные различия в период дошкольного уровня по сравнению с начальным уровнем общего образования, что косвенно подтверждает эффекты влияния системного обучения на развитие. В то же время для операции аналогии диапазон вариативности остается стабильным, свидетельствуя о больших индивидуальных различиях и, согласно данным, большей сложности заданий на установление логических отношений к концу первого года школьного обучения.

Временная стабильность навыка чтения при переходе из детского сада в школу выражена умеренно, подтверждая значение сформированного навыка чтения на этапе подготовительной группы детского сада для последующего освоения навыка и его стабилизации. Эти данные согласуются с результатами пятилетнего лонгитюдного исследования с участием детей из США и Швеции, свидетельствующего об умеренной стабильности навыка чтения на этапе перехода из детского сада в школу с дальнейшим усилением собственной прогностичности на протяжении начального обучения (Furnes et al., 2024). Действительно, на этапе детского сада отсутствует целенаправленное обучение чтению, но при этом именно этот период характеризуется огромными индивидуальными различиями по степени сформированности навыка: от детей, не умеющих читать совсем, до детей, уверенно читающих целыми словами. Такие индивидуальные различия при отсутствии системного обучения чтению обусловлены родительскими установками относительно необходимости уметь читать до поступления в школу (Тихомирова, Малых, 2025) и обеспечивают своеобразие двусторонних направленных связей между развитием

словесно-логического мышления и обучением чтению при переходе из детского сада в школу.

Заключение

Впервые в лонгитюдном исследовании с участием российских детей проанализирована специфика причинно-следственных отношений между словесно-логическим мышлением и навыком чтения при переходе ребенка из подготовительной группы детского сада на обучение в школу. В работе определены направления перекрестно-лонгитюдных связей между отдельными мыслительными операциями, составляющими ядро словесно-логического мышления, и навыком чтения, а также оценена временная стабильность показателей, свидетельствующая об изменчивости под влиянием условий обучения, воспитания и развития на уровнях дошкольного и начального общего образования.

Результаты перекрестно-лонгитюдного структурного моделирования данных с двумя измерениями позволили сформулировать следующие основные выводы.

1. Соотношение словесно-логического мышления и чтения на протяжении периода, включающего переход ребенка из детского сада в школу, характеризуется двунаправленностью связей, когда, с одной стороны, степень освоения навыка чтения при завершении дошкольного уровня образования влияет на дальнейшее развитие словесно-логического мышления на начальном уровне, а, с другой стороны, отдельные показатели словесно-логического мышления, зафиксированные в детском саду, стимулируют дальнейшее освоение навыка чтения в школе. Вместе с тем выраженность каждого из этих направлений оказывается различной.

А. Наиболее выраженным прямо пропорциональным эффектом характеризуется направление, при котором степень освоения чтения при завершении дошкольного уровня образования влияет на развитие словесно-логического мышления в ходе первого учебного года в школе. При этом дошкольный

уровень освоения чтения оказывает положительный прогностический эффект на дальнейшее развитие всех мыслительных операций — абстрагирования, классификации, обобщения и аналогии.

Б. Напротив, обратное направление соотношения словесно-логического мышления и навыка чтения характеризуется единственной достоверной связью, когда дошкольный уровень развития мыслительной операции абстрагирования вносит небольшой вклад при освоении навыка чтения в начале школьного обучения.

2. Временная стабильность словесно-логического мышления на этапе «детский сад—школа» оказывается крайне низкой, подтверждая высокую степень изменчивости. Только мыслительная операция абстрагирования — способность выделять существенные признаки предметов и явлений — характеризуется достоверной, но слабой временной стабильностью, отражая выраженную тенденцию к изменчивости под влиянием условий образования на этапе перехода ребенка из детского сада в школу. Мыслительные операции аналогии, классификации и обобщения оказываются крайне нестабильными на этапе «детский сад—школа», свидетельствуя о наиболее высокой собственной изменчивости в условиях школьного обучения.

3. Временная стабильность навыка чтения при переходе из детского сада в школу оказывается умеренной, демонстрируя относительную прогностичность собственного изменения во времени и, соответственно, подтверждая значение правильно сформированного навыка чтения на этапе подготовительной группы детского сада для последующих школьных успехов в чтении.

Ограничения. Ограничение доступа к данным связано с отсутствием в информированном согласии пункта о размещении «сырых» данных несовершеннолетних участников исследования.

Limitations. The authors are unable to make the dataset available due to the absence of a clause in the informed consent regarding the placement of “raw” data of the participants.

Список источников / References

1. Выготский, Л.С. (2013). *Умственное развитие детей в процессе обучения*. Рипол Классик.
Vygotckij, L.S. (2013). *Mental development of children across the learning*. Ripol Klassik. (In Russ.).
2. Выготский, Л.С. (1966). *Лекции по педологии*. Ижевск.
Vygotckij, L.S. (1966). *Lectures on pedology*. Izhevsk.
3. Давыдов, В.В. (1996). Развитие обобщения у детей. *Психологическая наука и образование*, 1(1), 20–30. https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n1/Davydov
Davydov, V.V. (1996). Development of generalization in children. *Psychological Science and Education*, 1(1), 20–30. (In Russ.). https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n1/Davydov
4. Запорожец, А.В., Зинченко, В.П., Эльконин, Д.Б. (1964). Развитие мышления. В: А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин

(Ред.). *Психология детей дошкольного возраста* (с. 183–446). М.: Педагогика.

- Zaporozhets, A.V., Zinchenko, V.P., Elkonin, D.B. (1964). Development of thinking. In: A.V. Zaporozhets, D.B. Elkonin (Eds.) *Psychology of preschool children* (pp. 183–446). Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
5. Тихомирова, Т.Н. (2026). Мыслительные операции в старшем дошкольном возрасте: эффекты степени освоения навыка чтения. *Образование и наука*, 28(6), 79–100.
Tikhomirova, T.N. (2026). Mental operations in senior preschool age: effects of the degree of reading skills. *The Education and Science Journal*, 28(6), 79–100. (In Russ.).
6. Тихомирова, Т.Н., Малых, А.С. (2025). Когнитивные ресурсы старших дошкольников в условиях развития и образования, обусловленных двуязычием в многонациональном государстве. *Российский*

- психологический журнал, 22(4), 81–102. <https://doi.org/10.21702/rpj.2025.4.5>
- Tikhomirova, T.N., Malykh, A.S. (2025). Cognitive resources of older preschool children in developmental and educational contexts caused by bilingualism in a multinational state. *Russian Psychological Journal*, 22(4), 81–102. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2025.4.5>
7. Chung, S.C., Koh, P., Chen, X., & Deacon, S.H. (2023). Orthographic knowledge: A predictor or an outcome of word reading and spelling in bilingual children? *Reading and Writing*, 36(3), 517–539. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10302-5>
8. Ecalle, J., Dujardin, E., Labat, H., Thierry, X., & Magnan, A. (2023). Profiles of learner readers and their early literacy skills and environmental predictors: a large-scale longitudinal study from preschool to grade 1. In: *Frontiers in Education* (Vol. 8, Article 1189046). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1189046>
9. Ferrer, E., McArdle, J.J., Shaywitz, B.A., Holahan, J.M., Marchione, K., & Shaywitz, S.E. (2007). Longitudinal models of developmental dynamics between reading and cognition from childhood to adolescence. *Developmental psychology*, 43(6), 1460. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1460>
10. Furnes, B., Elw r, ., Samuelsson, S., Treiman, R., & Olson, R.K. (2024). The stability and developmental interplay of word reading and spelling: a cross-linguistic longitudinal study from kindergarten to grade 4. *Reading and Writing*, 37(9), 2411–2428. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10465-9>
11. Holahan, J.M., Ferrer, E., Shaywitz, B.A., Rock, D.A., Kirsch, I.S., Yamamoto, K., ... & Shaywitz, S.E. (2018). Growth in reading comprehension and verbal ability from grades 1 through 9. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(4), 307–321. <https://doi.org/10.1177/0734282916680984>
12. Killingly, C., Graham, L.J., Tancredi, H., & Snow, P. (2025). Reciprocal relationships among reading and vocabulary over time: a longitudinal study from grade 1 to 5. *Reading and Writing*, 38(3), 605–625. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10522-x>
13. Quinn, J.M., Wagner, R.K., Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child development*, 86(1), 159–175. <https://doi.org/10.1111/cdev.12292>
14. Rachanioti, E., Alevriadou, A., & Charitaki, G. (2025). Bidirectional associations between executive functions and early academic skills in preschool children with high abilities: A cross-lagged model analysis. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 33(1), Article 1. <https://doi.org/10.18848/2327-7939/CGP/v33i01/1-22>
15. Reynolds, M.R., & Turek, J.J. (2012). A dynamic developmental link between verbal comprehension-knowledge (Gc) and reading comprehension: Verbal comprehension-knowledge drives positive change in reading comprehension. *Journal of School Psychology*, 50(6), 841–863. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.07.002>
16. Ritchie, S.J., Bates, T.C., & Plomin, R. (2015). Does learning to read improve intelligence? A longitudinal multivariate analysis in identical twins from age 7 to 16. *Child development*, 86(1), 23–36. <https://doi.org/10.1111/cdev.12272>
17. Sucena, A., Silva, A. F., & Marques, C. (2023). Reading skills promotion: Results on the impact of a preschool intervention. *Frontiers in Education*, 7, Article 1076630. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1076630>
18. Tikhomirova, T., Malykh, A., Malykh, S. (2020). Predicting academic achievement with cognitive abilities: Cross-sectional study across school education. *Behavioral sciences*, 10(10), 158. <https://doi.org/10.3390/bs10100158>
19. Watkins, M.W., & Styck, K.M. (2017). A Cross-Lagged Panel Analysis of Psychometric Intelligence and Achievement in Reading and Math. *Journal of Intelligence*, 5(3), Article 31. <https://doi.org/10.3390/jintelligence5030031>
20. Yan, M., Li, Y., Sun, X., Zhou, X., Hui, Y., & Li, H. (2021). The roles of decoding and vocabulary in Chinese reading development: Evidence from a 3-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 300–314. <https://doi.org/10.1111/bjep.12365>

Информация об авторах

Татьяна Николаевна Тихомирова, академик РАО, доктор психологических наук, научный руководитель Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования, Российская академия образования (ФГБУ РАО), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-763X>, e-mail: tikho@mail.ru

Артём Сергеевич Малых, ведущий эксперт Центра междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании, Российская академия образования (ФГБУ РАО), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4109-9935>, e-mail: malykhartem86@gmail.com

Information about the authors

Tatiana N. Tikhomirova, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences. (Psychology), Scientific Supervisor of the Federal Resource Center for Psychological Service for the Higher Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-763X>, e-mail: tikho@mail.ru

Artem S. Malykh, Leading Expert of the Center for Interdisciplinary Research in Educational Sciences, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4109-9935>, e-mail: malykhartem86@gmail.com

Вклад авторов

Тихомирова Т.Н. — идея исследования; методология; организация сбора данных; интерпретация результатов; подготовка и оформление рукописи.

Малых А.С. — администрирование базы данных; применение статистических методов для анализа данных.

Авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Tatiana N. Tikhomirova — research idea; methodology; organization of data collection; interpretation of results; preparation and design of the manuscript.

Artem S. Malykh — database administration; application of statistical methods to data analysis.

The 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 «Психологический институт Российской академии образования» (проект № 2020/4-11), а также рассмотрено и поддержано Экспертным советом по научным проектам Российского научного фонда (проект № 25-18-00888).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of the Psychological Institute of Russian Academy of Education (project no. 2020/4-11). The study was also reviewed and supported by the Expert Council for research projects of the Russian Science Foundation (project no. 25-18-00888).

Поступила в редакцию 23.03.2026

Поступила после рецензирования 21.06.2026

Принята к публикации 20.09.2026

Опубликована 30.09.2026

Received 2026.03.23

Revised 2026.06.21

Accepted 2026.09.20

Published 2026.09.30

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPERICAL RESEARCH

Научная статья | Original paper

Склонность к переживанию стыда и уровень аутентичности в период становящейся взрослости

И.В. Вачков ✉, С.В. Сидоренкова

Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация
✉ igorvachkov@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Аутентичность личности связана с благополучием и является одним из условий полноценного функционирования личности. Однако сохранение аутентичности может быть связано с социальными рисками. Стыд, как эмоция самоосознания, направленная на себя и связанная со страхом социальной изоляции, может ограничивать проявления аутентичности. Проблемы поиска себя и последствия склонности к переживанию стыда особенно важны в период становящейся взрослости, когда принятые решения могут критически влиять на жизнь. **Цель.** Выявить наличие и особенности взаимосвязи аутентичности личности и склонности к переживанию стыда в период становящейся взрослости. **Гипотеза.** Уровень аутентичности личности взаимосвязан с переживанием стыда, при этом взаимосвязи такого переживания с различными компонентами аутентичности будут неоднозначными. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 133 молодых человека в возрасте от 18 до 29 лет ($M = 23,8$, $SD = 2,9$, 41,4% мужчин). Аутентичность, склонность к переживанию стыда и выраженность черт в период становящейся взрослости оценивались с помощью батареи опросников (Московская шкала аутентичности, Шкала аутентичности, TOSCA-3, GASP, Черты становящейся взрослости). **Результаты.** Выявлены разнонаправленные связи средней и умеренной силы между склонностью к переживанию стыда и компонентами аутентичности с учетом черт становящейся взрослости. Склонность к переживанию стыда положительно связана с самоотчуждением и принятием чужого влияния, связь с аутентичной жизнью является отрицательной. Для аутентичности, измеренной с помощью Московской шкалы аутентичности обнаружена отрицательная связь склонности к переживанию стыда и аспектов аутентичности, которые касаются знания и принятия себя. **Выводы.** Выявленные связи являются слабыми или умеренными по силе, что позволяет сделать вывод о том, что последствия склонности к переживанию стыда могут быть скомпенсированы способностью аутентичного человека принимать свои несовершенства, а также высокой способностью следовать за предназначением и принимать обстоятельства жизни.

Ключевые слова: аутентичность, склонность к переживанию стыда, становящаяся взрослость

Для цитирования: Вачков, И.В., Сидоренкова, С.В. (2026). Склонность к переживанию стыда и уровень аутентичности в период становящейся взрослости. *Культурно-историческая психология*, 22(3), 55–64. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220306>

Shame-proneness and authenticity in emerging adulthood

I.V. Vachkov ✉, S.V. Sidorenkova

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia

✉ igorvachkov@mail.ru

Abstract

Context and relevance. Authenticity is associated with well-being and is one of the conditions for the full functioning of the personality. However, maintaining authenticity may be associated with social risks. Shame, as a self-conscious emotion directed at the self and associated with the fear of social isolation, may restrict the expression of authenticity. The challenges of searching for the self and the consequences of shame-proneness are especially important in emerging adulthood, when decisions taken can critically affect life. **Objective.** To identify the presence and specific features of the relationship between personal authenticity and shame-proneness in emerging adulthood. **Hypothesis.** The level of personal authenticity is interconnected with shame experience, while the relationships of such experience with the various components of authenticity will be ambiguous. **Methods and materials.** The study involved 133 young people aged 18 to 29 ($M = 23,8$, $SD = 2,9$, 41,4% male). Authenticity, shame-proneness and the expression of traits in emerging adulthood were assessed using a battery of questionnaires (Moscow Authenticity Scale, Authenticity Scale, TOSCA-3, GASP, Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood). **Results.** Divergent relations of moderate strength were identified between shame-proneness and the components of authenticity, taking into account the traits of emerging adulthood. Shame-proneness is positively associated with self-alienation and accepting external influence, and is negatively related to authentic living. For authenticity measured with the Moscow Authenticity Scale, a negative relation was found between shame-proneness and the aspects of authenticity related to knowing and accepting oneself. **Conclusions.** The identified connections are weak or moderate in strength, which suggests that the consequences of a tendency to experience shame can be offset by an authentic person's ability to accept their imperfections and their high capacity to follow their purpose and accept life's circumstances.

Keywords: authenticity, shame, shame-proneness, emerging adulthood

For citation: Vachkov, I.V., Sidorenkova, S.V. (2026). Shame-proneness and authenticity in emerging adulthood. *Cultural-Historical Psychology*, 22(3), 55–64. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220306>

Введение

Аутентичность связана с благополучием личности, устойчивостью к кризисам и изменениям, способностью человека сохранить непрерывность образа Я в условиях изменчивости социальных ролей и отчуждающего влияния массовой культуры (Джозеф, 2022; Нартова-Бочавер, 2023; Wood et al., 2008).

В широком смысле аутентичность — это способность действовать в соответствии с собственными чувствами, ценностями и убеждениями (Джозеф, 2022). На традиционные теории личности опираются два подхода к концептуализации аутентичности: личностно-ориентированный (Wood et al., 2008) и субъектный (Нартова-Бочавер, Бочавер, Корнеев, 2024). Данные подходы взаимно дополняют друг друга, отражая два аспекта аутентичности: направленность на себя и направленность на внешний мир (Вачков, Перемолотова, 2025).

Личностно-ориентированный подход основан на теории К. Роджерса и рассматривает аутентичность как «...сложный феномен, предполагающий стремление определять и удовлетворять свои нужды и в то же время умение гармонично сосуществовать с другими, отвечая на их нужды» (Джозеф, 2022, с. 11–12). Аутентичность связана с сохранением согласованности трех

уровней функционирования: первичного опыта (ощущения, эмоциональные состояния, мысли и бессознательные установки) его символизации (сознательные установки, ценности и убеждения) и проявления опыта в коммуникации и поведении (Джозеф, 2022; Wood et al., 2008). Аутентичность определяется тремя компонентами, которые отражают степень совпадения уровней функционирования.

1. Несовпадение между опытом и его символизацией порождает самоотчуждение (self-alienation), которое предполагает субъективный опыт незнания себя (Джозеф, 2022).

2. Совпадение между поведением и символизированным опытом авторы модели называют аутентичной жизнью (authentic living) — способностью человека оставаться верным себе даже в ситуациях, когда ценности и убеждения необходимо отстаивать (Джозеф, 2022).

3. Принятие чужого влияния (accepting external influence), подразумевающее соотношение влияния усвоенных норм и механизмов порицания или одобрения (Wood et al., 2008) и готовности брать на себя ответственность за свои действия (Джозеф, 2022).

Субъектный подход помещает аутентичность человека в контекст его бытия в соответствии с теорией лич-

ности С. Рубинштейна. Аутентичность — «...трансцендентная и адаптивная черта личности, обеспечивающая верность человека своей природе (индивидуальным качествам), пространственно-временным обстоятельствам своей жизни (средовым параметрам бытия), призванию и предназначению (экзистенциально-трансцендентным вызовам)» (Нартова-Бочавер и др., 2024, с. 24), которая подразумевает чувствительность человека к отклонениям от следования своему предназначению и жизненному пути (Нартова-Бочавер, 2023). На протяжении жизни аутентичность развивается в двух направлениях: во-первых, человек укрепляется в авторстве своей жизни, во-вторых развивается способность сохранить связь с «Истинным Я» в общении с другими, признавая роль других людей в углублении самопонимания (Нартова-Бочавер и др., 2023).

Вследствие двойной направленности аутентичности на себя и вовне становится возможен отказ от аутентичности в сложной социальной ситуации, если сохранение верности себе несет риски социального отвержения (Нартова-Бочавер, 2023; Horwood et al., 2021; Sedikides, Schlegel, 2024). Можно предположить, что аутентичность связана с эмоциями самоосознания, которые отражают отношение к себе и сопряжены с социальным контекстом.

Стыд, как эмоция самоосознания, связан с восприятием себя и со страхом социальной изоляции (Singh, Bhushan, 2025). Дж. Тэнгни дает следующее его определение: «Стыд — это эмоция, направленная на восприятие собственного Я» в целом. Человек ощущает себя ничтожным, недостойным и подверженным оценке других» (Tangney, Dearing, 2002, p. 25).

Феноменология стыда подразумевает, что все внимание человека обращено на себя; в такие моменты Я обнажено (Изард, 2006), что переживается как боль, в том числе и на физиологическом уровне (Изард, 2006; Singh, Bhushan, 2025). Стыду свойствен сложный комплекс аффективных переживаний: изолированности, страха, беспомощности, острого чувства поражения, агрессии или печали (Изард, 2006). В норме эта эмоция носит адаптивный характер, направлена на формирование просоциального поведения и идентичности (Изард, 2006). Однако интенсивные переживания стыда подавляют способность личности к развитию, снижают эмпатию, связаны с психопатологиями, расстройствами личности, с проблемами в социальном взаимодействии (Tangney, Dearing, 2022), могут стать причиной травматического опыта (Боголюбова, Киселева, 2015b). Наблюдаются потеря самоконтроля и диссоциация, невозможность рассказать о своих чувствах (Боголюбова, Киселева, 2015a; Kouri et al., 2023). Деадаптивный стыд скрыт за бессознательными защитами, которые уменьшают его интенсивность или маскируют другими чувствами (Браун, 2014). Были выявлены следующие стратегии совладения со стыдом: отказ, бегство, агрессия по отношению к себе, агрессия по отношению к другим (Tangney, Dearing, 2002).

С негативными аспектами стыда связано понятие склонности к переживанию стыда (shame-proneness) — предрасположенность реагировать стыдом на различные ситуации, которая приобрела свойства устойчи-

вой черты личности и подразумевает аффективную реакцию на происходящее (Tangney, Dearing, 2002). Развитие склонности к переживанию стыда связывают с несколькими факторами: со стилем родительства в семье (Tangney, Dearing, 2002), травматическим опытом прошлого (Боголюбова, Киселева, 2015b; Flach, Cariola, 2025; Wang, 2025), изменением жизненных и социальных обстоятельств (Wang, 2025).

Предположения о взаимосвязи стыда и аутентичности встречаются в качественных исследованиях: высокая склонность к проявлению стыда может останавливать проявления аутентичности, с другой стороны, можно предположить, что аутентичный человек будет менее склонен реагировать дезадаптивным стыдом на большинство ситуаций (Браун, 2014; Hughes, Blundell, 2024), что косвенно подтверждается исследованиями связи аутентичности и стресса (Нартова-Бочавер, 2023).

Согласно Л.С. Выготскому, развитие личности неразрывно связано с социальными условиями ее существования (Выготский, 2004). Теоретическая перспектива культурно-исторической психологии позволяет сделать акцент на социальной обусловленности этих феноменов. В личностно-ориентированной концепции аутентичности первичный опыт выражается с учетом социальных норм. Субъектная парадигма аутентичности подчеркивает роль социальных взаимодействий в узнавании «Истинного Я». В Теории устойчивости к стыду Б. Браун рассматривает стыд как био-психосоциокультурный конструкт (Brown, 2006), связанный с социальными условиями и обусловленный культурой. Связь стыда и аутентичности с социальной средой предполагает, что их развитие обусловлено социальной ситуацией развития (Выготский, 2004), что делает целесообразным рассмотрение связи склонности к переживанию стыда и аутентичности в период жизни, когда эти феномены особенно значимы.

Нестабильность, поиски идентичности, мерцающее ощущение взрослости, обретение самостоятельности, связанная с этим необходимость принимать новые решения, а также широкое поле возможностей и экспериментов присущи периоду становящейся взрослости (emerging adulthood) (Arnett, 2024). Это специфическая социальная ситуация развития (Клементьева, Иванова, 2023) от 18 до 29 лет, период между подростковым состоянием зависимости от родителей и взрослостью, которая наступает, когда человек несет ответственность за свою жизнь, самостоятельно принимает решения и обретает финансовую независимость (Arnett, 2024). В этот период жизни принимаются критически важные решения — выбор профессии, партнера для семейных отношений и места для жизни. Исходя из особенностей периода, Д. Арнетт (Arnett, 2024) выделил пять специфических черт становящейся взрослости: исследование идентичности (identity explorations), нестабильность (instability), ощущение «между» (feeling in-between), новые возможности и оптимизм (possibilities/optimism) по поводу своего будущего и направленность на себя (self-focus). Нестабильность связана с тревожностью и меньшим субъективным благополучием (Клементьева, 2023; Ерофеева, 2025).

Становящиеся взрослые начинают различать аутентичные и неаутентичные состояния (Ерофеева, 2025). Аутентичность в этот период связана с креативностью и творческим отношением к жизни, со стремлением к автономии и рефлексией (Вачков, Храмова, 2021; Ерофеева, 2025), неаутентичность — со страхом самовыражения, утратой автономии и подавлением внутреннего опыта. Черты становящейся взрослости коррелируют с уровнем аутентичности, нестабильность связана с низким уровнем аутентичности (Ерофеева, 2025).

Становящаяся взрослость — время давления социальных ожиданий и высоких рисков. Возникают проблемы, связанные с зависимостями, депрессивными и тревожными расстройствами личности, расстройствами пищевого поведения, самоповреждающим и суицидальным поведением (Золотарева, Мальцева, Сарапульцева, 2025; Arnett, 2024), которые ассоциируют со склонностью к переживанию стыда (Tangney, Dearing, 2002).

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что вопросы стыда и аутентичности особенно важны для становящихся взрослых. Черты становящейся взрослости могут влиять на значения уровней аутентичности и склонности к переживанию стыда.

Целью исследования является выявление наличия и особенности взаимосвязи аутентичности личности и склонности к переживанию стыда в период становящейся взрослости.

Гипотеза исследования: уровень аутентичности личности взаимосвязан с переживанием стыда, при этом взаимосвязи такого переживания с различными компонентами аутентичности будут неоднозначными.

Частные гипотезы.

1. Склонность к переживанию стыда положительно связана с самоотчуждением и принятием чужого влияния в период становящейся взрослости.

2. Склонность к переживанию стыда отрицательно связана с аутентичной жизнью в период становящейся взрослости.

3. Склонность к переживанию стыда отрицательно связана с уровнем аутентичности в период становящейся взрослости.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 133 молодых человека от 18 до 29 лет ($M = 23,8$, $SD = 2,9$), среди которых 55(41,4%) — мужчины. Данные собирались среди пользователей Интернета с применением Яндекс-форм.

Методики исследования

1. Опросник «Черты становящейся взрослости» в российской адаптации (Ерофеева, 2023). Целью опросника является выявление профиля черт становящейся взрослости.

2. Методика измерения чувства вины и стыда TOSCA-3 в русскоязычной адаптации (Макогон, Ениколопов, 2020), выполнялся расчет баллов для

шкалы «Стыд-черта», измеряющей склонность к переживанию стыда.

3. Методика измерения склонности к переживанию чувств вины и стыда (GASP) в русскоязычной адаптации (Макогон, Ениколопов, 2014). Использовались шкалы, относящиеся к стыду: «Негативное самооценивание при чувстве стыда» (НСО) и «Тенденция к бегству при чувстве стыда» (ТБ).

4. Московская Шкала аутентичности (МША) — для измерения уровня аутентичности в модели субъектного подхода к аутентичности (Reznichenko, Irkhin, Nartova-Bochaver, 2021).

5. Шкала аутентичности в российской адаптации (Nartova-Bochaver, Reznichenko, Maltby, 2021). Методика измеряет уровень аутентичности по трем шкалам: «Самоотчуждение» (СО), «Принятие чужого влияния» (ПВ) и «Аутентичная жизнь» (АЖ).

Обработка данных производилась в программе для статистических исследований Jamovi (версия 2.6.44.0). Для выявления связей использовался корреляционный анализ г Спирмена и анализ частных корреляций.

Результаты

В табл. 1 приведены описательные статистики с разделением респондентов по полу.

Чтобы учесть вклад, который черты становящейся взрослости могут внести в значения показателей склонности к переживанию стыда и аутентичности личности, были рассчитаны коэффициенты корреляции склонности к переживанию стыда и черт становящейся взрослости (табл. 2).

Наибольшее количество положительных связей выявлено между шкалой «Стыд-черта», компонентами стыда и чертой «Нестабильность» ($r = 0,349^{***}$, $r = 0,304^{***}$, $r = 0,234^{***}$). Для склонности к переживанию стыда и негативного самооценивания выявлены связи с «Идентичностью» ($r = 0,228^{**}$ и $0,261^{**}$ соответственно) и «Ощущением между подростковым возрастом и взрослым» ($r = 0,267^{**}$ и $0,219^{**}$ соответственно). «Тенденция к бегству при переживании чувства стыда» отрицательно коррелирует с чертой «Эксперименты» ($r = -0,241^{**}$).

В табл. 3 приведены коэффициенты корреляции уровня аутентичности и черт становящейся взрослости.

Черта «Нестабильность» коррелирует со всеми компонентами «Шкалы аутентичности» и показателем «Аутентичность», измеренной по МША. Выявлены положительные связи между шкалой «Аутентичность» и такими чертами становящейся взрослости, как «Эксперименты» ($r = 0,292^{***}$) и «Ориентация на себя» ($r = 0,296^{***}$).

Коэффициенты частной корреляции между показателями уровня склонности к переживанию стыда и аутентичности при контроле черт становящейся взрослости приведены в табл. 4.

При контроле за чертой «Нестабильность» выявлены умеренная и близкая к умеренной связи между компонентами «Шкалы Аутентичности» и шкалой

Таблица 1 / Table 1

**Описательные статистики
Descriptive statistics**

Параметры / Parameters	Мужчины (N = 55) / Males (N = 55)		Женщины (N = 78) / Females (N = 78)	
	M	SD	M	SD
Черты становящейся взрослости / Dimensions of emerging adulthood				
Идентичность / Identity explorations	15,29	3,07	16,88	2,68
Эксперименты / Experiments	12,82	2,65	13,49	2,16
Ориентация на себя / Self-focus	8,75	2,30	9,23	1,93
Ощущение между подростковым возрастом и взрослым / Feeling in-between	9,00	2,53	10,23	1,98
Нестабильность / Instability	11,71	3,22	12,63	2,30
TOSCA-3				
Стыд-черта / Shame-proneness	44,13	11,89	52,79	12,73
GASP				
Негативное самооценивание / Negative self-evaluation	4,46	1,46	5,33	1,25
Тенденция к бегству / Shame-withdraw	2,45	1,11	2,94	1,14
Московская шкала аутентичности / Moscow Authenticity Scale				
Аутентичность / Authenticity	17,40	3,89	17,79	3,8
Шкала аутентичности / Authenticity Scale				
Принятие чужого влияния / Accepting external influence	14,42	5,76	15,29	5,97
Самоотчуждение / Self-alienation	14,6	5,46	15,09	6,01
Аутентичная жизнь / Authentic living	11,75	4,66	10,96	4,42

Примечание: М – среднее арифметическое; SD – стандартное отклонение.

Note: M – Mean; SD – Standard Deviation.

Таблица 2 / Table 2

**Связь между показателями черт становящейся взрослости и склонности к переживанию стыда (N = 133)
Relationship between the indicators of dimensions of emerging adulthood and shame-proneness (N = 133)**

Черты становящейся взрослости / Dimensions of emerging adulthood	Склонность к переживанию стыда / Shame-proneness		
	Стыд-черта / Shame-proneness (TOSCA-3)	HCO / NSE	ТБ / Shame-withdraw
Идентичность / Identity explorations	0,228**	0,261**	0,019
Эксперименты / Experiments	–0,042	0,146	–0,241**
Ориентация на себя / Self-focus	–0,083	–0,026	–0,127
Ощущение между подростковым воз- растом и взрослым / Feeling in-between	0,267**	0,219*	0,134
Нестабильность / Instability	0,349***	0,304***	0,234**

Примечание: HCO – Негативное самооценивание при чувстве стыда; ТБ – тенденция к бегству при чувстве стыда; «***» – р-значение < 0,001, «**» – р-значение < 0,01, «*» – р-значение < 0,05.

Note: NSE – Negative self-evaluation; «***» – p-value < 0,001; «**» – p-value < 0,01; «*» – p-value < 0,05.

Таблица 3 / Table 3

**Связь между чертами становящейся взрослости и аутентичностью (N = 133)
Relationship between the indicators of dimensions of emerging adulthood and authenticity (N = 133)**

Черты становящейся взрослости / Dimensions of emerging adulthood	Аутентичность / Authenticity			
	МША / MAS	ПВ / AEI	СО / SA	АЖ / AL
Идентичность / Identity explorations	0,096	0,118	–0,045	–0,073
Эксперименты / Experiments	0,292***	–0,054	–0,081	0,120
Ориентация на себя / Self-focus	0,296***	–0,191*	–0,122	0,112
Ощущение между подростковым возрастом и взрослым / Feeling in-between	0,128	0,116	0,115	–0,113
Нестабильность / Instability	–0,431***	0,405***	0,365***	–0,466***

Примечание: МША – Московская шкала аутентичности; ПВ – принятие чужого влияния; АЖ – Аутентичная жизнь; «***» – р-значение < 0,001, «*» – р-значение < 0,05.

Note: MAS – Moscow authenticity scale; AEI – Accepting external influence; SA – Self-Alienation; AL – Authentic living; «***» – p-value < 0,001, «*» – p-value < 0,05.

«Стыд-черта»: «Самоотчуждение» ($r = 0,318^{***}$), «Аутентичная жизнь» ($r = -0,278^{**}$) и «Принятие чужого влияния» ($r = 0,205^*$). А также связи между «Тенденцией к бегству при чувстве стыда» и «Самоотчуждением» ($r = 0,304^{***}$), «Аутентичной жизнью» ($r = -0,380^{***}$). При контроле за чертой «Нестабильность» не выявлена связь между «Аутентичностью», измеренной по МША, и шкалой «Стыд-черта».

Были рассчитаны коэффициенты частной корреляции (r Спирмен) отдельно для каждого из вопросов шкалы МША при контроле за чертами становящейся взрослости, которые приведены в табл. 5.

Корреляция обнаружена между шкалой «Стыд-черта» и теми аспектами аутентичности, которые от-

вечают за знание себя ($r = -0,249^{**}$) и принятие себя ($r = -0,288^{***}$).

