

*Международный научный журнал*

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

---

**№ 1 — 2010**

Московский городской психолого-педагогический университет

## Хронотоп как перекресток прошлого и будущего, настоящего и... «понарошечного»

А. А. Остапенко

доктор педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета и Екатеринодарской духовной семинарии, старший научный сотрудник федерального института развития образования

В статье сделана попытка анализа научной эволюции идеи хронотопа как психологического феномена от А. А. Ухтомского и М. М. Бахтина до И. А. Аршавского и В. П. Зинченко и осуществлена ее экстраполяция в область педагогической реальности — воспитания человека. Предложена принципиальная ось координат субъективного времени: настоящее (подлинное) — понарошечное (тщетное). Выявлены признаки подлинности времени (цели и смыслы) и его понарошечности (суета и скука). Представлена педагогическая картина утраты негэнтропийного компонента вечности с последующим превращением в энтропийный компонент временности. Таким образом, описана модель исчезновения подлинности и полноты хронотопа и превращения его в суетный и тщетный «миг между прошлым и будущим». Выявлено принципиальное различие между воспитанием событиями как атрибутами вечности и воспитанием мероприятиями как атрибутами временности. Сделан вывод, что в отсутствие у воспитанника собственных целей, планов и надежд, а стало быть, событийности, «воспитание» сводится к задаче повышения занятости, охвата и надзора за ребенком, что приводит к утрате подлинности процесса воспитания.

**Ключевые слова:** хронотоп, субъективное время, функциональные органы, суета, скука, воспитание событиями, воспитание мероприятиями, временность, вечность.

Есть только миг между прошлым и будущим...

*Из известной песни*

- Давай играть в антонимы!
- Давай!
- Черное!
- Белое!
- Высокое!
- Низкое!
- Прошедшее!
- Будущее!
- Настоящее!
- ?... Понарошечное!!!

*Из подслушанного диалога младших дочерей, они были дошкольницами*

Субъективное время человека нам всегда было интересно как компонент его субъективной реальности, а субъективная реальность интересна в процессе ее становления, ибо этот процесс и есть процесс педагогический, процесс воспитания (в смысле К. Д. Ушинского). Воспитательный процесс вос=становления полноценности (полно-цельности) человека — процесс временной, длительный, длящийся, не одномоментный, не мгновенный, не точечный, ибо «человек должен делать свое время», а не время должно становиться его хозяином. Разберемся подробнее в этом тезисе, одновременно ставя задачу

развести понятия «воспитание событиями» и «воспитание мероприятиями». Для этого воспользуемся понятием «хронотопа».

В научный оборот понятие «хронотоп» не без воздействия идей Г. Минковского и А. Эйнштейна ввел в 1925 г. А. А. Ухтомский\*. «С точки зрения хронотопа существуют уже не отвлеченные точки, но живые и неизгладимые из бытия события; те зависимости (функции), в которых мы выражаем законы бытия, уже не отвлеченные кривые линии в пространстве, а «мировые линии», которыми связываются давно прошедшие события с событиями данного мгновения, а через них — с

\* Опубликован черновик его доклада 1925 г. «О временно-пространственном комплексе, или хронотопе». См.: [10, с. 67–71].

событиями исчезающего вдали будущего» [11, с. 267]. Широко известным этот термин стал благодаря его активному применению в области эстетики М. М. Бахтиным: «Существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе, мы будем называть хронотопом (что значит в дословном переводе — «времяпространство»). Термин этот употребляется в математическом естествознании и был введен и обоснован на почве теории относительности (Эйнштейна)» [2, с. 234]. С начала 90-х гг. идею хронотопа применительно к психологии активно развивает В. П. Зинченко: «Своеобразие хронотопа состоит в том, что он соединяет в себе, казалось бы, несоединимое. А именно — пространственно-временные, в физическом смысле этого слова, телесные ограничения с безграничностью времени и пространства, т. е. с вечностью и с бесконечностью. Первый — это и есть онтологический план, заключающий в себе всю суровость бытия, которое в конце концов награждает человека смертью; второй — феноменологический, идущий из культуры, истории, из ноосферы, от Бога, от Абсолюта, т. е. из вечности в вечность со всеми мыслимыми общечеловеческими ценностями и смыслами. В любом поведенческом или деятельностном акте, совершаемом человеком, мы имеем все три «цвета времени»: прошлое, настоящее и будущее, т. е. даже хронотоп живого движения может рассматриваться как элементарная единица, зародыш (или продукт?) вечности. Поэтому в нем потенциально содержатся не только дольний, но и горный миры. Конечно, хронотоп — это пока метафора, удачно описывающая живой пространственно-временной континуум, в котором протекает развитие человека, понимаемое как уникальный процесс в составе космоса» [4, с. 10–11]. Позднее он, уже не упоминая о метафоричности понятия, пишет: «Хронотоп — это *живое измерение* пространства и времени, в котором они нераздельны. Хронотоп сознания двулик. Это в такой же степени «овремененность пространства», в какой и «опространственность времени»» [5, с. 87].

Разделяя и пространство, и время на объективное и субъективное, мы употребляем для субъективного про-

странства термин «персональное», а для субъективного времени — термин «психологическое» или, вслед за В. П. Зинченко, — «живое». И несмотря на то, что в статье 1991 г. он не употребляет термина «хронотоп», вопрос им задан: «Не отсюда ли “пространства внутренний избыток”, которое ищет, как себя реализовать в реальном пространстве и времени, создавая для этого особое *функциональное пространство и историческое время* (курсив наш. — А. О.)?» Следуя идее «функциональных органов» А. А. Ухтомского, В. П. Зинченко вводит понятие «функциональное пространство», а «функциональное время» называет «историческим». Совокупность этих двух понятий и составляет у В. П. Зинченко понятие «хронотоп». Можно полагать, что оно в какой-то степени соответствует понятию «субъективная действительность» В. И. Несмелова и «субъективная реальность» В. И. Слободчикова. Идея хронотопа также соответствует идее отца Павла Флоренского о том, что «рост, жизнь делает время, а не время движет жизнь. Следовательно, процессами жизни должно измерять биографическое время, а не временем — процессы биографического роста» [12, с. 477].

В. П. Зинченко указывает, что хронотоп «несмотря на цельность, не обладает свойствами наглядности. Он трудно представим из-за того, что пространство и время подверглись в нем деятельностно-семиотической переработке, они выступают в нем в превращенной форме вплоть до того, что реальное движение в пространстве трансформируется в остановленное время, а последнее, в свою очередь, трансформируется в движущееся пространство. Отсутствие черт наглядности у хронотопа связано с наличием в нем объективного и субъективного, с их обменом и взаимопроникновением» [4, с. 13–14].

Человек живет одновременно в трех «цветах» времени: прошедшем, настоящем и будущем. И если человек субъективно их не объединяет в себе, то становится не хозяином, а рабом времени. Человек объединяет в себе времена, если он, учитывая **сейчас, сегодня (настоящее)**, накопленный **опыт (прошедшее)**, идет к поставленной **цели (будущее)**. Проиллюстрируем эту мысль.



Рис. 1. Модель сочетания «цветов» времени (времен) в хронотопе

Жизнь человека, обусловленная *целями, мечтами, планами, надеждами*, наполнена **со=бытиями**, которые и являются элементарными единицами вечности. Событие — *явление настоящее* (а не «понарошечное») и *явление настоящего*. Оно имеет свойство *длиться* в настоящем. «Хронотоп предполагает симультанализацию психологического времени — дление, включающее прошлое, настоящее и будущее» [5, с. 89–90]. И именно оно объединяет в себе действие настоящего, опыт прошедшего и мечты (цели) о будущем. Хронотоп наполнен, с одной стороны, *памятью и опытом* и, с другой стороны, *целями, мечтами, планами и надеждами*, поэтому он **полон** смыслом, а «вне смыслового измерения хронотоп в принципе невозможен» [7, с. 32]. В первом приближении создается ощущение, что, во-первых, *цели, мечты, планы и надежды* есть некие иллюзии (а не реальности), которые невозможно «потрогать», а во-вторых, что они принадлежат только будущему, которое само по себе призрачно и иллюзорно. Но очевидно, что это не так. Так, например, из двух пар молодых людей, стоящих под венцом, одна объясняет свое решение вступить в брак некими *мечтами и планами* на счастливое совместное *будущее*, а вторая — банальной беременностью невесты, которая уже случилась вчера (*в прошлом*). Поскольку обе пары реально (а не виртуально или иллюзорно) стоят под венцом, то, по всей видимости, *реальность* (настоящность) *мечтаний, планов и надежд* несколько не отличается от *реальности* (и даже материальности) случившейся беременности. Все дело в том, что обе приведенные в примере реальности являются смыслами (содержанием) хронотопа, и мечты о будущем в не меньшей степени влияют на настоящее (уровень настоящести), чем начавшаяся (зачавшаяся) в прошлом беременность.

Возвращаясь в педагогическую реальность, мы говорим, что *воспитание имеет смысл, если оно наполнено настоящими (и в настоящем) событиями*, так как главный признак события — это наличие смысла, обусловленного *памятью и опытом* прошло-

го, а также *целями, мечтами, планами и надеждами будущего*. «Если, согласно М. М. Бахтину, время — это четвертая координата континуума бытия-сознания, то смысл — пятая или первая, разумеется, не по хронологии, а по значимости» [там же]. Сравним данное положение с результатами исследования И. А. Аршавского, ученика А. А. Ухтомского: «живые системы, в отличие от неживых — четырехмерных, являются пятимерными, характеризуясь тремя пространственными и двумя временными размерностями — энтропийной и негэнтропийной. Именно негэнтропийная размерность и определяет творческие возможности живого. Благодаря негэнтропийному времени, живые системы обогащаются дополнительными пластическими материалами и энергетическими резервами» [1, с. 7]. Под негэнтропийной составляющей времени И. А. Аршавский понимает ту самую создаваемую самим человеком активность, которая и делает его хозяином, а не рабом времени. Событийность воспитания и дает воспитывающемуся осторожный опыт мудрости. «Итак, смотрите, поступайте осторожно, не как неразумные, но как мудрые, дорожа временем, потому что дни лукавы» (Ефес. 5; 16–17).

Что же происходит с неразумными, с теми, кто по собственной воле не обретает мудрости и опыта? Человек без цели, без мечты, без надежды пуст, у него нет настоящего, у него жизнь не наполнена событийностью, а стало быть, он не накапливает мудрости и опыта. «Потеря замысла и его будущего результата прекращает действие, либо превращает его в моторные персеверации» [7, с. 46]. «Лишенное событийности физическое время — это время распада, разложения. Оно не удерживается человеческой памятью, которая событийна, а не хронографична» [там же, с. 31]. И тогда эта пустота заполняется либо *скукой*, либо *суетой*. Вместо событий жизнь заполняется либо беспельными поисками развлечений и удовольствий (и в таком случае мы говорим, что время «убивается» или «транжирится», а это и есть суета), либо ничем не заполняется (тогда время «тянется» и «вольнитса», а это есть скука и тоска). Тогда настоящее сжимается, хронотоп уменьшается.



Рис. 2

Если хронотоп сжимается до нуля и превращается в «миг между прошлым и будущим», то исчезает ось содержательного времени, т. е. исчезает, выражаясь словами И. А. Аршавского, негэнтропийный компонент времени. В таком случае человек становится рабом времени, из его жизни исчезают смыслы (цели, мечты, планы, надежды), уходит настоящесть, настоящее становится «понарошечным», жизнь заполняется временностью **суеты** и **скуки**.

При утере хронотопа, утере контроля над временем, утере настоящего, утере *негэнтропийного компонента вечности* сохраняется лишь *энтропийный компонент временности*, и уже не человек является хозяином времени, а время хозяйничает над ним. В этом случае выбор для свободной воли человека ограничивается двумя вариантами временности — скукой и суетой. Обратимся к словарю В. И. Даля: «Скука — тягостное чувство от косного, праздного, недейтельного состояния души; томление бездействия» [3, с. 231]; «суета — суетность, суетство; тщета, пустота или ничтожность, бесполезность помыслов, стремлений и дел людских; все мирское, земное, временное, скудельное, ничтожное, сравнительно с вечным; все вздорное или противное вечному благу нашему в обычаях наших и в роде жизни» [там же, с. 624]. Общее в этих понятиях то, что и за понятием «скука», и за понятием «суета» кроется отсутствие тех самых смыслов, которые реализуются через *цели, мечты, планы и надежды*. Разница лишь в том, что суета — это бесцельная деятельность, а скука — это бесцельная бездеятельность. Но и то и другое по признаку бесцельности выпадает за пределы хронотопа, не принадлежит к негэнтропийному творческому времени человека. А значит по определению ни суета, ни скука не могут быть источниками творчества, следовательно, опыта и мудрости. Понимая игру как «понарошечную» деятельность или как деятельность, *цель* которой заключается в самой деятельности, можно предположить, что чем меньше у человека целевых смыслов, тем больше в его жизни игры как «понарошечности», как суррогата настоящести. Современный бум повсеместного создания игровых и игорных салонов и клубов, поголовное увлечение

компьютерными играми — это, видимо, знак бесцельности и безнадежности эпохи, ее бессмысленности и понарошечности, знак того, что «наша жизнь — игра». Рискну высказать предположение, основанное на наблюдениях за дочерьми-дошкольницами, о том, что даже в дошкольном возрасте игра является ведущим видом деятельности ребенка лишь в том случае, если близкий взрослый не предлагает ребенку иной осмысленной *полезной другим* деятельности. Опыт показывает, что в случае наличия такого выбора ребенок чаще предпочитает реальное нужное дело (помощь родителям и т. п.), нежели игру. Возвращаясь к нашим терминам, заметим, что так понимаемая игра является явлением, выходящим за пределы хронотопа ребенка.

В случае отсутствия у воспитанника собственных *целей, планов и надежд* «воспитание» сводится к задаче повышения занятости, охвата, задействованности, надзора за ребенком. Та же ситуация наблюдается если цели деятельности навязаны взрослыми. Тогда жизнь подростка взрослые пытаются *занять* (а не заполнить) мероприятиями, цели которых известны и ясны (если ясны!) только взрослым. Эти цели не прожиты, не прочувствованы воспитанником, они «спущены» взрослыми, они ими навязаны, а, как уже говорилось, навязанные цели освобождают от ответственности за их достижение. Целенаправленная воспитательная деятельность взрослого становится бессмысленной суетой для воспитанника. Цель педагога, взрослого сводится к тому, чтобы «занять», «заполнить» досуг, «охватить» какой-либо деятельностью. Часто мероприятия проводятся *для* детей и не становятся событиями их жизни. Их «отбывают», «отсидживают» (или «отстаивают»), а не проживают.

В этом, на наш взгляд, и есть разница между **воспитанием событиями** (они наполнены смыслом, так как их цели ясны и приняты ребенком, а значит, порождают опыт и мудрость) и **воспитанием мероприятиями** (их цели либо неясны, либо навязаны ребенку, а смысл ясен лишь взрослым; их «отбывают», а не проживают). **Событие** хронотопично и причастно *вечности*, **мероприятие** всегда *временно*.



Рис. 3

### *Литература*

1. *Аршавский И. А.* Проблема времени живого и связанные с нею проблемы развития — индивидуального и филогенетического // *Природа времени и сущности жизни. Электронный журнал.* 2004. № 1.
2. *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
3. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М., 1994.
4. *Зинченко В. П.* Культурно-историческая психология: опыт амплификации // *Вопросы психологии.* 1993. № 4.
5. *Зинченко В. П.* Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М., 2000.
6. *Зинченко В. П.* Проблемы психологии развития (Читая О. Мандельштама) // *Вопросы психологии.* 1991. № 4.
7. *Зинченко В. П.* Человек в пространстве времён // *Развитие личности.* 2002. № 3.
8. *Несмелов В. И.* Наука о человеке. Т. 1. Казань, 1898.
9. *Слободчиков В. И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1994.
10. *Ухтомский А. А.* Доминанта. СПб., 2002.
11. *Ухтомский А. А.* Интуиция совести. СПб., 1996.
12. *Флоренский П. А.* Соч.: В 4 т. Т. 3 (1). М., 2000.

## **Chronotopos as the Intersection of Past and Future, Present and ... «a Make-Beliefs»**

**А. А. Ostapenko**

PhD in Education, Dr., professor at the Kuban State University and Ekaterinodar Theological Seminary, senior research fellow and leading specialist at the Federal Institute of Education Development, honored teacher of Kuban

---

This article attempts to analyze the scientific evolution of chronotopos (time-space) idea as a psychological phenomenon starting from the works of A.A. Ukhtomsky and M.M. Bakhtin up to I.A. Arshavsky and V.P. Zinchenko. Also we extrapolate the notion of pedagogical reality — to the education of a man. The principle axis of subjective time is proposed: present (true) — «a make-belief» (futile). The signs of time authenticity — the goals and meanings, and signs of its futility — fuss, vanity and boredom, are revealed. The pedagogical pattern of loss of the eternity's negative entropy component with its subsequent transformation into the entropic component of temporariness is presented. Thus, the model of disappearance of the chronotopos authenticity and completeness and its turning into a vain and futile «moment between past and future» is described. The fundamental difference between educational events as the attributes of eternity and educational activities as characteristics of temporariness is revealed. It is concluded that if an educatee does not have own goals, plans and expectations and, therefore, in the absence of eventfulness the «education» is reduced to the task of increasing the engrossment, comprehension and oversight of a child which leads to the loss of a genuine process of education.

**Keywords:** chronotopos (time-space), subjective time, functional organs, fuss and vanity, boredom, education by events, education by activities, temporality, eternity.

### *References*

1. *Arshavskii I. A.* Problema vremeni zhivogo i svyazannye s neyu problemy razvitiya — individual'nogo i filogeneticheskogo // *Priroda vremeni i sushnosti zhizni. Elektronnyi zhurnal.* 2004. № 1.
2. *Bahtin M. M.* Voprosy literatury i estetiki. M., 1975.
3. *Dal' V. I.* Tolkovyi slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka. T. 4. M., 1994.
4. *Zinchenko V. P.* Kul'turno-istoricheskaya psihologiya: opyt amplifikatsii // *Voprosy psihologii.* 1993. № 4.
5. *Zinchenko V. P.* Mysl' i Slovo Gustava Shpeta (vozvrasheniye iz izgnaniya). M., 2000.
6. *Zinchenko V. P.* Problemy psihologii razvitiya (Chitaya O. Mandel'shtama) // *Voprosy psihologii.* 1991. № 4.
7. *Zinchenko V. P.* Chelovek v prostranstve vremen // *Razvitie lichnosti.* 2002. № 3.
8. *Nesmelov V. I.* Nauka o cheloveke. T. 1. Kazan', 1898.
9. *Slobodchikov V. I.* Razvitie sub'ektivnoi real'nosti v ontogeneze: Avtoref. diss. ... d-ra psihol. nauk. M., 1994.
10. *Uhtomskii A. A.* Dominanta. SPb., 2002.
11. *Uhtomskii A. A.* Intuiciya sovesti. SPb., 1996.
12. *Florenskii P. A.* Soch.: V 4 t. T. 3 (1). M., 2000.



# Роль внутренней речи в высших психических процессах\*

Анке Верани

научный сотрудник Института фонетики и обработки речи, Университет г. Мюнхена

Рассматриваются функции внутренней речи как необходимого и важного процесса, который устанавливает взаимосвязь между речью и мышлением. С момента основания культурно-исторической психологии Л. С. Выготским исследования соотношения и связи между мышлением и речью стали более интенсивными. Л. С. Выготский полагает, что в исследованиях речи и мышления заключается постижение сложных функций человеческого сознания. В контексте функций речи и сознания интерес к внутренней речи возрос еще больше. Внутренняя речь, однако, является также важной областью для психолингвистических исследований. Наконец, стало ясно, что роль речи должна быть лучше интегрирована в исследования процессов мышления, регулирующих функций, языковых процессов, сознания, произвольных действий и развития личности.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология, мышление и речь, внутренняя речь, генезис внутренней речи, функции внутренней речи.

## Введение. Психолингвистические исследования: постановка проблемы

Исследования в области внутренней речи хорошо известны, но внутренняя речь, к сожалению, не получила должного внимания в области психолингвистических и психологических исследований. Это удивительно, учитывая, что речь играет столь важную роль в нашей жизни: речь используется для общения, но, с психолингвистической точки зрения, она также используется в когнитивных процессах [24; 11]. В интеграции коммуникативных и познавательных процессов внутренняя речь связывает оба процесса. Цель данной статьи — разъяснить функции внутренней речи, особенно те, которые касаются коммуникативных и когнитивных процессов. Благодаря способности говорить и использовать язык, у людей развивается сознание, которое тесно связано с внутренней речью. Кроме того, способность использовать язык организует наше поведение через две основные функции: ориентировки и регуляции. Можно предположить, что внутренняя речь принимает участие в процессе производства речи (коммуникативные аспекты), а также и в высших психических процессах (познавательные аспекты).

В советской психологии, как нигде еще, речь занимала центральное место в изучении психических процессов. По мнению Х. Хорманна [10], советская психология никогда не была психолингвистикой в том смысле, что ей необходимо было доказывать психологическую реальность лингвистических теорий и моделей. Психолингвистические исследова-

ния долго понимались неправильно, они воспринимались в качестве вспомогательной науки для лингвистики, а также и для психологии. Таким образом, важно понимать, что советские исследования включают в себя множество аспектов психологии речи, которые должны рассматриваться в качестве очень глубокой формы психолингвистических исследований. Основной вопрос — существуют ли в действительности два вида психолингвистических исследований: с одной стороны, более лингвистически ориентированная психолингвистика, которая базируется на парадигме когнитивизма (например, [5]), а с другой стороны, психолингвистическое исследование, основанное на говорящем, думающем и действующем человеке. Советские исследования в психолингвистическом ключе необходимо и важно продолжить, и на сегодняшний день уже много работ было проведено (например, [28; 4]).

Три аспекта советской психологии, основополагающие для психолингвистических исследований, далее обобщаются и поясняются со ссылкой на Л. С. Выготского [23], — это речь, развитие и социальная активность\*\*. Эти области всегда взаимодействуют между собой и их трудно отделить друг от друга. Тем не менее, я постараюсь сосредоточиться в первую очередь на них.

Как уже отмечалось, (внутренняя) *речь* необходима для общения, а также для познания. (Внутренняя) речь является важной способностью. Она центральная для нашего сознания (в целом) и необходимая для высших психических функций (в частности). Сосредоточивать внимание на речевых процес-

\* Перевод с английского А. Сырцовой. Научная редакция Б. Г. Мещерякова.

\*\* Для ознакомления с культурно-исторической психологией см., например: [29; 12; 13] или [25].

сах как на фундаментальном механизме познавательных процессов не является общепринятой точкой зрения в психологических исследованиях, которые при рассмотрении познавательных процессов в основном ориентируются на когнитивные науки. В настоящее время когнитивные науки формируют большую часть психологических исследований. В когнитивном подходе (когнитивизме) разные способности человеческого мозга изучаются в отдельных областях. Речь, следовательно, оказывается лишь частью познавательных процессов, так же как внимание, память, решение задач и т. д. (см., например: [2]). На мой взгляд, это очень формальный подход, когда процесс мышления рассматривается как процесс переработки данных. Более того, когда мы пытаемся представить результаты в квазикибернетических моделях — это упрощение процесса мышления. Речь — это не что иное как один из познавательных процессов. Речь не признается инструментом познавательных процессов. Рассмотрение человеческих способностей изолированно друг от друга вызывает много сомнений. В первую очередь людям необходимо рассматривать целостно и обдумать, что же их формирует [29]. С моей, психолингвистической, точки зрения, невозможно, например, осознавать себя, быть способным запоминать или решать задачи без речи. Центральная роль внутренней речи заключается в объединении коммуникативных и когнитивных навыков, а также в подчеркивании того факта, что речь является основной частью высших психических процессов и необходима для них.

Исторический метод предполагает, что исследование высших психических процессов должно принимать во внимание филогенетические и онтогенетические аспекты. Это означает, что исторический метод включает процесс *развития* в исследование высших психических функций. Л. С. Выготский уверен в том, что сознание человека имеет социально-историческое происхождение. Исторический принцип также осветил важность лингвистического (языкового) действия и соединил его с концепцией интериоризации [24].

Одно из основных предположений Л. С. Выготского состоит в том, что индивидуальное сознание развивается на основе отношений с другими через *социальную деятельность*. Человеческое сознание и все другие высшие психические функции, таким образом, имеют социальное происхождение. Л. С. Выготский был убежден в том, что индивид развивается во взаимодействии со своей окружающей средой и своей культурой. Влияние этих социально-исторических аспектов всегда должно приниматься во внимание, когда мы размышляем о человеке и его социальной и психической жизни.

Речь, развитие и социальная деятельность всегда должны рассматриваться в связке друг с другом. Фундаментальная структура речи — структура общения — диалогична; иначе способность говорить не была бы возможной. Диалогичная структура начинается с овладения языком: родитель учит ребенка го-

ворить, по-другому ребенок не способен овладеть языком. Это означает, что мы не можем самостоятельно осваивать язык. Жизнь начинается с социального взаимодействия в форме диалогической речи. Л. С. Выготский [24] исходит из того, что внешняя речь, в особенности эгоцентрическая речь, интериоризируется в раннем детстве. Интериоризация создаваемых во внешнем плане высказываний означает, что все диалогические структуры «уходят внутрь». В плавном переходе интерпсихические процессы превращаются в интрапсихические. Всякий раз, когда мы говорим с собой, это может быть часть нашего Я или же воображаемый партнер. Дж. Г. Мид [19; 20] различает «I» и «me». «I» — это осознанное «Я», спонтанное и творческое, а «me» является частью нас, которую Мид называет обобщенный другой. Обобщенный другой — это вид сознания, это мнение большинства в нас вместе со всеми нашими культурными нормами и ценностями. Сюда также входит интериоризированное воображение, т. е. видение нас другими и их ожидания от нас.

Помимо этих аспектов развития и основных предположений о взаимодействии люди приобретают свои психические процессы посредством культурных социальных знаков [24]. «Как инструмент, знак определяет структуру психического процесса, на который он воздействует» [18 (перевод — А. В.)]. Л. С. Выготский указывает, что человек создает новые стимулы в процессе осуществления трудовой деятельности (за рамками схемы стимул-реакция), которые Выготский называет знаками (например, числа, слова, символы). В первую очередь, знаки имеют социальный характер, поскольку они служат для коммуникации и тем самым определяют социальное поведение. Слово является командой для других и, кроме того, средством регуляции своего собственного поведения. Ребенок присваивает себе такое поведение, которое показано ему другими [18]. В целом все психические процессы являются всегда социальными, проистекающими из социальных знаков. Л. С. Выготский подчеркивает, что знак влияет своим значением, а не своим физическим состоянием. Л. С. Выготский старается рассмотреть все психические функции и человеческое сознание на фоне социальных, корпоративных и исторических результатов. Вместе с понятием интериоризации он отстаивает историческую точку зрения в психологических исследованиях. Кроме того, знаки абстрактны. Они отделены от непосредственных стимулов и могут быть обращены на нас самих. Таким образом, не только внешние стимулы могли бы инициировать поведение, но и интериоризированные слова. Л. С. Выготский расширяет схему стимул-реакция путем введения знаков как опосредующих элементов. Знаки существуют вне людей. Система знаков интериоризируется в ходе развития. Соотношение речи и мышления основывается на социальных контактах между людьми. Интериоризация речи проходит через три этапа: социальный, эгоцентрический и этап интериоризации. В целом высшие психические



процессы приобретаются через социальную деятельность, благодаря которой развиваются и формируются психические функции индивида.

Таким образом, высшие функции находятся вне индивида и проявляются в межличностных отношениях. Эти социальные, межличностные отношения трансформируются во внутриличностные процессы, что составляет идею процесса интериоризации: все люди проходят путь развития от социального к индивидуальному человеку. Это допущение предполагает, что для изучения психологических процессов необходимо рассматривать не только отдельного человека или индивидуальную психику, но также и человека в отношении его культурной среды [29].

В заключение отметим, что объяснения сознания и абстрактного мышления должны быть тесно проанализированы в связи с языковыми способностями. Предполагается, что корни этих сложных процессов находятся в формах социального существования людей. Следовательно, основная функция языка зафиксирована, что позволяет абстрагировать характеристики от объектов, кодировать и обобщать их. Основное отличие этого взгляда на проблему по сравнению с традиционной психологией состоит в том, что источники человеческого сознания ищутся не в глубинах души и не в самостоятельно действующих механизмах мозга. Источники сознания разыскиваются в реальных отношениях людей со своей действительностью, в их социальном развитии, а это естественным образом связано с трудом и речью. Социальный труд неразрывно связан с развитием сознания человека и характеризует жизнедеятельность человека, образует новые поведенческие формы, прежде всего в разделении труда. Эти новые поведенческие формы не зависят от элементарных биологических мотивов. Труд, а с ним и разделение труда, выявляет формирование социальных поведенческих мотивов. Именно в контексте всех этих факторов люди создают новые комплексные мотивы действий.

Наконец, разговор друг с другом зависит по крайней мере от двух собеседников: от себя и другого человека. Другой человек может, действительно, существовать, или он (они) может быть интрапсихически воображаемый. Принцип представляет собой диалогическую структуру и убежденность в том, что фундаментальная структура бытия имеет социальный характер. В центре моего внимания находится переход от интерпсихических процессов к интрапсихическим. Одна из важных тем — это генезис внутренней речи; ее я более подробно рассматриваю в другой работе [27]. Далее я обсуждаю интрапсихологические структуры человека и роль внутренней речи. Мои исследования внутренней речи всегда включают интерпсихические процессы. Несомненно, внутренняя речь является одной из наиболее интересных тем в области психолингвистических исследований.

## Функции внутренней речи

Внутренняя речь является главным вопросом в психолингвистических исследованиях. В этой статье я остановлюсь на функциях внутренней речи и соотнесу эти функции с высшими психическими процессами. По Дж. Верчу [29], Л. С. Выготский рассматривает высшие психические процессы по четырем характеристикам: (1) внутренняя регуляция вместо внешней, (2) сознание, (3) социальное происхождение и социальный характер, (4) семиотическое опосредствование. Относительно автономные когнитивные системы взрослого в цивилизованном обществе создаются коллективной регуляцией действия. Одним из основных инструментов для высших психических процессов является внутренняя речь. Советские психологи уделяли внутренней речи значительное внимание [24; 1; 7; 8; 22]. Их точка зрения будет представлена ниже.

Л. С. Выготский [24] обосновал широко распространенное понятие внутренней речи. Его интересовал генезис внутренней речи, а также семантические и синтаксические структуры\*. Его концепция является основой для всех последующих работ и, следовательно, имеет основополагающее и революционное значение для всех психолингвистических исследований.

Л. С. Выготский, рассматривая концепцию эгоцентрической речи Ж. Пиаже, смог доказать, что эгоцентрическая речь является предварительным этапом внутренней речи. Эгоцентрическая речь увеличивается, когда детям дают решать различные задачи, она помогает им при решении этих задач. «... Эгоцентрическая речь помимо чисто экспрессивной функции и функции разряда, помимо того, что она просто сопровождает детскую активность, очень легко *становится мышлением в собственном смысле этого слова*, т. е. принимает на себя функцию планирующей операции, решения новой задачи, возникающей в поведении» [23, с. 86]\*\*.

Довольно легко выделить функции внутренней речи, по Л. С. Выготскому, так как он выделяет две различные ситуации, посредством которых функция может быть изменена. Во-первых, внешняя речь представляет собой «речь для других»; она направлена на социальную деятельность, у нее есть функция для общения и, таким образом, для поведенческой регуляции других. Во-вторых, внутренняя речь является «речью для себя»; она направлена на свою собственную психологическую деятельность и таким образом становится функцией саморегуляции. В целом Л. С. Выготский говорит об «умственной ориентировке» и об «осознании, преодолении трудностей и препятствий». Внутренняя речь — «это менее всего аккомпанемент, это самостоятельная мелодия, самостоятельная функция, служащая целям умственной ориентировки, осознания, преодоления за-

\* Структура и генезис внутренней речи не являются основным предметом данной статьи.

\*\* Цит. по русскому изданию: *Выготский Л. С. Собрание соч.*: В 6 т. Т. 2. С. 108.

труднений и препятствий, соображения и мышления, это речь для себя, обслуживающая самым интимным образом мышление ребенка» [23, с. 228]\*.

Внутренняя речь становится средством мышления; она, по Л. С. Выготскому, участвует как в коммуникативных, так и в когнитивных процессах и является, таким образом, переходной формой от говорения к мышлению и наоборот.

А. Р. Лурия [14; 15] расширил взгляд Л. С. Выготского по трем аспектам: (1) исследование внутренней речи в отношении ее регулятивной функции; (2) добавление нейрофизиологических процессов, касающихся психологической деятельности, которые, в частности, соответствуют нарушениям речи, возникающим после поражений мозга; (3) рассмотрение синтаксиса в процессе освоения языка (производство языка и его восприятие). А. Р. Лурия придавал особое значение суждению Л. С. Выготского, что внутренняя речь играет важную роль в интеллектуальных и поведенческих регулирующих функциях.

Для А. Р. Лурии [14; 15] самым важным вопросом является вопрос о роли внутренней речи в волевом акте: «Волевой акт начинает пониматься не как первично духовный акт и не как простой навык, а как опосредствованное по своему строению действие, опирающееся на речевые средства, причем под этим имеется в виду не только внешняя речь как средство общения, но и внутренняя речь как средство регуляции поведения» [15, р. 106]\*\*.

А. Р. Лурию также интересовала проблема развития саморегуляции и функции регуляции внутренней речи. Результатом его исследований является различие плавных переходов этой функции. Основа развития лежит в приобретении ребенком способности подчинять себя языку взрослых. «Источником развития регулирующей функции речи является способность ребенка подчиняться речи взрослого. Речь взрослого, часто сопровождающаяся указательным жестом, является первым этапом, который вносит существенные изменения в организацию психической деятельности ребенка. Называние предмета матерью и ее указательный жест перестраивают внимание ребенка, выделяют объект из ряда других» [15, р. 90]\*\*\*.

Я думаю, что это важный шаг в освоении языка, когда ребенок уже не только случайно направляет свое внимание на новые появляющиеся привлекательные предметы, но и посредством речи взрослых. Развитие этой способности — направление внимания ребенка с помощью речи взрослых — начинается

с жестов, сопровождающихся лингвистически, и заканчивается управлением вниманием ребенка с помощью языковых жестов. Реструктуризация внимания ребенка происходит благодаря языку взрослых. Язык вызывает ориентировочный рефлекс ([15]; А. Р. Лурия ссылается здесь на опыты Бронштейна и работу Брунера (1973)). Мать связывает слово с объектом, и реакция ребенка принимает конкретную форму. Слово взрослого становится регулятором поведения ребенка. Таким образом, слово выводит организацию поведения ребенка на качественно более высокий уровень. Данную реакцию можно укрепить, если взрослый усилит свое языковое выражение каким-то действием (например, исследователь не только называет объект, но и действует с ним). Тем не менее скучное действие систематически препятствует языковому подчинению. Завершенное действие в определенной степени тормозит регулирующее влияние речи.

Ребенок должен подчинить свое поведение словесным командам взрослого [15]. Он осваивает систему словесных инструкций и начинает использовать эти инструкции для регуляции своего собственного поведения. Тогда структура общения между ребенком и взрослым изменяется коренным образом, команды становятся интрапсихологическими и интериоризируются. Ребенок приобретает новый уровень регуляции поведения — саморегуляцию. Он начинает регулировать свое поведение с помощью собственной речи. Способность к саморегуляции осуществляется путем расширения речи, которая постепенно разворачивается внутрь и становится внутренней речью.

А. Р. Лурия обращает внимание на возникновение языка: язык углубляет и обогащает непосредственное восприятие и формирует сознание человека. В таком случае слова тоже участвуют в формировании психических процессов [17]. В соответствии с подходом А. Р. Лурии, это развитие можно обобщить следующим образом: «... подчинение действий ребенка речевой инструкции взрослого вовсе не простой акт, и оно возникает не сразу, т. е. регулирующая функция речевой инструкции взрослого развивается постепенно» [15, р. 96]\*\*\*\*. В ходе развития внутренняя речь становится корректирующим фактором для всех видов умственных и прикладных действий, она является частью почти всех основных функций человеческой деятельности. Речь включена в деятельность и дает новую точку входа в область умственной деятельности [17].

\* Цит. по русскому изданию: *Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 319.* На самом деле, Выготский пишет здесь об эгоцентрической речи, но поскольку он указывает ее функции, общие с функциями внутренней речи, то замена терминов не приводит к смысловой ошибке. — *Прим. науч. ред.*

\*\* Цит. по русскому изданию: *Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1979. С. 139–140.* Любопытно, что в статье А. Верани эта цитата имеет дополнительное предложение, которое есть в издании на английском языке, но отсутствует в русском издании (1979): «*A typical form of such regulative speech is the inner speech which originates in external speech but evolves into a novel psychological formation*» [15, р. 106]. — *Прим. науч. ред.*

\*\*\* Цит. по русскому изданию: *Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1979. С. 121.*

\*\*\*\* Цит. по русскому изданию: *Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1979. С. 126, 128.*

Внутренняя речь является важным условием для развития высших психических процессов и мышления. С одной стороны, мышление развивается из действия, с другой — мышление функционирует более логично, если действия и внешняя речь могут быть интериоризованными, абстрактными и обобщенными. А. Р. Лурия полагает, что внутренняя речь занимает особое место между внешней речью и мышлением. Она устанавливает связь между мыслью и словом и является посредником между мышлением и говорением. Кроме того, внутренняя речь принимает участие во всех психических процессах, зависящих от языка и осуществляемых в сопровождении языка. А. Р. Лурия и Ф. И. Юдович [17, с. 60] объясняют это предположение следующим образом: «Внутренняя речь ... участвует в протекании почти всех форм психической деятельности человека...»\*.

В отношении процессов мышления А. Р. Лурия [16] соглашается с предложенными Л. С. Выготским и П. Я. Гальпериным этапами интериоризации: мышление начинается с широкого круга внешних действий, проходя через фазу внешней речи к фазе развернутой внутренней речи, что позволяет регулировать процессы поиска. И, наконец, эти процессы достигают фазы интериоризации, сокращения и конденсации внешних процессов поиска.

Помимо этих генетических и функциональных аспектов А. Р. Лурия обсуждает локализацию внутренней речи в анатомических областях мозга. Его интересует, какие мозговые механизмы лежат в основе сознательного волевого акта человека, т. е. вопрос о мозговой организации волевого акта.

А. Р. Лурия обогащает свои представления о природе внутренней речи, используя две научно-исследовательские области. Во-первых, он сосредоточивается на развитии внутренней речи у детей. Во-вторых, он интересуется нейропсихологическими феноменами, особенно у пациентов с афазиями (см.: [26]). И то и другое вводит новые аспекты в теорию внутренней речи. Очень важными являются работы А. Р. Лурии о регулирующей функции внутренней речи. Так, он продвигает на шаг вперед предположение Л. С. Выготского, что умственная ориентировка является наиболее важным процессом внутренней речи. А. Р. Лурия уверен, что внутренняя речь является существенным условием для развития высшей нервной психической деятельности и мышления. Он рассматривает внутреннюю речь как средство, подходящее для всей остальной психической деятельности.

Б. Г. Ананьев [1] формулирует собственную теорию внутренней речи в контексте своей теории о

психологии чувственного познания. Он подчеркивает, что помимо функции контроля внутренняя речь играет большую роль в развитии личности. Б. Г. Ананьев рассматривает внутреннюю речь как форму словесного мышления и словесно-логической памяти, отвергая одностороннее мнение, что внутренняя речь является только интеллектуальной функцией\*\*.

Внутренняя речь является результатом внутренней мотивации и нравственного самосознания конкретного человека. С этой точки зрения, внутренняя речь — это механизм сознания. «Во внутренней речи проявляются все внутренние связи личности, вследствие чего она выступает одним из общих механизмов сознания, изменяющегося на разных ступенях развития личности с изменением предметного содержания ее деятельности» [1, с. 333]\*\*\*. Это означает, что внутренняя речь изменяется в соответствии с различными уровнями саморазвития. В центре внимания исследований Б. Г. Ананьева находится связь между внутренней речью и личностью.

Помимо функций речи Б. Г. Ананьев касался функции письма. С его точки зрения, внутренняя речь зависит от конкретной речевой модальности, т. е. говорения, слушания, письма или чтения. В зависимости от модальности, в которой происходит речевая деятельность, меняется и форма внутренней речи. Согласно Б. Г. Ананьеву, чтение и письмо существенно влияют на формирование внутренней речи. Б. Г. Ананьев был критиком Л. С. Выготского в целом; в данном случае он критикует одностороннюю ориентацию Л. С. Выготского в отношении (устной) внешней речи.

Б. Г. Ананьев, как и А. Р. Лурия, использует феномены патологии, чтобы подтвердить свои предположения. Учитывая индивидуальные характеристики устной и письменной речи, можно полагать, что у менее грамотных людей обнаруживаются специфические характеристики внутренней речи.

Б. Г. Ананьев, однако, не только различает устную речь и письмо, но также и продуцирование речи, и ее восприятие. Так, он указывает, что, например, во время слушания и чтения характерным признаком является подтекст. «Подтекстом» (subtext) он называет перевод конкретных значений чужой речи в свои собственные семантические структуры. Такой перевод зависит от интеллектуального развития, а также от базисной установки слушателя и читателя [1]\*\*\*\*.

Б. Г. Ананьев помимо данных четырех языковых модальностей изучает и другие аспекты проблемы

\* Цит. по русскому изданию: Лурия А. Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. Экспериментальное исследование. М., 1956. С. 25.

\*\* Б. Г. Ананьев отклоняет полностью абстрактный и формальный подход к рассмотрению внутренней речи (в частности, взгляд Л. С. Выготского, который он отвергает как полностью рационалистическую гипотезу).

\*\*\* Цит. по русскому изданию: Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М., 1960. С. 348.

\*\*\*\* При переводе использована соответствующая цитата из русского издания: «Для внутренней речи в структурах слушания и чтения характерна подтекстность, перевод конкретных значений чужой речи в собственные смысловые структуры, определяющиеся умственным развитием и направленностью слушающего и читающего» (Ананьев, 1960, с. 366–367). — Прим. науч. ред.

внутренней речи. Разнообразие переходов в связи с индивидуальными модальностями приводит к предположению о чрезвычайно сложном процессе. Б. Г. Ананьев обобщает это следующим образом: «Говорение и слушание, чтение и письмо — не только разные формы речи, но и разные позиции деятельности личности посредством речи. Именно поэтому формы внутренней речи, их механизмы и фазы процесса всегда своеобразны в зависимости от того, в какой речевой деятельности они формируются» [1, с. 352]\*.

Б. Г. Ананьев соглашается с Л. С. Выготским, что внутренняя речь выступает в планирующей роли в отношении как внешней речи, так и действий. Характер внутренней речи находится в тесной зависимости от характера внешней речи. Кроме того, фазный характер внутренней речи в условиях устной речи или практического действия представляет собой переход от неосознанного к осознанному. В силу фазности внутренней речи далеко не всегда сразу осознается возникающий в словесном мышлении смысл. По этой причине смысл мысли часто не может быть немедленно воплощен во внешней речи (устной или письменной). Подобным образом Б. Г. Ананьев поясняет «муки слова» («expression difficulties»). По его мнению, дело заключается в противоречиях между внешней и внутренней речью. Если на начальной стадии внутренней речи будет непосредственное выражение, это приведет к нетипичным действиям, таким, как замалчивание (concealing), обмолвки или письменные ошибки [1]\*\*.

В заключение необходимо отметить, что Б. Г. Ананьев вводит некоторые элементы, расширяющие теорию внутренней речи. Сильная идеологическая установка автора оставляет открытыми многие вопросы, т. е. предположения Б. Г. Ананьева являются крайне механистическими, игнорируется идеалистический взгляд на проблему. Это проявляется в основном в критике Л. С. Выготского. Б. Г. Ананьев обвиняет Л. С. Выготского в слишком рационалистическом подходе, иначе говоря, в слишком когнитивном подходе. По Б. Г. Ананьеву, чувственные аспекты не могут быть исключены, а, скорее, представляют собой фундаментальную точку зрения\*\*\*. Среди аспектов, расширяющих теорию, высокой оценки заслуживает, например, рассмотрение четырех модальностей (говорение, слушание, письмо и чтение). Б. Г. Ананьев предполагает, что структура внутренней речи зависит от используемой мо-

дальности и, таким образом, может проявляться по-разному. Сказанное слово отличается от написанного слова, так как в основе лежат разные процессы внутренней речи. Это важный момент, который следует учитывать при рассмотрении развития и формирования внутренней речи. Повсеместно используемая устная система всегда зависит от ситуации, от текущего контекста. Для письменной модальности контекст должен быть сначала развернут. Это требует гораздо более хорошей артикулированной и дифференцированной лингвистической формы. Таким образом, письменный язык по праву считается формой с максимально возможным влиянием на внутреннюю речь. Я думаю, что очень важно учитывать влияние грамотности на развитие внутренней речи каждого отдельного человека.

Однако говорение и письмо — это только одна сторона речевого процесса. Б. Г. Ананьев также упоминает рецептивную сторону в форме слушания и чтения. Как и в случае с говорением, уровень грамотности каждого индивида влияет на процессы восприятия — слушание и чтение. Тем не менее я хотела бы подчеркнуть динамический процесс внутренней речи. В зависимости от модальности и языкового уровня, внутренняя речь адаптируется к этим условиям.

Наблюдения Б. Г. Ананьева открывают два дальнейших направления для исследований в области теории формирования внутренней речи. Во-первых, предположение, что внутренняя речь имеет различные функции в каждой из модальностей, предлагает новый взгляд на исследования восприятия речи. Во-вторых, мнение о том, что внутренняя речь принимает участие в развитии личности, связывает ее с исследованиями личности и ведет к интересному вопросу о влиянии (внутренней) речи на развитие личности. В обеих областях должны быть проведены дальнейшие исследования. Наконец, Б. Г. Ананьев описывает внутреннюю речь как «общее выражение строя личности, а тем самым ее жизненной направленности (убеждений, потребностей, интересов, вкусов, привязанностей и пр.)» [1, с. 353]\*\*\*\*. Без сомнения, след советских времен присутствует здесь в том, что речь рассматривается как определяющий элемент, который делает человека человеком и затрагивает все высшие психические процессы.

П. Я. Гальперин [6–8] рассматривает развитие внутренней речи в контексте своей теории обучения. Он предполагает, что функционально внутренняя

\* Цит. по русскому изданию: Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. 1960. С. 367.

\*\* Напомним, что А. Верани основывается на немецком переводе работы Б. Г. Ананьева и дает свой перевод на английский. В результате тройного перевода, конечно, возникают проблемы с передачей смысла слов и целых предложений. Там где это возможно, мы корректировали перевод в соответствии с оригинальным текстом. Однако в данном случае, чтобы не исказить взгляды Б. Г. Ананьева, целесообразно привести дополнительную цитату из анализируемой статьи: «Однако в том случае, когда исходная фаза внутренней речи непосредственно (особенно в силу аффективного состояния) проявляется в устной речи, мы действительно сталкиваемся с теми ошибочными действиями речи (обмолвки, оговорки, описки), которые так тенденциозно были истолкованы Фрейдом» (там же. с. 368). — *Прим. науч. ред.*

\*\*\* Приведем соответствующую цитату из статьи Б. Г. Ананьева: «Отрыв мышления-речи от его чувственной основы, производимый Л. С. Выготским, неизбежно должен был исказить ценные зерна в его гипотезе» (там же. с. 357). К сожалению, в обширной работе Б. Г. Ананьева почти полностью отсутствуют библиографические ссылки, в том числе при критике других авторов. — *Прим. науч. ред.*

\*\*\*\* Цит. по русскому изданию: Ананьев Б. Г. 1960. С. 369.



речь служит для регулирования поведения и создания (create) интеллектуальной деятельности. П. Я. Гальперина интересовало изучение процессов интериоризации или, другими словами, как с помощью внутренней речи строится психическая деятельность. Он создал теорию поэтапного формирования умственных действий. П. Я. Гальперин различает три этапа действий: (1) обеспечение основы для ориентировки, (2) выполнение реальных действий (также включают в себя различные этапы), (3) действие контроля\*.

Он полагает, что основным условием любой психической деятельности является ориентировка личности. Выполнение реальных действий состоит из пяти этапов, которые можно обобщить следующим образом: каждая психическая деятельность происходит из материального или материализованного действия. Эти внешние материальные действия сопровождаются речью и, наконец, переходят к стадии развернутой речи (unfolded speaking). Если этот развернутый этап достигнут, высказывания сокращаются и интериоризируются. Внутренняя речь служит для организации сложной интеллектуальной деятельности, которую П. Я. Гальперин называл умственным действием. Умственные действия в определенной степени — это базовые модули интеллектуальной деятельности человека. Умственные действия происходят, по П. Я. Гальперину, из сокращенной речи. Мысли воплощаются в процессах внутренней речи. Функция умственных действий заключается в понимании внешней деятельности и регуляции соответствующего поведения. Умственные действия становятся возможными благодаря внутренней речи, так же как и мышление. Стадия контроля является заключительным этапом действий [8].

На мой взгляд, теория П. Я. Гальперина особенно интересна в контексте теорий обучения (learning theories). Его представление о развитии через этапы умственного действия описывает весьма достоверную модель интериоризации. Он объясняет, как внутренняя речь может формироваться с помощью внешней речи. Совместные действия вместе с инструктором, хорошее понимание конкретного действия, а также правильное языковое обозначение действия приводят к внутренней форме, способствуя автоматизации действий. Теория П. Я. Гальперина свидетельствует в пользу того факта, что внешняя речь формирует внутреннюю речь и, следовательно, мышление и постуки. Кроме того, П. Я. Гальперин ссылается на тот факт, что сокращение речи сначала происходит во внешней речи, а затем во внутренней, что ведет к автоматизированной речи, а также к умственным

действиям, и, следовательно, мышлению. Такая интерпретация может привести к предположению, что мышление не является языковым, поскольку оно основывается на интериоризированных автоматизированных действиях. Это вполне вероятно, но при столкновении с трудностями существует возможность вернуться к более ранней стадии. Например, ученик вербализует то, что он думает (свои размышления), или начинает действовать с материальным объектом. Кроме того, преподаватель может совершать действия с помощью более ранних этапов при обращении к ученику. Это, по-видимому, является ключевым моментом: способ речи оказывается критерием степени развития у человека надежного действия.

Возникает вопрос о практическом применении этих выводов. В частности, они применимы к освоению языка. В этой связи необходимо уделять внимание, как дети учатся говорить, как учатся общаться и учатся интериоризировать речь таким образом, чтобы она далее была полезной для мышления. В определенной степени должна рассматриваться оптимизация внутренней речи во время освоения языка. Теория П. Я. Гальперина хорошо здесь применима, потому что <схема> процесса перехода от материального действия к внутренней речи через внешнюю речь легко переносится на процесс освоения языка.

В самом деле, предположение, что внутренняя речь представляет собой процесс, делает ее трудным для наблюдения и описания. Однако, с моей точки зрения, мысли представляют собой полное испарение (evaporation) слова. И наоборот, оформление мыслей в слова аналогично процессу конденсации; бессознательные элементы внутренних психических процессов не являются языковыми. Речь, в частности внутренняя, представляет собой основу для превращения психического содержания в сознательное.