Обсуждение результатов

В ходе исследования были выявлены связи между чертами становящейся взрослости и склонностью к переживанию стыда. Обнаружена связь черты «Нестабильность» и склонности к переживанию стыда. Чем выше уровень замешательства, нестабильности и давления извне, тем более человек склонен реагировать чувством стыда, негативно оценивая себя и стремясь избежать трудных социальных ситуаций. Одновре-

Таблица 4 / Table 4

Связь между склонностью к переживанию стыда и аутентичностью при контроле черт становящейся взрослости (N = 133)
Relationship between the indicators of authenticity and shame-proneness with emerging adulthood dimensions controlled (N = 133)

Аутентичность / Authenticity	Склонность к переживанию стыда / Shame-proneness		
	Стыд-черта / Shame-proneness (TOSCA-3)	HCO / NSE	ТБ / Shame-withdraw
Московская шкала аутентичности / Moscow Authenticity Scale			
Аутентичность / Authenticity	-0,150	0,003	-0,107
Шкала аутентичности / Authenticity Scale			
Принятие чужого влияния / Accepting external influence	0,205*	0,069	0,214*
Самоотчуждение / Self-alienation	0,318***	0,189*	0,304***
Аутентичная жизнь / Authentic living	-0,278**	-0,156	-0,380***

Примечание: контроль за чертой «Нестабильность», для показателя корреляции между МША и «Тенденция к бегству при чувстве стыда» — контроль за чертами «Нестабильность» и «Эксперименты»; HCO — Негативное самооценивание при чувстве стыда; ТБ — тенденция к бегству при чувстве стыда; «***» — p -значение $< 0,001$; «**» — p -значение $< 0,01$; «*» — p -значение $< 0,05$.
Note: controlling for «Instability» dimension, for relation between MAS and Shame-withdraw controlling for dimensions «Instability» and «Experiments»; NSE — Negative self-evaluation; «***» — p -value $< 0,001$; «**» — p -value $< 0,01$; «*» — p -value $< 0,05$.

Таблица 5 / Table 5

Связь между показателями Московской шкалы аутентичности и склонности к переживанию стыда при контроле черт становящейся взрослости (N = 133)
Relationship between the indicators of authenticity and shame-proneness with emerging adulthood dimensions controlled (N = 133)

Московская шкала аутентичности / Moscow Authenticity Scale	Склонность к переживанию стыда / Shame-proneness		
	Стыд-черта / Shame-proneness (TOSCA-3)	HCO / NSE	ТБ / Shame-withdraw
1. Меня устраивает место и время, в которое мне довелось жить / I am satisfied with the place and time in which I happened to live	-0,052	0,123	-0,027
2. Я принимаю себя таким(ой), какой(ая) я есть от природы / I accept myself as I am by nature	-0,288**	-0,124	-0,178*
3. Я знаю свое предназначение и следую ему / I know my calling and I follow it	-0,085	-0,170	0,113
4. Пусть я ошибаюсь, я проживаю свою собственную жизнь / Though I'm wrong — I'm living my own life	-0,161	-0,057	-0,098
5. Я себя знаю и хорошо понимаю / I know and understand myself well	-0,249**	-0,208*	-0,157

Примечание: контроль за чертой «Нестабильность», и «Нестабильность» и «Эксперименты» для столбца «Тенденция к бегству при чувстве стыда»; HCO — Негативное самооценивание при чувстве стыда; ТБ — тенденция к бегству при чувстве стыда; «**» — p -значение $< 0,01$; «*» — p -значение $< 0,05$.
Note: controlling for «Instability» dimension, for relation between MAS and Shame-withdraw controlling for dimensions «Instability» and «Experiments»; NSE — Negative self-evaluation; «***» — p -value $< 0,001$; «**» — p -value $< 0,01$; «*» — p -value $< 0,05$.

менно, при переживании интенсивного чувства стыда человек может интерпретировать происходящее, используя психологические защитные механизмы и переносить на ситуацию чувства, присущие переживанию стыда (Джозеф, 2022; Изард, 2006).

Связь склонности к переживанию стыда и чертой «Ощущение между» указывает на то, что ситуация обретения самостоятельности и флуктуирующего ощущения взрослости сопровождается переживанием собственной недостаточности, страхом оценки и плохого отношения к себе. Это может объясняться давлением социальных ожиданий, в реакциях на которые проявляется склонность реагировать стыдом, а также этапом сепарации, сопровождающейся переживанием стыда (Коренная, Ральникова, 2024).

Положительная связь склонности к переживанию стыда и черты «Идентичность» предполагает, что в период становящейся взрослости склонность реагировать стыдом и негативно оценивать себя, побуждает сосредоточиться на себе, планах на будущее, поисках смысла и собственных убеждениях. Вероятно, переживание стыда и негативное самооценивание мотивируют задумываться о выстраивании самоидентичности (Изард, 2006).

Выявлены связи между чертами становящейся взрослости и аутентичности. Наибольшее количество связей было выявлено между чертой «Нестабильность» и всеми показателями уровня аутентичности. Состояние замешательства, стресса, ощущения давления извне сопровождаются чувством отчуждения, невозможностью проявлять свои чувства, ценности и убеждения, что согласуется с моделью состояния аутентичности как состояния потока, эмоциональной, когнитивной и мотивационной беглости (Sedikides, Schlegel, 2024). Одновременно, наличие связей вступает в противоречие с предположением об усилении аутентичности в условиях встречи с неопределенностью и стрессом; возможно, играет роль характер повседневного стресса, который присущ становящейся взрослости (Нартова-Бочавер, 2023). Помимо этого, в некоторых случаях ресурсов аутентичности может быть недостаточно для того, чтобы переживать нестабильность, следуя своему «Истинному Я», так как становящаяся взрослость — период становления аутентичности (Клементьева, 2023).

Положительная связь обнаружена между аутентичностью, измеренной по МША, и чертами «Эксперименты» и «Направленность на себя». Аутентичность в становящейся взрослости связана с возможностями, поиском и пробами нового, свободой и независимостью, иными словами, возможностями для самореализации. Это подтверждается результатами исследования о связи аутентичности в этот период с автономностью, творческим отношением к жизни и креативностью (Вачков, Храмова, 2021; Ерофеева, 2025).

Данные, полученные в исследовании, свидетельствуют в пользу подтверждения следующий частных гипотез исследования: о положительной связи склонности к переживанию стыда с самоотчуждением и принятием чужого влияния; об отрицательной связи склонности к переживанию стыда с аутентичной жизнью.

Положительная связь между склонностью к переживанию стыда и «Самоотчуждением» согласуется с пониманием стыда как состояния психологического дистресса, когда человек в результате диссоциации отделен от осознания своего первичного опыта (Боголюбова, Киселева, 2015а; Huges, 2024; Kouri et al., 2023). «Самоотчуждение» связано с тенденцией к бегству; эта связь предполагает бессознательную защитную реакцию, которая может возникать при аффекте стыда, переживаемом как угроза изоляции. В таких случаях человек лишен возможности осмыслить свое состояние. Одновременно, отсутствие возможности осознать свой опыт и выразить его само по себе может способствовать изоляции и усиливать стыд (Браун, 2014).

Отрицательная связь склонности к переживанию стыда и «Аутентичной жизни» подтверждает, что склонности к переживанию стыда сопутствует подавление проявлений внутреннего опыта ценностей и убеждений в поведении. С одной стороны, взаимосвязь между «Аутентичной жизнью» и тенденцией к бегству указывает на то, что человек, следующий своим чувствам, установкам и ценностям, редко прибегает к дезадаптивной стратегии избегания, испытывая стыд. С другой стороны, избегание может быть неосознаваемой реакцией на сильное чувство стыда, которая не допускает возможности осознанного следования ценностям и установкам (Браун, 2014).

«Принятие чужого влияния» положительно связано со склонностью реагировать стыдом, что говорит об отказе от ответственности под действием внешнего влияния и ощущения собственной недостаточности. Возможно и обратное: принимая чужое влияние, человек отказывается от «Истинного Я», тем самым подтверждая его недостойность, что может формировать неадекватное чувство стыда (Браун, 2014).

Не выявлена связь между склонностью к переживанию стыда и уровнем аутентичности, измеренной по Московской шкале аутентичности при фиксированном показателе «Нестабильность». Исходя из того, что субъектный подход включает адаптивный и трансцендентный аспекты аутентичности (Нартова-Бочавер, 2023), была выявлена отрицательная связь склонности к переживанию стыда и знанием себя и отношением к себе. Вероятно, человек, склонный реагировать стыдом, меньше себя понимает и меньше склонен принимать себя таким, как есть. При этом связь склонности к переживанию стыда и другими аспектами аутентичности, измеренной в парадигме субъектного подхода, не была выявлена. Это может быть побочным эффектом применяемых методик, так как Московская шкала аутентичности включает три плана существования человека, а опросник TOSCA-3 не затрагивает средовой и экзистенциальные аспекты стыда.

Выявленные связи являются умеренными и слабыми, следовательно, взаимосвязи стыда и аутентичности объясняют лишь часть данных. Закономерность такого результата вытекает из сложности психической жизни, в которой одновременно присутствует комплекс эмоций, влияющих на видение ситуации и поведение (Изард, 2006). Также существуют факторы,

влияющие на аутентичность, не связанные со стыдом (Sedikides, Schlegel, 2024). Например, сочетание высокой склонности к переживанию стыда и высокого уровня аутентичности личности можно объяснить тем, что аутентичность предполагает знание и принятие своих негативных качеств (Huang et al., 2025), осознание которых свойственно чувству стыда, поэтому стыд может не изменять представление о своем «Истинном Я». Также склонность к переживанию стыда — эмоциональная реакция, ее отрицательное влияние нивелируется использованием адаптивных стратегий совладания со стыдом (Tangney, Dearing, 2002), которые восстанавливают способность человека быть подлинным.

Заключение

Результаты свидетельствуют о наличии связи между уровнем аутентичности личности и склонностью к переживанию стыда в период становящейся взрослости. Анализ существующих исследований приводит к выводу о взаимной связанности этих феноменов. С одной стороны, склонность реагировать чувством стыда в различных ситуациях связана со недостаточным пониманием себя и осмыслением текущего опыта, отказом принимать ответственность и ограниченной способностью отстаивать свои чувства, убеждения и ценности. С другой стороны, способность сохранять приверженность своему подлинному Я сопровождается большей чувствительностью к ситуации и позволяет использовать больший репертуар стратегий совладания со стыдом.

Среди компонентов склонности к переживанию стыда наибольшее количество связей с компонентами аутентичности было выявлено у тенденции к

бегству. Похоже, эта стратегия обратно сопряжена с адаптивными аспектами аутентичности. Негативное самооценивание отрицательно связано со следованием предназначению, знанием и принятием себя.

Выявлены связи между склонностью к переживанию стыда и чертами становящейся взрослости. Нестабильность положительно коррелирует с высокой склонностью к переживанию стыда. Высокий уровень склонности к экспериментам сопровождается низким уровнем тенденции к бегству. Поиски идентичности связаны с негативным самооцениванием.

Перспективы исследования. Результаты исследования показывают на связь эмоциональной сферы и аутентичности. Необходимы проведение лонгитюдных исследований динамики связи стыда и аутентичности на разных этапах становящейся взрослости с расширением применяемых методик измерения и анализа данных; анализ гендерных, культурных и социально-психологических различий; изучение вклада семейного контекста и цифровой среды; разработка и оценка эффективности психологических интервенций, направленных на снижение склонности к переживанию стыда и поддержание аутентичности.

Ограничения. Ограничения исследования связаны с небольшим размером выборки, а также применяемыми методиками по изучению склонности к переживанию стыда, которые не позволяют оценить социальные и трансцендентные аспекты феномена стыда.

Limitations. The limitations of the study are associated with the small sample size, as well as with the methods used to measure shame-proneness, which do not allow the assessment of the social and transcendent aspects of the phenomenon of shame.

Список источников / References

1. Боголюбова, О.Н., Киселева, Е.В. (2015). Переживание стыда: качественный анализ нарративов. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*, 12(1), 38–52. <https://doi.org/10.1080/10609393.2016.1342191>
Bogolyubova, O.N., Kiseleva, E.V. (2015) Experiencing shame: a qualitative analysis of narratives. *St-Petersburg State University Bulletin*, 12(1), 38–52. (In Russ.). <https://doi.org/10.1080/10609393.2016.1342191>
2. Боголюбова, О.Н., Киселева, Е.В. (2015b). Психологические и психофизиологические характеристики переживания стыда: роль неблагоприятного детского опыта. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*, 2, 30–44.
Bogolyubova, O.N., Kiseleva, E.V. (2015) Adverse childhood experiences and psychophysiological aspects of experiencing shame. *St-Petersburg State University Bulletin*, 12(2), 30–44 (In Russ.).
3. Браун, Б. (2014). *Все из-за меня (но это не так). Правда о перфекционизме, несовершенстве и силе уязвимости*. Пер. с англ. М: Азбука-аттикус.
Brown, B. (2014) *I thought it was just me: women reclaiming power and courage in a culture of shame*. Trans from Eng. Moscow: Azbuka-attikus. (In Russ.).
4. Вачков, И.В., Перемолотова, И.А. (2025). Типологизация подходов к понятию аутентичности. *Проблемы современного образования*, 1, 31–41. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2025-1-31-41>
Vachkov, I.V., Peremolotova, I.A. (2025) Typology of approaches to the concept of authenticity. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, 1, 31–41. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2025-1-31-41>
5. Вачков, И.В., Храмова, Т.К. (2021) Аутентичность как условие самореализации личности в период ранней взрослости. *Актуальные проблемы психологического знания*, 1–2(55), 17–23. https://elibrary.ru/download/elibrary_46246370_45661294.pdf (дата обращения: 25.12.2025).
Vachkov, I.V., Khranova, T.K. (2021). Authenticity as a condition for personal self-realization in early adulthood. *Actual problems of a psychological knowledge*, 1–2(55), 17–23. (In Russ.). https://elibrary.ru/download/elibrary_46246370_45661294.pdf (viewed: 25.12.2025).
6. Выготский, Л.С. (2004). *Психология развития ребенка*. М: Смысл; Эксмо.
Vygotskii L.S. (2004). *Psikhologiya razvitiya rebenka*. Moscow: Publ. Smysl, Publ.Ekmo. (In Russ.).
7. Джозеф, С. (2022). *Аутентичность: Как быть собой*. Пер. с англ. М: Альпина Паблишер.

- Joseph S. (2022). *Authentic: How to be yourself and why it matters*. Trans from Eng. Moscow: Alpina Publisher. (In Russ.).
8. Ерофеева, В.Г. (2025). *Аутентичность личности как ресурс психологического благополучия в период становящейся взрослости: Дис. кандидата психологических наук*. URL: <https://www.hse.ru/data/xf/589/922/1978/Диссертация%20Ерофеевой%20В.Г..pdf> (дата обращения: 12.01.2026).
Yerofeyeva, V.G. (2025). *Personality authenticity as a resource of psychological well-being during the period of emerging adulthood*. Diss Cand. of Psychol. Sci. URL: <https://www.hse.ru/data/xf/589/922/1978/Диссертация%20Ерофеевой%20В.Г..pdf> (viewed: 12.01.2026).
9. Ерофеева, В.Г. (2023). Черты становящейся взрослости: адаптация опросника в российской культуре. *Социальная психология и общество*, 14(3), 187–204. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140312>
Yerofeyeva, V.G. (2023) Characteristics of Emerging Adulthood: Adaptation of the Questionnaire in Russian Culture. *Social Psychology and Society*, 14(3), 187–204 (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2023140312>
10. Золотарева, А.А., Мальцева, Н.В., Сарапульцева, Л.А. (2025). Соматизация, психологический дистресс и самоповреждающее поведение в становящейся взрослости: помогают ли позитивные ожидания в отношении будущего? *Клиническая и специальная психология*, 14(1), 95–107. <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140106>
Zolotareva, A.A., Maltseva, N.V., Sarapultseva, L.A. (2025). Somatization, psychological distress, and self-harming behavior in emerging adulthood: Do positive future expectations help? *Clinical Psychology and Special Education*, 14(1), 95–107. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140106>
11. Изард, К.Э. (2006). *Психология эмоций*. Пер. с англ. СПб: Питер.
Izard, C.E. (2006). *The Psychology of Emotions*. Trans from Eng. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
12. Коренная, А.В., Ральникова, И.А. (2024). Психологическая сепарация от родителей в юношеском возрасте в контексте ценностных и смысловых ориентаций. *Консультативная психология и психотерапия*, 32(1), 122–138. <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320106>
Korennaya A.V., Ralnikova I.A. (2024) Psychological Separation from Parents in Adolescence in The Context of Value and Semantic Orientations. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 32(1), 122–138. (In Russ.) doi: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320106>
13. Клементьева, М.В., Иванова, В.И. (2023). Копинг-стратегии в период формирующейся взрослости у российских студентов. *Культурно-историческая психология*, 19(3), 72–80. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190309>
Klementyeva, M.V., Ivanova, V.I. (2023). The Coping Strategies in Emerging Adulthood by Russian Students. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 19(3), 72–80. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190309>
14. Клементьева, М.В. (2023). Российская версия шкалы оценки формирующейся взрослости (IDEA-R): особенности развития студентов. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 13(2), 164–182. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.203>
Klement'eva, M.V. (2023). Rossiiskaya versiya shkaly otsenki formiruyushcheysya vzroslosti (IDEA-R): osobennosti razvitiya studentov. *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology*, 13(2), 164–182. (In Russ.) <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.203>
15. Макогон И.К., Ениколопов, С.Н. (2014). Апробация методики измерения склонности к переживанию чувств вины и стыда (GASP). *Вопросы психологии*, 4, 118–125.
Makogon, I.K., Enikolopov, S.N. (2014). A Technique for measuring inclination to experiencing guilt and shame. *Voprosy Psikhologii*, 4, 118–125. (In Russ.).
16. Макогон, И.К., Ениколопов, С.Н. (2015). Апробация методики измерения чувств вины и стыда (Test of self-conscious Affect-3 – TOSCA-3) Tangney J.P., Dearing R.L., Wagner P.E. & Gramzow R.H. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 8 (1), 6–21.
Makogon, I.K., Enikolopov, S.N. (2015). Aprobaciya metodiki izmereniya chuvstv viny i styda (Test of self-conscious Affect-3 – TOSCA-3) Tangney J.P., Dearing R.L., Wagner P.E. & Gramzow R.H. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya*, 8 (1), 6–21.
17. Нартова-Бочавер, С.К. (2023). Аутентичность личности как предиктор совладания со стрессом и возможный эффект стресса. *Человек*, 34(4), 128–148. doi: 10.31857/S023620070027357-9
Nartova-Bochaver, S.K. (2023). Personal Authenticity as a Predictor of Coping with Stress and Possible Effect of the Stress. *Chelovek*, 34(4), 128–148 (in russ.). doi:10.31857/S023620070027357-9
18. Нартова-Бочавер, С.К., Бочавер, К.А., Корнеев, А.А. (2024). Субъектная концепция аутентичной личности: обоснование и эмпирическая верификация. *Психологический журнал*, 45(5), 23–33. <https://doi.org/10.31857/S0205959224050033>
Nartova-Bochaver, S.K., Korneev, A.A., Bochaver, K.A. (2024). The Agent Concept of the Authentic Person: Justification and Empirical Verification. *Psychological Journal*, 45(5), 23–33 (in Russ.) <https://doi.org/10.31857/S0205959224050033>
19. Нартова-Бочавер, С.К., Ерофеева, В.Г., Байрамян, Р.М., Чулюкин, К.С. (2023). Повседневные представления об аутентичности: от детства к юности. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 20(3), 523–547. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-3-523-547>
Nartova-Bochaver, S.K., Yerofeyeva, V.G., Bayramyan, R.M., Chulyukin, K.S. (2023). Everyday Representations of Authenticity: From Childhood to Youth. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 20(3), 523–547. (in Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-3-523-547>
20. Наследов А.Д. (2004). *Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных*. СПб.: Речь.
Nasledov, A. D. (2004). *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh*. St. Petersburg: Rech.
21. Arnett, J.J. (2024). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (3d ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197695937.003.0001>
22. Brown, B. (2006). Shame Resilience Theory: A Grounded Theory Study on Women and Shame. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 87(1), 43–52. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3483>
23. Flach, V.I., Cariola, L.A. (2025). Developmental trauma and shame-proneness: A systematic review. *Trends in Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s43076-025-00441-3>
24. Hopwood, C.J., Good, E.W., Levendosky, A.A., Zimmermann, J., Dumat, D., Finkel, E.J., Eastwick, P.E., Bleidorn, W. (2021). Realness is a core feature of authenticity. *Journal of Research in Personality*, 92, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104086>
25. Huang, C., Sedikides, C., Angus, D.J., Davis, W.E., Butterworth, J.W., Jeffers, A., Schlegel, R., Kelley, N.J.

- (2025). Demystifying authenticity: Behavioral and neurophysiological signatures of self-positivity for authentic and presented selves. *NeuroImage*, 307, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2025.121046>
26. Hughes, D.G., Blundell, P. (2024). Framing and transforming shame: Exploring shame from a person-centred perspective. *European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy*, 14, 141–157. <https://doi.org/10.24377/EJQRP.article3096>
27. Kouri, N., D'Andrea, W., Brown, A. D., Siegle, G. J. (2023). Shame-induced dissociation: An experimental study of experiential avoidance. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 15(4), 547–556. <https://doi.org/10.1037/tra0001428>
28. Nartova-Bochaver, S.K., Reznichenko, S.I., Maltby, J. (2021) The Authenticity Scale: Validation in Russian Culture. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 3762. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.609617>
29. Reznichenko, S.I., Irkhin, B.D., Nartova-Bochaver, S.K. (2021). Do authentic people care about the environment? A view from two paradigms. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(3), 81–102. <https://psycnet.apa.org/doi/10.11621/pir.2021.0306>
30. Sedikides, C., Schlegel, R.J. (2024) Distilling the concept of authenticity. *Nature Reviews Psychology*, 3(9), 509–523. <https://doi.org/10.1038/s44159-024-00323-y>
31. Singh, D., Bhushan, B. (2025). Understanding shame, guilt, embarrassment and pride: A systematic review of self-conscious emotions. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1678930. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1678930>
32. Tangney, J.P., Dearing, R.L. (2002). *Shame and guilt*. New York: Guilford Press.
33. Wang, C., Zhang, M., Chen, L., Tang, Z., Yan, C., Long, M. and Yang, X. (2025). Developmental trajectory of guilt and shame during the transition to university. *Frontiers in Psychiatry*, 16, Article 1632419. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1632419>
34. Wood, A.M., Linley, P.A., Maltby, J., Baliousis, M., Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 385–399. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.3.385>

Информация об авторах

Игорь Викторович Вачков, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7784-7427>, e-mail: igorvachkov@mail.ru

Светлана Владимировна Сидоренкова, магистрант по направлению подготовки 37.04.01 «Психология», Московского института психоанализа (НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4448-9821>, e-mail: ssidorenkova@gmail.com

Information about the authors

Igor V. Vachkov, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Professor of the Department of General Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7784-7427>, e-mail: igorvachkov@mail.ru

Svetlana V. Sidorenkova, Master's Student in the field of study 37.04.01 «Psychology» of Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4448-9821>, e-mail: ssidorenkova@gmail.com

Вклад авторов

Игорь В.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Сидоренкова С.В. — идеи исследования; написание и оформление рукописи; планирование исследования; применение статистических методов для анализа данных; сбор и анализ данных.

Авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Igor V. Vachkov — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Svetlana V. Sidorenkova — ideas; writing and design of the manuscript; planning of the research; application of statistical methods for data analysis; data collection and analysis.

The 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

Информированное согласие на участие в данном исследовании было получено у всех респондентов.

Ethics statement

Informed consent to participate in this study was obtained from all respondents.

Поступила в редакцию 24.01.2026

Поступила после рецензирования 16.09.2026

Принята к публикации 20.09.2026

Опубликована 30.09.2026

Received 2026.01.24

Revised 2026.09.16

Accepted 2026.09.20

Published 2026.09.30

Научная статья | Original paper

Россия в представлениях молодых белорусов: образ страны и отношение к интеграционному сотрудничеству

Н.В. Муращенкова¹ ✉, В.В. Гриценко², В.В. Кириенко³

¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация

² Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

³ Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого, Гомель, Республика Беларусь

✉ ncel@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Значимость сохранения сотрудничества между Россией и Беларусью диктует необходимость изучения отношения молодежи к данному сотрудничеству с целью определения возможных социально-психологических барьеров на пути его развития. **Цель.** Изучить представления молодых студентов-белорусов о России и особенности их отношения к сближению двух стран. **Исследовательский вопрос.** Какие существуют предпосылки отношения белорусской молодежи к интеграционному сотрудничеству России и Беларуси в текущем контексте и с какими психологическими факторами они могут быть связаны? **Методы и материалы.** В мае 2025 г. проведен онлайн-опрос среди 106 студентов-белорусов в возрасте от 18 до 25 лет ($M = 19,0$, $SD = 1,72$, 57% — юноши) с использованием разработанных авторами открытых вопросов. **Результаты.** Образ России в сознании большинства опрошенных студентов позитивен, преобладает положительное отношение к сближению двух стран, однако осведомленность о направлениях сотрудничества Беларуси и России у многих студентов низкая. Россия рассматривается большинством респондентов как государство, не несущее угрозу для Беларуси. Однако десятая часть студентов считают, что угроза присутствует. **Выводы.** Результаты свидетельствуют о благоприятных социально-психологических основаниях сохранения положительного отношения к сближению Беларуси и России у большинства молодых белорусов. Однако их слабая осведомленность о сотрудничестве двух стран и низкая личная значимость этого сотрудничества могут выступать барьерами на пути эффективного межстранового взаимодействия, как и опасения отдельных респондентов относительно возможной утраты Беларусью суверенитета в результате сближения с Россией.

Ключевые слова: представления о России, отношение к сотрудничеству Беларуси и России, белорусская студенческая молодежь, онлайн-опрос

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-18-01020, <https://rscf.ru/project/25-18-01020/>.

Благодарности. Авторы благодарят всех респондентов, принявших участие в исследовании.

Для цитирования: Муращенкова, Н.В., Гриценко, В.В., Кириенко, В.В. (2026). Россия в представлении молодых белорусов: образ страны и отношение к интеграционному сотрудничеству. *Культурно-историческая психология*, 22(3), 65–76. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220307>

Russia in the representations of young Belarusians: The image of the country and attitudes towards integration cooperation

N.V. Murashchenkova¹ ✉, V.V. Gritsenko², V.V. Kiriienko³

¹ HSE University, Moscow, Russian Federation

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

³ Educational Institution “Sukhoi State Technical University of Gomel”, Gomel, Republic of Belarus

✉ ncel@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. The significance of preserving cooperation between Russia and Belarus dictates the need to study young people's attitudes towards this cooperation with the aim of identifying possible socio-psychological barriers to its development. **Objective.** Examining young Belarusian students' perceptions of Russia and their attitudes towards closer relations between the two countries. **Research question.** What are the preconditions of Belarusian youth's attitude towards integration cooperation between Russia and Belarus in the current context, and to which psychological factors might they be related? **Methods and materials.** In May 2025, an online survey was conducted among 106 Belarusian students ($M = 19,0$, $SD = 1,72$, 57% male) aged 18–25 using open-ended questions developed by the authors. **Results.** Most of the students interviewed had a positive image of Russia. While a positive attitude towards closer relations between the two countries prevails, awareness of the scope of cooperation between Belarus and Russia is low among many students. Most respondents view Russia as a non-threatening state for Belarus. However, one-tenth of the students think that a threat does exist. **Conclusions.** The results of the study show that there are favorable socio-psychological grounds for maintaining a positive attitude towards closer relations between Belarus and Russia among most young Belarusians. At the same time, most students are unaware of the extent of cooperation between the two countries, and many do not consider it to be significant. Some students express fears about Belarus potentially losing its sovereignty as a result of closer ties with Russia. All of these factors could hinder the development of effective cross-country engagement between Belarus and Russia.

Keywords: representations of Russia, attitudes towards cooperation between Belarus and Russia, Belarusian student youth, online survey

Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation, project number 25-18-01020, <https://rscf.ru/project/25-18-01020/>.

Acknowledgements. The authors are grateful to the respondents for participating in the study.

For citation: Murashchenkova, N.V., Gritsenko, V.V., Kiriienko, V.V. (2026). Russia in the representations of young Belarusians: The image of the country and attitudes towards integration cooperation. *Cultural-Historical Psychology*, 22(3), 65–76. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220307>

Введение

Жизнь в эпоху стремительных социальных изменений, цифровых трансформаций, роста межгосударственной напряженности и вооруженных конфликтов закономерно расширяет сферу научно-исследовательских проблем, эффективное решение которых невозможно без учета особенностей текущего социально-исторического контекста. В этих условиях культурно-историческая психология выступает эвристической теоретико-методологической основой для достижения множества актуальных исследовательских целей (Майданский и др., 2023), и научный анализ психологических факторов и перспектив эффективного межстранового сотрудничества Беларуси и России в данном случае не является исключением.

Исследование представлений молодых белорусов о России в логике культурно-исторической психологии

акцентируется на анализе социальной среды (как источника формирования представлений о стране), анализе словесного и символического выражения представлений (как результата их знакового опосредования), а также на анализе личностного смысла и переживания отношения молодежи к межстрановому сотрудничеству, его принятия или непринятия (как результата интериоризации представлений). Представления о другой стране, являясь совокупным продуктом интериоризации культурных, социальных и личностных смыслов, формируемых под влиянием образования, медиаинформационной среды, публичного политического дискурса, исторической памяти, межпоколенческого и семейного взаимодействия, повседневного общения, личного опыта и индивидуальных потребностей, собственной активности субъекта, выступают, по сути, компонентами информационно-смыслового поля личности — особой системы, определяемой отечественными учеными

как процесс и результат получения, переработки и применения информации личностью, в которой информация становится репрезентантой субъекта (Кудрявцев и др., 2025). В рамках кросс-культурной психологии информационно-смысловое поле рассматривается как «...динамическая система, объединяющая жизненное и психическое пространство субъекта(ов) и определяющая условия восприятия, интерпретации и реорганизации информации через отношение и поведение субъекта(ов)» (Кудрявцев и др., 2025, с. 79). Представления о другой стране, как элемент информационно-смыслового поля и одна из форм отражения социального в личности, с одной стороны, формируются в результате включенности субъекта в различные виды деятельности и практики социального взаимодействия, а с другой, — оказывают влияние на данные практики и деятельности. В связи с этим анализ представлений белорусских студентов о России важен с точки зрения оценки и прогнозирования возможного вклада молодежи в развитие и поддержание межстранного сотрудничества. Символически, представления современной образованной белорусской молодежи (как активной стратегически важной части общества) можно рассматривать как компонент зоны ближайшего развития сотрудничества Беларуси и России.

День единения народов Беларуси и России, который ежегодно празднуется 2 апреля, является одним из свидетельств той тесной связи, которая поддерживается двумя независимыми государствами и народами на протяжении уже более 30 лет с момента распада СССР. Беларусь и Россия находятся в едином культурно-языковом, медиаинформационном и коммуникативном пространстве, что рассматривается учеными как уникальный случай в сравнении с другими постсоветскими республиками. Как отмечает Д.С. Плотников, «Беларусь предстает тем уникальным примером на постсоветском пространстве, где за суверенитетом не последовала культурная сепарация, а ценность независимого государства не ознаменовала дистанцирование от России» (Плотников, 2025, с. 50). О тесных связях между россиянами и белорусами свидетельствует статистика зарегистрированных браков гражданами Беларуси: «в 2025 году более половины брачных союзов, зарегистрированных с иностранными гражданами, составляли браки с гражданами Российской Федерации»¹. Всего в 2025 г. в Беларуси было зарегистрировано 2035 таких браков: 1029 браков между белорусками и россиянами и 1006 браков между россиянками и белорусами². Беларусь — единственное государство на постсоветском пространстве (помимо России), в котором русский язык имеет статус государственного языка. Россия и Беларусь включены в Союзное государство, а также составляют ядро Евразийского эконо-

мического союза (ЕАЭС) — надгосударственного образования, предполагающего поддержание единого экономического пространства, а также расширение и развитие социокультурной интеграции (Карабчук, Поплавская, 2019). Беларусь рассматривается исследователями сегодня как важнейший стратегический партнер России (Межевич, Шимов, 2024).

Поддержание и сохранение эффективного сотрудничества двух стран во многом опирается на положительное отношение народов России и Беларуси друг к другу, а также на их отношение к развитию этого сотрудничества. Важнейшей основой и ресурсом межстранового сотрудничества является молодежь, воплощающая в себе потенциал развития страны, особенно — молодежь образованная (Гаврилик, 2025). Ученые определяют студенческую молодежь как «...ключевой ресурс и локомотив будущих социальных преобразований» (Бараш, Тюрина, 2024, с. 431) и подчеркивают, что университеты, с одной стороны, традиционно выступают той средой, которая обычно активно участвует в международном гуманитарном сотрудничестве, а с другой, — готовят кадры для успешной реализации этого сотрудничества, формируют соответствующее коммуникативное пространство (Певная, Минченко, Гаврилик, 2025). Однако представления и отношения молодежи двух стран к сотрудничеству России и Беларуси могут отличаться от представлений и отношения более старших поколений, а также от содержания официальных государственных нарративов (Карабчук, Поплавская, 2019). В связи с этим цель данного исследования — изучить представления молодых студентов-белорусов о России и особенности их отношения к сближению и сотрудничеству двух стран.

В Беларуси молодежь (от 14 до 31 года) составляет 17,9% населения страны³. Для современной студенческой молодежи Беларуси (как и для молодежи России, что сближает студенчество двух стран (Снежкова, Шалыгина, 2020)) характерны такие особенности, как удлинение периода взросления, приоритет ценности семьи, стремление к самореализации и саморазвитию, ценность образования, ориентация на сохранение здоровья, мотивированность к социально значимым действиям, ориентация на фактологичность, а не на интерпретационность при поиске информационных источников, низкая ориентация на телевидение и высокая ориентация на Интернет и социальные сети в качестве основных источников новостной информации, интегрированность в социальные медиа (Андреева, Лашук, 2019; Бараш, Тюрина, 2024; Гаврилик О.Н., 2025; Крючек и др., 2023; Певная и др., 2025; Селиванова, 2020; Снежкова И.А., 2024; и др.). Ежедневно используют Интернет 99,1% белорусской молодежи в возрас-

¹ День единения народов Беларуси и России: статистический обзор. (2026). С.1 URL: https://www.belstat.gov.by/upload-belstat/upload-belstat-pdf/official_statistika/statobzor-edinenie_RB_RF_2025.pdf (дата обращения: 10.04.2026).

² Там же.

³ Статистический обзор белорусской молодежи. [б. г.] Молодежь Беларуси. URL: <https://xn--d1acdremb9i.xn--90ais/stat-obzor-belmolodezhi/> (дата обращения: 10.04.2026).

те 14–30 лет⁴. Анализ результатов проекта «Европейское исследование ценностей» (данные 2018 г.) свидетельствует о том, что у белорусской молодежи отмечаются высокая чувствительность к проявлениям социальной несправедливости и нарушению прав и свобод, а также желание активно участвовать в решении актуальных проблем и выборе собственного будущего (Данилов, Ротман, 2021). Все это обуславливает актуальность изучения представлений белорусской молодежи о России и особенностей отношения молодежи к интеграционному сотрудничеству с Россией для прогнозирования и оценки перспектив данного сотрудничества. Подчеркнем, что важное значение в подобных исследованиях имеет социально-психологическая оптика, фокусирующаяся на психологических факторах эффективного межгруппового взаимодействия с учетом существующих контекстных условий.

Научные работы, отражающие отношение белорусской молодежи к сотрудничеству с Россией, существуют, однако, как правило, в них представлен анализ данных, собранных более пяти лет назад. В свою очередь, интенсивные локальные и глобальные геополитические, социально-экономические, социокультурные изменения последних лет диктуют необходимость интенсификации подобных исследований и сопоставления полученных результатов с данными прошлых лет. Текущий социально-исторический контекст (длительный вооруженный конфликт между Россией и Украиной, санкционные ограничения, экономический кризис) диктует необходимость мониторинга представлений белорусской молодежи о России с целью прогнозирования перспектив и определения возможных барьеров на пути сотрудничества двух стран.

Результаты ранее проведенных исследований свидетельствуют о позитивном отношении белорусской молодежи к России и россиянам (Снежкова, Шалыгина, 2020; Снежкова, 2024; и др.), однако анализ гетеростереотипов белорусской молодежи показывает, что белорусы приписывают россиянам и ряд отрицательных черт, таких как «...склонность к имперскому сознанию и подчас агрессивному поведению» (Снежкова, Шалыгина, 2020, с. 351). Двойственность в восприятии россиян зафиксирована и в белорусской выборке младших школьников (Бражник и др., 2016). Резюмируя данные двух социологических опросов, проведенных белорусскими и российскими учеными в 2018–2019 гг. среди российских и белорусских студентов, И.А. Снежкова отмечает: «К вопросу о создании Союзного государства молодые люди относятся с осторожностью. Россиян волнует, что фактическое присоединение целого государства может ухудшить материальное положение в стране. Белорусы дорожат независимостью своей страны и опасаются ее поглощения большим соседом. Однако и те, и другие приветствуют наращивание политического, экономическо-

го и культурного взаимодействия между странами» (Снежкова, Шалыгина, 2020, с. 351). Результаты этого исследования свидетельствуют также о том, что в отличие от россиян, большая часть которых относится к Союзному государству как к позитивному явлению, рассматриваемому ими как «собрание земель», «...белорусы видят в союзном государстве потенциальную опасность потери суверенитета, а также необходимость участвовать во всех войнах и конфликтах, которые выпадают на долю России» (там же, с. 352). Отмечается также, что «...по мнению белорусских респондентов, Россия — сильная военная держава с передовыми достижениями в научно-технической сфере, с богатой историей и культурой, с большими возможностями для молодежи. Но... она не вполне демократична и комфортна для жизни простых людей в силу недостаточного уровня экономического развития, нерешенности социальных проблем» (там же, с. 353). Исследователи акцентируют внимание на том, что молодые белорусские и российские студенты демонстрируют представления о совместном будущем своих стран как сотрудничестве и взаимодействии двух равноправных независимых государств (там же).

В то же время на фоне высокой диагностируемой готовности студентов России и Беларуси к сотрудничеству, развивающейся в условиях гуманитарной дипломатии Союзного государства, учеными фиксируется ограниченность вовлеченности молодежи двух стран в межстрановые проекты и мероприятия, а также слабое видение «...личных и национальных перспектив в российско-белорусском социокультурном пространстве» (Певная, Минченко, Гаврилик, 2025, с. 97). Это соотносится с зафиксированным исследователями (по данным «Интеграционного барометра ЕАБР») в Беларуси в период с 2012 по 2017 гг. снижением процента молодежи, позитивно оценивающей ЕАЭС и ростом числа молодых людей, отмечающих свое безразличное отношение к этой организации (Карабчук, Поплавская, 2019). В этом же исследовании авторы отметили, что молодежь Беларуси в своих планах на будущее в большей степени ориентирована на Запад, чем на евразийские страны (Карабчук, Поплавская, 2019), подчеркнув, однако, что вопрос сформированности и стабильности данных ориентаций остается открытым.

Подвижность и многовекторность внешнеполитических ориентаций (на Восток и/или на Запад), а также двойственность национальной идентичности белорусов отмечается многими учеными (Межевич, Шимов, 2024; Плотников, 2025; Уайт, Билецкая, МакАллистер, 2014; Шаншиева, 2014; Шимов, 2010) и объясняется в том числе тем, что «...исторически Белоруссия веками находилась на перекрестье различных национально-политических проектов, что порождало антагонистические и конкурирующие попытки самоопределения» (Межевич, Шимов, 2024, с. 66–67). Как отмечает Л.Н. Шаншиева, «...жизнь белорусов на культурном

⁴ Там же.

пограничье постоянно сопровождалась периодической «миграцией» из своей культуры в соседние и обратно» (Шаншиева, 2014, с. 8), что создавало условия для культурного симбиоза и культурной гетерогенности. Социологи отмечают, что в сознании некоторых молодых белорусов присутствуют представления о «...переформатировании Беларуси из восточнославянской в центральноевропейскую страну на стыке Востока и Запада» (Снежкова, Шалыгина, 2020, с. 352). Для белорусов характерна также двойственность восприятия России: как союзника и гаранта безопасности, так и фактора, который может ограничить суверенитет Беларуси (там же, 2020). При этом в научной среде подчеркивается важность отказа от монополизации какого-то одного из существующих идентификационных дискурсов в белорусском обществе и «...признание множественности культурных традиций как естественного атрибута белорусского общества, находящегося на стыке геополитических блоков, культурно-цивилизационных и религиозных ареалов» (Шимов, 2010, с. 83).

Вопросы идентичности современной белорусской молодежи тесно связаны с их планируемым эмиграционным поведением (Селиванова, 2020; Муращенко, Гриценко, Ефременкова, 2023). При этом нередко в качестве привлекательной для себя страны для временного или постоянного проживания белорусы рассматривают именно Россию (Андреева, Лашук, 2019; Селиванова, 2020; Муращенко, Гриценко, Ефременкова, 2023), что может выступать в том числе и индикатором отношения белорусской молодежи к межстрановому сотрудничеству. Помимо этого, значимыми маркерами отношения к сближению стран могут выступать такие показатели, как представления о стране, частота и валентность контактов с представителями соседней страны и осведомленность о подобном взаимодействии других людей (Pettigrew, Tropp 2011; Geppert, Leonhart, Maes, 2025), а также воспринимаемая угроза от аутгруппы (Stephan, Ybarra, Morrison, 2009).

Таким образом, исходя из цели исследования и результатов теоретического анализа, мы разработали список открытых вопросов для определения представлений молодых белорусов о России и их отношения к интеграционному сотрудничеству. Основной исследовательский вопрос нашей научной работы: Какие существуют предпосылки отношения белорусской молодежи к интеграционному сотрудничеству России и Беларуси в текущем контексте и с какими психологическими факторами они могут быть связаны?

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 106 граждан Беларуси (60 юношей и 46 девушек в возрасте от 18 до 25 лет, $M = 19,0$, $SD = 1,72$, преимущественно белорусской национальности — 95%) из Витебска, Браслава, Полоцка, Новополоцка, Гомеля, Жлобина, Мозыря, Петрикова, Могилева и Бобруйска. Это были студенты вузов с гуманитарным (9%), экономическим (39%) и техническим (50%) направления-

ми обучения (2% респондентов не указали свое направление обучения). Эмпирическое исследование реализовано в русле качественной методологии. Список сформулированных нами основных открытых вопросов представлен в Приложении А. Наряду с ответами на основные вопросы анкеты респонденты указывали также свой пол, возраст, гражданство, национальность, направление обучения и место проживания. Данные собраны в мае 2025 г. с помощью онлайн-опроса. Рекрутирование респондентов было организовано методом «снежного кома». Все участники перед началом работы с анкетой в электронном виде подписывали добровольное информированное согласие на участие в исследовании. Опрос был анонимным и проходил на безвозмездной основе.

Данные обрабатывались с помощью контент-анализа и тематического анализа с привлечением двух независимых экспертов-психологов. На начальном этапе мы ознакомились с общим массивом полученных данных. Для анализа представлений респондентов о России, выраженных в форме ассоциаций, мы сгруппировали их по смысловым категориям и подкатегориям с помощью контент-анализа (Приложение В, табл.). Для анализа отношения респондентов к интеграционному сотрудничеству двух стран и предпосылок этого отношения мы использовали структурированный табличный тематический анализ (Robinson, 2022). Данный метод подходит для работы с краткими текстами, позволяет сочетать индуктивный и дедуктивный подходы в поиске кодов и тем, используется как для проведения качественного анализа, так и для получения частотных данных.

Результаты

Высказанные белорусскими студентами при ответе на 1-й вопрос исследовательской анкеты ассоциации были объединены в тематические категории и подкатегории (Приложение В, табл.). Представления о России у белорусских студентов многовариативны, но преимущественно позитивны. Ответы отдельных белорусских студентов содержали утрированные стереотипные связи-клише («медведь—балалайка—матрешка» и т. п.). Присутствовали в ответах и такие единичные ассоциации, как «коррупция», «пропаганда», «царизм». Однако наиболее распространенными были ответы, содержащие позитивные описания России с акцентом на ее силу и мощь. В целом, ассоциации белорусов отражали их представления о чертах и проявлениях россиян, о взаимоотношениях с ними, о политико-правовых аспектах проявления российской государственности, о городах и инфраструктуре России, ее экономике и ресурсных возможностях. Присутствовали также ассоциации, связанные с этнокультурными, природно-климатическими особенностями, с текущим социально-политическим контекстом. Среди конкретных фигур-представителей России были названы А. Пушкин, В. Путин, А. Усманов.

Отвечая на второй вопрос анкеты («Есть ли что-то в России, что Вас привлекает, интересует? Что именно?»), 83% респондентов указали привлекательные для себя аспекты России. Их предпочтения распределились по следующим темам: города России (Москва, Санкт-Петербург, Смоленск, Екатеринбург, Мурманск); природа; культура и история страны; музыка; архитектура; возможности для профессиональной самореализации и трудоустройства; возможность заработка; места для отдыха и развлечений; сходство с Беларусью; уровень жизни; доброжелательные люди; менталитет; многонациональность России. Некоторые студенты-белорусы отмечали, что хотели бы жить в России или путешествовать по ней. Отрицательно («нет», «ничего не интересует») на вопрос об интересных и привлекательных сторонах России ответили 17% респондентов.

На следующий вопрос анкеты большинство респондентов (72%) ответили конгруэнтно, указав, что для них в России непривлекательных и отталкивающих сторон нет. Однако пятая часть респондентов (21%) высказалась о таких непривлекательных для себя характеристиках России, как большой размер территории страны; многолюдность; значительное число мигрантов; пробки; мусор и грязь на улицах; состояние военного конфликта; нестабильность; санкции; экономическая изоляция; неэффективность государственного управления; коррупция; менталитет; злость и невежливость людей; трудности жизни в малых городах и деревнях; бедность; высокие цены. Были также те, кто оставил данный вопрос без ответа (7% респондентов).

Приезжали в Россию с разными целями (туризм, посещение родственников и друзей) чуть более половины респондентов (58%). Об опыте знакомых молодых людей, переехавших из Беларуси в Россию, рассказали 36% опрошенных. Мотивами переезда были получение образования, поиск более высокооплачиваемой и/или перспективной работы, воссоединение с семьей. Примеров обратно направленной мобильности знакомых молодых людей (из России в Беларусь) было приведено меньше — 22% респондентов продемонстрировали подобную осведомленность. Назывались такие цели переезда, как построение личной жизни, учеба, работа, воссоединение с семьей.

Описывая сегодняшние отношения между Беларусью и Россией, подавляющее большинство респондентов (90%) отметили их позитивную валентность: «хорошие», «дружба», «братство», «дружественные, крепкие», «доверительные», «благоприятные» и др. Но были и отдельные ответы, подчеркивающие следующее: 1) сложный характер взаимоотношений («отношения между Беларусью и Россией я бы охарактеризовала как союзнические, но сложные. С одной стороны, существует тесное экономическое и политическое сотрудничество, с другой — присутствуют определенные противоречия и зависимости»); 2) наибольшую выгоду для одной из сторон («взаимовыгодные, больше для Беларуси»); 3) невольный характер сотрудничества («отношения вынужденные»); другие параметры — «напряженные», «слишком тесные», «приемлемые», «обычные», «нейтральные». Двое ре-

спондентов затруднились ответить: «не знаю, я не разбираюсь в политике», «без понятия».

О такой организации, как ЕАЭС, осведомлены 57% опрошенных. Но, преимущественно, студенты знают лишь о существовании этого союза. Какие-либо подробности (отдельные цели и/или стран-участниц) смогли указать менее половины респондентов (22%) из числа тех, кто был осведомлен о деятельности ЕАЭС. Значительная часть опрошенных белорусских студентов (42%) не слышали и ничего не знают о ЕАЭС. Один респондент перепутал ЕАЭС с Европейским союзом.

Свое отношение к интеграционным процессам и сотрудничеству между Беларусью и Россией большинство опрошенных (63%) охарактеризовали как «положительное» и «хорошее», 5% респондентов — как «нормальное», а 16% — как «нейтральное». Трое респондентов (3%) дали развернутые ответы, акцентируя внимание на значимости сохранения суверенитета Беларуси в интеграционных процессах и на неприятии интеграции как объединения-слияния: «Поддерживаю интеграционные процессы, направленные на развитие экономического сотрудничества, культурного обмена и укрепление добрососедских отношений. Однако считаю важным сохранение суверенитета и независимости Беларуси, а также учет интересов белорусского народа»; «Я положительно отношусь к интеграционным процессам между Беларусью и Россией, если они способствуют экономическому росту, стабильности и сохранению суверенитета»; «Сотрудничество неплохо, но интеграция точно была бы лишней». Затруднились дать ответ на вопрос «Как вы относитесь к интеграционным процессам и сотрудничеству между Беларусью и Россией?» 8% респондентов. Были и отрицательные ответы: «скептически» (1%), «предпочтительнее интеграция со странами ЕС» (1%), «двойко» (1%), «отрицательно» (2%).

На вопрос «Есть ли сферы сотрудничества между Беларусью и Россией, которые являются для вас привлекательными и перспективными?» 25% респондентов затруднились ответить, 7% опрошенных оставили вопрос без ответа, а 27% студентов сказали, что таких сфер нет. Т.е. для 59% опрошенных личностный смысл сотрудничества двух стран не очевиден. Среди ответов 41% студентов, указавших привлекательные сферы сотрудничества, фигурировали такие направления, как образование и наука, культура, творчество, миграция, освоение космоса, экономика, промышленность, технологии, энергетика, грузоперевозки, маркетинг, туризм, сельское хозяйство, обеспечение кадрами. Однако конкретизация привлекательных форм сотрудничества присутствовала в единичных ответах респондентов: «обмен студентами, совместные культурные мероприятия, сохранение исторического наследия», «проходить оплачиваемую летнюю практику от университета в России», «получение гражданства».

Согласились с тем, что общие основания для интеграции у Беларуси и России есть, 87% опрошенных, из них 85% студентов указали конкретные примеры. Весь спектр названных общих оснований был отражен в следующих понятиях: «культура», «менталитет», «тради-

ции», «язык», «люди», «некоторая схожесть в политике и устройстве в стране», «общие интересы», «политические договоренности», «географическое местоположение», «история», «общее прошлое», «СССР», «торговые отношения», «творчество», «дружеские и добрые взаимоотношения», «славянское происхождение», «православная вера», «многолетние экономические и семейные связи». Затруднились ответить на этот вопрос 9% респондентов. Отметим, что общих оснований для интеграции у стран нет, 4% опрошенных.

Препятствовать интеграционным процессам между Россией и Беларусью, по мнению молодых белорусов, могут такие факторы как экономические и бюрократические сложности, политические разногласия, война, санкции, оппозиция, вмешательство других стран, разжигание межнациональной розни, опасение со стороны Беларуси утратить суверенитет, различия в национальной идентичности и восприятие интеграции как навязанного процесса, конфликты, различия во взглядах, неуважение к традициям страны и белорусскому языку, утилитарный взгляд на трудовые и природные ресурсы Беларуси, язык, история, ценности (те или иные барьеры отметили 34% респондентов). Затруднились ответить на этот вопрос 31% опрошенных. Об отсутствии барьеров высказались 27% молодых белорусов, а 8% респондентов оставили вопрос без ответа.

Подавляющее большинство опрошенных студентов (82%) отметили, что Россия не несет угрозы для их страны. Однако 10% респондентов утвердительно ответили на вопрос о том, представляет ли Россия угрозу для Беларуси. Раскрывая содержание этой угрозы, респонденты отмечали экономическую зависимость Беларуси от России, угрозу втягивания Беларуси в конфликты со странами НАТО и возможное участия белорусов в военных действиях, проведение интеграции не на равноправной основе и, как следствие, — утрату национальной идентичности и независимости Беларуси. Затруднились ответить на данный вопрос 8% респондентов.

Обсуждение результатов

В результате проведенного исследования выявлены представления о России у молодых студентов-белорусов, особенности их отношения к сближению и сотрудничеству двух стран, а также получен ответ на основной исследовательский вопрос: определены психологические факторы, которые могут способствовать позитивному и негативному отношению белорусской молодежи к интеграционному сотрудничеству России и Беларуси в текущем социально-историческом контексте.

Результаты нашего исследования пересекаются с данными опросов прошлых лет, в которых выявлено преимущественно позитивное отношение белорусов к России и россиянам с включением единичных отрицательных черт в гетеростеротипы о стране и населении (Бражник и др., 2016; Снежкова, Шалыгина, 2020; Певная, Минченко, Гаврилик, 2025; Снежкова И.А., 2024). Проявилась двойственность внешнеполитической на-

правленности молодых белорусов, отмечаемая и другими исследователями ранее (Карабчук, Поплавская, 2019; Межевич, Шимов, 2024; Плотников, 2025; Уайт, Билецкая, МакАллистер, 2014; Шаншиева, 2014; Шимов, 2010); при этом доминирует у молодых белорусов в текущих условиях ориентация на Восток — на сотрудничество с Россией. Помимо данных особенностей выявлены и другие факторы, которые могут способствовать позитивному отношению белорусской молодежи к интеграционному сотрудничеству двух стран, а именно: интерес к посещению России; личный опыт пребывания в стране; опыт позитивного взаимодействия с россиянами, а также информированность о наличии подобного опыта у знакомых; дружеские и родственные связи с гражданами России; позитивные представления о текущих взаимоотношениях между странами и народами; представления о наличии разнообразных общих оснований для интеграции и взаимопонимания. Важным индикатором высокой вероятности сохранения позитивного отношения к сотрудничеству с Россией у белорусской молодежи выступает низкий уровень воспринимаемой угрозы со стороны России. Однако то, что определенная (хоть и немногочисленная — десятая часть респондентов в нашем исследовании) доля белорусских студентов все же видит угрозу со стороны России, сообщает о своем отрицательном (5% опрошенных) или нейтральном (16% респондентов) отношении к сотрудничеству Беларуси и России или же затрудняется дать определенный ответ (8% респондентов), а также указывает на разнообразные возможные барьеры для интеграционных процессов (более трети опрошенных), свидетельствует о существовании факторов, которые могут способствовать формированию негативного отношения к межстрановому сотрудничеству. К данным факторам можно отнести отрицательные представления о России и россиянах, опасения студентов, связанные с их представлениями о возможных ограничениях суверенитета Беларуси и национальной идентификации белорусов в условиях интеграции, а также опасения, связанные с представлениями о возможном привлечении белорусов в качестве непосредственных участников вооруженного конфликта между Россией и Украиной. Косвенными факторами формирования негативного отношения (или барьерами для формирования позитивного отношения) молодежи Беларуси к сотрудничеству с Россией могут выступать слабая информированность о текущих и возможных направлениях сотрудничества между странами, о межстрановых союзах и объединениях, а также сложности с видением и определением студентами (более половины опрошенных) личной привлекательности и перспективности данного сотрудничества. Таким образом, информационную потребность белорусской молодежи в получении и накоплении сведений о сотрудничестве двух стран (как основу для формирования отношения к этому сотрудничеству) нельзя назвать сформированной.

С позиции культурно-исторической психологии отношение к межстрановой интеграции можно рассматривать как вариант ценностного выбора личности, осуществляемого в процессе развития ее информационно-смыслового поля под совокупным

влиянием различных социокультурных и индивидуально-психологических факторов. При этом готовность (или неготовность) белорусских студентов к сотрудничеству с Россией по сути является смысловым действием, регулируемым представлениями о России, опосредованными процессами сигнификации, интериоризации и осмысления информации в современных культурно-исторических условиях. Культурно-историческая психология как эвристическая теоретико-методологическая линза предоставляет широкие возможности для осуществления детального анализа процесса формирования отношения личности к межкультурному взаимодействию. Подводя итог, отметим: результаты исследования показывают, что для белорусских студентов представления о России как о братском, дружественном государстве сочетаются с ценностью суверенитета собственной страны. Учет и развитие данных представлений, помощь в определении личностного смысла межкультурного сотрудничества с опорой на национальные ценности белорусской молодежи могут являться основой формирования и сохранения ее положительного отношения к интеграционному сотрудничеству с Россией.

Заключение

Результаты исследования показали, что в сознании многих белорусских студентов представлены позитивный образ России и позитивное отношение к интеграционному сотрудничеству с ней, что является благоприятным фактором дальнейшего сближения Беларуси и России. В то же время значительная

доля опрошенных белорусских студентов не находит в сотрудничестве двух стран личного смысла для себя. Это может выступать барьером для эффективного межкультурного взаимодействия в дальнейшем, как и наличие у определенной части молодых белорусских студентов опасений о возможных негативных последствиях данного сотрудничества, связанных с возможной утратой Беларусью национального суверенитета и экономической независимости. Исследование, реализованное в качественной методологии, не позволяет количественно оценить вклад данного фактора в отношение белорусской молодежи к сотрудничеству с Россией, но позволяет зафиксировать его наличие.

Мы предполагаем, что выявленные представления белорусских студентов могут быть тесно связаны в том числе с их осознанием и эмоциональным переживанием своей принадлежности к белорусскому народу, к гражданам своей страны. В связи с этим считаем перспективным проведение в будущем количественных исследований, направленных на изучение особенностей связей различных видов социальной идентичности белорусской молодежи с ее отношением к расширению и углублению сотрудничества между двумя странами.

Ограничения. Онлайн-опрос, ограничивающий возможность контроля сбора данных; риск проявления социальной желательности при ответах на форму опроса; небольшой объем и географическая нерепрезентативность выборки.

Limitations. The use of an online survey restricted the ability to monitor data collection. Responses may have been subject to social desirability bias. The sample is limited in size and is not geographically representative.

Список источников / References

1. Андреев, А.Л., Лашук, И.В. (2019). Студенческая молодежь России и Белоруссии: картины мира, ценностные установки, стратегии самореализации. Часть 1. *Социологическая наука и социальная практика*, 1(25), 72–82. <https://doi.org/10.19181/snsp.2019.7.1.6270>
Andreev, A.L., Lashuk I.V. (2019). Russian and Belarusian Students: World Views, System of Values, Self-Actualization Strategies. Part I. *Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika*, 1(25), 72–82. (In Russ.). <https://doi.org/10.19181/snsp.2019.7.1.6270>
2. Бараш, Р.Э., Тюрина, И.О. (2024). Студенческая молодежь: психоэмоциональный и социальный автопортрет (по результатам фокус-групп). *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*, 24(2), 430–444. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2024-24-2-430-444>
Barash, R.E., Tyurina, I.O. (2024). Student youth: Psycho-emotional and social self-portrait (based on the results of focus groups). *RUDN Journal of Sociology*, 24(2), 430–444. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2024-24-2-430-444>
3. Бражник, Ю.В., Гриценко, В.В., Ковалева, Ю.В., Михайлов, С.И., Михайлова, Е.Л., Молчанова, Н.В., Муращенко, Н.В., Орлова, А.П., Туболец, С.Г., Шабанова, Н.Э. (2016). *Русский и белорусский фольклор как фактор формирования этнической идентичности младших школьников*. Смоленск: Смоленский гуманитарный университет.
Brazhnik, Yu.V., Gritsenko, V.V., Kovaleva, Yu.V., Mikhailov, S.I., Mikhailova, E.L., Molchanova, N.V., Murashchenkova, N.V., Orlova, A.P., Tubolets, S.G., Shabanova, N.E. (2016). *Russian and Belarusian folklore as a factor in the formation of ethnic identity of young schoolchildren*. Smolensk: Smolensk Humanities University. (In Russ.).
4. Гаврилик, О.Н. (2025). Ценностные основания профессиональной деятельности белорусской студенческой молодежи. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*, 25(1), 107–122. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2025-25-1-107-122>
Haurlyk, A.N. (2025). Value bases of the professional activity of the Belarusian student youth. *RUDN Journal of Sociology*, 25(1), 107–122. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2025-25-1-107-122>
5. Данилов, А.Н., Ротман, Д.Г. (2021). Молодежь современной Беларуси: базовые ценности, жизненные планы и поведенческие стратегии. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*, 21(3), 469–481. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-3-469-481>
Danilov, A.N., Rotman, D.G. (2021). The youth of contemporary Belarus: Basic values, life plans and behavioral strategies. *RUDN Journal of Sociology*, 21(3), 469–481. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-3-469-481>

6. Карабчук, Т.С., Поплавская, А.А. (2019). Анализ динамики отношения молодежи стран постсоветского блока к интеграционным процессам между странами. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, 1, 153–178. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.1.07>
- Karabchuk, T.S., Poplavskaya, A.A. (2019). Analyzing the dynamics in the attitudes of youth in the post-soviet countries towards CIS intergration processes. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 1, 153–178. (In Russ.). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.1.07>
7. Крючек, П.С., Ракачев, В.Н., Ракачев, Д.Н., Сергеев, В.Н. (2023). Образы национального и общего прошлого в представлениях белорусов и россиян. *Труды БГТУ. Сер. 6, История, философия*, 1, 5–10. <https://doi.org/10.52065/2520-6885-2023-269-1-1>
- Kruchek, P.S., Rakachev, V.N., Rakachev, D.N., Sergeev, V.N. (2023). Images of the national and common past in the views of Belarusians and Russians. *Proceedings of BSTU, issue 6, History, Philosophy*, 1, 5–10 (In Russ.). <https://doi.org/10.52065/2520-6885-2023-269-1-1>
8. Кудрявцев, В.Т., Злоказов, К.В., Ениколопов, С.Н., Мешкова, Н.В., Рыбакова, М.С. (2025). Феномен информационно-смыслового поля с позиций культурно-исторического подхода. *Культурно-историческая психология*, 21(2), 73–87. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210207>
- 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. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2025210207>
9. Майданский, А.Д., Соколова, Е.Е., Кудрявцев, В.Т., Леонтьева, А.А., Бондаренко, Я.А., Вересов, Н.Н. (2023). *Культурно-историческая психология: истоки и новая реальность*. М.: Канон+.
- Maidansky, A.D., Sokolova, E.E., Kudryavtsev, V.T., Leontyeva, A.A., Bondarenko, Y.A., Veresov, N.N. (2023). *Cultural-historical psychology: origins and new reality*. Moscow: Kanon+. (In Russ.).
10. Межевич, Н.М., Шимов, В.В. (2024). *Беларусь: трансформация и модернизация. Итоги постсоветского развития*. М.: Институт Европы РАН. http://dx.doi.org/10.15211/report32024_409
- Mezhevich, N.M., Shimov, V.V. (2024). *Belarus: transformation and modernization. Results of post-Soviet development*. Moscow: Institute of Europe. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.15211/report32024_409
11. Муращенко, Н.В., Гриценко, В.В., Ефременкова, М.Н. (2023). *Социально-психологическое пространство эмиграционных намерений студенческой молодежи: кросс-культурный анализ*. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2941-6>
- Murashchenkova, N.V., Gritsenko, V.V., Yefremenkova, M.N. (2023). *Socio-psychological space of emigration intentions among student youth: a cross-cultural analysis*. Moscow: Higher School of Economics Publishing House. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2941-6>
12. Певная, М.В., Минченко, Д.В., Гаврилик, О.Н. (2025). Перспективы расширения гуманитарного сотрудничества студенчества в российских и белорусских университетах. *Высшее образование в России*, 34(7), 93–108. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-202534-7-93-108>
- Pevnaya, M.V., Minchenko, D.V., Gavrilik, O.N. (2025). Prospects for Expanding Humanitarian Cooperation between Students in Russian and Belarusian Universities. *Higher Education in Russia*, 34(7), 93–108. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-202534-7-93-108>
13. Певная, М.В., Тарасова, А.Н., Телепаева, Д.Ф., Щербинин, С.Н. (2025). Темпоральность профессионального самоопределения студентов России и Беларуси. *Образование и наука*, 27(3), 169–199. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-3-169-199>
- Pevnaya, M.V., Tarasova, A.N., Telepaeva, D.F., Shcharbinin, S.N. (2025). The temporality of students' professional self-determination in Russia and Belarus. *The Education and Science Journal*, 27(3), 169–199. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-3-169-199>
14. Плотников, Д.С. (2025). Дискурс внешнеполитической идентичности Беларуси (на примере президентских электоральных кампаний). *Южно-российский журнал социальных наук*, 26(1), 40–55. <https://doi.org/10.31429/26190567-26-1-40-55>
- Plotnikov, D.S. (2025). Discourse on Foreign Policy Identity of Belarus (Within the Context of Presidential Electoral Campaigns). *South-Russian Journal of Social Sciences*, 26(1), 40–55. (In Russ.). <https://doi.org/10.31429/26190567-26-1-40-55>
15. Селиванова, З.К. (2020). Сравнительный социологический анализ культурного профиля студенческих субкультур России и Белоруссии. *Вестник МЭИ*, 1, 109–117. <https://doi.org/10.24160/1993-6982-2020-1-109-117>
- Selivanova, Z.K. (2020). A Comparative Sociological Analysis of the Cultural Profiles of Student Subcultures in Russia and Belarus. *Bulletin of MPEI*, 1, 109–117. (In Russ.). <https://doi.org/10.24160/1993-6982-2020-1-109-117>
16. Снежкова И.А., Шалыгина Н.В. (Ред.). (2020). *Образы России и Беларуси в представлениях молодежи двух стран в XXI веке: коллективная монография*. М.: ИЭА РАН.
- Snezhkova, I.A. Shalygina, N.V. (Eds.) (2020). *Images of Russia and Belarus in the ideas of the youth of two countries in the 21st century: Collective monograph*. Moscow: Institute of Ethnology and Anthropology RAS. (In Russ.).
17. Снежкова, И.А. (2024). Представления российской и белорусской молодежи друг о друге в контексте социополитического и культурного измерения. *Евразийский ежегодник*, 2, 129–140. <https://doi.org/10.22455/29495865-2024-2-131-142>
- Snezhkova, I.A. (2024). Perceptions of Russian and Belarusian youth on each other in the context of socio-political and cultural dimensions. *Eurasian Yearbook*, 2, 129–140. (In Russ.). <https://doi.org/10.22455/29495865-2024-2-131-142>
18. Уайт, С., Билецкая, Т., МакАллистер, И. (2014). Белорусы между Востоком и Западом. *Мир России*, 23(1), 35–59.
- White, S., Biletskaya, T., McAllister, I. (2014). Belarusians Between the East and the West. *Mir Rossii*, 23(1), 35–59. (In Russ.).
19. Шаншиева, Л.Н. (2014). Дуализм белорусской идентичности. В: *Европеизм и национализм в странах Восточной Европы: сб. научных трудов* (с. 7–26). М.
- Shanshieva, L.N. (2014). Dualism of the Belarusian identity. In: *East European Europeanism and Nationalism. Collection of scientific works* (pp. 7–26). Moscow. (In Russ.).
20. Шимов, В.В. (2010). Россия и русские как фактор белорусской идентичности. *Социология*, 4, 76–84.
- Shimov, V.V. (2010). Russia and the Russians as a factor of Belarusian identity. *Sociology*, 4, 76–84. (In Russ.).
21. Geppert, R., Leonhart, R., Maes, J. (2025). Meeting the Other: Changing Attitudes Despite Intractable Conflicts – A Meta-Analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 55, 278–288. <https://doi.org/10.1111/jasp.13090>

22. Pettigrew, T.F., Tropp, L.R. (2011). *When groups meet: The dynamics of intergroup contact*. London, UK: Routledge/Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203826461>
23. Robinson, O.C. (2022). Conducting thematic analysis on brief texts: The structured tabular approach. *Qualitative Psychology*, 9(2), 194–208. <https://doi.org/10.1037/qap0000189>
24. Stephan, W.G., Ybarra, O., Morrison, K.R. (2009). *Intergroup threat theory*. In: Nelson, T.D. (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781841697772>

Приложения / Appendix

Приложение А. Вопросы, включенные в исследовательскую анкету (<https://doi.org/10.17759/pse.2025300>)

Appendix A. Questions included in the research questionnaire (<https://doi.org/10.17759/pse.2025300>)

1. Скажите, пожалуйста, с чем у Вас ассоциируется Россия?
2. Есть ли что-то в России, что Вас привлекает, интересует? Что именно?
3. Есть ли что-то в России, что Вам не нравится, отталкивает Вас? Что именно?
4. Бывали ли Вы когда-нибудь в России? Как часто? С какой целью?
5. Есть ли среди Ваших знакомых молодые люди, которые переехали из Беларуси в Россию? Если да, кратко расскажите, пожалуйста, почему они переехали, для чего? Достигли ли они своих целей?
6. Есть ли среди Ваших знакомых молодые люди, которые переехали из России в Беларусь? Если да, кратко расскажите, пожалуйста, почему они переехали, для чего? Достигли ли они своих целей?
7. Как бы Вы охарактеризовали сегодняшние отношения между Беларусью и Россией?
8. Знаете ли Вы о существовании Евразийского экономического союза (ЕАЭС)? Что именно Вы знаете?
9. Как Вы относитесь к интеграционным процессам и сотрудничеству между Беларусью и Россией?
10. Есть ли сферы сотрудничества между Беларусью и Россией, которые являются для Вас привлекательными и перспективными? Если да, какие именно?
11. Как Вы думаете, есть ли что-то, что связывает народы Беларуси и России? Что может являться общими основаниями для интеграционных процессов между Беларусью и Россией?
12. Что может разъединять, отдалять народы Беларуси и России? Что может препятствовать интеграционным процессам между Беларусью и Россией?
13. Представляет ли Россия угрозу для Беларуси, на Ваш взгляд? Несет ли, на Ваш взгляд, Россия какую-то опасность для Беларуси? Если да, то какую именно?