Наконец, у А. Н. Соколова [21; 22] несколько иной взгляд на внутреннюю речь. Он различает внутреннюю речь, которая служит инструментом для мышления, и развернутую внутреннюю речь (внутренний разговор), которая имеет отношение к продуцированию речи и ее осмыслению. Таким образом, А. Н. Соколов связывает внутреннюю речь не только с мышлением, но и с обработкой речи. Он утверждает, что изучение внутренней речи носило преимущественно теоретический характер, изучались в основном общие вопросы, связанные с генезисом внутренней речи и с ее синтаксической и семантической структурой\*\*. Сам А. Н. Соколов проявлял большой интерес к эмпирическому исследованию внутренней речи.

\* Здесь и далее мы сознательно оставляем описание взглядов П. Я. Гальперина без существенного редактирования, поскольку, как справедливо отметил Г. А. Цукерман в своей рецензии английской версии статьи А. Верани: «Знатокам культурно-исторической теории могут быть интересны некоторые упрощения в интерпретации текстов Выготского и Гальперина, связанные с когнитивистскими установками западного психолингвиста». — *Прим. науч. ред.*

\*\* А. Н. Соколов соглашается с работами Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева и П. П. Блонского и их мнением, что внутренняя речь играет важную роль для словесного мышления и для словесно-логической памяти.



А. Н. Соколов соглашается с Л. С. Выготским, который определяет внутреннюю речь как речь с самим собой\*. Одним словом, внутренняя речь является инструментом мышления: в определенной степени внутренняя речь организует мышление, поддерживает его целенаправленный характер и служит для логического завершения мышления. Прежде всего внутренняя речь помогает логической организации мышления. «Внутренняя речь, по Выготскому, во всех своих основных признаках и отношениях — генетическом, структурном и функциональном — представляет собой совершенно особое и своеобразное психологическое явление: она есть «живой процесс рождения мысли в слове» и, как таковая, отражает чрезвычайную сложность взаимоотношения мышления и речи, их противоречивое единство» [22, с. 46]\*\*.

По А. Н. Соколову, внутренняя речь является весьма динамичной структурой, которая постоянно изменяется в ходе развития. Помимо сокращения структуры внутренняя речь становится все более закодированной. «Внутренняя речь организует и направляет мысль, поддерживает ее целенаправленный характер и ведет к логическому завершению весь процесс. Это — форма речи, которая обладает весьма динамичной и изменчивой структурой и приспособлена для выполнения функций мышления» [21, с. 90f].

А. Н. Соколов [21; 22] посвятил свои эмпирические исследования изучению внутренней речи и чтению про себя. В этих исследованиях он осуществлял электромиографические измерения. Он исходил из того, что внутренняя речь сопровождается слабой активацией речевой моторики, регистрация которой открывает возможность изучения языкового механизма мышления. Таким образом, его исследование показали усиление речедвигательной импульсации, когда испытуемый должен был выполнить новые и сложные задачи (например, решение комплексных задач). Снижение речедвигательной активности наблюдалось, если процессы мышления были уже обобщенными и автоматизированными. А. Н. Соколов пришел к выводу, что эти потенциалы действия, измеряемые в органах речи, типичны для языкового характера процессов мышления. Кроме этого, интересные наблюдения были произведены во время чрезвычайно трудных умственных задач; например, когда испытуемый был не способен решить задачу, речедвигательная активация резко снижалась.

По данным А. Н. Соколова, внутренняя речь представляет собой важный базовый механизм для

процессов мышления. Функции внутренней речи содержат в себе точный отбор, обобщение и хранение сенсорной информации. Мышление и речь, тем не менее, никогда не тождественны, потому что мышление основывается на постоянном взаимодействии вербальной и сенсорной информации; в определенной степени, мышление содержит не только речевой компонент.

В заключении А. Н. Соколов рассматривает моторно-кинестетические гипотезы, которые он стремится поддержать своими электромиографическими исследованиями. Его результаты чрезвычайно важны для исследований в области внутренней речи, потому что он смог показать, что электромиографические потенциалы зависят от нескольких факторов, например, от характеристик самой задачи: ее новизна и сложность. Кроме того, интересно, что электромиографические потенциалы не возрастают постоянно, а скорее, увеличиваются и уменьшаются. Эти выводы свидетельствуют, что внутренняя речь не только возрастает в зависимости от сложности поставленной задачи, но и уменьшается или остается на том же уровне, если задача является чрезмерно сложной для данного испытуемого. Становится очевидным, что внутренняя речь не является побочным продуктом мышления, а скорее активным механизмом, который регулирует и организует мышление.

А. Н. Соколов определил широкий спектр возможных приложений внутренней речи. Не только сокращенная внутренняя речь, которая рассматривается в качестве инструмента для мышления и, в частности, для логической структуры мышления, но и развернутая внутренняя речь является ответственной за говорение, артикуляцию и, следовательно, находится ближе к элементам общей обработки речи.

## Заключение

Важным достоинством советской психологии является то, что она подчеркивает значение языковых процессов во всех остальных психических процессах. В частности, функции внутренней речи можно оценить следующим образом. Внутренняя речь имеет функциональное отношение к аспектам мышления, как коммуникативно, так и когнитивно опосредованным. Похоже, что внутренняя речь является связующим звеном между коммуникативными и когнитивными способностями. Краткое описание функций внутренней речи различными авторами представлено в таблице.

\* Хотя перевод статьи А. Верани верный, но сам А. Н. Соколов несколько иначе формулирует эту характеристику внутренней речи. Во-первых, он констатирует, что Л. С. Выготский «сделал первую попытку теоретически разобраться в специфических особенностях внутренней речи как речи “про себя” и “для себя” и наметил ряд предположений относительно генезиса внутренней речи, ее синтаксиса и семантики» (Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. М., 1967. С. 40); во-вторых, он действительно соглашался с Выготским, но с определенным дополнением: внутренняя речь «выполняет главным образом функцию мышления (и в этом смысле Выготский имел все основания называть ее речью “про себя” и “для себя”), тем не менее она выполняет очень важные подготовительные функции для общения людей» (там же. с. 56). — *Прим. науч. ред.*

\*\* Цит. по русскому изданию: Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. М., 1967. С. 40.

Когда возникают вопросы о генезисе внутренней речи, коммуникативные аспекты выходят на первый план. По Л. С. Выготскому, коммуникация является первой функцией речи, которая используется в целях регулирования социального действия. Таким образом, коммуникация играет центральную роль, потому что, кратко говоря, речь развивается в социальных речевых актах. Данная коммуникативная структура обладает основополагающим значением для овладения языком: без диалогической структуры мы не способны овладеть речью. Внешняя (социальная) речь интериоризируется и, тем самым, трансформируется во внутреннюю речь. Социальное действие означает, что психологические родители реагируют на экспрессию ребенка, который пытается воспринять их намерения\*. Психологический родитель осуществляет регулятивные функции речи и, следовательно, регуляцию поведения с помощью слов. Слово в связи с этим приобретает качественно более высокий уровень. Ребенок обзаводится системой словесных инструкций, которые он может использовать для регулирования своего поведения. Эти процессы развития в конечном счете приводят ребенка к саморегуляции (А. Р. Лурия). Таким образом, диалогическая структура (внешней) коммуникации играет основополагающую роль; внутренняя речь развивается из интериоризированных коммуникативных актов. Мы не можем сказать о речи по-другому; речь состоит из разговоров с другими людьми, а также из разговоров с собой. При точном разборе этой идеи обучение без этого диалогического принципа не представляется возможным. Диалоги происходят не только между собеседниками, но и наедине с собой (речь также обращена к интериоризированному, воображаемому существу) либо в дискурсе между читателями и книгами. Диалог, таким образом, является основополагающим элементом социального взаимодействия, который существует с момента рождения.

Ожидается, что интериоризированная форма становится богаче, и она колеблется между перспективой обучения и перспективой преподавания. П. Я. Гальперин, например, тесно увязывает развитие внутренней речи с общением между преподавателем и учеником. Кроме того, коммуникативные аспекты в порождении и восприятии языка относятся к соответствующей функции внутренней речи (Б. Г. Ананьев, А. Н. Соколов).

В отношении когнитивных аспектов внутренняя речь является мощным образованием между мышлением и речью; здесь внутренняя речь рассматривается в тесной связи со всеми когнитивными процессами. Это представлено в выражениях, в которых внутренняя речь обычно признается в качестве необходимой для мышления (Л. С. Выготский), или, в частно-

сти, как инструмент мышления (П. Я. Гальперин, А. Н. Соколов). Внутренняя речь также играет определенную роль в организации сложной интеллектуальной деятельности (П. Я. Гальперин). Она является одной из форм словесно-логической памяти, которая определяется убеждениями, мировоззрением, а также нравственным самосознанием (Б. Г. Ананьев). Самую центральную функцию внутренней речи можно свести к регуляции. Внутренняя речь обслуживает ориентировку (Л. С. Выготский), саморегуляцию (регуляцию поведения), а также контроль интеллектуальных и поведенческих элементов (А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин). Внутренняя речь необходима для осознания трудностей (рефлексия) и для их преодоления (решение задач) (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия). Однако в отношении процессов планирования внутренняя речь предполагает другую существенную функцию (Б. Г. Ананьев). Внутренняя речь участвует в формировании нашего сознания (А. Р. Лурия), что тесно связано с формированием волевых актов и личности (А. Р. Лурия, Б. Г. Ананьев).

Это весьма краткое заключительное описание функций внутренней речи проясняет тесную связь внутренней речи и высших психических процессов. Внутренняя речь является важным явлением, которое должно приниматься во внимание при исследовании высших психических процессов. Внутренняя речь является инструментом мышления, а также инструментом регуляции. Регуляция относится к таким аспектам, как ориентировка, апперцепция, рефлексия, регуляция поведения, планирование и решение задач. Кроме того, внутренняя речь влияет на все аспекты обработки языка (продуцирование и восприятие). И, наконец, внутренняя речь является ответственной за формирование сознания, волевых актов и личности.

Основателем исследований в области внутренней речи можно считать Л. С. Выготского. Его основополагающие идеи о внутренней речи были впоследствии пересмотрены и получили дальнейшую разработку его учениками. Продолжение и развитие советской школы должно, на мой взгляд, стать одним из приоритетов психолингвистических исследований. Это будет настоящий вызов в трех различных исследовательских областях: во-первых, продолжение теоретических споров о роли языковых процессов во всех познавательных функциях (например, более тесное переплетение лингвистических и познавательных процессов). Во-вторых, эмпирическое исследование внутренней речи как ключ к пониманию когнитивной обработки. В-третьих, практикоориентированный перенос результатов научных исследований (например, языковое обучение в общем порядке, а также оптимизация внутренней речи в особом порядке) должен быть связан с потребностями и развитием личности.

\* Термин «социальное действие» выбран, чтобы отличить его от термина Л. С. Выготского «социальная речь», поскольку ребенок вначале не использует социальную речь. Именно психологический родитель выполняет социальное действие посредством говорения и интерпретации ситуации.

**Резюме функций внутренней речи**

Автор	Функции внутренней речи
Л. С. Выготский	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Умственная ориентировка</li> <li>• Осознание и преодоление трудностей / ограничений</li> <li>• Речь для себя</li> <li>• Мысль</li> </ul>
А. Р. Лурия	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обогащение непосредственной апперцепции</li> <li>• Прямое внимание (ориентировка)</li> <li>• Саморегуляция (регуляция всех психических и поведенческих действий)</li> <li>• Регуляция (особенно интеллектуальных и поведенческих элементов)</li> <li>• Связующее звено между мыслью и словом</li> <li>• Формирование сознания</li> <li>• Формирование волевых актов</li> </ul>
Б. Г. Ананьев	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Общий механизм сознания, тесно связанный с личностью и развитием личности</li> <li>• Вид словесно-логической памяти, находящийся под влиянием убеждений, мировоззрения и морального самосознания</li> <li>• Функция планирования</li> <li>• Формирование речи (говорение, слушание) и письма (письмо и чтение), а также продуцирование и восприятие языка</li> </ul>
П. Я. Гальперин	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Инструмент мышления</li> <li>• Создание сложной умственной деятельности (= умственное действие)</li> <li>• Регуляция поведения</li> </ul>
А. Н. Соколов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Инструмент мышления (сокращенная внутренняя речь)</li> <li>• Понимание и продуцирование языка (развернутая внутренняя речь (внутреннее говорение))</li> <li>• Фундаментальный механизм для мышления: целенаправленный отбор, обобщение и хранение сенсорной информации</li> </ul>
Резюме А. Верани	<p>Включенность внутренней речи в высшие психические процессы означает:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• инструмент мышления</li> <li>• регуляцию (включая ориентировку, апперцепцию, рефлексию, регуляцию поведения, планирование, решение задач)</li> <li>• обработку языка (включая продуцирование и восприятие)</li> <li>• формирование сознания</li> <li>• формирование волевых актов</li> <li>• формирование личности</li> </ul>

### References

1. *Ananjew B. G.* Psychologie der sinnlichen Erkenntnis. Berlin, 1963.
2. *Anderson J. R.* Kognitive Psychologie. Heidelberg; Berlin, 2001.
3. *Budilowa E. A.* Die Entwicklung theoretischer Prinzipien in der sowjetischen Psychologie und das Problem des Denkens // Budilowa E. A. (hrsg.). Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie. Berlin, 1967.
4. *Chaiklin S.* (ed.) The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology. Aarhus, 2001.
5. *Cutler A.* (ed.) Twenty-First Century Psycholinguistics: Four Cornerstones. Mahwah, N. J., 2005.
6. *Galperin P.* Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen // Hiebsch H.: Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Berlin, 1967.
7. *Galperin P.* Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen // Budilowa E. A. Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie. Berlin, 1967.
8. *Galperin P. J.* Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen // Galperin P. J., Leontjew A. N. Probleme der Lerntheorie. Berlin, 1972.
9. *Hiebsch H.* Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Berlin, 1967.
10. *Hörmann H.* Meinen und Verstehen. Frankfurt am Main, 1976.
11. *Kegel G.* Gegenstand und Aufgaben der Psycholinguistik // Forschungsberichte des Instituts für Phonetik und Sprachliche Kommunikation der Universität München, 1977.
12. *Keiler P.* Feuerbach, Wygotski & Co. Berlin; Hamburg, 1977.
13. *Keiler P.* Lev Wygotskij – ein Leben für die Psychologie. Weinheim und Basel, 2002.
14. *Luria A. R.* Sprache und Bewusstsein. Berlin, 1982.
15. *Luria A. R.* Language and Cognition. N. Y., 1982.
16. *Luria A. R.* Das Gehirn in Aktion – Einführung in die Neuropsychologie. Reinbek bei Hamburg, 1992.
17. *Luria A. R., Judowitsch F. Y.* Funktionen der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes, Sprache und Lernen. Band 2; Internationale Studien zur pädagogischen Psychologie. Düsseldorf, 1970.
18. *Matthäus W.* Sowjetische Denkpsychologie. Göttingen, 1988.
19. *Mead G. H.* Mind, Self and Society. Chicago, 1967.
20. *Mead G. H.* Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main, 1968.
21. *Sokolov A. N.* 'Internal speech and thought'. International Journal of Psychology. 1971. 6.
22. *Sokolov A. N.* Inner Speech and Thought. N. Y., 1972.
23. *Vygotsky L. S.* Thought and Language. Cambridge (Mass.), 1986.
24. *Vygotskij L. S.* Denken und Sprechen. Weinheim und Basel, 2002.
25. *Werani A.* Die kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie // Werani A., Bertau M.-C., Kegel G. (hrsg.). Psycholinguistische Studien 1. Aachen, 2003.
26. *Werani A.* Innere Sprache und Aphasie // Werani A., Bertau M.-C., Kegel G. (hrsg.). Psycholinguistische Studien 1. Aachen, 2003.
27. *Werani A.* (in preparation). Inneres Sprechen. Eine Suche nach Indizien zur Funktion und Struktur inneren Sprechens beim Problemlösen.
28. *Wertsch J. V.* Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action. Cambridge, 1991.
29. *Wertsch J.* 'Wygotskij und die gesellschaftliche Bildung des Bewusstseins', Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie 2 (hrsg. G. Ruckriem). Marburg, 1988.

## The Role of Inner Speech in Higher Mental Processes

Anke Werani

Dr., member of the scientific staff at the Institute of Phonetics and Speech Processing, University of München, Germany

---

The functions of inner speech as an essential and important process that interrelates speaking and thinking are discussed in this article. Since the foundation of 'Cultural-Historical Psychology' by Vygotsky, research on the relation and connection between thinking and speaking has become more intense. Vygotsky assumes that the research of speaking and thinking contains the comprehension of complex functions of human consciousness (Vygotsky, 2002). In this context, encompassing functions of speech and functions of consciousness, the interest in inner speech has increased. Inner speech has, however, also become an important research area for psycholinguistic studies. It has finally become clear that the role of speech must be better integrated in the research of thinking processes, regulation functions, language processes, consciousness, voluntary acts and the development of personality.

**Keywords:** cultural-historical psychology – speaking and thinking – inner speech – genesis of inner speech – functions of inner speech.

## Прототипы субъектного действия

И. В. Жуланова

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
Волгоградского государственного педагогического университета

А. М. Медведев

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
Волгоградского государственного педагогического университета

---

В статье обсуждаются возможности определения такого действия, которое могло бы быть представлено как единица человеческой субъектности. Явление субъектности рассматривается как культурно опосредствованное действие, в котором человек обнаруживает и строит ресурсы саморазвития. Субъектность соотносится с близкими по внешним проявлениям, но не соответствующим по исходным основаниям формам человеческой активности. В качестве прототипов такого действия рассматриваются внешнее предметное действие (А. Н. Леонтьев), редуцированная форма трудового акта (К. Маркс), эстетическое действие (М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, В. Б. Шкловский), игровое действие (Д. Б. Эльконин, Л. И. Эльконинова), учебное действие (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов). В качестве искомого прототипа полагается такое действие, в котором, во-первых, акцентирована смысловая сторона, во-вторых, предполагается инициация другого действия, что делает эти действия «открытыми» (Б. Д. Эльконин). Такие действия содержат средства самообнаружения субъекта и средства его «собирания» (М. К. Мамардашвили).

**Ключевые слова:** собранный субъект, внешнее предметное действие, эстетическое действие, игровое действие, учебное действие, открытое действие, переживание.

---

Человек — участник многих видов активности, включающих как творческие преобразования, так и редуцированные, стереотипные формы поведения. Задача статьи — реконструкция тех культурных прототипов человеческой активности, в которых представлена человеческая субъектность, чтобы в последующем перейти к их психологической транскрипции.

Субъектность — это явление, которое не возникает естественным образом, а лишь в определенных культурных контекстах при определенных условиях, и предполагает определенные культурные опосредствования. К этому неоднократно обращался в своих лекциях-беседах М. К. Мамардашвили. В его «Картезианских размышлениях» данная тема представлена, в частности, следующим образом: человек, чтобы поступать собственно человеческим образом, не реактивно, не стереотипно, а осознанно, должен предпринять определенные усилия по «собиранию себя». Явление человека как «собранного субъекта» предполагает «... сосредоточение и координированное держание условий своего собственного воспроизводства и пребывания в качестве актуального состояния» [18, с. 141]. Для явления субъекта, для этого особого акта «собирания сознания» в человеческой культуре выработаны специальные средства — знак, символ, миф, драма, молитва и многое другое.

В каких ситуациях возникает необходимость в актуализации этих средств, в каких культурных прототипах человеческой деятельности субъектность возникает с необходимостью? С точки зрения подхода, ориентированного на генетическую логику, поиск такого прототипа есть одновременно выделение единицы исследуемой реальности и полагание акта ее развития. «... Теоретическое мышление может воспроизводить свой объект только через рассмотрение его *развития*, — пишет В.В. Давыдов. — Дело в том, что лишь в этом случае может быть уловлена и рационально выражена не только наличность тех или иных вещей и их свойств, но и их возможность, как таковых, с последующим определением условий их проявления в той или иной форме, но обязательно *всеобщей*. Если *нечто* возникает, то возникает в простом, нерасчлененном, неразвитом виде. Для многообразия его проявлений необходимы и время, и особые условия, требующие расчленения, развития этого *нечто*. Но если данное нечто в своем развитии приобретает частные формы и виды, то они будут частными по отношению к его простому, нерасчлененному существованию, т. е. к их всеобщей основе» [12, с. 341]. Выражаясь словами А.С. Арсеньева, это *нечто* есть то целое, которое «возникает раньше частей», лишь затем порождая и дифференцируя свои части: «... Новое всегда возникает как целое, которое затем формирует



свои части, разворачиваясь в систему. Это выглядит как «схватывание» мышлением целого раньше его частей и составляет характерную черту содержательного теоретического мышления...» [1, с. 224]. «Отсюда, между прочим, следует, — пишет А. С. Арсеньев, — что если мы собираемся рассматривать развитие личности, то мы должны предположить, что личность существует вначале как нечто целое, но абстрактное, которое затем превращается во все более и более конкретное. То есть нужно отбросить всякие представления, согласно которым личность складывается из набора каких-то частей — качеств, свойств, способностей, деятельностей и так далее» [2, с. 92].

Разделяя эту позицию, мы полагаем, что и при изучении субъектности необходимо искать ту простейшую и генетически исходную форму, в которой она впервые появляется именно как субъектность, отличающаяся от иных — несубъектных — проявлений активности человека, «отбросив всякие представления, согласно которым» субъектность «складывается из набора каких-либо частей». Эта исходная форма должна быть целостной и неаддитивной, и поэтому при таком подходе ее нельзя представить в виде «собираемого образа», совокупности, систем, уровней, как это часто бывает в психологии. Примером такого «собираемого образа», на наш взгляд, может служить определение субъекта, приводимое А. В. Брушлинским: «На различных этапах онтогенеза человек, формируясь в качестве субъекта, взаимодействует с окружающей действительностью на очень разных, но взаимосвязанных уровнях: сначала как с 1) системой раздражителей, затем как с 2) системой сигнальных раздражителей, наконец, и как с 3) объектом, а с людьми — как с 4) субъектами. На первом уровне это взаимодействие развивается в виде **реакций** (здесь и далее выделено автором) на раздражители, на втором — в виде реакций и простейших действий, на третьем — также в виде все более сложных **действий** с объектами и простейших **поступков** в отношении людей, на четвертом — также и в идее все более нравственных поступков» [7, с. 21]. И далее: «Субъект — это человек, люди на **вышем** (индивидуализировано для каждого) уровне деятельности, общения, целостности, автономности и т. д. Любой человек не рождается субъектом, а становится им, начиная примерно с 7–10 лет, когда постепенно овладевает хотя бы простейшими понятиями (арифметическими, грамматическими и т. д.), в которых все более полно раскрывает существенные свойства и отношения **объекта**...» [там же].

Понятно, что реакции, действия и поступки — это разное, понятно также, что до нравственного поступка еще надо подняться, развиваться; поступок — это более высокий уровень действия, обеспечиваемый нравственным сознанием. Но также понятно, что поступок не сводится к реакциям на раздражители и не может быть выведен из них. У реакции, предметного действия и нравственного поступка различные осно-

вания, различные генетические корни. Одни основания лежат в физиологической организации индивида как представителя вида *Homo sapiens*, другие — в сфере человеческой нравственности. Поэтому последовательность: сначала реакции, потом действия и лишь затем поступки — здесь внешняя, феноменологическая, но не логико-генетическая. Такая схема и не предусматривает выделения единицы, того простого целого, которое содержало бы в себе потенции развития.

С точки зрения культурно-исторической психологии, искомым простым целым выступает *акт овладения собственным поведением* (деятельностью), предполагающий *знаковое опосредствование* (Л. С. Выготский [9], Д. Б. Эльконин [25], Б. Д. Эльконин [23; 24], В. П. Зинченко [13; 14]). В деятельностном подходе единица субъектности связана с понятием *предметного действия* (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец). Эти научные направления — культурно-историческая психология и деятельностный подход — идейно близки и разрабатывались при декларировании марксистской ориентации отечественной психологии советского периода. В то же время в них обнаруживаются и принципиальные расхождения в понимании интересующего нас предмета.

Анализ этих расхождений проведен в ряде работ В. П. Зинченко. «Культурно-историческая психология, — пишет он, — связана с тем, что В. С. Соловьев называл “духовной вертикалью”, Б. Л. Пастернак — “духовным оборудованием”, О. Э. Мандельштам — “вертикальным сечением времени”, А. А. Ухтомский и М. М. Бахтин — “хронотопом” и т. д. Другими словами, она связана с анализом роли медиаторов (знак, слово, символ, миф — по А. Ф. Лосеву). Именно такая ориентация Л. С. Выготского (как многим, в их числе и нам, когда-то казалось) давала основания упрекать его в идеализме, в отсутствии связи теории с марксизмом» [13, с. 93]. Если сравнивать по этому основанию, деятельностная теория А. Н. Леонтьева, несомненно, теснее связана с марксизмом, прежде всего через категорию чувственно-практической деятельности (практики). В этой теории, как отмечает В. П. Зинченко, «действие и по существу, и концептуально стало выступать не только в качестве предмета исследования, но и как единица анализа психических процессов. Именно действие, а не значение, как у Л. С. Выготского. Но, впрочем, действие как единица психики удовлетворяло всем требованиям Л. С. Выготского, сформулированным применительно к таким единицам» [там же, с. 93–94].

В контексте деятельностного подхода ситуацией проявления субъектности выступает *акт предметного действия*. А. Н. Леонтьев неоднократно подчеркивал «то обстоятельство, что генетически исходной и основной формой человеческой деятельности является деятельность внешняя, чувственно-практическая...» [17, с. 145]. «... Говоря о деятельности, — писал А. Н. Леонтьев, — мы разумеем, следуя марксист-

ской традиции, предметную деятельность, основной и исходной формой которой является деятельность чувственная, непосредственно практическая» [там же, с. 244]. В качестве основного аргумента в пользу такой позиции А. Н. Леонтьев приводил известные тезисы К. Маркса о Фейербахе из «Немецкой идеологии», в которых отмечается игнорирование философией и наукой их первейшего предмета — человеческой практики.

Определяющей, выражаясь языком А. Н. Леонтьева, конституирующей характеристикой человеческой деятельности полагается предметность. В простейшей ситуации трудового акта это предстает следующим образом: «Допустим, что человек выполняет действие пиления. Чем детерминируется его выполнение? Да прежде всего самой реальной пилой и объективными свойствами распиливаемого материала. Они-то и определяют, так сказать, логику пиления, конфигуративность этого процесса» [17, с. 246].

Но если следовать генетической логике, то такого указания на предметность действия недостаточно, поскольку из предмета (и из орудия) деятельность не возникает. (Как говорил Д. Б. Эльконин, «ведь на предмете не написаны ни его общественная функция, ни способ его рационального использования, принятый в данном обществе» [25, с. 134].) Поэтому активность приобретает черты человеческой деятельности только «в условиях коллективного трудового процесса» [16, с. 279].

Взаимосвязь этих характеристик деятельности — предметности и общности (коллективности) — А. Н. Леонтьев иллюстрирует известным примером первобытной охоты: «... Деятельность загонщика, участника первобытной коллективной охоты, побуждается потребностью в пище... На что, однако, непосредственно направлена его деятельность? Она может быть направлена, например, на то, чтобы спугнуть стадо животных и направить его в сторону других охотников, скрывающихся в засаде... На этом деятельность данного отдельного участника охоты прекращается. Остальное довершают другие участники охоты. Понятно, что этот результат — спугивание дичи и т. д. — сам по себе не приводит и не может привести к удовлетворению потребности загонщика в пище, шкуре животного и пр. То, на что направлены данные процессы его деятельности... не совпадает с тем, что их побуждает, ... с мотивом его деятельности: то и другое здесь разделено между собой. *Такие процессы, предмет и мотив которых не совпадают между собой, мы будем называть действиями* (курсив наш. — И. Ж., А. М.)» [16, с. 279]. Разделение предмета деятельности и ее мотива в коллективном трудовом процессе, согласно А. Н. Леонтьеву, составляет главное условие порождения сознательного человеческого действия. Вместе с возникновением действия, «... этой главной “единицы” деятельности человека, возникает и основная, общественная по своей природе “единица” человеческой психики — разумный

смысл для человека того, на что направлена его активность» [16, с. 282].

Поскольку действие одним полюсом обращено к объекту, а другим полюсом — к другому человеку, который его подхватит и дополнит своим действием, в действии индивида представлен весь контур совместной деятельности, эта единица содержит основные черты целого. Удержание этого целого возможно благодаря работе сознания. «... Сознание, — пишет В. В. Давыдов, — *это воспроизведение человеком идеального образа своей целеполагающей деятельности и идеального представительства в ней позиций других людей*. Сознательная деятельность человека опосредствована коллективом — при ее осуществлении индивид учитывает позиции других его членов» [11, с. 37].

Но возникновение разумного смысла предполагает вместе с тем отслаивание и относительную автономизацию другого полюса, обращенного к объекту непосредственных преобразований: в действии поляризуются смысловая сторона и сторона операционально-техническая, имеется в виду одно, а делается нечто другое. Таким образом, единица человеческой деятельности — действие — это процесс, имеющий двойную детерминацию: одним полюсом он обращен к мотиву, в котором опредмечена индивидуальная потребность, другим — к цели, в которой представлен образ результата, включающий действие в целостный контур коллективного труда (общественного производства). В мотиве опредмечивается индивидуальная потребность (в приведенном примере — мясо и шкура животного), в цели представлен образ места индивидуального действия в координированной совместной деятельности, его общественный смысл.

Практическое предметное действие, по А. Н. Леонтьеву предполагает:

- опредмечивание в мотиве деятельности *субъективной потребности индивида*;
- выполнение в этом процессе *не всего контура деятельности*, а лишь его части — действия;
- *разделение* в единице деятельности — в действии — *объектной (операциональной) и смысловой сторон*;
- завершение действия достижением вешного результата, удовлетворяющего *субъективную потребность индивида*.

Сравним эти представления А. Н. Леонтьева с предположениями самого К. Маркса о возможном содержании и структуре нередуцированной формы трудового акта. «Предположим, что мы производили бы как люди, — пишет К. Маркс в комментариях к книге Дж. Милля “Основы политической экономии”. — В таком случае каждый из нас в процессе своего производства *двоичным образом* (курсив наш. — И. Ж., А. М.) утверждал бы и самого себя и другого: 1) Я в моем *производстве* опредмечивал бы мою *индивидуальность*, ее *своеобразие*, и поэтому во время деятельности я наслаждался бы индивидуальным *проявлением жизни*, а в созерцании произведен-

ного предмета испытывал бы индивидуальную радость от сознания того, что моя личность выступает как *предметная, чувственно созерцаемая* и потому *находящаяся вне всяких сомнений* сила. 2) В твоём пользовании моим продуктом или твоём потреблении его я бы *непосредственно* испытывал сознание того, что моим трудом удовлетворена *человеческая* потребность, следовательно, опредмечена *человеческая* сущность, и что поэтому создан предмет, соответствующий потребности другого *человеческого* существа. 3) Я был бы для тебя *посредником* между тобою и родом и сознавался бы и воспринимался бы тобою как дополнение твоей собственной сущности, как неотъемлемая часть тебя самого, — и тем самым я сознавал бы самого себя утверждённым в твоём мышлении и в твоей любви. 4) В моём индивидуальном проявлении жизни я непосредственно создавал бы твоё жизненное проявление, и, следовательно, в моей индивидуальной деятельности я непосредственно *утверждал бы* и *осуществлял бы* мою истинную сущность, мою *человеческую*, мою *общественную сущность*» [20, с. 35–36].

Ситуация, в которой является собственно человеческий труд, предполагает, по Марксу:

- опредмечивание в труде своей *индивидуальности, авторство*;
- удовлетворение своим трудом *потребности другого человеческого существа*;
- реализацию через произведение *посредничества между другим человеком и родом*;
- утверждение своей общественной сущности, причем прямо — *действуя для другого человека*.

И в том и в другом случае действие носит обращенный характер: оно обращено к другому человеку и предполагает его соучастие. В этом проявляется общественная сущность действия. Но смысл этой общенности различен. У Маркса предполагается восстановление родовой связи через явление культурного предмета — произведения. У Леонтьева предполагается удовлетворение витальной потребности индивида посредством распределения действий в коллективе. Несомненно, при разработке теории деятельности А. Н. Леонтьев включал более широкий культурный контекст. Это с очевидностью представлено в обсуждении им условий развития человеческого сознания и развития человека как личности: «Предметно-вещные “потребности для себя” насыщаемы и их удовлетворение ведет к тому, что они низводятся до уровня *условий* жизни, которые тем меньше замечаются человеком, чем привычнее они становятся. Поэтому *личность не может развиваться в рамках потребления, ее развитие необходимо предполагает смещение потребностей на созидание, которое одно не знает границ*» [17, с. 226]. Но основные теоретические построения и иллюстрирующие их примеры относятся *не к творческому акту, а к трудовому*.

Обращаясь к пониманию деятельности и ее единицы — действия — в теории А. Н. Леонтьева, Б. Д. Эльконин замечает, что за этим пониманием

стоит исторически конкретное представление. «Действие — это, в первую очередь, культурно-исторический, а не психологический феномен, — пишет Б. Д. Эльконин. — Поэтому психологическое мышление необходимо имеет в виду, допускает, но часто не эксплицирует социокультурные образцы и образы того, что есть действие (например, образы отрезка трудового процесса). Очень похоже, что та картина трудового акта, которая служила “точкой отсчета” для деятельностной психологии, задавалась реалиями труда второй промышленной революции последней трети XIX в. Именно здесь содержится социокультурный прообраз того, что было названо “внешним, предметным действием”. Эта картина очень проста: происходит преобразование вещи из одного состояния в другое (или одной вещи в другую), диктуемое определенными условиями и осуществляемое определенными средствами (определенным способом)» [24, с. 36]. (См. приводимый А. Н. Леонтьевым пример пиления, который мы упомянули выше.) При этом действие завершается изготовлением вещи или приданием ей определенных свойств, и каждый раз этот результат предстает вполне объективно и может быть выражен в предметно-вещных характеристиках. Б. Д. Эльконин определяет это действие как «действие-достижение».

Другим культурным прототипом, в котором акцент делается не на предметно-вещной, а на смысловой стороне, может быть *эстетическое действие*, основное назначение которого не в том, чтобы создать вещь, а в том, чтобы вызвать катарсическое переживание. Как отмечают М. М. Бахтин [3], Л. С. Выготский [10], В. Б. Шкловский [22], цель искусства — дать ощущение чего-либо *как видение, а не как узнавание*, приемом искусства является прием «остранения» (придания странности), прием затрудненной формы, увеличивающей трудность и долготу восприятия, так как сам акт восприятия в искусстве и есть его цель и должен быть продлен. В. С. Библер, вслед за К. Марксом, полагает, что «музыка и поэзия, живопись и вообще все искусства зрительного остранения, кинестезическое искусство — это те крайние точки, до которых доходит человеческая деятельность, как устремленная на самое себя и уже начинающая изнутри прислушиваться к себе» [5, с. 63]. Действие в искусстве ориентировано на переживание происходящего, переживание делания чего-либо, сделанное в искусстве не столь важно. Например, как отмечает В. Б. Шкловский [22], танец — это ходьба, которая ощущается, которая построена так, чтобы ощущаться. Затрудненность, заторможенность (замедление событий), нарочитость — все это делает действие переживаемым, усиливает момент «сопротивления материала», момент преодоления. Таким образом, результат становится менее важным, чем процесс длящегося преодоления, это позволяет «работать» с самим процессом — с самим действующим действием. При этом нужна специаль-

ная организация «времени действия». «Из этого фокуса чувствуемой активности порождения, — пишет М. М. Бахтин, — прежде всего, пробивается ритм (в самом широком смысле — и стихотворный, и прозаический) и вообще всякий порядок высказывания не предметного характера, порядок, возвращающий высказывающего к себе самому, к своему действующему, порождающему единству» [3, с. 63]. Эстетическое действие предполагает самоорганизацию действующего и содержит в себе особое средство самоорганизации — художественную форму.

Это возвращает нас к мыслям М. К. Мамардашвили о собранном субъекте. Собранный субъект как особое явление рассматривается М. К. Мамардашвили на примере Гамлета: «Он якобы колеблется; вместо того, чтобы действовать — рассуждает... Он желает поступить как человек. Он себя собирает. Во имя чего? Чтобы преодолеть сцепление причин и следствий... Гамлет хочет поступать свободно и, если убивать, то по смыслу, чтобы убийство вытекало из собранного Гамлета, собравшего свое бытие... Он приостановил натуральную цепь... Ибо неизвестно, во что это выльется и что породит. И что он делает, чтобы помочь себе собраться? Среди прочего — и я к этому вел — спектакль ставит — внутри спектакля... Театр ему нужен, чтобы выявить смысл, который так вот просто, тыкая пальцем, выявить нельзя. *Нужно построить машину переживания* (курсив наш. — И. Ж., А. М.), и тогда она катарсисно (как разъяснит трагедия) выявит заверченный смысл» [19, с. 47].

Во всех этих размышлениях общим у В. С. Библера, В. Б. Шкловского, М. М. Бахтина, М. К. Мамардашвили принципиально является представление об эстетическом действии как о возвращающем человека к самому себе как к источнику усилий и одновременно как к точке их приложения. Этот акт опосредствован особого рода психологическим орудием, которое М. К. Мамардашвили называет «машиной переживания».

Трудовое действие-достижение и эстетическое действие различно опредмечиваются и различно опосредствуются.

Действие-достижение опредмечивается в вещном результате, способном удовлетворить потребности действующего и кооператоров. Опосредствованием этого действия выступает кооперация: операционно-техническое разделение труда и соединение операций в общий контур деятельности. Такое действие объединяет кооператоров ввиду необходимости достижения конечного вещного результата.

Эстетическое действие опредмечивается в произведении, назначение которого стать «машиной переживания». Эстетическое действие опосредствовано художественной формой, задающей композиционное, ритмическое строение действия. Такое действие также объединяет людей, но ввиду достижения особого переживания предполагаемый результат психологичен. Это переживание ставит действие на ту

грань, которую И. Кант [15] обозначал как границу физического и морального миров. В этом акте человек проявляет себя как трансграничное существо, способное выходить за границы наличного. Это обращение к идеальному и через него — соединение человека с родом (К. Маркс).

В определенных условиях эстетическое действие может быть редуцировано к действию-достижению, тогда оно перестает быть «действием по преимуществу» и приобретает известные черты трудового акта, «ремесленничества на nive искусства».

Почему действие выступает не только содержательно-структурной единицей деятельности, но и единицей развития? И в каком из культурных прототипов содержится потенциал развития субъекта? Этому посвящен проведенный Д. Б. Элькониним исторический анализ детства. На первых этапах человеческой истории ребенок очень рано включался в хозяйственную деятельность племени, выполняя посильную для него работу. Это полностью и однозначно определяло и его место в общине, его «социальную ситуацию». В связи с этой однозначностью стороны действия — и его адресованность, и его предметность — еще не были отделены друг от друга. При постоянной и непосредственной включенности в коллективную жизнедеятельность особая адресованность, обращенность к кому-то была не нужна в силу очевидности делаемого и происходящего. Очевидность, однозначность и непосредственность исчезают с появлением разделения труда, когда невозможно быть и становиться сразу всем (собирателем, рыбаком, охотником, мастером по изготовлению орудий и пр.). Тогда появляется необходимость в соотнесении того, что делаешь, с тем, к кому это обращено, для кого и для чего это нужно в контексте совместной жизни в общине. С этого момента часть действий выполняется натурально, т. е. операционально-технически, а часть натурально не выполняется, а лишь имеется в виду: ее совершат и тем самым завершат цикл деятельности соплеменники.

Для того чтобы делать одно, а иметь в виду другое, как мы уже отмечали, нужно сознание, которое возникает в действиях особого рода — игровых. Сам Д. Б. Эльконин пишет об этом в научных дневниках следующим образом: «До тех пор пока в обществе не существует разделения труда в любой форме (полового, технического и т. д.), до тех пор пока все члены общества выполняют одни и те же производственные функции, нет никакой необходимости в ориентации в них. Нет необходимости в игре. Даже возрастное разделение труда не создает для этого предпосылок. Предпосылки возникают только с возникновением технического разделения труда. Вопрос: кем быть ребенку?» [25, с. 491].

Когда дети «изымаются» из настоящего (т. е. подразумеваемого реальный, «всамделешный» результат) производительного и обслуживающего труда и выводятся в отдельное пространство жизни, когда возникает возможность проигрыва-



ния вариантов действия в ситуации «до-деятельности» (термин В. С. Библера), тогда впервые перед подрастающими людьми встает *вопрос о смысле возможного действия*. «Ответом на этот вопрос, — пишут авторы статьи «Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина» А. Л. Венгер, В. И. Слободчиков и Б. Д. Эльконин, — служит ориентировка в смыслах и задачах человеческой деятельности, в том, каким образом эта деятельность «соотносит» людей друг с другом, обращает их друг к другу. Рассогласованность предметно-содержательной и личностно-смысловой сторон человеческого действия — основное противоречие современного ребенка» [8, с. 26–27].

Важное отличие игрового действия от трудового акта состоит в том, что если в трудовом акте противоречие предметно-содержательной и личностно-смысловой сторон снимается (в продукте), то в игровом действии, также как и в действии эстетическом, оно, наоборот, нарочито заостряется и разворачивается (в сюжете). Поэтому и отмеченное выше «соотнесение» людей в трудовом акте и в игровом (а также в эстетическом) действии различно: в трудовом акте кооператоры, в первую очередь, и в основном (что определяется целевым назначением) обращены не друг к другу, а к общему предмету деятельности. В эстетическом действии, также как в игровом действии, участники, наоборот, обращаются именно друг к другу «сквозь» предметность совместного действия. В трудовом акте задача решается при соблюдении алгоритма, технологии, нормативного способа действия, а в эстетическом и игровом действиях, наоборот, предполагается опробование канона, нормы, игра в их нарушение и тем самым их акцентирование, выпячивание, иногда гротескное.

Возьмем для сравнения описание этой особенности на примере драмы, данное Л. С. Выготским, и описание акта детской игры, сделанное Л. И. Элькониной. «Во всякой драме, — пишет Л. С. Выготский в «Психологии искусства», — мы имеем... *ощущение известной нормы и ее нарушения* (курсив наш. — И. Ж., А. М.)... Герой драмы поэтому и есть драматический характер, который все время как бы синтезирует эти два противоположных аффекта — аффект нормы и аффект нарушения, и поэтому герой все время воспринимается нами динамически, не как вещь, а как некоторое протекание или событие» [10, с. 222].

В исследовании Л. И. Элькониной дети разыгрывали сюжеты известных волшебных сказок. При этом «дети строили целостную сказочно-игровую ситуацию взаимосвязи, взаимообусловленности и согласованности двух действий: действия *нарушения запрета, повлекшего за собой беду, и действия устранения беды* (курсив наш. — И. Ж., А. М.)» [26, с. 71]. В спонтанных играх детей, по данным Л. И. Элькониной, наблюдалась та же особенность, что позволило построить гипотезу о двухтактности единицы сюжетно-ролевой игры: «... Один ряд игровых дейст-

вий по смыслу представляет собой «вызов», а второй — отклик на него. При этом каждый такт связан со своим семантическим полем; между полями существует пространственно-временная граница. Сюжет строится как переход от первого ко второму такту, от одного времени/пространства к другому» [там же, с. 79]. Как отмечает Л. И. Эльконинова, «вызов» связан с риском, запретом, конфликтным столкновением с намерениями других, но именно в силу такой провокационности действия-вызова действие-ответ приобретает смысл.

Объяснение двухтактности и пространственно-временного перехода требует примеров. *Пример 1.* Ребенок изображает шофера, нарушает правила и попадает в «аварию» (первый такт), после чего другие дети отвозят его в больницу и начинают «лечить» (второй такт). *Пример 2.* Ребенок стоит в очереди за «продуктами питания» (первый такт), другой ребенок, изображающий продавца, говорит ему, что «все кончилось» (нарушение «нормы обслуживания»), «магазин закрывается» и надо уходить (второй такт). Игровое действие можно считать единицей сюжетно-ролевой игры, если представлены оба такта и переход. Только в этом случае может быть проявлен смысл. (По М. М. Бахтину, смысл может быть явлен только при соприкосновении с другим смыслом.)

По ряду особенностей игровое действие сопоставимо с эстетическим действием: в нем также сделанное не важно, важно само делание; в нем также наблюдается схематичность; это также действие изображающее, создающее образ действия. (Подробный сравнительный анализ игрового действия и эстетического действия проведен в работе И. Е. Берлянд [4].)

Обратимся к еще одной ситуации, в которой представлены интересующие нас моменты «собира-ния себя» и работы с собой, — к учебному действию. Учебное действие в том его понимании, которое представлено в теории развивающего обучения Элькониной — Давыдова, — это распределенное действие, действие в его интерформе. Как пишет об этом Г. А. Цукерман, «... задача существует для ребенка только в определенной ситуации отношений со взрослым» [21, с. 34]. Учебное действие невозможно без распределения функций и обмена ими между учеником и учителем. Даже освоив общий способ решения определенного класса задач, школьники продолжают обращаться к учителю за подтверждением правильности, т. е. делегируют ему функцию контроля и оценки. Одна из важных педагогических задач, по образному выражению Г. А. Цукерман, состоит в том, чтобы заметить эту «утечку рефлексии» на полюс взрослого и обратить ее вспять — передать всю полноту действий, входящих в состав учебной задачи, учащимся.

Учебное действие невозможно без рефлексии. Если учащийся, решающий задачу, знает, что алгоритм решения четко воспроизведен, убедился, что ответ совпал с образцом, он может остановиться



или перейти к следующей задаче. Но, даже если он таким же образом по собственной инициативе выполнит все задания по теме или разделу, его действия еще не станут учебными, пока он не начнет работать с самими способами решения, т. е. с самими действиями. Само же сделанное здесь, также как в эстетическом или игровом действиях, не важно. Эти особенности учебного действия описаны В. С. Библером: «Ученик сидит в классе, проигрывает заново в возможных вариантах совершенное человечеством или возможности иного свершения и (что существенно) останавливает себя в момент переигрывания, проигрывания заново всего уже совершенного, придуманного, созданного людьми. ... Замедление, промедление, торможение в канун непосредственной деятельности — вот особенность деятельности в школе, деятельности школьника» [6, с. 13]. Цикл учебной деятельности завершается не ответом, а новым вопросом, связанным с тем, что уже найденный общий способ действия имеет границы своей обобщенности и перестает работать за этими границами.

Таким образом, общая особенность действий рассматриваемого типа — это их принципиальная нерезультативность, если под результатом понимать предметно-вещные эффекты преобразований. В рассматриваемых ситуациях проявляется стремление субъекта включить свое действие в другое действие, действие другого человека, без такого включения эти действия теряют смысл. Кроме этого, рассматриваемые действия — это действия пробующие, результат, о котором идет речь (включение в другое действие), не гарантирован, поскольку предполагает адекватное содействие другого. Для поддержания такого типа действий необходимо именно такое содействие и/или противодействие, что, в терминологии Б. Д. Эльконина, называется «экраном» или «зеркалом». «... В этом “экране” выступает мера результативности усилия: действующий знает, что нечто делает, а не только “напрягается”» [23, с. 54]. Главная задача таких встречных действий — обеспечить «самообнаружение» субъекта, что и достигается посредством «экранирования». «...Посредником между двумя сто-

ронами действия, — пишет Б. Д. Эльконин, — является экранирование — превращение образов, действий, вещей, состояний в экраны — специфические предметные формы отображения, усиления и возвращения усилий действующих» [24, с. 45].

Подведем итоги.

Действия, в которых появляется субъектность — эстетическое действие, игровое действие, учебное действие, содержат ряд важных общих моментов, обеспечивающих ее появление.

Во-первых, приняв двусторонность («двуликость», в терминологии Д. Б. Эльконина) человеческого действия, следует отметить, что в субъектных действиях ставится акцент на смысловой стороне. Операционально-техническая сторона может быть схематизирована или нарочито усложнена — в эстетическом действии; редуцирована, свернута — в сюжетно-ролевой игре; подчинена поисковой активности в противопоставление конкретно-результативной — в учебном действии. Это действия «на смысл», а не на получение вещно-предметного результата. В предметности этих действий раскрывается идеальное: смысл переживания — в эстетическом действии; смысл действий взрослых — в игровом действии; происхождение, содержание научного понятия и смысл обобщенного способа действия — в учебном действии.

Во-вторых, эстетическое, игровое и учебное действия — действия обращенные, предполагающие содействие другого (других) и без этого содействия лишаящиеся смысла, т. е. лишаящиеся возможности акцентированно реализовывать смысловую сторону. Это открытые (в терминологии Б. Д. Эльконина) действия, предполагающие инициацию другого действия, построение и удерживание его ориентировки.

В-третьих, в этих действиях становится возможным самообнаружение субъекта, более того, в своей полной, нередуцированной форме они предполагают «собранный субъект». Для этого необходимо, чтобы действие другого было экраном, зеркалом, отражающим смысл строящегося действия. Действия, чреватые развитием, рефлексивны.

*Литература*

1. *Арсеньев А. С.* Переход от старой теории к новой как превращение понятия (К анализу принципа соответствия в физике) // Анализ развивающегося понятия. М., 1967.
2. *Арсеньев А. С.* Философские основания понимания личности. М., 2001.
3. *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
4. *Берлянд И. Е.* Игра как феномен сознания. Кемерово, 1992.
5. *Библер В. С.* Предметная деятельность в концепции Маркса и самодетерминация индивида. М., 1978.
6. *Библер В. С.* Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур. Кемерово, 1993.
7. *Брушлинский А. В.* Психология субъекта. М., 2003.
8. *Венгер А. Л., Слободчиков В. И., Эльконин Б. Д.* Проблемы детской психологии и научное творчество // Вопросы психологии. 1988. № 3.
9. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. М., 1984.
10. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М., 1987.
11. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
12. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. М., 2000.
13. *Зинченко В. П., Моргунов Е. Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
14. *Зинченко В. П.* Шепот раньше губ, или Что предшествует эксплозии детского языка // Культурно-историческая психология. 2008. № 2.
15. *Кант И.* Критика чистого разума. М., 1994.
16. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., 1981.
17. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 2. М., 1983.
18. *Мамардашвили М. К.* Картезианские размышления. М., 1993.
19. *Мамардашвили М. К.* Необходимость себя. М., 1996.
20. *Маркс К. и Энгельс Ф.* Сочинения. Т. 42.
21. *Цукерман Г. А.* Виды общения в обучении. Томск, 1993.
22. *Шкловский В. Б.* Искусство как прием // О теории прозы. М., 1983.
23. *Эльконин Б. Д.* Психология развития. М., 2001.
24. *Эльконин Б. Д.* Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1.
25. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.
26. *Эльконина Л. И.* О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. 2004. № 1.