Приложение В. Таблица с результатами исследования представлений белорусской студенческой молодежи о России (<https://doi.org/10.17759/pse.2025300>)

Appendix B. Table showing the results of the study of the representations of Belarusian student youth about Russia (<https://doi.org/10.17759/pse.2025300>)

Таблица / Table

Ассоциации, категории и подкатегории ассоциаций, отражающие образ России у молодых граждан Беларуси-участников онлайн-опроса (ответы на вопрос «Скажите, пожалуйста, с чем у Вас ассоциируется Россия?») (N = 106)

Associations, categories and subcategories of associations reflecting the image of Russia among young citizens of Belarus who participated in an online survey (answers to the question “Could you please tell me what you associate with Russia?”)

Категории ассоциаций / Category of associations	Подкатегории ассоциаций / Subcategory of associations	Ассоциации (ответы респондентов) / Association (respondents' answers)
Население России / The population of Russia	Конкретные люди / Concrete people	А. Пушкин, В. Путин, А. Усманов / A. Pushkin, V. Putin, A. Usmanov
	Представления о населении страны и особенностях взаимоотношений с ним / Representations about the population of country and about specifics of relationship with the population	Азиаты, брат, братство, героизм, доблесть, дружба/ друзья/друг, дружеские отношения с моей страной, защита, красивые девушки, любовь, мужество, надежный союзник, народ, отвага, патриотизм, поддержка, связи, семья, сестра, славяне, содружество, соседи, сотрудничество, союз, союзник, хорошая защита / Asians, brother, brotherhood, heroism, bravery, friendship/friends/friend, friendly relations with my country, protection, beautiful girls, love, courage, reliable ally, nation, courage, patriotism, support, connection, family, sister, Slavs, commonwealth, neighbors, cooperation, union, ally, good protection

Категории ассоциаций / Category of associations	Подкатегории ассоциаций / Subcategory of associations	Ассоциации (ответы респондентов) / Association (respondents' answers)
Объективные и субъективно воспринимаемые политико-правовые аспекты и проявления российской государственности / Objective and subjectively perceived political-legal aspects and manifestations of the Russian statehood	Государственные символы, атрибуты, обозначения / State symbols, attributes, designation	<i>Власть, страна, триколор, федерация / Power, country, tricolor, federation</i>
	Восприятие респондентами государственного статуса и границ страны / Respondents' perception of state status and borders of country	<i>Большая страна, большое государство, большое федеративное государство, великая держава, дружественное государство, самая большая по территории страна, самая большая страна мира, сверхдержава, царизм / Great country, great state, great federal state, great power, friendly state, the largest country in territory, the world's largest country, superpower, tsarism</i>
	Представления о негативных сторонах государственности / Representations of the negative aspects of statehood	<i>Коррупция, пропаганда / Corruption, propaganda</i>
	Представления о текущем социально-политическом и социально-экономическом контексте / Representations about the current socio-political and socioeconomic context	<i>Вagnery, война, санкции, СВО / Wagner contractors, war, sanctions, SMO</i>
Военная сфера / Military sphere	-	<i>Армия, военная мощь, воинственность, одно из самых сильных военных государств / Army, military power, belligerence, one of the strongest military states</i>
Экономика России / Economy of Russia	Национальная валюта и цены / National currency and prices	<i>Деньги, дешевые товары и услуги, рубли, слабый рубль / Money, cheap goods and services, rubles, weak ruble</i>
	Автомобильная промышленность / Automobile industry	<i>Лада, марка машины «Москвич» / Lada, car brand "Moskvich"</i>
	Ресурсность / Resourcefulness	<i>Богатые природные ресурсы, большие запасы природных ресурсов, газ, много полезных ресурсов / Rich natural resources, large reserves of natural resources, gas, many useful resources</i>
Трудовые и профессиональные перспективы / Work and career prospects	-	<i>Возможности, успех, инновации, образование, работа / Opportunity, success, innovation, education, job</i>
Города и инфраструктура / Cities and infrastructure	Города и регионы России / Russian cities and regions	<i>Владивосток, Москва, Санкт-Петербург/Питер, Сибирь / Vladivostok, Moscow, St. Petersburg/Peter, Siberia</i>
	Архитектурные объекты / Architectural objects	<i>Золотой мост во Владивостоке, красивая архитектура, Красная площадь, Кремль, мавзолей, Москва-Сити, мосты / Golden bridge in Vladivostok, beautiful architecture, Red Square, Kremlin, mausoleum, Moscow City, bridges</i>
	Инфраструктура и окружающая среда / Infrastructure and environment	<i>Бескрайние земли, инфраструктура, красивые города, многолюдность, простор / Endless lands, infrastructure, beautiful cities, crowdedness, space</i>
Природно-климатические характеристики России / Russia's natural and climate characteristics	Описание природы и природные объекты / Description of nature and natural objects	<i>Волга, безграничные леса, березы, земля, медведь, поле, тайга, природа, разнообразие природы / Volga, boundless forests, birch trees, land, bear, field, taiga, nature, diversity of nature</i>
	Особенности климата / Features of climate	<i>Холод, холодная Сибирь, зима / Cold, cold Siberia, winter</i>
Этнокультурная сфера / Ethnocultural sphere	Особенности, объекты, достижения культуры и истории / Features, objects, achievements of culture and history	<i>История/близкая история, вкусная еда, достопримечательности, известные писатели, Казанский/Нижегородский кремль, космос, культура, музеи, музыка/красивая музыка / History/close history, delicious food, sights, famous writers, Kazan/Nizhny Novgorod Kremlin, cosmos, culture, museums, music/beautiful music</i>
	Религия / Religion	<i>Православная церковь / Orthodox Church</i>
	Стереотипные ассоциации-клише / Stereotypical associations, cliché	<i>Балалайка, береза, водка, матрешка, медведь, самовар, шапка-ушанка, шубы / Balalaika, birch, vodka, matryoshka, bear, samovar, earhat, coats</i>

Категории ассоциаций / Category of associations	Подкатегории ассоциаций / Subcategory of associations	Ассоциации (ответы респондентов) / Association (respondents' answers)
Общие положительные описания / Overall positive representations	Обращение к силе и мощи страны / Describing the country's strength and power	Великая страна, красивая, масштаб, могучая, могущество, мощь, непобедимая страна, развитая страна, родная, сила, современная, страна с уникальной историей и светлым будущим, цивилизация / A great country, beautiful, scale, mighty, strength, might, invincible country, developed country, native, strong, modern, country with unique history and bright future, civilization

Информация об авторах

Надежда Викторовна Муращенко, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: ncel@yandex.ru

Гриценко Валентина Васильевна, доктор психологических наук, профессор кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Виктор Васильевич Кириенко, доктор социологических наук, профессор кафедры социально-гуманитарных и правовых дисциплин гуманитарно-экономического факультета, Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого (ГГТУ им. П.О. Сухого), Гомель, Республика Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4533-8254>, e-mail: kirienko@gstu.by

Information about the authors

Nadezhda V. Murashchenkova, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Faculty of Social Sciences, School of Psychology, HSE University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: ncel@yandex.ru

Valentina V. Gritsenko, Doctor of Sciences (Psychology), Professor of the Department of Cross-cultural Psychology and Multicultural Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Viktor V. Kiriyenko, Doctor of Sciences (Sociology), Professor of the Department of Social, Humanitarian and Legal Disciplines of the Faculty of Humanities and Economics, Educational Institution “Sukhoi State Technical University of Gomel”, Gomel, Republic of Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4533-8254>, e-mail: kirienko@gstu.by

Вклад авторов

Муращенко Н.В. — идеи исследования; планирование исследования; сбор и анализ данных; аннотирование, написание и оформление рукописи.

Гриценко В.В. — идеи исследования; планирование исследования; сбор и анализ данных; написание рукописи, контроль за проведением исследования.

Кириенко В.В. — сбор данных, контроль за проведением исследования.

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

Contribution of the authors

Nadezhda V. Murashchenkova — ideas; planning of the research; data collection and analysis; annotation, writing and design of the manuscript.

Valentina V. Gritsenko — ideas; planning of the research; data collection and analysis; writing of the manuscript, control over the research.

Viktor V. Kiriyenko — data collection; control over the 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

Информированное согласие на участие в этом исследовании было получено от всех респондентов.

Ethics statement

Informed consent to participate in the study was obtained from all respondents.

Поступила в редакцию 19.05.2026

Поступила после рецензирования 21.08.2026

Принята к публикации 20.09.2026

Опубликована 30.09.2026

Received 2026.05.19

Revised 2026.08.21

Accepted 2026.09.20

Published 2026.09.30

Научная статья | Original paper

Дилемма геймификации в образовании: модель компромисса между внешней мотивацией и экзистенциальным благополучием

С.А. Макарова ✉, Н.Н. Пачина

Липецкий государственный технический университет, Липецк, Российская Федерация

✉ sofimakarova2303@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Геймификация широко внедряется в высшее образование как средство повышения учебной мотивации, однако ее эффекты противоречивы: краткосрочный рост вовлеченности нередко сопровождается ростом тревожности, выгорания и отчуждения. Существующие подходы оценивают эффективность преимущественно по инструментальным метрикам, игнорируя субъективные переживания и экзистенциальное благополучие студентов. Это противоречие и теоретический вакуум вокруг него определяют актуальность исследования. **Цель.** Выявить противоречие между внешней мотивацией и экзистенциальным благополучием у студентов в геймифицированной среде и разработать теоретическую модель компромисса. **Гипотеза.** Дилемма геймификации — системное свойство, порождаемое противоречием между внешним характером ее стимулов и внутренними условиями благополучия; существуют «критические точки» в дизайне, управление которыми позволяет найти компромисс. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 180 студентов бакалавриата Липецкого государственного технического университета (возраст 18–23 года, $M = 20,2$; $SD = 1,3$; 60% женщин), отобранных целевым стихийным способом через онлайн-платформу Яндекс.Формы, систематически сталкивающихся с элементами геймификации в учебных курсах. Использовались авторские шкалы оценки восприятия элементов геймификации, валидированные опросники: академической мотивации, тревожности, синдрома самозванца, учебного цинизма. **Результаты.** Ключевым предиктором роста тревожности, синдрома самозванца и учебной отстраненности выступает субъективное восприятие геймификации как системы внешнего контроля, а не сам факт ее наличия; наиболее деструктивны публичное сравнение и восприятие бонусных баллов как обязательной гонки. **Выводы.** Дилемма геймификации эмпирически подтверждена. Разработанная модель выделяет «зону несовместимости», «зону управляемого компромисса» и четыре «критические точки» для дизайна. Рекомендовано перепроектировать образовательные среды, сместив акцент с внешнего контроля на поддержку автономии, компетентности и осмысленности обучающихся.

Ключевые слова: геймификация, высшее образование, внешняя мотивация, экзистенциальное благополучие, синдром самозванца

Для цитирования: Макарова, С.А., Пачина, Н.Н. (2026). Дилемма геймификации в образовании: модель компромисса между внешней мотивацией и экзистенциальным благополучием. *Культурно-историческая психология*, 22(3), 77–87. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220308>

The gamification dilemma in education: A compromise model between extrinsic motivation and existential well-being

S.A. Makarova ✉, N.N. Pachina

Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation
✉ sofimakarova2303@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. Gamification is widely introduced into higher education as a means of enhancing academic motivation, yet its effects are contradictory: short-term gains in engagement are often accompanied by increased anxiety, burnout, and alienation. Existing approaches assess effectiveness mainly through instrumental metrics, ignoring students' subjective experiences and existential well-being. This contradiction and the theoretical vacuum around it determine the relevance of the study. **Objective.** To identify the contradiction between extrinsic motivation and the existential well-being of students in a gamified environment and to develop a theoretical compromise model. **Hypothesis.** The gamification dilemma is a systemic property arising from the contradiction between the external nature of its stimuli and the internal conditions of well-being; there are "critical points" in the design, the management of which allows a compromise to be found. **Methods and materials.** The study involved 180 undergraduate students of Lipetsk State Technical University (age 18–23, $M = 20.2$; $SD = 1.3$; 60% female), selected by purposive convenience sampling through the online platform Yandex Forms, who systematically encountered elements of gamification in their academic courses. The authors' scales for assessing the perception of gamification elements were used, along with validated questionnaires on academic motivation, anxiety, impostor syndrome, and academic cynicism. **Results.** The key predictor of increased anxiety, impostor syndrome, and learning disengagement is the subjective perception of gamification as a system of external control, rather than its mere presence; public comparison and the perception of bonus points as a mandatory race are the most destructive. **Conclusions.** The gamification dilemma has been empirically confirmed. The developed model identifies an "incompatibility zone", a "managed compromise zone", and four "critical points" for design. It is recommended to redesign educational environments, shifting the focus from external control to supporting students' autonomy, competence, and meaningfulness.

Keywords: gamification, higher education, extrinsic motivation, existential well-being, impostor syndrome

For citation: Makarova, S.A., Pachina, N.N. (2026). The gamification dilemma in education: a model of compromise between external motivation and existential well-being. *Cultural-Historical Psychology*, 22(3), 77–87. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220308>

Введение

Высшая школа все чаще заимствует практики из других сфер, пытаясь преодолеть кризис классической модели обучения. Одна из самых востребованных — геймификация: очки, бейджи, рейтинги ради мотивации. Поначалу ее считали универсальным средством пробудить активность студентов, но сегодня она сама оказалась в уязвимой точке. Краткосрочный рост вовлеченности оборачивается отложенными издержками — тревожностью, выгоранием, синдромом самозванца, отчуждением. Механизм, задуманный как стимул, подтачивает психологические опоры обучения и смещает его к погоне за показателями в ущерб смыслу.

Именно эта дилемма и отсутствие внятной теории вокруг нее делают тему особенно острой. Распространенные подходы по-прежнему работают в логике инструментальной эффективности: успех измеряется кликами, числом завершенных заданий и прочими поверхностными метриками. Такой редукционистский взгляд оставляет за скобками субъективные

переживания студента, его ценностные ориентиры и экзистенциальные запросы. Между тем выход из кризиса возможен лишь на стыке социологии, психологии и педагогики. Нужна теоретическая модель, которая не ограничивалась бы констатацией побочных эффектов, а вскрывала бы саму природу противоречия и намечала пути его разрешения.

Объектом исследования оказывается геймификация как социальная технология, укорененная в системе высшего образования. Предмет же составляют системные противоречия, которые возникают между задачей поддержания внешней учебной мотивации и необходимостью сохранять экзистенциальное благополучие студентов в геймифицированной среде.

Цель работы — построить теоретическую модель дилеммы геймификации, которая описывала бы зоны и механизмы компромисса между внешней мотивацией и экзистенциальным благополучием обучающихся.

Для достижения этой цели ставятся следующие **задачи**.

1. Провести критический анализ практик геймификации и выявить элементы, порождающие противоречие между мотивацией и благополучием.
2. Операционализировать понятия внешней мотивации и экзистенциального благополучия.
3. Разработать программу эмпирического исследования.
4. На основе эмпирических данных выявить конкретные ситуации, в которых проявляется данная дилемма.
5. Построить и верифицировать теоретическую модель компромисса с выделением «зон несовместимости», «зон управляемого компромисса» и «критических точек».

Основная *гипотеза* исследования состоит в том, что дилемма геймификации является не побочным эффектом частных ошибок реализации, а системным свойством, возникающим из-за фундаментального противоречия между экстернальным (внешним) характером стимулов геймификации и интрагенными (внутренними) условиями экзистенциального благополучия. Мы предполагаем, что существуют «критические точки» в дизайне геймифицированной системы (например, публичность рейтинга или нормативный характер бейджей), управление которыми позволяет найти оптимальный компромисс между целями мотивации и благополучия.

Материалы и методы

Для эмпирической проверки гипотезы о системном противоречии геймификации было проведено количественное кросс-секционное корреляционное исследование на основе самоотчетов — наблюдательное, без экспериментальных манипуляций и вмешательств. Вместо абстрактных «игровых элементов» в фокус попали три конкретных и социально насыщенных феномена, повсеместно присутствующих в российской высшей школе: публичные доски почета, практики публичного сравнения успехов и система дополнительных баллов. Это позволило операционализировать проблему в понятных респондентам терминах и измерить воздействие именно тех механизмов, которые, согласно теоретической рамке, с наибольшей вероятностью порождают дилемму.

Дизайн исследования: одномоментное корреляционное исследование. Сбор данных проведен на базе ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет» (г. Липецк) в октябре 2025 г. Опрос реализован через онлайн-платформу Яндекс.Формы.

Процедура формирования выборки. Ссылку на опрос распространяли через факультетские рассылки, студенческие чаты и группы в соцсетях при посредничестве кураторов. Аудитория рассылки — около 1200 студентов бакалавриата четырех направлений подготовки. Опрос был доступен 14 дней (1–14 октября 2025 г.). Из 243 начавших заполнение в итоговую выборку вошли 180 полностью его завершивших (15% от аудитории рассылки). Исключены 63 анкеты: 48 —

из-за пропуска более 10% пунктов, 15 — из-за непрохождения контрольных вопросов. Пилотаж проведен отдельно — в сентябре 2025 г. ($n = 30$), его данные в основную выборку не включены.

Критерии включения: обучение по программе бакалавриата; добровольное согласие; полное заполнение всех методик (отсутствие пропусков); успешное прохождение контрольных вопросов на внимательность. Критерии невключения: обучение по программам магистратуры, специалитета или аспирантуры; пропуск более 10% пунктов опросников; участие в пилотажной версии.

Тип выборки: целевая, стихийная (добровольное участие через онлайн-платформы, социальные сети и факультетские рассылки). Выборка не является репрезентативной для генеральной совокупности студентов бакалавриата Российской Федерации; она является целевой и применяется для выявления статистических взаимосвязей между переменными, а не для оценки генеральных параметров.

Объем выборки и его обоснование. Итоговый объем выборки составил 180 человек, что превышает минимально рекомендуемое значение для множественного регрессионного анализа с числом предикторов до 10 ($n \geq 15 \times k$, где k — число предикторов; при $k = 10$ минимальный $n = 150$).

Социально-демографические и академические характеристики. Возраст — 18–23 года ($M = 20,2$; $SD = 1,3$); пол — 108 женщин (60%) и 72 мужчины (40%); преимущественно русские. Распределение по курсам: 1-й курс — 45 чел. (25%), 2-й курс — 54 чел. (30%), 3-й курс — 48 чел. (27%), 4-й курс — 33 чел. (18%). Направление подготовки: гуманитарное — 65 человек (36%), естественно-научное — 58 человек (32%), техническое — 57 человек (32%). Средний балл успеваемости по 100-балльной шкале — 87,2 (диапазон 72–98), что свидетельствует о высокой академической успешности респондентов.

Ограничения выборки. Выборка не является строго репрезентативной для генеральной совокупности студентов бакалавриата в силу:

- 1) стихийного характера отбора, ограничивающего возможность обобщения;
- 2) диспропорции по полу (60% женщин) и направлениям подготовки (преобладание гуманитарных направлений);
- 3) географической ограниченности (один вуз, один регион);
- 4) эффекта самоотбора (студенты с более высокой мотивацией участвовали охотнее).

В связи с этим результаты корректно обобщать только на студентов, сходных с данной выборкой по демографическим и академическим характеристикам. При интерпретации результатов учитывалось возможное влияние неучтенных факторов.

Процедура исследования. Опрос проводился через Яндекс.Формы (15–20 минут). Методики предъявлялись в фиксированном порядке: демография → восприятие геймификации → ОАМ → STAI → синдром самозванца → учебный цинизм. Порядок не ран-

доминировался; для контроля внимательности использовались три вопроса, неотвеченные исключались.

Этические аспекты. Исследование соответствовало «Этическому кодексу психолога» РПО. Участие было добровольным и начиналось с письменного информированного согласия; респонденты знали о цели, процедуре и праве отказаться на любом этапе без последствий. Анонимность и конфиденциальность гарантировались: персональные данные не собирались, ответы хранились обезличенно и представляются только в агрегированном виде. Вознаграждения не было, на учебные результаты участие не влияло.

Инструментарий. Для сбора данных использовались следующие методики.

1. Оценка восприятия элементов геймификации. Для каждого элемента респонденты оценивали: частоту столкновения (пятибалльная шкала от «никогда» до «постоянно»); степень воспринимаемого давления (семибалльная шкала Лайкерта, пункт-индикатор: «Я чувствую, что обязан участвовать в этой гонке»); субъективную значимость (семибалльная шкала Лайкерта). Внутренняя согласованность субшкал в данной выборке: $\alpha = 0,81$.

2. Опросник академической мотивации (ОАМ), позволяющий диагностировать типы учебной мотивации (внутренняя, внешняя, амотивация). 28 пунктов, семибалльная шкала Лайкерта. Внутренняя согласованность субшкал в данной выборке: $\alpha = 0,72–0,84$.

3. Шкала тревожности Спилбергера–Ханина (STAI) (Ханин, 1978) для измерения ситуативной и личностной тревожности (с акцентом на учебный контекст). 40 пунктов, четырехбалльная шкала. Внутренняя согласованность в данной выборке: $\alpha = 0,83$ (ситуативная тревожность), $\alpha = 0,86$ (личностная тревожность).

4. Опросник на синдром самозванца (Clance Impostor Phenomenon Scale) (Krisman, Clance, 1995), краткая 10-пунктовая версия, семибалльная шкала Лайкерта. Внутренняя согласованность в данной выборке: $\alpha = 0,81$.

5. Шкала учебного цинизма (адаптация субшкалы «Отстраненность» из опросника Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) для учебной деятельности (Bolotov и др., 2021)). 8 пунктов, четырехбалльная шкала. Внутренняя согласованность в данной выборке: $\alpha = 0,75$.

Внешняя мотивация операционализировалась через реакции на конкретные стимулы — например, утверждение «Я стараюсь выполнить дополнительные задания, чтобы получить бонусные баллы». Ответы фиксировались по семибалльной шкале Лайкерта.

План статистического анализа. Обработка данных велась в IBM SPSS Statistics. Сначала рассчитывались описательные статистики (M, SD, диапазоны), а затем для первичного выявления связей применялся корреляционный анализ (коэффициент Пирсона) между показателями восприятия геймификации, академической мотивации, тревожности, синдрома самозванца, учебного цинизма и успеваемости.

Гипотезу проверяли последовательным (иерархическим) множественным регрессионным анализом с

тремя зависимыми переменными: тревожность, синдром самозванца и учебный цинизм. На первом шаге в модель входили контрольные переменные (курс, средний балл), на втором — объективная частота столкновения с элементами геймификации, на третьем — субъективное восприятие этих практик как контролируемых. Такая логика позволила оценить вклад именно переживаемого нормативного давления в нарушение благополучия — т. е. напрямую проверить теоретическое ядро дилеммы.

Результаты

Чтобы концептуализировать выявленное противоречие и показать его системный характер, феномен геймификации стоит вывести за пределы прикладной педагогики и рассмотреть в более широком теоретическом контексте. Таким контекстом может стать культурно-историческая психология, трактующая развитие высших психических функций как опосредованное культурными инструментами и социальным взаимодействием: в ее логике геймификация — не набор приемов, а культурный инструмент (знак), организующий учебную деятельность, что позволяет увидеть ее глубинные последствия для развития и благополучия обучающегося. В настоящей работе она понимается как социальная технология в смысле М. Фуко, разбиравшего дисциплинарные практики (Фуко, 2023), — система осмысленного вмешательства, преобразующая поведение и взаимодействия в образовательной среде через заимствованные из игр процедуры. Классический подход К. Вербаха и Д. Хантера (Werbach, Hunter, 2012) сосредоточен на внешнем дизайне и описывает геймификацию через очки, бейджи и рейтинги (PBL). Ян Богост (Bogost, 2016) идет дальше и вскрывает ее суть как эксплуатирующего дизайна, где механики служат заранее заданным действиям и нередко манипулируют пользователем. В операциональной логике геймификация выступает инструментом управления поведением, создающим внешние стимулы взамен недостатка внутреннего интереса.

Опираясь на внешние стимулы, геймификация напрямую обращается к внешней мотивации, а теоретическую основу для ее анализа дает теория самодетерминации (Self-Determination Theory, SDT) Э. Деси и Р. Райана (Deci, Ryan, 2017). Согласно этой теории, внешняя мотивация выстраивается в континуум — от полностью контролируемой, когда действие совершается ради поощрения или во избежание наказания, до интегрированной, при которой внешнее требование осознанно принимается как личная ценность. Традиционная геймификация с ее ставкой на баллы и публичное ранжирование чаще всего запускает именно контролируемые формы. В исследовательской практике это улавливается через легко измеримые количественные индикаторы — показатели академической активности (посещаемость, своевременность сдачи работ), «клик-активность» в системах управления обучением (LMS) и прочие поверхностные метрики

вовлеченности. Однако такие показатели схватывают лишь поведенческую оболочку и ничего не говорят о качественных характеристиках учебного процесса.

Противоположный полюс дилеммы — экзистенциальное благополучие студента. Этот конструкт тоже можно осмыслить через теорию самодетерминации, но в ее позитивном, а не дефицитарном измерении. Здесь экзистенциальное благополучие понимается как состояние, которое возникает при удовлетворении базовых психологических потребностей — в автономии (переживании себя источником собственных действий), компетентности (чувстве эффективности во взаимодействии со средой) и связанности (ощущении принадлежности и взаимности), — обогащенное экзистенциальным измерением осмысленности и аутентичности (Deci, Ryan, 2017). Соответственно, его операционализация требует переноса внимания с внешних действий на внутренние состояния.

Ключевыми негативными индикаторами, сигнализирующими о нарушении благополучия в геймифицированной среде, становятся: повышенный уровень ситуативной и личностной тревожности, измеряемый, например, шкалой Спилбергера; проявления синдрома самозванца — феномена, описанного П. Клэнс и С. Имс (Clance, Eames, 1978), когда успехи приписываются случайности или обману, а не собственным способностям; чувство отчуждения от процесса обучения, сведенного к накоплению формальных показателей; симптомы эмоционального выгорания, по модели К. Маслах (Maslach, Jackson, 1981), — истощение, цинизм и редукция профессиональной эффективности.

Сопоставление этих двух концептуальных блоков и позволяет сформулировать ядро теоретической дилеммы. С одной стороны, геймификация как социальная технология работает в логике экстернатального контроля: внутренний интерес подменяется внешним подкреплением, а образовательная траектория распадается на набор атомарных, измеримых действий. С другой стороны, экзистенциальное благополучие и устойчивая, качественная вовлеченность держатся на интрагенной логике саморазвития, где движущей силой выступают автономия, личностный смысл и переживание подлинности. Фундаментальное противоречие состоит в том, что технология, изначально нацеленная на усиление вовлеченности, при некритичном применении систематически создает условия, которые подрывают ее же психологические предпосылки. Дилемма, стало быть, предстает не случайным сбоем, а имманентным, системным конфликтом между двумя разными порядками регуляции человеческой деятельности.

Чтобы глубже понять системный характер выявленной дилеммы, полезно рассмотреть ее в контексте культурно-исторической и деятельностной психологии — в частности, через концепцию совместно-распределенной учебной деятельности, разработанную В.В. Рубцовым (Рубцов, 1996). Этот подход переносит акцент с индивидуального усвоения знаний на организацию коллективного учебного действия, где задача

решается группой, а функциональная структура деятельности — целеполагание, планирование, контроль, оценка — распределена между ее участниками. На первый план выходят не столько личные достижения, сколько развитие способов кооперации, коммуникации и рефлексии, позволяющей группе осознать и оптимизировать свои общие способы работы.

С этой точки зрения традиционная модель геймификации, выстроенная вокруг индивидуализированного соревнования, вступает в фундаментальное противоречие с логикой совместно-распределенной деятельности. Такая геймификация:

- 1) индивидуализирует и ранжирует там, где совместная работа требует кооперации и солидарности;
- 2) подстегивает внешнюю конкуренцию за ограниченные позиции в рейтинге, разрушая атмосферу взаимного доверия и открытого обмена мнениями, без которой коллективное решение задач попросту невозможно;
- 3) переносит акцент с процесса — организации совместного поиска — на индивидуальный результат, блокируя тем самым развитие рефлексивных способностей, направленных на анализ групповых способов действия.

Так конфликт между геймификацией и экзистенциальным благополучием обретает еще одно — социально-генетическое — измерение. Противоречие состоит не только в столкновении внешнего контроля с внутренними потребностями индивида, но и в противостоянии индивидуализирующей технологии социально ориентированной педагогической модели, нацеленной на формирование коллективного субъекта деятельности. Такой анализ позволяет увидеть в дилемме не технический сбой, а следствие несоответствия инструментария фундаментальным психологическим закономерностям развития познавательных и коммуникативных способностей в обучении.

Как показано в разделе «Материалы и методы», выборка включала 180 студентов бакалавриата (60% женщин, 40% мужчин; M возраста = 20,2; SD = 1,3; средний балл = 87,2). Это свидетельствует о том, что в исследовании участвовали преимущественно успешные и мотивированные студенты, для которых образовательные стратегии и психологический климат в учебной среде представляют особую значимость.

Анализ распространенности изучаемых элементов геймификации подтвердил: в современном российском высшем образовании они давно стали рутинной педагогической практикой. Абсолютным лидером по частоте использования оказалась система дополнительных (бонусных) баллов — с ней «часто» или «постоянно» сталкивались 94,4% респондентов. Практика публичного сравнения достижений преподавателем или в рамках групповой работы тоже распространена чрезвычайно широко: 81,1% студентов отметили ее регулярное присутствие в учебном процессе. Доска почета, или публичный академический рейтинг, встречалась несколько реже, но все же оставалась значимым элементом для 71,7% опрошенных. Однако ключевым для проверки гипотезы оказался показатель субъективного восприятия этих практик. Более трех четвертей респондентов (77,8%) в той или иной степени

согласились, что такие практики создают ощущение обязательного участия в соревновании, принудительной «гонки» за баллами и статусом. Наибольшее чувство нормативного давления ассоциировалось именно с бонусными баллами и ситуациями публичного сравнения — это указывает на то, что в восприятии студентов они выступают не инструментами поддержки, а механизмами внешнего контроля.

Результаты корреляционного анализа, приведенные в табл. 1, показали статистически значимые связи, которые и раскрывают структуру изучаемой дилеммы. Между частотой столкновения с элементами геймификации и уровнем внешней мотивации обнаружили устойчивые положительные связи — это подтверждает их инструментальную эффективность как стимуляторов активности. Еще более сильная связь проявилась между частотой использования этих практик и их восприятием как контролирующих, что подчеркивает их ведущую роль в формировании экстерналивого локуса регуляции учебного поведения.

Вместе с тем анализ вскрыл и негативную сторону этих практик. Восприятие геймификации как системы контроля дало значимые положительные корреляции со всеми индикаторами снижения экзистенциального благополучия. Наиболее выраженными оказались связи с синдромом самозванца и ситуативной тревожностью — это говорит о прямой ассоциации между переживанием учебной среды как принудительно-соревновательной и ростом внутренних сомнений в собственной компетентности, а также об острой тревоге, связанной с оценением. Умеренные, но статистически значимые корреляции обнаружили с личностной тревожностью и учебной отстраненностью, что указывает на долгосрочный риск хронического эмоционального неблагополучия и защитного, циничного отношения к образовательной деятельности. Важно отметить, что и сама по себе внешняя мотивация положительно коррелировала с негативными показателями, подтверждая, что мо-

вационный выигрыш от геймификации неразрывно сопряжен с психологическими издержками.

Для выявления причинно-следственных паттернов и определения конкретных управляемых параметров («критических точек») был проведен множественный регрессионный анализ с пошаговым введением блоков переменных. В качестве контрольных факторов на первом этапе учитывались курс обучения и средний балл, который, будучи высоким в выборке, показал слабую, но значимую отрицательную связь с синдромом самозванца и отстраненностью, указывая на защитную роль академической уверенности.

Введение переменных, отражающих объективную частоту использования геймификационных элементов на втором шаге дало неоднозначную картину. Хотя публичное сравнение и бонусные баллы предсказывали рост отдельных негативных показателей, общая объяснительная сила моделей оставалась умеренной. Резкий рост предсказательной способности всех трех регрессионных моделей — для тревожности, синдрома самозванца и отстраненности — пришелся на финальный шаг, когда в анализ включили переменные субъективного восприятия этих практик как обязывающих и контролирующих. Основной вклад в объяснение дисперсии зависимых переменных внес именно этот блок предикторов, а не сами по себе факты наличия рейтинга или бонусов.

Результаты, сведенные в табл. 2, позволили четко обозначить две наиболее деструктивные критические точки в дизайне образовательной среды.

1. Восприятие публичного сравнения как нормативного давления стало ведущим предиктором и ситуативной тревожности, и синдрома самозванца. Это говорит о том, что санкционированное преподавателем открытое сопоставление результатов студентов — значимый фактор, подрывающий чувство базовой компетентности и автономии: студент постоянно находится в состоянии оценивания, а его успехи начинают вызывать глубокие внутренние сомнения в собственной законности.

Таблица 1 / Table 1

Результаты корреляционного анализа (Пирсон)
Results of the correlation analysis (Pearson)

Па́ра переменных / Couple of variables	R	P
Частота элементов геймификации — Внешняя мотивация / Frequency of gamification elements — Ex-ternal motivation	0,43	< 0,01
Частота элементов геймификации — Восприятие как контролирующих / Frequency of gamification elements — Perception as controlling	0,58	< 0,01
Восприятие геймификации как контроля — Синдром самозванца / Perception of gamification as control — Impostor syndrome	0,54	< 0,01
Восприятие геймификации как контроля — Ситуативная тревожность / Perception of gamification as control — Situational anxiety	0,50	< 0,01
Восприятие геймификации как контроля — Личностная тревожность / Perception of gamification as control — Personal anxiety	0,39	< 0,01
Восприятие геймификации как контроля — Учебная отстраненность / Perception of gamification as control — Learning disability	0,46	< 0,01
Внешняя мотивация — Синдром самозванца / Extrinsic Motivation — Impostor Syndrome	0,42	< 0,01

Примечание: все коэффициенты корреляции рассчитаны по Пирсону; уровень значимости $p < 0,05$ считается статистически значимым, все приведенные значения $p < 0,01$; $N = 180$ для всех пар (без пропусков).

Note: all correlation coefficients were calculated using Pearson's method; a significance level of $p < 0,05$ is considered statistically significant, all reported values are $p < 0,01$; $N = 180$ for all pairs (no missing data).

2. Восприятие системы бонусных баллов как обязательной «гонки» оказалось самым сильным предиктором учебной отстраненности — здесь виден парадоксальный эффект превращения стимула в инструмент отчуждения. Когда дополнительная активность переживается не как возможность, а как принудительное требование ради поддержания конкурентоспособности, закономерной психологической реакцией становится эмоциональное дистанцирование и циничное отношение к самой сути учебной деятельности.

Количественные данные не просто подтвердили наличие дилеммы в среде высокоуспевающих студентов — они с высокой точностью указали на конкретные, субъективно переживаемые аспекты геймификации. Именно управление этими аспектами и становится ключом к смягчению системного противоречия между мотивацией и благополучием.

Обсуждение результатов

Полученные результаты согласуются с предложенной теоретической моделью: практики геймификации работают как социальная технология управления и смещают регуляцию деятельности вовне. Основным предиктором негативных последствий оказывается субъективное переживание этой регуляции как обязывающей и принудительной, а это подтверждает постулат теории самодетерминации о фрустрации потребностей в автономии и компетентности.

Выявленные связи раскрывают и сами механизмы нарушения. Восприятие публичного сравнения как давления подрывает автономию, превращая студента в объект внешней оценки, и одновременно бьет по чувству компетентности через нормативное сопоставление с другими, а на фоне высокой успеваемости это ведет к тому, что собственные достижения начинают казаться недостаточными или случайными. Восприятие бонусных баллов как «гонки», в свою очередь, обесценивает внутреннее содержание учебы, порождая цинизм и отчуждение, что хорошо укладывается в концепцию выгорания.

По итогам проведенного анализа предлагается теоретическая модель дилеммы геймификации — не линейная шкала, а поле практик, выстроенное вокруг двух осей: «потенциал внешней мотивации» и «риск для экзистенциального благополучия». В этом поле можно выделить три принципиальные зоны.

«Зона несовместимости» включает практики с наиболее устойчивой связью со снижением благополучия при сомнительном мотивационном эффекте — публичные рейтинги и публичное сравнение результатов преподавателем. Эти практики институционализируют социальное сравнение, и их реформирование в рамках геймификации крайне затруднительно, поскольку их суть — поддержание иерархии и публичной конкуренции. Противоречие с потребностью в автономии и устойчивой компетентности здесь настолько велико, что модель предполагает не корректировку, а отказ от таких практик.

«Зона управляемого компромисса» охватывает практики, которые могут функционировать в деструктивном или поддерживающем режиме в зависимости от параметров реализации. Так, система дополнительных баллов не является однозначным злом, а рейтинг или трекер прогресса, будучи частным, перестает быть инструментом публичного давления и превращается в инструмент саморегуляции.

Таким образом, граница между зонами определяется набором «критических точек» — чувствительных параметров системы, незначительное изменение которых приводит к качественному сдвигу в ее воздействии. Наши данные позволяют конкретизировать четыре таких точки.

1. Публичность vs. Приватность. Общедоступность результатов — ключевой драйвер социальной тревоги; смещение к приватности снимает этот фактор стресса.

2. Фокус на ранжирование (сравнение с другими) vs. Фокус на персональный прогресс (сравнение с собой). Первое питает синдром самозванца и фрустрирует потребность в компетентности; второй ее удовлетворяет.

3. Обязательность vs. Добровольность. Нормативное давление — прямая угроза автономии и главная

Таблица 2 / Table 2

Результаты множественного регрессионного анализа (финальный шаг) Results of multiple regression analysis (final step)

Зависимая переменная / Dependent variable	Предиктор / Predictor	B	P	ΔR ²
Ситуативная тревожность / Situational anxiety	Восприятие публичного сравнения как нормативного давления / Perception of public comparison as a regulatory pressure	0,41	< 0,001	0,18–0,24
Синдром самозванца / Impostor syndrome	Восприятие публичного сравнения как нормативного давления / Perception of public comparison as a regulatory pressure	0,44	< 0,001	0,18–0,24
Учебная отстраненность / Academic detachment	Восприятие бонусных баллов как обязательной «гонки» / Perception of bonus points as a mandatory «race»	0,38	< 0,001	0,18–0,24

Примечание: ΔR² — прирост объясняемой дисперсии на финальном шаге, когда добавлялся блок субъективного восприятия; p < 0,001 для всех моделей. Контрольные переменные (курс обучения и средний балл) вводились на первом шаге, их коэффициенты опущены ради компактности изложения.

Note: ΔR² is the increase in the explained variance at the final step, when the block of subjective perception was added; p < 0,001 for all models. The control variables (course of study and average score) were introduced in the first step, their coefficients are omitted for the sake of compactness of presentation.

причина цинизма; добровольность восстанавливает чувство личного выбора.

4. Однородность vs. Диверсификация критериев успеха. Узкий спектр поощряемых результатов сужает поле для проявления компетентности; широкий позволяет разным студентам найти свою «точку входа».

Предложенная модель смещает фокус с вопроса «использовать или не использовать геймификацию?»

на вопрос «как проектировать ее элементы, чтобы минимизировать ущерб для благополучия и сохранить мотивационный потенциал?». Она служит аналитической схемой для аудита существующих образовательных сред и проектирования новых, в которых технологический инструментарий подчинен гуманистическим целям развития личности. Визуализация теоретической модели представлена на рисунке.

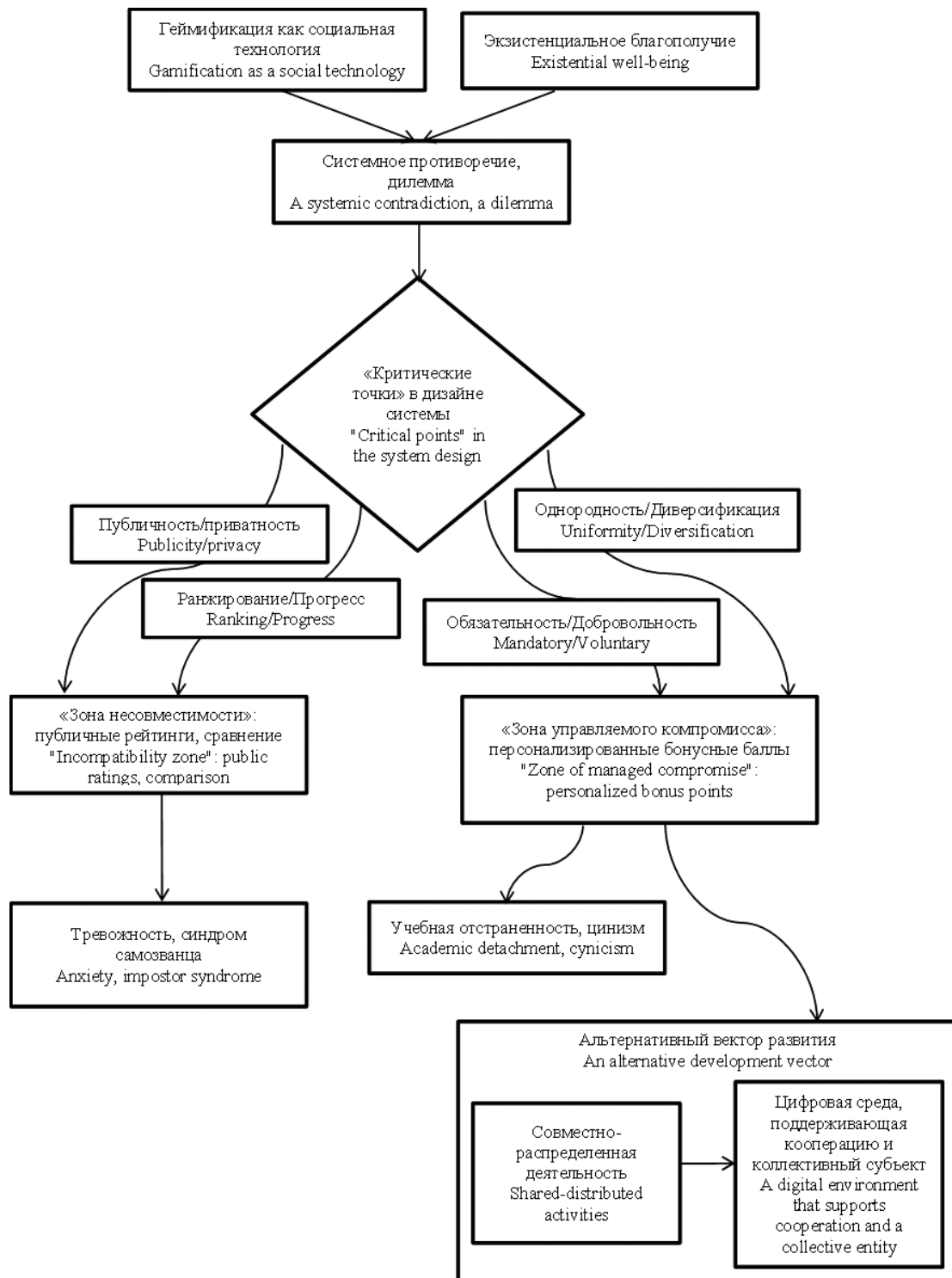


Рис. Визуализация теоретической модели
 Fig. Visualization of the theoretical model

Смещение дизайна геймификации в сторону приватности, персонального прогресса и добровольности преодолевает логику индивидуализированного соревнования и открывает основу для проектирования платформ, поддерживающих совместно-распределенную учебную деятельность. Тем самым модель служит не только инструментом коррекции, но и первой фазой создания технологий, культивирующих кооперацию и формирование коллективного субъекта познания.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу: дилемма геймификации — системное свойство, коренящееся в несоответствии экстернальной природы ее стимулов интрагенным условиям благополучия. Установлено, что практики публичного сравнения и бонусных баллов связаны не только с ростом внешней мотивации, но и с усилением тревожности, синдрома самозванца и учебной отстраненности; при этом решающую роль играет субъективное восприятие этих практик как системы обязательного контроля, а не сам факт их наличия.

Заключение

Теоретический вклад работы состоит в последовательном решении поставленных задач. Во-первых, дилемма операционализирована через конкретные социальные практики — это позволило уйти от абстрактных рассуждений к измерению воздействия реальных инструментов. Во-вторых, проведена теоретическая операционализация ключевых конструктов: внешняя мотивация измерялась через ее контролируемые формы, а экзистенциальное благополучие — через негативные индикаторы. В-третьих, конкретные ситуации проявления дилеммы удалось выявить с помощью количественного анализа, показавшего, в каких аспектах и в связи с какими элементами она проявляется наиболее остро. Наконец, на основе полученных данных построена теоретическая модель, которая вносит вклад в социологию образования и теорию геймификации: она предлагает практико-ориентированную схему, разграничивающую «зоны несовместимости» и «зоны управляемого компромисса» и выделяющую управляемые параметры («критические точки») для перепроектирования образовательных сред.

Выводы исследования формируют основу для конкретных рекомендаций по преодолению дилеммы в практике высшей школы.

1. Отказ от деструктивных практик. Практики, попавшие в «зону несовместимости», в первую очередь публичные рейтинги, акцентирующие иерархию, и санкционированное преподавателем публичное сравнение студентов, должны быть пересмотрены. Их рекомендуется заменять альтернативами, например персональными картами прогресса или системами, визуализирующими индивидуальную траекторию развития студента относительно его собственных стартовых возможностей.

2. Принципы гуманистической перенастройки. Для практик, находящихся в «зоне управляемого компромисса» (как система бонусных баллов), необходимо последовательное смещение дизайна по четырем осям:

— от публичности к приватности: обеспечение конфиденциальности учебных результатов и обратной связи.

— от ранжирования к персональному прогрессу: переориентация систем поощрения с сравнения студентов друг с другом на отслеживание и награждение за личный рост и освоение навыков.

— от обязательности к добровольности и выбору: предоставление студентам возможности выбирать из меню опционных активностей и самостоятельно определять интенсивность участия в геймифицированных элементах.

— от однородности к диверсификации критериев: закрепить в системе поощрений разнообразные формы проявления компетенций (исследовательская, творческая, коммуникативная, волонтерская активность), что поддерживает смыслообразование и позволяет учитывать множественность интеллектов.

3. Чек-лист для аудита и проектирования. Предложенные «критические точки» складываются в практический чек-лист для преподавателей и методистов. Создавая или оценивая геймифицированный курс, полезно последовательно задать себе несколько вопросов: насколько публичны результаты? Поощряется ли сравнение с другими или с собой? Воспринимается ли участие как добровольное? Учитываются ли разные формы успеха? Ответы на них помогают диагностировать потенциальные риски для благополучия студентов и вовремя скорректировать дизайн.

Намечены и направления для будущих исследований. Прежде всего нужны лонгитюдные работы, отслеживающие динамику благополучия и мотивации, — они позволят установить каузальность и долгосрочные эффекты геймификации. Перспективно и изучение модераторной роли личностных черт (например, перфекционизма или устойчивости), которые могут влиять на восприятие геймифицированной среды. Отдельного внимания заслуживает сравнительный анализ эффективности и последствий геймификации в разных дисциплинарных (естественные vs. гуманитарные науки) и культурных контекстах, где отношение к конкуренции и индивидуализму может существенно различаться. Наконец, качественные исследования, погружающиеся в личный опыт и нарративы студентов, обогатили бы понимание механизмов работы выявленных «критических точек».

Ограничения. Субъективный характер данных (самоотчеты) уязвим для влияния социальной желательности и сиюминутного настроения. Кроме того, специфика выборки — высокоуспевающие студенты — означает, что выявленные эффекты могут проявляться еще сильнее в группах с более низкой академической уверенностью.

Limitations. The subjective nature of the data (self-reports) is vulnerable to the influence of social desirability and momentary mood. In addition, the specificity of

the sample — high-achieving students — means that the identified effects may be even stronger in groups with lower academic confidence.

Список источников / References

1. Гнатик, Е.Н. (2023). Геймификация как нарастающий тренд в сфере высшего образования: перспективы и проблемы. *Вопросы философии*, 6, 116–123. <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2023-6-116-123>
2. Gnatik, E.N. (2023). Gamification as a growing trend in higher education: prospects and problems. *Questions of Philosophy*, 6, 116–123. (In Russ.) <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2023-6-116-123>
3. Журавлев, А.Л., Нестик, А.Л. (2019). Социально-психологические последствия внедрения новых технологий: перспективные направления исследований. *Психологический журнал*, 40(5), 35–47. <https://doi.org/10.31857/S020595920006074-7>
4. Zhuravlev, A.L., Nestik, A.L. (2019). Socio-psychological consequences of the introduction of new technologies: promising research directions. *Psychological Journal*, 40(5), 35–47. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S020595920006074-7>
5. Журавлев, А.Л., Соснин, В.А., Китова, Д.А., Нестик, Т.А., Юревич, А.В. (2017). *Массовое сознание и поведение: Тенденции социально-психологических исследований: Монография*. М.: Институт психологии РАН.
6. Zhuravlev, A.L., Sosnin, V.A., Kitova, D.A., Nestik, T.A., Yurevich, A.V. (2017). *Mass consciousness and behavior: Trends in socio-psychological research: Monograph*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).
7. 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), 44–51.
8. Lipatova, S.D., Khokholeva, E.A. (2020). Gamification as a pedagogical technology for activating the educational motivation of university students. *Vocational Education in Russia and Abroad*, 1(37), 44–51. (In Russ.).
9. Рубцов, В.В. (1996). *Основы социально-генетической психологии*. М.; Воронеж: Институт практической психологии; НПО «МОДЭК».
10. Rubtsov, V.V. (1996). *Fundamentals of socio-genetic psychology*. Moscow; Voronezh: Institute of Practical Psychology; NPO MODEK. (In Russ.).
11. Рубцов, В.В. (2005). Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст. *Культурно-историческая психология*, 1(1), 14–24.
12. Rubtsov, V.V. (2005). Social interactions and learning: cultural and historical context. *Cultural and Historical Psychology*, 1(1), 14–24. (In Russ.).
13. Фуко, М. (2023). *Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы*. М.: Ад Маргинем Пресс; Музей современного искусства «Гараж».
14. Foucault, M. (2023). *To supervise and punish. The birth of prison*. Moscow: Adam Press; Garage Museum of Modern Art. (In Russ.).
15. Ханин, Ю.Л. (1978). Исследование тревоги в спорте. *Вопросы психологии*, 6, 94–106.
16. Khanin, Yu.L. (1978). The study of anxiety in sports. *Questions of Psychology*, 6, 94–106. (In Russ.).
17. Холодилина, Е.А. (2022). Социально-психологические особенности проявления синдрома самозванца в студенческой среде. *Шаг в науку*, 2, 86–89.
18. Kholodilina, E.A. (2022). Socio-psychological features of the impostor syndrome in the student environment. *Step into Science*, 2, 86–89. (In Russ.).
19. Цирулева, Л.Д., Щербаклова, Н.Е. (2023). Геймификация в обучении: сущность, содержание, пути реализации технологии. *Вестник Пензенского государственного университета*, 3(43), 13–17.
20. Tsiruleva, L.D., Shcherbakova, N.E. (2023). Gamification in learning: the essence, content, and ways of implementing technology. *Bulletin of Penza State University*, 3(43), 13–17. (In Russ.).
21. Ясвин, В.А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. М.: «Смысл».
22. Yasvin, V.A. (2001). *Educational environment: from modeling to design*. The publishing house “Sense”. (In Russ.).
23. Bogost, Ya. (2016). *Play whatever you want: the pleasure of limitations, the benefits of boredom, and the secret of gaming*. Basic Books.
24. Bolatov, A.K., Smailova, D.S., Zhorokpayeva, M.D., Amanzholov, A.D., Seisembekov, T.Z. (2021). Adaptation and validation of the Russian version of the Oldenburg burnout Inventory among medical students. *Science & Healthcare*, 23(2), 133–139. <https://doi.org/10.34689/SH.2021.23.2.014>
25. Clance, P., Eames, S. (1978). Impostor syndrome in women with a high level of achievement: dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 15(3), 241–247. <https://doi.org/10.1037/h0086006>
26. Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of achieving goals: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
27. Deterding, S., Dixon, D., Hackl, R., Nake, L. (2011). From game design elements to playfulness: the definition of gamification. In: *Proceedings of the 15th MindTrek International Academic Conference “Vision of the Media Environment of the Future”* (pp. 2425–2428). New York, NY, USA, Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
28. Krisman, S.M., Clance, P.R. (1995). Checking the scale of the impostor Clance phenomenon. *Personality Assessment*, 65(3), 456–467. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6503_6
29. Maslakh, K., Jackson, S. (1981). Measuring emotional burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
30. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Theory of self-determination: basic psychological needs for motivation, development, and well-being*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
31. Werbach, K., Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.

Информация об авторах

Софья Андреевна Макарова, студентка направления «Социология», Институт социальных наук, экономики и права, Липецкий государственный технический университет (ФГБОУ ВО ЛГТУ), Липецк, Российская Федерация, ORCID: 0009-0006-3907-2812, e-mail: sofimakarova2303@yandex.ru

Наталья Николаевна Пачина, доктор психологических наук, профессор кафедры социологии, Институт социальных наук, экономики и права, Липецкий государственный технический университет (ФГБОУ ВО ЛГТУ), Липецк, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-2356-9713, e-mail: pachina_2017@mail.ru

Information about the authors

Sofya A. Makarova, Student of Sociology, Institute of Social Sciences, Economics and Law, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation, ORCID: 0009-0006-3907-2812, e-mail: sofimakarova2303@yandex.ru

Natalia N. Pachina, Doctor of Sciences (Psychology), Professor of the Department of Sociology, Institute of Social Sciences, Economics and Law, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-2356-9713, e-mail: pachina_2017@mail.ru

Вклад авторов

Макарова С.А. — концептуализация исследования; разработка теоретико-методологической рамки; сбор эмпирических данных; подготовка и оформление исходного текста рукописи; первичный анализ и интерпретация данных.

Пачина Н.Н. — общее научное руководство, критический пересмотр и редактирование текста рукописи, утверждение окончательной версии статьи для публикации.

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

Contribution of the authors

Svetlana A. Makarova — conceptualization of the study; development of a theoretical and methodological framework; collection of empirical data; preparation and drafting of the original manuscript; primary analysis and interpretation of data.

Natalia N. Pachina — overall scientific supervision, critical revision and editing of the manuscript, approval of the final version of the article for publication.

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 проведено в соответствии с «Этическим кодексом психолога» Российского психологического общества. Участие было добровольным; до начала опроса респонденты давали письменное информированное согласие. Анонимность и конфиденциальность гарантировались: персональные данные не собирались, ответы хранились в обезличенном виде с ограниченным доступом и представляются только в агрегированной форме. Участие не предполагало вознаграждения и не влияло на учебные результаты; респонденты могли прервать заполнение на любом этапе без последствий.

Ethics statement

The study complies with the “Code of Ethics of a Psychologist” of the Russian Psychological Society. Participation was voluntary; written informed consent was obtained prior to the survey. Anonymity and confidentiality were guaranteed: no personal identifiers were collected, responses were coded and stored in depersonalized form with restricted access, and results are reported only in aggregate form. Participation was not rewarded and did not affect academic outcomes; respondents could withdraw at any stage without consequences.

Поступила в редакцию 03.02.2026

Received 2026.02.03

Поступила после рецензирования 19.09.2026

Revised 2026.09.19

Принята к публикации 20.09.2026

Accepted 2026.09.20

Опубликована 30.09.2026

Published 2026.09.30

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ
CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

Рецензия | Review

Рецензия на книгу «Диалоги о Л.С. Выготском»¹

А.А. Боболь ✉

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Белгород, Российская Федерация
✉ antonbobol123@mail.ru

Для цитирования: Боболь, А.А. (2026). Рецензия на книгу «Диалоги о Выготском». *Культурно-историческая психология*, 22(3), 88–90. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220309>

Review on the book “Dialogs on L.S. Vygotsky”²

A.A. Bobol ✉

Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation
✉ antonbobol123@mail.ru

For citation: Bobol, A.A. (2026). Review on the book “Dialogs on L.S. Vygotsky”. *Cultural-Historical Psychology*, 22(3), 88–90. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220309>

В основу книги положена серия бесед профессоров Н.Е. Вераксы (МГУ им. М.В. Ломоносова) и Н.Н. Вересова (Университет Монаш, Австралия) о ключевых понятиях культурно-исторической теории Выготского и возможностях ее применения в педагогической практике. Ученых собеседников связывают давние узы сотрудничества, они соавторы ряда научных работ. Книга адресована педагогам дошкольного образования, психологам, студентам, специализирующимся в области психологии развития и всем интересующимся проблемами детского развития.

В 2022 году кафедра по вопросам образования и воспитания детей раннего возраста ЮНЕСКО Международной педагогической академии дошкольного образования организовала просветительский проект — цикл семинаров «Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и современное дошколь-

ное образование». Полные версии этих бесед доступны на сайте МПАДО и на канале YouTube.

Н.Е. Веракса и Н.Н. Вересов подчеркивают, что задачей было «...не столько “просветить”, сколько разбудить интерес аудитории к теории Л.С. Выготского. Мы хотели замотивировать наших слушателей на самостоятельное чтение его работ и работ других представителей этой научной школы и, что самое главное, помочь участникам наших обсуждений самостоятельно осмыслить, как эти идеи могут быть использованы в их собственной педагогической практике» (с. 7–8).

Темы бесед авторы выбирали сами, однако заранее не обсуждали содержание, посему перед читателем предстают живые, во многом даже спонтанные, диалоги. В конце каждой беседы выделялось время для ответов на вопросы слушателей. Часть ответов тоже включена в книгу.

¹ Веракса Н.Е., Вересов Н.Н. Диалоги о Л.С. Выготском / Предисл. Ю.П. Зинченко. М.: Изд-во Московского университета, 2025. 159 с.

² Veraksa N.E., Veresov N.N. Dialogs on L.S. Vygotsky. Moscow: Moscow University Publ., 2025. 159 p.

Этот редкий жанр можно было бы назвать «литературной перипатетикой». Его главное достоинство в том, что читатель не просто получает научные сведения, а непринужденным образом вовлекается в движение мысли авторов, обретая возможность сопоставлять теоретические позиции, искать варианты развития и способы практического применения «больших» идей. Таким образом, книга не только дает понятийный аппарат, но и наглядно демонстрирует культурно-исторический образ мысли в психологии и педагогике.

В научной литературе бытуют два основных типа диалогов — сократический, в котором ведется совместная «охота за истиной», и дидактический, в котором какой-нибудь Филотей возвещает собравшимся уже им открытые истины. «Диалоги о Л.С. Выготском» близки ко второму типу. Роль Филотея досталась Н.Н. Вересову, в то время как Н.Е. Веракса направляет ход диалогов вопросами, время от времени вставляя свои комментарии и ремарки.

Всего в книгу вошло восемь бесед.

1. Культурно-историческая концепция Выготского и современное дошкольное образование.
2. Понятие «идеальных» и наличных форм и процесс развития.
3. Зона ближайшего развития.
4. Законы Выготского.
5. Диалектика Выготского.
6. Психология творчества в трудах Выготского.
7. Диалектика и исследование процесса развития ребенка.
8. Сознание: культурное или натуральное?

Авторы книги единодушно настаивают на том, что центральной категорией в логике Выготского является *развитие*, понимаемое как диалектически противоречивый процесс, а не простое накопление изменений. В первой беседе Вересов определяет предмет культурно-исторической теории: это — процесс развития высших психологических функций. «Развитие предполагает обязательное сохранение и обязательное изменение. Они, эти два противоположных момента, как бы задают вектор развития», — прибавляет Веракса (с. 12). Речь здесь, по сути, — о гегелевском «снятии», *Aufhebung* — уничтожении с сохранением ценного. Выготский постоянно пользовался этой категорией диалектики и не раз специально разъяснял ее смысл, в частности говоря о взаимосвязи «линий органического и культурного развития ребенка».

Нет разногласий между авторами и в понимании *переживания*. В зрелой культурно-исторической теории переживанию отводится роль «динамической единицы сознания» (Выготский). Категория переживания позволяет понять, каким образом та или иная жизненная ситуация преломляется в сознании ребенка.

Вересов целенаправленно использует понятие «преломление» взамен «отражения», когда речь идет о высших психологических функциях. По его мнению, «принцип отражения работает очень хорошо в физиологии и для натуральных, элементарных, простых

функций. А принцип преломления начинается там, где начинается именно психология человека» (с. 18).

На это стоит заметить, что сам Выготский никогда и нигде не противопоставлял «преломление» «отражению», тем более в качестве высшего и низшего принципов работы психики. В одной из последних своих лекций он подчеркивал, что наше сознание всегда является отражением действительности и что таков единственно возможный путь научного объяснения сознания. Отвергнув материалистический принцип отражения, Вересов закономерно приходит к выводу, что «...сознание может родиться только от другого сознания» (с. 35).

Явления внешней среды не отражаются в переживаниях как в зеркалах, но преломляются тем или иным, всегда уникальным, образом, — подчеркивает Вересов (с. 48), видимо, полагая, что в обычном зеркале свет отражается без преломления. В принципе преломления Вересов усматривает залог неповторимой индивидуальности каждого ребенка: тот всякий раз по-своему переживает события с ним происходящие. Вот чему нас учит Выготский — в то время как принцип отражения, «идущий еще от Декарта», детскую уникальность нивелировал. (В этой связи полезно вспомнить, что не кто иной как Декарт открыл закон преломления света.)

Расхождения позиций Вераксы и Вересова заключаются, главным образом, в методологических акцентах и степени категоричности суждений.

Вересов склонен рассуждать полемически, отмежевывая «классическое» прочтение Выготского от «новых, современных интерпретаций», за что многие интерпретаторы на него обижаются (с. 13). Ниже Вересов кардинально разводит линии Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, не отрицая при этом родства их теоретических взглядов и подходов. Тот и другой считают социальную среду *источником* развития, а не внешним фактором или «обстановкой», в которой протекает развитие личности. Но Леонтьев не принял положение о центральном месте переживаний в системе сознания. «Он с этим не соглашался, он критиковал Выготского за то, что тот сводил все к идее переживания. По Леонтьеву, как раз деятельность является источником развития» (с. 34). На почве этого принципиального разногласия в дальнейшем вырастают многие другие — например, «совершенно противоположные взгляды» на природу детской игры (с. 61), равно как и леонтьевские «обвинения в идеализме» в адрес Выготского (с. 35).

Веракса не столь категоричен в оценках, хотя он, как правило, не оспаривает утверждения своего собеседника. Воздерживаясь от прямой дискуссии по вопросам теории, он то и дело переводит разговор в плоскость практической педагогики (области более близкой для основной массы слушателей). Как увидеть развитие или его отсутствие в педагогическом процессе, каковы индикаторы развития, что означает зона ближайшего развития на практике? — спрашивает Веракса. Охотно подхватывает педагогические темы и Вересов.

К наиболее ценным разделам книги можно отнести беседу об «идеальных» и наличных формах в процессе развития. Перед нами — одно из мало освоенных проблемных полей культурно-исторической теории. Для развития недостаточно «среды» как совокупности внешних воздействий и факторов. Необходимо, чтобы в нашей жизни с самого раннего детства присутствовали «идеальные формы», вступающие во взаимодействие с наличными формами и задающие вектор развития личности. «Выготский прямо так и пишет: величайшая особенность детского развития заключается в том, что это развитие совершается в таких условиях взаимодействия со средой, когда идеальная форма, конечная форма, та, которая должна появиться в конце развития, не только существует в среде и соприкасается с ребенком с самого начала, но она реально взаимодействует, реально оказывает влияние на первичную форму, на первые шаги детского развития; то есть что-то такое, что должно сложиться в самом конце развития, каким-то образом уже присутствует сейчас и влияет на самые первые шаги этого развития» (Вересов, с. 33).

Беседа о зоне ближайшего развития (ЗБР) ставит своей целью освобождение этого понятия от «формализма», укоренившегося в его трактовках за многие годы у нас и за рубежом. Причину такого положения дел Веракса видит в том, что проблема ЗБР обсуждается вне должной связи с проблемой переживания и, сверх того, во вредном влиянии парадигмы Пиаже. Соглашаясь с этим, Вересов разбирает пример «примитивной и поверхностной интерпретации» ЗБР из англоязычного руководства по педагогике.

Резюмируя свой двадцатилетний опыт исследований, Вересов показывает, что ЗБР у Выготского может рассматриваться и как психологическая ре-

альность, и как диагностический метод, и как теоретическое понятие. «Нужно поэтому каждый раз, когда мы говорим о зоне ближайшего развития, уточнять: мы говорим о зоне развития как о чем?» (с. 53). ЗБР представляет собой методологически сложную, не однослойную смысловую конструкцию. Это — «место встречи ребенка и взрослого», пространство их культурного взаимодействия.