## Prototypes of subject action

I. V. Zhulanova

PhD in Psychology, assistant professor at the Psychology chair, Volgograd State University of Education

A. M. Medvedev

PhD in Psychology, assistant professor at the Psychology chair, Volgograd State University of Education

---

The article discusses the possibility of definition of the action that could be represented as a cell of human subjectivity. The subjectivity phenomenon is regarded as a culture-mediated activity in which a person reveals and creates resources for self-development. Subjectivity is matched with the other forms of human activity, similar in external manifestations but different in the core groundings. External object-oriented action (A. N. Leontyev), non-reduced form of a labour act (K. Marx), aesthetic action (M. M. Bakhtin, L. S. Vygotsky, V. B. Shklovsky), play action (D. B. Elkonin, L. I. Elkoninova), learning activity (D. B. Elkonin, V. V. Davydov) are investigated as prototypes of such activity. It is concluded that prototype action should possess both emphasized meaning aspect and requisitions for initiation of another action that makes it «open» (B. D. Elkonin). This type of actions contains the means of a subject's self-disclosure and means of his «assemblage» (M. K. Mamardashvili).

**Keywords:** assembled subject, external object-related action, aesthetic action, play action, learning action, open action, emotional experience.

### References

1. *Arsen'ev A. S.* Perekhod ot staroi teorii k novoi kak prevrasheniye ponyatiya (K analizu principa sootvetstviya v fizike) // *Analiz razvivayushegosya ponyatiya*. M., 1967.
2. *Arsen'ev A. S.* Filosofskie osnovaniya ponimaniya lichnosti. M., 2001.
3. *Bakhtin M. M.* Voprosy literatury i estetiki. M., 1975.
4. *Berlyand I. E.* Igra kak fenomen soznaniya. Kemerovo, 1992.
5. *Bibler V. S.* Predmetnaya deyatelnost' v koncepcii Marksa i samodeterminatsiya individa. M., 1978.
6. *Bibler V. S.* Dialog kul'tur i shkola XXI veka // *Shkola dialoga kul'tur*. Kemerovo, 1993.
7. *Brushlinskii A. V.* Psihologiya sub'ekta. M., 2003.
8. *Venger A. L., Slobodchikov V. I., El'konin B. D.* Problemy detskoi psikhologii i nauchnoe tvorchestvo // *Voprosy psikhologii*. 1988. № 3.
9. *Vygotskii L. S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 6. M., 1984.
10. *Vygotskii L. S.* Psihologiya iskusstva. M., 1987.
11. *Davydov V. V.* Problemy razvivayushogo obucheniya. M., 1986.
12. *Davydov V. V.* Vidy obobsheniya v obuchenii. M., 2000.
13. *Zinchenko V. P., Morgunov E. B.* Chelovek razvivayushisya. Ocherki rossiiskoi psikhologii. M., 1994.
14. *Zinchenko V. P.* Shepot ran'she gub, ili Chto predshestvuet eksplozii detskogo yazyka // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. 2008. № 2.
15. *Kant I.* Kritika chistogo razuma. M., 1994.
16. *Leont'ev A. N.* Problemy razvitiya psihiki. M., 1981.
17. *Leont'ev A. N.* Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: V 2 t. T. 2. M., 1983.
18. *Mamardashvili M. K.* Kartezijskie razmyshleniya. M., 1993.
19. *Mamardashvili M. K.* Neobhodimost' sebya. M., 1996.
20. *Marks K. i Engel's F.* Sochineniya. T. 42.
21. *Cukerman G. A.* Vidy obsheniya v obuchenii. Tomsk, 1993.
22. *Shklovskii V. B.* Iskusstvo kak priem // *O teorii prozy*. M., 1983.
23. *El'konin B. D.* Psihologiya razvitiya. M., 2001.
24. *El'konin B. D.* Deistvie kak edinica razvitiya // *Voprosy psikhologii*. 2004. № 1.
25. *El'konin D. B.* Izbrannye psikhologicheskie trudy. M., 1989.
26. *El'koninova L. I.* O edinice syuzhetno-rolevoi igry // *Voprosy psikhologii*. 2004. № 1.

# Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект)

Е. В. Ермакова

аспирант кафедры общей психологии факультета психологии Высшей школы экономики

В данной статье синдром эмоционального выгорания рассматривается как проблема психологии личности вопреки традиционному для отечественной психологии подходу к выгоранию как следствию длительного профессионального стресса и профессиональной деформации. В результате анализа подходов к синдрому выгорания в отечественной и зарубежной науке делается вывод о недостатке их объяснительного потенциала и необходимости осмысления синдрома в более широкой парадигме. Нами сделана попытка системного методологического рассмотрения данной проблемы, определения ее статуса. Синдром выгорания понимается нами как нарушение ценностно-смысловой регуляции личности, при котором происходит нарушение проживания жизненных ценностей высшего порядка, ведущее за собой разрушение смыслов практического уровня и трудовой деятельности. Данный подход представляется перспективным для объяснения специфичной природы этого синдрома, а также для профилактики выгорания.

**Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания личности, стресс, ценностно-смысловая сфера, личность, динамическая смысловая система, духовный организм.

Под «эмоциональным выгоранием» понимают специфический синдром, который развивается у человека в процессе его профессиональной деятельности и выражается в состоянии эмоционального и физического истощения, отчуждении от людей, с которыми человек взаимодействует, а также в отсутствии профессиональных планов и крушении надежд [2]. Феномен выгорания (англ. *burnout*) является популярным предметом изучения за рубежом начиная с 70-х гг. XX в. Последнее десятилетие ознаменовалось повышением интереса к выгоранию со стороны отечественной науки [2; 3; 19; 21; 22].

Теоретический интерес к теме выгорания обусловлен практическим запросом. Так как феномен выгорания возникает у человека в контексте работы и имеет негативные последствия для него самого, организации в целом и психического благополучия клиентов, учеников, пациентов, коллег, т. е. тех, с кем он взаимодействует, синдром изучен больше всего в психологии труда и социальной психологии (как в отечественной, так и зарубежной). Несмотря на изученность синдрома в иностранной психологии, представленность данной проблематики в работах отечественных психологов и на то, что к настоящему моменту накоплено достаточно много фактического материала (относящегося к условиям, при которых возникает выгорание, его негативным последствиям), актуальность изучения синдрома выгорания не уменьшается. Это обусловлено тем, что объяснительные возможности существующих подходов к выгоранию невелики, и до сих пор нет хорошей тео-

рии, которая объясняла бы данный синдром [38]. Как отмечается в современной докторской диссертации, посвященной выгоранию, практически нет работ, которые бы носили постановочный характер и выходили на теоретический уровень анализа, рассматривая синдром выгорания в более широком контексте [21; 22].

## История проблемы выгорания: от феномена к синдрому

Понятие «*burnout*» (выгорание) было введено в науку американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергом в 1974 г. для описания особого расстройства личности у *здоровых людей*, возникающего вследствие интенсивного и эмоционально нагруженного общения в процессе профессиональной работы с клиентами, пациентами, учениками. К этому времени было собрано достаточно много фактов, говорящих о том, что среди учителей, врачей, психологов, полицейских и различного рода социальных работников часто можно встретить людей сухих, резких и неадекватных в общении. В то же время ряд исследований показал, что представители этих профессиональных групп чаще других подвержены разного рода психосоматическим расстройствам [24]. Первоначально выгорание считалось «платой за сочувствие», а затем превратилось в «болезнь коммуникативных профессий». В настоящее время говорят о синдроме выго-



рания представителей самых разных профессий, отмечая некоторую специфику [21].

Развитие представлений о выгорании на первых этапах изучения проходило путем накопления описаний симптомов, которые связаны с ним. Большинство исследований имело сугубо эмпирическую направленность и не пыталось дать теоретически обобщенного определения [38]. Авторы обзора, посвященного выгоранию, Т. Кокс и А. Гриффитс, перечисляют около 150 симптомов, которые исследователи относят к выгоранию. Среди них аффективные симптомы: угрюмость, плаксивость, пониженность и нестабильность настроения, истощение эмоциональных ресурсов, когнитивные симптомы — ощущение безысходности и безнадежности, ригидность мышления, циничность, отстраненность в общении с коллегами и клиентами, стереотипное отношение. Все это сопровождается типичными для стресса жалобами на здоровье: головные боли, тошнота, головокружение, беспокойство и бессонница. К мотивационным симптомам относятся исчезновение присущих человеку мотиваций: старания, энтузиазма, заинтересованности и идеализма; и напротив, появление разочарования, неудовлетворенности, возможен отказ от должности [38, с. 25–30].

Многообразие симптомов легко может запутать. Часть из них является индикаторами стресса, другая связана с личностными расстройствами, таким образом, само понятие выгорания несколько размывается. В концептуальном плане наиболее разработана модель выгорания, предложенная в 1976 г. исследователями К. Маслак и С. Джексоном. В данной модели выгорание впервые рассматривается как *синдром*, который проявляется в трех базовых симптомах: эмоциональном истощении, деперсонализации и редукции личных достижений. Под *эмоциональным истощением* понимается комплекс проявлений «эмоциональной усталости» или «выпотрошенности» от постоянно переживаемого напряжения и стрессовых реакций в процессе работы с людьми. *Деперсонализация* выражается прежде всего в тенденции видеть преимущественно «плохие» стороны в характере и поведении других людей. *Редукция личных достижений* отмечается, если человек утрачивает чувство собственной значимости в профессиональном плане, не видит перспектив своего дальнейшего развития [38]. Необходимо подчеркнуть, что только совокупность этих трех компонентов составляет содержание синдрома выгорания. Ни один из них в отдельности синдромом не является. Именно данные симптомы в исследованиях стабильно коррелировали между собой, а трехкомпонентная модель выгорания легла в основу опросника MBI (Maslach Burnout Inventory).

Чаще всего выгорание в иностранной литературе рассматривают как следствие длительного профессионального стресса, и часто термины «стресс» и «выгорание» используются в качестве синонимов

[38]. В симптомах, которые относят к феномену выгорания, большое место занимают симптомы стресса. Тем не менее переменная стресса объясняет 30 % дисперсии симптома эмоционального истощения и лишь незначительную долю дисперсии по двум другим симптомам: деперсонализации и редукции личных достижений. В психологических исследованиях 30 % объясняемой дисперсии считается значимым показателем связанности двух конструктов или переменных [38, с. 39]. Таким образом, стресс объясняет лишь симптом эмоционального истощения и не объясняет два других симптома: деперсонализацию и редукцию личных достижений. Следовательно, можно сделать вывод, что стресс не объясняет синдром выгорания в целом.

С самого начала постановки проблемы выгорания в психологии ведется спор о связи синдрома с депрессией. Несмотря на схожесть проявлений, исследователи указывали, что депрессия проявляется во всех сферах жизни человека, в то время как выгорание на начальных этапах своего развития существует лишь в отношении работы, а в других сферах жизни человек может быть вполне счастлив. На поздних же этапах выгорание действительно проявляется во всех сферах жизни [38]. Причем исследователями подчеркивалось, что выгорание возникает у психически здоровых людей. С точки зрения Маслак, синдром выгорания в большей степени характеризует работу человека, чем его самого [21; 22]. В эмпирических исследованиях 25 % дисперсии эмоционального истощения объяснялось депрессией, что касается остальных двух симптомов, то дисперсия, объясняемая депрессией, составляла меньше 10 % [38].

Е. Эделвич и А. Бродский описывают выгорание как процесс крушения иллюзий. Они определяют выгорание в «помогающих профессиях» как прогрессирующую потерю идеализма и энергии, которую испытывают люди в результате специфических условий их работы. Исследователи считают, что изначальный идеализм и благородные стремления становятся залогом фрустрации в будущем [39].

Д. Этзион определяет «выгорание» как «психологическую эрозию». Она считает, что выгорание возникает постепенно и незаметно для человека, и невозможно отнести его к конкретным стрессовым событиям. Исследователь также говорит о несоответствии между индивидуальными и средовыми характеристиками (ожиданиями и требованиями среды). Это несоответствие действует как постоянный источник стресса [38]. К. Маслак и М. Ляйтер также назвали выгорание «эрозией души». «Оно представляет собой эрозию в ценностях, настроении и воле — эрозию человеческой души» [42, с. 17].

В целом теоретические подходы к объяснению выгорания в иностранных исследованиях можно разделить на три общих направления:

1) *индивидуально-психологический* подход: в нем подчеркивается характерное для некоторых людей

несоответствие между слишком высокими ожиданиями от работы и действительностью, с которой им приходится сталкиваться ежедневно;

2) *социально-психологический*: причиной феномена выгорания считается специфика самой работы в социальной сфере, отличающаяся большим количеством нагружающих психику неглубоких контактов с разными людьми;

3) *организационно-психологический*: причина синдрома связывается с типичными проблемами личности в организационной структуре — недостатком автономии и поддержки, ролевыми конфликтами, неадекватной или недостаточной обратной связью руководства и отдельного работника и т. д.

Т. Кокс и А. Гриффитс на основе анализа данных многочисленных исследований пытаются описать интегративную модель синдрома выгорания, куда они включают три стабильно повторяющихся в большинстве работ аспекта: сильная мотивация, неблагоприятная рабочая обстановка и использование человеком неадекватных копинговых стратегий.

*Сильная мотивация*. Кокс и Гриффитс отмечают, что в большинстве подходов к объяснению синдрома выгорания обращается внимание на решающую роль первоначально сильной мотивации, далеко идущих планов, ожиданий, стремлений, а также идеализма и включенности в работу. По словам А. М. Пайнс, для того чтобы «сгореть, необходимо гореть» [44, с. 41].

*Неблагоприятная рабочая обстановка*. По словам Кокс и Гриффитс, многие исследователи предполагают, что выгорание, скорее всего, возникнет тогда, когда есть столкновение сильной мотивации профессионала и условий конкретной профессиональной среды, в которой ему приходится работать. То, что выгорание было обнаружено и чаще всего встречается в «помогающих» профессиях, авторы объясняют тем, что именно в них происходит столкновение идеалистических установок и высокой мотивации с реальными условиями профессиональной среды. В связи с тем что эти профессии привлекают так называемый «чувствующий тип» людей, которые хотят «всех вылечить, всем помочь», а реальные условия работы очень тяжелы и насыщены стрессом, это неизбежно приводит к выгоранию.

*Неадекватные способы борьбы (копинговые стратегии)*. Выгорание, как правило, возникает при использовании человеком неадекватных способов борьбы со стрессом и проявляется на индивидуальном (проблемы со здоровьем, депрессия, низкая самооценка) и организационном (абсентеизм, плохое исполнение обязанностей) уровнях.

Динамика процесса выгорания, согласно Маслак, протекает следующим образом.

1. Идеализм и чрезмерные требования
2. Эмоциональное и психическое истощение
3. Дегуманизация как средство противодействия

4. Конечная стадия: синдром отворачивания (против себя — против других — против всего) и, наконец, крах — увольнение, болезнь [41; 43].

### Исследования выгорания в отечественной психологии

Проблема выгорания исследуется в отечественной науке начиная с 1980-х гг. Равноправно при этом используются такие термины, как «профессиональное выгорание», «эмоциональное выгорание» и «психическое выгорание». Первоначально в отечественной психологии появился термин «эмоциональное сгорание», введенный Форманюк [32]. Использование термина «эмоциональное выгорание» закономерно потому, что симптом эмоционального истощения является самым первым и основным в данном синдроме и запускает остальные симптомы. Используя термин «профессиональное выгорание», исследователи подчеркивают, что данный синдром проявляется в профессиональной сфере и связан с отношением человека к работе. Наиболее распространенный в данное время термин «психическое выгорание» [21; 22; 19] акцентирует внимание на том, что выгорание происходит в сфере психического и затрагивает все сферы личности. Хотя использование термина «психическое выгорание» является на данный момент наиболее популярным, мы считаем термин «эмоциональное выгорание» более удачным.

В отечественной психологии синдром выгорания в большей степени является проблемой психологии труда. В последнее время больше всего книжных публикаций по данной теме выпускают исследователи из Санкт-Петербурга [2; 19]. Обзору проблемы выгорания посвящена книга «Синдром выгорания: диагностика и профилактика» [2]. Нужно отметить, что этот обзор во многом базируется на представлениях о выгорании, существующих в зарубежной психологии, синдром выгорания на протяжении всей книги употребляется в качестве синонима профессионального стресса. Но, как было указано выше, такой подход не совсем правомерен, и синдром выгорания является самостоятельным понятием, обозначающим отличающуюся от стресса реальность.

Типичным для отечественной психологии является рассмотрение синдрома «выгорания» в контексте профессионализации, особенно в исследованиях выгорания учителей. Например, Н. В. Мальцева дает следующее определение: «Синдром психического выгорания представляет собой сложное структурно-динамическое образование, которое формируется в процессе педагогической деятельности и является негативным эффектом профессионализации» [19].

Исследователь ссылается на положение В. В. Бойко, который «понимает под синдромом психического выгорания выработанный личностью ме-

ханизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избыточное психотравмирующее воздействие» [19]. Таким образом, мы наблюдаем замкнутый круг, выход из которого предлагается другим исследователем выгорания школьных учителей — О. Н. Гнездиловой. [3]. Она рассматривает инновационную психологическую деятельность как фактор предупреждения эмоционального выгорания учителя. Инновационная педагогическая деятельность, по мнению автора, активизирует творческий потенциал учителя и служит эффективным средством его личностного развития [3].

Автор докторской диссертации «Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания» [21] и книги «Синдром психического выгорания учителей» [22] В. Е. Орел считает, что в «общеметодологическом плане отсутствует определение места выгорания среди таких традиционных для психологии понятий, как «деятельность», «личность», «психические свойства», «психические процессы» [21, с. 12]. По мнению автора, «упоминание о том, что выгорание представляет собой профессиональный феномен, абсолютно не означает четкого определения его статуса, а порождает новые проблемы, связанные с дифференциацией феномена выгорания от таких понятий, как “профессиональный кризис” и “профессиональная деформация” [21, с. 14]. Справедливо отмечается также, что нет единой объясняющей концепции. В результате проведения теоретических и эмпирических исследований В. Е. Орел считает: «Влияние выгорания на личность профессионала заключается в проявлении ряда функциональных закономерностей. Эти закономерности носят как общий “сквозной” характер, проявляющийся на всех уровнях организации личности, так и могут быть специфическими для определенных ее сфер» [там же].

Нам представляется очень интересным тезис В. Е. Орла о сквозном характере влияния выгорания на личность, когнитивную, мотивационную сферу и т. д. Используя методологию психических состояний и свойств, автор выдвигает «положение о выгорании как о дезадапционном феномене, характеризующемся комплексом соответствующих функций»... «Психическое выгорание характеризуется рядом функций в процессе профессионального становления личности, противоположных по направлению традиционным функциям любого психического явления: антимотивационной, антикогнитивной и дерегулятивной. Антимотивационная функция выгорания заключается в дестимулировании субъекта на выполнение своей профессиональной деятельности и снижение уровня достижений в реализации профессиональных и социальных целей. Антикогнитивная функция выгорания проявляется в упрощении когнитивных структур личности, направленных на познание социальных объектов, сужении сферы профессионального опыта субъекта и формировании отрицательных оценочных суждений относительно его

профессиональной компетентности и эффективности выполнения трудовых функций, а также относительно социального окружения. Дерегуляторная функция выгорания проявляется в разрушении системы профессиональной деятельности, что находит свое выражение в снижении профессиональной эффективности и низкой степени удовлетворения жизнью» [21, с. 498].

Таким образом, определяя выгорание через «антисистему», основной функцией которой является «дерегуляция профессиональной деятельности» и «различных подсистем личности», автор, на наш взгляд, семантически придает «выгоранию» автономный статус, что иллюстрируется также его тезисом о необходимости определения статуса выгорания в общеметодологическом плане наряду с такими понятиями, как «деятельность», «психическое свойство», «психический процесс» [21]. Мы, в свою очередь, считаем, что в методологическом плане не совсем верно определять выгорание через «антисистему», не говоря о том, что является системой. Возможно, автор противопоставляет выгорание системе личности и системе профессиональной деятельности, в таком случае определение методологического статуса выгорания через «антисистему» представляется нам тупиковым. Тем не менее вывод В. Е. Орла, что выгорание проявляется в разных сферах личности (когнитивной, мотивационной, сфере отношения человека к работе), и существует связь между выгоранием и снижением и уплощением во всех этих сферах, представляется нам важным.

\*\*\*

Подытожив все рассмотренные нами подходы, можем сделать вывод, что несмотря на изученность синдрома выгорания в иностранной литературе и на представленность данной проблематики в отечественной психологии, вопрос о причинах выгорания и психологических механизмах, лежащих в основе данного синдрома, остается открытым. Специфичность и уникальность синдрома выгорания заключается в связанности симптомов эмоционального истощения, деперсонализации (цинизма) и редукции личных достижений. Также к выгоранию относят целый ряд симптомов, проявляющихся в когнитивной, мотивационной сферах личности, в поведении и физическом состоянии; общим для этих симптомов является их дезадаптивность.

Нам представляется справедливым тезис В. Е. Орла о системном характере выгорания, что также подтверждается взглядами других русских исследователей. Но нецелесообразно определять выгорание как «антисистему», функциями которой, согласно В. Е. Орлу, являются дерегулятивная, демотивационная и декогнитивная. Определение «от противного» — выгорание как «антисистема» — ставит вопрос, что в данном случае является системой.

В иностранных исследованиях красной нитью проходит идея возникновения выгорания в результате несовпадения идеалистических установок личности или установок личности с реалиями действительности. Следовательно, идеалистические установки становятся причиной физического и эмоционального истощения, циничного отношения к людям и низкой оценки себя как профессионала. Таким образом, при сведении выгорания к стрессу, когда встает вопрос о причинах возникновения, без погружения и обращения к ценностно-смысловой сфере личности не обойтись. Ведь даже исследователи, которые объясняют выгорание через теорию стресса, рано или поздно упираются в ее ограничения и начинают использовать объяснительный аппарат, выходящий за пределы теории стресса.

А если вспомнить, кроме триады основных симптомов (эмоционального истощения, деперсонализации, редукции личных достижений), все многочисленные соматические симптомы, которые также связывают исследователи с выгоранием, то перед нами встает задача, сравнимая по сложности с построением единой общей психологии. В данном случае мы сравниваем построение теории для объяснения синдрома выгорания с построением общей психологии не случайно. Именно при попытках объяснения этого сложного феномена, где физиологические (или соматические, по В. Франклу) симптомы связаны в одном синдроме с психическими (нарушения восприятия, эмоциональной сферы, мышления) и духовными, возникают вопросы, до сих пор не решенные общей психологией. Таким образом, необходимо собрать из отдельных частей, которые могут быть объяснены с помощью разных психологических теорий, общую стройную систему координат изучения синдрома выгорания, а также определить методологический статус этого синдрома. Можно сказать, что мы используем в наших построениях димензионный метод В. Франкла, суть которого заключается в том, что объемная фигура, например цилиндр, дает различные проекции на разные плоскости, и для того чтобы увидеть эту фигуру объемно, необходимо построить общее пространство. То же самое справедливо и для научных теорий: чтобы увидеть многомерный объект, например смысл, необходимо построить общее пространство. В данном случае мы начнем с проблемы связи физиологического и духовного.

### **Попытка функционального подхода к синдрому выгорания**

Как уже было отмечено, синдром выгорания представляет собой целый симптомокомплекс, в котором физиологические симптомы необъяснимо связаны с «эрозией души».

Выгорание — это своеобразное состояние упадка, дезорганизации на всех уровнях функционирования человека. Анализируя этот симптомокомплекс, хо-

чется сказать: «В здоровом теле — здоровый дух!». А в случае выгорания вернее сказать: «В здоровом духе — здоровое тело». В любом случае при объяснении причин механизмов выгорания нерешенность в современной психологии старой, но нетривиальной психофизиологической проблемы встает особенно остро. Между тем в трудах выдающегося русского физиолога А. А. Ухтомского есть идеи, которые позволяют довольно близко подойти к пониманию механизмов выгорания, связи в одном комплексе физиологического и духовного.

Идеи А. А. Ухтомского об энергийном человеке, функциональном органе и, если идти вслед за В. П. Зинченко, — о духовном организме, кажутся нам весьма актуальными. Ухтомским были намечены пути понимания одухотворенного тела и «овнешненного, объективированного духа» [8, с. 19].

«С именем “органа” мы привыкли связывать представление о морфологически сложившемся, статически постоянном образовании. Это совершенно не обязательно. Органом может быть всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение» [8, с. 20]. Как полагает В. П. Зинченко, функциональные органы, по Ухтомскому, обладают биодинамической, чувственной и эмоциональной тканью и рассматриваются как материал, из которого можно конструировать духовный организм как единицы анализа анатомии и физиологии духа. Природа функциональных органов, по утверждению Ухтомского, энергийна. Таким образом, В. П. Зинченко отмечает, что мы практически получаем «энергийную проекцию человека», которая может быть не менее интересна, чем «мозговой человек» Пенфилда [8, с. 19].

Ухтомский, будучи физиологом, подходит к проблеме духовного организма, к высшим уровням функционирования человека. Мы же, увидев в данной работе теоретические предпосылки объяснения связи физиологического и духовного, далее рассмотрим ценностно-смысловую сферу личности и проекцию синдрома выгорания на данную плоскость.

### **Динамическая смысловая система и синдром эмоционального выгорания**

Проблеме построения концепции смысла посвящена монография Д. А. Леонтьева «Психология смысла» [15], которая стала результатом его двадцатилетней работы над данной темой. Смысл, по мнению Д. А. Леонтьева, является перспективным понятием для построения единой общей психологии, психологии будущего. В своей монографии Д. А. Леонтьев собирает из кусочков мозаики общую картину смысловой реальности и приходит к выводу, что «за понятием смысла скрывается не конкретная психологическая структура, допускающая однозначную дефиницию, а сложная и многогранная смысловая реальность, принимающая различные формы и проявляющаяся в различных психологических эффек-



тах» [15]. В. П. Зинченко для дефиниции этой сложной и многогранной системы считает наиболее подходящим язык метафор и говорит, вслед за Шпетом, о «кровеносной системе смысла» [9].

В теоретических построениях Д. А. Леонтьева мы находим очень важные предпосылки для объяснения механизмов выгорания и его специфики. Д. А. Леонтьев выстраивает концепцию смысла в парадигме деятельностного подхода, начиная с описания разновидностей смысловых структур: личностный смысл, смысловая установка, мотив, смысловая диспозиция, смысловой конструкт и личностные ценности, и рассматривая их в системе функционирования смысловой регуляции жизнедеятельности.

Эти шесть структур Д. А. Леонтьев относит к трем уровням организации: уровню непосредственно включенных в регуляцию процессов жизнедеятельности и психического отражения (личностный смысл и смысловая установка), уровню смыслообразующих структур, участие которых в регуляторных процессах опосредовано порождаемыми ими структурами первого уровня (мотив, смысловая диспозиция и смысловой конструкт), и, наконец, высшему уровню, к которому относится одна из разновидностей смысловых структур — личностные ценности, являющиеся неизменным и устойчивым в масштабе жизни субъекта источником смыслообразования, автономными по отношению к конкретным ситуациям взаимодействия субъекта с миром [15, с. 233]. Автор говорит, что выделение структурных составляющих — это лишь промежуточный этап, так как «характеристика системы в целом требует иных понятий, чем характеристика отдельных иерархических уровней» и обращается к понятию «динамической смысловой системы», которое было впервые использовано Л. С. Выготским. К нему же обращается А. Г. Асмолов в поисках адекватного пути анализа личности, критикуя убеждение, что «в каком-либо одном динамическом образовании личности, будь то влечение, диспозиция, установка, отношение, потребность или мотив, как в фокусе сконцентрированы свойства личности как целого» [1, с. 60].

Д. А. Леонтьев определяет динамическую смысловую систему как «относительно устойчивую и автономную иерархически организованную систему, включающую в себя ряд разноразмерных смысловых структур и функционирующую как единое целое» [15, с. 235]. Автор различает два вида динамических смысловых систем: ДСС личности и ДСС деятельности.

Далее Д. А. Леонтьев вводит понятие смысла жизни, которое «представляет собой концентрированную описательную характеристику наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого» [15, с. 250]. Д. А. Леонтьев говорит о смысле жизни как о высшем смысле, противопоставляя его низкоуровневым смысловым механизмам, которые регулируют человеческую деятельность. Он выделяет три аспекта смысла жизни:

субъективный образ цели, объективная направленность и эмоциональное переживание включенности и осмысленности. Выделяя данные аспекты смысла, Д. А. Леонтьев обращается к работам В. Франкла, которого он цитирует на протяжении всей книги, и отмечает, что хотя кажется, что смысл с точки зрения деятельностного подхода и теории Франкла — это совершенно разные понятия, это не так. Используя все тот же димензионный метод Франкла, Д. А. Леонтьев выстраивает общее пространство, в котором соединяет теоретические взгляды В. Франкла и подход деятельностной психологии.

Теоретические взгляды Д. А. Леонтьева представляются нам важными для анализа такого сложного феномена, как синдром выгорания. Повторим тезис В. Е. Орла: «Психическое выгорание представляет собой своеобразную “антисистему”, включенную в разные системы функционирования личности и оказывающую отрицательное влияние на параметры профессионального развития и жизнедеятельности личности». Как уже было отмечено выше, автор не проясняет, что он имеет в виду под «антисистемой». На наш взгляд, в идеях В. Е. Орла, которые являются результатом его исследований, в том числе и эмпирических, проявляется как раз идея «динамической смысловой системы» Д. А. Леонтьева. Функцией динамической смысловой системы личности является регуляция как конкретной деятельности, так и всей жизнедеятельности субъекта. Главным для нас в понятии «динамическая смысловая система» является то, что она относится к разным уровням деятельности человека, а также к «жизненному миру» личности.

Согласно теоретическим взглядам В. Е. Орла, функциями выгорания являются «демотивационная», «декогнитивная», «дерегуляторная». Это функции, противоположные смысловой системе. Итак, можно предположить, что это отражение динамического принципа регуляции смысловой сферы. Но если смысловая система, которая характерна для личности, приводит к таким последствиям, неизбежно встает вывод о характере самой смысловой системы личности. Согласно многим зарубежным авторам выгорание возникает при столкновении неадекватных и идеалистических установок с реалиями действительности. Таким образом, смысловая система, которая есть у личности, «загоняет» человека в синдром выгорания, потому что данная смысловая система неадекватна реалиям действительности. Повторим еще раз, что, согласно определению Д. А. Леонтьева, «смысловая сфера личности — это особым образом организованная совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивающая смысловую организацию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее сферах» [15, с. 154].

Венчающим и центральным в концепции смысла Д. А. Леонтьева является понятие смысла жизни, который Д. А. Леонтьев определяет как «концентрированную описательную характеристику наиболее

стремления и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого...» [15, с. 250].

Смыслообразующую функцию, по Д. А. Леонтьеву, на высшем уровне выполняют личностные ценности. В отличие от потребностей, ценности — это «стабильное, вечное, не зависящее от внешних обстоятельств, абсолютное» [там же, с. 226]. Д. А. Леонтьев также ссылается на тезис В. Франкла о том, что потребности толкают нас, а ценности притягивают, утверждая, что «ценности переживаются как идеалы — конечные ориентиры желательного состояния дел» [там же].

На наш взгляд, понимание ценностей Д. А. Леонтьевым и В. Франклом не равнозначно, хотя у обоих ценности имеют непосредственное отношение к смыслу. В теоретических представлениях Д. А. Леонтьева ценности выполняют смыслообразующую функцию. Согласно теории В. Франкла, через переживание ценностей личность реализует смыслы, они представляют собой «смысловые универсалии, кристаллизовавшиеся в результате обобщения типичных ситуаций, с которыми обществу или человечеству пришлось сталкиваться». Ценности представляют собой возможные пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной. Д. А. Леонтьев делает акцент на направляющем аспекте смысла, ценности в его теоретических представлениях — «конечные ориентиры желательного состояния дел» [там же], в то время как В. Франкл говорит о смысле каждой конкретной ситуации. Смысл априори содержится в каждой ситуации жизни, даже самой безвыходной, он единственный и истинный, человек должен его найти. В теории Д. А. Леонтьева истинность смысла жизни не выводится из теоретических построений его концепции. Смысл жизни, представляющий собой интегральную динамическую смысловую систему личности, которая отвечает за общую направленность жизни человека, может быть как истинным, так и ложным. Но в чем же тогда критерий истинности смысла жизни человека?

Как уже было сказано выше, личностные ценности в концепции Д. А. Леонтьева являются смыслообразующими. Личностные же ценности, в свою очередь, представляют собой интериоризованные социальные. Для Франкла это не так. Его учение о ценностях — это аксиология немецкого философа, ученика Э. Гуссерля, Макса Шеллера [10]. По Шеллеру, ценности объективно присутствуют в мире, и человек рождается со способностью их воспринимать в здоровой (т. е. правильной с точки зрения его экзистенции) иерархии. Нарушение этой иерархии (по Шеллеру — «*ordo amoris*» — порядок

любвей) есть результат травм и нездорового влияния со стороны социума. Таким образом, адекватное восприятие иерархии ценностей — внесоциально, оно не имеет межкультурных различий. Различаются лишь содержания, наполняющие высшие (внутренние) и инструментальные (практические) ценности [10]. Таким образом, согласно этой аксиологии, можно говорить об истинном смысле жизни человека, если он соответствует здоровым, правильным ценностям. Вопрос о том, какой смысл считать истинным и правильным для человека, является актуальным для нас и требует рассмотрения в более широком контексте, так как он напрямую связан с темой синдрома выгорания. Как было указано выше, синдром выгорания часто связывают с нереалистичностью жизненных установок\*, идеализмом и завышенными требованиями.

### Экзистенциальный и «кажущийся» смысл в психологии личности и психотерапии

Мы рассмотрели смысл жизни как обобщенную динамическую смысловую систему, отвечающую за направленность жизни человека, и поставили вопрос о критериях **истинного** смысла, который напрямую не выводится из теоретической концепции Д. А. Леонтьева. Возможно, использование слова «истинный» не совсем удачно в данном контексте. В нашем исследовании «истинный» жизненный смысл мы противопоставляем идеалистическим и приводящим к выгоранию установкам. Мы не претендуем на его определение в широком контексте. Истинный жизненный смысл для человека — это прежде всего тот смысл, который не «загоняет» его в синдром выгорания, не приводит к «эрозии души», по Маслак.

В 1920-е гг. европейская философия и психология личности этим вопросом активно занимались, очевидно, не без влияния экзистенциальной философии. Введение в ту пору в обиход науки понятия «экзистенция» — хорошая жизнь — предполагало и критерии этой настоящей, полноценной жизни, и вслед за этим — критерии отклонений от нее. Тем более плодотворно было последнее направление, чем больше в нем принимали участие психиатры и психотерапевты, т. е. ученые, занимающиеся патологическими феноменами личности, устойчивыми заблуждениями людей в отношении «правильного» и «хорошего» для своей собственной жизни. Вопросы истинных и ложных установок в отношении жизни были просто необходимы теориям личности того времени (З. Фрейд, А. Адлер и их ученики).

А. Адлер, например, стремился создать теорию, которую можно было бы использовать в психотера-

\* Жизненные установки, упоминающиеся в иностранных исследованиях, в концепции Д. А. Леонтьева могут быть отнесены к жизненным смыслам, так как, проанализировав иностранную литературу, посвященную выгоранию, можно сделать вывод, что жизненные установки понимаются авторами как стабильные структуры, направляющие жизнь человека, которые даже не корректируются при столкновении с реалиями жизни, а ведут человека к синдрому выгорания.

пии. В учение А. Адлера входит концепция «фиктивного финализма», представляющая интерес в контексте нашей проблематики. К данной концепции Адлер пришел, испытав на себе влияние выдающегося европейского философа Ханса Вайнингера. В своей книге «Философия возможного» Вайнингер развил идею, что на людей сильнее влияют их ожидания в отношении будущего, чем реальные и прошлые переживания. Он утверждал, что многие люди на протяжении всей жизни действуют так, как если бы идеи, которыми они руководствуются, были объективно верными. В понимании Вайнингера, людей побуждает к определенному поведению не только то, что истинно, но и то, что является таковым по их мнению. Книга Вайнингера произвела на Адлера такое сильное впечатление, что он включил некоторые его концепции в свою теорию [36].

А. Адлер делает вывод, что основные цели, определяющие направление нашей жизни, представляют собой фиктивные цели, так как их невозможно ни подтвердить, ни опровергнуть путем соотнесения с реальностью. Некоторые люди, например, могут выстраивать свою жизнь, исходя из представления, что напряженная работа и чуть-чуть удачи помогают достичь почти всего. С точки зрения Адлера, это утверждение — просто фикция, потому что многие, кто напряженно работает, не получают ничего из того, что заслуживают. Когда фиктивная цель индивидуума известна, все последующие действия наполняются смыслом, и его «история жизни» приобретает дополнительное объяснение [36]. Адлер настаивал на том, что если подобные цели не выполняют функции ориентира в повседневной жизни, их следует или изменить, или отбросить. Фиктивные цели по Адлеру могут быть как полезными, так и опасными для личности и для окружения. Теория Адлера имеет непосредственное отношение к психотерапевтической практике. В ходе психотерапии, согласно Адлеру, задачей психотерапевта является выяснение фиктивной цели человека, которая определяет направленность его жизни. И если эта цель невротическая и не приводит ни к чему хорошему, от нее необходимо отказаться.

Таким образом, при анализе теории Адлера мы видим очень интересную и важную для нашего исследования и теоретических построений идею, которая заключается в том, что не каждый смысл является правильным.

Данная идея была подхвачена и развита в работах Карен Хорни, ученицы Адлера. Центральной для теории Карен Хорни является тема невротического конфликта, в основе которого лежит базальная тревожность, корнями уходящая в детство. Согласно Хорни — для невротика характерна подмена своего настоящего реального Я идеализированным образом Я. Невротик как бы держит перед своим взором свой образ совершенства и бессознательно говорит себе: «Забудь о том, каким презренным созданием ты в действительности являешься, вот каким ты должен быть, и важно только то, что помогает тебе быть этим

идеализированным Я». Невротик считает, что он «должен все вытерпеть, все понять, любить всех, всегда быть продуктивным». «Он должен быть олицетворением честности, великодушия, внимательности, справедливости, достоинства, храбрости, бескорыстия. Он должен быть совершенным любовником, мужем, учителем. Он должен знать, понимать и предвидеть все. Он должен быть всегда в состоянии моментально решить любую проблему, собственную или чужую» [33, с. 61]. «Любая малейшая неудача может повергнуть его в депрессию, так как она доказывает его ничтожность в целом, даже если причины неудачи ему не подвластны» [33, с. 232]. Таким образом, мы видим перед собой то, что Адлер назвал «фиктивными установками».

Как уже было сказано выше, в случае невротика очень ярко виден разрыв между реальным Я и идеальным. По Хорни, реальное Я — это «изначальная сила, действующая в направлении индивидуального роста и самореализации». А так как у невротика наблюдается отчуждение от реального Я, доступ к этой силе закрыт. И работа с невротиком должна быть направлена как раз на то, чтобы открыть для него доступ к этой силе реального Я через разрушение его иллюзий. Неразрешенные внутренние конфликты приводят невротика к чувству безнадежности. «Безнадежность представляет собой конечный результат нерешенных конфликтов, и ее самым глубоким корнем является отчаяние когда-либо достичь внутренней цельности» [33, с. 36]. Безнадежные попытки «дотянуться» до соответствия своему идеализированному образу приводят к духовной смерти человека, отчуждению от себя.

В своей работе «Невроз и развитие личности» К. Хорни пишет, что невротика необходимо личное возвеличивание, он не может не заключить, что что-то неправильно в окружающем его мире, и он заключает, что мир должен быть другим. Вместо того чтобы попытаться преодолеть свои иллюзии, человек предьявляет претензии к внешнему миру [34, с. 35].

Таким образом, можно заметить, что описания невротика совпадают во многом с описаниями человека, который находится в группе риска выгорания. Те же завышенные требования к самому себе, та же чувствительность к малейшим неудачам, та же зависимость от одобрения окружающих людей. Картина синдрома выгорания с присущими ему эмоциональным истощением, деперсонализацией и редукцией личных достижений может быть интуитивно названа *безнадежностью*. К чувству безнадежности невротик приходит вследствие неразрешенных внутренних конфликтов. То есть мы видим, что нереальность жизненных установок и отчуждение от себя реального неминуемо приводит к безнадежности и «духовной смерти».

В теории Юнга нахождение и реализация смысла жизни выступает как специфическая потребность и задача. Юнг также предостерегал от опасности отчуждения личности (self), утраты ее реальности, которая происходит, если человек ориентируется на

навязанные извне социальные роли либо на выдуманный, внушенный себе смысл.

В экзистенциальном анализе Альфрида Лэнгле, как и в теории Виктора Франкла, существует различие экзистенциального и «кажущегося» смыслов. Для экзистенциального смысла характерно то, что ведет к внутреннему исполнению. «Кажущийся смысл» уводит человека в пустоту. Экзистенциальный смысл реализуется через переживание ценного. Ценности, по Франклу, — это ценности творчества, переживания и отношения [31]. Жизнь, в которой реализуется экзистенциальный смысл, характеризуется экзистенциальной исполненностью. Экзистенция — это основное понятие экзистенциального анализа, которое обозначает «настоящую жизнь, полную глубоких чувств, реализованных начинаний, собственных решений, пусть даже ошибочных, в общем, трудную, конечно, но хорошую жизнь» [40]. Экзистенциальная исполненность понимается как возможность «(духовно и эмоционально) свободно и полно прожить свою жизнь, выйти на аутентичные установки и актуализировать личную ответственность по отношению к собственной жизни и миру» [41, с. 5].

Под синдромом выгорания А. Лэнгле понимает затяжное состояние истощения, возникающее в деятельности. Истощение в данном случае — первый симптом, оно вначале касается только самочувствия, затем начинает влиять на переживания, а потом и на решения, позиции, установки и действия человека, т. е. отражается во всех трех измерениях человеческого бытия согласно размерной модели антропологической модели Франкла [32].

Выгорание возникает, согласно Лэнгле, из-за недостатка истинного экзистенциального смысла выполняемой человеком деятельности. Для экзистенциального смысла характерно, что он ведет к переживанию чувства экзистенциальной исполненности. Это чувство может возникнуть и на фоне усталости (оно переживается, возможно, как «усталый, но довольный»). В противоположность осмысленной и исполненной жизни, жизнь, которая следует только кажущемуся смыслу (например, сосредоточенность на собственной карьере или ожидание социального признания и т. п.), в аспекте переживания уводит человека в пустоту. Такая жизнь лишает сил и способствует возникновению стресса. Вместо радости по поводу того, что было создано, в лучшем случае человек ощущает гордость по поводу самого факта его достижения, но гордость не может согреть. Даже отдых и расслабление не заменяют пустоты, в которую человек каждый день вновь и вновь себя загоняет [40].

Реализуя истинный смысл, человек чувствует исполненность, даже если устает. В случае «кажущегося» смысла человек чувствует опустошение даже в состоянии расслабленности и отдыха. Поэтому синдром выгорания можно назвать расстройством актуального состояния, которое возникает из-за *дефицита исполненности*. Исполненность — это ре-

зультат воплощения в жизнь ценностей, которые человек ощущает как его собственные (ценности Person, или «персональные ценности» как противоположность общим и прагматическим ценностям). Отдавая всего себя таким ценностям, человек тратит время и силы своей жизни, но не истощается, поскольку получает взамен нечто очень важное, что переживается им как равное тому, что вложено, или даже превосходящее это — он получает чувство исполненности [40].

В случае синдрома выгорания человек не переживает персональных ценностей в своей деятельности, так как он, согласно Лэнгле, мотивирован не самим делом, которому служит, а побочными целями, такими, например, как карьерные устремления, зарплата или социальное принятие. При этом объекты осуществляемой им деятельности по-настоящему его не затрагивают. А. Лэнгле говорит, что даже готовность помочь людям, в том числе мотивированная религиозными или гуманитарными идеями, также может, по сути, закончиться кажущимся обращением. Если человек оказывает помощь не ради тех, кому он помогает, или если он не видит ценности задачи, которую решает, тогда люди и задачи для него, в принципе, могут быть заменяемыми.

Выгорание связано с неправильной установкой человека, непониманием условий удающейся экзистенции. И, таким образом, неэкзистенциальный жизненный проект приводит к дефициту во всех трех измерениях: духовном, психическом и телесном. Выгорание начинается с отчуждения в работе. Преобладает ориентация на цель, а не на ценность. Готовность так много вкладывать в достижение цели выражает жизненную установку — от чего, как человек думает, что-то зависит в его жизни. При этом он, конечно, хочет, чтобы его жизнь стала ценной, достойной того, чтобы её прожить. Однако его жизненная установка не ориентируется на реальные данности мира и на действительные потребности исполняющей себя экзистенции, она как бы проходит мимо жизни. Она не ведет к переживанию содержания, а лишь к достижению поставленных целей, которые, однако, из-за отсутствия внутренних отношений лишены жизни. Таким образом, собственная жизнь утрачивает жизненную ценность [40].

Говоря о методах терапии синдрома выгорания, Лэнгле считает, что они должны начинаться с ситуативной разгрузки, и следует подумать о том, как помочь человеку, работающему в конкретных условиях конкретной организации или учреждения. К этому, в первую очередь, относятся меры, ориентированные на изменение поведения, целью которого будет делегирование и разделение ответственности, постановка реалистичных целей, исключение попадания в ситуацию цейтнота. Но экзистенциальный терапевт также будет работать с фундаментальными экзистенциальными мотивациями. Для того чтобы предотвратить выгорание, человеку необходимо задавать себе следующие вопросы: «Для чего я это делаю? Нравится ли мне то, что я делаю? Нравится ли



мне только результат или также и процесс? Хочу ли я посвятить этому жизнь — то ли это, ради чего я живу? [40].

\*\*\*

В данной статье мы сделали попытку рассмотреть синдром выгорания, который в отечественной психологии изучается преимущественно психологией труда в контексте проблематики психологии личности. Рассматривая синдром выгорания как проблему психологии личности, мы получаем более глубокое понимание его причин и механизмов. Также мы строим общую систему координат, через которую смотрим на данный синдром во всей его сложности, динамике, связи психических, духовных и физиологических симптомов в рамках одного синдрома. Разделяя идеи Д. А. Леонтьева о динамической смысловой системе, мы убеждены в необходимости использования именно смысловой системы личности в качестве адекватной системы координат.

Используя димензионный метод Франкла, мы рассмотрели синдром выгорания как нарушение ценностно-смысловой сферы с точки зрения различных теорий и научных парадигм: теоретических представлений о смысловой сфере личности Д. А. Леонтьева, являющихся развитием деятельностного подхода, методологии логотерапии Франкла и экзистенциального анализа А. Лэнгле, а также теоретических представлений о духовном организме А. А. Ухтомского. Мы, таким образом, увидели ту объемную фигуру, тот цилиндр, который приводит в пример Виктор Франкл: данные парадигмы не противоречат друг другу, а скорее обогащают в контексте понимания синдрома выгорания. В результате анализа мы приходим к выводу, что именно разрушение смыслов более высокого порядка (восходящих к «переживанию-проживанию» ценностей в соответствии с концепцией Франкла) ведет к разрушению практических смыслов инструментального уровня, т. е. разрушает профессиональную деятельность человека — то, что в отечественных исследованиях описывается как «выгорание—антисистема» [21]. Этот вывод обогащает многочисленные

выводы зарубежных исследователей феномена выгорания, которые не делают такого заключения, сводя причины выгорания лишь к индивидуально-психологическим особенностям личности, социально-психологическим особенностям деятельности в рамках профессии и организационно-психологическим ошибкам в управлении той или иной организационной структурой. Именно через анализ смысловой сферы личности мы смогли выйти на тему истинных (экзистенциальных) и ложных смыслов, найдя параллели в исследованиях данной тематики в теории А. Адлера (на основании «фикционного финализма» Х. Вайнингера), К. Хорни и К. Г. Юнга. Обратившись к критериям истинных (экзистенциальных) смыслов, мы вновь возвратились к разработкам по данной тематике, которые сделаны в рамках экзистенциального анализа (Франкл, Лэнгле) и выделили, вслед за авторами, условия экзистенциально адекватных установок, приведя для этого концепцию экзистенциальных мотиваций А. Лэнгле. Данные предпосылки позволяют нам обозначить синдром эмоционального выгорания как проблему психологии личности и рассматривать его как нарушение ценностно-смысловой сферы личности.

Рассмотрев разные точки зрения в отношении синдрома эмоционального выгорания, отметив его схожесть с проявлениями стресса, депрессии, но в то же время и его специфичность, можно задать себе вопрос, не является ли синдром, как говорят американцы, «старым вином в новой бутылке»? А может, выгорание — это просто красивая метафора? Именно эта метафора не только широко используется исследователями, но и прочно вошла в лексикон людей, в популярную психологию, является темой дискуссий в блогах профессионалов. Возможно, метафорический язык является самым подходящим для описания психических явлений. Этот характерный для нашего времени недуг, когда изначальное «горение» на работе переходит в тихое тление, кажется, невозможно описать точнее. В данном случае хочется согласиться с В. П. Зинченко, что «путь к живому понятию, понимаемому как своего рода интеллектуальная материя, лежит через живую метафору».

### Литература

1. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2005.
3. Гнездилова О. Н. Инновационная педагогическая деятельность как фактор предупреждения эмоционального выгорания учителя: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005.
4. Дугерти К. Введение в эконометрику. М., 2004.
5. Ермакова Е. В. Ценностно-смысловая сфера личности и синдром психического выгорания // Материалы XIV Международной конференции студентов, аспирантов

и молодых ученых «Ломоносов-2007». Секция «Психология». М., 2007.

6. Ермакова Е. В. Феномен выгорания с точки зрения экзистенциально-аналитической теории А. Лэнгле // Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии. М., 2007.
7. Зинченко В. П. Вклад А. А. Ухтомского в психологическую физиологию // Вопросы психологии. 1995. № 5.
8. Зинченко В. П. Гипотеза о происхождении учения А. А. Ухтомского о доминанте // Человек. 2000. № 3.
9. Зинченко В. П. Порождение и метаморфозы смысла: от метафоры к метаформе // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.

10. *Кривцова С. В.* Виктор Франкл и Макс Шеллер // К 100-летию Франкла: Материалы международной конференции / Под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2005.
11. *Леонова А. Б.* Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 2001. № 3.
12. *Леонова А. Б.* Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психологический журнал. 2004. № 2.
13. *Леонова А. Б.* Психодиагностика функциональных состояний человека. М., 1984.
14. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., 1977.
15. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003.
16. *Леонтьев Д. А.* Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): Материалы международной конференции / Под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2005.
17. *Лэнгле А.* Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. М., 2005.
18. *Лэнгле А.* Экзистенциальный анализ — найти согласие с жизнью // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 1.
19. *Мальцева Н. В.* Проявление синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя в зависимости от возраста и стажа работы // Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005.
20. *Наследов А. Д.* SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб., 2007.
21. *Орел В. Е.* Синдром психического выгорания личности. М., 2006.
22. *Орел В. Е.* Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания // Дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2006.
23. Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2003.
24. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджменту / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2001.
25. *Селье Г.* Стресс без дистресса. Рига, 1992.
26. *Стрельцова И. В.* Эмоциональному выгоранию — stop! Краснодар, 2006.
27. *Ухтомский А. А.* Избранные труды. Л., 1978.
28. *Ухтомский А. А.* Интуиция совести. СПб., 1996.
29. *Ухтомский А. А.* Заслуженный собеседник: этика, религия, наука. Рыбинск, 1997.
30. *Форманюк Т. В.* Синдром «эмоционального сгорания» учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6.
31. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.
32. *Франкл В.* Теория и терапия неврозов: Введение в логотерапию и экзистенциальный анализ. СПб., 2001.
33. *Хорни К.* Невроз и развитие личности. М., 1998.
34. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М., 2000.
35. *Хорни К.* Наши внутренние конфликты. М., 2003.
36. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. СПб., 2003.
37. *Cherniss C.* Staff Burnout // Job Stress in The Human Services. Beverly Hills, 1989.
38. *Cox T., Griffiths A.* (ed.) The Burnout Companion to Study and Practice. A Critical Analysis, L., 1998.
39. *Edelwich E., Brodsky A.* Stages of Disillusionment in the Helping Professions. N. Y., 1980.
40. *Langle A.* Burnout-Existential meaning and Possibilities of Prevention // European Psychotherapy. 2004. Vol. 4. № 1.
41. *Langle A, Orgler C.* The Existence Scale // European Psychotherapy. 2003. Vol. 4. № 1.
42. *Maslach C. A.* Multidimensional Theory of Burnout // Theories of Organizational Stress, Oxford, 1994.
43. *Maslach C., Leiter M.* The Truth About Burnout, San Francisco, 1997.
44. *Pines A. M.* Burnout: From Tedium to Personal Growth. N. Y., 1981.
45. *Tomic W., Evers W., Brouwers A.* Existential Fullfillment And Teacher Bournout // European Psychotherapy. 2004. Vol. 5 № 1.