В беседе четвертой обсуждаются открытые Выготским психологические законы. Согласно Вересову, они делятся на две группы: законы генезиса высших психологических функций и законы взаимодействия психологических функций в системе сознания. В конце беседы ставится проблема культурного возраста, которую «Выготский только обозначает, но не развивает» (с. 87). Конкретные критерии определения культурного возраста в его работах не установлены, а ученики прошли мимо этой важной проблемы.

На сем мы прекратим разбор. Сохраним для читателя интригу — не станем передавать содержание оставшихся четырех бесед. Просим поверить на слово, что они дают не меньше вкусной и здоровой пищи для размышлений, как специалистам в области психологии и педагогики, так и широкой публике, достигшей культурного совершеннолетия.

В общем и целом, рецензируемая книга производит сильное впечатление. Изначальная ориентация на практикующих педагогов не ослабила ее концептуальность и не уменьшила глубину. Вместе с недавно вышедшей монографией Е.Ю. Завершневой «Дело Выготского» (М.: Канон+, 2026) «Диалоги» намечают ряд перспективных линий развития культурно-исторической психологии и заново ставят задачи, решение которых нам завещал Лев Семенович Выготский.

Информация об авторе

Антон Андреевич Боболь, магистрант кафедры философии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ФГАОУ ВО НИУ БелГУ), Белгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8667-5221>, e-mail: antonbobol123@mail.ru

Information about the author

Anton A. Bobol, Master's Student at the Department of Philosophy, Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8667-5221>, e-mail: antonbobol123@mail.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (№ протокола от 10.01.2026 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education (report no, 2026/01/10).

Поступила в редакцию 29.04.2026

Поступила после рецензирования 31.08.2026

Принята к публикации 20.09.2026

Опубликована 30.09.2026

Received 2026.04.29

Revised 2026.08.31

Accepted 2026.09.20

Published 2026.09.30

Рецензия | Review

Книга-диалог: Идеи Л.С. Выготского век спустя¹

Е.П. Федорова ✉

Учебно-научный институт антропологии и этнологии,
Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Российская Федерация
✉ fedorova.ep@rggu.ru

Для цитирования: Федорова, Е.П. (2026). Книга-диалог: Идеи Л.С. Выготского век спустя. *Культурно-историческая психология*, 22(3), 91–94. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220310>

A book in dialogue: L.S. Vygotsky's ideas a century on²

E.P. Fedorova ✉

Educational and Scientific Institute of Anthropology and Ethnology,
Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation
✉ fedorova.ep@rggu.ru

For citation: Fedorova, E.P. (2026). A book in dialogue: L.S. Vygotsky's ideas a century on. *Cultural-Historical Psychology*, 22(3), 91–94. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220310>

Понимание идей Л.С. Выготского требует не только погружения в контекст эпохи, в которой жил и творил ученый, но и обращения к работам его учеников, последователей и современных исследователей культурно-исторической психологии. Профессора Н.Н. Вересов (университет Монаш, Мельбурн) и Н.Е. Веракса (факультет психологии МГУ) выпустили новую книгу, содержащую в себе все это в концентрированном виде. В основу книги лег цикл бесед, состоявшихся в рамках просветительского проекта Международной педагогической академии дошкольного образования и размещенных на официальном сайте организации (МПАДО, 2022–2024).

«Диалоги о Л.С. Выготском» — не просто еще одна монография, предлагающая очередную интерпретацию положений культурно-исторической психологии. Название подчеркивает особый жанр издания: перед читателем — живой диалог, в кото-

ром шаг за шагом раскрываются логика и ключевые идеи психологической теории Выготского. Авторы предлагают своего рода путеводитель по территории культурно-исторической психологии, взяв на себя роль проводников.

Диалоговая форма подачи материала предполагает, помимо обмена мнениями, возможность дискуссии, взаимной критики и полемики. Жаль, что авторы не воспользовались этой возможностью, дабы сделать свой диалог более полнокровным и увлекательным. Складывается впечатление, что они специально избегают контроверз, уклоняясь от прямого спора друг с другом. А вот полемики с другими «выготсковедами» в книге вполне достаточно (преимущественно у Н.Н. Вересова).

Авторский замысел состоял в том, чтобы читатель, оказавшись свидетелем интеллектуальной беседы, постепенно и сам включился в процесс размышления. Выготский называл это «сотруд-

¹ Веракса Н.Е., Вересов Н.Н. (2025). *Диалоги о Л.С. Выготском*. М.: Изд-во Московского университета.

² Veraksa N.E., Veresov N.N. (2025). *Dialogs on L.S. Vygotsky*. Moscow: Moscow University Publ.

ничеством», а сегодня широкое распространение получил термин «совместно-распределенная деятельность» (Рубцов, 2024). Согласно Выготскому, в процессе сотрудничества возникают и развиваются все высшие психологические функции, так что открытый диалог создает максимально благоприятные условия для обучения — того самого, что ведет за собой развитие. При этом весьма сложные теоретические идеи культурно-исторической психологии становятся более доступными без утраты их глубины. Неслучайно в Предисловии (Ю.П. Зинченко) книга определяется как «пропедевтика культурно-исторического подхода» (с. 6).

Рецензируемая книга состоит из восьми бесед, посвященных ключевым положениям и понятиям культурно-исторической теории Л.С. Выготского, а также возможностям их применения в педагогической практике. Отдельная линия диалога связана с проблемами современного дошкольного образования. Авторы обращаются к базовым понятиям теории: «развитие», «сознание», «социальная ситуация развития», «зона ближайшего развития», «идеальная форма», «переживание», «высшие психологические функции», — удачно показывая их методологическую и практическую значимость на современном этапе развития психологической науки и практики. Н.Е. Веракса постоянно переводит обсуждение в плоскость дошкольного образования и практики образовательного процесса вообще.

Первая беседа — «Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и современное дошкольное образование» — очерчивает общую рамку книги. Н.Н. Вересов отмечает, что на сегодняшний день нет единого понимания сознания, а смысл термина «развитие» постепенно выхолащивается. Он настаивает на том, что культурно-историческая психология Выготского есть теория развития человеческого сознания, понятого как система высших психологических функций.

В диалогах обсуждаются и такие понятия, как «знак», «культурная форма поведения», «созревание», «игра», «психологический возраст», проблематика взаимоотношений ребенка с социальной средой. Переводя беседу в плоскость практики построения образовательного процесса, Н.Е. Веракса обращает особое внимание на категорию переживания. Ребенок не просто «отражает» внешние воздействия, как зеркало, но преломляет их через собственное переживание. Именно это позволяет понять, почему примерно одна и та же ситуация может совершенно по-разному действовать на детей.

Во второй беседе — «Понятие “идеальных” и наличных форм и процесс развития» — раскрывается одна из центральных идей культурно-исторической теории: социальная среда является не просто фактором, но источником культурного развития ребенка. Развитие совершается во взаимодействии наличной формы, уже имеющейся у ребенка, с идеальной формой, наличествующей в культуре. Социальная среда выступает не внеш-

ним фоном, а реальным пространством становления высших психологических функций. «Теперь мы все больше и больше понимаем глубину этой идеи. Особенно в нашем современном мире, когда социальная среда становится уже цифровой средой и мы видим, как это влияет на развитие детей, что развитие идет по каким-то другим траекториям, хотя по тем же самым законам», — заключает Н.Н. Вересов (с. 29).

Третья беседа посвящена важнейшему понятию культурно-исторической психологии — «зона ближайшего развития». Собеседники показывают, каким образом обучение, игра и творчество могут выступать формами развития. Зона ближайшего развития рассматривается как пространство возможного развития ребенка, возникающее в сотрудничестве со взрослым и другими детьми. Эта зона определяется Н.Н. Вересовым как «...расстояние между актуальным уровнем развития и возможным (потенциальным) уровнем развития» (с. 56).

Подробно обсуждается вопрос о соотношении игры и учебной деятельности, принципиальном различии между ними, указанным Выготским. Нельзя переносить школьные формы обучения в дошкольное детство! Ребенку необходимо полноценное развитие в игре, чтобы у него сформировалось воображение, это главное новообразование дошкольного возраста. Н.Н. Вересов выступает за плавный переход от игровой деятельности к учебной, когда в первом классе «...чисто учебные задачи обертываются в игровые нарративы», как это предусмотрено в давыдовской программе развивающего обучения (с. 67).

В четвертой беседе речь идет об открытых Выготским законах психологического развития. Это, с одной стороны, четыре закона генезиса высших психологических функций, объединяемых в «общем генетическом законе культурного развития», а с другой — законы формирования «психологических систем», определяющих связи различных психологических функций, процессы их дифференциации и синтеза, иерархию функций и пр., утверждает Н.Н. Вересов (с. 76). Системная организация психологических функций становится предметом исследований «позднего» Выготского.

Пятая беседа — «Диалектика Выготского» — призвана раскрыть методологическое ядро его теории. Диалектику нужно рассматривать как метод анализа процесса развития, а не как универсальную схему, приложенную к «частному» предмету психологии, утверждают авторы. С этим не поспоришь, однако большая часть диалога отводится как раз *примерам приложения* диалектики к разного рода психологическим материям в работах Выготского. О диалектике *развития* его теории «от абстрактного к конкретному», равно как и о *развитии* сознания ребенка, читатель из этого диалога узнает не много. Встречаются и, мягко говоря, сомнитель-

ные экскурсы в область философии, как например: «Спиноза взял понятие материи, выделил в ней два атрибута — психику и мозг» (Н.Е. Веракса, с. 97). Пожалуй, диалог о диалектике не самый удачный в книге.

В шестой беседе — «Психология творчества в трудах Л.С. Выготского» — обсуждается культурно-исторический подход к проблеме творчества. Творчество здесь понимается как переход от неопределенности к структуре, от замысла к воплощению, от поначалу внешнего культурного смысла к личностному смыслу человека. По Выготскому, деятельность делают творческой не используемые в ней материалы или инструменты, а именно смысл, который выходит за пределы непосредственного действия. Поэтому развитие творческих способностей у ребенка невозможно свести к набору «заданий на деятельности», оно требует включения ребенка в пространство культуры, когда смыслы и ценности, накопленные человечеством, «...становятся индивидуальными личностными смыслами человека» (Н.Н. Вересов, с. 118).

Седьмая беседа — «Диалектика и исследование процесса развития ребенка» — вновь возвращает читателя к методологическим основаниям культурно-исторической психологии. Собеседники рассуждают о том, зачем диалектика нужна педагогу. В центре внимания оказывается идея противоречия как источника развития. Разные факторы могут ускорять, замедлять или менять траекторию развития, но они не объясняют его внутренние пружины и логику. Для понимания детского развития необходимо выяснить характер взаимодействия двух его линий — натуральной и культурной, а также увидеть в социальной среде источник возникновения человеческих способов поведения. В этой связи особое внимание уделяется понятию «социальная ситуация развития».

Восьмая беседа — «Сознание: культурное или натуральное?» — обращает нас к вопросу, поставленному в самом начале книги: что такое сознание с культурно-исторической точки зрения? При этом необходимо учитывать произошедший в последние четверть века сдвиг в нашем понимании учения Выготского, связанный с появлением в печати массива его архивных рукописей, стено-

грамм лекций и записных книжек. «Эти работы открыли нам нового Выготского. Совершенно нового», куда более глубокого, чем тот Выготский, которого мы знали раньше и, как нам казалось, знали очень хорошо, — признается Н.Н. Вересов. Главная заслуга Выготского «...в том, что он поставил и решил вопрос, что такое человеческое сознание... Оно возникает в тот момент, когда человек начинает участвовать в культурных практиках, в совместной деятельности, в практиках, которые связаны с использованием искусственных средств» (с. 144).

Анализируя творчество Л.С. Выготского, авторы книги обращаются, в основном, к работам и идеям позднего периода. Такой акцент правомерен: в поздних текстах теоретическая мысль Выготского достигает расцвета и полной зрелости, своего «акме». Жаль только, что в книге слабо освещаются работы и открытия Выготского 20-х годов (кроме идеи вращивания), а тем самым и корни его теории; нет ни единого упоминания об «инструментальном методе» и «методике двойной стимуляции»; лекции по психологии развития (1928) почему-то названы «одним из последних курсов лекций, которые Выготский прочел» (Н.Н. Вересов, с. 86). Впрочем, книга и не претендует на полноту освещения взглядов Выготского.

Некоторые беседы, особенно четвертая и пятая, подчас смещаются в план монологов Н.Н. Вересова, в то время как реплики Н.Е. Вераксы ограничиваются уточнениями и поддержкой сказанного. Да и в других диалогах, пусть не столь остро, но чувствуется дефицит интеллектуальной «полифонии». Чрезвычайно сложные, многогранные и спорные вопросы наследия Выготского рассматриваются в одной-единственной исследовательской оптике (правда, достаточно мощной). Несмотря на это, авторам, несомненно, удалось добиться их главной цели — показать острую актуальность наследия Л.С. Выготского для развития современной науки и педагогической практики.

Выход рецензируемой книги стал, на наш взгляд, важным событием в культурно-исторической психологии и новым ярким свидетельством того, что идеи Выготского продолжают свою жизнь и развитие на родной им культурной почве.

Список источников / References

1. Веракса, Н.Е., Вересов, Н.Н. (2025). *Диалоги о Л.С. Выготском*. М.: Издательство Московского университета. 159, [1] с.
Veraksa, N.E., Veresov, N.N. (2025). *Dialogues about L.S. Vygotsky*. Moscow: Moscow University Press. 159 p. (In Russ.).
2. МПАДО (2022–2024). Цикл семинаров «Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и современное дошкольное образование». URL: <https://mpado.ru/obuchenie/vebinary/> (дата обращения: 19.08.2026).
MPADO (2022–2024). The seminar series “L.S. Vygotsky’s Cultural-Historical Concept and Contemporary Preschool
- Education” (In Russ.). URL: <https://mpado.ru/obuchenie/vebinary/> (viewed: 19.08.2026).
3. Рубцов, В.В. (2024). *Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты). Книга первая*. М.: ИД «Городец». 575 с. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgpli2024> (дата обращения: 19.08.2026).
Rubtsov, V.V. (2024). *Social-genetic psychology of learning interactions (selected articles, speeches, projects). Book One*. Moscow: Gorodets Publishing House. 575 p. (In Russ.). URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgpli2024> (viewed: 19.08.2026).

Информация об авторе

Елена Прокопьевна Федорова, кандидат психологических наук, доцент, доцент Учебно-научного института антропологии и этнологии Российского государственного гуманитарного университета (ФГАОУ ВО «РГГУ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9235-0037>, e-mail: fedorova.ep@rggu.ru

Information about the author

Elena P. Fedorova, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor at the Educational and Scientific Institute of Anthropology and Ethnology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9235-0037>, e-mail: fedorova.ep@rggu.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 19.08.2026

Received 2026.08.19

Поступила после рецензирования 16.09.2026

Revised 2026.09.16

Принята к публикации 20.09.2026

Accepted 2026.09.20

Опубликована 30.09.2026

Published 2026.09.30

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ MEMORABLE DATES

*К 130-летию Жана Пиаже
130th anniversary of Jean Piaget*

Научная статья | Original paper

Переписка А.Р. Лурии с Ж. Пиаже 1930–1966 годов

Резюме

Письма, которыми обменивались два выдающихся психолога XX века, А.Р. Лурия и Ж. Пиаже, раскрывают детали непростой, деликатной работы по организации взаимодействия между учеными двух разных, зачастую враждующих, общественных «лагерей». Невидимым участником (а вероятно, и инициатором) этих контактов был Л.С. Выготский. Переписка публикуется впервые. Примечания — А.Д. Майданского и Е.Ю. Завершневой.

Ключевые слова: психологические конгрессы, психология развития, педология, эгоцентрическая речь, Выготский, Международное бюро просвещения

Для цитирования: Переписка А.Р. Лурии с Ж. Пиаже 1930–1966 годов. (2026). *Культурно-историческая психология*, 22(3), 95–99. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220311>

Correspondence between A.R. Luria and J. Piaget 1930–1966 years

Abstract

The letters exchanged between the renowned 20th-century psychologists Aleksander Luria and Jean Piaget reveal the intricate and sensitive process of fostering collaboration between scholars from two distinct and frequently opposing social “camps”. The unseen participant (and probably the initiator) of these exchanges was Lev Vygotsky. This correspondence is being published for the first time. Notes by A.D. Maidansky and E.Yu. Zavershneva.

Keywords: psychology congresses, developmental psychology, pedology, egocentric speech, Vygotsky, International Bureau of Education

For citation: Correspondence between A.R. Luria and J. Piaget 1930–1966 years. (2026). *Cultural-Historical Psychology*, 22(3), 95–99. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220311>

Международное бюро просвещения
Женева, 12 февраля 1930
Г-ну Александру Лурия,
Арбат 54/5,
Москва

Дорогой Лурия!

Благодарю Вас за последнее письмо. Но я обеспокоен тем, что Вы не получили моего ответа на свои предыдущие письма¹; я писал Вам еще в 1929 году, чтобы поблагодарить за Ваши любезные сообщения и сказать, что я сохранил незабываемые воспоминания о наших беседах в Йеле.

Разумеется, я с удовольствием напишу предисловие к переводу моих двух первых книг. Сообщите точную дату, когда я должен его послать. Кстати, опубликовали ли Вы что-либо об эгоцентрической речи как подготовке к внутренней речи взрослого? Я хотел бы процитировать Вас в статье, которую готовлю².

Что касается Ассоциации детских психологов, я полностью согласен с Вашими предложениями, но прежде чем предпринимать какие-либо действия, я жду, пока Мейерсон завершит свое дело³. Он, должно быть, написал Вам, я дал ему Ваше имя [как участника] от России.

Мне было очень интересно узнать о Ваших впечатлениях от Америки. То, что Вы рассказали мне там о моих собственных исследованиях, было самым ценным одобрительным откликом (encouragement), который я до сих пор получал.

Примите, дорогой Лурия, выражение моей искренней и глубокой дружбы.

Жан Пиаже

Институт Ж.-Ж. Руссо
Женевский университет
Институт педагогических наук
Женева, 18 сентября 1930

Г-ну Александру Лурия,
Москва

Дорогой друг!

Вот наконец-то предисловие к изданию⁴, прошу прощения за задержку. Еще раз от всей души благодарю Вас за все, что Вы для этого сделали.

Что касается томов 3 и 4, то я оставляю Вам полную свободу действий⁵. По-моему, я уже ответил Staatsverlag⁶, но если нет, то напишу еще раз. Пожалуйста, попросите прощения от моего имени у того, кто мне писал (я не помню, кто это был).

Поздравляю Вас с проделанной на Кавказе работой⁷. С нетерпением жду результатов.

Будьте уверены, дорогой друг, в моей преданности,

Жан Пиаже

¹ Зарубежная корреспонденция в Советском Союзе нередко пропадала в дороге. Переписка Лурии с Куртом Левином страдала от той же проблемы (см.: Ratcliff, van der Veer, 2025, p. 5).

² К тому времени уже вышла первая статья Л.С. Выготского, обсуждавшая эту тему (Выготский, 1929), причем был и немецкий перевод (Wygotski, 1929).

³ Сведения о предложениях Лурии не сохранились. Ignace Meyerson (1888–1983) был редактором «Журнала нормальной и патологической психологии» («Journal de psychologie normale et pathologique»). После конгресса Пиаже написал Мейерсону, что повстречал там «одного чудесного малого (un type épatant), готовящего целый ряд первоклассных работ» (цит. по: Ratcliff, van der Veer, 2025, p. 5). Лурии тогда было всего 27 лет, Пиаже — 33 года.

⁴ Предисловие автора для русского перевода книги «Речь и мышление ребенка» (Пиаже, 1932).

⁵ По-видимому, планировался перевод и следующих двух книг Пиаже: «Представление о мире у ребенка» (1926) и «Физическая причинность у ребенка» (1927).

⁶ Государственное издательство (нем.) — это ОГИЗ, в котором вышла книга Пиаже «Речь и мышление ребенка» (Пиаже, 1932).

⁷ О какой работе речь, неизвестно. Летом 1930 г. Лурия побывал в курортном городке Теберда (Северный Кавказ), где познакомился с Ланой Липчиной, биомедиком по специальности; три года спустя они поженятся. Возможно, двое московских ученых участвовали в полевом исследовании: их дочь Елена передает воспоминания матери о беседах «вечерами у костра» (Лурия, 1994, с. 78).

Москва, 2 ноября 1930

Дорогой Пиаже!

На этот раз я пишу Вам как председателю Международного бюро просвещения⁸.

Вопрос, который я хотел бы Вам задать, следующий: мы хотели бы издать книгу, которая представила бы нам принципы педологии или детской психологии во Франции и Швейцарии; издание, в котором были бы наиболее ярко выражены основные положения детских психологов, пишущих по-французски.

Не могли бы Вы быть так добры и порекомендовать нам такую книгу? Это может быть уже изданное произведение, но также возможно и специальное заказанное у предложенного Вами лица. Буду рад получить Ваш ответ на этот вопрос как можно скорее.

С наилучшими пожеланиями Вам и Вашей семье!

Ваш А. Лурия

Женева, 11 апреля 1932 г.
Г-ну Александру Лурии
Серебряный пер., 5, кв. 1.
Москва

Дорогой Лурия!

Вернувшись из поездки, я нашел Ваше письмо от 15 марта и очень обрадовался, потому что, при отсрочке экспедиции до 1933 года, думаю, что могу принять Ваше любезное приглашение.

Прежде всего, должен извиниться за то, что не ответил на Ваше первое письмо. Причина в том, что я не только всегда опаздываю (как Вы, к сожалению, знаете!), но и, главное, Ваше приглашение поставило меня в весьма затруднительное положение. С одной стороны, я очень хотел совершить эту поездку в русский Туркестан ввиду всех психологических открытий, которые она обещает. Но, с другой стороны, у меня есть десяти-месячный сын, и я работаю над большой книгой о первых двух годах жизни ребенка: поэтому не могло быть и речи о том, чтобы бросить моего главного "Versuchsperson" [нем. испытуемого] в столь важный момент.

Поэтому я с большим облегчением узнал, что экспедиция отложена до 1933 года⁹. В этот раз я с большим удовольствием соглашаюсь. Мне будет особенно приятно провести несколько дней в Москве и познакомиться с Вашими коллегами-психологами и педагогами. Я также буду рад воспользоваться этой возможностью, чтобы установить технические контакты между Международным бюро просвещения и ведомствами Народного комиссариата образования. Если у Вас есть какие-либо советы на этот счет, прошу поделиться ими со мной.

А я, со своей стороны, подумаю над научными темами, которые можно будет изучить в ходе нашей экспедиции, и напишу Вам об этом, как только у меня появятся идеи.

Еще раз сердечно благодарю Вас, дорогой Лурия, за то, что Вы удостоили чести пригласить меня в эту экспедицию, и прошу принять выражение моей искренней дружбы.

Жан Пиаже

7 ноября 1935

Дорогой Пиаже!

Год назад Вы любезно согласились прислать нам работу для сборника, посвященного памяти Выготского.

Сейчас мы готовы к публикации сборника и ожидаем Вашу работу, если возможно, до 1—15 января. Если она будет касаться общих вопросов развития ребенка, это было бы для нас наиболее предпочтительным. По объему, конечно, ограничений нет. Весь сборник будет называться «Проблемы развития и распада психики»¹⁰.

С наилучшими пожеланиями Вам и Вашим коллегам!

С уважением, А. Лурия

Проф. Александр Р. Лурия
ул. Фрунзе, 13. Москва, СССР

⁸ В 1929 г. Пиаже был назначен директором Международного бюро просвещения (Bureau International d'Education), которое впоследствии интегрировалось в структуру ЮНЕСКО.

⁹ Вторая экспедиция Лурии в Среднюю Азию состоялась уже летом 1932 г., в ней принял участие Курт Коффка. Видимо, в следующем году замыслилась третья, с участием Пиаже.

¹⁰ Сведения о печальной судьбе этого сборника приводятся в Послесловии.

Уважаемый Пиаже!

Несколько месяцев назад я писал Вам, что мы готовим сборник, посвященный памяти Выготского, и что нам очень хотелось бы включить в него одну из Ваших работ.

С тех пор я не получал от Вас никаких известий.

Многие психологи (Гезелл, Бойтендаик, Гельб, Бюлер, Коффка, Левин) уже прислали нам свои работы для сборника, мы с нетерпением ждем и Вашей работы. Любая Ваша статья, лучше всего посвященная теоретическим вопросам развития детского мышления и поведения, будет особенно высоко оценена!

Могу ли я получить Вашу работу в течение апреля-мая?

Посылаю Вам самые добрые поздравления.

С уважением, Лурия

Проф. Александр Р. Лурия
ул. Фрунзе, 13
Москва, СССР
14 апреля 1936

Женева, 20 апреля 1936 г.
Проф. Александру Р. Лурия
ул. Фрунзе, 13
Москва

Дорогой Лурия!

Спасибо за Ваше любезное письмо. Я отправлю Вам как можно скорее несколько страниц для книги в память о Выготском. Но в эти дни я очень занят и прошу Вас еще немного потерпеть.

Простите меня за задержку и примите, дорогой друг, мои наилучшие пожелания.

Ж. Пиаже
Директор

9 октября 1964
Г-ну А.Р. Лурия

Дорогой Лурия!

Вернувшись из поездки, я нашел Ваш ответ и благодарю Вас за него, принося извинения за задержку.

Я принимаю к сведению Ваши замечания по поводу программы симпозиума по интеллекту, но пока это не актуально, так как мне сначала нужно найти достаточное финансирование. Само собой разумеется, что этот симпозиум будет проходить после конгресса в Москве, как Вы и пожелали.

Что касается Ваших любезных вопросов о моем участии в конгрессе, я уже говорил об этом с Леонтьевым этим летом; он, несомненно, сказал Вам, что я был бы очень рад, если бы удалось выступить с одной из трех вечерних лекций на тему «Психология и междисциплинарные отношения». На самом деле, это ЮНЕСКО поручила мне подготовить общий доклад, который будет, среди прочего, посвящен междисциплинарным отношениям между гуманитарными науками, а также между гуманитарными и естественными науками. Полагаю, что эта проблема актуальна для психологии и что привлечь внимание конгресса к этому вопросу было бы большим делом.

Кроме того, я, разумеется, готов принять участие в одном из запланированных Вами симпозиумов¹¹, если он будет посвящен интеллекту или психологии развития.

Благодарю Вас и прошу, дорогой Лурия, принять выражение моей искренней дружбы и преданности.

Ж. Пиаже

¹¹ Имеется в виду одно из секционных заседаний Московского конгресса.

15 марта 1965
Г-ну А.Р. Лурия,
ул. Фрунзе 13, Москва

Дорогой Лурия!

Вы прислали мне очень любезное письмо насчет симпозиума по интеллекту, который Всемирная психиатрическая ассоциация планирует провести под моим председательством в 1966 году, после вашего конгресса¹².

Кроме того, Вы спрашиваете меня, с чем мне хотелось бы выступить на конгрессе в Москве. Я сразу же ответил, но не получил от Вас никакого ответа; возможно, мое письмо не дошло, поэтому я пишу Вам снова.

ЮНЕСКО готовит большой отчет о современных тенденциях в гуманитарных и социальных науках; мне поручено написать для этого доклада три главы, в том числе одну о междисциплинарных отношениях и другую — о месте гуманитарных наук в системе наук (в частности, биологии и математики). Чтобы создать поток идей и привлечь внимание к междисциплинарным отношениям, которые, на мой взгляд, имеют важное значение также и для будущего психологии, я был бы рад заинтересовать этой темой как можно больше психологов на вашем конгрессе.

Международный конгресс по социологии, который состоится в конце лета 1966 года, уже попросил меня выступить на его открытии с докладом о междисциплинарных отношениях и, в частности, об общих механизмах, представляющих интерес для социологии в связи с другими науками. Кроме того, меня попросили возглавить на этом конгрессе рабочую группу по той же теме, но, как вы знаете, я психолог, а не социолог, поэтому мне будет особенно интересно обсудить эти вопросы на конгрессе в Москве.

Учитывая большое количество ваших симпозиумов, нельзя ли найти возможность, например, провести вечернюю конференцию по данной теме (например, о методиках [mécanismes], общих для психологии и естественных и социальных наук), дабы не перегружать вашу программу? В противном случае можно подумать о симпозиуме.

Если ни одна из этих тем Вам не подходит, просто поручите мне один из симпозиумов, который так или иначе связан с интеллектом, и я подготовлю небольшой доклад в подобном ключе.

Я делаю Вам эти предложения прежде всего для того, чтобы как можно лучше ознакомиться с идеями советских психологов и подготовить три главы для доклада ЮНЕСКО. Очень хотелось бы выявить все возможные тенденции, а не только те, которые мне знакомы. Поэтому — с целью получить гораздо больше, чем я могу дать, — я подумываю о чем-то вроде вечерней конференции, которая часто является лучшим способом узнать за кулисами и в разговорах то, что трудно понять, просто читая бесчисленные публикации.

Прошу прощения, дорогой Лурия, за то, что делаю Вам столь конкретные предложения; пожалуйста, скажите мне откровенно, что Вы об этом думаете, и поверьте в мою давнюю и верную дружбу.

Ж. Пиаже

P.S. Я отправил г-ну заместителю министра Кашину¹³ длинную статью, которую он попросил меня написать для своего журнала, о мышлении и действии. В процессе ее написания я думал как о читателях-психологах, так и о читателях-педагогах.

4 ноября 1966
Г-ну профессору А.Р. Лурия
ул. Фрунзе, 13. Москва

Дорогой Лурия!

Я опоздал и приношу свои извинения: я был в отъезде и очень занят. Эти несколько страниц я напишу в течение двух-трех дней.

Еще раз прошу прощения и с наилучшими пожеланиями,

Ж. Пиаже

Поступила в редакцию 21.06.2026

Принята к публикации 20.09.2026

Опубликована 30.09.2026

Received 2026.06.21

Accepted 2026.09.20

Published 2026.09.30

¹² Конгресс «World Psychiatric Association» пройдет в Мадриде 5—11 сентября 1966 г. Пиаже не сможет на нем присутствовать.

¹³ Михаил Петрович Кашин (1912—1988), советский ученый-педагог, заместитель министра просвещения РСФСР. Кашин был главным редактором журнала «Народное образование».

Научная статья | Original paper

Послесловие к переписке Лурии и Пиаже

А.Д. Майданский ✉

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация
✉ caute@yandex.ru

Е.Ю. Завершнева ✉

Независимый исследователь, Москва, Российская Федерация
✉ zavr71@yandex.ru

Резюме

Переписка между А.Р. Лурией и Ж. Пиаже началась в 1929 году после их знакомства на IX Международном конгрессе по психологии в Нью-Хейвене. В статье освещается история их научных и дружеских контактов, несостоявшихся совместных проектов с участием Л.С. Выготского, а также история перевода «Мышления и речи» на английский язык, с предисловием Пиаже.

Ключевые слова: психологические конгрессы, психология развития, педология, эгоцентрическая речь, Выготский, Международное бюро просвещения

Для цитирования: Майданский, А.Д., Завершнева, Е.Ю. (2026). Послесловие к переписке Лурии и Пиаже. *Культурно-историческая психология*, 22(3), 100–104. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220312>

Afterword to the Correspondence between Luria and Piaget

A.D. Maidansky ✉

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
✉ caute@yandex.ru

E.Yu. Zavershneva ✉

Independent researcher, Moscow, Russian Federation
✉ zavr71@yandex.ru

Abstract

The correspondence between Artur Luria and Jean Piaget began in 1929, following their meeting at the 9th International Congress of Psychology in New Haven. This article examines the history of their academic and personal relationship, their joint projects involving Lev Vygotsky which never came to fruition, and the history of the English translation of “Thinking and Speech”, with a foreword by Piaget.

Keywords: psychology congresses, developmental psychology, pedology, egocentric speech, Vygotsky, International Bureau of Education

For citation: Maidansky, A.D., Zavershneva, E.Yu. (2026). Afterword to the Correspondence between Luria and Piaget. *Cultural-Historical Psychology*, 22(3), 100–104. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220312>

В этом номере журнала «Культурно-историческая психология» впервые публикуется переписка между Александром Романовичем Лурией и Жаном Пиаже. Фотокопии писем любезно предоставил Рене ван дер Веер (Лейденский университет, Нидерланды). Редакция журнала выражает ему свою искреннюю благодарность. Оригиналы находятся в семейном архиве Лурии (хранитель — Е.Г. Радковская), Архиве ЮНЕСКО и Архиве Института Ж.-Ж. Руссо в Женеве.

Лурия писал свои письма по-немецки, а Пиаже — по-французски. Перевод писем на русский язык выполнил А.Д. Майданский.

О существовании этой переписки мы узнали из недавней статьи М.Дж. Рэтклифа и Р. ван дер Веера, в которой предпринята частичная реконструкция сотрудничества Лурии и Пиаже (Ratcliff, van der Veer, 2025).

Переписка распадается на два периода, связанных с крупными международными конгрессами, во время которых происходили личные встречи Пиаже и Лурии.

Их знакомство состоялось на IX Международном конгрессе по психологии, прошедшем под патронажем Йельского университета (Нью-Хейвен, сентябрь 1929 г.)¹. Этот конгресс можно назвать одним из самых представительных за всю историю психологии; в его работе приняли участие более тысячи делегатов, в их числе целое созвездие выдающихся психологов². Советскую Россию представляла делегация в составе В.М. Боровского, С.Г. Геллерштейна, И.Н. Шпильрейна, А.Р. Лурии; присоединившийся к ним уже в Америке И.П. Павлов прочитал лекцию, которая была встречена овациями³.