# Study of emotional burnout syndrome as value-meaning personality sphere disorder (theoretical aspect)

E. V. Ermakova

PhD student at the General psychology chair, Psychology faculty, State University «Higher School of Economics»

The article deals with the emotional burnout syndrome as a problem of personality psychology despite the tradition in Russian psychology to regard it as a result of continuous professional stress and professional deformation. Basing on the analysis of different approaches to emotional burnout problem in Russian and foreign works it was concluded that they lack explanatory potential and there is a demand for investigating this syndrome in a broader paradigm. The author provides systemic methodological outlook of the problem and defines its theoretical status. Syndrome of emotional burnout is treated as violation of value-meaning personal regulation that hampers experiencing of higher order values and leads to dissolution of meanings in practical and professional activities. This approach proves promising for explanation of the specific nature of this syndrome as well as for elaboration of preventive measures.

**Key words:** syndrome of emotional burnout, stress, value-meaning sphere, personality, dynamic system of meanings, spiritual organism.

## References

1. Asmolov A. G. Lichnost' kak predmet psichologicheskogo issledovaniya. M., 1984.
2. Vodop'yanova N. E., Starchenkova E. S. Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika. SPb., 2005.
3. Gnezdilova O. N. Innovacionnaya pedagogicheskaya deyatel'nost' kak faktor preduprezhdeniya emocional'nogo vygoraniya uchitelya: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2005.
4. Dougerti K. Vvedenie v ekonometriku. M., 2004.
5. Ermakova E. V. Cennostno-smyslovaya sfera lichnosti i sindrom psicheskogo vygoraniya // Materialy XIV Mezhdunarodnoi konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenykh «Lomonosov-2007». Sekciya «Psichologiya». M., 2007.
6. Ermakova E. V. Fenomen vygoraniya s tochki zreniya ekzistencial'no-analiticheskoi teorii A. Lengle // Tret'ya Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya po ekzistencial'noi psichologii. M., 2007.
7. Zinchenko V. P. Vklad A. A. Uhtomskogo v psichologicheskuyu fiziologiyu // Voprosy psichologii. 1995. № 5.
8. Zinchenko V. P. Gipoteza o proishozhdenii ucheniya A. A. Uhtomskogo o dominante // Chelovek. 2000. № 3.
9. Zinchenko V. P. Porozhdenie i metamorfozy smysla: ot metafory k metaforme // Kul'turno-istoricheskaya psichologiya. 2007. № 3.
10. Krivcova S. V. Viktor Frankl i Maks Sheller // K 100-letiyu Frankla: Materialy mezhdunarodnoi konferencii / Pod red. D. A. Leont'eva. M., 2005.
11. Leonova A. B. Osnovnye podhody k izucheniyu professional'nogo stressa // Vestn. Mosk. un-ta. Seriya 14. Psichologiya. 2001. № 3.
12. Leonova A. B. Kompleksnaya strategiya analiza professional'nogo stressa: ot diagnostiki k profilaktike i korrekcii // Psichologicheskii zhurnal. 2004. № 2.
13. Leonova A. B. Psichodiagnostika funktsional'nykh sostoyaniy cheloveka. M., 1984.
14. Leont'ev A. N. Problemy razvitiya psihiki. M., 1977.
15. Leont'ev D. A. Psichologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti. M., 2003.
16. Leont'ev D. A. Novye gorizonty problemy smysla v psichologii // Problema smysla v naukah o cheloveke (k 100-letiyu Viktora Frankla): Materialy mezhdunarodnoi konferencii / Pod red. D. A. Leont'eva. M., 2005.
17. Lengle A. Person. Ekzistencial'no-analiticheskaya teoriya lichnosti. M., 2005.
18. Lengle A. Ekzistencial'nyi analiz — naiti soglasie s zhizn'yu // Moskovskii psihoterapevticheskii zhurnal. 2001. № 1.
19. Mal'ceva N. V. Proyavlenie sindroma psicheskogo vygoraniya v processe professionalizacii uchitelya v zavisimosti ot vozrasta i stazha raboty // Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2005.
20. Nasledov A. D. SPSS: Komp'yuternyi analiz dannykh v psichologii i social'nykh naukah. SPb., 2007.
21. Orel V. E. Sindrom psicheskogo vygoraniya lichnosti. M., 2006.
22. Orel V. E. Strukturno-funktsional'naya organizatsiya i genesis psicheskogo vygoraniya // Diss. ... d-ra psihol. nauk. M., 2006.
23. Psichologiya zdorov'ya / Pod red. G. S. Nikiforova. SPb., 2003.
24. Praktikum po psichologii professional'noi deyatel'nosti i menedzhmentu / Pod red. G. S. Nikiforova. SPb., 2001.
25. Sel'e G. Stress bez distressa. Riga, 1992.
26. Strel'cova I. V. Emotsional'nomu vygoraniyu — stop! Krasnodar, 2006.
27. Uhtomskii A. A. Izbrannye trudy. L., 1978.
28. Uhtomskii A. A. Intuiciya sovesti. SPb., 1996.
29. Uhtomskii A. A. Zasluzhennyi sobesednik: etika, religiya, nauka. Rybinsk, 1997.
30. Formanyuk T. V. Sindrom «emotsional'nogo sgoraniya» uchitelya // Voprosy psichologii. 1994. № 6.
31. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla. M., 1990.

32. *Frankl V.* Teoriya i terapiya nevrozov: Vvedenie v logoterapiyu i ekzistencial'nyi analiz. SPb., 2001.
33. *Horni K.* Nevroz i razvitie lichnosti. M., 1998.
34. *Horni K.* Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni. Samoanaliz. M., 2000.
35. *Horni K.* Nashi vnutrennie konflikty. M., 2003.
36. *H'ell L., Zigler D.* Teorii lichnosti. SPb., 2003.
37. *Cherniss C.* Staff Burnout // Job Stress in The Human Services. Beverly Hills, 1989.
38. *Cox T., Griffits A.* (ed.) The Burnout Companion to Study and Practice. A Critical Analysis, L., 1998.
39. *Edelwich E., Brodsky A.* Stages of Disillusionment in the Helping Professions. N. Y., 1980.
40. *Langle A.* Burnout-Existential meaning and Possibilities of Prevention // European Psychotherapy. 2004. Vol. 4. № 1.
41. *Langle A, Orgler C.* The Existence Scale // European Psychotherapy. 2003. Vol. 4. № 1.
42. *Maslach C. A.* Multidimensional Theory of Burnout // Theories of Organizational Stress, Oxford, 1994.
43. *Maslach C., Leiter M.* The Truth About Burnout, San Francisco, 1997.
44. *Pines A. M.* Burnout: From Tendium to Personal Growth. N. Y., 1981.
45. *Tomic W., Evers W., Brouwers A.* Existential Fullfillment And Teacher Bournout // European Psychotherapy. 2004. Vol. 5 № 1.

## В поисках новой науки: психокulturология

Б. Р. Мандель

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и педагогики психологического факультета Новосибирского гуманитарного института, профессор Российской академии естествознания

Статья посвящена проблеме поиска ответов на различные вопросы исследования художественного и научного творчества, авторства и художественного мастерства, взятые в историко-психологическом и культурологическом планах. Собственно, «поиски новой науки» вызваны необходимостью, по мнению автора, более точно ответить на поставленные перед искусством вопросы внутритворческого характера, фантазии и мысли творца. Наша работа начинается с точного терминологического и дефиницирующего экскурса с целью установить правомерность создания термина «психокulturология». Далее идет речь о рассмотрении проблем искусства и психологии творчества, с точки зрения ряда психологических направлений, в полемическом аспекте. Центральная часть работы посвящена знаковости культурных и психологических актов творчества в соединении с общественной и частной историей и биографией автора, требованиям к исследованию хронотопа произведений, конкретному и абстрактному освоению поэтики и методик различных направлений культуры и искусства, анализу цивилизационных предпосылок, филологических и лингвистических изысканий. Автор пытается обосновать свое право на возможность комплексного, пусть, порой, кажущегося эклектичным анализа любого художественного произведения, с точки зрения феноменов интуиции и догадки, авторского озарения.

**Ключевые слова:** психокulturология, Homo ingenuus, психология, культурология, надындивидуальные процессы, детерминанта, психодинамика, рефлексия, «чистая реакция», бессознательные, интуитивные (инкубация, озарение), творческие ассоциации, многоаспектность, семантическое пространство.

Психоллингвистика, психофизика, психология... — знакомые слова, термины вполне известных научных дисциплин... Не просто знакомые — названные науки существуют так давно, что законы, принципы и категории их уже вошли в обиход, причем не только специалистов, но и ученых других отраслей, других видов знаний. А их объединение, изучение в комплексе, в системе, в параллелях? Уже прошлый, XX в., многое изменил в нашем отношении к знаниям, добыванию знания, в самих способах исследования, в логике исследования, уводя нас от формальных и известных методов в глубины таинственного, чудесного, вечно нового... Кажется, что может быть общего между всеми науками в мире? Между нашей психологией (во всем ее многообразии) и культурологией? Объект? А не один ли он всегда? Человек! Во всей глубине и сложности, во взаимосвязях и взаимозависимостях, в переплетениях и противоречиях... Предмет? Разве в кажущемся различии не обнаружится гигантское количество точек соприкосновения? Как в знаменитом геометрическом: если пространство имеет кривизну, значит, наступит момент, когда параллельные пересекутся...

Душа человека, свойства его личности, мотивации и способности, да Бог знает что еще! А его та-

лант? А вдохновение, авторская интуиция и эрудиция, интеллект автора, творца? Человека, которого в полной мере можно назвать Homo ingenuus — Человек талантливый! Писатель и художник, зодчий и актер, скульптор и композитор... Сколько граней открывает в них исследование психологии творчества, сколько возможностей для литературоведа, лингвиста, филолога, культуролога, философа, историка, политолога!

Ну что ж, кажется, мы подходим к главному в нашей попытке объединения двух научных дисциплин в одну... Начнем по порядку.

**Предмет и задачи общей психологии.** Психология — наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности. Взаимодействие живых существ с окружающим миром реализуется посредством качественно отличных от физиологических, но не отделимых от них психических процессов, актов состояния. В течение столетий явления, изучаемые психологией, обозначались общим термином «душа» и считались предметом одного из разделов философии, названного в XVI в. психологией. Сведения об указанных явлениях накапливались и в других науках — педагогике, медицине. Психология — наука о фактах,



закономерностях и механизмах психики как складывающегося в мозгу образа действительности, на основе и при помощи которого осуществляется управление поведением и деятельностью, образа, имеющего у человека личностный характер [4].

**Объектом** психологии выступает психика, **предметом** — основные закономерности порождения и функционирования психической реальности, конкретные факты психической жизни, психические явления, характеризующиеся качественно и количественно, что породило и различие подходов к их изучению. Под психическими явлениями понимаются субъективные переживания или элементы внутреннего опыта субъекта. Под психологическими фактами подразумевается гораздо более широкий круг проявлений психики, в том числе их объективные формы (в виде актов поведения, телесных процессов, продуктов деятельности людей, социально-культурных явлений), которые используются психологией для изучения психики — ее свойств, функций, закономерностей. Развитие научно-категориального аппарата психологии и подъем экспериментальных исследований, свободных от редукционизма (биологического, медицинского, кибернетического, философского, литературного), позволили психологии обособиться в самостоятельную науку, поскольку экспериментально выявленные закономерности психики не совпадали с анатомо-физиологическими. Было установлено, что психические явления, будучи продуктом взаимодействия индивида со средой, сами выступают активным причинным фактором (детерминантой) поведения. Будучи внешне обусловленной и внутренне детерминируемой, человеческая деятельность входит в область исследования психологии (в ее психологические аспекты) наряду с психическими процессами и сознанием. Будучи порождением и функцией социальных (надиндивидуальных) процессов, сознание индивидуального субъекта имеет свою системную и смысловую организацию. Но сознание не исчерпывает психического. Неосознанные психические процессы также входят в область исследования психологии.

Предмет психологии, таким образом, заключается в исследовании именно ориентировочной стороны любого психического процесса.

### Задачи психологии

1. Изучение психологических фактов и их закономерностей (т. е. объяснение фактов, раскрытие законов, которым подчиняются эти явления), а также установление механизмов психической деятельности (т. е. порядка и взаимодействия в работе конкретных психических и психофизиологических структур, осуществляющих тот или иной психический процесс).

2. Психология ставит своей задачей установить основные законы психической деятельности, проследить пути ее развития, вскрыть лежащие в ее основе механизмы и описать изменения, которые происходят в этой деятельности [6].

А теперь о психологии творчества...

Термин «творчество» указывает и на деятельность личности, и на созданные ею ценности, которые из фактов ее персональной судьбы становятся фактами культуры. В качестве уже отчужденных от жизни субъекта, творца, нашего *Homo ingenuus*, его исканий и дум эти ценности столь же неправомочно объяснять в категориях психологии как нерукотворную природу. Горная вершина способна вдохновить на создание картины, поэмы или геологического труда (Гейне, Лермонтов, Волошин, Ферсман...). Но во всех случаях, будучи сотворенными, эти произведения не в большей степени становятся предметом психологии, чем сама эта вершина. Научно-психологическому анализу открыто нечто совсем иное: способы восприятия, действия, мотивы, межличностные связи и структура личности тех, кто воспроизводит средствами искусства или в понятиях наук о Земле [7]. Эффект этих актов (!) и связей запечатлевается в художественных и научных творениях, причастных уже к сфере, не зависящей от психической организации субъекта. Кстати, добавим: любая трактовка этих ценностей, которая исчерпывается представлениями о работе индивидуального сознания, неотвратимо ведет к психологизму, к ориентации, которая разрушает и основы изучения культуры, и саму психологию.

Культура зиждется на общественно-исторических началах (хотя ныне эту сентенцию можно и оппорить). Редукция ее форм к психодинамике\* — будь то ассоциации идей, эмоциональные комплексы, акты воображения или интуиции — препятствует проникновению в структуру и собственных механизмов развития этих форм. Неоднократно предпринимались попытки найти их корни и законы преобразования во внутреннем устройстве личности, ее переживаниях и особенностях реакций. Возникали и различные психологические теории — в языкознании, социологии, литературоведении, правоведении, логике. Во всех случаях эти школы усматривали в социально-исторических образованиях внешнюю проекцию актов сознания или неосознаваемых влечений, стремясь представить дело так, что именно эти силы **конституируют** структуры языка, искусства, правовых или иных социальных норм и отношений.

*Обостренный интерес к человеку как творцу культуры оказался ложно направленным, ибо лишил сами создания [творения] самостоятельного значения, растворяя субъекта в интенциях, «кипящем котле» эмоций, образах-символах и «фантазмах», возможно, инсайтах.*

\* Психодинамика (от греч. *psyche* — душа и *dynamis* — сила) — англ. *psychodynamics*; нем. *Psychodynamik*. Дисциплина, изучающая закономерности ментальной деятельности индивида.

Эти психологические школы из-за произвольности и зыбкости результатов, к которым привели их программные установки, сегодня утратили влияние. Их бессилие перед проблемами истории культуры и ее феноменов определило резкую критику психологизма в различных разделах гуманитарного знания. И все же стоит иметь в виду творчество Фрейда, Юнга, Берна, Фромма, Хейзинги и др. Их исследования — где в них та тонкая грань, которая и определяет взаимопереход психологии и культурологии? Конечно, психологизм не менее опасен и для самой психологии. Дело в том, что исследование ее явлений только тогда приобретает достоинство научного, когда они [явления] ставятся в связь с не зависящими от них реалиями.

Научное знание по своей природе все же является знанием детерминистским. Оно устремлено на поиск **переменных**, закономерно производящих наблюдаемый эффект. Когда в качестве этих переменных выступили физические или биологические стимулы, регулирующие ход психических процессов, объяснение последних приобрело истинно детерминистский характер. Психология стала наукой. Но когда под переменные, с которыми соотносились эти процессы (при выяснении отношений субъекта уже не к физическому или биологическому миру, а к культуре), стали подставляться величины, заимствованные из сферы душевной жизни этого же субъекта (либо индивидуального, либо гипостазированного в образ «народного духа»), перспектива разработки проблем психологии с детерминистских позиций утрачивалась [5]. Психическое становилось производным только от психического же. Именно поэтому психологизм, который, по-видимости, возвеличивает психологию, превращая ее в науку наук, в фундамент познания всех творений человеческого духа, по сути своей поражает ее главный нерв — принцип детерминизма. Реакцией на психологизм, ставший барьером на пути исследований культуры, явился антипсихологизм, вычеркнувший субъекта психических актов из процесса ее созидания, **из творения — творца**. Но и антипсихологизм столь же бесплоден для психологии творчества, как и психологизм. Ведь для бессубъектных структур, которые сами себя порождают, психическая активность личности, ее способность к преобразованию социального опыта и его продуктов (благодаря чему только и появляются новые культурные ценности) реального значения не имеет.

В «Гамлете», «Фаусте», «Лунной сонате», «Yesterday», «Утре стрелецкой казни», теории атомного ядра и устройстве реактора «закодированы» способности, ценностные ориентации, интеллектуальные акты их создателей. Реализуются же эти способности соответственно запросам материального и духовного производства.

В силу этого возникает основная коллизия психологии творчества — художественного, технического, научного: *как соотносить изучение творческой личности, ее духовного потенциала, внутреннего мира и поведения с предметным бытием культуры* [8]. А не

становится ли вышеназванная коллизия тем же и в культурологии?

Запечатленность психической организации человека в формах этого бытия неоднородна. Соответственно, и возможность расшифровать своеобразие этой организации оценивается различно. Одно дело плоды научного и технического творчества, другое — художественного. Ведь никто не может предположить, что, обсуждая устройство реактора или константы теории относительности, удастся извлечь сведения, касающиеся психологии или искусства. При обращении же к продуктам (следует попросить прощения за столь наукообразное обозначение творений) художественного творчества предполагается, будто из самой их ткани можно извлечь психологическую информацию. Естественно, личностное начало здесь просвечивает повсеместно. «Знаки» искусства сами собой подают весть и о движениях человеческого сердца, воссозданных художником, и о его глубоко личном отношении к ним. Немало? Но и вся история человечества, культуры и искусства может быть, в принципе, не только прослежена, но и оценена по одному лишь (иногда и не вершинному) произведению искусства... «Герника», «Rock around the clock», «Томатный суп» и пр. — мы сможем по ним «вычислить», чем жило человечество в момент создания этих произведений? Велемир Хлебников и Эрнст Неизвестный, Михаил Барышников и Джон Леннон, Олег Попов и Виктор Пелевин... Определимся с временем бытования, творчества — определимся с тенденциями культуры, своеобразием национальным и межнациональным, культурным и межкультурным — определимся с психологическим типом — проникнем в дебри теории литературы, живописи, музыкальной гармонии и балета — посоветуемся со специалистами в области соционики — и «на выходе»... может быть, возникнет то, что станет исследоваться вышеназванной нами психокультурологией?

И все же: если по техническим устройствам или математическим формулам судить о муках, в которых они родились, никто не берется, то в художественных текстах можно отыскать их следы. Такое стремление поддерживается, в частности, тем, что в этих текстах, картинах, скульптурах, симфониях и прочем заключены образы и переживания живых лиц, тогда как машина или формула относится к «безличностным» объектам (но и это сегодня уже проблематично...). Стало быть, в искусстве оседают результаты процесса познания человека человеком, т. е. процесса, в котором проявляются свойства характера, стиль поведения и мышления, пристрастия и страсти не только изображенных героев, но и автора их «словесных» (живописных, музыкальных и т. п.) портретов.

Психолог имеет дело с реальными людьми. Но не обогащается ли его знание о них изучением образов персонажей, какими их запечатлел художник, черпающий материал в гуще подлинных человеческих страстей и отношений? Разве Рембрандт и Достоев-

ский, Чайковский и Петипа, Микеланджело и Гауди рассказали о психической реальности меньше, чем авторы научных трактатов? В особенности если речь идет о личности и ее жизненном пути — *тематике, освоение которой научным мышлением обратно пропорционально властным требованиям к психологии со стороны практики.*

Давняя тоска по «интересной психологии» (а не психокультурологии ли?) обращает взоры некоторых авторов к искусству, побуждая утверждать, что настало время использования (применения) художественного образа как метода психологического исследования.

Выдающийся отечественный психолог Б. М. Теплов\* некогда задался вопросом: нельзя ли обогатить набор методов психологии анализом художественной литературы? Не ограничившись постановкой вопроса, он проверил свою версию на анализе нескольких пушкинских образов. Он проследил, в частности, динамику поведения Татьяны, какой описал ее Пушкин в «Евгении Онегине», где личность героини изображена в ее «лонгитуде»\*\* (в игнорировании которого современные исследователи видят главную слабость нынешних концепций, скованных тисками «метода срезов»\*\*\*).

Каков же итог тепловского разбора? «Жизнь Татьяны, — писал он, подводя итог рассмотрения пушкинского романа глазами психолога, — это замечательная история овладения своим темпераментом... история воспитания в себе характера». Иначе говоря, художественное отображение Теплов перевел на язык научной психологии, используя ее традиционные термины: «темперамент», «характер». Пушкинский образ приобрел смысл не метода, а иллюстрации к традиционному психологическому описанию личности. Явно неудовлетворенный столь скудным результатом, Теплов отказался от публикации своих заметок (они были найдены в его архиве). В дальнейшем он выбрал стратегию экспериментального, факторно-аналитического изучения нейродинамики как субстрата индивидуальных различий между людьми [6]. Однако к пушкинскому роману по-прежнему обращаются специалисты самых разных областей гуманитарного знания... Комментарии В. Набокова — ярчайший пример сочетания умнейшего литературного анализа и тонкого психологического исследования, замешанного на футурологии и помноженного на энтропию... Обилие употребленных терминов заставляет прекло-

няться перед писателем, проделавшим такую поистине титаническую работу...

Итак, неудачи Теплова, попытки Набокова — еще: филологические и литературоведческие эксперименты Виктора Шкловского и Юрия Тынянова, Михаила Бахтина и Юрия Лотмана, опусы Романа Якобсона... Может быть, слабы не сами по себе эксперименты, тесты и корреляции, а вводимые в эти методы переменные?

Психология может, конечно, использовать образы искусства в трех планах:

а) для иллюстрации положений, добытых с помощью ее собственных методов;

б) при объяснении того, как образы создаются художником;

в) при анализе того, как они осознаются и переживаются реципиентами.

Последние два плана и относятся к основным проблемным областям психологии художественного творчества, ибо, как известно, в искусстве рецепция\*\*\*\* его объектов представляет собой форму творчества. Рецепция — вот оно, слово-термин из разряда тех, что принадлежат лишь психологии, медицине... Поставим рядом другое — рефлексия... Культурологическая рефлексия? Уточним:

рефлексия (от лат. reflexio — обращение назад) — процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Понятие «рефлексия» возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании.

Р. Декарт отождествлял рефлексию со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагировавшись от всего внешнего, телесного.

Дж. Локк разделил ощущение и рефлексию, трактуя последнюю как особый источник знания (внутренний опыт, в отличие от внешнего, основанного на свидетельствах органов чувств). Эта трактовка рефлексии стала главной аксиомой интроспективной психологии. В этих представлениях неадекватно преломилась реальная способность человека к самоотчету об испытываемых им фактах сознания, самоанализу собственных психических состояний.

Рефлексия в социальной психологии выступает в форме осознания действующим субъектом — лицом или общностью — того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями. Рефлексия — это не просто зна-

\* Борис Михайлович Теплов (9 октября (21) 1896, Тула — 28 сентября 1965, Москва) — советский психолог, основатель школы дифференциальной психологии.

\*\* Лонгитюд — (от англ. longitude — долгота) длительные и систематическое изучение одних и тех же испытуемых, позволяющее определять диапазон изменений.

\*\*\* Метод срезов (метод поперечных срезов) — относится к методам организационным. Исследование организуется как работа с людьми разных возрастных групп — как бы с выполнением срезов на различных возрастных уровнях. При достаточном числе представителей каждой группы можно выявить обобщенные характеристики на каждом уровне и на этой основе проследить общие тенденции возрастного развития. Этот метод иногда противопоставляется методу лонгитудному, что вполне правомерно. Каждый имеет свои преимущества: если метод срезов позволяет охватить исследованием больше людей и потому получить более надежные данные, то метод лонгитудный позволяет зафиксировать оттенки индивидуального развития. Практически эти методы выступают как взаимодополняющие.

\*\*\*\* Рецепция (от лат. receptio — принятие, прием) — трансформация энергии внешнего мира в нервный процесс распространяющегося возбуждения, несущий нервным центрам информацию о действии соответствующего раздражителя.

ние или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии — предметно-рефлексивные отношения. В сложном процессе рефлексии даны, как минимум, шесть позиций, характеризующих взаимное отображение субъектов: сам субъект, каков он есть в действительности; субъект, каким он видит самого себя; субъект, каким он видится другому, и те же самые три позиции, но со стороны другого субъекта.

*Рефлексия, таким образом, — это процесс удвоенного, зеркального взаимотображения субъектами друг друга, содержанием которого выступает восприятие, воссоздание особенностей друг друга [2].*

Да, в силу того что в произведении искусства получают отражение личностные коллизии героев, их характеры и эмоциональная жизнь, сложности межличностных отношений и т. п., произведение может дать материал как для научно-психологического анализа указанных феноменов, так и только для культурологического исследования. Однако такой анализ непременно требует сформулировать проблему на собственном языке, имеющем свой категориальный аппарат и свои санкционированные историческим опытом методы.

Вот она — вторая часть нашего сложного слова, нашего заглавного термина...

Культурология (греч. *λόγος* — слово, учение, наука) — область знания, формирующаяся на стыке социального и гуманитарного знания о человеке и обществе и изучающая культуру как целостность.

Культурология — наука, изучающая сущность, функционирование и развитие культуры как специфический человеческий способ жизнедеятельности.

Термин «культурология» был предложен в 1949 г. известным американским антропологом Лесли Уайтом (1900—1975) для обозначения новой научной дисциплины как самостоятельной науки в комплексе социальных наук.

*Культурология является интегративной сферой знания, рожденной на стыке философии, истории, психологии, языкознания, этнографии, религии, социологии культуры и искусствоведения.* Предмет культурологии — исследование феномена культуры как исторически-социального опыта людей, который воплощается в специфических нормах, законах и чертах их деятельности, передается из поколения в поколение в виде ценностных ориентаций и идеалов, интерпретируется в «культурных текстах» философии, религии, искусстве, праве. Смысл культурологии на сегодняшний день в том, чтобы учить человека на уровне культуры как ее создателя. В зависимости от целей и предметных сфер, уровня знания и обобщения выделяют фундаментальную и прикладную культурологию.

*Фундаментальная* изучает культуру с целью теоретического и исторического познания этого феномена, занимается разработкой категориального аппарата и методами исследования; на этом уровне можно выделить философию культуры.

*Прикладная*, опираясь на фундаментальные знания о культуре, изучает отдельные ее подсистемы — экономическую, политическую, религиозную, художественную — с целью прогнозирования, проектирования и регулирования актуальных культурологических процессов.

Великих писателей, постигших диалектику души, называют великими психологами. Но они явили ее миру в особой форме — в форме художественно-образной реконструкции. Научный же способ познания психики и по природе своей иной, и по орудиям, посредством которых он наделяет людей властью над явлениями, и по отношению к социальной практике.

Известен и популярен афоризм В. Штерна: «*Нарисованную корову нельзя доить*».

Наука, осваивая закономерную связь явлений, открывает возможность управлять ими, изменять их ход и т. д. Хотя психологии и культурологии и, в конечном счете, нашей психокulturологии в этом плане далеко до физики или молекулярной биологии, мощь этих дисциплин коренится в тех же общих принципах мышления (прежде всего в принципе детерминизма), распространение которых на область психического превратила их в предмет экспериментально-теоретического знания (в отличие от обыденного сознания (здорового смысла), искусства, религии, философии и др. Наука здесь уже представляется одним из компонентов культуры как целостного комплекса. Поэтому она требует исследования в системе этого целого, выяснения ее взаимоотношений с другими компонентами. Однако непременным условием продуктивного анализа этих взаимоотношений служит раскрытие ее (науки) собственной незаменимой роли в общем ансамбле этих компонентов. К чему бы ни прикоснулась рука человека, на всем, конечно, остаются отпечатки его душевной жизни. Но если считать их представленность в памятниках культуры предметом психокulturологии, то ее область становится необъятной, а специфика начисто утрачивается. Ее содержание прочтется в мифах и народной мудрости, политических трактатах и творениях художественного гения. Сама же она при таком понимании ее предмета оказывается чем-то вовсе не праздным, поскольку упомянутые порождения культуры играли и играют в развитии последней несравненно большую роль, чем порой даже элементы научных знаний о поведении и сознании или о стилях, направлениях, поэтике и пр. И художественный стиль, и научная парадигма в равной степени детерминированы факторами культуры. Каким образом эти факторы ввели в действие интимные психологические механизмы, породившие творческий продукт, по облику последнего судить часто невозможно, как бы проникательно в него мы ни взгляды-



вались. Ведь этот продукт воспроизводит (в форме художественного образа или научного понятия) независимую от субъекта действительность, а не предметно-преобразующую ее духовную активность конкретного субъекта, постичь которую призвана собственно психология творчества. Да, мы знаем, что продукт творчества описывается в одних терминах, духовная активность в других.

*Возможно ли, соотнеся эти два ряда терминов, преодолеть расщепленность личности и культуры?* В психологии применительно к искусству такая попытка была предпринята известнейшим отечественным психологом Л. С. Выготским\*. В книге «История развития высших психических функций» (1931, опубл. 1960) дано развернутое изложение культурно-исторической теории развития психики: по Выготскому, необходимо различать низшие и высшие психические функции, и соответственно, два плана поведения — натуральный, природный (результат биологической эволюции животного мира) и культурный, общественно-исторический (результат исторического развития общества), слитые в развитии психики. Согласно теории Выготского, отличие знаков от *орудий*, также опосредующих высшие психические функции, культурное поведение состоит в том, что орудия направлены «вовне», на преобразование действительности, а знаки «вовнутрь», сначала на преобразование других людей, затем — на управление собственным поведением. Слово — средство произвольного направления внимания, абстрагирования свойств и синтеза их в значение (формирования понятий), произвольного контроля собственных психических операций. Отвергнув (в литературоведении) психологизм школы академика Потебни\*\* и антипсихологизм формальной школы, он выделил в качестве основной единицы психологии искусства эстетическую реакцию, которая создается специальным построением литературного текста. Выготский трактовал ее, с одной стороны, как «чистую» реакцию (стало быть, хотя и психическую, но невыводимую из образов, переживаний, влечений и иных компонентов душевной жизни индивида), с другой — как представленную в самом памятнике искусства (который, нельзя сводить к «конвергенции приемов», как учили формалисты). По его мнению, необходимо «изучать чистую и безличную психологию искусства безотносительно к автору и читателю» [1].

Вот это как раз и есть то, что можно изъять из теории Выготского (включение ее основных положений в теорию психокультурологии является, видимо, методологической необходимостью). Выготский явно испытывал неудовлетворенность итогом своих исканий и, кстати, от публикации рукописи «Психология искусства» отказался, хотя она и вызвала

большой интерес у творческой интеллигенции. Продукт творчества — «текст», который может быть психологически осмыслен только при условии выхода за его пределы к «затекстовой» жизни автора, к тому, что, в принципе, ведет в область культурологии.

Каким же образом эта жизнь превращается в предмет научного исследования?

Уровень познания механизмов и процессов творчества будет зависеть от общих объяснительных схем и исследовательских программ психокультурологии. Сердцевину этих схем и программ составят категориальные структуры, а они складываются и преобразуются исторически, когда в переходе от одного витка к другому представляется логика развития научного познания. Своеобразие каждой из стадий этого развития определяется доминирующим в данную эпоху как способом объяснения детерминации психических явлений, так и особым, свойственным только данной эпохе культурным парадигматическим фоном... Этот вывод открыт для проверки опытом истории. Весь путь психокультурологии будет разделяться на тропинки (так и хочется сказать *тропы*) — детерминистский и индетерминистский. Первой пробой детерминистской трактовки порядка и связи идей стала классическая ассоциативная концепция — детище великой научной революции XVII в. Обусловив на заре экспериментальной психологии ее успехи, эта концепция не выдержала испытаний перед лицом феноменов, не выводимых из ее главных понятий: частоты сочетаний и смежности элементов сознания. Это привело к появлению представлений, например, о «психической химии» (Д. С. Милль) как слиянии указанных элементов в качественно отличные от них единицы, о «творческом синтезе» (В. Вундт), «творческих ассоциациях» (А. Бен) и др. Правота ассоциативной концепции при всей ее ограниченности заключается в согласии с детерминистским идеалом научности, тогда как коррективы, которые в нее вносились, означают отступление от него, поскольку в психологию вводились силы или сущности, лишённые каузальных оснований, возникающие, по выражению И. П. Павлова, «*ни отсюда, ни отсюда*». Однако альтернатива (либо детерминизм в его созданном механикой образе, либо обращение к активности сознания как последней причине порождения новых психических и культурных образований) была перечеркнута прогрессом науки. Не физика, а эволюционная биология стала определять стиль мышления. Из механо-детерминистского он преобразуется в биодетерминистский. Теперь категориальный каркас научного исследования включает новую модель организма как гибкого устройства, способного перестраиваться с целью эффективной адаптации к своему измен-

\* Лев Семенович Выготский (5 (17) ноября 1896 — 11 июня 1934, Москва) — советский психолог, основатель культурно-исторической школы в психологии.

\*\* Александр Афанасьевич Потебня (10 (22) сентября 1835, хутор Манев, Российская империя — 29 ноября (11 декабря) 1891, Харьков, Российская империя) — выдающийся русский языковед, литературовед, философ, первый крупный теоретик лингвистики в России.

чивому и потому требующему изобретательности окружению. Преобразование категориальных структур меняло перспективы поиска факторов появления новых психических продуктов и новых образцов (творений) произведений искусства. Прежде, в эпоху господства *ассоцианизма\**, эти факторы локализовались в пределах сознания (души) как замкнутой системы, недра которой излучают творческие импульсы. Теперь же не сознание, а адаптивное поведение приняло на себя роль субстрата этих импульсов. Построение организмом новых психических действий объяснялось в русле *бихевиоризма\*\** отбором случайно оказавшихся успешными («метод проб и ошибок»). Другим влиятельным направлением стал *гештальтизм\*\*\**, утвердивший принцип самоорганизации психических (ментальных) структур (гештальтов). Возникновение нового трактовалось как акт их мгновенной перестройки (инсайта).

Влияние мотивационного фактора на поведение задало основной вектор разработки Фрейдом его исследовательской программы, где указанному фактору был придан облик всепоглощающего сексуального влечения, одним из способов избавления от которого («катарсис») служит ТВОРЧЕСТВО! Во всех этих концепциях — при их различии — имела общая ориентация на определенный способ объяснения, как возникают психические продукты (отнесем к ним произведения искусства), которых не было в прежнем опыте индивида. На этот способ указывали понятия о пробах и ошибках, инсайте, катарсисе, которые стали широко применяться с целью объяснения психологической ипостаси творчества. Концепции бихевиоризма, гештальтизма, фрейдизма не выводили психологическую мысль за пределы принципа объяснения, что психические акты служат достижению равновесия между организмом и средой (принцип гомеостатической регуляции), открытие которого имело революционное значение для биологии, но справедливости ради, стоит сказать, не проливалось свет на культурно-историческую детерминацию сознания, тем более творческого [8].

«Включение» света уже будет одной из составных функций психокультурологии. Психические акты творчества в соединении с общественной и частной историей и биографией автора, исследование хроно-

топа произведений, конкретное и абстрактное освоение поэтики и методик различных направлений культуры и искусства, анализ цивилизационных предпосылок, филологические и лингвистические изыскания — надеемся и повторим — станет светлее? Ограниченность наших представлений, построенных по определенным, часто конкретно указанным схемам, все же присутствует и явствует уже из того, что они не могут быть эффективно применены к анализу творчества и в самой психологии, к ее теориям, открытиям, «вспышкам гения» и отдельно в культурологии, а при попытке соединения?

Творческая активность субъекта скрыта за возникновением новых идей.

Естественно, следует полагать, будто одна психология способна проникнуть в тайны творчества, используя только собственные средства, безотносительно к истории культуры, — это все равно что уверовать в возможность вытащить самого себя за волосы из болота... Опять добавим — проблематично... Вспомним, как относились к первым экспериментальным вертолетам — Мюнхгаузены победили! Будучи по своей природе системным объектом, творчество адекватно постижимо только в междисциплинарном исследовании, кое и приведет нас к законам и категориям психокультурологии. Творчество означает созидание нового, под которым могут подразумеваться и преобразования в сознании, и поведение субъекта, и порождаемые им, но и отчуждаемые от него продукты. Такие термины, как «сознание» и «поведение», действительно указывают на законную долю психологии в междисциплинарном синтезе психокультурологии. Хотя надо помнить: за самими этими терминами не стоят извечные архетипы знания. Их категориальный смысл меняется от эпохи к эпохе.

Вероятно, одно из самых адекватных определений творчества дано С. Л. Рубинштейном, согласно которому творчество — деятельность, «... *созидающая нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т. д.*» [3].

Но и здесь есть кое-что: отождествление творчества с развитием (которое всегда являет собой порождение нового) не продвигает нас в объяснении механизмов творчества как порождения новых культурных ценностей. Выход, видимо, в обраще-

\* *Ассоцианизм* — одно из основных направлений мировой психологической мысли, объясняющее динамику психических процессов принципом ассоциации. Впервые постулаты ассоцианизма были сформулированы Аристотелем, выдвинувшим идею, что образы, возникающие без видимой внешней причины, являются продуктом ассоциации. В XVII в. эту идею укрепило механо-детерминистское учение о психике. Организм предстал в виде машины, запечатлевающей следы внешних влияний, так что возобновление одного из следов автоматически влечет за собой появление другого. В XVIII в. принцип ассоциации идей был распространен на всю область психического, но получил принципиально разные трактовки: с одной стороны, Дж. Беркли и Д. Юм рассматривали его как связь феноменов в сознании субъекта, с другой — Д. Гартли создал систему материалистического ассоцианизма. В начале XIX в. появились концепции, отделившие ассоциацию от ее телесного субстрата и представившие ее в виде имманентного принципа сознания (Т. Браун, Джеймс Милль, Джон Стюарт Милль).

\*\* *Бихевиоризм* (от англ. behaviour — «поведение») — направление в психологии, объясняющее поведение человека. Программу этого направления провозгласил в 1913 г. американский исследователь Джон Уотсон. Бихевиористы утверждают, что предметом изучения должно быть не сознание, а поведение человека и животных. Бихевиоризм изучает непосредственные связи стимулов и реакций (рефлексов), чем привлекает внимание психологов к изучению навыков, учения, опыта, в противоположность ассоцианизму и психоанализу.

\*\*\* *Гештальтизм* — (gestaltism) — теория в психологии, рассматривающая психические процессы как единое целое (гештальты), которое не может быть разделено на отдельные составные части.

нии к документам — продуктам творчества, памятникам культуры, текстам, скульптурам, клавирам и пр. Но имеем в виду всегда: в творениях, научных и художественных, записана прежде всего информация о действительности, а не просто о психологическом или культурологическом механизме их порождения и построения. Проникнуть в этот механизм можно не иначе как посредством конкретного, хотя, может быть, только еще начинающего образовываться собственного аппарата психокультурологического познания. В принципе, по-житейски, чем скуднее запас психологических представлений, тем больший простор остается для соображений, навеянных обыденным сознанием с его, скажем без обид, обывательскими понятиями о способностях человека-творца, интересах, чувствах, душевных движениях и т. д. И так будет продолжаться, пока психокультурология как научное направление не снабдит исследователя культурных ценностей более надежными данными о факторах их генерирования, бытования, воздействия и возможного существования во времени и пространстве. Действительно, сама психология как наука, несмотря на огромнейший и разнообразнейший опыт, не обладает методологией, которая может быть применена к изучению процессов и специфики процессов художественного творчества. Если попытаться создать некую «хронокарту», развернутую по умолчанию на все времена и в пространстве, можно тут же и обозначить точками некоторые наиболее известные или просто явные, или странные и неожиданные явления из мира искусства, культуры (и науки, естественно). Некая фигура типа кубика Рубика (хотя автор в свое время вполне серьезно утверждал, что телефон, телевизор и кубик Рубика — игрушки дьявола...), а точки-то...! Разве можно оценить такие феномены, неоднозначные и неравнозначные, как рок-н-ролл и «попса», битломания и рэп, Дали и фантики от конфет, толкинизм и анимэ, Мураками и Пелевин, «Санта-Барбара» и «Бригада», игры с огнем и световофотография, мобильные телефоны на шеях младенцев и татуировки, табуированная лексика со всех сторон и искаленный русский язык из уст телеведущих, актеров, писателей и ученых, правителей и журналистов... Это явления культуры? Это явления культуры, хотя требуют полного анализа на междисциплинарном, мультикультурном уровне и, может быть, станут в ряд с многими другими феноменами и аспектами психокультурологических исследований.

Часто главной антиномией выступает отношение между продуктом творчества и его процессом, ибо вполне логично: *продукт* принадлежит культуре, *процесс* — личности. Поэтому в поисках собственного предмета психокультурологии в основу его определения можно было бы положить понятие о культурном, творческом процессе в плане его исторической, общественной, личностной протяженности на основе исследования мотивации, причиннос-

ти, аксиологичности и пр. Возможно, в этом есть доля истины, поскольку, идя по следу, как строится произведение во времени, начиная от отдельных наблюдений, замыслов, вариантов и т. д., высвечивается и сам извилистый путь от творца к творению. Только опять напомним: самого по себе указания на процессуальность творчества, на наш взгляд, недостаточно, чтобы точно определить предмет исследования. Понятие о процессе издавна возникло в описаниях путей к открытию, разбитых самими творцами науки психологии (начиная от А. Пуанкаре) на отрезки: *подготовка, созревание замысла (инкубация), озарение, завершение (обоснование достоверности добытого результата, его критика, проверка и т. п.)*. В этой динамике выделяются, с одной стороны, сознательные и рациональные моменты (подготовка, завершение), с другой — бессознательные, интуитивные (инкубация, озарение), трактуемые как центральное звено творчества. Феномены интуитивных догадок и решений, невербализуемых процессов, непредсказуемых сцеплений идей не являются фикциями иррационализма. Они являются реальностью, удостоверяемой прямым опытом творческой личности. Но психокультурология не вправе превращать феномен в детерминанту, принимать акт интуиции или неосознанное движение мысли за конечную причину возникшей в сознании модели будущего создания или, как мы говорим, творения, материализуемого в тексте или другом предмете культуры. Подсознание или интуиция из постулата может стать проблемой, для разработки которой необходим адекватный категориальный аппарат: этого требует логика творчества в психологии, логика развития знания о человеке как создателе культурных ценностей.

Системный психокультурологический подход к процессу творчества обязан быть *многоаспектным*, интегрирующим его составляющие — предметную, социальную и личностную, феноменологическую, историческую, мотивационную и телеологическую.

*Когда время созрело, яблоки падают в разных садах...* Примерно так было сказано И. В. Гете... В интеллектуальном устройстве конкретного творца его создания получают проекцию в виде индивидуального пространства — времени — хронотопа. Это «магический кристалл», арканы Таро, волшебная сфера, которая очерчивает и угол, и область видения — исследовательской ситуации. Вероятно, мысль исследователя потребует проникновения в психическую реальность, скрытую за указанием на интуицию. Нужен поиск методик, создающих в психической «структуре» новый образ предмета, который в дальнейшем поведет независимую от субъекта жизнь, когда перекодируется в произведение искусства в качестве записанной в нем новой идеи, теории, открытия, мысли, мелодии и др. Аналогии, метафоры, сравнения, модели обычно несут смысловое содержание в визуализированной форме, на что давно обратили внимание ученые, исследовавшие образную память: «... высшие умы это, ве-

роятно, те, у которых не утрачена способность к визуализации, но она является подчиненной, готовой быть использованной в подходящих случаях». Очевидно, что образы, о которых идет речь, не идентичны образам восприятий и представлений в их привычном для ученых значении. Вместе с тем они выполняют свою эвристическую функцию не по типу индукции, дедукции и других логических схем, равно как и не по типу «слепых» проб и ошибок. Изучение, как в умственном устройстве субъекта творчества возникает новое знание, как появляются произведения живописи, книга, скульптура, танец, мелодия и пр., требует выйти за пределы антиномии «логика — интуиция». Стоит, вероятно, выделить те индивидуальные образы-схемы, благодаря которым организуется семантическое пространство личности создателя, творящего свое произведение. Его своеобразие определяется интеграцией «фигуративного», операционального (поскольку репрезентирует не только фрагмент реальности, но и приемы его изучения) и предметно-логического (служит посредником между объективными запросами общества и его культуры и их преломлением во внутреннем мире субъекта). Обычно, когда говорят об образе как психологической категории, предполагается, что он осознается субъектом. Но применительно к творчеству издавна возникла потребность обратиться к неосознаваемой психологической активности, которую принято называть подсо-

знанием. Справедливости ради, делая реверанс в сторону психологии, психокультурология вполне может рассматривать процессы в надсознании и в состояниях, близких к мистическим, суфийским, галлюцинаторным, — достаточно вспомнить о творчестве Хайама, Мирабо, По, Керуака, Кастанеды и др. (согласитесь, неплохая компания...).

Творчество — когнитивно-диалогическая активность субъекта, творчество, определение коему мы пытаемся дать уже много веков, творчество, загадка которого никогда не будет разгадана (и в этом есть своя вечная прелесть), творчество — это величайшее из проявлений индивидуальности! Мысль, которая бьется в голове автора-создателя, мысль, которая сталкивается с другими... (в юности автор пытался писать стихи: «Мои мысли — чьи-то цитаты, как солдаты, со штыками наперевес, их загоняют в лес словес...»). Полемика, оппоненты, личностное и социальное, притязания и мотивация, система и энтропия, духовное и материальное — в столкновении — вечное движение вперед — к шедеврам!

Мы попытались только очертить круг проблем, связанных с поиском новых путей оценки творчества, с поиском дорог, которые, может быть, приведут к некоей истине, приближающейся к той объективной, пока не достигаемой ни для культурологов, ни для психологов, исследующих искусство и талант, истине. Может быть, наша психокультурология, как мы громко ее назвали, станет помощником в этом?

### Литература

1. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М., 2000.
2. *Культурология. XX век. Энциклопедия: В 2 т. Т. 1, 2.* СПб., 1998.
3. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1998.

4. *Словарь практического психолога.* М., 2001.
5. *Творческий процесс и художественное восприятие.* М., 1978.
6. *Теплов Б. М.* Избранные труды. М., 1985.
7. *Пономарев Я. А.* Психология творчества. М., 1976.
8. *Ярошевский М. Г.* Психология творчества и творчество в психологии // *Вопросы психологии.* 1985. № 6.



# In Search of the New Science: Psychoculturology?

**B. R. Mandel**

PhD in Education, assistant professor at the General psychology and education chair, Psychology faculty,  
Novosibirsk Institute of Humanities, professor at the Russian Academy of Natural Sciences

---

The article seeks the solutions of different research problems in the spheres of artistic and scientific creativity, authorship and art mastery in their historical, psychological and culturological aspects. The author argues that the «search of the new science» is conditioned with the demand for more precise understanding of the issues of inner creativity, imagination and creative thinking. The starting point of the article is the exact terminological definition that proves the relevancy of introduction of the «psychoculturology» concept. The article outlines polemics on artistic and psychological issues of creativity studies in different approaches of psychology. It deals with sign-mediated nature of cultural and psychological creative acts in connection with general history as well as an author's personal history, concrete and abstract acquisition of poetics and methods of different branches of art and culture; proposes methodological requirements for chronotope research in works of art and analysis of civilizational preconditions. The author attempts to justify the possibility of complex, almost eclectic, analysis of any work of art from the standpoints of the phenomena of intuition, surmise and insight.

**Key words:** psychoculturology, Homo ingeniosus, psychology, culturology, metaindividual processes, determiner, psychodynamics, reflection, «pure reaction», unconsciousness intuitive and creative associations, multidimensional nature, semantic space.

## *References*

1. *Vygotskii L. S.* Psihologiya iskusstva. M., 2000.
2. Kul'turologiya. XX vek. Enciklopediya: V 2 t. T. 1, 2. SPb., 1998.
3. *Rubinshtein S.L.* Osnovy obshei psihologii. M., 1998.
4. Slovar' prakticheskogo psihologa. M., 2001.
5. *Tvorcheskii process i hudozhestvennoe vospriyatie.* M., 1978.
6. *Teplov B. M.* Izbrannye trudy. M., 1985.
7. *Ponomarev Ya. A.* Psihologiya tvorchestva. M., 1976.
8. *Yaroshevskii M. G.* Psihologiya tvorchestva i tvorchestvo v psihologii // *Voprosy psihologii.* 1985. № 6.

# Терминологические проблемы специальной психологии и специальной педагогики

**В. И. Лубовский**

доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, заведующий лабораторией Московского городского педагогического университета, профессор кафедры специальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

**С. М. Валявко**

кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета

Рассматривается культурно-историческая обусловленность терминологии специальной психологии и специальной педагогики как части методологического аппарата этих наук. Термин, обозначающий основной объект данных наук, за период с начала XX в. до настоящего времени изменился от «ненормальные дети» до «дети с ограниченными возможностями» («дети с недостатками развития», «дети с нарушениями развития»). Преобразования в этих областях в начале 90-х гг. XX в. в нашей стране были начаты с произвольного и необоснованного введения новых терминов, не отражающих реального содержания этих областей науки и практики. Параллельно в связи с международными изменениями парадигмы образования таких детей, соответствующей системы образовательных учреждений и отношения к ним в обществе вошли в обиход эвфемизмы и неопределенные термины, применение которых недопустимо в научной литературе и научном общении. Нелепость и вредность таких терминов демонстрируется на примерах словосочетаний, применяемых для общего обозначения всех типов нарушенного развития. Такие термины, как «особые дети», «дети с особыми образовательными потребностями», относятся не только к детям с недостатками развития, но и к особо одаренным, а термин «дети с психофизическими особенностями» вообще бессмыслен, так как такие особенности свойственны каждому ребенку. Вразрез с лексическим значением слова часто употребляется термин «нарушение». Неадекватная терминология ведет к неправильному пониманию реалий специальной психологии и специальной педагогики.

**Ключевые слова:** понятие, термин, эвфемизм, лексическое значение, специальная психология, специальная педагогика, коррекционная психология, коррекционная педагогика.

Каждая научная область и соответствующее ей практическое применение данных этой науки в основе своей имеют исторически сложившуюся систему понятий, выраженных определенными терминами. Эта система, будучи относительно устойчивой, отражает развитие науки и поэтому не является застывшей, абсолютно неизменной. Она пополняется новыми понятиями и терминами по мере открытия новых фактов и выявления ранее неизвестных закономерностей. Некоторые понятия и соответствующие термины «уходят», их заменяют другие. Но это никогда не происходит «одномоментно» или в директивном порядке. Некоторые термины десятилетиями завоевывают свое право на существование, проходя этап дискуссий и даже экспериментальных проверок [8]. Таким образом, изменение системы понятий и соответствующей терминологии всегда является результатом развития самой науки.

Если обобщить все, что написано о понятиях в энциклопедиях и словарях, то понятие — это специфическая форма знания, высший уровень обобщения.

В каждом понятии различают содержание и объем. Содержание выражает совокупность существенных признаков понятия. Объем понятия включает в себя совокупность объектов, которая мыслится в нем. В известной мере можно утверждать, что объем понятия выражает явленческий уровень понятия, а содержание — его сущность. По мнению Н. К. Чапаева и И. П. Верещагиной [12], инфраструктура любого понятия выходит за рамки его содержания и объема, помимо них возможно конституирование и иных составляющих понятия. К числу таковых упомянутые авторы относят *феноменологию понятия*, синтезирующую в себе наиболее значимые проявления как объема, так и содержания понятия, т. е. синкретический образ (феномен) важнейших объемно-содержательных характеристик, концентрирующих в себе все многообразие его проявлений. Другие авторы, например, А. А. Фролов и Ю. Н. Фролова [11], определяют понятие как *вербальное выражение сути расматриваемого объекта, т. е. обобщающее слово*, по Л. С. Выготскому.

В процессе становления понятия после выделения феномена из окружающей действительности или из внутреннего мира человека через ощущения, восприятие необходимо перейти к представлению о нем, осмыслить, подвести под вид, род, отряд, семейство, класс и т. д., и т. п., наконец, понятие следует оформить словесно, ввести новый термин. Если понятийное оформление явления не состоялось, то не состоялось выявление его сути, и, как отмечают А. А. Фролов и Ю. Н. Фролова, дальнейшие этапы познания этого явления в принципе невозможны.

Насколько важно тщательно подходить к введению нового термина для определения понятия и как это надо делать? Обратимся к классикам. Вот что пишет Л. С. Выготский: «Сейчас я хотел бы перейти к содержанию основных положений и фактов, характеризующих развитие и распад высших психических функций. Мне кажется, что наиболее важным для самой постановки этой проблемы является правильное понимание природы высшей психической функции. Можно было бы подумать, что, разбирая вопрос о высших психических функциях, нужно начать с того, чтобы дать ясное определение высших психических функций и указать, какие критерии позволяют отделить их от элементарных функций. Но мне представляется, что точное определение не принадлежит к начальному моменту научного знания. Я думаю, что смогу ограничиться вначале лишь эмпирическими и эвристическими определениями» [6, с. 406]. Судьба понятия и термина, обозначающего его, может сложиться удачно, как в случае с высшими психическими функциями. Но в целом судьба терминов непроста. Название дается в ту пору, когда что-либо новое обнаружено, т. е. нередко до того, как оно понято. Рентген назвал обнаруженные им лучи X-лучами (т. е. неизвестными). Сегодня их называют рентгеновскими, и хотя их природа и особенности уже не представляются неясными, было бы трудно дать им вполне рациональное, не связанное с именем открывателя, но столь же краткое название. Термин, ставший привычным, кажется всем очень подходящим, удобным для обозначения физического явления, которому он присвоен. Иногда термин становится как бы ярлыком предмета или явления, им пользуются по привычке, перестают обращать внимание на происхождение этого слова и его смысл. А ведь научный язык не отгорожен стеной от общеупотребительного, в нем (особенно в социальных науках) в качестве терминов используется ряд слов общеупотребительного языка.

Придумать удачное новое слово трудно, особенно это касается научной терминологии. При введении нового термина решающим является не способ образования термина, а сам факт наличия потребности в существовании его, т. е. появление нового понятия или обновление содержания уже имеющегося. Обновление терминов после изменения научных представлений происходит не всегда. Казавшийся в мо-

мент создания обоснованным, со временем термин становится привычно-ассоциативным и может даже удивлять нас нынешней необоснованностью. Физики продолжают преспокойно пользоваться словом «атом» (т. е. неделимый), хотя уже давно выявили возможность его деления. Разумеется, создавая новый термин, надо заботиться о его содержательности, краткости, благозвучии и отсутствии терминовомофонов.

Наука — один из источников новых слов. Скорость обновления терминологии — один из критериев развития когнитивного контекста науки. Особую остроту понятийно-терминологические проблемы, по мнению Н. М. Трофимовой и ее соавторов, приобретают в период становления или «революционного» развития науки, так как именно в это время «возникает огромная потребность в достижении чистоты и точности научного языка» [10, с. 41]. Терминология в области специальной психологии и педагогики, как отмечают многие исследователи, переживает сейчас именно такой период [9; 2–5 и др.].

Наиболее абстрактные понятия называют *категориями*. Мы согласны с классификацией научных категорий, которую предлагает Л. А. Беляева [1]. Эта классификация может быть транспонирована с соответствующими понятийными изменениями и дополнениями в область специальной психологии и будет выглядеть следующим образом.

1. *Философские категории*: человек, индивид, личность, индивидуальность; все категории диалектики: развитие, противоречие, количество и качество, мера, сущность и явление, форма и содержание, причина и следствие, объект и субъект и др.; категории теории познания: чувства, разум, рассудок, сознание, знание, незнание, истина и ее критерии и др.; категории философской антропологии, социальной философии, аксиологии. Более детальная характеристика этих категорий заняла бы много места. Как видит читатель, большинство приведенных слов относится к общеупотребительному языку.

2. *Общенаучные категории*: система, структура, функция, связь, отношение, взаимодействие и др.

3. *Частно-научные (не психологические) категории* из медицинских, социальных и педагогических наук, с которыми имеются междисциплинарные связи, например, олигофрения, реабилитация, детский церебральный паралич и др.

4. *Частно-научные (психологические) категории*: внимание, память, адаптация, акселерация, амплификация, симплификация, регресс, депривация, девиация, интериоризация, опосредование, психическая деятельность и т. д.

5. *Специальные или специально-психологические категории*: дефект, недостаток, недостаточность, недоразвитие, незрелость, аномалия развития (аномальное развитие), нарушение развития, дизонтогенез, атипичия развития, системные отклонения, дефицитарность, задержка развития, ретардация, асинхрония, гетерохрония, компенсация, коррекция и др.

Насколько мы свободны в употреблении терминов, обозначающих определенные понятия? В художественной литературе бедность языка снижает эмоциональное воздействие на читателя, и потому там борются с повторением слов. Однако не следует переносить этот подход в научную литературу, где почти нет полных синонимов, а большинство имеющихся представляет собой «русифицированные» варианты иностранных слов (например, память — мнемические процессы). Автор должен постоянно заботиться о том, чтобы быть однозначно и правильно понятым. У читателя может возникнуть мысль, что за изменением слова при применении синонима кроется и изменение содержания. Читатель и так субъективен в своем восприятии.

Любой научный термин должен отвечать лингвистической характеристике этого понятия, а именно: 1) иметь системный характер; 2) содержать определение; 3) быть однозначным в пределах терминологии данной науки; 4) не содержать экспрессии, 5) быть стилистически нейтральным.

К сожалению, в последнее время наблюдается тенденция к необоснованному введению новых терминов, которые часто являются неоднозначными, а иногда и совершенно не отражающими специфику тех понятий, в качестве синонимов которых они предлагаются. Например, вместо терминов «дети с недостатками развития» или «дети с ограниченными возможностями» используются выражения «проблемные дети», «дети с психофизическими особенностями» (как будто у нормально развивающихся детей нет психофизических особенностей!). Употребление подобных терминов недопустимо в научной литературе. Некоторые термины, такие, как «коррекционная психология» и «коррекционная педагогика» введены произвольно. Стандартизация понятийно-терминологического аппарата специальной психологии — одна из актуальных задач.

С начала прошлого столетия специальная терминология в рассматриваемой области в процессе ее развития и накопления данных претерпела значительные изменения. Так, до 20-х гг. прошлого века общим термином, обозначающим детей с недостатками развития, был термин «ненормальные дети» (см. работы Г. И. Россоломо, Г. Я. Трошина, А. Бине и А. Симона). В 20-е гг. функционировал термин «дефективные дети» (Л. С. Выготский и др.). В середине 30-х гг. его вытесняет термин «аномальные дети». Наряду с этим термином в 70-е гг. начинает использоваться термин «дети с нарушениями (недостатками) развития».

С начала 80-х гг. XX в. под влиянием не очень глубоко осмысленных у нас зарубежных тенденций начинают применяться эвфемизмы: «особые дети», «дети с особыми потребностями», «дети с особыми образовательными потребностями», «дети с ограничениями в развитии», которые на Западе появились с началом развития тенденции к интеграции детей с недостатками развития в общую систему образова-

ния. Эти термины используются там в средствах массовой информации.

Применению размытой, неопределенной и расширительной (ведь «особые образовательные потребности» характерны не только для ребенка с недостатками развития, но и для особо одаренного) терминологии способствовала директивная замена терминов «специальная педагогика» и «специальная психология» на «коррекционная педагогика» и «коррекционная психология», которая была результатом изменения в директивном порядке руководством Президиума Российской академии образования (видимо, в силу российской привычки начинать преобразование с переименования). В 1992 г. название НИИ дефектологии АПН было заменено на ИКП (институт коррекционной педагогики), которое не отражало реального содержания всей его деятельности и не могло быть термином, соответствующим той комплексной научной области, которую называли (а многие продолжают называть) дефектологией.

При этом специалисты продолжают использовать термины «специальная педагогика» и «специальная психология». Абсурдность ситуации еще и в том, что в перечне профессий и в учебных планах сохраняется определение «специальная», а в документах ВАК используется слово «коррекционная». Кроме того, международное употребление термина «коррекционный» относится к работе с лицами, имеющими нарушения поведения, и правонарушителями. В переводе с английского Correction institution — коррекционное (исправительное) учреждение — не что иное, как тюрьма. Да и в России это определение, введенное в начале XX в. В. П. Кашенко (см. его книгу «Педагогическая коррекция»), относилось к детям с нарушениями поведения.

Полезно познакомиться с мнением западных специалистов по поводу применения «смягчающей» терминологии.

Автор энциклопедического психологического словаря А. Ребер пишет, что применение эвфемизма «исключительный ребенок», который, как и «особый ребенок», «ребенок с особыми потребностями», относится и к детям с ограниченными возможностями, и к особо одаренным, «хорошо мотивируется тем, что дает возможность снять с ребенка стигму классификации его как «умственно отсталого» или «функционирующего на минимальном уровне». К сожалению, в результате это привело скорее к изменению и загрязнению значения термина «исключительный», чем к смене характера методов работы с детьми, обозначаемыми таким образом [ 13, с. 265. — *Перевод наш*].

Совершенно очевидно, что стигматизация не является продуктом применения каких-то «нехороших» терминов, она — результат исторически сложившихся отношений общества к лицам с ограниченными возможностями.

В нашей стране проявления негативных отношений к лицам с психическими и физическими недо-



статками имеет свою историю. На протяжении десятилетий советской власти не собирались данные о распространенности дефектов, в средствах массовой информации не публиковались никакие материалы о таких лицах, эта тематика была полузакрытой. Даже данные о числе учащихся специальных школ были под грифом «Для служебного пользования». В массовом сознании то, о чем «не рекомендуется» говорить, рассматривается как нечто, чего следует избегать как нечто нехорошее.

Для того чтобы преодолеть эти негативные тенденции, нужна серьезная просветительская работа специалистов в сотрудничестве со всеми средствами массовой информации, которые в этой пропагандистско-просветительской работе вполне могут использовать и эвфемизмы типа «особый ребенок», «дети с особыми потребностями» и т. п. Но не эти «смягчающие» термины, а формирование у членов нашего общества представлений, что лица с ограниченными возможностями являются такими же полноправными гражданами, как и все остальные; что их особенности — это не пороки, а индивидуальные черты, такие, как, например, рост или цвет волос. В отличие от директивной смены терминов формирование гуманистических представлений и правильных отношений к людям с ограниченными возможностями требует значительных усилий и займет немало времени. Так, в США, где преодоление неправильного отношения к лицам с ограниченными возможностями было начато еще в 60-е гг. XX в., эта цель достигнута не полностью. Вместе с тем в работах специалистов США, хотя некоторые изменения терминологии за этот период и произошли\*, термины, адекватно и однозначно обозначающие различные типы физических и психических недостатков в специальной литературе, использовались всегда и используются в настоящее время.

После рассмотрения набора терминов, обозначающих наиболее общее понятие, включающее все категории (типы) лиц с ограниченными возможностями здоровья (международный термин), можно рекомендовать использование в качестве его синонимов — «лица с физическими и психическими недостатками» (применительно к взрослым) и «дети с недостатками (нарушениями) развития».

Целесообразность и важность применения адекватной специфической терминологии особо проявляются в примерах, относящихся к недостаткам речи и умственного развития.

Традиционно термин «нарушения речи», перенесенный из взрослой логопедии и патопсихологии, используется применительно ко всем наблюдаемым

дефектам речи — как к тем, которые являются недостатками развития, так и к возникающим уже после того, как речь была практически сформирована, т. е. после трех лет. Не являясь однозначным, этот термин не позволяет отличать врожденные и рано приобретенные дефекты от возникающих при расстройстве уже сформировавшейся речи, что можно сделать, используя для первых словосочетания «нарушения развития речи» или «нарушения речевого развития» (такие термины охватывают общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие, дислексию и др.), а для вторых — «нарушение речи» (афазия и др.). Термин «недостатки (дефекты) речи» может применяться как общий для обеих групп.

Нуждается в упорядочении и применении специальной терминологии к детям с недостатками умственного развития. В последнее время возникла тенденция избегать применения термина «умственная отсталость» и использовать вместо него термин «нарушения интеллекта» или «нарушения интеллектуального развития» или «интеллектуальная недостаточность», несмотря на то, что ни один из приведенных терминов не является синонимом умственной отсталости\*\*. Дело в том, что словосочетания «нарушения интеллектуального развития» или «недостатки интеллекта» относятся к нескольким типам дизонтогенеза, в частности к умственной отсталости и к задержке психического развития, где при задержанном формировании всех психических функций недостатки умственного развития выступают на первый план.

Кроме того, словосочетания «нарушения речи», «нарушения мышления» не применимы к детям с недостатками развития, так как не соответствуют семантике слова «нарушение»: нарушенным может быть «то, что уже есть или процесс создания чего-то», а у детей нарушено развитие речи, которой еще нет.

Ни в одной работе Л. С. Выготского вы не найдете сочетаний «нарушение мышления» или «нарушения речи» применительно к детям, а только адекватные термины «недоразвитие», «недостаток», «дефект».

Терминология является одной из составляющих методологии науки, и применение в научных текстах эвфемизмов, а также терминов с неопределенным содержанием отнюдь не безразлично для понимания реалий, с которыми данная наука имеет дело. Неправильное употребление терминов будет влиять на понимание сущности деятельности психологов и педагогов в этой области.

\* Так, для обозначения всех типов нарушенного развития как в специальной литературе, так и в официальных документах используется термин *disabled* (лица с ограниченными возможностями), который не только адекватно отражает соответствующее понятие, но и объединяет и лиц, относящихся к категории инвалидов, и тех, которые таковыми не являются, но нуждаются в специальной психолого-педагогической поддержке.

\*\* На проводившемся несколько лет назад конгрессе Американской ассоциации психиатров специально рассматривался вопрос о применении термина «умственная отсталость». Участники пришли к выводу, что следует продолжать его применять, поскольку адекватной однозначной замены этому термину не существует.

### Литература

1. *Беляева Л. А.* Философия образования и педагогики в их взаимосвязи // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 5. М., 2007. *Валявко С. М.* О некоторых теоретических и методологических проблемах логопсихологии // Труды ученых МГПУ. Вып. 4. М., 2006.
2. *Валявко С. М.* О понятийно-терминологических проблемах логопедии и логопсихологии // Специальная психология. 2008. № 4 (18).
3. *Валявко С. М.* К вопросу о категориях специальной психологии // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: Материалы международного теоретико-методологического семинара. М., 2009.
4. *Волковская Т. Н.* К проблеме научного аппарата логопсихологии // Специальная психология. 2008. № 1 (15).
5. *Выготский Л. С.* Проблема развития и распада высших психологических функций // Проблемы дефектологии. М., 1995.
6. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Психологические исследования. М., 1996.
7. *Давыдов В. В.* Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики // Обучение и развитие: Материалы к симпозиуму (июнь—июль 1966 г.). М., 1966.
8. *Лубовский В. И.* Развитие науки и недостатки терминологии // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития. М., 2005. Т. 3.
9. *Трофимова Н. М., Дуванец С. П., Трофимова Н. Б., Пушкина Г. Ф.* Основы специальной педагогики и психологии. СПб., 2005.
10. *Фролов А. А., Фролова Ю. Н.* Понятийность как основа единства интеграции и дифференциации научного знания // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 5. М., 2007.
11. *Чанаев Н. К., Верещагина И. П.* Феноменология понятия интеграции в вопросах и ответах // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 5. М., 2007.
12. *Reber A.* Dictionary of Psychology. L., 1995.

# Terminological problems in special psychology and special pedagogy

**V. I. Lubovsky**

PhD in Psychology, Dr., professor, member of Russian Academy of Education, the head of the laboratory at the Moscow State University of Psychology and Education, professor at the chair of Special psychology, Clinical and special psychology faculty, Moscow State University of Psychology and Education

**S. M. Valyavko**

PhD in Psychology, assistant professor at the Clinical and special psychology chair, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow State University of Education

Cultural-historical determination of terms in special psychology and special pedagogy is discussed. The core concept of these disciplines has evolved from «abnormal children» in the beginning of the XXth century to «children with disabilities» («children with developmental disorders») nowadays. Changes in these spheres in Russia at the beginning of the 1990s started with random and groundless introduction of new terms that did not refer to the contents of actual science and practice. At the same time, in the process of international shifts in educational paradigm for such children, establishing the system of proper educational institutions and changes in social attitudes several euphemisms and vague terms were introduced. Though these terms are politically correct in common speech, they are inapplicable to professional literature and communication. Absurdity and disutility of these terms are demonstrated for some phrases used for general indication of all the types of developmental disorders. Such terms as «special children», «children with special educational needs» may be referred not only to children with developmental disorder but, for instance, to gifted children. «Children with psychophysiological peculiarities» is a completely meaningless term because each child has his/her own peculiar characteristics. The term «disorder» is often used in contradiction with its lexical meaning. Inadequate terms usage leads to incorrect understanding of special psychology and special pedagogy realities.

**Keywords:** concept, term, euphemism, lexical meaning, special psychology, special psychology, special pedagogy, correctional psychology, correctional pedagogy.

## References

1. *Belyaeva L. A.* Filosofiya obrazovaniya i pedagogiki v ih vzaimosvyazi // Ponyatiinyi apparat pedagogiki i obrazovaniya. Vyp. 5. M., 2007.
2. *Valyavko S. M.* O nekotoryh teoreticheskikh i metodologicheskikh problemah logopsihologii // Trudy uchenykh MGPU. Vyp. 4. M., 2006.
3. *Valyavko S. M.* O ponyatiino-terminologicheskikh problemah logopedii i logopsihologii // Special'naya psihologiya. 2008. № 4 (18).
4. *Valyavko S. M.* K voprosu o kategoriyah special'noi psihologii // Special'naya pedagogika i special'naya psihologiya: sovremennye problemy teorii, istorii, metodologii: Materialy mezhdunarodnogo teoretiko-metodologicheskogo seminara. M., 2009.
5. *Volkovskaya T. N.* K probleme nauchnogo apparata logopsihologii // Special'naya psihologiya. 2008. № 1 (15).
6. *Vygotskii L. S.* Problema razvitiya i raspada vysshih psihologicheskikh funktsii // Problemy defektologii. M., 1995.
7. *Vygotskii L. S.* Myshlenie i rech'. Psihologicheskie issledovaniya. M., 1996.
8. *Davydov V. V.* Sootnoshenie ponyatii «formirovanie» i «razvitie» psihiki // Obuchenie i razvitie: Materialy k simpoziumu (iyun'—iyul' 1966 g.). M., 1966.
9. *Lubovskii V. I.* Razvitie nauki i nedostatki terminologii // Sovremennye tehnologii diagnostiki, profilaktiki i korrektsii narushenii razvitiya. M., 2005. T. 3.
10. *Trofimova N. M., Duvanec S. P., Trofimova N. B., Pushkina G. F.* Osnovy special'noi pedagogiki i psihologii. SPb., 2005.
11. *Frolova A. A., Frolova Yu. N.* Ponyatiinost' kak osnova edinstva integratsii i differentsiatsii nauchnogo znaniya // Ponyatiinyi apparat pedagogiki i obrazovaniya. Vyp. 5. M., 2007.
12. *Chapaev N. K., Vereshagina I. P.* Fenomenologiya ponyatiya integratsii v voprosah i otvetah // Ponyatiinyi apparat pedagogiki i obrazovaniya. Vyp. 5. M., 2007.
13. *Reber A.* Dictionary of Psychology. L., 1995.

# Операционализация социально-психологической адаптации студентов через понятие переживания

**Б. Г. Мещеряков**

доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии  
Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

**Г. И. Соболев**

бакалавр кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

Описывается процесс разработки и сама методика, предназначенная для исследования социально-психологической адаптации студентов. Теоретической основой методики служит концепция переживания, которая представлена в работах Л. С. Выготского, посвященных роли социальной среды в психическом и личностном развитии. Процесс адаптации оценивается статистически значимыми сдвигами в частоте и интенсивности переживаний по поводу различных проблем жизни в университете. С помощью данной методики проведено двукратное обследование студентов ( $N = 110$ ) в начале и в конце первого семестра. Установлен факт адаптации в отношении многих трудностей, с которыми встречаются первокурсники. Подтверждена вполне удовлетворительная межгрупповая надежность методики.

**Ключевые слова:** социально-психологическая адаптация, переживание, студенты, первокурсники.

Не только в биологии, но и в психологии термин «адаптация» (или синонимично «приспособление») используется давно и в самых разных контекстах. Например, говорят о сенсорной адаптации к постоянно действующим стимулам, о перцептивной адаптации к необычным стимульным условиям, об интеллектуальной адаптации к проблемной ситуации (Ж. Пиаже рассматривал интеллект как наиболее совершенную форму психической адаптации), о психофизиологической адаптации к необычным и экстремальным условиям или факторам среды обитания и деятельности (адаптация к высокогорью, к спортивным нагрузкам, к условиям невесомости и т. д.), наконец, о социальной или социально-психологической адаптации людей к переменам в данной социальной организации (семье, группе, стране) и к изменениям в их собственном положении в данной социальной организации (смена статуса, должности, позиции), а также к совершенно новой для них организации и социокультурной среде в целом, будь то учебное, исправительное или производственное учреждение, семья, город, страна и т. п. Этот термин нередко употребляют и в случае нарушения здоровья, приводящего к изменению образа жизни и потере работоспособности, и в случае окончания трудовой деятельности при выходе на пенсию.

Многие авторы различают адаптацию (*adaptation, adjustment*) как процесс и как результат, но иногда для последнего используются производные термины типа «адаптированность» или «приспособленность» (см., напр.: [3; 8; 9]). Разумеется, выразить в едином понятии все психологические смыслы адаптации вряд ли возможно и целесообразно. Даже в отношении понятия социально-психологической адаптации, которое, если вдуматься, охватывает бесчисленное разнообразие жизненных ситуаций, это представляется трудным предприятием; и несмотря на множество уже вошедших в традицию схоластических дискуссий вокруг этого понятия, в конечном счете появляются чересчур общие, абстрактные и логически невнятные формулировки. Однако главное, что не должно утрачиваться в ходе таких дискуссий, — это фундаментальные признаки данного психологического понятия, которые, кстати сказать, интуитивно являются достаточно ясными. Во-первых, адаптация рассматривается как переход к более качественному функционированию в ответ на изменения системы «человек-социальная среда», которые приводят к нарушению прежних (знакомых и привычных, налаженных) взаимоотношений между человеком и социальной средой. Во-вторых, следует различать по крайней мере два типа дестабилизирующих изменений: 1) медленные и, возможно, даже



малозаметные изменения в рамках существующей системы и 2) резкие глобальные (разумеется, существенные и качественные) изменения, о которых можно говорить, в терминах Л. С. Выготского, как о смене социальной ситуации развития (очевидными примерами могут служить ситуации поступления детей в школу и недавних школьников в высшее учебное заведение). В-третьих, коль скоро речь идет о психологическом понятии адаптации, необходимо ограничиться психологическими компонентами ответного процесса изменений человека в рамках более широкого процесса взаимоадаптации (коадаптации) человека и самой социальной среды. Отсюда следует, что такие сложные процессы могут и должны изучаться не только психологами. В то же время и собственно социально-психологическая адаптация является весьма сложным многоуровневым и многокритериальным процессом (см., к примеру: [6]), который необходимо исследовать с разных точек зрения (с позиций разных подходов и направлений) и с помощью множества методик. А. А. Реан [8] выделяет три направления в исследовании социальной адаптации: 1) направление, связанное с психоаналитическими концепциями взаимодействия личности и социальной среды; 2) связанное с гуманистической психологией; 3) связанное с когнитивной социальной психологией.

Нетрудно заметить, что сама логика понятия адаптации требует генетического подхода. С одной стороны, это требование предполагает необходимость теоретической координации понятий «адаптация» и «развитие» (не случайно понятие адаптации играет важную роль в теориях биологической эволюции; следует также отметить интересную попытку ввести понятие адаптации в психологическую теорию развития личности, предпринятую в работах А. В. и В. А. Петровских (см., напр.: [7])); с другой стороны, для эмпирического исследования адаптации необходимы такие же исследовательские планы, как и для исследования возрастного или функционального развития (например, лонгитюдные планы).

В данной работе мы попытаемся показать методологические возможности еще одного потенциального «направления» в исследовании социальной адаптации, корни которого тесно связаны с почвой культурно-исторической психологии. Более конкретно, опираясь на идеи Л. С. Выготского о переживании, мы разработали методику исследования социально-психологической адаптации студентов, которая отличается от других методик не столько техническими параметрами (количеством пунктов и шкал, форматом ответов), сколько принципиально новым подходом к психологическому содержанию пунктов опросника.

Представленный в статье Т. Д. Дубовицкой и А. Я. Крыловой [3] обзор и анализ методик, которые используются для изучения психологических аспектов адаптации студентов, привел авторов к выводу, что «из разнообразия методик только одна

непосредственно направлена на исследование уровня адаптированности личности. Это методика диагностики социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда». Однако в отношении последней методики авторы высказали ряд справедливых критических замечаний: «Методика включает 101 вопрос, совершенно не касается трудностей в учебной деятельности, преимущественно ориентирована на межличностные отношения вообще, а не в связи с обучением в вузе, громоздка в обработке». Для улучшения ситуации цитируемые авторы разработали свою диагностическую методику «Адаптированность студентов в вузе», включающую всего 16 суждений, относительно которых респонденты должны выразить согласие с помощью трехточечной шкалы («да», «нет», «трудно сказать»). Эта опросная методика позволяет разделить диагностику адаптации на две сферы: адаптация к учебной группе и адаптация к учебной деятельности (две шкалы по восемь пунктов). На наш взгляд, адаптация студентов двумя указанными сферами не ограничивается: например, существует ряд специфических проблем у студентов, живущих в общежитии; кроме того, первокурсники могут испытывать проблемы с питанием и ориентировкой в зданиях университета.

В нашей работе, которая тоже посвящена методологии исследования социально-психологической адаптации студентов и особенно первокурсников, мы опирались на концепцию Л. С. Выготского о роли социальной среды в психическом и личностном развитии человека. Основные идеи этой концепции изложены Л. С. Выготским в 4-й лекции курса «Основы педологии» [2]. Позднее идеи этой лекции получили более детальное развитие в работе «Проблема возраста» и в лекциях о возрастных кризисах. Мы считаем, что ничто не мешает рассматривать методологические идеи Л. С. Выготского несколько шире, применяя их и за пределами детского возраста, и не удивительно, что многие современные российские психологи ссылаются именно на идеи Выготского о переживании, видя в них теоретическую основу для своей практической работы с детьми и взрослыми.

Напомним, что, согласно взглядам Л. С. Выготского, социальная среда должна пониматься релятивистски, динамически и «через переживание» (подробнее взгляды Л. С. Выготского проанализированы в статье Б. Г. Мещерякова [4]). При этом ключевое значение имеет предложенное Л. С. Выготским понятие переживания, которое в дальнейшем получило детальное развитие в работах Л. И. Божович [1], посвященных развитию личности школьников.

Л. С. Выготский подчеркивал, что переживание — это «единица анализа», концептуальная «клеточка», «в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается, — переживание всегда относится к чему-то, находящемуся вне человека, — с другой стороны, представлено то, как я

переживаю это, то есть все особенности личности и все особенности среды представлены в переживании» [2, с. 75–76].

Позднее Л. И. Божович характеризовала введенное Выготским понятие переживания как «очень важное и продуктивное для детской психологии». Его методологическое значение заключается в следующем: чтобы установить, «какое именно воздействие оказывает среда на ребенка и, следовательно, как она определяет ход его развития, надо понять характер переживаний ребенка, характер его аффективного отношения к среде» [1, с. 153]; по ее мнению, понятие переживания «выделило и обозначило ту важнейшую психологическую действительность, с изучения которой надо начинать анализ роли среды в развитии ребенка; переживание представляет собой как бы узел, в котором завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств» [1, с. 154].

Опираясь на эти методологические идеи, мы предполагаем, что и социально-психологическая адаптация студентов может быть изучена путем анализа их переживаний и проблемного поля (подробнее см. в: [5]). Существенно, что этот подход открывает новый путь к созданию специального опросника, который даст возможность более полного эмпирического изучения адаптационных процессов. В последующих разделах статьи описывается разработанный на основе идей Л. С. Выготского о переживании опросник социально-психологической адаптации студентов и анализируются полученные с его помощью результаты опроса первокурсников в самом начале и в конце первого семестра обучения.

Исходя из достаточно общего понимания явления адаптации, можно выдвинуть гипотезу, что по мере приобретения опыта и выработки успешной стратегии поведения в новой ситуации переживания первокурсника относительно проблем, которые первоначально стояли особенно остро, будут заметно снижаться. В операциональных терминах это означает, что должны наблюдаться статистически значимые различия между интенсивностью переживаний первокурсников в начале первого семестра и в его конце, причем частота и особенно интенсивность переживаний в конце семестра должны быть существенно меньше, чем в начале.

## Метод

### Участники

Участниками настоящего исследования являлись студенты Международного университета природы, общества и человека «Дубна». Основную выборку

составили первокурсники, поступившие в университет в 2008 г. Дополнительную, а именно контрольную, выборку, составили студенты III–IV курсов (2005–2006 года поступления,  $N = 18$ ).

С первокурсниками опрос проводился дважды: в сентябре (3-я неделя обучения) и в декабре (14-я неделя).

В сентябре в опросе приняли участие 180 первокурсников, обучающихся на десяти различных кафедрах (юристы, психологи, лингвисты, экономисты, физики и др.), что составляет 60 % студентов-первокурсников этих кафедр. В декабре число опрошенных составило 139, обучающихся на девяти различных кафедрах\*, т. е. примерно 50 % студентов-первокурсников этих кафедр.

Опрошенных первокурсников можно разделить на три подгруппы: 1) участники обоих опросов (в сентябре и декабре) — 110 человек; 2) участники только сентябрьского опроса — 69 человек; 3) участники только декабрьского опроса — 27 человек.

Общее число опрошенных первокурсников составляет 206 человек\*\*, в том числе 110 опрошены дважды. Большинство респондентов составляли девушки (69,9 %). Средний возраст опрошенных равен 17,4 лет (в диапазоне от 16 до 23, стандартное отклонение 0,8). Распределение респондентов по кафедрам (специальностям) представлено в табл. 1.

Таблица 1  
Распределение опрошенных респондентов по кафедрам

Специальность	Число	%
Лингвистика	40	19,4
Юриспруденция	36	17,5
Экология	25	12,1
Экономика	25	12,1
Психология	23	11,2
Физика	21	10,2
Геофизика	11	5,3
САУ*	10	4,9
Химия	8	3,9
РБЧ и ОС**	7	3,4
Всего	206	100,0

Примечание. \* САУ — системный анализ и управление; \*\* РБЧ и ОС — радиационная безопасность человека и окружающей среды.

### Разработка опросной методики

Разработка опросника осуществлялась в три этапа: 1) определение перечня проблем первокурсников (предварительный этап); 2) составление опросника; 3) пилотажный опрос и доработка опросника (заключительный этап).

Еще в сентябре 2007 г. были проведены беседы с одиннадцатью первокурсниками, обучающимися

\* Во второй опрос не попали студенты, специализирующиеся по кафедре «радиационная безопасность человека и окружающей среды», но это не могло повлиять на общие показатели выборки, поскольку число студентов этой кафедры, опрошенных на первом этапе, было всего 6 (3,3 %).

\*\* Это число не включает еще 5 респондентов, чьи анкеты были забракованы вследствие большого количества пропусков данных. Свыше 90 % анкет было заполнено полностью, в остальных включенных в анализ случаях имело место от 1 до 5 неотмеченных пунктов.

по разным специальностям. Им был задан один открытый вопрос: «Какие связанные с университетской жизнью трудности Вы испытываете?» Первокурсники в устной форме перечисляли проблемы, которые у них возникают (в среднем они называли от 5 до 10 проблем). По результатам этого опроса путем объединения семантически сходных высказываний был составлен итоговый список из 33 проблем.

Далее на основе этого списка создавались пункты двух блоков опросника. Пункты первого блока предназначались для оценивания респондентами интенсивности своих переживаний по поводу каждой проблемы по шкале с пятью градациями: «не беспокоит», «слабо беспокоит», «заметно беспокоит», «сильно беспокоит», «крайне беспокоит». Пункты второго блока предназначались для оценивания частоты встречаемости каждой проблемы тоже с пятью градациями: «никогда», «редко», «иногда», «часто», «всегда».

Примеры этих пунктов для 5 проблем представлены в табл. 2.

По результатам пилотажного исследования были определены недостатки, которые могут негативно повлиять на работу респондентов и даже исказить результаты. В нем участвовали четыре первокурсника, которым предлагалось заполнить опросник, после чего с каждым из первокурсников была проведена беседа, как они понимали пункты опросника и насколько удачны их формулировки. В результате был составлен окончательный вариант опросника, который включал 5 «демографических пунктов» и 66 пунктов, касающихся интенсивности переживаний и частоты встречаемости 33 проблем.

В тексте опросника после обращения к респонденту следовали два блока вопросов (пунктов), перед каждым блоком была напечатана инструкция, поясняющая формат ответа. Кроме того, респондентам давались бланки для ответов, в которых они указывали свои личные данные и ответы на два блока основных вопросов, причем перед каждым блоком ответов для удобства респондентов была продублирована инструкция по формату ответов. Для приме-

ра приведем фрагмент ответного бланка к первому блоку опросника (интенсивность переживаний):

Фамилия, имя:					
Год рождения:			Пол: М Ж (обведите нужное)		
Специальность:					
Проживаете ли Вы в общежитии? Да Нет (обведите нужное)					
<i>Инструкция</i>					
№ 1 «Оцените интенсивность переживаний по поводу разных фактов из вашей университетской жизни при помощи пяти вариантов ответов: «не беспокоит», «слабо беспокоит», «заметно беспокоит», «сильно беспокоит», «крайне беспокоит». Чтобы указать, насколько сильно вас беспокоит факт, указанный в каждом из нижеследующих пунктов, обведите кружком соответствующий для этого пункта балл».					
	Не беспокоит	Слабо беспокоит	Заметно беспокоит	Сильно беспокоит	Крайне беспокоит
1	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5
...	1	2	3	4	5
33	1	2	3	4	5

### Процедура опроса

Опрос проводился в групповой форме в часы аудиторных занятий в начале либо в конце пары (в зависимости от предварительной договоренности с преподавателем). В среднем опрос студентов занимал 20 минут. Перед раздачей бланков организатор опроса сообщал студентам о цели опроса, о добровольности участия в нем, затем раздавал опросники и бланки ответов, устно дублировал инструкции, после чего проводился сам опрос, и затем организатор собирал бланки ответов и тексты опросников.

### Результаты

Для статистической обработки и наглядного представления данных варианты ответов (5-балльная шкала) переводились в 100-балльную шкалу (1 → 0, 2 → 25, ..., 5 → 100).

Таблица 2

Пять примеров соответствующих пунктов двух блоков опросника

№ п/п	Оценка интенсивности переживаний (1-й блок опросника)	Оценка частоты встречаемости (2-й блок опросника)
1	Оцените степень Вашего возможного беспокойства по поводу неоптимального климатического режима в аудитории	В аудиториях климатический режим неоптимален
9	Насколько Вас беспокоят трудности с поисками какого-либо университетского корпуса (учебного, медицинского, спортивного)?	Я не знаю, где находится какой-либо университетский корпус (учебный, медицинский, спортивный)
12	Оцените степень Вашего беспокойства относительно того, что преподаватель может быть к Вам излишне придирчив	Преподаватели очень придирчиво ко мне относятся
16	Насколько Вас беспокоит то, что из-за нехватки времени на сон Ваш отдых может оказаться неполноценным?	Мне не хватает времени на сон, чтобы полноценно отдохнуть
29	Насколько Вас беспокоит то, что еда в столовой может быть неразнообразной?	Еда в столовой однообразна

Чтобы упростить представление и интерпретацию данных, основная часть обработки проводилась для тех респондентов, которые участвовали в обоих опросах ( $N = 110$ , или 53,4 % всех опрошенных).

По каждой проблеме подсчитывались средние значения силы переживаний, что позволяло выявить наиболее и наименее тревожные для первокурсников проблемы. В табл. 3 перечислены (в порядке убывания средней интенсивности) пятерки наиболее и наименее переживаемых проблем первокурсников в сентябре и декабре. Можно заметить, что наиболее и наименее переживаемые проблемы являются по большей части одинаковыми в сентябре и декабре.

В табл. 4 аналогично представлены данные о пяти наиболее и наименее часто встречающихся проблемах в сентябре и декабре. Оказалось, что проблемы, с которыми чаще всего сталкиваются первокурсники в сентябре и декабре, еще в большей степени похожи.

Как можно заметить, анализируя содержание табл. 3 и 4, наиболее и наименее выраженные (по

частоте и по интенсивности переживания) проблемы в сентябре и декабре во многих случаях одни и те же.

Для выявления процессов адаптации проводился статистический анализ (с помощью  $t$ -критерия для зависимых выборок) различий в интенсивности переживаний и частоты встречаемости проблемных фактов между опросами в сентябре и декабре (величины для сентября вычитались из соответствующих величин декабря; следовательно, положительные значения означают увеличение, а отрицательные — уменьшение интенсивности и частоты переживаний).

Значимые различия для интенсивности переживаний выявлены по 15 пунктам (рис. 1), для частоты переживаний — по 14 (рис. 2). На этих рисунках можно познакомиться и с конкретным содержанием пунктов.

По рис. 1 можно видеть, что подавляющее большинство статистически значимых сдвигов в интенсивности переживаний в декабре по сравнению с сентябрем направлено в сторону снижения (14 пунк-

Таблица 3

**Пятерки наиболее и наименее тревожных проблем первокурсников в сентябре и декабре (баллы)**

Сентябрь		Декабрь	
Пункты опросника	Среднее	Пункты опросника	Среднее
<b>Наиболее тревожные проблемы</b>			
Большой объем домашних заданий	60,81	Нехватка времени на сон	51,58
Требования учебной нагрузки	54,95	Большой объем домашних заданий	51,35
Проследивание мысли преподавателя	54,05	Требования учебной нагрузки	50,23
Отсутствие компьютера для учебы	52,75	Отсутствие/потеря студенческого билета	48,42
Преподаватели спрашивают больше, чем объясняют	52,70	Преподаватели спрашивают больше, чем объясняют	47,50
<b>Наименее тревожные проблемы</b>			
Неоптимальный климат	22,75	Поиск аудитории	15,54
Неразнообразная еда	21,70	Поиск расписания для своей группы	12,61
Трудности различения в расписании лекции и семинара	15,99	Поиск корпуса	8,33
Поиск корпуса	13,74	Трудности различения в расписании лекции и семинара	7,88
Ориентировка в здании университета	11,04	Ориентировка в здании университета	7,21

Таблица 4

**Наиболее и наименее часто встречающиеся проблемы первокурсников в сентябре и декабре (баллы)**

Сентябрь		Декабрь	
Пункты	Среднее	Пункты	Среднее
<b>Наиболее часто встречающиеся проблемы</b>			
Длинные очереди в столовой	51,58	Длинные очереди в столовой	60,00
Стремление занять первый ряд в аудитории	51,35	Нехватка времени на сон	58,78
Нехватка времени на сон	50,23	Стремление занять первый ряд в аудитории	54,28
Затруднения, если сию далеко	48,42	Большой объем домашних заданий	50,23
Большой объем домашних заданий	47,50	Требования учебной нагрузки	46,40
<b>Наименее встречающиеся проблемы</b>			
Трудности различения в расписании четной и нечетной недель	15,54	Поиск аудитории	9,46
Поиск корпуса	12,61	Поиск расписания для своей группы	6,53
Поиск расписания для своей группы	8,33	Поиск корпуса	6,14
Трудности различения в расписании лекции и семинара	7,88	Ориентировка в здании университета	5,41
Ориентировка в здании университета	7,21	Трудности различения в расписании лекции и семинара	4,05



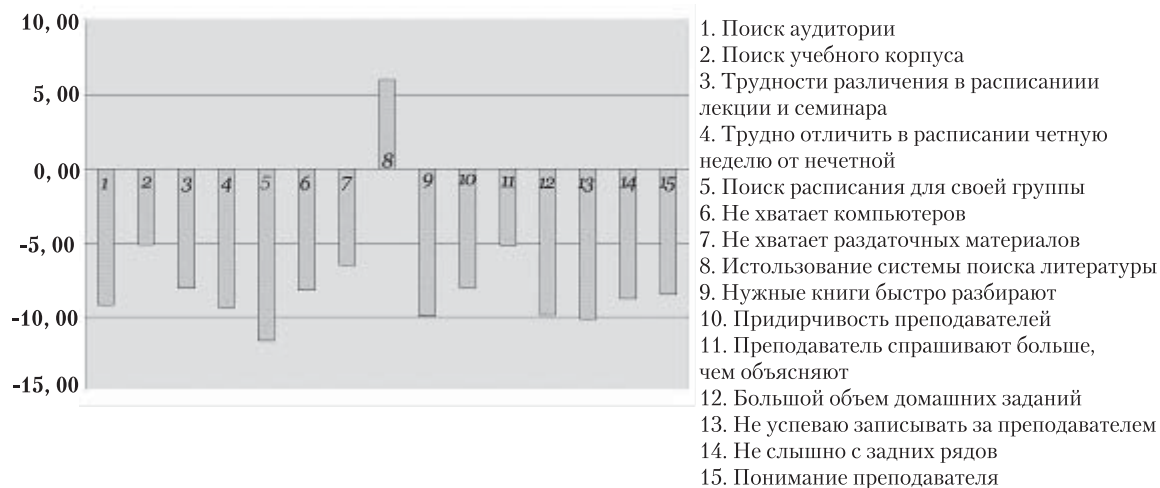


Рис. 1. Динамика интенсивности переживаний проблем первокурсниками на протяжении первого семестра (столбик вверх указывает на возрастание интенсивности переживания, а столбики вниз — на уменьшение)

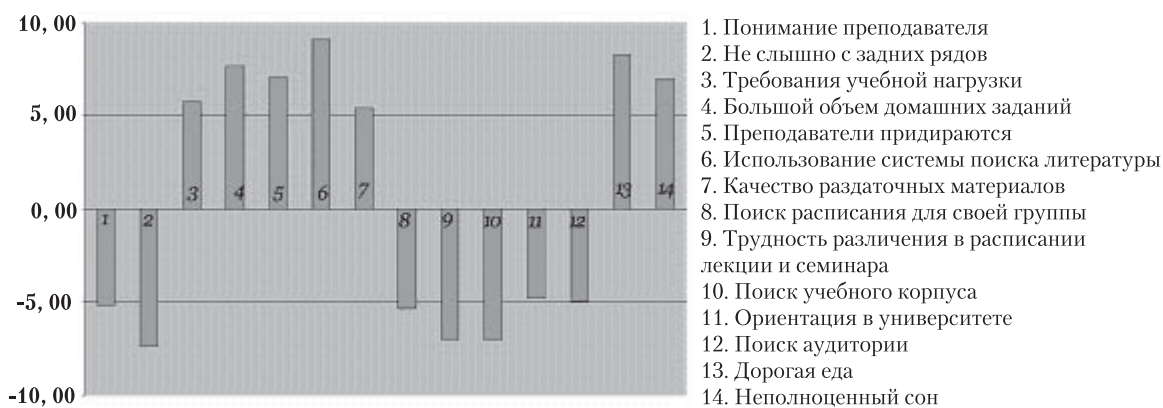


Рис. 2. Динамика частоты встречаемости проблем на протяжении первого семестра (столбики вверх указывают на возрастание частоты, а столбики вниз — на уменьшение)

тов из 15 значимых сдвигов). Очевидно, этот факт дает основание для вывода о существовании процесса адаптации первокурсников ко многим аспектам университетской жизни уже в первом семестре. Лишь по одному пункту мы наблюдаем рост интенсивности переживаний\*.

Для показателя частоты встречаемости проблем наблюдается несколько иная картина (см. рис. 2): равное количество статистически значимых изменений в обе стороны (7 увеличений и 7 уменьшений).

Конечно, некоторые проблемы, как уже было отмечено, могут возникать с некоторой задержкой или с нарастанием частоты встречаемости, однако успешная адаптация может выражаться в том, что такие проблемы не порождают возрастания интенсивности переживания. По нашим данным, такой случай имел место для двух пунктов (пункт 12 о придирчивости преподавателей и 15 — выполнение

домашних заданий), для которых наблюдаются разнонаправленные статистически значимые изменения интенсивности и частоты переживаний между двумя опросами (сентябрь-декабрь). В обоих случаях выявлено, что частота возникновения соответствующих событий в декабре выше, чем в сентябре, но в декабре, по сравнению с сентябрем, уменьшается сила переживания. Это означает, что первокурсники уже не столь драматично воспринимают возрастающие по частоте проблемы.

Общее совместное распределение статистически значимых и незначимых сдвигов по частоте и интенсивности переживания проблем показано в табл. 5. Рассмотрим полученные результаты с точки зрения трех предельных случаев. Случай полной дезадаптации, по-видимому, был бы представлен таблицей, в которой все проблемы (в нашем случае — их 33) были бы сконцентрированы в левом верхнем углу, т. е.

\* Этот пункт имеет отношение к затруднениям в использовании библиотечной системы поиска литературы. По-видимому, в декабре появляется необходимость работы с дополнительной литературой. Логично ожидать, что для этой проблемы будет наблюдаться и увеличение частоты встречаемости, что как раз и имеет место (см. рис. 2). Данный факт говорит о том, что нельзя считать, что все проблемы первокурсников возникают с момента поступления в вуз; очевидно, некоторые проблемы возникают с задержками, в соответствии с новыми этапами учебного процесса.

с координатами: +1, +1. В данной таблице мы имеем только одну такую проблему. Далее, в случае полного отсутствия адаптации все проблемы были бы представлены центральной ячейкой таблицы с координатами: 0,0. Наконец, в случае полной идеальной адаптации максимальное число проблем было бы сосредоточено в правом нижнем углу с координатами: -1,-1.

Таблица 5

**Взаимное распределение статистически значимых сдвигов и их отсутствия по частоте и интенсивности переживаемых проблем**

Сдвиги частот \ Сдвиги интенсивностей	+1	0	-1	Сумма
+1	1	0	0	1
0	4	13	1	18
-1	2	6	6	14
Сумма	7	19	7	33

*Примечание.* «+1» — статистически значимое увеличение, «0» — отсутствие статистически значимого сдвига, «-1» — статистически значимое уменьшение частоты или интенсивности переживаний.

В целом полученные данные, очевидно, свидетельствуют об адаптационном процессе, поскольку: 1) в шести случаях имело место параллельное уменьшение частоты и интенсивности переживаний (табличные координаты, строка, столбец: -1, 1); 2) кроме того, в шести случаях происходило уменьшение интенсивности переживаний при постоянстве частоты встречаемости проблем (координаты: -1,0); 3) в двух случаях при росте частоты встречаемости проблем наблюдалось уменьшение интенсивности переживаний (координаты: -1,+1); 4) в четырех случаях при том же росте частоты не отмечено параллельного увеличения интенсивности переживаний (координаты: 0,+1). Общее число таких свидетельств адаптации составляет 18, в то время как показателей дезадаптации можно найти только 2 (координаты: +1,+1; 0,-1). Признаки отсутствия адаптации можно увидеть по 13 проблемам (координаты: 0,0).

Приведенные рассуждения, на наш взгляд, дают ключ к построению полезной меры общей адаптации первокурсников в виде следующего показателя:

$$A = (P - N) / S,$$

где  $A$  — показатель адаптации,  $P$  — сумма значений в ячейках, которые выше мы отнесли к «свидетельствам адаптации» (координаты: -1,-1; -1,0; -1,+1; 0,+1),  $N$  — сумма значений в симметрично расположенных ячейках (координаты: +1,+1; +1,0; +1,-1; 0,-1),  $S$  — общее количество учитываемых проблем. Диапазон изменения показателя адаптации простирается от -1 до +1. Для полученных в нашем исследовании данных этот показатель составляет величину 0,48.

Очевидным недостатком предложенного показателя является то, что разным случаям приписывается одинаковый вес, однако нетрудно ввести дифференциацию этих случаев и учесть ее с помощью раз-

ных коэффициентов. Интуитивно можно предложить следующую матрицу коэффициентов для вычисления итогового показателя (см. табл. 6).

Таблица 6

**Коэффициенты для вычисления взвешенного показателя адаптации  $A_6$**

Сдвиги частот \ Сдвиги интенсивностей	+1	0	-1
+1	1	0,5	0,75
0	0,25	0	0,25
-1	0,75	0,5	1

Пересчитанный с помощью коэффициентов, представленных в табл. 6, показатель адаптации, назовем его «взвешенным показателем адаптации»  $A_6$ , будет иметь для наших данных значение 0,31, что тоже указывает на успешный, хотя и более умеренный, ход адаптации.