Лурия на тот момент был почти не известен на Западе, в отличие от Пиаже, который опубликовал четыре книги и множество статей, посещал с визитами университеты и научные центры по всей Европе.

На конгрессе Лурия выступил с двумя докладами, один из которых был посвящен сопряженной моторной методике, а второй — в соавторстве с Выготским, на конгрессе не присутствовавшим, — резюмировал их совместное исследование функции и судьбы эгоцентрической речи (Vygotsky, Luria, 1930)⁴. В исследовании использовалась модифицированная методика Пиаже, которая дала весомые аргументы против гипотезы Пиаже об отмирании эгоцентрической речи в процессе детского развития. Выготский и Лурия показали, что эгоцентрическая речь является промежуточной генетической ступенью между социаль-

ной внешней и индивидуальной внутренней речью; в процессе культурного развития она превращается во внутреннюю речь, становясь основным средством организации поведения ребенка.

Второй доклад Лурии и доклад Пиаже были представлены 4 сентября на утренней сессии в разных аудиториях, так что они вряд ли могли слышать друг друга. Возможно, Лурии пришлось повторить свой доклад на прогулке. Пиаже был заинтересован исследованием Выготского и Лурии, однако, судя по его последующим публикациям, расценил их возражения скорее как поправку к собственной позиции, не требующую серьезных изменений теории.

В своем докладе Пиаже доказывал, что мораль, как и логическое мышление, возникает и развивается в процессе *сотрудничества* (coopération). Логика и мораль приходят на смену «спонтанному» эгоцентричному складу ума и поведения, в котором еще нет различия между социальным и индивидуальным (Piaget, 1930).

Выготский и Лурия рассматривали сотрудничество ребенка со взрослыми как источник *вообще всех высших* психологических функций и культурных форм поведения. В трудах Пиаже они находили блестящие экспериментальные доказательства этой идеи.

После встречи в Америке между Лурией и Пиаже завязались дружеские контакты, которые имели все шансы перерасти в плодотворное международное сотрудничество. В 1932 г. при содействии Лурии под одной обложкой были опубликованы две книги Пиаже «Язык и мышление ребенка» (1923) и «Суждение и рассуждение ребенка» (1924).

Предисловия к русскому изданию написали Выготский и сам Пиаже. Сохранился рукописный оригинал предисловия Пиаже от 18 сентября 1930 г. В первых строках он выражает благодарность «моему другу Александру Лурии» за подготовку русского перевода и особенно за исследования, дополняющие и исправляющие работу, проделанную в Женеве. Редактор печатного издания заменил имя Лурии на безымянных «советских психологов»⁵. Ну а предисловие Выготского вскоре будет вырезано из библиотечных книг (такой печальный вид имеют по меньшей мере три экземпляра, хранящихся в РГБ).

Планировалось, что Лурия и Выготский войдут в редколлегию нового журнала «Детство» («L'Enfance»). Со своей стороны, Лурия неоднократно приглашал Пиаже к участию в экспедициях в

¹ См. обзорную статью Лурии, посвященную конгрессу в Нью-Хейвене (Лурия, 1930) и реконструкцию поездки Лурии на конгресс (Ясницкий, 2012).

² В. Кёлер, К. Коффка, К. Левин, О. Липманн, В. Штерн, К. Бюлер и Ш. Бюлер, Э. Клапаред, А. Пьерон, Ж. Пиаже, Ч. Спирмен, Э. Торндайк и др. Председателем оргкомитета был Дж. М. Кеттелл. Материалы съезда были изданы год спустя (Ninth International Congress, 1930).

³ «Павлов говорил по-русски... с большим вдохновением, и сопереживающая аудитория разразилась бурными аплодисментами, не дожидаясь перевода. Когда же перевод прозвучал, оказалось, что Павлов описывал какой-то прибор, используемый в его лаборатории!» (Duncan, 1980, p. 3).

⁴ См. публикацию этого доклада на русском языке с комментарием: Выготский, Лурия, 2019; Завершнева, ван дер Веер, 2019.

⁵ В исследованиях эгоцентрической речи, помимо Выготского и Лурии, активное участие принимали А.Н. Леонтьев и Р.Е. Левина. Последняя оставила воспоминания о ходе экспериментов (Левина, 1968). У нее хранились записи и протоколы серии опытов 1931 года. Хотя Левина в то время была еще студенткой, в «Мышлении и речи» ее имя стоит рядом с вышеназванной «тройкой».

«русский Туркестан», и в письме от 11 апреля 1932 г. Пиаже принял приглашение, однако этим планам не суждено было осуществиться⁶.

В июне 1934 г. Выготский скоропостижно скончался, и Лурия начал подготовку мемориального издания «Проблемы развития и распада психики», к работе над которым привлек широкий круг ведущих зарубежных исследователей, включая и Пиаже. К сожалению, книга так и не вышла, а судьба присланных рукописей осталась неизвестной. После выхода постановления от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» Лурия переключился на нейропсихологические исследования и прекратил переписку с зарубежными коллегами, возобновив ее только с началом оттепели.

Многие связи между советской и зарубежной психологией к тому времени были утрачены; Лурия и Пиаже сыграли весьма заметную роль в их восстановлении.

Четверть века спустя после их знакомства Лурия и Пиаже встретились в Москве. В апреле 1955 делегация в составе Пиаже (в качестве президента Международного союза психологических наук), П. Фресса и Р. Заззо посетила Москву и Физиологический институт им. акад. И.П. Павлова под Ленинградом. На «эпистемологической дискуссии» в Академии наук, после жаркого спора, собравшиеся пришли к согласию о том, что «Пиаже не идеалист». Не без юмора упомянув об этом, Пиаже отпустил шпильку в адрес «некоторых русских коллег», прекрасно знающих иностранные источники, однако редко их цитирующих (Piaget, 1956, p. 344).

Летом 1957 года они с Лурией снова увиделись на XV Международном психологическом конгрессе в Брюсселе. Из писем Лурии домой явствует, что он договорился там о «переводе и издании Выготского» (Лурия, 1994, с. 163). Среди участников конгресса была его добрая знакомая Евгения Моисеевна Ганфман (Eugenia Hanfmann), развивавшая некоторые идеи Выготского в области патопсихологии⁷. Пять лет спустя выйдет ее и Гертруды Вакар (Gertrude Vakar) перевод «Мышления и речи». В Предисловии упоминается, что просьба о переводе исходила от профессора Лурии (Vygotzky, 1962, pp. XI–XII).

Несмотря на похвалы Лурии, английский перевод «Мышления и речи» содержал множество упрощений и сокращений (см.: Mecacci, Yasnitsky, 2011). Даже заглавие теперь звучало иначе: «Мысль и язык». (О том, что язык для Выготского — лишь форма развития речи, притом в союзе с мышлением, переводчицы, видимо, не знали.)

Ганфман пошлет книгу для отзыва Пиаже. «Что за интеллигентная идея послать ему перевод и получить

его критические замечания, — станет восхищаться Лурия в письме к Ганфман. — Я не знаю в истории науки ни одного другого случая, когда два выдающихся ученых, один из которых еще жив, обменивались своими точками зрения, разделенными тридцатью годами!» (цит. по: Выгодская и Лифанова, 1996, с. 138).

Л.С. Выготский был незримым участником диалогов Лурии и Пиаже с их первой встречи. Правда, по собственному признанию Пиаже, прежде он не читал работ Выготского. Непонятно, что ему мешало — полдюжины переводов (в том числе и один французский) были напечатаны в европейских журналах еще до войны.

Нет уверенности и в том, что он внимательно изучал вторую главу «Мышления и речи». В своих «Комментариях» Пиаже подробно и убедительно разъясняет понятия эгоцентризма и децентрации мышления, но Выготский-то оспаривал иное — взгляд на «главный тракт детского развития»: это не социализация эгоцентрической детской психики, как думает Пиаже, но «индивидуализация на основе внутренней социальности ребенка» (Выготский, 1934, с. 282).

Выготский призывает рассматривать ребенка, с первых секунд его жизни, как одну из сторон «интерпсихологической» системы взаимоотношений с окружающими людьми. В то время как у Пиаже точкой отсчета в развитии детской психики является индивид, с врожденным ему эго и сенсомоторикой, а «социальное лежит в конце развития» (Выготский, 1934, с. 44). Маркс называл подобную теоретическую установку «робинзонадой».

Переместив точку отсчета с эго на социум, Выготский осуществил *децентрацию* традиционной психологии вообще и теории Пиаже, в частности. В начале было «Мы»! «Я» есть не что иное, как интериоризованное «Мы».

«Комментарии» Пиаже прошли мимо этого коперниканского переворота в психологической науке. Написанные по-английски, они были отпечатаны в виде брошюры (Piaget, 1962) и вложены в каждый экземпляр книги Выготского, что, безусловно, увеличило читательский спрос.

Наконец, Лурия и Пиаже встретились на XVIII Международном психологическом конгрессе, проходившем в Москве с 4 по 11 августа 1966 года, где Лурия был председателем программного комитета (президентом конгресса стал А.Н. Леонтьев).

Это было масштабное событие — 5 тысяч участников и гостей из 44 стран. Лурия выступил с докладом о локализации корковых функций; Пиаже, выполняя поручение ЮНЕСКО, прочитал вечернюю лекцию о взаимосвязях психологии с другими науками. Эта

⁶ Лурии пришлось уйти из Психологического института после того, как комиссия Рабоче-крестьянской инспекции расценила его экспедиции 1931–1932 гг. как «колонизаторское исследование, опирающееся на расовую теорию и пытающееся показать неполноценность мышления наших окраинных народностей» (Лурия, 1994, с. 67).

⁷ Е.М. Ганфман (1905–1983) детство провела в Петербурге, училась в Йене, затем переехала в США, став ассистентом К. Коффки. Известность ей принес метод диагностики шизофрении (тест Ганфман–Казанина), разработанный на основе методики Выготского–Сахарова. Ее муж Я. Казанин (Jacob Kasanin, 1897–1946) был лично знаком с Выготским, вел с ним переписку и перевел на английский две его работы.

лекция была опубликована отдельно в виде 40-страничной брошюры (Пиаже, 1966).

Примерно за полтора года до Московского конгресса к Пиаже обратился главный редактор журнала «Народное образование» М.П. Кашин с предложением написать статью о связи мышления и деятельности (выбор темы выдает в нем приверженца «деятельностного подхода»). Пиаже выполнил просьбу, однако содержание статьи оказалась чересчур сложным для массового журнала; вероятно, поэтому Кашин решил передать статью в «Вопросы психологии», где она и была напечатана в конце года (см.: Пиаже, 1965). В Приложении к «Народному образованию» была опубликована большая статья о Московском конгрессе, содержащая близкий к тексту пересказ выступления Пиаже: «Место психологии в системе наук» (Бернштейн, 1966, с. 7–9).

В Советском Союзе вышли три книги Пиаже плюс упомянутая выше брошюра и толстая перево-

дная монография о его «генетической психологии» (см.: Флейвелл, 1967). В год конгресса увидел свет первый том «Экспериментальной психологии» под редакцией П. Фресса и Ж. Пиаже; последний, четвертый, том выйдет в 1973 г. А.Н. Леонтьев написал три предисловия и выполнил общую редакцию перевода. Лурия не принял участия ни в одном из этих изданий.

Последнее сохранившееся письмо Пиаже к Лурии написано три месяца спустя после конгресса в Москве. Из текста явствует, что их совместная научная деятельность продолжалась и дальше, хотя документальных сведений о ней не имеется.

Публикуемая переписка позволяет сделать вывод о том, что, вопреки всем политическим и идеологическим коллизиям своей эпохи, Пиаже и Лурии удалось внести значительный вклад в укрепление связей между научными сообществами психологов Западного и Восточного блоков.

Список источников / References

1. Бернштейн, М. (1966). Международный конгресс психологов. *Народное образование. Приложение*, 11, 1–16.
Bernshtein, M. (1966). International Congress of psychologists. *Public education. Supplement*, 11, 1–16. (In Russ.).
2. Выгодская, Г.Л., Лифанова, Т.М. (1996). *Лев Семенович Выготский: Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету*. М.: Смысл, 1996.
Vygodskaya, G.L., Lifanova, T.M. (1996). *Lev Semenovich Vygotsky: Life. Work. Sketches for a portrait*. Moscow: Smysl, 1996. (In Russ.).
3. Выготский, Л.С. (1929). Генетические корни мышления и речи. *Естествознание и марксизм*, 1, 106–133.
Vygotsky, L.S. (1929). The genetic roots of thought and speech. *Natural Science and Marxism*, 1, 106–133. (In Russ.).
4. Выготский, Л.С. (1934). *Мышление и речь*. М.; Л.: Соцэкгиз.
Vygotsky, L.S. (1934). *Thought and speech*. Moscow; Leningrad: Sotsegiz. (In Russ.).
5. Выготский, Л.С., Лурия А.Р. (2019). Функция и судьба эгоцентрической речи. *Вопросы психологии*, 3, 142.
Vygotsky, L.S., Luria, A.R. (2019). The function and fate of egocentric speech. *Questions of Psychology*, 3, 142. (In Russ.).
6. Завершнева, Е.Ю., ван дер Веер Р. (2019). Об экспериментальных исследованиях эгоцентрической и внутренней речи, проведенных научной группой Л.С. Выготского. *Вопросы психологии*, 3, 130–144.
Zavershneva, E.Yu., van der Veer, R. (2019). On experimental studies of egocentric and internal speech conducted by L.S. Vygotsky's research group. *Questions of Psychology*, 3, 130–144. (In Russ.).
7. Левина, Р.Е. (1968). Идеи Л.С. Выготского о планирующей речи ребенка. *Вопросы психологии*, 4, 105–115.
Levina, R.E. (1968). L.S. Vygotsky's ideas on the child's planning speech. *Questions of Psychology*, 4, 105–115. (In Russ.).
8. Лурия, А.Р. (1930). Международный конгресс психологов в Америке (1–7 сентября 1929 г.). *Научное слово*, 4, 83–99.
Luria, A.R. (1930). The International Congress of psychologists in America (1–7 September 1929). *Scientific Word*, 4, 83–99. (In Russ.).
9. Лурия, Е. *Мой отец А.Р. Лурия*. М.: Гнозис, 1994.
Luria, E. *My father A.R. Luria*. Moscow: Gnosis, 1994. (In Russ.).
10. Пиаже, Ж. (1932). *Речь и мышление ребенка*. М.: ОГИЗ; Ленинград: Госпедгиз, 1932.
Piaget, J. (1932). *Speech and thought in the child*. Moscow: OGIZ; Leningrad: Gospedgiz, 1932. (In Russ.).
11. Пиаже, Ж. (1965). Роль действия в формировании мышления. *Вопросы психологии*, 6, 33–51.
Piaget, J. (1965). The role of action in the formation of thought. *Questions of Psychology*, 6, 33–51. (In Russ.).
12. Пиаже, Ж. (1966). *Психология, междисциплинарные связи и система наук*. М.: [б. и.].
Piaget, J. (1966). *Psychology, interdisciplinary connections and the system of sciences*. Moscow: [no publisher]. (In Russ.).
13. Флейвелл, Дж. Х. (1967). *Генетическая психология Жана Пиаже*. М.: Просвещение.
Flavell, John H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*. Princeton, New Jersey: D. van Nostrand Company, Inc. (In Russ.).
14. Ясницкий, А. (2012). Реконструкция поездки Лурии на IX Международный психологический конгресс. *Вопросы психологии*, 4, 86–93.
Yasnitsky, A. (2012). Reconstruction of Luria's trip to the 9th International Congress of psychology. *Questions of Psychology*, 4, 86–93. (In Russ.).
15. Duncan, C.P. (1980). A note on the 1929 International Congress of Psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16, 1–5.
16. Mecacci L., Yasnitsky A. (2011). Editorial changes in the three Russian editions of Vygotsky's "Thinking and speech" (1934, 1956, 1982): Towards authoritative and ultimate English translation of the book. *Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна»*, 4, 159–187.
17. *Ninth International Congress of Psychology: Proceedings and papers* (1930). Princeton, NJ: The Psychological Review Company.
18. Piaget, J. (1930). Le parallélisme entre la logique et la morale chez l'enfant. In: *Ninth international congress of psychology*:

- Proceedings and papers* (pp. 339–340). Princeton, NJ: The Psychological Review Company.
19. Piaget, J. (1956). Some impressions of a visit to Soviet psychologists. *The American Psychologist*, 11(7), 343–345.
20. Piaget, J. (1962). Comments on Vygotsky's critical remarks concerning "The language and thought of the child and reasoning in the child". In: Vygotsky, L.S. *Thought and language* (pp. 169–183). Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
21. Ratcliff, M.J., van der Veer, R. (2025) Alexander Luria and Jean Piaget: Partial reconstruction of their cooperation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 61, 1–11 <https://doi.org/10.1002/jhbs.70033>
22. Vygotsky, L.S. & Luria, A.R. (1930). The function and fate of egocentric speech. In: *Ninth International Congress of psychology* (pp. 464–465). Princeton, NJ: The Psychological Review Company.
23. Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
24. Wygotski, L.S. (1929). Die genetischen Wurzeln des Denkens und der Sprache. *Unter dem Banner des Marxismus*, 3(3), 450–470; 3(4), 607–624.

Информация об авторах

Андрей Дмитриевич Майданский, доктор философских наук, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Завершнева Екатерина Юрьевна, кандидат психологических наук, независимый исследователь, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5423-6225>, e-mail: zavr71@yandex.ru

Information about the authors

Andrey D. Maidansky, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor at the UNESCO Department "Cultural-Historical Psychology of Childhood", Moscow State University of Psychology and Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Ekaterina Yu. Zavershneva, Candidate of Sciences (Psychology), Independent Researcher, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5423-6225>, e-mail: zavr71@yandex.ru

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 21.06.2026

Поступила после рецензирования 19.08.2026

Принята к публикации 20.09.2026

Опубликована 30.09.2026

Received 2026.06.21

Revised 2026.08.19

Accepted 2026.09.20

Published 2026.09.30

К 90-летию А.А. Леонтьева
90th anniversary of A.A. Leontyev

Научная статья | Original paper

Теоретическая и прикладная психология общения

М.А. Степанова^{1, 2} ✉

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,

Москва, Российская Федерация

✉ marina.stepanova@list.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В 2026 году исполнилось 90 лет со дня рождения известного отечественного психолога, филолога и педагога Алексея Алексеевича Леонтьева (1936–2004). По сложившейся научной традиции, к юбилейной дате приурочены мероприятия, имеющие своей целью возвращение к идеям ученого сквозь призму актуального состояния науки и практики. Достойное место в общем ряду научных событий занимают публикации, нацеленные на привлечение внимания современных специалистов к наследию ученого. В данной статье речь пойдет об изданном к юбилею сборнике научных трудов «Психология общения» (М.: Смысл. 2026), который адресован широкому кругу читателей гуманитарного профиля. **Целью** выступает краткое представление работ А.А. Леонтьева, вошедших в данный сборник, а также определение оснований, которые позволили собрать работы под одной обложкой и представить их как единое целое. **Гипотеза.** Анализ научного наследия А.А. Леонтьева, связанного с изучением проблем общения, позволяет рассматривать результаты выполненных им исследований с различных точек зрения — лингвистической, психологической, педагогической, что получило отражение в соответствующих публикациях. **Методы и материалы.** Методом выступил историко-методологический анализ работ А.А. Леонтьева по материалам публикаций, вошедших в рецензируемое издание. **Результаты.** Показано, как менялось содержание исследований по проблемам общения, прослежена логика научных изысканий автора, начиная от работ в области психолингвистики и заканчивая обобщающими публикациями по психологии общения, позволяющими говорить о возможности применения деятельностного подхода к процессам общения. **Выводы.** Анализ исследований А.А. Леонтьева по проблемам общения свидетельствует о создании им оригинального подхода к изучению общения, носящего междисциплинарный характер.

Ключевые слова: общение, психология общения, общение и деятельность, психолингвистика, педагогическое общение, искусство

Для цитирования: Степанова, М.А. (2026). Теоретическая и прикладная психология общения. *Культурно-историческая психология*, 22(3), 105–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220313>

Theoretical and applied psychology of communication

M.A. Stepanova^{1, 2} ✉

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ marina.stepanova@list.ru

Abstract

Context and relevance. The year 2026 marks the 90th anniversary of the birth of the renowned Russian psychologist, philologist, and educator Alexei Alekseevich Leontiev (1936–2004). In keeping with established scientific tradition, events dedicated to this anniversary celebrate the scientist's ideas through the

lens of the current state of science and practice. Publications aimed at drawing attention to the scientist's legacy occupy a prominent place among these scientific events. This article discusses the collection of scientific papers "Psychology of Communication" (Moscow: Smysl, 2026), published for the anniversary and addressed to a wide range of readers in the humanities. **Objective** is to briefly introduce the works of A.A. Leontiev included in this collection, as well as to explore the rationale for collecting these works under one cover and presenting them as a coherent whole. **Hypothesis**. An analysis of A.A. Leontiev's scientific legacy in the field of communication studies provides grounds for considering the results of his research from various perspectives—linguistic, psychological, and pedagogical—as reflected in relevant publications. **Methods and materials**. The method used was a historical and methodological analysis of A.A. Leontiev's works based on the publications included in the publication under review. **Results**. The evolution of communication research is demonstrated, and the logic of the author's scientific research is traced, beginning with works in the field of psycholinguistics and ending with general publications on the psychology of communication, which suggest the possibility of applying an activity-based approach to communication processes. **Conclusions**. An analysis of A.A. Leontiev's research on communication issues demonstrates the development of an original, interdisciplinary approach to the study of communication.

Keywords: communication, communication psychology, communication and activity, psycholinguistics, pedagogical communication, art

For citation: Stepanova, M.A. (2026). Theoretical and applied psychology of communication. *Cultural-Historical Psychology*, 22(3), 105–112. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2026220313>

Ничего нет в мире драгоценнее уз, соединяющих человека с человеком.
А.де Сент-Экзюпери. Планета людей

В человеческой культуре самое древнее искусство — искусство общения.
Когда не было ни театра, ни живописи, ни музыки, было общение.
Из него родились все искусства.
Д. Гранин. Зубр

Введение

Молодому поколению психологов трудно представить, что всего каких-нибудь несколько десятилетий назад книг по психологии общения практически не было, не считая небольшого числа популярных изданий, что было особенно заметно на фоне неослабевающего интереса, как профессиональных психологов, так и простых обывателей, к тайнам человеческой души и едва ли не в первую очередь к вопросам общения людей друг с другом и секретам взаимопонимания. Сказанное Ф.И. Тютчевым в первой половине XIX века и в наше время безграничных возможностей общения, правда, возможностей исключительно технических, по-прежнему волнует и опытного старца, и вступающего во взрослую жизнь юношу:

*Как сердцу высказать себя?
Другому как понять тебя?
Поймёт ли он, чем ты живёшь?
Мысль изречённая есть ложь.*

В последние годы ситуация изменилась, поставив перед читателем не менее трудную задачу: а какому изданию отдать предпочтение? Наивно рассчитывать, что есть такая книга (или книги), которая содержит в себе ответы (а вместе с ними и советы) на те вопросы, которые возникают у всякого здравомыслящего человека, столкнувшегося с необходимостью

«научиться общению». Более того, психологическая наука касается такой области человеческого бытия, в которой нет и не может быть готовых рецептов — человеку приходится их искать самому, ошибаться и вновь искать, учиться на своих и чужих ошибках, а потому понятно, что он очень нуждается в подсказках, опирающихся не столько на здравый смысл, сколько на научные сведения. На эту особенность психологии обратил внимание В. Джемс в книге «Беседы с учителями о психологии». Обращаясь к американским педагогам, он сказал: «Вы глубоко, очень глубоко заблуждаетесь, если думаете, что из психологии, то есть из науки о законах душевной жизни, можно непосредственно для школьного употребления вывести определенные программы, планы или методы преподавания. *Психология — наука, а преподавание — искусство*; науки же никогда не производят прямо из себя искусств» (курсив наш. — М.С.) (Джемс, 1998, с. 17). И далее В. Джемс формулирует общее положение, в равной степени пригодное ко всем областям социальной практики: «Наука только указывает границы, в которых приложимы правила искусства, и законы, которых не должен преступать тот, кто занимается этим искусством. Как поступить в каждом отдельном случае, не выходя за эти границы, — это всецело предоставляется на личное усмотрение» (Джемс, 1998, с. 17–18). Если обратиться к вопросам психологии общения сквозь призму той роли, которая отводилась Джемсом научной психо-

логии, то нельзя не признать, что размытость границ допустимого остается той проблемой, которую ощущают на себе те, кто совершенно справедливо рассчитывает на помощь психологии и психологов.

Книга, о которой далее пойдет речь, содержит в себе немало полезных и надежных общих сведений. Вышедшая под редакцией Д.А. Леонтьева в год 90-летия со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева (1936–2004), известного своими работами в области филологии, психологии, педагогики и смежных наук, призвана познакомить с одной из сторон его научного наследия.

В «Психологии общения» под одной обложкой собраны научные труды А.А. Леонтьева, как следует из ее названия, объединенные общей темой общения, и каждая из работ заслуживает того, чтобы специально о ней рассказать. С одной стороны, все работы посвящены одной проблеме, а с другой стороны, затрагиваемые вопросы настолько разнообразны, что не остается сомнений относительно достаточно широкого потенциального круга заинтересованных читателей. Некоторые разделы книги, например те, в которых речь идет о педагогическом общении, носят прикладной характер; это, однако, не означает, что они недостаточно достоверны.

В то же время надо специально сказать еще и о том, что в связи с поступательным развитием практической психологии проблемы общения приобретают новое звучание, и это делает обращение к теоретическим истокам не только желательным, но и абсолютно необходимым — без должной научной рефлексии обещающие помощь психологические практики (техники и технологии) рискуют превратиться в свою противоположность.

Написанное академическим языком, данное издание рассчитано на читателя, готового не к легкой интеллектуальной прогулке по учебному пособию, а к серьезной, требующей усилий работе по ознакомлению с полученными научными данными, зачастую носящими дискуссионный характер. Впрочем, издание, хотя и отнесено к разделу учебных, по своему содержанию, изобилующему ссылками на фундаментальные труды по психологии и философии, без преувеличения можно рассматривать как научное.

Учебное пособие по психологии общения

Основное место в рецензируемом сборнике занимает работа А.А. Леонтьева «Психология общения», которая и дала название всей книге.

Это — шестое переиздание, первое датируется 1974 годом: оно вышло в издательстве Тартусского государственного университета (кафедра логики и психологии) в качестве учебного пособия для студентов-психологов тиражом даже по нынешним временам более чем скромным — всего 750 экземпляров. А.А. Леонтьев уточнял, что пособие представляло собой курс лекций, прочитанных осенью 1973 г. студентам Тартусского государственного университета; при этом в книге содержится не толь-

ко теоретический, но и эмпирический материал, а также обобщен практический опыт прикладных областей психологии общения.

Психологов тогда было значительно меньше, чем сейчас, а занятых изучением общения — и того меньше, потому и рассчитывать на читательский ажиотаж не приходилось, однако реальность превзошла ожидания. В мягком переплете, с черно-белым логотипом Тартусского университета на обложке, отпечатанное ротационным способом на плохой бумаге, это небольшое издание быстро стало раритетным.

Как сказано в «Предисловии» ко второму изданию, «...это была первая монография на русском языке о психологии общения» (Леонтьев, 2026, с. 6).

Спустя год, в 1975 г., А.А. Леонтьев защитил докторскую диссертацию на тему «Психология речевого общения». По замечанию Д.А. Леонтьева и А.А. Леонтьевой (Леонтьев, Леонтьева, 1997), доктору философских наук А.А. Леонтьеву многие отказывали в праве высказываться по психологическим вопросам, что и привело А.А. Леонтьева к необходимости защиты докторской диссертации по психологии. В докторской диссертации А.А. Леонтьев писал: «Конечной целью работы является создание такой рабочей концепции психологии общения, которая могла бы лечь в основу прикладных исследований общения» (Леонтьев, 1975, с. 38). Словосочетание «рабочая концепция» содержит указание на перспективы будущих исследований.

Не ставя перед собой как не соответствующую жанру рецензии задачу всестороннего анализа работы «Психологии общения», ограничимся обозначением некоторых ее основных моментов. Содержательному изложению предшествует обсуждение вопроса о месте психологии общения в системе психологического знания. А.А. Леонтьев обращает внимание на научный факт большой теоретической важности: работы по психологии общения зачастую либо не касались собственно *психологических* вопросов и подходили к общению с лингвистической точки зрения, либо психологию *общения* подменяли психологией отношений, социального управления и пр. А.А. Леонтьев определяет психологию общения как «...раздел общей психологии, предметом которого является психологическая специфика процессов общения, рассматриваемых под углом зрения взаимоотношений личности и общества» (Леонтьев, 2026, с. 13).

Он называет основные собственно психологические проблемы общения:

- психологические функции общения;
- формирование и функционирование механизмов и средств общения;
- взаимоотношение общения с другими аспектами психической жизни человека.

Кроме того, в книге перечислены те практические области, которые нуждаются в четком обозначении своих психологических оснований: психология СМИ, рекламы, публичного выступления, обучения иностранным языкам и др. Этот список может быть продолжен.

В центре всех исследований психологии общения стоит речевое общение. В силу того, что именно в речевом общении общие психологические закономерности общения выступают в наиболее характерном, обнаженном и доступном исследованию виде, они и были выбраны автором в качестве основного предмета анализа. Выделению психологии речевого общения как самостоятельного направления во многом способствовали проведенные ранее авторские исследования по психолингвистике. Будет нелишним напомнить, что именно А.А. Леонтьев по праву считается основоположником психолингвистики в нашей стране; диссертация на тему «Теоретические проблемы психолингвистического моделирования речевой деятельности» на соискание ученой степени доктора филологических наук была защищена в 1968 г. (Леонтьев, 1968). При этом уже в докторской диссертации А.А. Леонтьев интерпретировал теорию речевой деятельности «как часть общей науки о человеке» (Леонтьев, 1968, с. 29).

Знакомство с написанной полвека назад книгой по психологии общения невольно настраивает на размышления о произошедших в науке изменениях, о том, «что с нами стало» и можно ли говорить о существенном обогащении научного знания. Приходится признать, что, если одни проблемы, поставленные А.А. Леонтьевым, привлекли к себе внимание исследователей, и скорее всего по причине изменившейся социальной ситуации в науке, повернувшейся лицом к практике, например к изучению невербального общения, то другие, такие как патология общения, по-прежнему ждут своего теоретического обоснования. Как научное завещание, звучит обращение ко всем психологам, занятым изучением общения, — напоминание о том, что «...первейшей профессиональной обязанностью» является «свободно ориентироваться во всей проблематике теоретических и экспериментальных исследований общения, выполненных как в нашей стране, так и за ее пределами» (курсив наш. — М.С.) (Леонтьев, 2026, с. 222). Сам А.А. Леонтьев являл собой пример именно такого трепетного отношения к Науке — будь то психология, лингвистика или педагогика.

Можно ли считать общение деятельностью?

К работе «Психология общения» содержательно примыкает публикация «Деятельность и общение». Если в только что рассмотренной книге А.А. Леонтьев пишет о своей принадлежности к научной школе А.Н. Леонтьева, то публикуемая статья выступает наглядным тому доказательством. При этом обращает на себя внимание ее дискуссионный характер: автор ставит вопросы, касающиеся соотношения общения и деятельности, но, предлагая свое видение проблемы, не исключает иного подхода к ее решению. Впервые статья «Деятельность и общение» увидела свет на страницах журнала «Вопросы философии» (Леонтьев, 1979), что говорит о еще одном направлении научных поисков А.А. Леонтьева и одновре-

менно о стремлении привлечь внимание философов к психологическим проблемам. Впрочем, знакомым с богатым наследием А.А. Леонтьева не приходится сомневаться в широте и глубине его профессиональных интересов, обусловивших интерес к вопросам методологии и философии науки. Обращение к категории деятельности, как выходящей за границы психологии и связывающей систему ее понятий с системой понятий других общественных наук, позволяет перейти от теоретического анализа на уровень конкретного исследования — в этом и состоит содержание категории деятельности в общепсихологической теории деятельности.

Можно предположить, что и для А.А. Леонтьева эта статья представлялась особенно значимой: четкая структура и строгий язык подспудно приглашают к серьезному разговору, не оставляющему места для околонучных рассуждений. Сказанным и объясняется наше пристальное внимание к этой публикации. Именно в этой статье обсуждался вопрос о видах общения и ставилась проблема субъекта общения. А.А. Леонтьев различает два основных варианта общения: предметно ориентированное, т. е. осуществляемое в совместной некоммуникативной деятельности, и противоположное ему «чистое» общение, не включенное в некоммуникативную деятельность. Во втором варианте могут быть две ситуации: социально ориентированного общения (например, ораторская речь) и личностно ориентированного общения.

Возвращаясь к поставленному в начале статьи вопросу «А можно ли считать общение деятельностью?», А.А. Леонтьев дает такой ответ: «Безусловно, может. Может ли оно выступать не как деятельность, входить в иную деятельность в статусе ее структурных компонентов? Да, несомненно, и в этом оно не отличается от других видов деятельности. Есть ли действительные основания для отрицания у общения деятельностной природы? Если они и есть, то в работах критиков идеи общения как деятельности мы их не находим» (Леонтьев, 2026, с. 245).

Опубликованная на страницах «Вопросов философии» статья А.А. Леонтьева задумывалась редакцией как начинающая дискуссия по проблемам методологии и философии научного знания. Действительно, спустя чуть более полугода с ответной статьей выступил Б.Ф. Ломов. Однако его выступление, хотя и отталкивалось от сказанного А.А. Леонтьевым о соотношении общения и деятельности, но касалось более общих вопросов категориального аппарата психологии. Он сформулировал вопрос иначе: а может ли психология развиваться на основе одной-единственной категории или «...она развивается на основе *системы* категорий»? (Ломов, 1979, с. 34). В конце статьи Б.Ф. Ломов делает следующий вывод: «Вопрос о *системе категорий* ставится особенно остро. <...> категории деятельности и общения еще не раскрывают социального бытия индивида полностью. Необходимо рассмотреть и такие категории... как поведение, образ жизни, потребности и ряд других» (Ломов, 1979, с. 47).