В то же время ясно, что уменьшение интенсивности переживаний не завершается после окончания первого семестра. Об этом же свидетельствуют и результаты сравнения данных первокурсников с данными студентов III курса. Последних можно рассматривать как контрольную группу, но поскольку она была довольно малочисленной, сравнение будет иметь лишь предварительный и скорее пилотажный характер. Для более наглядного сравнения данные студентов I курса подвергались преобразованию в  $T$ -величины.

Перевод в  $T$ -величины осуществлялся по формуле  $T = 50 + [10(X - M) / SD]$ , где  $X$  — среднегрупповое значение частоты (или интенсивности) переживания по данной проблеме для первокурсников в сентябре или в декабре;  $M$  — среднегрупповое значение частоты (или интенсивности) переживания по данной проблеме для контрольной группы;  $SD$  — стандартное отклонение частоты (или интенсивности) переживания по данной проблеме для контрольной группы. Заметим, что величина  $T$ , равная 50, соответствует среднему значению для контрольной группы. При этом, например, величина  $T$ , равная 60, означает, что оценка данной группы (или данного респондента) находится на одно стандартное отклонение выше нормативного среднего. При нормальности распределения следует ожидать, что 95 % случаев попадает в диапазон между 30 и 70  $T$ -величинами.

Средние значения  $T$ , полученные путем усреднения по всему профилю проблем, с которыми встречаются первокурсники в сентябре и декабре, представлены в табл. 7. Там же показаны результаты проверки значимости различий между двумя опросами ( $t$ -тест для зависимых выборок). Приведенные результаты подтверждают наличие существенного уменьшения интенсивности переживаний ( $p < 0,01$ ) при общей неизменности частоты встречаемости проблем, причем сдвиг значений интенсивности направлен в сторону сближения с аналогичными данными контрольной группы. Интересно также отметить, что в целом частоты проблем у первокурсников

оказываются ниже, чем в контрольной группе (значения меньше 50), однако интенсивность их переживания по сравнению с третькурсниками значительно выше.

Таблица 7

**Сравнение усредненных по всему проблемному профилю  $T$ -величин частоты и интенсивности переживаний в сентябре и декабре**

Показатели	Сентябрь	Декабрь	$t$	df	Значимость
Частота	48,74	48,79	-0,10	32	Нз
Интенсивность	55,74	53,29	3,36	32	0,002

Проверку надежности методики можно осуществить сравнением средних показателей интенсивности и частоты переживаний (по отдельным проблемам и в целом по всем проблемам) для разных (независимых) выборок, а также с помощью вычисления коэффициента корреляции соответствующих профилей средней интенсивности и частоты переживаний в этих выборках.

В данном исследовании, как уже отмечалось в разделе «Метод», было три выборки первокурсников: 1) участники только первого обследования (в сентябре); 2) участники только второго обследования (в декабре); 3) участники двух обследований. Поэтому мы можем сравнить профили интенсивности и частоты переживаний в двух независимых выборках для каждого из обследований.

Коэффициенты корреляции (Пирсона) между профилями ( $N = 33$ ) средних значений интенсивности переживаний в таких группах для первого и второго обследования составили 0,936 и 0,916 ( $p < 0,001$ ), для профилей средних частот величины корреляции были еще более высокими — 0,973 и 0,948 ( $p < 0,001$ ).

Для сравнения: коэффициенты корреляции между профилями интенсивности и частоты для одной и той же группы имели существенно более низкие значения: 1) для группы 1 — 0,502 ( $p < 0,01$ ), для группы 2 — 0,494 ( $p < 0,01$ ) и для группы 3 (участники обоих обследований в сентябрьском обследовании — 0,421 ( $p < 0,05$ ), в декабрьском — 0,605 ( $p < 0,001$ ).

Отдельно для каждой зависимой переменной (интенсивности и частоты переживаний) и отдельно для каждого обследования (сентябрь и декабрь) про-

водился дисперсионный анализ с внутригрупповой переменной «проблемы» с 33-мя уровнями и межгрупповой переменной «группа» с двумя уровнями. Таким образом, получены результаты четырех двухфакторных дисперсионных анализов.

Во всех четырех анализах фактор «проблемы» имел высокую значимость (величины  $F$  в диапазоне от 31,79 для интенсивности в декабре до 56,42 для частоты в сентябре, все  $p < 0,001$ ). Фактор «группа», напротив, во всех случаях был надежно незначимым. Немного сложнее ситуация с взаимодействием факторов «проблемы» и «группа». Для интенсивности переживаний это взаимодействие было значимым: для сентября  $F = 1,82$  ( $p < 0,01$ ), для декабря  $F = 1,67$  ( $p < 0,05$ ); для частоты переживаний в обоих случаях данное взаимодействие было незначимым.

Дополнительный анализ различий между группами по отдельным проблемам ( $t$ -тест) выявил значимые различия: по пяти проблемам для интенсивности переживаний в сентябре; по одной проблеме для частоты в сентябре; по трем проблемам для интенсивности в декабре; по одной проблеме для частоты в декабре.

Таким образом, при достаточно высоком уровне сходства профилей (все коэффициенты корреляций в диапазоне 0,92–0,97), статистически значимые различия между независимыми выборками имели место в 10 случаях из 132 возможных (7,6 %). Эти данные, на наш взгляд, свидетельствуют об удовлетворительной межгрупповой надежности методики.

Таким образом, представленный в статье опросник студенческих проблем позволил достаточно четко и наглядно продемонстрировать наличие социально-психологической адаптации у первокурсников в течение первого семестра, которая, очевидно, не завершается в первом семестре и продолжается в течение последующих курсов. Важно подчеркнуть, что возможность продемонстрировать существование адаптации была обеспечена тем, что данные по частоте встречаемости различных проблем были дополнены данными по интенсивности их переживания. И выводы об адаптационных сдвигах во многом обязаны именно последним. Этот факт свидетельствует о плодотворности принципа построения психологического опросника на основе концепции переживания, выдвинутой Л. С. Выготским.

### Литература

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Выготский Л. С. Лекции по педологии. Ижевск, 2001.
3. Дубовицкая Т. Д., Крылова А. Я. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование. 2010 (в печати).
4. Мещеряков Б. Г. Взгляды Л.С. Выготского на науку о детском развитии // Культурно-историческая психология. 2008. № 3.

5. Мещерякова И. А. Некоторые проблемы и результаты изучения проблемного поля старшеклассников // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
6. Паршина Т. О. Структурная модель социально-психологической адаптации человека // Социологические исследования. 2008. № 8.
7. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.
8. Реан А. А. Психология изучения личности. СПб., 1999.
9. Слободская Е. Р. Развитие ребенка: индивидуальность и приспособление. Новосибирск, 2004.

# Operationalization of social and psychological adaptation in students using the concept of emotional experience

**B. G. Mescheryakov**

PhD in Psychology, Dr., the head of the Psychology chair, International University of Nature, Society and Humankind «Dubna»

**G. I. Sobolev**

Bachelor student at the Psychology chair, International University of Nature, Society and Humankind «Dubna»

---

The procedure of research of social and psychological adaptation in students and the process of its designing are described. The concept of emotional experience (*perezhivanie*) introduced in the works by L. S. Vygotsky on the role of social environment in psychological and personal development became the theoretical grounding of the procedure. The research displayed statistically significant shifts in frequency and intensity of emotional experiences arising in connection with different problems of university life in the course of adaptation process. The group of students ( $N = 110$ ) was investigated using the above-described procedure twice: at the beginning and at the end of the first semester. The fact of adaptation to many difficult situations that first-graders usually face was revealed. Satisfactory intergroup validity of the procedure was confirmed.

**Keywords:** social and psychological adaptation, emotional experience, student, first-graders.

## References

1. *Bozhovich L. I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
2. *Vygotskii L. S.* Lekcii po pedologii. Izhevsk, 2001.
3. *Dubovickaya T. D., Krylova A. Ya.* Metodika issledovaniya adaptirovannosti studentov v vuze // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2010 (v pechati).
4. *Mescheryakov B. G.* Vzgl'yady L. S. Vygotskogo na nauku o detskom razvitii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2008. № 3.
5. *Mescheryakova I. A.* Nekotorye problemy i rezul'taty izucheniya problemnogo polya starsheklassnikov // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 4.
6. *Parshina T. O.* Strukturnaya model' social'no-psihologicheskoi adaptacii cheloveka // Sociologicheskie issledovaniya. 2008. № 8.
7. Psihologiya razvivayusheysya lichnosti / Pod red. A. V. Petrovskogo. M., 1987.
8. *Rean A. A.* Psihologiya izucheniya lichnosti. SPb., 1999.
9. *Slobodskaya E. R.* Razvitie rebenka: individual'nost' i prispособlenie. Novosibirsk, 2004.



# Elements of design for studying argumentation: the case of two on-going research lines

**Francesco Arcidiacono\***

Dr., Institute of Psychology and Education University of Neuchatel

**Alaric Kohler**

PhD student, Institute of psychology and education, University of Neuchatel

---

The aim of this paper is to present some ideas in order to construct designs for studying argumentation. Our specific focus is on learning processes involving peer interactions and adult-children activities. We consider argumentation as a context-bounded activity, at the crossroads of different lines of research, such as the neo-piagetian and neo-vygotskian concerns for the socio-cognitive development of higher psychological processes, and the socio-cultural approach of participative interactions within goal-directed activities. In this paper we offer some elements to implement designs around two on-going research lines in order to pay attention to quasi-experimental and observational studies. Firstly we present the task of liquid conservation assuming that a revisit of this classical study could offer a possibility to consider the argumentation in children's talk beyond Piaget's logicism. The second line concerns an educational situation designed to observe learning through argumentation in classroom contexts; inspired by a piagetian task for studying physics quantities, a sequence is planned to offer students an educational setting to commit into argumentative interactions.

**Keywords:** design, argumentation, learning, conservation, physics.

---

## Introduction

What is the role of argumentation in learning processes? How and under which circumstances do peer interactions and adult-children activities promote learning through argumentation?

In this paper, we aim to present some elements of designs within two different research lines aiming at highlighting how argumentation can emerge as a context-bounded activity in learning settings. We propose to pay attention to quasi-experimental and observational studies, starting from different perspectives: the neo-piagetian and neo-vygotskian concerns on learning and argumentation; the main approaches of participative interactions within educational activities; and the recent advances of argumentation theories that underline the need of alternative models to consider the argumentative processes emerging from social interactions. We will present some methodological aspects in the implementation of two on-going research designs: the first one concerns the piagetian test of liquid conservation; the second one proposes classroom activities in physics education.

### Learning through argumentation: from piagetian tradition to recent advances

The relevance of peer interactions in learning processes is recognized by different theoretical

approaches inspired by Vygotskij (1934) and Piaget (1965), and has been developed to understand the socio-cognitive dimensions of thinking processes. In particular, the role of argumentation in learning processes is a very important dimension of the scientific debate.

In this paper, we are specifically interested in the design of experimental or natural settings where participants are invited to argue to learn. The focus is on argumentation as a tool for learning specific contents (Schwarz, 2009). Firstly, we would like to consider the historical background of the piagetian and post-piagetian tradition on this domain. Since the 1920s, argumentation has become an important element in Piaget's work (Piaget, 1924, 1926; Piaget, Szeminska, 1941; Piaget, Inhelder, 1966), as a trace of the child's reasoning. In order to have children expressing their conceptions in an argumentative way, Piaget engaged in «critical» or «clinical» interviews with children, inviting them to react to contrary points of view. The main piagetian hypothesis was that the arguments provided by the children were the signs of their logical thoughts. This exclusive attention to logical structures led Piaget into an underestimation of social and conversational dynamics and strategies involved in argumentation itself (Arcidiacono, Perret-Clermont, 2009).

Over the past decades, numerous studies have been devoted to the role of social interactions in learning and

---

\* Corresponding author: Francesco Arcidiacono, Institute of psychology et education (University of Neuchatel). Espace L. Agassiz, 1 – 2000 Neuchatel (Switzerland); phone: +41 032 7181743; fax: +41 032 7181851; email: francesco.arcidiacono@unine.ch.

arguing. In the early stages of the post-piagetian tradition (Doise, Mugny, Perret-Clermont, 1975, 1976; Perret-Clermont, Mugny, Doise, 1976; Mugny, Doise, Perret-Clermont, 1981; Perret-Clermont, Nicolet, 1988), the experimental evidences have suggested that socio-cognitive conflicts can bring along notable cognitive restructuring in children's thoughts: their levels of reasoning and arguing can be affected by different dimensions, such as task demands, institutional contracts, and educational settings (Schubauer-Leoni, Perret-Clermont, 1997; Cesar, Perret-Clermont, Benavente, 2000). Other studies have contributed to this line of research with a close attention to the argumentation as a specific component of socio-cognitive activities (Perret-Clermont, Carugati, Oates, 2004), in order to understand how the meaning-making activity of participants within an experimental setting is simultaneously social and cognitive.

Other studies have investigated argumentation by developmental and social perspectives (Kuhn, Shaw, Felton, 1997; Buchs, Butera, 2004), providing an analysis of the competencies involved in argumentation. In particular, the focus has been the understanding of the main difficulties that children meet when they engage in argumentation, and the requirements of their competencies to argue.

Marro Clement (1999) and Trognon, Saint-Dizier de Almeida, Grossen (1999) have shown how argumentative conversations display but also support the mutual scaffolding of partners' ideas and their articulation, allowing for the co-construction of new learning. Baker (2003) has underlined how the dialectical dimension of argumentation provides an additional advantage to mere peer cooperation, enabling the objectification of participants' perspectives and representations. Asterhan and Schwarz (2007) have identified some characteristics of dialogues during dyadic interactions that can predict conceptual learning, such as the expression of different arguments, the fact that arguments are distributed among participants, and that discussants co-construct the solution.

In the following part of the paper we intend to highlight some methodological dimensions related to the above-mentioned aspects, in order to consider the construction of designs fostering argumentation.

### **The design for studying argumentation in two on-going research lines**

Several recent studies have contributed to the understanding of the role of argumentation as a specific form of dialogical social interaction (Muller Mirza, Perret-Clermont, 2009; Rigotti, Greco Morasso, 2009). The advances in argumentation theories underline how arguments are nested in communication processes, as a collective construction of discourses, constrained by different dimensions of the communicative context (Perret-Clermont, 2006; Rigotti, Rocci, 2006; Arcidiacono, Pontecorvo, Greco Morasso, 2009). As

argumentation is an activity in which interlocutors attempt to decrease or increase the acceptability of one or more ideas by reasoning (Baker, 2002; Walton, 2006), argumentation is often characterized by sudden shifts in contents, references to previous statements, and simultaneous development of different discussion threads.

On the ground of these results, in the following part of the paper we will offer two examples of how learning through argumentation can be considered within a research design. In the first one, we will consider the piagetian test of liquid conservation, assuming that a revisit of this classical study could offer a possibility to consider the argumentation in children's talk beyond Piaget's reductionistic logicism on these matters. The second line will concern an educational situation designed to observe learning through argumentation in the classroom context, inspired by a piagetian task for studying ideas about the physical world.

### **Argumentation within the laboratory setting: the design of a piagetian test**

In order to understand how argumentation can be a tool for learning in the laboratory setting, we assume that in the liquid conservation test Piaget did not really study the quality of children's argumentations, but the result of types of specific conversations between the experimenter and the child. How can we implement a quasi-experimental design for the study of learning through argumentation inspired by the piagetian test of liquid conservation?

Previous studies have underlined the existence of different paths to cognitive development through the establishment of different conversation types during the liquid conservation test (Psaltis, Duveen, 2006). The collaborative problem solving, being a form of social relation that sustains different types of identities and cognitive activities, it is anyway difficult to predict which pathway a particular conversation will follow, and consequently it is not easy to implement a design that could consider all the concerned elements. In order to contribute to this problem in quasi-experimental situations, in the following part of the paper we will describe the test of liquid conservation, some analytical dimensions and possible outcomes.

### **The test of liquid conservation**

The liquid conservation is one of the most used tests in the study of cognitive and social development of children (typically 4- to 7 years-olds). We consider here an experimental procedure (Perret-Clermont, 1979) that includes a pre-test between the experimenter and one child, a second session between the experimenter and two children, and a post-test similar to the pre-test. During the first phase, the task requires that two identical glasses (A and A') are filled to the same level and the child is asked whether they each contain the same amount. When the child has established that it is the

case, the content of one (A') is poured into another (taller and thinner) glass (B). The child is then asked whether the two glasses (A and B) still contain the same amount of liquid. In the second phase each child who failed to conserve at pre-test is allocated to an interaction session with another child (conserving) in order to play together an activity involving sharing out liquid equally. The experimenter gives one child a glass (B), which is taller and thinner than the other child's (glass A) and tells the non-conserving child to pour out equal shares. A third glass (A'), identical to the glass A, is available for their use. Children are invited to discuss and argue about the amount of liquid in the glasses. The activity ends when children agree that they both have the same amount of liquid. Finally, a post-test session follows the same procedure of the pre-test for all participants, in order to verify the individual progress of children.

In the design of the setting (see Figure 1), the goal is to assign more relevance to the argumentative processes children use during the test, in order to create the proper conditions in which the children and the experimenter can co-construct their argumentation.

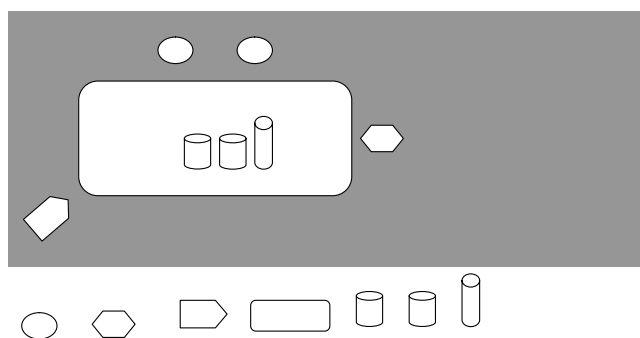


Figure 1. The setting of the test of liquid conservation

Child experimenter video-camera table glass A  
glass A' glass B

### Dimensions of analysis

To promote the analysis of learning through argumentation, we suggest to account the following dimensions in the implementation of a design: social and material conditions that could influence the course of the task (such as the gender of the experimenter and of the children, the status of participants, the composition of the dyads, the position of the materials, the participants' possibility to manipulate the objects, the location, the instructions about the task); the possibility to video-record the experiment (in order to be able to pay attention to verbal and non verbal aspects of the interactions); the opportunity to transcribe the interactions or to transcribe a selection of representative samples (in order to identify specific situations in which the use of argumentative moves is a relevant tool for the learning process).

Concerning the analysis of argumentation we suggest, among others, two different levels\*.

The first one concerns a macro-level of analysis used by Felton and Kuhn (2001). The authors have identified two potential forms of development in argumentation: the enhanced understanding of discursive goals and the application of effective strategies to meet these goals. In particular, they have predicted that initial argumentative dialogues would consist of an exposition that is an articulation and clarification of one's own perspective, in contrast of challenges that seek to identify weaknesses in claims. Another possibility to discover how argumentation can play a main role in the liquid conservation test is to examine the quality of the argumentative process. In this sense, a useful possibility is the model of the critical discussion elaborated by van Eemeren and Grootendorst (2004), in order to identify the different discursive moves that participants can use. This kind of analysis assumes that generally the development of a discussion is characterized by the following sequential steps: the *confrontation stage* (in which participants understand that they have different points of views), the *opening stage* (it is the beginning of the critical discussion, when two different standing points conflict between them), the *argumentation stage* (when the interactants really engage in argumentative and rhetoric moves), and the concluding stage (when the discussion is concluded and a solution is established). Within this analytical model it is possible to recognize the logic structure of argumentative moves, and the link between the construction of these moves and the «power» (in terms of persuasive force) of the intervention sustained by a speaker (Rigotti, 2006). This model is useful because it focuses on different elements, such as the communicative context of the argumentative intervention (in terms of institutionalized or interpersonal dimensions) and its relevant factors; the argumentative strategies used by participants (e.g. critical or relational dimensions of the strategic manoeuvring); the communicative instrumentation that concerns the argumentative strategy (for example, the stylistic choices at the linguistic level); and the critical reflection after performing the argumentative intervention. As suggested by Hundeyde (1992) «*the difficulty of a task as experienced by the individual, coping with it in a particular situation, cannot be assessed from an analysis of the logical structure of the problem or question such as. We have instead to uncover the nesting of premises through microanalysis of message structure*» (p. 144).

In the assessment of argumentation in testing conversations, we need techniques able to capture also the dynamic nature of the dialog. In this sense a useful proposal is the coding scheme elaborated by Asterhan and Schwarz (2009) in order to capture collaborative argumentative reasoning as it happens. In the present-

\* The goal of this proposal is not to present specifically the models, but just to offer possible examples to examine the argumentation, by the integration of different approaches.

tation of this micro-level of coding dialog protocols, authors suggest a preliminary distinction between two types of argumentative moves: the non-dialectical moves that intend to strengthen and validate the epistemic status of a certain thesis (such as supports and agreements), and the dialectical moves that intend to dispute the validity and strength of a certain thesis or reason (such as challenges and rebuttals). The coding scheme comprises a number of mutually exclusive categories including both types of argumentative moves (claims, request for claims, simple agreements, support, challenges, rebuttals, simple oppositions and concessions, elaborations, requests for information, and information providing). Authors also suggest coding repetitions, corrections and incomprehensible units separately. Another possible method is the interlocutory analysis (Trognon, 1999) that permits to link a conversational move with an illocutionary act. In this sense, conversation is assumed as the sequential accomplishment of an extension of illocutory logic\*. This method is useful to trace the evolution of the child's reasoning through the course of the conversation. It can retrace how participants display their states of mind, at every step of the interaction, adopting specific conversational moves.

We underline that it is always necessary for the researcher to recognize that argumentation produced by participants is also a *result* of the design. As the setting is crucial, a major attention in the definition of the design can open new modalities of interdisciplinary studies, integrating different methods that permit to analyze in which contexts and at what psychosocial conditions argumentation emerges and is interpreted by the researchers.

### Possible outcomes

In our view, this kind of design will be useful to point out, during the interaction, how partners tend to verbalize part of their thinking allowing some kind of access to their states of mind. A detailed argumentative analysis can permit to understand how participants perceive and manage the relationship among themselves, as well as their understanding of experimenter's intentions. From a cognitive perspective, it will be also interesting to explore the immediate and differed learning processes through the argumentation in the designed situation. For example, cognitive changes from pre-test to post-test in a study of Levin and Druyan (1993) have been related to the way children reason independently on the problem during the pre-test and the way they reason during the transaction. Authors have suggested that in the case of progression from pre-test to post-test a deeper reasoning of a particular response carried out in an attempt to persuade the other of its correctness can increase the child's own confidence in that response; alternatively, in the case of regression, being more convinced of a

particular response can lead the child to explore more arguments in its favour.

In our idea, this kind of research design and analyses can be extended to other data collection based on conservation with other similar tasks (e.g. the conservation of different discrete quantities). The design can vary different contextual dimensions, such as the relationship (attribution of the glasses to experimenter and child), and the goals (competition *versus* cooperation).

### Argumentation in the classroom: the case of problem solving in physics

Using argumentative practices at school is commonly accepted as a worthwhile objective, and the benefit of argumentation for learning has been well supported (Schwarz, Neuman, Biezuner, 2000). However, a crucial difficulty relies in the implementation of argumentative practices in the classroom (Viennot, 1989), or even more generally in the implementation of any new educational activity in a school context (Garduno, 1997). How to make students commit themselves into an argumentative exchange with their peers, or even more difficult, with their teacher?

We make the hypothesis that many micro situations can be defined within a teaching sequence, where different actors thinking around a common object could develop various meanings, not similar neither compatible to what actors themselves assume they are following conversational rules (Grice, 1979). The fundamental problems of these situations lay in the fact actors do not take the modest attitude of ignorance («*I don't understand her/him*»). Rather, they actively make sense of what has been told (Bruner, 1996) and understand something else than expected by the interlocutor. Most often, the «*something else*» has something to do with the original intended meaning, even if it is somehow transformed. We think that our on-going research line can exploit this particularity of human communication to foster the verbal interaction in the classroom, and ultimately promote argumentative structures of dialogue through the design of relevant activities.

### Argumentation in physics

To study argumentation in physics can seem irrelevant at first, as for many countries school activities mainly focus on calculating a solution according to a mathematical formal language. However, over the past decade, argumentation in science education has seen a growing interest (for instance, Baker, 1996; Buty, Plantin, 2009; Driver, Newton, Osborne, 2000; Leita, 2000; Schwarz, Neuman, Gil, Ilya, 2003; Von Aufschnaiter, Erduran, Osborne, Simon, 2007). This interest comes from at least two important findings: firstly, researchers have shown that children start their

---

\* The interlocutory logic is based on the fact that any production of an utterance in a conversation is the realization of an action (or illocutionary act).



education with existing ideas about the topics addressed by science curriculum (Driver, Guesne, Tiberghien, 1985; Giordan, Girault, Clement, 1994; Johsua, Dupin, 1989); secondly, case studies on students' ideas of science before and after school education show that they are far from a realistic understanding of the social enterprise and the epistemological foundation of science (Driver, Leach, Millar, Scott, 1996). The introduction of argumentative practices in the classroom is therefore twofold: it can be a mean for making students' ideas emerging and including them in classroom activities; and it can play an important role in teaching students a scientific literacy where argumentation is essential both in the way scientific knowledge is elaborated in a community of researchers (e.g. scientific debates among experts) and in the epistemological nature of the scientific knowledge (e.g. claims must be justified and/or related to evidence).

Why are the students' ideas so important in science education? Looking upon the results of education, a study of Viennot (1979) shows that most well educated young adults are not performing better on problem-solving tasks than before their classes, when those tasks are related to their everyday experiences instead of requiring a quantitative answer. These results show that students' ideas that exist previously to school education remain mostly the same and are not transformed by the instruction. In physics, these results suggest that building strong competences of formal language might enable students to perform complex calculation, but do not promote the deep understanding of science necessary to transform their ideas about the physical world. However, this change of idea is crucial to analyze a concrete problem through the concepts of physics. Argumentation — and more generally social interactions — in the classroom can be explored as complementary activities to the formal language and calculation training, from which scholars expect more in-depth understanding of physics.

On the ground of the above-mentioned reasons, we present here general issues concerning a design of research on learning through argumentation in the classroom context. This example of design consists in a sequence planned to offer students the most encouraging educational setting to commit into argumentative interactions. This teaching sequence is not designed in order to make the most efficient lesson for learning relevant physics knowledge: it is rather created to provide rich data for a better understanding of learning processes, through the analysis of the qualities and the roles of argumentation.

### Designing a teaching sequence

The first step in the implementation of argumentative practices in the classroom consists in the design of a teaching sequence. In most cases, this design would benefit from a close collaboration with the teacher(s) of

the classroom(s). Indeed, the teachers' understanding of the objectives is fundamental for a successful implementation, as well as his/her advice concerning the students' background, their usual way of working and the local challenge and policies. Even if the teacher role is defined in the sequence, we cannot assume before the analysis of data that the teacher role will correspond to the sequence.

Beside this particular aspect, other elements could play an important role and stay out of the researcher's control: for example, the theoretical lessons given before and/or in parallel to the experimental sequence, the evaluation and assessment practices, and different aspects influencing the students' motivation. The teaching sequence will consist in a description of the global frame (e.g. the time at disposal, the objectives of learning, the content of knowledge) and a more precise description of specific activities focusing on argumentation. In order to do so, they should be planned at the critical moment in the sequence where students have elements of knowledge about the questions or problems at stake. A classical way to organize the sequence for having such a critical moment consists in providing students with inquiry-based activities, and fostering argumentative discussions through a collaborative social setting made of small groups of students working together (Osborne, Erduran, Simon, 2004). A small group setting enhances the need of expressing and discussing conceptions. Typically, students are set in groups of three to four and are given a common task involving the need to exchange their ideas to achieve a shared answer. The social setting can also be implemented through computer-mediated interactions among distant individuals or groups, which provide an opportunity for learners to discuss their ideas through written language. The teacher scaffolding and/or the use of computer tools to mediate inquiries or argumentative discussions fit into the global design as resources to engage into activities with a real possibility for students to express their conceptions, test them through an experimental procedure and defend them in a discussion with their peers.

### An example of a teaching sequence

In this part of the paper we will present an example of a teaching sequence implemented within the international project Escalate\* about argumentation and inquiry learning in science education. In this teaching sequence, the learning objectives are defined in terms of transformation of the students' everyday ideas. In order to evaluate these ideas, a questionnaire is made with six questions known in science education literature as triggering erroneous answers related to common ideas about the physical world (Lemeignan, Weil-Barais, 1993). Figure 2 presents one of these questions.

\* *Enhancing Science Appeal in Learning through Argumentative interaction* (ESCALATE) is a project co-funded by the European Commission within the Sixth Framework Programme (2002–2006) — project number: 020790 (SAS6). For further details: <http://www.escalate.org.il>.

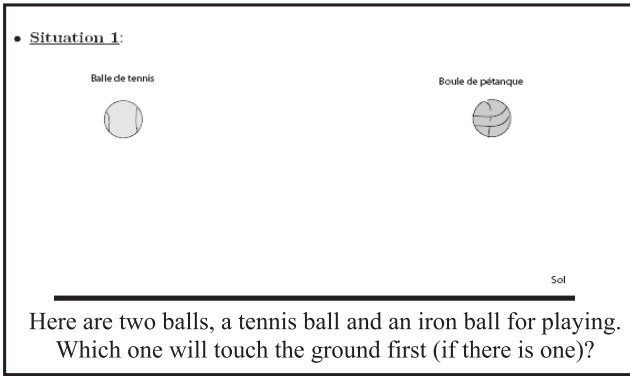


Figure 2. Example of question from the questionnaire

All students fill the questionnaire individually before the teaching sequence, and a similar questionnaire is given after the teaching sequence. Both questionnaires are used in similar classrooms to compare the results with the ones of the students having the designed teaching sequence.

The teaching sequence itself is composed of three activities. First, students have an inquiry-based session with a piagetian task (Piaget, 1974) adapted for the classroom. The task provides students with marbles of various weights and a slide with a moveable inclination. The play with marbles rolling down the slope, accelerating and eventually hitting each others allows interesting experiments about several physics concepts. An instruction sheet guides students through several steps: the systematic observation of the phenomenon; the description of the marbles movement in conceptual terms, such as «increase and decrease of velocity»; and the description

of physics quantities (velocity, acceleration and forces) in formal language (drawing vectors).

Alternatively, a microworld simulating the same task is used in the same type of activity in order to provide students both with the real situation and an idealistic behaviour of the marbles (see Figure 3). The microworld «Marbles Move» (Kynigos, 2007) offers a simulation window, where the marbles' movement can be visually played, stopped or paused. The velocity is displayed during the movement. On the right side, many parameters can be enabled in order to let students inquire the way they influence the marbles movement, the velocity, and the acceleration.

This task offers the possibility for students to discuss their observations in an argumentative way: various inquiries can be performed with the microworld and used as a reference point of the discourse, and as an interpretative space for students' critical judgements.

The second activity invites students' groups to find a shared answer to situations presented in the questionnaire. As preconceptions are very often emerging from these situations, the instructions to the groups are to discuss their previous individual answers before they set an official consensus. In a group of three to four, students always had to handle different ideas about the questionnaire items and to decide which one is the most convincing. For this activity, each group can be equipped with a computer software called Digalo\*, in order to construct an argumentative map (see Figure 4). Using this software, all the different groups of the classroom produce a shared map with their answers about the six questionnaire's

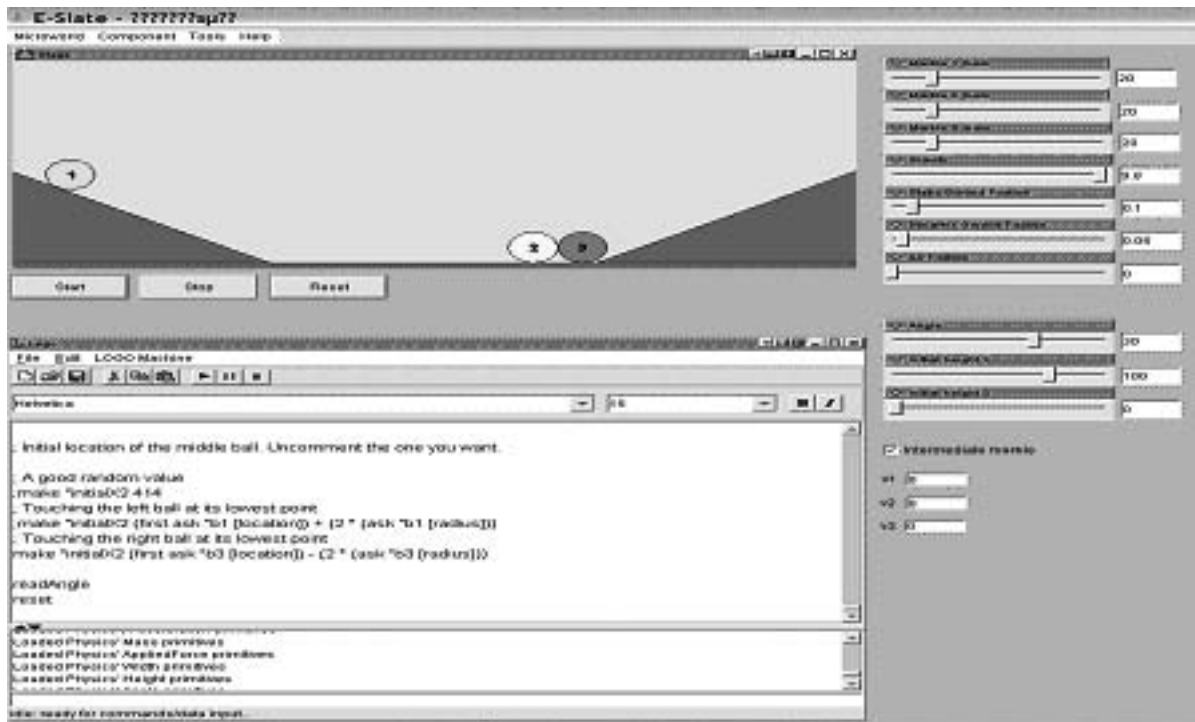


Figure 3. The microworld «Marbles Move»

\* Digalo is a software for the acquisition of argumentative competencies. It has been developed within the European Union (5<sup>th</sup> Framework) Project *Dialogic & Argumentative Negotiation Educational Software* (cf. <http://www.dunes.gr>). For a full description of the use of this tool, see Muller Mirza, Tartas, Perret-Clermont, de Pietro (2007).

items, including questions addressed to other groups, counter-arguments or supportive contributions. Each time a group is writing on the map, the group makes a choice about the argumentative function (claim, argument) of their own contribution and how it relates to the previous ones (through a system of arrows). Alternatively to the software, a similar argumentative map can be collectively built up on the blackboard.

The third activity sets students in a laboratory work with all the necessary objects (balls, timer) where they have to make experiments about the questionnaire items. Results are written in a report, in which groups are invited to put down their observations, their answers to the initial question and how experimental data can support their conclusion.

**Possible data analysis and perspectives**

In this research design, besides written data including exercise sheets, experimental reports and argumentative maps, we recommend for the analysis of argumentation to audio-record each group during the whole sequence duration. In addition, video recording of the computer screen is necessary if the research focuses on the use of the com-

puter by students. Other data about context can provide useful information: content of the theoretical course in physics, students' marks, observation of general classroom dynamics and eventually unexpected events.

Data analyses can be performed interrelating different elements of the complex reality that emerges from the sequence. For example, the individual progress can be examined for each student by questionnaires' results or, within group conversations, using the written data compared to the group level progression. However, the main entry into the complexity is based on analyses of groups' verbal interactions, identifying the argumentative structures during the conversation. This approach relies on the assumption, presented earlier in this paper, that argumentation can be used as a trace of learning processes: for example, one can consider if an evidence is used by students in order to argue and to defend their conceptions, or if they interpret their observations in a way that make them match with their previous ideas of the physical world.

Figure 5 presents a picture of the whole research situation, in order to illustrate different aspects possibly recalled in students' argumentative discourses that emerge during the designed situation.

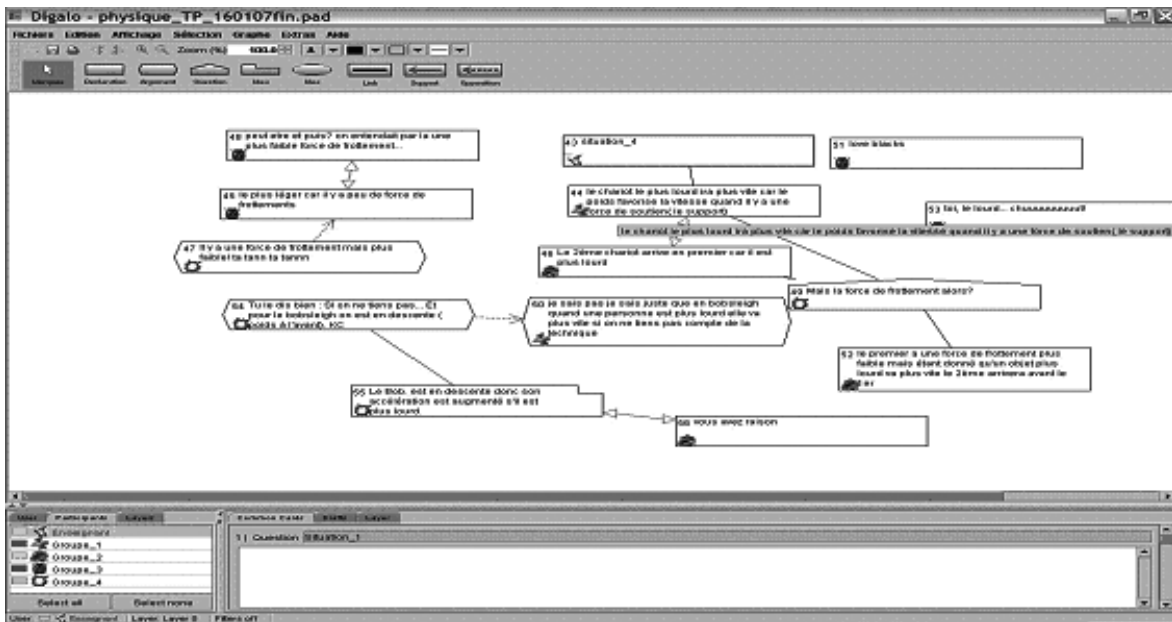


Figure 4. An example of argumentative map

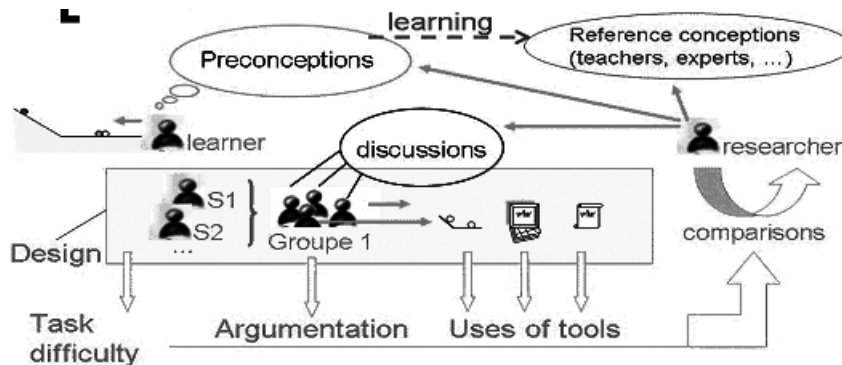


Figure 5. The research process

An important aspect of Figure 5 is the students' previous cognitive and cultural background, mostly referred to as their ideas previous to the school education. However, these ideas are only providing an indicator of this cultural background that is not exhausting the reality it refers to. Taking such an indicator for the cultural background is only justified by the deliberate focus of this particular research on cognitive and social aspects of learning, leaving emotional and other dimensions aside. Later in the sequence, data provide information at a group level about the general difficulty of the task for students, as well as the knowledge and procedures developed, the use of resources, such as the computer and material devices, and finally the production made in order to satisfy educational demands. More precise results about learning processes can be also reconstructed through certain types of dialogue and discourse stimulated within groups.

When argumentation occurs, the analysis can draw indicators of how students cognitively engage themselves into the task, by pointing out when students share their points of view, elaborate concepts, or find productive procedures to achieve the goals of the task. The arrow at the bottom of Figure 5 represents the links that the researcher can draw between various aspects of the argumentative situation: these links include notably the researcher hypotheses about the design (which is represented by a reflective arrow in the illustration), the teacher's expectations, the models of the right acquisition, and the representations of students.

Through the triangulation of data articulated within argumentative discourses, this design can allow the researcher to create an understanding of how learning processes emerge from the whole complexity in which students are immersed. For instance, using the analysis through «knowledge elements» (Tiberghien, Malkoun, 2007), one can identify precise elements of the knowledge to be taught, trace their occurrence through the different activities of the teaching sequence, and describe how they are worked out throughout group interactions, and experimental activities. Another possible analysis, focusing on the verbal content of the group interaction, consists in gathering all references through the transcribed discourse (Blanche-Benveniste, 1997) that refers to a particular concept (e.g. weight) and in describing the progressive elaboration of this concept at the individual or group level as a successive construction of meaning.

## Conclusion and perspectives

The research lines we have proposed in this paper are two possible ways to explore how the argumentation emerges as a context-bounded activity and as a tool for learning.

In the first research design we underlined on the need to observe in great detail the activities organized by the researcher in a laboratory context, in order to make possible the understanding of argumentative interactions in quasi-experimental situations. Besides, piagetian conservation tests have also inspired school curricula and different educational activities, but not always successfully for reasons that are interesting to explore more in depth. In this sense, it would be useful to see how children interpret the same situation and argue around a task when it is given to them not in a laboratory setting, but, for example, in a classroom activity like in our second research line. Combining the two lines of research presented around the same argumentative activities, firstly in laboratory and secondly integrating them in the context of the classroom, can be very instructive about the emergence of argumentation in a given social setting, and on how it relates to learning processes.

The second research design can be easily developed or adapted to various classroom contexts and activities. Two conditions must be respected: the case design should provide the best possibility for argumentation to emerge, and the natural situation should be documented through sufficient data sources for a rich crossing of content in the analysis. More detailed research focusing on particular aspects of the design can be very interesting as well: for example, one could take some activities presented above out of the classroom (like the microworld) to conduct clinical interviews with students in a piagetian tradition. It will be high relevant to look at the argumentation produced in this dialogue with the researcher on the same task implemented into an ordinary lesson, as we assume they will considerably differ from peer interactions during the lesson. It is through the understanding of these complex interactions occurring in real life situations that our understanding of learning processes can be developed.

In conclusion, we think that the observation of argumentative activities organized in laboratory settings and in classroom situations could contribute to many psychological research on learning processes, involving different dimensions in the field of education for a better understanding of argumentation in interactive situations.



## References

1. *Arcidiacono F., Perret-Clermont A.-N.* (2009). Revisiting the piagetian test of conservation of quantities of liquid: argumentation within the adult-child interaction // *Cultural-Historical Psychology*. 3 (in press).
2. *Arcidiacono F., Pontecorvo C., Greco Morasso S.* (2009) Family conversations: the relevance of context in evaluating argumentation // *Studies in Communication Sciences*. 9 (2).
3. *Asterhan C. S. C., Schwarz B. B.* (2007). The effects of dialogical and monological argumentation on concept learning in evolutionary theory // *The Journal of Educational Psychology*. 99 (3).
4. *Asterhan C. S. C., Schwarz B. B.* (2009). Argumentation and explanation in conceptual change: indications from protocol analyses of peer-to-peer dialog // *Cognitive Science*, 33.
5. *Baker M.* (1996) Argumentation et co-construction des connaissances // *Interaction et Cognitions*. 1 (2–3).
6. *Baker M.* (2002). Argumentative interactions, discursive operations and learning to model in science // P. Brna, M. Baker, K. Stenning, A. Tiberghien (eds.) *The role of communication in learning to model*. Mahwah: Erlbaum.
7. *Baker M.* (2003). Computer-mediated interactions for the co-elaboration of scientific notions // J. Andriessens, M. Baker, D. Suthers (eds.) *Arguing to Learn: Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning Environments*. Utrecht: Kluwer.
8. *Blanche-Benveniste C.* (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
9. *Bruner J.* (1996). Frames for thinking: ways of making meaning // D. Olson, N. Torrance (eds.) *Modes of thought: exploration in culture and cognition*. N. Y.: Cambridge University Press.
10. *Buchs C., Butera F.* (2004). Socio-cognitive conflict and the role of student interaction in learning. *New Review of Social Psychology*. 3 (1–2).
11. *Buty C., Plantin C.* (eds.) (2009). *Argumenter en classe de sciences*. Lyon: INRP.
12. *César M., Perret-Clermont A.-N., Benavente A.* (2000). Modalités de travail en dyades et conduites à des tâches d'algèbre chez des élèves portugais // *Revue suisse des sciences de l'éducation*. 3.
13. *Doise W., Mugny G., Perret-Clermont A.-N.* (1975). Social interaction and the development of cognitive operations // *European Journal of Social Psychology*, 5.
14. *Doise W., Mugny G., Perret-Clermont A.-N.* (1976). Social interaction and cognitive development: further evidence // *European Journal of Social Psychology*. 6.
15. *Driver R., Guesne E., Tiberghien A.* (eds.) (1985). *Children's ideas in science*. Philadelphia: Open University Press.
16. *Driver R., Leach J., Millar R., Scott P.* (1996). *Young people's images of science*. Buckingham: Open University Press.
17. *Driver R., Newton P., Osborne J.* (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms // *Science Education*. 84 (3).
18. *Eemeren van F. H., Grootendorst R.* (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Account*. Cambridge: Cambridge University Press.
19. *Felton M., Kuhn D.* (2001). The development of argumentative discourse skills // *Discourse Processes*. 32.
20. *Garduño T.* (1997). La genèse d'une innovation pédagogique // *Dossiers de Psychologie*. 51.
21. *Giordan A., Girault Y., Clément P.* (Eds.) (1994). *Conceptions et connaissances*. Bern: Lang.
22. *Grice H. P.* (1979). *Logique et conversation* // *Communications*. 30 (1).
23. *Hundeide K.* (1992). The message structure of some Piagetian experiments // A. H. Wold (ed.) *The Dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind*. Oslo: Scandinavian University Press.
24. *Johsua S., Dupin J.-J.* (eds.) (1989). *Représentations et modelisations: le «débat scientifique» dans la classe et l'apprentissage de la physique*. Bern: Lang.
25. *Kuhn D., Shaw V., Felton M.* (1997). Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning // *Cognition and Instruction*. 15 (3).
26. *Kynigos C.* (2007). Half-baked logo microworlds as boundary objects in integrated design // *Informatics in Education*. 6 (2).
27. *Leitão S.* (2000). The potential of argument in knowledge building // *Human Development*, 43.
28. *Lemeignan G., Weil-Barais A.* (eds.) (1993). *Construire des concepts en physique: l'enseignement de la mécanique*. Paris: Hachette.
29. *Levin I., Druyan S.* (1993). When sociocognitive transaction among peers fails: the case of misconceptions in science // *Child Development*. 64.
30. *Marro Clément P.* (1999). Deux enfants, un problème technique, une solution: analyse interlocutoire de la construction interactive d'un raisonnement. *Verbum*. 21 (2).
31. *Mugny G., Doise W., Perret-Clermont A.-N.* (1981). Interpersonal coordinations and sociological differences in the construction of the intellect // G. M. Stephenson, J. M. David (eds.) *Progress in Applied Social Psychology*. N. Y.: Wiley.
32. *Muller Mirza N., Perret-Clermont A.-N.* (eds.) (2009). *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. N. Y.: Springer.
33. *Muller Mirza N., Tartas V., Perret-Clermont A.-N., de Pietro J.-F.* (2007). Using graphical tools in a phased activity for enhancing dialogical skills: an example with Digalo // *Computer-Supported Collaborative Learning*. 2.
34. *Osborne J., Erduran S., Simon S.* (2004). *Ideas, Evidence & Argument in Science*. L.: King's College London.
35. *Perret-Clermont A.-N.* (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern: Lang (Eng. tr. *Social interaction and cognitive development in children*. L.: Academic Press, 1980).
36. *Perret-Clermont A.-N.* (2006). Comments on Rigotti and Rocci // *Studies in Communication Sciences*, 6 (2).
37. *Perret-Clermont A.-N., Carugati F., Oates J.* (2004). A socio-cognitive perspective on learning and cognitive development // J. Oates, A. Grayson (eds.) *Cognitive and language development in children*. Oxford: Blackwell.
38. *Perret-Clermont A.-N., Mugny G., Doise W.* (1976). Une approche psychosociologique du développement cognitif // *Archives de Psychologie*. 171.
39. *Perret-Clermont A.-N., Nicolet M.* (1988). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset: Del Val.
40. *Piaget J.* (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
41. *Piaget J.* (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: PUF.
42. *Piaget J.* (1965). *Etudes sociologiques*. Geneva: Droz.
43. *Piaget J.* (1974). Histoire et développement de la causalité. *Raison Présente*, 30, 5–20.
44. *Piaget J., Inhelder B.* (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
45. *Piaget J., Szeminska A.* (1941). *La genèse du nombre*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

46. *Psaltis C., Duveen G.* (2006). Social relations and cognitive development: The influence of conversation type and representations of gender // *European Journal of Social Psychology*. 36.
47. *Rigotti E.* (2006). Relevance of context-bound loci to topical potential in the argumentation stage // *Argumentation*. 20.
48. *Rigotti E., Greco Morasso S.* (2009). Argumentation as an object of interest and as a social and cultural resource // N. Muller Mirza, A.-N. Perret-Clermont (Eds.) *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. N. Y.: Springer.
49. *Rigotti E., Rocci E.* (2006). Towards a definition of communication context. Foundations of an interdisciplinary approach to communication // *Studies in Communication Sciences*. 6 (2).
50. *Schubauer-Leoni M. L., Perret-Clermont A.-N.* (1997). Social interactions and mathematics learning // P. Bryant, T. Nunes (eds.). *Learning and teaching mathematics. An international perspective*. Hove: Psychology Press.
51. *Schwarz B. B.* (2009). Argumentation and learning. In N. Muller Mirza, A.-N. Perret-Clermont (eds.) *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. N. Y.: Springer.
52. *Schwarz B. B., Neuman Y., Biezuner S.* (2000). Two wrongs may make a right...if they argue together! // *Cognition and Instruction*. 18 (4).
53. *Schwarz B. B., Neuman Y., Gil J., Ilya M.* (2003). Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity // *The Journal of the Learning Sciences*. 12 (2).
54. *Tiberghien A., Malkoun L.* (2007). Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisitions des élèves du point de vue du savoir // *Education et Didactique*. 1.
55. *Trognon A.* (1999). *Éléments d'analyse interlocutoire* // M. Gilly, J.-P. Roux, A. Trognon (eds.). *Apprendre dans l'interaction: analyse des médiations sémiotiques*. Nancy: Presses Universitaires.
56. *Trognon A., Saint-Dizier de Almeida V., Grossen M.* (1999). *Résolution conjointe d'un problème arithmétique* // M. Gilly, J.-P. Roux, A. Trognon (eds.). *Apprendre dans l'interaction: analyse des médiations sémiotiques*. Nancy: Presses Universitaires.
57. *Viennot L.* (ed.) (1979). *Le raisonnement spontané en dynamique élémentaire*. Paris: Hermann.
58. *Viennot L.* (1989). *Obstacle épistémologique et raisonnement en physique: tendance au contournement des conflits chez les enseignants* // N. Bednarz, C. Garnier (eds.). *Construction des savoirs*. Ottawa: ARC.
59. *Von Aufschnaiter C., Erduran S., Osborne J., Simon S.* (2007). Arguing to learn and learning to argue: case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge // *Journal of Research in Science Teaching*. 45 (1).
60. *Vygotskij L. S.* (1934). *Myslenie i rec. Psichologiceskie issledovanija*. Moskva-Leningrad: Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe Izdatel'stvo (Engl. tr. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1962).
61. *Walton D.* (2006). *Fundamentals of critical argumentation: critical reasoning and argumentation*. N. Y.: Cambridge University Press.

# Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации представителей разных культур в условиях образовательного учреждения

Н. И. Ковалева

старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии  
Славянского-на-Кубани государственного педагогического института

Описаны результаты пятилетнего эксперимента, посвященного актуальной проблеме социально-психологического сопровождения процесса адаптации представителей разных культур в условиях образовательного учреждения. Проанализированы существующие подходы к организации тренингов социокультурной адаптации в зарубежной и отечественной психологии. Сравнительный анализ данных исследования контрольной и экспериментальной групп показал положительную динамику социокультурной адаптации, показателей этнической толерантности, выраженности этнической идентичности и валентности детей-мигрантов и принимающего населения экспериментальной группы, что свидетельствует об эффективности социально-психологического сопровождения процесса адаптации детей-мигрантов и принимающего населения в ходе реализации комплексной программы «Мы вместе», направленной на развитие социокультурной компетентности субъектов образовательного процесса. Общая цель программы — оказание психологической помощи детям-мигрантам, создание условий для помощи и поддержки учащихся-мигрантов в процессе их социокультурной адаптации, идентификации и самореализации в условиях образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** социокультурная адаптация, миграция, дети-мигранты, поликультурное образовательное пространство, социально-психологическое сопровождение, социальная идентичность.

Краснодарский край РФ — типичный многонациональный регион. В настоящее время здесь проживает множество представителей различных этносов, уровень миграционных процессов возрос в последнее десятилетие. Одна из главных проблем, с которой сталкиваются мигранты на новом месте жительства, — проблема социокультурной адаптации.

Анализ развития педагогической теории и практики показывает, что на всех этапах становления многонационального поликультурного общества проблемы приобщения детей к национальным и общечеловеческим ценностям, воспитания культуры межнациональных отношений подрастающего поколения, поддержки и защиты личности в ее нравственном становлении и самовыражении занимали значительное место в трудах видных отечественных и зарубежных ученых.

Выдающиеся педагоги прошлого Я. А. Коменский, Г. И. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий неизменно указывали на необходимость развития национальной школы, важнейшими задачами которой станут воспитание духовно-нравственной, свободной личности, высокий уровень подготовки учителей, позволяющий обеспечить надлежащую поддержку и защиту детей в поликультурном образовательном пространстве. Значительный вклад в разработку психолого-педагогического

направления проблемы внесли крупные российские психологи Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.

Как отмечает Ю. В. Ставропольский [10], Л. С. Выготский и А. Р. Лурия во всем мире признаются основоположниками кросскультурной психологии.

В 1970-е гг. XX в. идеи Выготского стали вызывать интерес в американской психологии. В последующие десятилетия все основные труды Л. С. Выготского были переведены и легли наряду с трудами Пиаже в основу современной образовательной психологии США. В европейской психологии Ласло Гараи на основе трудов Л. С. Выготского разрабатывал проблематику социальной психологии (социальная идентичность).

Всплеск интереса к программам социокультурной адаптации во всем мире пришелся на последнюю треть XX в. Первые программы социокультурной адаптации были созданы в 1950–1960-х гг. и носили общее название «программы кросскультурной ориентации». Одна из первых обобщающих книг в области межкультурной подготовки так и называлась: «Программы кросскультурной ориентации».

Позже большинство специалистов в этой области пришли к выводу, что недостаточно лишь сориентировать людей в области различий между культурами. Необходим комплексный подход при подготовке их к межкультурному взаимодействию. С начала

50-х гг. XX века в русле исследований адаптации к новой культурной среде преобладают исследования, посвященные изучению психологического потрясения, переживаемого при столкновении с иным социокультурным контекстом, «культурного шока», или «шока перехода», или «культурной утомляемости». Данные понятия объединяют ярко выраженные патологические феномены (симптомы), возникающие в психическом, физическом и психологическом самочувствии людей, вызванные вхождением в новую среду: фиксированности на состоянии здоровья, повышенной чувствительности, общей тревожности, раздражительности, ранимости в межличностных отношениях, ощущении потери контроля над ситуацией, собственной некомпетентности и глобального ощущения потери смысла жизни (А. Г. Асмолов, 2001; Ф. Б. Березин, 1988; В. В. Гриценко, 2006; Н. М. Лебедева, 1999; Н. Б. Михайлова, 2000; Е. Т. Соколова, 2001; Е. Е. Торчинская, 2001; A. Furnham, S. Bochner, 1986; K. Oberg, 1960).

Опыт, накопленный в ранний период развития программ социокультурной адаптации, поставил перед исследователями задачу их систематизации. В 1980-х гг. Р. В. Брислин, Д. Лэндис и М. Е. Брандт подытожили накопленный за предыдущие несколько десятилетий опыт разработки тренингов социокультурной адаптации и выделили основные подходы к их организации: университетский, культурное осознание, атрибутивный, эмпирический.

*Подход 1.* Ориентация на информацию о принимающей культуре (университетский подход).

Суть данного подхода состоит в том, что при помощи методической литературы, лекций, групповых дискуссий, видеофильмов, с использованием компьютера участники знакомятся с особенностями принимающей культуры.

Главное преимущество подхода в том, что его сравнительно легко организовать, однако его эффективность ограничена тем, что в нем не объясняется, что делать с фактами. Участники такого типа тренинга иногда жалуются, что хотя, конечно, многие факты интересны, но их количество подавляет участников и мало что прибавляет к осмысленному пониманию новой культуры.

*Подход 2.* Культурное осознание: ориентация на культурную осведомленность через сравнение с ценностями и нормами других культур.

Формирование и повышение межкультурной компетентности личности в рамках этого подхода происходит путем ознакомления с различиями между собственными культурными ценностями и нормами и ценностями другой культуры. Программы, основанные на идее культурной сензитивности, призваны не только обеспечить участников информацией о другой культуре, но и усилить их осознание собственной культуры. Преимущество этого метода состоит в том, что в нем акцентируются аффективные аспекты полученного опыта. Очевидный его недостаток — этот метод не всегда помогает участникам узнать что-то конкретное о

культуре, с которой будет происходить взаимодействие.

*Подход 3.* Атрибутивный. В этом подходе основное внимание направлено на объяснение поведения с точки зрения представителя другой культуры. Цель его — обучить участников тренинга тем атрибутам, которые используются в изучаемой культуре, и объяснить их причины. По мнению Г. Триандиса, общим препятствием для эффективной кросскультурной коммуникации является неспособность правильно понять поведение другого человека [16]. Эффективность атрибутивного подхода в развитии межкультурной компетентности по сравнению с другими методами наиболее изучена. Исследования показывают, что культурный ассимилятор представляет собой эффективный инструмент познания особенностей иной культуры, повышающий частоту выбора изоморфных целевой культуре атрибуций и способствующий налаживанию межличностных отношений между представителями разных культур. Недостатки данного метода определяются тем, что он связан с когнитивным научением и страдает от ограничений, свойственных информационному подходу.

*Подход 4.* Эмпирический. Цель эмпирического научения — ознакомить участников с жизнью в другой стране путем активного приобретения опыта внутри чужой культуры или в ситуации ее имитации. Эмпирический подход включает в себя культурное научение, научение на основе конкретного опыта, интерактивный подход, когнитивно-поведенческую модификацию.

В нашей стране проблема социально-психологического сопровождения социокультурной адаптации мигрантов оказалась в фокусе внимания специалистов лишь на протяжении последних десятилетий. Начальным шагом в организации службы психологической помощи мигрантам стало создание в 1998 г. в Москве первого в России Центра социально-психологической адаптации и реабилитации беженцев и лиц, ищущих убежища, из дальнего зарубежья. Ведущими специалистами Российской академии образования и Московского психолого-социального института разработана комплексная программа социальной адаптации и профессиональной реабилитации мигрантов в учреждениях довузовского профессионального образования (авторы С. К. Бондырева, Д. В. Колесов, 2004).

Сотрудниками Института этнологии и антропологии РАН, кафедры социальной психологии МГУ им. М. В. Ломоносова и кафедры социальной и этнической психологии МГСА разработана программа тренинга межкультурной (этнокультурной) компетентности, нацеленная на осознание культурной обусловленности общения и поведения человека, преодоление этноцентризма, этнической и конфессиональной предубежденности и ксенофобии, что призвано способствовать личностному росту, формированию этнической и конфессиональной толерантности в сфере повседневного межкультурного взаимодействия [6].



Научно-практический центр психологической помощи «Гратис» в Москве оказывает психологическую помощь детям и взрослым. Основные формы работы — индивидуальное и семейное консультирование, психокоррекция, групповые тренинги. Групповой работе с мигрантами, в особенности с детьми, уделяется особое внимание — разрабатываются и проводятся тренинги различной направленности. Сотрудниками Центра создаются программы психодиагностики состояния вынужденных мигрантов: разработка оригинальных методик, модификация и культурная валидизация существующих.

Проблема социокультурной адаптации и социальной идентичности в последние десятилетия ставится и исследуется в работах зарубежных и российских специалистов [1; 5; 6; 9; 12–15]. В этих исследованиях изучаются проблемы адаптации и основные факторы, способствующие и препятствующие адаптации мигрантов к иной социокультурной среде, а также ведется поиск адекватных путей и способов адаптации мигрантов.

Целью нашего исследования являлось изучение эффективности социально-психологического сопровождения процесса адаптации представителей разных культур в ходе реализации комплексной программы «Мы вместе», направленной на развитие социокультурной компетентности субъектов образовательного процесса.

На основании проведенного анализа литературных источников, а также с учетом опыта, накопленного в России и зарубежных странах, нами была разработана комплексная программа социально-психологического сопровождения процесса адаптации детей-мигрантов в условиях образовательного учреждения. Общая цель программы — оказание психологической помощи детям-мигрантам в нахождении и осознании своего образа Я, создании условий для помощи и поддержки учащихся-мигрантов в процессе их социокультурной адаптации, идентификации и самореализации в условиях образовательного учреждения. В основу программы легли принципы гуманизма, комплексности реабилитационно-коррекционных мероприятий и программ, толерантности, этнокультурный подход, учет возрастных особенностей личности мигранта, необходимость индивидуального подхода к его личности.

Программа предполагала работу с детьми-мигрантами, местными детьми, педагогическим коллективом и родителями.

Социально-психологическое сопровождение детей и подростков из семей мигрантов включает конструирование адаптивных моделей поведения и социальных взаимодействий, обеспечивающих наиболее полную социализацию и интеграцию детей-мигрантов в новую социокультурную среду, предоставление условий для полноценной реализации своих способностей и потенциальных возможностей, коррекцию неблагоприятных психологических состояний, приводящих к трудностям в межличностном общении.

Цель работы с местными детьми — формирование норм толерантного поведения в отношении мигрантов. Комплексная программа направлена на формирование позитивного отношения у детей принимающего населения к мигрантам, без чего невозможна их успешная адаптация в новой социокультурной среде.

Как показывают результаты исследований и практика педагогической деятельности, руководители и педагоги образовательных учреждений недостаточно владеют знаниями в области этнопсихологии и умениями эффективного межэтнического общения в образовательном процессе [3; 4]. Основной задачей работы с педагогическим коллективом является повышение психолого-педагогической квалификации педагогов и руководителей по этнопсихологическим проблемам образования в поликультурной среде. На обучающих семинарах рассматриваются как теоретические вопросы, так и практические, анализируются этнопсихологические подходы к пониманию этноса, культуры, культурной вариативности, этнопсихологических особенностей общения, взаимосвязи культуры и социализации, что способствует успешному формированию навыков межличностного общения, ценностного мышления, совместной творческой деятельности.

*Первый этап программы* — диагностический. Для эффективного анализа индивидуальных проблем и особенностей работы недостаточно только наблюдения. В процессе адаптационной работы необходима качественная диагностика, которая позволит более точно определять направления работы, подбирать средства и содержание. Следует также организовать постоянно действующий семинар по обучению педагогического коллектива способам изучения личности человека с помощью стандартных процедур тестирования.

*Второй этап* — оказание психолого-педагогической помощи детям-мигрантам. На этом этапе необходимо обучить детей-мигрантов конструктивно разрешать конфликты, преодолевать неуверенность в себе, страх, утверждать свои права и собственную ценность, не ущемляя прав других, развивать личностную уверенность. Важным на данном этапе является обеспечение адекватного ролевого развития, под которым понимается умение принимать роли, соответствующие новым ситуациям, обладать ролевой гибкостью и ролевой креативностью.

*Третий этап* — повышение этнокультурной компетентности и этнокультурной сензитивности субъектов образовательного процесса. Задачей этого этапа является снижение тревожности в ситуациях межкультурного взаимодействия, формирование установок на толерантное поведение в инокультурной среде, освоение изоморфных атрибуций, т. е. способов интерпретации поведения людей в соответствии с их собственной культурой, моделирование межгруппового взаимодействия. На третьем этапе в групповую тренинговую работу включаются российские дети и подростки, родители и педагогический коллектив.

Исследование проводилось на базе школ Славянского, Крымского и Красноармейского районов Краснодарского края. Выборка составила 447 человек: ученики средних общеобразовательных школ, среди которых мальчиков было 170, девочек — 173 (из них детей из семей мигрантов — 131 человек), педагоги и администрация школ, всего 32 человека, родители — 72 человека.

Выборка школьников ограничилась детьми подросткового возраста, так как дети данной возрастной группы переживают «двойной кризис» — традиционно выделяемый в возрастной психологии кризис подросткового возраста, а также необходимость приспособления к иной социокультурной среде.

В исследовании были использованы следующие методы: теоретический анализ проблемы исследования; эмпирические методы: опросник, экспертные оценки, группа диагностических методик; естественный эксперимент; методы обработки данных — количественный (факторный анализ — метод главных компонент) и качественный (системный анализ). Методики исследования: тест Куна-Макпартленда «Кто Я»; Шкала реактивной и личностной тревожности» опросника Спилбергера; методика «Самооценка и уровень притязаний» Т. Дембо—С. Я. Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан; экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Е. Хухлаев, О. А. Кравцова).

На первом, констатирующем, этапе приняли участие 447 человек.

На втором, формирующем этапе в школах Славянского, Красноармейского и Крымского районов (экспериментальная группа) в течение двух лет реализовывалась комплексная программа психологического сопровождения процесса адаптации детей-мигрантов к образовательной среде «Мы вместе». В контрольной группе формирующий этап был пропущен.

На третьем этапе исследования мы изучили перечень критериев оценки эффективности адаптации детей из семей мигрантов с точки зрения зарубежного и отечественного опыта. Исходя из теоретических данных, мы предположили, что об успешности адаптации можно говорить в случае адекватной самооценки и уровня притязаний, уровня толерантности мигрантов и принимающего населения, невысокой тревожности, адекватного восприятия школьников самих себя, т. е. при адекватном образе Я.

Эффективность комплексной программы адаптации детей из семей мигрантов оценивалась путем сравнения результатов до и после реализации программы.

Анализируя результаты I этапа, можно отметить, что экспериментальная и контрольная группы не имели значимых различий.

Результаты исследования после реализации программы позволили сделать вывод, что в экспериментальной группе не наблюдается явного отвержения

собственного Я. Около 62 % подростков были отнесены к уравновешенному типу, что может служить показателем адаптивного состояния идентичности. В данной группе отмечен высокий уровень дифференцированности идентичности (8–14 показателей), что свидетельствует о достаточном уровне социальной компетентности.

В контрольной группе 42 % подростков оценили свои идентификационные характеристики как эмоционально не нравящиеся, 52 % отнесены к сомневающемуся типу. Такие подростки переживают кризис в своей жизни. У 36 % отмечена негативная валентность идентичности, что свидетельствует о неадекватно заниженной самооценке, у 42 % — нейтральная валентность, указывающая на неустойчивую самооценку. В данной группе низкий уровень дифференцированности идентичности (1–5), что говорит о кризисе идентичности, и связан он с такими личностными особенностями, как замкнутость, тревожность, неуверенность в себе.

Парный корреляционный анализ показал, что в группе детей-мигрантов контрольной группы на I этапе корреляционные связи между признаками слабые, существенная связь отмечена между признаками «Ситуационная тревожность» и «Личностная тревожность» ( $r_{19; 20} = 0,51$ ).

В экспериментальной группе на этом же этапе психологический климат в коллективе существенно, но отрицательно связан с ситуационной и личностной тревожностью.

В контрольной группе детей-мигрантов на III этапе связь между признаками «Ситуационная тревожность» и «Личностная тревожность» ( $r_{19; 20} = 0,66$ ) сохраняется, но отмечается отрицательная связь между личностной тревожностью и психологическим климатом в коллективе ( $r_{20; 21} = -0,66$ ). Неблагоприятный психологический климат повышает эмоциональную напряженность в данной группе, которая сопровождается страхами, беспокойством, опасениями, препятствующими нормальной деятельности и общению в различных жизненных ситуациях, отрицательно влияющих на самооценку, уровень притязаний, отношение к себе.

В экспериментальной группе на III этапе наблюдалась существенная связь между средним уровнем самооценки и психологическим климатом в коллективе ( $r_{15; 21} = 0,63$ ), что свидетельствует об адекватном уровне социальной адаптированности.

Для сравнения экспериментальной и контрольной групп местных детей одного возраста на I и III этапах эксперимента мы применяли метод сопряженных признаков. Рассматривались только парные коэффициенты корреляции, достоверные на 95 % уровня вероятности.

В качестве основных признаков для характеристики местных детей были выбраны «Индекс толерантности», «Этническая толерантность», «Социальная толерантность», «Толерантность как черта личности», «Психологический климат в коллективе».

При анализе контрольной группы на I этапе отмечалось, что показатель «Индекс толерантности» высоко связан с толерантностью как чертой личности ( $r = 0,8$ ), этнической толерантностью ( $r = 0,5$ ) и психологическим климатом в коллективе ( $r = 0,55$ ). Признак «Этническая толерантность» связан с социальной толерантностью ( $r = 0,6$ ), толерантностью как чертой личности ( $r = 0,6$ ), психологическим климатом в коллективе ( $r = 0,57$ ). При этом на III этапе отмечается ослабление всех связей, кроме индекса толерантности и толерантности как черты личности. Показатель «Психологический климат в коллективе» ослабел по сравнению со всеми признаками.

Можно отметить, что дети-немигранты ощущают достаточно большую социальную дистанцию по отношению к представителям иных этнических культур, что приводит к оценке психологического климата в коллективе как неблагоприятного.

В группе местных детей экспериментальной группы до реализации программы в сравнении с контрольной группой на этом же этапе корреляционные связи между показателями «Психологический климат в коллективе» и «Индекс толерантности», «Психологический климат в коллективе» и «Этническая толерантность», «Индекс толерантности» и «Этническая толерантность» были значительно слабее. После реализации программы связи между толерантностью как чертой личности, индексом толерантности и этнической толерантностью остались существенными. Связь между этнической толерантностью и социальной толерантностью ослабла, между этнической толерантностью и психологическим климатом в коллективе стала существенной.

В ходе исследования доказано, что в результате реализации программы у детей-немигрантов отмечается рост толерантности, в частности, таких ее составляющих, как этническая и толерантность как

черта личности. Также отмечена тенденция к улучшению психологического климата в коллективе.

Сравнительный анализ данных констатирующего и формирующего этапов исследования показал положительную динамику социокультурной адаптации, показателей этнической толерантности, выработанности этнической идентичности и валентности у детей экспериментальной группы. Программа социально-психологического сопровождения показала свою действенность, способствовала адаптации представителей разных культур в условиях образовательного учреждения. Программа «Мы вместе» может быть использована как инструмент содействия адаптации детей и подростков из семей мигрантов в образовательных учреждениях. Диагностический пакет, апробированный в рамках работы, позволяет оценивать эффективность влияния специальных психологических программ на успешность адаптации детей и подростков из семей мигрантов. Материалы работы могут быть использованы в деятельности руководителей разного уровня в системе образования, социальных работников, педагогов и практических психологов системы образования, а также при организации специальных программ для работников образования, социальных и психологических служб, работающих с мигрантами и вынужденными переселенцами.

Проведенное исследование не охватывает всей сложности рассматриваемой проблемы. Перспективными направлениями могут стать: выявление роли семьи в процессе адаптации детей разных возрастных групп, гендерные аспекты процесса адаптации. Необходимо изучить адаптацию к образовательным программам с целью успешного усвоения учебного материала детьми из семей мигрантов с учетом культурных особенностей, языковых трудностей, педагогической запущенности.

## Литература

1. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Миграция (сущность и явление). М.; Воронеж, 2004.
2. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. № 4.
3. Галятина В. Н. Этнопсихологические основы педагогической деятельности. Ставрополь, 2006.
4. Ковалева Н. И. Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации детей-мигрантов в условиях образовательного учреждения: Монография / Н. И. Ковалева, Е. Ю. Пряжников, Л. Г. Юрченко. Славянск-на-Кубани, 2009.
5. Лебедева Н. М. Социальная психология этнических миграций. М., 1993.
6. Лебедева Н. М., Лулева О. В., Стефаненко Т. Г. Межкультурный диалог: Тренинг этнокультурной компетентности. М., 2003.
7. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / Под ред. Г. У. Солдатовой. М., 2002.
8. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998.

9. Солдатова Г. У., Черкасов П. А., Шайгерова Л. А. Проблемы адаптации вынужденных мигрантов в России // Психологи о мигрантах и миграции в России // Информационно-аналитический бюллетень РОКК, М., 2000. Вып. 1.
10. Ставропольский Ю. В. Теория Л. С. Выготского и кросскультурные различия в интрагрупповой идентификации (американо-российское исследование) // Культурно-историческая психология. 2008. № 1.
11. Стефаненко Т. Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации // Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Соловьева О. В. (ред.). Введение в практическую социальную психологию. М., 1999.
12. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М., 1999.
13. Шайгерова Л. А. Кризис идентичности в ситуациях вынужденной миграции // Психологи о мигрантах и миграции в России: Информационно-аналитический бюллетень. 2001. № 2.
14. Furnham A., Bochner S. Culture Shock: Psychological reactions to unfamiliar environments. L.; N. Y., 1996.
15. Oberg K. Culture shock: Adjustment to new cultural environments. Practical Anthropology, 1960.
16. Triandis H. Interpersonal behavior. Monterey, CA: Brooks / Cole, 1977.

# Social and psychological support of the process of adaptation of children from different cultures in an educational institution

N. I. Kovaleva

Senior lecturer at the Psychology chair, Psychology and Education faculty,  
Skavyansk-na-Kubani State University of Education

---

The article describes the results of the research of social and psychological support of the process of adaptation of children from different cultures in an educational institution that has been carried out for five years. The existing approaches to organizing trainings of sociocultural adaptation in Russian and foreign psychology are analyzed. The comparative analysis of research and control groups revealed positive dynamics of sociocultural adaptation, indicators of ethnic tolerance, ethnic identity and valence in migrant children and children from the host population. It proves the effectiveness of sociocultural support of the adaptation process in migrant children and children from the host population in the frames of complex program "We are together" aimed at the development of sociocultural competence of the subjects of educational process. The main goal of the program is psychological support for migrant pupils in the course of their sociocultural adaptation, identification and self-realization at an educational institution.

**Keywords:** sociocultural adaptation, migration, migrant children, multicultural educational environment, social and psychological support, social identity.

## References

1. Bondyрева S. K., Kolesov D. V. Migratsiya (sushnost' i yavlenie). M.; Voronezh, 2004.
2. Vygotskii L. S. Problema kul'turnogo razvitiya rebenka // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1991. № 4.
3. Galyapina V. N. Etnopsihologicheskie osnovy pedagogicheskoi deyatel'nosti. Stavropol', 2006.
4. Kovaleva N. I. Social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie processa adaptatsii detei-migrantov v usloviyah obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: Monografiya / N. I. Kovaleva, E. Yu. Pryazhnikova, L. G. Yurchenko. Slavyansk-na-Kubani, 2009.
5. Lebedeva N. M. Social'naya psihologiya etnicheskikh migratsii. M., 1993.
6. Lebedeva N. M., Luneva O. V., Stefanenko T. G. Mezhkul'turnyi dialog: Trening etnokul'turnoi kompetentnosti. M., 2003.
7. Psihologicheskaya pomosh' migrantam: travma, smena kul'tury, krizis identichnosti / Pod red. G. U. Soldatovoi. M., 2002.
8. Soldatova G. U. Psihologiya mezhnatsionnoi napryazhennosti. M., 1998.
9. Soldatova G. U., Cherkasov P. A., Shaigerova L. A. Problemy adaptatsii vyzhivayemykh migrantov v Rossii // Psihologiya o migrantah i migratsii v Rossii // Informatsionno-analiticheskii byulleten' ROKK, M., 2000. Vyp. 1.
10. Stavropol'skii Yu. V. Teoriya L. S. Vygotskogo i krosskul'turnye razlichiya v ingruppovoi identifikatsii (amerikano-rossiiskoe issledovanie) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2008. № 1.
11. Stefanenko T. G. Adaptatsiya k novoi kul'turnoi srede i puti ee optimizatsii // Zhukov Yu. M., Petrovskaya L. A., Solov'eva O. V. (red.). Vvedenie v prakticheskuyu social'nuyu psihologiyu. M., 1999.
12. Stefanenko T. G. Etnopsihologiya. M., 1999.
13. Shaigerova L. A. Krizis identichnosti v situatsiyah vyzhivdennoi migratsii // Psihologiya o migrantah i migratsii v Rossii: Informatsionno-analiticheskii byulleten'. 2001. № 2.
14. Furnham A., Bochner S. Culture Shock: Psychological reactions to unfamiliar environments. L.; N. Y., 1996.
15. Oberg K. Culture shock: Adjustment to new cultural environments. Practical Anthropology, 1960.
16. Triandis H. Interpersonal behavior. Monterey, CA: Brooks / Cole, 1977.



## Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек в Германии и России (сравнительный анализ критериев оценки)

**Е. О. Смирнова**

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

**Е. А. Абдулаева**

методист Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета

**М. В. Соколова**

кандидат психологических наук, методист Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета

Представлен сравнительный анализ психолого-педагогической экспертизы игрушек в Московском городском центре экспертизы игрушек и в немецкой организации «Spiel gut», которая осуществляет экспертную деятельность в течение 55 лет. Обосновывается актуальность этой задачи, которая связана с появлением игрушек нового поколения и с ценностной неопределенностью в выборе игрушек. В качестве главных культурных функций игрушки рассматриваются две главные задачи: с одной стороны, игрушка открывает возможность выразить себя и свой опыт, создать свои образы, которые опредмечиваются в действиях с игрушкой, а с другой стороны, игрушка помогает освоить мир отношений и представлений, в котором живет ребенок. Возможность игрушек стать предметом самостоятельной игры ребенка, которая может иметь разные формы и уровни развития, является главным критерием их психолого-педагогической экспертизы. Сопоставляются научные основания, критерии и конкретные методы проведения экспертизы игрушек, показано различное отношение к научным основам экспертизы, разный подход к типологии. Если в «Spiel gut» в центре экспертизы находится мотивационный аспект игры, то в московском — развивающий потенциал игровых действий. Однако эти различия не отражаются на принципиальном единстве подхода к экспертизе и на ее результатах, которые практически совпадают. Такое совпадение оценок является своеобразной взаимной валидизацией обоих подходов и подтверждает факт, что выбранные критерии объективно отражают потенциальные возможности игрушки выполнять свои культурные функции.

**Ключевые слова:** культурно-исторический и деятельностный подход, игрушка, психолого-педагогическая экспертиза, игра, развивающий потенциал, качества игрушки, открытость для детской деятельности, операциональные возможности игрушки.

Игрушка — наиболее распространенное и традиционное культурное средство воспитания и развития детей, созданное взрослыми. Оно единственное уже в ранних возрастах становится средством **самостоятельной** детской деятельности и задает зону ближайшего развития, т. е. обеспечивает переход от совместной со взрослым к индивидуальной деятельности ребенка.

В настоящее время, когда в жизнь детей активно входят игрушки нового поколения, существенно отличающиеся от традиционных, чрезвычайно важно понять и оценить развивающий потенциал конкретных игрушек. Между тем у большинства взрослых

(родителей, педагогов, производителей игрушек) отсутствуют ценностные ориентиры оценки игрушек, связанные с их влиянием на игровую деятельность и психическое развитие ребенка. Как показывают опросы, в большинстве случаев игрушки выбираются и покупаются стихийно, в силу внешних, поверхностных признаков (внешней привлекательности игрушки, ее стоимости, популярности, желания угодить ребенку и пр.). Такая ситуация весьма негативно отражается на качестве детской игры, а следовательно, и на развитии детей.

В этой связи чрезвычайно актуальность приобретает осуществление квалифицированной **психо-**

*лого-педагогической экспертизы игрушек*, которая учитывает не только их санитарно-гигиенические или эстетические свойства, но и возможную психологическую роль в развитии ребенка.

Однако в отношении к экспертизе игрушек у специалистов в разных странах наблюдаются явные расхождения. В обществе, где ценности множественны и относительны, эта оценка может сильно варьироваться. Рекомендации по использованию конкретной игрушки для определенного возраста, а тем более ее оценка со стороны третьих лиц, зачастую воспринимается как давление на индивида и нарушение его прав свободы выбора. Следует отметить, что дизайн игрушки становится все более популярным направлением деятельности и предметом обучения во многих странах мира (Нидерланды, Франция, Китай и др.) При этом ценность игрушки определяется прежде всего ее оригинальностью, эстетическими, технологическими и другими качествами.

Как и у всякого другого товара, потребительские качества игрушки зачастую определяются ее востребованностью на рынке. А кто и как будет ее использовать, какую пользу или вред она принесет — это личное дело каждого потребителя. Оценка качества игры или игрушки определяется системой ценностей арбитра, которая зачастую не свободна от влияния производителей, рыночной конъюнктуры и всегда индивидуальна и относительна [4]. Отсутствие критериев развития игры и ее возрастной периодизации делает психолого-педагогическую экспертизу игрушек ненужной, невозможной и в лучшем случае субъективной.

Но если рассматривать игрушку не просто как предмет дизайна, товар или как предмет потребления, а как **средство развития ребенка и материал для детской игры**, то очевидно, что она может и должна быть оценена с точки зрения соответствия своему назначению. Для этого нужно рассмотреть роль игрушки в детской игре и в его культурном развитии.

### Культурные функции игрушки в детской игре

В игре ребенка происходят одновременно два важнейших процесса, в центре которых находится игрушка.

С одной стороны, в игре ребенок **выражает себя** — свой опыт, свои знания и переживания, создает свои образы, которые воплощает (опредмечивает) в действиях с игрушкой. Игрушка является внешним выражением внутреннего мира ребенка, его своеобразной материальной опорой. Такое самовыражение можно рассматривать как форму игровой непроизвольной рефлексии, посредством которой ребенок начинает понимать себя и события своей жизни. Известно, что дети любят многократно проигрывать волнующие события своей жизни — радостные или драматичные. Наблюдая за игрой ребенка, можно понять его внутренний мир и волнующие его переживания.

С другой стороны, в игре ребенок **осваивает** тот мир отношений и представлений, в котором живет. Любая игрушка всегда заряжена определенным духом времени, общества, в котором она создана. Игрушки, создаваемые взрослыми, всегда отражают мировоззрение этих взрослых, их идеологию, вкусы, моду, достижения технологии и пр. Поэтому игрушки способствуют утверждению в сознании ребенка определенных социально-бытовых представлений, знакомят с общественным и семейным укладом. Они имеют определенное влияние на социализацию ребенка, его вхождение в культуру данного общества. Показательно, что игрушки каждого поколения детей существенно различаются (в особенности куклы, предметы утвари, транспорт). Пользуясь этими игрушками, дети осваивают различные общественные модели. Через игрушки дошкольники привыкают к орудиям труда, предметам домашнего обихода, мебели, одежде, машинам, существующим в современном для них обществе. Кукла задает образ человека, и именно через куклу в сознание ребенка проникают представления о человеке и связанных с ним этических и эстетических категориях. Такое проникновение происходит незаметно как для взрослых, так и для самого ребенка.

Итак, игрушка является носителем культуры, средством ее трансляции, посредником между взрослым и ребенком и в то же время средством развития самосознания ребенка, помогает ему развернуть пространство идентификации.

**Ребенок** не просто играет игрушкой, он играет **с игрушкой как с партнером, сам создавая и одушевляя его**. Известный российский педагог Николай Дмитриевич Бартрам писал: «Возбуждая творческие силы ребенка, питая его чувства и удовлетворяя его потребности, зарожая новые эмоции и новые интересы, **игрушка** сама, своей жизнью, всеми перипетиями своего существования **обязана** своему истинному и единственному творцу — **ребенку**» [1]. В той мере, в какой ребенок одухотворяет или очеловечивает игрушку, игрушка **опредмечивает** чувства ребенка. Таким образом, специфическая деятельность ребенка — игра — имеет двойственный результат: преобразуя предметы — игрушки, ребенок сам преобразует свои чувства, свое сознание и самосознание. Причем игрушка в этом двойном преобразовании исполняет роль и материала, и орудия, и сопротивляющегося элемента, и элемента сотрудничающего. В этой двойной роли — опредмечивания чувства и очеловечения неодушевленного материала — игрушка служит орудием воспитания ребенка и вместе с тем становится психологическим орудием для него самого.

Очевидно, что критерии экспертизы игрушки должны оценивать прежде всего потенциальные возможности игрушки выполнить эти важнейшие функции. Исходить следует не из внешних товарных качеств игрушки, а из ее возможностей стать **предметом самостоятельной игры ребенка**, которая может иметь разные формы и уровни развития.

Такая экспертиза, не зависящая от рынка, в настоящее время осуществляется в двух центрах: Москов-

ском городском центре психолого-педагогической экспертизы игрушек, игр и игровых материалов при МГППУ (Москва, Россия) и в Германии, в общественной организации «Spiel gut. Arbeitsausschuß Kinderspiel+Spielzeug» («Играй хорошо. Рабочая комиссия Детская игра+игрушки»). Эта организация была основана в г. Ульме в 1954 г. В прошлом году она отметила свой 55-летний юбилей.

Осенью прошлого года во время визита сотрудников Московского городского центра экспертизы игрушек в организацию «Spiel gut» обсуждались критерии оценки игрушек и сопоставлялись требования к ним, а также обсуждалась процедура экспертизы и присвоения «Знака качества» игрушкам в обоих Центрах.

Поскольку данные организации разрабатывали свои методы работы совершенно независимо и на основе разных теоретических позиций, чрезвычайно важно сопоставить критерии оценки игрушек в этих двух экспертных центрах — проанализировать сходство и различия в подходах к экспертной деятельности и в ее результатах. Совпадение или расхождение оценок может стать своеобразной процедурой их взаимной валидации, что имеет несомненный научный и практический интерес. Этой задаче и посвящена настоящая статья.

### Критерии экспертизы игрушек в Московском городском центре

В Московском центре первой и важнейшей задачей являлась разработка научной концепции экспертизы игрушек [2; 3]. Мы полагаем, что только четкие теоретические позиции помогут выделить главные для детского развития качества игрушки, отделить их от второстепенных. Ясная теоретическая основа позволит установить необходимые и достаточные критерии, структурировать и обосновать критерии оценки, показать их объективность.

Экспертиза игрушек основана на *культурно-историческом и деятельностном подходе*. Согласно этому подходу, сущностью онтогенетического развития является присвоение культурно-исторического опыта в совместной со взрослым жизнедеятельности ребенка. Адекватная форма этого опыта — деятельность ребенка, в которой осуществляется становление индивидуальных психических и личностных новообразований. Каждый тип детской деятельности предполагает определенные средства ее реализации, помогающие организовать овладение различными аспектами культурного опыта, — первоначально в совместной деятельности со взрослым, а впоследствии в самостоятельной деятельности ребенка.

Игровая деятельность ребенка рассматривается как особая форма передачи и освоения культурного опыта, отражающая специфику жизни ребенка в обществе. Соответственно игрушка — специфическое психологическое средство, в котором опредмечены задачи психического и личностного развития в каж-

дом возрастном периоде. Основное требование к игрушке — максимально способствовать разворачиванию типов деятельности, в которых наиболее эффективно происходит формирование и развитие новообразований каждого возрастного периода. Для каждого возрастного периода свои задачи психического и личностного развития, а значит, и соответствующие им средства. Эти задачи существенно различаются и имеют свою качественную специфику. В то же время главная функция игрушек для всех этапов детского развития заключается в *активизации адекватной возрасту самостоятельной деятельности ребенка*. Требования, предъявляемые к игрушкам, и критерии их оценки заданы на основе структурных составляющих детской деятельности: ее мотива (предмета), игровых действий и операций. Данные структурные составляющие деятельности стали основой для определения критериев оценки развивающего потенциала игрушек.

Мотивация игровой деятельности и желание играть во многом определяются привлекательностью игрушки для ребенка.

*Привлекательность игрушки*, т. е. ее соответствие интересам и смыслам самого ребенка — важное требование к игрушке, которое, собственно, и делает ее материалом самостоятельной, инициативной деятельности ребенка. Внешняя привлекательность может быть однодневной и неустойчивой, как, например, некоторые огромные красивые куклы, с которыми невозможно играть, или некоторые интерактивные игрушки, интерес к которым исчерпывается за 1 час. Тогда игрушка не становится предметом детской деятельности, а выступает лишь объектом любования. Вместе с тем, некоторые, не слишком яркие на первый взгляд, игрушки (простые кубики, мозаики, маленькие куколки и пр.) могут со временем раскрыть свои возможности и надолго стать любимым предметом игры. Таким образом, для оценки привлекательности игрушки значимыми становятся два полюса, а именно, насколько привлекательна игрушка по своему внешнему виду и насколько привлекательны, разнообразны, активны могут быть действия с ней. Причем в плане длительного интереса к игрушке на первый план выдвигается привлекательность *действий* с ней, что является залогом хорошей игры.

Мотивационная основа игры связана не только с привлекательностью самой игрушки, но и с ее *рейтингом в детской субкультуре*. То, что игрушка должна быть привлекательной для ребенка, стимулировать его к игре — очевидно. Если игрушка не имеет никакой привлекательности, играть с ней никто не будет. В то же время предпочтения наших детей складываются под влиянием массовой культуры, многие образцы которой никак не могут быть рекомендованы психологами. Для ребенка к старшему дошкольному возрасту привлекательным становится то, что модно, что есть у других детей, что он видит на экране телевизора. Нередко привлекательными становятся и игрушки, наполненные негативным содержанием, воплощающие агрессивные образы и модели поведения (всевозможные монстры, роботы,

чудовища, киборги, Черепашки ниндзя, пауки-злодеи и пр.) Утрированное подчеркивание различных физических уродств, животного или механического начала в образе человека, провокация агрессивных и негуманных действий с игрушкой недопустимы. В случае «столкновения интересов» детей и взрослых, наша позиция заключается в том, что педагоги и психологи должны сохранять, нести (а иногда и реанимировать) этические и эстетические нормы, принятые в обществе. Если игрушка их нарушает, она не может быть рекомендована детям, даже если она им нравится. Поэтому первым шагом нашей экспертизы является **этико-эстетический фильтр**, который не пропускает игрушки, несущие негативный этический или эстетический заряд. При наличии в игрушке качеств, явно противоречащих задачам воспитания и культурного развития ребенка, она не допускается к дальнейшей экспертизе.

В то же время если игрушка лишена всякой привлекательности, не интересна детям, если действия с ней не отвечают их интересам и не соответствуют смыслам детской жизни (как это часто бывает с дидактическими игрушками и играми), она также не может быть рекомендована.

Игрушки, несущие особые этические и/или эстетические ценности, поддерживающие бережное отношение к людям, животным и предметам, условно реалистично отражающие мир человека и живых существ, имеют несомненные преимущества и оцениваются более высоко.

Центральным критерием оценки является **развивающий потенциал игрового действия**. Игровые действия выступают смысловым содержанием игры для самого ребенка. Игрушка, как посредник между ребенком и культурой и как средство его развития, должна задавать возможность инициативного осмысленного игрового действия и в то же время обеспечивать возможность освоения новых умственных действий, психических способностей и личностных качеств, соответствующих возрасту ребенка.

Для реализации развивающего игрового действия необходимо определенное **сочетание ориентиров**, направляющих деятельность ребенка, и **открытости** игрушки для его собственной активности. Всякая игрушка своим образом или видом задает **ориентир** — как с ней действовать. Важнейшее требование, способствующее развитию инициативности и воображения ребенка, — **открытость игрушки**, т. е. возможность осуществления с ней вариативных действий, разнообразных сюжетов.

Данные требования для каждого возрастного этапа и каждого вида игры (и соответственно игрушек) различаются. Например, в предметной деятельности малыша, в таких игрушках, как вкладыши, пирамидки, коробки форм, ориентировочная основа более развернута и определена. В других случаях (например, для образных игрушек и предметов, обслуживающих различные виды сюжетной игры) решающее значение приобретает открытость игрушки для развития инициативности самого ребенка. Для разных

видов игры эти два качества имеют разный вес. Однако **адекватность ориентировочной основы и определенная степень открытости** — необходимые требования ко всем игрушкам.

Реализация развивающего потенциала игрового действия обеспечивается также **операциональными возможностями** игрушки. Поскольку игра является самостоятельной деятельностью ребенка, материал детской игры должен быть доступным для осуществления соответствующих практических игровых действий. Возможность практического действия с игрушкой определяется рядом признаков. Прежде всего это прочность игрушки и качество ее изготовления. Данные характеристики нельзя рассматривать как чисто технические или экономические, поскольку они, безусловно, влияют на реализацию игрового действия, возможность играть с ней. Самый интересный замысел игрушки, ее потенциальная «полезность» может обесцениваться несовершенным исполнением. Если у машинки отваливаются колеса, у мишки отрываются лапки, а у куклы при причесывании вылезает волосы — играть с ними невозможно. Если игрушки по своим техническим характеристикам не соответствуют возрастным возможностям ребенка (например, колесики с трудом надеваются на стержень, а кубики слишком тяжелы для малыша), нормальная игра с ними также затруднена. Такие чисто физические характеристики, как размер и вес игрушки, должны соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям ребенка. А в случае несоответствия они могут закрывать возможность самостоятельного действия.

Итак, критерии оценки игрушек в Московском центре группируются вокруг трех блоков:

- 1) мотивационная основа игры, которая связана с привлекательностью игрушки для ребенка;
- 2) игровое действие, обусловленное предназначением игрушки для определенного вида детской деятельности и призванное обеспечить ее развивающий потенциал;
- 3) операциональные характеристики игрушки, обеспечивающие возможность самостоятельного детского действия.

### Критерии оценки игрушек в центре экспертизы «Spiel gut» (Германия)

Если для Московского центра разработка научной концепции и обоснование критериев экспертизы является ключевой задачей, определяющей выбор и систематизацию критериев, то для наших немецких коллег определяющим становится **практический подход** к оценке развивающих качеств игрушки и игры с ней. Современные немецкие коллеги используют критерии, разработанные их предшественниками — практикующими педагогами, психологами, социальными и лечебными педагогами, врачами, арттерапевтами и дизайнерами, физиками, химиками и гигиенистами.

Экспертиза игрушек в Германии зародилась более 50 лет назад, тогда же впервые были системати-



зированы критерии оценки игрушек. Примерно 15 лет назад критерии были переосмыслены и дополнены. Но задача поисков научного основания специально не была поставлена из-за опасений оторванности от жизни или чрезмерной специализации психологов-практиков, которая не может служить единственным основанием в столь широкой области, как детская игра.

Используемые германскими коллегами критерии более многообразны и детализированы, чем отечественные. Важно подчеркнуть, что в немецком центре осуществляется не только психолого-педагогическая экспертиза (как в Москве), но и **комплексная оценка** игрушки, включающая ее химические, физические, санитарно-гигиенические, технические и прочие характеристики. При этом все критерии в экспертизе рядоположены, т. е. одинаково важны; никаких приоритетов здесь нет, но их значение в разных игрушках может меняться.

Перед началом тестирования собирается вся информация о материале, из которого сделана игрушка. С учетом предоставленной документации тщательно рассматриваются санитарно-гигиенические характеристики материала. Предпочитаются натуральные материалы (дерево, натуральные ткани и пр.), однако, в зависимости от назначения игрушки, наряду с натуральными материалами, которым отдается предпочтение, допускается также использование металла, пластика, резины и пр. Эксперт-химик или гигиенист тщательно рассматривает санитарно-гигиенические характеристики материала и возможность его использования для детей. Полученные сведения о применяемых в игрушке материалах сверяются с реестрами норм безопасности в самых разных областях (см. ниже).

Наибольший интерес для нас представляют **критерии** оценки, связанные с **психолого-педагогическими характеристиками игрушки**. Остановимся на их описании, используя при этом авторские термины [4].

Первым критерием оценки является **пригодность игрушки для игры**. Игра рассматривается как свободная, самостоятельная и самоценная деятельность ребенка, не направленная на получение другого результата (учебного, познавательного или практического), хотя в итоге разных видов игровой деятельности он может и должен появляться. Игра и игрушка должны побуждать **фантазию**, а не стеснять ее, как это делают, например, говорящие куклы с их скудными заученными выражениями. Каждый ребенок без труда изобретет слов больше и лучше для всего, что должна сказать его кукла. Чем многообразнее игровые возможности, тем более побуждающей становится игрушка и тем дольше остается интересной.

Еще одно требование к игрушке и критерий ее оценки — игрушка должна приносить **радость** детям. Игра невозможна без ярких положительных эмоций. Если ребенок играет с радостью, это обеспечивает ему правильный жизненный тонус, психическое и физическое здоровье.

Важнейшая задача игрушки — дать ребенку переживание **успеха**, почувствовать свою компетент-

ность. Эти переживания создают уверенность ребенка в себе, побуждают продолжать и развивать игру.

Главная задача — определить, **для какого возраста подходит игрушка**. Она не должна быть слишком сложной для ребенка (это вызывает отрицательные чувства — неумелости, некомпетентности), и в то же время она должна требовать определенных усилия, поиск решения, не допускать автоматических действий.

Хорошая игрушка должна обеспечивать ребенку возможность **продолжительной и самостоятельной игры**, и не наскучить ему через час, а привлекать в течение долгого времени.

Очень интересный критерий — возможность игрушки отражать **«связь ребенка с миром»**. Ребенок постигает мир во многом через игрушку, через практические действия с ней. Поэтому игрушки должны быть по возможности реалистичными и не искажать реальности. На этом основании авторы решительно отвергают многие образцы современной игрушечной индустрии (куклы типа Брац, трансформеры, роботы, гротескные и сатирические образы животных и человека и пр.). Эти изделия грубо искажают облик и пропорции тела. Однако некоторые персонажи детской субкультуры, обладающие позитивным этическим зарядом (Крот, Карлсон, Пинокио), признаются вполне реалистичными.

Игра воспроизводит повседневный опыт, способствует полноценному и глубокому **проживанию событий окружающего мира** и в особенности переживаниям значимых для ребенка впечатлений (включая телевизионные!). Так, например, строительство дома дает толчок дальнейшей игре; отпуск, проведенный в кемпинге, делает особо интересным жилой автофургончик.

В то же время игрушка не должна быть натуралистичной и в точности повторять реальность. Мера условности и реалистичности игрушки — очень важный и тонкий критерий, который нуждается в оценке опытных экспертов. Причем это относится не только к образным, но и ко всем другим игрушкам (конструкторам, транспортной игрушке, настольным играм и пр.). Они должны передавать детям адекватные представления о существующих в природе цветах, формах, размерах и пр.

Особо подчеркивается **открытость и понятность механизма движения** в игрушке. Если в игрушке заложена способность к движению (как, например, в динамических — волчки, кувыркунчики, кегельбаны, блочные конструкции подъемного крана и пр.), происхождение и причина этого движения должны быть понятны и открыты для детей. Играя с такими игрушками, дети на практике постигают законы движения и учатся управлять им. Конструкция и механика должны быть для маленького ребенка особенно просты. Для более старших детей устройство игрушки, все более и более сложные механизмы должны быть открыты и понятны. С этой точки зрения, электронные игрушки или фигуры с встроенным интерактивным механизмом совершенно не соответствуют данному критерию.

Важная характеристика игрушки, обеспечивающая разворачивание игры, — **комплектность, полнота** игрового набора. Достаточное количество деталей конструктора, полнота набора предметов мебели для кукольной комнаты или кукольных персонажей для сюжетной игры позволяют ребенку разнообразить и развивать игру. Для каждой игрушки есть правильная мера. В игре большой набор строительного материала побуждает, стимулирует строительство, наличие разных вариантов рельсов и развязок делает железную дорогу интересной и многофункциональной. Но одна кукла с различными принадлежностями лучше, чем много кукол без принадлежности.

Важной является также **величина** игрушки. Маленький ребенок лучше строит из больших строительных блоков, но гигантский плюшевый медведь не годится для игры.

**Материал и прочность** (надежность, добротность) должны соответствовать игровому назначению. Из каждого материала может получиться как хорошая игрушка, так и плохая. Игрушки для маленьких детей должны быть особенно прочными. Сломанная игрушка, которую нельзя починить, несет разочарование малышу, от этого страдает и доверие к взрослым. Еще одним важным качеством игрушки является ее потенциальная ремонтпригодность.

**Форма и цвет** влияют на возможность играть и на представления ребенка о мире. Например, слишком пестрый строительный материал мешает созданию образа, нарушает целостность внешнего облика. Забавные розовые и голубые игрушечные зверушки склоняют к сентиментальному, примитивному представлению о мире животных. Игрушка в упрощенной форме заставляет ребенка узнавать, обнаруживать, различать существенные признаки. Излишняя декоративность отвлекает от действительной игры.

**Безопасность** для каждого вида игрушки должна быть подтверждена в соответствии с нормами Европейского сообщества: CE, TÜV, LMBG, GS, DEKRA, OVE и другими до начала экспертизы. Абсолютной безопасности не бывает. Экологическая безопасность зависит от разных факторов и для различных игровых материалов должна оцениваться по-разному: применяемый материал, производство, употребление и удаление отходов, долговечность, ремонтпригодность и пригодность для новой переработки.

Еще раз подчеркнем, что все перечисленные критерии являются равнозначными и определяющими. Несоответствие игрушки хотя бы по одному из них лишает ее премирования Знаком «Spiel gut».

**Тестирование в семьях или дошкольных учреждениях** является ключевым этапом экспертизы. В реестре организации имеется значительное количество (около 200) экспериментальных семей, облеченных доверием экспертов, с детьми от 1 года до 14 лет и некоторое количество групп детских садов. Игрушка проводит от 1,5 до 3 месяцев в тестовых условиях. Ее помещают в наиболее благоприятные условия — туда, где любят данный вид игры. В течение продолжитель-

ного времени родители или педагоги наблюдают за игрой детей и заполняют предложенную им анкету.