Продолжения дискуссии не последовало, что не отменяет рассмотрения статьи А.А. Леонтьева «Деятельность и общение» как выходящей за узкие рамки психологии и ориентированной на поиск философских оснований психологического знания, которые, как убедительно показала вся история развития психологического знания, также могут быть различными.

О видах общения

Последующие материалы сборника трудов А.А. Леонтьева — обращение к конкретным исследованиям видов общения.

Еще в докторской диссертации А.А. Леонтьев писал о «психологической модели речевого воздействия» (Леонтьев, 1975, с. 36), которая положена в основу исследований по психологии ораторской речи и психологии массовой коммуникации.

Раздел «Лекционное общение», как пишет сам автор, представляет собой отрывок из брошюры для лекторов «Лекция как общение». Материалы на подобные темы носят выраженный практико-ориентированный характер, и читатель, наверняка, найдет советы, которые покажутся ему актуальными с учетом специфики его преподавательской работы. Так, например, весьма полезным звучит указание на желательность такого выстраивания лекционного общения, когда имеет место и идентификация, и сопереживание. За подобными указаниями незримо присутствует главная авторская мысль о рассмотрении лекции в первую очередь как общения.

Еще две статьи — «Общение в массовой коммуникации» и «Телевизионное искусство глазами психолога» — касаются вопросов общения в социуме. Определяющим началом при анализе языка массовой коммуникации для А.А. Леонтьева выступает обусловленность собственно лингвистических характеристик массово-коммуникационного воздействия его социально-психологическими и психолингвистическими особенностями. Специальное внимание А.А. Леонтьев уделяет телевидению как объединяющему в себе две стихии: с одной стороны, оно выступает средством массовой информации, с другой — видом искусства.

Театр, музыка, живопись, литература — разные виды искусства, которые связаны с разными сторонами личности. Специфика киноискусства, по мнению А.А. Леонтьева, заключается в том, что «...оно обеспечивает *динамику смыслообразования*» (Леонтьев, 2026, с. 343), его задача — «...приковать и заставить соучаствовать в процессе художественного общения... не оставаться... внутренне отчужденным зрителем» (Леонтьев, 2026, с. 343). Но верно ли сказанное по отношению к телеискусству? Автор подчеркивает, что телевосприятие обладает рядом специфических особенностей, которые усложняют конкурентное с другими видами искусства. Напрашивается необходимость проведения анализа состояния восприятия современного кино, которое претерпело ощутимые изменения по сравнению с телеискусством 50-лет-

ней давности, и с киноискусством, и определения того, как квалифицировать в этой ситуации домашние кинотеатры?

Художественное общение, или общение искусством

На теме телеискусства разговор об искусстве не заканчивается. А.А. Леонтьев рассматривает деятельность художественного восприятия с точки зрения психологии общения, и «...единственным *объективным* путем к исследованию психологической специфики искусства является анализ процесса художественного общения» (курсив наш. — М.С.) (Леонтьев, с. 332). Непременным условием художественного общения, отмечает А.А. Леонтьев, является то, что художник общается зрителю, читателю, слушателю нечто, что позволяет ему «...подняться над собой, получать от соучастия в художественном общении больше, чем он имел до этого общения. <...> искусство есть... средство развития... личности» (Леонтьев, 2026, с. 328).

Как и любое общение, художественное общение пользуется определенными средствами; в развитой форме оно опосредовано квазиобъектами, которые обладают специфическими признаками, обусловленными тем, что выступают носителями личностных смыслов: через общение искусством осуществляется актуализация и развитие личности, прежде всего ее мотивационной, эмоционально-волевой, этической стороны. А.А. Леонтьев вводит понятие *квазиобъектов искусства*, под которыми понимает такие элементы художественного общения, которые несут самостоятельную функциональную нагрузку: это может быть законченное художественное сообщение («Давид» Микеланджело или «Первый концерт» Чайковского) или эстетически значимый компонент такого сообщения. Различия между квазиобъектами различных видов искусства состоит в их различном соотношении с объектами. И, таким образом, становится понятной формулируемая А.А. Леонтьевым гносеологическая задача отделить *объектное* от *квазиобъектного*. Одни квазиобъекты существуют только как объекты, например архитектура. Другие квазиобъекты создаются в рамках искусства и не существуют вне его, например единица восприятия в кино — кинообраз. Третий вид квазиобъектов — такие квазиобъекты, которые идеальны и вне искусства, — так происходит в поэзии, ее чувственным материалом выступают языковые элементы, уже включенные в познание и общение. «Основной проблемой восприятия искусства» — в понимании А.А. Леонтьева, — «является не номенклатура его квазиобъектов, а закономерности их организации в художественное целое» (Леонтьев, 2026, с. 324). Применительно к поэзии это позволяет говорить не о проблеме «поэтического языка», а о проблеме «поэтической речи». А.А. Леонтьев пишет не о технике искусства, а о *технике восприятия искусства*, поскольку сами по себе техники не являются носителями личностных смыслов.

Со ссылкой на представления Л.С. Выготского об искусстве как «общественной технике чувств» А.А. Леонтьев называет искусство «...своеобразным «полигоном», на котором люди учатся быть людьми» (Леонтьев, 2026, с. 335). Содержание искусства — это те общественные отношения, которые «... не получают отражения в застывших формах языка, в понятийной форме» (Леонтьев, 2026, с. 286), а переживаются как свое, интимное, в субъективной психологической форме *личностного смысла* (Леонтьев, 2026, с. 287).

Восприятие искусства — не пассивный процесс, и воспринимающий искусство одновременно его творит. Искусство может оказаться мертвым, если мы не знаем психологического ключа к нему, если мы не осуществляем специфическую деятельность общения искусством: «Как и всякому общению, общению искусством надо специально учить» (2026, с. 289). Не все произведения искусства рассчитаны на любого читателя, зрителя, слушателя и т. п., есть произведения разной степени трудности, но А.А. Леонтьев предъявляет высокие требования к истинным произведениям искусства. Он пишет: «Но всякое по-настоящему значительное произведение тем и значительно, что оно *потенциально* доступно любому читателю, зрителю, слушателю при условии овладения им основами языка данного искусства» (Леонтьев, 2026, с. 303).

Такое понимание искусства было изложено уже в статье 1973 г. «Поэтический язык как способ общения искусством» (Леонтьев, 1973), опубликованной в журнале «Вопросы литературы», что позволяет увидеть, каким целостным и всесторонним было исследование общения в различные периоды научного творчества А.А. Леонтьева.

Атмосфера школы

Едва ли не главным приложением общей теории общения стало исследование педагогического общения. Если книга А.А. Леонтьева «Психология общения» переиздавалась неоднократно, то небольшому изданию «Педагогическое общение» в этом отношении повезло меньше. Первое издание увидело свет в 1979 г.: брошюра вышла в популярной в советское время серии «Педагогика и психология» в издательстве «Знание». Второе издание в переработанном виде увидело свет почти через 20 лет, и дополненное интервью, которое дал А.А. Леонтьев М.К. Кабардову, опубликовано в 1997 г. В таком виде «Педагогическое общение» вошло и в рецензируемую книгу.

Несмотря на то, что термин «педагогическое общение» широко использовался, А.А. Леонтьев, с целью предупреждения неточностей его толкования, специально останавливается на определении: «Педагогическое общение — это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его (в процессах обучения и воспитания),

имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри учебного коллектива» (Леонтьев, 2026, с. 351). Не потерявшим актуальности видится комментарий А.А. Леонтьева о необходимости специальных программ обучения педагогическому общению. Хотя при этом Леонтьев не скрывает своего скептического отношения к ограничению педагогического общения технологиями: «...нельзя научить человека приемам педагогического общения, если он не чувствует себя педагогом, если он... не любит детей, не любит профессию» (Леонтьев, 2026, с. 471). Трудно не согласиться с автором: «...человечность общения с ребенком и есть суть педагогического общения» (2026, с. 469). Именно так понимали роль учителя в школе истинные учителя, для которых школа — призвание, а не только профессия. Основатель московской гимназии на Юго-Западе, проработавший в школе в общей сложности без малого 70 лет говорил: «Самое главное в школе — гуманизм отношений» (Завельский, 2025, с. 52).

Другое дело, что многих педагогических ошибок, которые зачастую идут не «не от бедности — от щедрости души», можно и нужно избежать. Описанный в книге эффект Пигмалиона по-прежнему встречается едва ли не в каждом классе, и богатый учительский опыт далеко не всегда помогает если не избавиться от предвзятого отношения к ученикам, то хотя бы его признать. И это как раз тот случай, когда опыт перестает быть благом, он начинает мешать и, став опытом предрассудков, из позитивного превращается в свою противоположность. Сказанное не только не отменяет важности наличия у учителей представлений о способах педагогического общения, но, скорее, лишний раз подчеркивает их жизненную необходимость.

В книге есть небольшой параграф «Как слово наше отзовется», из которого понятно, как появился и далее оформился профессиональный интерес А.А. Леонтьева к проблеме педагогического общения — он вырос из исследований 60-х годов прошлого века по психолингвистике: как прикладная область она связана с обучением и воспитанием, с изучением зависимости психологических особенностей речи от ее языковых характеристик. А.А. Леонтьев отмечает, что психолингвистический «микроанализ» речевого общения учителей — одно из направлений в исследовании педагогического общения. Однако, подчеркивая актуальность разработки вопросов, касающихся механизмов речевого воздействия и составления последующих практических рекомендаций, А.А. Леонтьев заключает книгу по педагогическому общению словами: «Смысл обучения педагогическому общению не в нем самом — это не панацея от всех педагогических бед» (Леонтьев, 2026, с. 416), это всего лишь «...орудие создания

атмосферы равенства, справедливости, чуткости, которая должна царить в отношениях педагогов с классом» (там же). И как же повезло тем ребятам, независимо от их возраста и интереса к тем или иным школьным урокам, если им посчастливилось встретиться с таким учителем. А.А. Леонтьев и Ю.В. Завельский говорили об одном и то же: «...лицо любой школы определяет ее атмосфера, воздух, которым наполнен школьный дом, ее тепло и свет, которые она излучает, одним словом — ее дух. Этот дух, как и дух любого дома, создают люди, живущие в нем. Он выражается главным образом отношениями между ними (как взрослыми, так и детьми) в достаточно сложном образовательном процессе, участником которого они являются. Вот почему отношения между людьми — главная ценность любого школьного коллектива, самое дорогое, что у него есть и что надо умело хранить» (Завельский, 2025, с. 53).

Междисциплинарная теория человеческого общения

Завершает книгу приуроченная к 75-летию юбилею А.А. Леонтьева и опубликованная на страницах журнала «Культурно-историческая психология» статья Д.А. Леонтьева и И.Б. Ханиной «К проблеме общения в работах А.А. Леонтьева» (2011, №1). Само название статьи «К вопросу ...» содержит в себе указание на незавершенность исследований.

15 лет назад авторы писали о том, что теория общения А.А. Леонтьева в ее целостности не выступила предметом специального анализа — на возмещение этого пробела и была направлена данная журнальная публикация, за которой последовали и другие. Успешность решения поставленной задачи не измеряется числом письменных и устных выступлений на заданную тему, а предполагает активное использование идей А.А. Леонтьева в качестве научных оснований для новых исследований. Однако последнему будет в немалой степени способствовать рефлексия того научного пути, который был пройден А.А. Леонтьевым и его учениками. Именно с таких позиций и может быть рассмотрена статья Д.А. Леонтьева и И.Б. Ханиной — как пролог будущих исследований в области психологии общения.

Авторы совершенно справедливо поднимают вопрос того системообразующего начала, который, с одной стороны, присутствует во всех работах А.А. Леонтьева, а с другой стороны, позволяет рассматривать их как не отдельные, мало связанные исследования, а единое целое, в котором нашли отражение интересы филолога, психолога, педагога. Таким началом выступает «многоуровневая междисциплинарная теория человеческого общения» (Леонтьев, 2026, с. 477), впервые представленная в книге «Психология общения» в 1974 г. Рассмотрение теории общения А.А. Леонтьева как междисциплинарной, с одной стороны, показывает продуктивность для психологии исследований междисциплинарного

характера как отвечающих современным запросам со стороны социальной практики, а с другой стороны, позволяет на конкретном примере рассматривать психологию как часть гуманитарного знания.

В обобщающем материале Д.А. Леонтьев и И.Б. Ханина также обозначают еще одно направление возможного анализа научного наследия А.А. Леонтьева — изучение созданной им теории общения сквозь призму представлений об образе мира А.Н. Леонтьева, Е.Ю. Артемьевой, С.Д. Смирнова. Такое вплетение научных представлений А.А. Леонтьева в ткань различных по своему содержанию исследований также служит доказательством их межпредметного характера.

Заключение

Кому, зачем и как читать эту книгу?

Кому? Это тот вопрос, который встает перед человеком, открывшим книгу, познакомившимся с ее содержанием и пролиставшим несколько страниц. Отталкиваясь от общего впечатления от прочитанного, довольно трудно очертить (ограничить) круг читателей, которым сведения по психологии общения полезны и необходимы. Можно пойти от противного и поставить задачу отыскать тех специалистов в области психологии и смежных наук, которые не были бы связаны в той или иной степени с проблемой общения. Приходится признать, что последних не так много, поскольку вопросы психологии общения получают отражение в различных разделах психологии, а соответствующие сведения предваряют собой знакомство практически с любой областью психологического знания, равно как и психологической практики.

Зачем и как? Ответы на эти два вопроса как раз напрямую зависят от профессиональных интересов и склонностей, а также от актуальных запросов. Не исключено, что кому-то будет достаточно познакомиться с отдельными ее главами, а кто-то, наоборот, озабочен поиском работ А.А. Леонтьева по другим проблемам.

Рассказ о книге А.А. Леонтьева будет неполным, если на этом поставить точку и ничего не сказать о ее авторе. Всем, кому посчастливилось общаться с Алексеем Алексеевичем Леонтьевым, наверняка запомнилась присущая ему располагающая манера общения, независимо от того, с кем он беседовал — именитым ученым или студентом, близким коллегой или случайным слушателем. Улыбка, светящиеся глаза, спокойная негромкая речь настраивали на доверительный разговор без суеты и излишней вежливости. Это был тот редкий случай, когда дело психолога не расходилось с его реальными поступками: он ни на шаг не отступал от тех «правил общения», о которых писал в своих книгах, но при этом он учил нас чему-то очень важному, что не всегда можно выразить словом — человечности. А какими мы выросли учениками, уже зависит только от нас.

Список источников / References

1. Джемс В. (1998). *Беседы с учителями о психологии*. М.: Совершенство.
Dzhems V. (1998). *Conversations with teachers about psychology*. Moscow: Publ. «Sovershenstvo». (In Russ).
2. Завельский Ю.В. (2025). *Любовь и ошибки*. М.: МЦНМО.
Zavel'skij Yu.V. (2025). *Love and mistakes*. Moscow: MCzNMO. (In Russ).
3. Леонтьев А.А. (1979). Деятельность и общение. *Вопросы философии*, 1, 121–132.
Leontiev A.A. (1979). Activity and Communication. *Voprosy filosofii*, 1, 121–132. (In Russ).
4. Леонтьев А.А. (1973). Поэтический язык как способ общения искусством. *Вопросы литературы*, 6, 93–115.
Leontiev A.A. (1973). Poetic language as a way of communicating through art. *Voprosy literatury*, 6, 93–115. (In Russ).
5. Леонтьев А.А. (1974). *Психология общения: учебное пособие для студентов-психологов*. Тарту: Тартуский гос. ун-т.
Leontiev A.A. (1974). *Psychology of communication: a textbook for psychology students*. Tartu: Tartuskij gos. un-t. (In Russ).
6. Леонтьев А.А. (2026). *Психология общения: 6-е исправленное и дополненное издание*. М.: Смысл.
Leontiev A.A. (2026). *Psychology of communication: 6th revised and supplemented edition*. Moscow: Smy'sl. (In Russ).
7. Леонтьев А.А. (1975). *Психология речевого общения. Автореферат дис. ... д-ра психол. наук*. Институт психологии АПН СССР. М.
Leontiev A.A. (1975). *Psychology of speech communication. Extended abstr. Diss.... Dr of Sci (Psychol)*. Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. Moscow. (In Russ).
8. Леонтьев А.А. (1968). *Теоретические проблемы психолингвистического моделирования речевой деятельности. Автореферат дис. ... д-ра филолог. наук*. Институт языкознания АН СССР. М.
Leontiev A.A. (1968). *Theoretical problems of psycholinguistic modeling of speech activity. Extended abstr. Diss.... Dr of Sci (Philol)*. Institute of Linguistics of the USSR Academy of Sciences. Moscow. (In Russ).
9. Леонтьев Д.А., Леонтьева А.А. (2007). Алексей Алексеевич Леонтьев. Жизнь поверх барьеров (1936–2004). В: В.В. Рубцов, М.Г. Ярошевский (Ред.), *Выдающиеся психологи Москвы. Изд. 2-е, перераб. и доп.* (с. 491–497). М.
Leontiev D.A., Leontieva A.A. (2007). Alexey Alexeevich Leontyev. Life Beyond Barriers (1936–2004). In: V.V. Rubtsov and M.G. Yaroshevsky (Eds.), *Outstanding Psychologists of Moscow / edited by 2nd edition, revised and enlarged*. (pp. 492–497). Moscow. (In Russ).
10. Ломов Б.Ф. (1979) Категории общения и деятельности в психологии. *Вопросы философии*, 8, 34–47.
Lomov B.F. (1979). Categories of communication and activity in psychology. *Voprosy filosofii*, 8, 34–47. (In Russ).

Информация об авторе

Марина Анатольевна Степанова, доктор психологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»), Москва, Россия; ведущий научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

Information about the author

Marina A. Stepanova, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation; Leading Researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 14.07.2026

Поступила после рецензирования 12.08.2026

Принята к публикации 20.09.2026

Опубликована 30.09.2026

Received 2026.07.14

Revised 2026.08.12

Accepted 2026.09.20

Published 2026.09.30

К юбилею Татьяны Васильевны Ахутиной
On the anniversary of Tatyana Vasilyevna Akhutina



Фото из архива Т.В. Ахутиной

Развивающее содействие Человеку Говорящему. К юбилею Татьяны Васильевны Ахутиной

15 августа 2026 года юбилей отметила Татьяна Васильевна Ахутина — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. На протяжении многих лет Татьяна Васильевна является членом редакционной коллегии журнала «Культурно-историческая психология». Для нас это большая честь и радость.

Ученица и продолжательница идей и дела А.Р. Лурии, ярчайшая представительница «вершинной» (Л. С. Выготский) — культурно-исторической — психологии, Татьяна Васильевна с высоты «вершин» исследует процессы «глубинного залегания» высших психических функций — на нейропсихологическом уровне, психолингвистическими методами. Так рождается новая, неклассическая «глубинная» психология, которая совпадает с «вершинной». И не только

психология — речь идет о всей системе сопровождения развития речи в онтогенезе как ключевой «линии жизни» Человека Говорящего, по определению Ноама Хомского и Роберта Бервика. А говорение для любого человека — в норме и при патологии — всегда *проблема*, решение которой требует не просто мобилизации всех психических «сил», но и порождения новых, напрямую к речи не относящихся. Каждый человек, не только поэт, *ищет* живое, осмысленное слово в ряду общественно значимых, чтобы быть понятым другими и понятным самому себе (об этом писал еще А.А. Потебня).

Татьяна Васильевна неслучайно оставила свой след в самых разных научно-практических областях — от афазиологии до решения проблем, с которыми сталкиваются дети при школьном обучении, в том числе в ходе усвоения языка. Источники этих «сил» бессмысленно искать в нейродинамике моз-

Для цитирования: Кудрявцев, В.Т. (2026). Развивающее содействие Человеку Говорящему. Интервью с Т.В. Ахутиной. *Культурно-историческая психология*, 22(3), 113–117.

For citation: Kudryavtsev, V.T. (2026). Developmental facilitation of the Speaking Human. Interview with Tatyana V. Akhutina. *Cultural-Historical Psychology*, 22(3), 113–117. (In Russ.).

га — они укоренены в культуре людей — грандиозной сфере их деятельного «смыслообмена», которая живет по законам собственной исторической жизни, придающей и самой нейродинамике человеческую специфику. Даже мозговые нарушения лишь блокируют доступ к этим источникам, поэтому приходится искать обходные пути к ним, в результате чего преобразуются и функции мозга. Но это распространяется и на норму. Таков общий вывод из учения Александра Романовича Лурии, подтвержденный в разных формах и областях работы с людьми его выдающимися последователями — Л.С. Цветковой (она была научным руководителем Татьяны Васильевны по кандидатской диссертации), Е.Д. Хомской, В.М. Шкловским, Ж.М.Глозман. К плеяде этих ученых-подвижников принадлежит и Т.В. Ахутина.

Консолидация нейропсихологии и психолингвистики — на первый взгляд, вполне логичная и давно ставшая мировым исследовательским трендом, в первую очередь благодаря усилиям научной школы А.Р. Лурии, ее всемирному авторитету и контактам с представителями других направлений, — предполагает особое видение предмета анализа и практического содействия. Это видение и выразила в своем творчестве Т.В. Ахутина. В его основе — генетический подход Л.С. Выготского, при котором коррекционные эффекты мыслятся и достигаются как результаты развития. Это значит, что нейропсихология может быть только генетической наукой, а психолингвистика должна создавать основу для развивающего содействия Человеку Говорящему на разных возрастных этапах и в разных социальных ситуациях развития. Ведь ни в устройстве мозга, ни в конструкции культуры, включая язык, не заложено готовых механизмов или рецептов речепорождения (источник силы — еще не сама сила, если иметь в виду культуру). Самому человеку предстоит стать субъектом речепорождения и «построить» эти механизмы в общении с другими и с их помощью.

Это сложный, тончайший поисково-преобразующий процесс, описанный и осмысленный в модели порождения речи, разработанной Т.В. Ахутиной совместно с А.А. Леонтьевым. Эта классическая модель давно работает в психолингвистике, но первоначально Татьяна Васильевна нащупала подход к ней в рамках нейропсихологической клиники и дефектологической практики. Эта модель позволяет приоткрыть тайну генеза человеческого слова в целом — слова, наполненного жизнью смысла. И его понимания — поскольку без понимания слово может быть только «мертворожденным», не наполненным жизнью смысла. «Порождение речи», по Ахутиной, — мягко говоря, очень непростой, многошаговый поисковый процесс, который описывается ею в терминах «мотив», «мысль», «смысловое синтаксирование», «выбор внутренних слов», «семантическое синтаксирование», «выбор слов по значению», «поверхностное синтаксирование», «кинетическое программирование», «выбор слов по форме», «выбор артикулем». Но это движение по ступенькам одной функциогенетической лестницы.

Особый дар Татьяны Васильевны — пронизательно видеть Человека Говорящего и социальную ситуацию его развития, за которой — если воспользоваться словами Л. С. Выготского из письма Р.Е. Левиной — кроется человеческая Судьба. Такое видение складывается из разных профессиональных позиций: логопеда, учителя-словесника, нейропсихолога, психолингвиста, психолога развития (возрастного психолога) и психолога образования.

Татьяна Васильевна окончила дефектологический факультет Московского государственного педагогического института имени В.И. Ленина (ныне Московский педагогический государственный университет). Счастливый случай (не только для нее — для нас всех!) привел ее, студентку четвертого курса, на практику в клинику Института нейрохирургии имени Н.Н. Бурденко. Там работал А.Р. Лурия со своей группой сотрудников. Татьяна Васильевна была заморожена процедурой осмотра больных, которую проводил Александр Романович, раскрываясь в своем отношении к каждому не только как великий профессионал, но и как Личность, которая, по выражению А.Ф. Лосева, есть чудо. А больные с тяжелыми речевыми нарушениями отвечали ему внятно и осмысленно. Зона ближайшего или какого-то более отдаленного развития? Судьба? А.Р. Лурия сочетал в себе мыслителя и мечтателя. Студентка Таня Рябова, в будущем Ахутина, пришла домой и заявила маме: «Я хочу работать, как Лурия, с больными, которые потеряли речь». В этом заявлении все слова «ключевые», но главное — «как Лурия»! Как человек, возвращавший людям потерянные миры (см. его книгу «Потерянный и возвращенный мир»). Татьяна Васильевна переняла эстафету учителя, приняв послы его Личности.

Это особенно важно, потому что мы все, активно, много и по-разному говорящие, немного потеряны в современном мире и ищем самих себя. Но с нами Татьяна Васильевна, которая знает, где, кого и что в нем искать. Чудесную силу деликатной, интеллигентной, мотивирующей и вдохновляющей помощи Татьяны Васильевны испытали на себе сотни и тысячи детей и взрослых, включая тех, кто лично с ней не знаком, но читал ее книги. Разумеется, среди них — ее ученики, студенты и коллеги, которым несказанно повезло быть с ней рядом, соприкоснуться с ее профессиональным и личностным даром, принять его в дар. Сила — в развитии.

От имени редакционной коллегии журнала «Культурно-историческая психология» счастлив поздравить дорогую Татьяну Васильевну с прекрасным юбилеем и пожелать ей и впредь утверждать и преумножать славу школы А.Р. Лурии, продолжая развивающее содействие людям, ищущим Слово, а в нем — себя, и тем самым внося вклад в развитие психологии XXI века.

В.Т. Кудрявцев,
доктор психологических наук,
профессор Московского института психоанализа
и Московского государственного психолого-педагогического университета,
заместитель главного редактора журнала
«Культурно-историческая психология»



Стоят: Т.В. Ахутина и Б.М. Великовский, сидят: В.В. Давыдов и В.П. Зинченко.
Фото из архива проф. Майкла Коула сделано в апреле 1986 г. в перерыве заседания советско-американского семинара по проблемам развития в Институте психологии АН СССР

«Я никогда не пожалела о сделанном выборе»: Интервью с Т.В. Ахутиной Беседу ведет В.Т. Кудрявцев

Татьяна Васильевна, в День рождения, тем более в такой особый, с которым мы Вас еще раз от всей души поздравляем, принято вспоминать родителей. Расскажите о Вашей родительской семье. Повлияла ли она на Ваш профессиональный выбор? Что Вас утвердило в нем?

Мой папа, Рябов Василий Иванович, был военным, участвовал в Финской и Великой Отечественной войнах. Моя мама, Грузинцева Елена Николаевна, была дефектологом, доцентом в МГПИ имени В.И. Ленина, автором учебников русского языка для вспомогательных школ, которые выходили с 1934 по 1961 год. В 1927 году она поступила на дефектологический факультет 2-го МГУ (переименованного позднее в МГПИ) и слушала там лекции Л.С. Выготского. Мама бережно хранила книги Выготского и стенограмму его доклада, сделанного 23 декабря 1933 года на заседании кафедры дефектологии Педагогического института имени Бубнова (еще одно название МГПИ). Но все это сработало позже.

Меня на дефектологический факультет педагогического института привел внутренний кризис. В школе я мечтала идти на математику или физику в МГУ, но потом вместе с несколькими одноклассниками мы задумали поехать в Сибирь на «стройки коммуниз-

ма» — ради «самосовершенствования». Но розовые очки быстро рассеялись. Моя самооценка упала, и я приняла решение поступить на универсальный факультет, или факультет «для домохозяек», где будет немного филологии, немного медицины, немного педагогики, т. е. на дефектологический факультет. Только позже я оценила открываемые возможности и это было связано с появлением в моей жизни Александра Романовича Лурии.

Ваши впечатления от первой встречи с А.Р. Лурией. Что особо притягивало в его личности?

Весной 1962 г. логопедов 4-го курса деффакса пригласили помочь в проведении занятий с больными афазией. Откликнулись двое, мы пошли учиться работать в Институт нейрохирургии имени Н.Н. Бурденко, в лабораторию А.Р. Лурии. Нас встретила сотрудница лаборатории, канд. мед. наук Е.Н. Винарская и логопед Г.Б. Рудая. Впервые я увидела А.Р. Лурию в сентябре 1962 года на разборе больного. Пациента предварительно посмотрела Э.Г. Симерницкая, только что после окончания психологического факультета МГУ принятая на работу в лабораторию, это был ее первый разбор. Она рассказала о результатах тестирования больного и поставила вопрос об их интерпретации. Лурия в ответ провел

несколько тестов с комментариями сотрудникам, почему он их выбирает. Меня так заинтересовало увиденное — аналитический поиск механизма нарушения, что, когда я пришла домой, я сказала маме: «Это так интересно! Именно этим я хочу заниматься всю жизнь. Александр Романович — такой необыкновенно замечательный ученый!!!». Мама ответила: «А.Р. — хороший ученый, да. Но Лев Семенович Выготский — он именно такой!!!».

Я никогда не пожалела о сделанном выборе. На стажировке я осваивала не только логопедические методы работы по преодолению афазии, но и методы нейропсихологического обследования больных. Мне помогала в этом Е.П. Кок, блестящий нейропсихолог.

Что особо притягивало в личности А.Р.? Для ответа на этот вопрос приведу пример. Я, студентка-стажер с деффака, обращаюсь к известному во всем мире ученому с просьбой: «А.Р.! Пожалуйста! Не могли бы Вы написать заметку — поделиться Вашим мнением о том, что должен знать логопед?». А.Р. переспросил: «В какую газету? Почему ты просишь?». Я ответила: «В факультетскую стенгазету “Дефектолог”, я член редколлегии». И неожиданно в ответ: «Завтра принесу». При этом он тут же переключился на другие дела. На другой день он принес рукописный текст заметки. Это был 1963 год. Сейчас заметка находится в печати в моей новой книге «Исследования по нейропсихологии и нейролингвистике». В этом примере отчетливо виден демократический стиль общения А.Р. с сотрудниками и студентами, его огромная работоспособность и организованность. А.Р. любил свою работу; как-то на первой лекции в сентябре он сказал студентам: «Я хорошо отдохнул этим летом, написал книгу» (он имел в виду книгу «Потерянный и возвращенный мир»).

Почему именно культурно-историческая психология стала «драйвером» развития нейропсихологии?

На мой взгляд, культурно-историческая психология развивалась вместе с нейропсихологией, а не

одна вслед за другой. Возьмем, к примеру, доклад «О психологических системах» 1930 года. Этот доклад был этапным в развитии культурно-исторической психологии, но о чем он говорит? Он говорит о системности высших психических функций, а это основополагающий принцип нейропсихологии. Л.С. Выготский говорит там о социальном генезе ВПФ, при этом, раскрывая этапы интериоризации, он поясняет третий — интрапсихологический — этап нейропсихологическим суждением: «Два пункта мозга, которые извне возбуждаются, имеют тенденцию действовать в единой системе и превращаются в интракортикальный пункт» (Собр. соч., т. 1, с. 130). Выготский связывает социогенез с системогенезом. А.Р. Лурия всегда подчеркивал роль Л.С. Выготского в создании нейропсихологии. Одна из статей известного эстонского нейропсихолога Ааро Тоомела называется «Не может быть культурно-исторической психологии без нейропсихологии. И наоборот». Я с этим согласна.

Вы характеризуете Л.С.Выготского как психолингвиста 21 века? Почему?

Л.С. Выготский — предтеча российской психолингвистики и наш современник. Доказательством этого являются три особенности его творческого наследия:

- 1) междисциплинарность и методологическая корректность;
- 2) подход к человеку как части природы, социума и культуры;
- 3) переход от функциональной и структурной лингвистики начала XX века к генеративной психолингвистике.

К сожалению, в рамках интервью я не могу говорить об этом подробно, скажу только, что открытие Выготским «изменения значений слов и их развития», которое он считал «главным своим открытием» в учении о мышлении и речи, позволило ему перейти к изучению внутренней стороны речи. Книга Выготского «Мышление и речь» и изданные недавно

Подписи Г.Л. Выгодской и Т.М. Лифановой

Дорогой Максим
Ахутиным с любовью
и глубоким уважением.
Ира Вассадина

Вера
Лифанова



Т.В. Ахутина с авторами книги «Лев Семенович Выготский» (М., 1997) —
Г.Л. Выгодской и Т.М. Лифановой (из архива Т.В. Ахутиной)

Е.Ю. Завершневой и Рене ван дер Веером «Записные книжки Л.С. Выготского» (2017) дают все основания считать Выготского предтечей генеративной психолингвистики.

Расскажите о своем сотрудничестве с А.А. Леонтьевым, юбилей которого также отмечается в этом году.

Я с большим удовольствием рассказала бы о своем учителе и друге Алексее Алексеевиче Леонтьеве, о счастье работать под его руководством и защитой, но рамки интервью позволяют мне только сослаться на мой текст, написанный к 90-летию со дня рождения

А.А. Леонтьева, опубликованный в первом номере «Вопросов психолингвистики» в 2026 году.

Ваши пожелания читателям журнала «КИП», прежде всего молодым.

Дорогие читатели! Я надеюсь, что могу сказать «Дорогие друзья!» Я желаю всем Вам жизни, полной тревог и радостей, падений и подъемов, много солнца и немного дождя. Успехов в творчестве! Хороших друзей! Любви и счастья! Пусть хорошие книги и светлые люди будут Вашими учителями! Пусть Вас сопровождает чувство востребованности! Сил Вам и душевного тепла!



Фото с портала Pravmir

Поступила в редакцию 15.09.2026
Принята к публикации 20.09.2026
Опубликована 30.09.2026

Received 2026.09.15
Accepted 2026.09.20
Published 2026.09.30