Анкета содержит ряд простых, но информативных вопросов. Например:

- Играл ли ребенок прежде с подобной игрушкой? С какой?
- Играл ли ребенок с тестируемой игрушкой охотно или не очень?
- Нуждался ли ребенок в помощи взрослого и почему?
- Как вы расцениваете руководство по использованию игры, игрушки, план или разъяснения правил игры?
- Какие недостатки Вы увидели в игрушке?

Затем полученные анкеты собираются и обрабатываются.

После того как игрушка побывала у детей, ее передают экспертам, которые независимо друг от друга оценивают ее качества. В составе экспертной комиссии «Spiel gut» около 30 человек из разных городов и областей Германии, специализирующихся на разных типах игрушек. Протокол работы экспертов представляет собой анкету, которая содержит более специализированные вопросы о развивающих качествах игрушки, ее сильных и слабых сторонах.

Мнения экспертов сопоставляются между собой, и посредством обсуждения выносятся заключение о качестве игрушки и о возможности ее премирования Знаком «Spiel gut-рекомендовано» или дается обоснование отказа и замечания к доработке.

Попытаемся сопоставить содержательные критерии оценки игрушек.

### Сравнительный анализ критериев в Московском и Германском центрах экспертизы игрушек

• Прежде всего следует подчеркнуть различное отношение к научным, теоретическим основаниям выбора критериев. Если для Московского центра этот вопрос является центральным, то для сотрудников центра «Spiel gut» он вообще не стоит. Несмотря на формальное отсутствие научной основы, деятельностный и культурно-исторический подход, по существу, присутствует в проводимой экспертизе, что очевидно из приведенных выше критериев оценки игрушек.

• Для экспертизы как в России, так и в Германии первой и важнейшей задачей является **определение возрастного диапазона**, для которого предназначена игрушка. Большинство критериев так или иначе связаны с этой характеристикой. Однако в Германском центре возрастная отнесенность игрушки является менее строгой и более размытой. Она выявляется опытным путем (посредством тестирования) в контексте индивидуальных склонностей конкретного ребенка. Причем индивидуальные различия развития детей могут перекрывать возрастные. Эксперты допускают, что тот или иной вид игрушек может подходить одним детям и не отвечать интересам других. В Московском

центре возрастной диапазон задается характером деятельности, для которой предназначена игрушка, и поэтому определяется более однозначно.

• В Московском центре на основе периодизации развития игровой деятельности была разработана **типология игрушек**. Несмотря на единство смысловых блоков оценки (привлекательность, развивающий потенциал игровых действий, операциональные возможности), конкретные показатели для каждого типа игрушек существенно варьируются и определяются развивающим значением той деятельности, для которой они предназначены. Так, для вкладышей и пирамидок более важными становятся одни качества, для кукол и образных игрушек другие, для конструкторов — третьи. Конкретные показатели экспертизы тщательно разработаны для 12 типов игрушек и игровых материалов и представлены в специальном методическом пособии. В Германском центре такая классификация игрушек присутствует (и во многом совпадает с нашей), но ее основание специально не определяется и для всех видов игрушек используются одни и те же критерии оценки. Какая-либо дифференциация в оценке разных игрушек формально отсутствует, хотя очевидно, что одни и те же критерии (например, связь ребенка с миром) определяются прежде всего типом игрушки.

• В Московском центре главным моментом экспертизы является оценка **развивающего потенциала игрового действия**. Именно развитие ребенка и соответствие игрушки возрастным задачам развития постулируется как главная ценность. Имеется в виду не только познавательное развитие, но и эмоциональное, социальное, морально-нравственное и другие линии развития в соответствии с возрастом ребенка. Развивающий потенциал игрового действия, т. е. возможность игрушки стать материалом для ведущей деятельности ребенка, является главным и необходимым качеством игрушки.

В центре «Spiel gut» акценты расставлены несколько иначе. Главный акцент здесь делается на **мотивационном аспекте игры**, т. е. на привлекательности игрушки. Значительное число показателей оценивает степень удовлетворенности ребенка игрой с конкретной игрушкой. Среди них «радость ребенка», «чувство своего успеха», «продолжительность самостоятельной игры», «проживание своего опыта» и пр. Данные показатели представляются очень ценными и связанными с задачами личностного развития ребенка.

• Что касается ценности развития, то она не указывается специально, но, безусловно, присутствует в представленных критериях. Она как бы в скрытом виде присутствует в разных параметрах оценки. Такие параметры, как «пригодность для игры», «связь с миром», «побуждение фантазии», «открытость механизма» и др., безусловно, направлены на развитие ребенка и практически совпадают с параметрами оценки некоторых видов игрушек в Московском центре.

• Критерии экспертизы в Московском центре **более структурированы** и иерархичны. В «Spiel gut» они равнозначны и рядоположены, хотя по содержанию во многом совпадают. Так, например, величина

игрушки, качество и прочность ее изготовления в нашей экспертизе относятся к операциональным качествам игрушки, которые обеспечивают возможность самостоятельных игровых действий. В экспертизе наших коллег они выступают как отдельные самостоятельные свойства игрушки.

Итак, можно видеть, что в двух моделях экспертизы игрушек имеются определенные различия, однако они не отражаются на результатах экспертизы. Критерии оценки, хотя и называются разными словами, по существу, практически совпадают.

Это совпадение подтвердилось практикой. В процессе семинара с нашими немецкими коллегами мы попытались осуществить независимую экспертизу конкретных игрушек разного вида. Результаты показали полное совпадение и параметров, и результатов оценки. Данный «эксперимент» продолжился в магазине игрушек, где представители двух направлений выбирали хорошие, рекомендуемые игрушки. Выбор опять же был идентичным. При этом эксперты двух групп отмечали одни и те же достоинства и недостатки конкретных игрушек.

Такое совпадение оценок может служить своеобразной взаимной валидизацией обоих подходов и подтверждает тот факт, что выбранные критерии объективно отражают потенциальные возможности игрушки выполнять свои культурные функции.

Принцип экспертизы также является одинаковым в обоих центрах, а именно **выявление и обозначение (маркировка) хороших игрушек** при игнорировании плохих. В Московском центре это знак качества игрушки «Детские психологи рекомендуют», который зарегистрирован в РосПатенте РФ. В германском центре — знак качества «Spiel gut. Исследовано. Рекомендовано». Принципиальная позиция «Мы ничего не запрещаем, мы только рекомендуем лучшее» совпадает в обоих случаях буквально дословно.

Вместе с тем процедура организации экспертизы в Германии, безусловно, является более отработанной и четкой, чем в Москве. Германский центр за полвека своей работы завоевал большой авторитет и оказывает несомненное влияние на рынок игрушек. Производители считают, что пройти экспертизу, получить знак и размещать его на упаковках и в каталогах почетно. А покупатели, приобретая игрушки, ориентируются на данный знак — его наличие является гарантией высокого качества игрушки. Можно полагать, что работа экспертной группы «Spiel gut» отражается на качестве и ассортименте продаваемых игрушек: оно значительно выше, чем в России и других странах мира (США, Франции, Греции и др.).

Московский центр экспертизы игр, игрушек и игровых материалов для детей находится в самом начале пути, и в настоящее время еще не пользуется широкой популярностью у производителей и распространителей игрушек. Однако можно надеяться, что направление нашей работы является правильным, все большему кругу родителей и педагогов эта работа становится хорошим подспорьем, и рано или поздно она будет отражаться на качестве игрушек в России.

### **Литература**

1. Греков А. У. Н. Д. Бартрам — личность в контексте культуры России первой трети 20 века // Первые бартрамовские чтения. Сергиев Посад, 2004.

2. Смирнова Е. О., Салмина Н. Г., Тиханова И. Г. и др. Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. 2008. № 3.

3. Смирнова Е. О., Салмина Н. Г., Абдулаева Е. А., Филиппова И. В., Шеина Е. Г. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек // Вопросы психологии. 2008. № 1.

4. Berg L. E. Defining the good toy — an interactionistic approach // Toys in educational and socio-cultural contexts. Part 1. 2003.

5. Vom Spielzeug und vom Spielen // Spiel gut Arbeitssausschuss Kinderspiel+Spielzeug e.V. Ulm, 2004.

## **Psychological and pedagogical grounding of toys expertise in Germany and in Russia (comparative analysis of assessment criteria)**

**E. O. Smirnova**

PhD in Psychology, Dr., professor, the head of the Centre of Psychological and Pedagogical Expertise of Toys, Moscow State University of Psychology and Education

**E. A. Abdulaeva**

Educational contents specialist at the Centre of Psychological and Pedagogical Expertise of Toys, Moscow State University of Psychology and Education

**M. V. Sokolova**

PhD in Psychology, educational contents specialist at the Centre of Psychological and Pedagogical Expertise of Toys, Moscow State University of Psychology and Education

---

The article provides comparative analysis of psychological and pedagogical expertise of toys in Moscow State Centre of Toys Expertise and in German organization «Spiel Gut» that has been engaged in expertise activities for 55 years. The importance of this task, conditioned with emerging new generation of toys and value uncertainty in choice of toys, is discussed. Two main tasks are regarded as the cultural functions of a toy. Firstly, it gives the opportunity to express oneself and one's experience, create one's own images that materialize in actions with a toy. Secondly, a toy helps to comprehend the world of relationships and concepts where a child lives. The main criterion of psychological and pedagogical expertise of a toy is a toy's option to become an object of self-supported child's play that may be characterized with different forms and levels of development. The article compares scientific groundings, criteria and peculiar methods of psychological and pedagogical expertise of toys in n Moscow State Centre of Toys Expertise and in German organization «Spiel Gut». Difference in scientific groundings of the expertise and in approaches to toys classification is shown. The German centre emphasizes motivational aspects of play and the Moscow centre — developmental potential of play actions. However, these differences do not influence the principal solidarity in the approach to expertise and its results that are almost equal in both centres. Such resemblance in assessment criteria may be regarded as a kind of mutual validation and proves the fact that the chosen criteria describe a toy's potential to fulfill its cultural functions.

**Keywords:** cultural-historical and activity approach, toy, psychological and pedagogical expertise, play, developmental potential, qualities of a toy, openness for a child's activity, operational potential of a toy.

### **References**

1. Grekov A. U. N. D. Bartram — lichnost' v kontekste kul'tury Rossii pervoy tretni 20 veka // Pervye bartramovskie chteniya. Sergiev Posad, 2004.

2. Smirnova E. O., Salmina N. G., Tihanova I. G. i dr. Psihologicheskaya ekspertiza igrushki // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2008. № 3.

3. Smirnova E. O., Salmina N. G., Abdulaeva E. A., Filippova I. V., Sheina E.G. Psihologo-pedagogicheskie osnovaniya ekspertizy igrushek // Voprosy psihologii. 2008. № 1.

4. Berg L. E. Defining the good toy — an interactionistic approach // Toys in educational and socio-cultural contexts. Part 1. 2003.

5. Vom Spielzeug und vom Spielen // Spiel gut Arbeitssausschuss Kinderspiel+Spielzeug e.V. Ulm, 2004.



# Этические вопросы консультирования он-лайн

**В. Ю. Меновщиков**

кандидат психологических наук, доцент, докторант лаборатории научных основ консультирования и психотерапии Психологического института РАО

Статья посвящена дискуссионной теме — этическим вопросам и проблемам, связанным с психологическим консультированием в интернете. Выделены неспецифические и специфические этические проблемы, которые были идентифицированы как вызывающие беспокойство при осуществлении дистантного консультирования. Они включают лицензирование, конфиденциальность, идентификацию консультанта и клиента, а также помощь в кризисных ситуациях (суицидальные случаи или клиенты, представляющие собой угрозу для других). Обсуждаются также этические вопросы, связанные с обществом в целом, в частности, возможность негативного эмоционального и социального эффекта распространения интернета на семьи и отдельных людей и интернет-зависимость. Представлена авторская классификация и описание основных этических проблем в консультативно-психотерапевтическом процессе он-лайн. Обозначены пути решения этических вопросов, перспективы адаптации зарубежного опыта в отечественной науке и практике. Показана необходимость разработки и адаптации этических руководящих принципов использования интернета в предоставлении различных сервисных услуг, информирования психологов-консультантов и других профессионалов о существующих этических проблемах.

**Ключевые слова:** интернет-консультирование, этические проблемы, консультант, клиент, общество, профессиональные ассоциации, этические принципы, перспективы адаптации.

Психологическое консультирование он-лайн (в интернете) усиленно развивается. При этом в связи с новизной и малой изученностью темы возникает масса дискуссионных вопросов. Часть из них касается этики применения консультирования он-лайн.

В целом в отношении профессионального использования интернета различные этические вопросы были поставлены почти с самого начала его использования. Есть неспецифические (например, лицензирование) и специфические этические проблемы, которые были идентифицированы как то, что вызывает беспокойство при осуществлении дистантного консультирования. Они включают конфиденциальность (например, безопасность информации о здоровье клиента), идентификацию (например, имеется ли у консультанта диплом и может ли он быть доступен клиенту, или идентификация клиента), а также помощь в кризисных ситуациях и т. д.

Поскольку перечень этических проблем достаточно широк и их описание все увеличивается, предлагаем разделить все основные проблемы на три группы: 1. Проблемы, связанные с консультантом; 2. Проблемы, связанные с клиентом; 3. Проблемы, связанные с обществом в целом.

Следует оговориться, что предлагаемая нами классификация достаточно условна, и этические вопросы зачастую связаны между собой, взаимопроницают, пересекаются, вытекают один из другого. Опи-

шем содержание каждого из обозначенных нами этических разделов.

## Этические проблемы, связанные с консультантом

### Обучение, лицензирование и сертификация

Одни из самых распространенных этических проблем в консультировании он-лайн имеют отношение к вопросам лицензирования и сертификации поставщиков психологических сервисов на основе интернета, будь то терапия, тестирование или просто предоставление информации. Уже в начале бурного роста психологической помощи он-лайн Лойд (Lloyd) и Уэкер (Wecker) указали, что интернет очень «хрупок» в этих областях, предоставляя относительно легкую возможность для шарлатанства и даже для вреда людям, с одной стороны, и вреда целостности и качеству профессионального обслуживания, с другой [18; 29].

Использование интернета облегчает предложение психологических услуг для шарлатанов или для профессионалов без достаточной подготовки, поскольку пользователь имеет очень немного возможностей для получения истинной и полной информации о поставщике услуг; следовательно, пользователи остаются незащищенными. Поскольку в некоторых случаях очень трудно обнаружить или отследить владельцев вебсайта, потен-

циал для мошенничества и эксплуатации в сети огромен. Отсутствие цензуры, контроля или регулирования в сети создает условия не только для шарлатанства, но и даже для воровства (информации и денег).

Стрикер (Stricker) в социологическом исследовании консультирования он-лайн продемонстрировал ряд проблем, таких, как обучение и экспертиза квалификации терапевта, оказывающего помощь в интернете, и др. Он также предложил несколько строгих предосторожностей в применении терапии он-лайн [26]. Блум (Bloom), Мерфи (Murphy) и Митчелл (Mitchell) рассмотрели и проанализировали многочисленные этические проблемы, защищая принятие и максимальное осуществление строгих руководящих принципов для терапии он-лайн, так же как и соответствующего обучения для врачей он-лайн [8; 19].

В то же время, Томас (Thomas), Фохт (Forcht) и Каунтс (Counts) отмечают, что интернет не может опираться только на одни законы, нужны также этические правила. Из-за исключительной природы интернета как терапевтического способа важно, чтобы поставщики помощи — службы психического здоровья — были обучены и имели опыт консультирования через сеть. Это особенно важно для терапии через электронную почту (индивидуальной или с группами) из-за природы отношений, установленных на основе текста. Например, он-лайн коммуникации могут вызвать эмоции и поведение, которые являются нетипичными в нормальных терапевтических ситуациях; и врачи (консультанты) должны быть к этому готовы [28].

Зак (Zack) отмечает: «Вообще, консультация он-лайн вовлекает в тот же самый общий процесс, как и консультация “лицом к лицу”, таким образом, правила выдачи лицензий должны применяться как и в материальном мире» [32]. Однако технические трудности и потребность в специальных навыках делают обслуживание он-лайн весьма отличным от традиционной психологической сессии. Поставщики психологического обслуживания онлайн должны получить соответствующее обучение и использовать специальные навыки в обеспечении их услуг.

В отношении условий допуска к терапии он-лайн решение этого вопроса путем проверки сертификата (диплома) врача было найдено еще в 1997 г. Эйнсворт (Ainsworth) и Грохол (Grohol), представителями двух психологических ассоциаций он-лайн. Они предложили врачам он-лайн возможность регистрироваться у них и иметь специальный мандат (свидетельство, сертификат), например, подтверждающий соответствующие образование и опыт. После проверки эти терапевты получили бы особое изображение (знак), которое можно было бы представить на их вебсайте. Пользователи могли бы связаться с создателями (знака), чтобы проверить его подлинность [1].

Такая практика начала приживаться за рубежом. В России пока не существует ни подобной этической практики, ни профессиональных ассоциаций, готовых взять на себя ответственность за обучение, проверку качества помощи и лицензирование профессионалов он-лайн.

### **Идентичность консультанта**

Продолжением предыдущего вопроса является другая этическая проблема, которая касается возможности клиентов идентифицировать их консультанта через компьютерную связь на дистанции [25]. В ответ на это беспокойство было представлено несколько решений. Во-первых, консультанты он-лайн могут обеспечить доступ ко всем соответствующим свидетельствам и пунктам выдачи лицензий [15], что обеспечивает проверку мандата (лицензии), которая превышает возможности в консультации FTF («лицом к лицу»), поскольку клиент может немедленно отыскать лицензию консультанта и увидеть, имеет ли он разрешение (см. например, Cyberchoices.org). Во-вторых, он-лайн консультирующие клиники осуществляют процесс проверки, который подтверждает идентичность консультанта через ряд пунктов выдачи разрешений и личных или профессиональных ссылок.

### **Этические проблемы, связанные с клиентом**

#### **Идентификация клиента**

Другие этические вопросы касаются идентичности клиента. В интернет-среде клиенты имеют право оставаться анонимными, и уже показано, что анонимность способствует обращению за психологической помощью для ряда клиентов, которые, возможно, никогда бы за ней не обратились «очно». К ним следует отнести, например, людей застенчивых и сосредоточенных на самих себе, а также тех, кто имеет «клеймо» или страдает социальной фобией. В то же время через интернет к нам могут обращаться различные шутники и проверяющие; дети, играющие роль взрослых, и т. д. и т. п. При подозрении на такого рода обращение возникает реальная потребность проверки идентичности клиента.

В зарубежной литературе, посвященной данной этической проблеме, показано, что есть способы подтвердить идентичность клиента, которые обычно платят за услуги консультации через чек или кредитную карточку (и время от времени страхованием). Эти способы и раскрывают имя клиента и его адрес. В связи с этим некоторые профессионалы он-лайн уверены, что способность идентифицировать клиента в дистантном консультировании увеличена [11]. Кроме того, консультанты на дистанции имеют возможность получить копии водительских прав клиента, свидетельства о рождении и карты социального обеспечения через факс или с помощью электронной почты. Консультанты могут сравнить подписанную форму соглашения с подпи-

стью на водительских правах клиента. Возможности идентифицировать клиентов через технологию на дистанции настолько разнообразны, что один из экспертов заявляет: «Можно утверждать, что клиенты он-лайн могут обеспечить более точную информацию, чем те, кто посещает клиницистов лично. Врачи вообще никогда не спрашивают подтверждения идентификации от их клиентов, и если клиент (FTF) сам платит за терапевтические услуги, он может легко обеспечить полностью фиктивную информацию относительно идентичности и местоположения» [11, с. 41].

Наконец, есть некоторое беспокойство, что клиент-самозванец может занять место реального клиента в консультации на дистанции, «украсть идентичность». Однако это также маловероятно по следующим причинам: (1) самозванец, вероятно, будет иметь другой стиль письма, манеру речи и голоса, отличные от истинного клиента; (2) консультанты будут в состоянии различить, знаком ли человек с темпом и содержанием предшествовавшего длительного диалога; (3) есть, вероятно, дополнительные препятствия типа нехватки мотивации для того, чтобы сделать так; (4) реальный клиент имеет защищающий пароль доступа к консультанту.

В России пока имеются трудности как с адаптацией самой технологии помощи он-лайн, так и с оплатой этой помощи кредитными картами и т. п. Однако, на наш взгляд, это временное явление и просто этап внедрения новой технологии, который успешно будет пройден в ближайшее время.

### **Проблема сохранения тайны и секретности (конфиденциальность)**

Хотя эта проблема привлекла большое внимание относительно недавно, особенно из-за массового количества коммерческих сделок в сети, фактически все поставщики психологических услуг (например, таких, как информационные ресурсы, терапия, тестирование) используют незащищенные вебсайты. Это означает, что информация (содержание сессии) — обычно очень частная и чувствительная — может быть перехвачена чужими людьми или операторами системы где-нибудь в сети или с компьютера, где информация сохраняется незащищенной. Эта проблема особенно волнует клиентов, которые смущаются раскрывать информацию из-за оправданного беспокойства о конфиденциальности. Еще раз повторим, что в 1996 г. Стрикер в социологическом исследовании консультирования он-лайн продемонстрировал ряд проблем, таких, как сохранение тайны и конфиденциальность клиента [26].

Конфиденциальность является важной проблемой в дистантном консультировании. Она включает и безопасность коммуникаций, и записи о клиентах. Однако некоторые консультанты считают, что консультирование на дистанции дает большую безопас-

ность, чем консультация FTF. Предполагается, что FTF-коммуникации часто ставятся под угрозу «случайными нарушениями безопасности» (людьми, подслушивающими за дверью консультативного офиса, или теми, кто находится поблизости) [11, с. 42]. Клиенты могут быть замечены другими в комнате ожидания клиники или у входа в офис консультанта. В этих случаях консультант фактически не может повлиять на конфиденциальность. Кроме того, в консультировании FTF отчеты часто сохраняются в запечатанном картотечном блоке. Там безопасность минимальна, поскольку файлы доступны любому человеку с ключом, ломом или владеющим ноу-хау, чтобы открыть замок.

Напротив, при дистантном консультировании возможностей «случайных» нарушений безопасности меньше [11, с. 43]. Нет комнаты ожидания или офиса, вокруг которого мог бы быть замечен клиент. Кроме того, специфика коммуникаций такова, что нарушение конфиденциальности затруднено. Например, если бы кто-то хотел подслушать консультанта или клиента, говорящего по телефону в течение сессии, он услышал бы лишь половину беседы.

Возможности человека, врывающегося в систему интернета, чтобы получить доступ к консультативным отчетам, минимизированы несколькими факторами. Во-первых, только чрезвычайно опытные люди имеют специальные знания или способности поставить под угрозу текущую безопасность интернет-информации. Во-вторых, побуждение таких людей, чтобы ворваться в эти системы, должно быть связано с финансовой выгодой. Это вряд ли касается отчетов, содержащих консультативную информацию [11]. Кроме того, факт, что многие банки и фирмы обмениваются финансовой информацией по интернету каждый день, служит основанием к общей вере в то, что интернет-информация находится в достаточно безопасной среде.

### **Оценка эмоционального и психического статуса клиента**

Имеются ограничения интернет-среды, для того чтобы точно оценить эмоциональный и психический статус клиента. И это создает другую этическую проблему, поскольку существует ряд ограничений на работу с клиентом он-лайн [10]. Неверный диагноз, например, принятие эндогенного депрессивного расстройства за «невинное» снижение настроения или психоза за невроз может привести к неоправданным консультативным действиям, ухудшению состояния клиента.

Соответственно, психолог должен знать как об этих ограничениях, так и о том, как справиться с ними, чтобы обеспечить качественное обслуживание. Эти вопросы связаны с вопросами оказания помощи в кризисных ситуациях, на которых мы остановимся ниже.

### Суицидальные клиенты или клиенты, представляющие собой угрозу для других

Есть две этические проблемы, касающиеся самоубийц или опасных клиентов. Прежде всего, способны ли консультанты на расстоянии обеспечить подходящую терапию людям, находящимся в кризисе или имеющим суицидальные намерения. Вторая проблема — достаточно ли дистантное консультирование для того, чтобы выполнить свои этические обязанности, чтобы предостеречь или сообщить в официальные инстанции, если возникает ситуация, при которой сообщение становится необходимым из-за угрозы другим людям.

Имеются различные философские подходы к проблеме обращения *кризисного клиента* он-лайн. Хотя дистантное консультирование, возможно, не лучший способ для таких клиентов, некоторые консультанты считают, что лучше что-то, чем ничего.

Факт, что некоторые клиенты могут отказаться или быть неспособными получить помощь в иной форме, кроме консультации на дистанции, сделал дистантное консультирование чрезвычайно выгодным для части консультантов, наиболее обеспокоенных проблемами оказания экстренной помощи. Например, «Самаритяне», группа добровольцев в Англии, отмечает, что потенциал консультирования на дистанции «обеспечивает эмоциональную поддержку любому человеку, который является суицидальным или отчаявшимся» через телефон и он-лайн-консультирование [14, с. 328].

Вторая проблема касается способности консультантов, использующих консультативную технологию на дистанции, обеспечить *чрезвычайный ответ*, т. е. эффективно ответить на запросы клиента, который является угрозой себе или другим. Это, к примеру связано с возможностью определения настоящего имени и местонахождения клиента, чтобы оказать ему реальную помощь.

Хотя одни специалисты считают, что дистантное консультирование — это практика, где клиенты всегда анонимны [14], другие эксперты полагают, что консультирование на дистанции имеет преимущество в отношении идентификации клиента и ответа на кризисные ситуации: «Поскольку он-лайн-клиент обычно вводит номер кредитной карточки или номер страхового счета, терапевты фактически имеют более точную, современную и доступную информацию относительно местоположения клиента, чем в ситуации «лицом к лицу». Фактически, некоторые е-клиники обеспечивают механизм, который немедленно даст возможность терапевтам войти в контакт с полицией, больницей или чрезвычайными службами, находящимися близко к местоположению клиента» [11, с. 42].

То есть в ситуации, где клиент — угроза себе или другим, консультант должен действовать так же, как во время сессии FTF: связаться с властями и попытаться предупредить стороны о потенциальной опас-

ности. В России подобная практика уже существует в отношении телефонного консультирования. Вероятно ее распространение и на консультирование он-лайн.

### Проблема интернет-пользователя, остающегося без непосредственной (лицом к лицу или он-лайн) поддержки

Существует проблема интернет-пользователя, который вынужден оставаться перед индивидуальной психологической информацией без непосредственной (лицом к лицу или он-лайн) поддержки. Это верно как для использования информации о психологической проблеме, так и для трактовки результатов теста. В обоих случаях информация может быть трудно принимаема и создавать эмоциональные трудности.

Хотя эта проблема, на наш взгляд, действительно может вызвать затруднения, есть способы минимизации риска и вредных последствий такой ситуации. Например, существуют способы контакта с клиентом он-лайн, но в реальном времени, через чат или с использованием видеоконференции. Консультанты он-лайн способны организовать получение клиентом немедленной обратной связи.

### Этические проблемы, связанные с обществом в целом

Предоставление психологических услуг в интернете косвенно продвигает использование компьютеров. Это можно рассмотреть как антиобщественную деятельность, потому что (в отличие от голосования) прямо противоречит призывам к уменьшенному или ограниченному использованию интернета вследствие его предполагаемого отрицательного влияния. В дополнение к предварительно полученным данным относительно возможного негативного эмоционального и социального воздействия на семьи и отдельных людей, Краут (Kraut) и Шерер (Sherer) и другие исследователи указывают на следующие ключевые отрицательные проблемы [17; 21]. Первая из них — интенсивное использование интернета — позволяет снабжать пользователей «отрицательными материалами», легко находимыми в сети, типа порнографии, и будучи привлекательным для пользователя, может стать вредной привычкой [4; 6; 7]. Во-вторых, интенсивное использование интернета, особенно в активной и диалоговой коммуникации, может вызвать зависимость [9; 12; 16; 31]. Это явление особенно может характеризовать он-лайн-услуги, касающиеся поддержки и деятельности по самопомощи [13; 24; 30]. Все это — серьезные проблемы, и профессиональное сообщество психологов (терапевтов) он-лайн, конечно, должно будет найти способы справиться с ними.



### Выводы и заключение

Подобно ФТФ-консультированию, в консультации на дистанции есть различные этические проблемы, многими из которых необходимо управлять, а для этого нужно быть «подготовленным и доброжелательным консультантом» [32]. Например, такие этические проблемы, как поддержание конфиденциальности, обращение с кризисом, идентификация клиента и т. п., хотя и вызывают напряжение, могут быть восприняты по-другому. Из них можно извлечь определенные выгоды, используя расстояние для оказания квалифицированной помощи нетипичным группам клиентов [32; 11].

Однако полное согласие относительно ряда этических проблем и их восприятия еще находится на рассмотрении профессионального сообщества. Следует заметить, что предшествующее обсуждение дает представление только о части этических вопросов и

типичных примеров этических проблем, которые волнуют отдельных профессионалов и профессиональные ассоциации [5].

Чтобы справиться с этическими проблемами, профессиональные ассоциации за рубежом опубликовали этические руководящие принципы относительно использования сети в предоставлении различных сервисных услуг (см.: [27; 3; 23]. Эти руководящие принципы играют дополнительную специальную роль в разъяснении стандартов помощи в сети [20; 22].

Несмотря на бурное развитие предложения психологической помощи он-лайн, подобная работа в России пока не ведется и есть настоятельная необходимость как информирования профессионалов о существующих этических проблемах в интернете, так и адаптации зарубежных этических принципов на отечественной почве, в том числе через профессиональные психологические сообщества.

### Литература

1. *Ainsworth M., Grohol J.* Credentials check [on-line]. 1997. Электронная версия: <http://www.cmbc.com/check>
2. ACA code of ethics. American Counseling Association. Alexandria, 2005.
3. APA statement on services by telephone, teleconference, and Internet: A statement by the ethics committee of the American Psychological Association. American Psychological Association. 1997, November. Электронная версия: <http://www.apa.org/ethics/stmnt01.html>
4. *Barak A., Fisher W. A.* Effects of interactive computer erotica on men's attitudes and behavior toward women: An experimental study // *Computers in Human Behavior*. 1997. № 13.
5. *Barak A.* Psychological applications on the Internet: A discipline on the threshold of a new millennium // *Applied & Preventive Psychology*. 1999. № 8.
6. *Barak A., Fisher W. A., Belfry S., Lashambe D. R.* Sex, guys, and cyberspace: Effects of Internet pornography and individual differences on men's attitudes toward women // *Journal of Psychology and Human Sexuality*. 1999. № 11.
7. *Binik Y. M., Cantor J., Ochs E., Meana M.* From the couch to the keyboard: Psychotherapy in cyberspace // S. Kiesler (ed.). *Culture of the Internet*. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 1997.
8. *Bloom W. J.* The ethical practice of WebCounseling. // *British Journal of Guidance and Counselling*. 1998. № 26.
9. *Brenner V.* Psychology of computer use: XLVII. Parameters of Internet use, abuse and addiction: The first 90 days of the Internet use survey // *Psychological reports*. 1997. № 80.
10. *Centore A. J.* Distance Counseling: Perceived advantages and disadvantages among christian Counselors. A Dissertation Presented to the Faculty of Liberty University In Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, March 2006.
11. *Derrig-Palumbo K., Zeine F.* Online therapy: A therapist's guide to expanding your practice. N. Y.: W. W. Norton, 2005.
12. *Fenichel M.* «Internet addiction»: Addictive behavior, transference or more? [On-line]. 1997. Электронная версия: <http://web0.tiac.net/biz/drmmike/addiction2.shtml>.
13. *Huang M. E., Alessi N. E.* The Internet and the future of psychiatry // *American Journal of Psychiatry*. 1996. № 153.
14. *Hughes R. S.* Cybercounseling and regulations: Quagmire or quest? // J. Bloom & G. Walz (eds.) *Cybercounseling and cyberlearning: Strategies and resources for the millennium*. Greensboro: American Counseling Association. 2000.
15. *Jencius M., Sager D. E.* The practice of marriage and family counseling in cyberspace // *The Family Journal*. 2001. V. 9. № 3.
16. *King S. A.* Is the Internet addictive, or are addicts using the Internet? [on-line] 1996. Электронная версия: <http://rdz.stjohns.edu/-storm/iad.html>
17. *Kraut R., Patterson M., Lundmark V., Kiesler S., Mukopadhyay T., Scherlis W.* Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? // *American Psychologist*. 1998. № 53.
18. *Lloyd M. G.* Have you had a long-distance therapeutic relationship? You will // *Ethics and Behavior*. 1996. № 6.
19. *Murphy L. J., Mitchell D. L.* When writing helps to heal: e-mail as therapy // *British Journal of Guidance and Counseling*. 1998. № 26.
20. *Shapiro D. E., Schulman C. E.* Ethical and legal issues in e-mail therapy // *Ethics & Behavior*. 1996. № 6.
21. *Sherer K.* College life on-line: Healthy and unhealthy Internet use // *Journal of College Student Development*. 1997. № 38.
22. *Sleek S.* Online therapy services raise ethical questions // *APA Monitor*. November. 1995.
23. Standards for the ethical practice of web counseling. National Board for Certified Counselors. 2001. Электронная версия: <http://www.nbcc.org/ethics/wcstandards.htm>.
24. *Stein D. J.* Internet addiction, Internet psychotherapy // *American Journal of Psychiatry*. 1997. № 154.
25. *Stofle G. S.* Choosing an online therapist: A step-by-step guide to finding professional help on the web. USA: White Hat. 2001.
26. *Stricker G.* Psychotherapy in cyberspace // *Ethics and Behavior*. 1996. № 6. P. 169.
27. Suggested principles for the online provision of mental health services. International Society for Mental Health Online. 2001, January. Электронная версия: <http://www.ismho.org>.
28. *Thomas D. S., Forcht K. A., Counts R.* Legal considerations of Internet use-Issues to be addressed // *Internet Research: Electronic Networking Applications and Policy*. 1998. № 8.

29. *Uecker E. Z.* Psychodynamic considerations of online counseling. Perspectives: A Mental Health Magazine, January–February 1997 [On-line]. Электронная версия: <http://www.cmhc.com/perspectives/articles/artO1971.htm>.

30. *Woo J.* The hazards of staying on the Net for too long [On-line]. 1996. Электронная версия: <http://home.hkstar.com/~joewoo/hazard.html>.

31. *Young K. S.* Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype // Psychological Reports. 1996. № 79.

32. *Zack J.* Online counseling: The future for practicing psychologists? // National Psychologist. 2002. September/October. V. 11. № 5.

## Ethical issues of on-line psychological counseling

V. Yu. Menovschikov

PhD in Psychology, assistant professor, doctorate student at the Laboratory of scientific groundings of psychological counseling and psychotherapy, Psychological Institute of Russian Academy of Education

---

The article deals with disputable issues of psychological counselling at the internet. It outlines general and peculiar ethical problems that proved disturbing in the process of distant counselling. They are licencing, confidentiality, client's and counsellor's identification and crisis interventions (suicide intentions, clients who are dangerous for the other people). The discussion concerns ethical issues of the internet the whole society, for instance, probability of negative emotional and social effects of virtual communication on family and personal life, internet-addiction. The author provides his classification and description of the main ethical problems in the process of therapeutical on-line communication. The ways of solving these problems as well as perspectives for adaptation of foreign experience in Russian psychological science and practice are sketched. The demand for development and adaptation of leading ethical principles regulating internet usage in different psychological services together with informing counselling psychologists and the other specialists about the emerging ethical issues is shown.

**Keywords:** internet-counselling, ethical issues, counsellor, client, society, professional associations, ethical principles, perspectives of foreign experience adaptation.

### References

1. *Ainsworth M., Grohol J.* Credentials check [on-line]. 1997. Электронная версия: <http://www.cmhc.com/check>

2. ACA code of ethics. American Counseling Association. Alexandria, 2005.

3. APA statement on services by telephone, teleconference, and Internet: A statement by the ethics committee of the American Psychological Association. American Psychological Association. 1997, November. Электронная версия: <http://www.apa.org/ethics/stmnt01.html>

4. *Barak A., Fisher W. A.* Effects of interactive computer erotica on men's attitudes and behavior toward women: An experimental study // Computers in Human Behavior. 1997. № 13.

5. *Barak A.* Psychological applications on the Internet: A discipline on the threshold of a new millennium // Applied & Preventive Psychology. 1999. № 8.

6. *Barak A., Fisher W. A., Belfry S., Lashambe D. R.* Sex, guys, and cyberspace: Effects of Internet pornography and individual differences on men's attitudes toward women // Journal of Psychology and Human Sexuality. 1999. № 11.

7. *Binik Y. M., Cantor J., Ochs E., Meana M.* From the couch to the keyboard: Psychotherapy in cyberspace // S. Kiesler (ed.). Culture of the Internet. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 1997.

8. *Bloom W. J.* The ethical practice of WebCounseling // British Journal of Guidance and Counselling. 1998. № 26.

9. *Brenner V.* Psychology of computer use: XLVII. Parameters of Internet use, abuse and addiction: The first 90 days of the Internet use survey // Psychological reports. 1997. № 80.

10. *Centore A. J.* Distance Counseling: Perceived advantages and disadvantages among christian Counselors. A Dissertation Presented to the Faculty of Liberty University In Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, March 2006.

11. *Derrig-Palumbo K., Zeine F.* Online therapy: A therapist's guide to expanding your practice. N. Y.: W. W. Norton, 2005.

12. *Fenichel M.* «Internet addiction»: Addictive behavior, transference or more? [On-line]. 1997. Электронная версия: <http://web0.tiac.net/biz/drmike/addiction2.shtml>.

13. *Huang M. E., Alessi N. E.* The Internet and the future of psychiatry // American Journal of Psychiatry. 1996. № 153.

14. *Hughes R. S.* Cybercounseling and regulations: Quagmire or quest? // J. Bloom & G. Walz (eds.) Cybercounseling and cyberlearning: Strategies and resources for the millennium. Greensboro: American Counseling Association. 2000.

15. *Jencius M., Sager D. E.* The practice of marriage and family counseling in cyberspace // The Family Journal. 2001. V. 9. № 3.

16. *King S. A.* Is the Internet addictive, or are addicts using the Internet? [on-line] 1996. Электронная версия: <http://rdz.stjohns.edu/~storm/iad.html>

17. *Kraut R., Patterson M., Lundmark V., Kiesler S., Mukopadhyay T., Scherlis W.* Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? // *American Psychologist*. 1998. № 53.
18. *Lloyd M. G.* Have you had a long-distance therapeutic relationship? You will // *Ethics and Behavior*. 1996. № 6.
19. *Murphy L. J., Mitchell D. L.* When writing helps to heal: e-mail as therapy // *British Journal of Guidance and Counseling*. 1998. № 26.
20. *Shapiro D. E., Schulman C. E.* Ethical and legal issues in e-mail therapy // *Ethics & Behavior*. 1996. № 6.
21. *Sherer K.* College life on-line: Healthy and unhealthy Internet use // *Journal of College Student Development*. 1997. № 38.
22. *Sleek S.* Online therapy services raise ethical questions // *APA Monitor*. November. 1995.
23. Standards for the ethical practice of web counseling. National Board for Certified Counselors. 2001. Электронная версия: <http://www.nbcc.org/ethics/wcstandards.htm>.
24. *Stein D. J.* Internet addiction, Internet psychotherapy // *American Journal of Psychiatry*. 1997. № 154.
25. *Stofle G. S.* Choosing an online therapist: A step-by-step guide to finding professional help on the web. USA: White Hat, 2001.
26. *Stricker G.* Psychotherapy in cyberspace // *Ethics and Behavior*. 1996. № 6. P. 169.
27. Suggested principles for the online provision of mental health services. International Society for Mental Health Online. 2001, January. Электронная версия: <http://www.ismho.org>.
28. *Thomas D. S., Forcht K. A., Counts R.* Legal considerations of Internet use-Issues to be addressed // *Internet Research: Electronic Networking Applications and Policy*. 1998. № 8.
29. *Uecker E. Z.* Psychodynamic considerations of online counseling. *Perspectives: A Mental Health Magazine*, January–February 1997 [On-line]. Электронная версия: <http://www.cmhc.com/perspectives/articles/artO1971.htm>.
30. *Woo J.* The hazards of staying on the Net for too long [On-line]. 1996. Электронная версия: <http://home.hkstar.com/~joewoo/hazard.html>.
31. *Young K. S.* Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype // *Psychological Reports*. 1996. № 79.
32. *Zack J.* Online counseling: The future for practicing psychologists? // *National Psychologist*. 2002. September/October. V. 11. № 5.

# Исследование индивидуальных понятийных структур школьников

Н. Р. Сидоров

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

И. Н. Бондаренко

лаборант-исследователь лаборатории психологических проблем детей с девиантным поведением Московского городского психолого-педагогического университета

---

В статье описан оригинальный метод выявления понятийных структур, которые сформировались у учащихся общеобразовательных школ в результате их обучения тому или иному школьному предмету. Авторы исходят из того, что учитель в ходе работы передает своим ученикам как содержание научных понятий, так и соотношение последних, их взаимосвязь. Это и служит основанием для постановки задачи на выявление данных структур и их сравнение. В результате проведенного исследования была обнаружена и оценена структурированность индивидуальных систем понятий каждого ученика. Вместе с тем стало ясно, что степень совпадения понятийной структуры ученика с эталонной учительской структурой не является главным фактором оценки учебной успешности школьника. Данный психологический метод достаточно прост для его использования учителем в ходе своего урока. Получаемые результаты «хорошо читаются» в табличной и графической форме и могут применяться как для индивидуализации обучения, так и для анализа степени усвоенности тех или иных тем учебной программы классом в целом.

**Ключевые слова:** педагогическая психология, научные понятия, структура научных понятий, обучение в школе, полнота и точность знаний, метод проверки усвоения.

---

## Проблема

Проблема формирования научных понятий в учебной деятельности школьников является едва ли не центральной для педагогической психологии. Она занимает значимое место в работах Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Н. Ф. Талызиной и многих других отечественных исследователей. Проблемам и процессам формирования систем научных понятий большое внимание уделяли Ж. Пиаже и Дж. Брунер. Многие найденные здесь психологические закономерности внедряются в педагогическую практику. Однако мы берем на себя смелость утверждать, что сегодня в активе школьного учителя нет метода, с помощью которого по ходу урока можно было бы оценить степень сформированности «в голове» учащегося структуры понятий изучаемых или изученных учебных тем.

Существующие фронтальные методы проверки знаний ориентированы, скорее, на проверку памяти школьников и их умений решать более или менее типовые задачи. Устные опросы чаще всего направлены на проверку усвоенности «вчерашнего» материала. Конечно, по ходу устного опроса ученика можно составить представление о системности его знаний, но только на интуитивном уровне. При этом все понимают, что пробелы в знаниях ученика или ошибки

в освоении им системы научных понятий приводят к непониманию всего материала школьного предмета и ко все возрастающей школьной неуспешности. А несвоевременное выявление учителем таких пробелов и ошибок снижает качество его профессиональной деятельности.

Данными обстоятельствами обусловлена актуальность создания такого достаточно простого метода выявления индивидуальной структуры научных понятий школьников, который нашел бы место в повседневной педагогической практике учителей-предметников.

Мы попытались сделать это, и предлагаем ниже исследование является дальнейшей разработкой темы, заявленной ранее как «Топография школьного знания» [3]. В той статье мы утверждали, что с учетом возрастных психологических особенностей школьников есть смысл в переводе на уровень непосредственного чувственного восприятия системы понятий, предуготовленной школьной программой к освоению учащимися. Мы говорили, что осуществили эту идею на материале школьного курса физики, и что весь набор понятий (выделенных по анализу стандартов, учебников, задачников и другой дидактической литературы) можно по-разному структурировать, взяв за основу разные системообразующие факторы. Проведенное в то время пилотажное исследование



дование показало наличие индивидуальных различий в структурах понятий не только учащихся, но и учителей, преподающих один и тот же предмет в классах одной и той же параллели.

Создание понятийных структур из заранее подготовленного набора элементов является не только увлекательным занятием, но и выполняет важную учебную функцию: Н. Ф. Талызина указывает, что научные понятия формируются у школьников «лишь в результате своей собственной деятельности». Одним из элементов такой деятельности являются «действия, связанные с установлением иерархических отношений внутри системы понятий» [5, с. 192–193].

В целом проблема состоит в том, что при всей важности педагогического контроля за состоянием индивидуальных понятийных структур школьников у учителя нет «технологизированного» эффективного метода выявления этих структур в предметном поле преподаваемой им учебной дисциплины.

Объектом нашего исследования были понятийные структуры школьников, а его предметом — индивидуальные особенности этих структур. В исследовании проверялась довольно простая гипотеза: структуры научных понятий, воссозданных успешными и неуспешными учениками из одного и того же набора элементов, значимо различаются между собой. И структуры понятий, созданные успешными учащимися, гораздо ближе по своей «топографии» к структуре понятий, сформированной учителем. (Вопросы об адекватности «учительской» структуры современному состоянию научных представлений и об отчетливости ее презентации учащимся остались за рамками настоящего исследования.) Мы сформулировали постулат, что учитель — в явной или неявной форме — передает ученикам структуру понятий и оценивает их школьную успешность по тому, насколько полно и точно они воспроизводят структуру, задающую связи между изучаемыми на уроках понятиями.

Цель работы помимо проверки гипотезы состояла еще и в апробации предлагаемой нами методики, в возможности ее применения учителем с учетом ограничений, накладываемых классно-урочной традицией.

Надо сказать, что не мы первыми занялись экспериментальным исследованием, как школьники структурируют учебный материал. Для нас большой интерес представляют работы А. Ю. Терехиной в области индивидуальных семантических пространств [4; 6]. Базовая идея этих исследований — если говорить в самом общем виде — состоит в том, что, во-первых, знание индивида в той или иной конкретной предметной области представляет собой системно организованное множество усвоенных им понятий; во-вторых, метод многомерного шкалирования позволяет построить модель субъективной картины организации знания; в-третьих, у разных людей структуры их знания в одной и той же предметной области будут различаться, и степень приближения субъ-

ективной структуры к объективному положению дел есть функция от обучения [4].

В ходе одного из экспериментальных исследований А. Ю. Терехиной [6] испытуемому предъявлялись пары понятий для того, чтобы он оценил степень смысловых различий между ними в баллах. По ходу эксперимента пары предъявляются в случайном порядке, но так, чтобы понятия в них сочетались по схеме «каждое с каждым». Полученные в исследовании субъективные оценки подвергаются затем математической обработке методом многомерного шкалирования. Окончательный результат оформляется как точечный график, где точками обозначаются понятия, а взаимное расположение точек этого графика отражает субъективное расстояние между понятиями так, как это представляет себе испытуемый. И таким образом презентуется структура его понятий или, иначе, индивидуальное семантическое пространство. Надо подчеркнуть, что оно графическим способом презентуется именно в виде «топографической съемки», как «топографический план».

Это исследование подтвердило принципиальную возможность выявления структуры знаний школьников по отдельному учебному предмету и представления результатов в виде математической (геометрической) модели, в виде образа. И далее делается важный для педагогической практики вывод: «Изучение психологических расстояний... и построение семантического пространства слушателя методами многомерного шкалирования является адекватным инструментом для анализа знаний и выявления неувоенных понятий» [6, с. 142]. «Неувоенных», заметим, в том смысле, что они «выпадают» из системы, структурным элементом которой должны были быть.

Здесь надо пояснить, что данное исследование проводилось А. Ю. Терехиной на материале понятий языка программирования Фортран, и в нем, помимо прочего, сравнивалась успешность выполнения экспериментальной задачи квалифицированными программистами (одна группа испытуемых) и школьниками, обучающимися программированию (вторая группа). Но важно, что предложенная экспериментальная схема позволяет провести аналогичное исследование на материале любого другого предметного поля, в том числе и из учебного плана общеобразовательной школы.

При всей продуктивности данной экспериментальной схемы для решения исследовательских задач она едва ли применима в повседневной деятельности школы из-за длительности испытаний и необходимости сложной математической обработки результатов последних. А педагогам необходим простой экспресс-метод выявления индивидуальных семантических структур школьников для оптимизации индивидуально ориентированного обучения.

Ввиду этих естественных для школьной практики требований мы предложили изменить задачу: не оценивать саму по себе структуру индивидуального семантического пространства школьника, а сравнивать

ее с той структурой знаний, которую предлагает учитель в рамках преподавания своего предмета.

Исследование проводилось на материале школьного предмета «Биология» по курсу десятого класса. Выбор пал именно на этот школьный предмет потому, что в успешности его усвоения, по сравнению с другими школьными предметами, овладение *знанием* играет более важную роль, чем выработка *умений и навыков*. (Этого нельзя сказать, например, о школьной математике, где умение решать задачи является одним из основных факторов успешности учащегося.) К тому же в предметном поле биологии хорошо проработан понятийный и категориальный аппарат, что в определенном смысле облегчает решение задачи по апробации нового метода, который мы назвали «Семантический пасьянс».

### Метод

В исследовании приняли участие учащиеся специальной общеобразовательной школы для детей с девиантным поведением № 10 СВОУО, массовой общеобразовательной школы № 352, колледжа ВГИКа. Всего в исследовании приняли участие 69 десятиклассников из указанных образовательных учреждений.

Для проведения экспериментального исследования до его начала нами были подготовлены следующие материалы.

- Совместно с учителем были определены пять учебных тем, уже изученных школьниками, затем были выбраны научные понятия, которые изучались в рамках выбранных тем. Всего таких понятий было 30. Этот перечень был дополнен понятиями, которые не были знакомы школьникам (7 понятий).

- Учителем биологии из этих понятий были сформированы, а нами зафиксированы их структуры отдельно для каждой темы. Таким образом была создана эталонная система понятий (табл. 1). Предположительно именно эту систему понятий учитель передавал ученикам на своих уроках как целостное знание по предмету.

- Каждое из понятий было напечатано на отдельной карточке размером 10,5 × 7,5 см (1/8 часть листа А4). В руках у школьника перед началом испытания было 37 карточек, на каждой из которых напечатано одно отдельное понятие. Еще 6 карточек (на пяти из них были напечатаны названия тем и на одной слова «Незнакомые понятия») перед началом испытания выкладывались на плоскость стола.

- Перед началом исследования учитель проранжировал своих учеников по признаку успешности в овладении материалом по биологии на его уроках. Получившиеся подгруппы условно были обозначены нами как «двоечники», «троечники», «хорошисты», «отличники».

Инструкция испытуемому.

*«Мы просим Вас принять участие в научном эксперименте, который проводит Московский городской психолого-педагогический университет. Мы исследуем, как устроена структура знания по БИОЛОГИИ. Поэтому просим Вас выполнить следующую работу.*

*Перед Вами на столе лежат карточки (6 штук).*

*(Перечислены названия групп).*

*Это названия групп.*

*Из большой стопки с научными понятиями надо брать по одной карточке и располагать их под той группой, к которой они подходят по смыслу.*

*В этой стопке есть понятия, которые Вам не знакомы или не подходят ни к одной из групп. В этом случае — положите их в группу «Незнакомые понятия».*

*Все понятно? Можно начинать».*

Каждое испытание проводилось в индивидуальном порядке, и каждое из них занимало от четырех до семи минут. Результаты работы испытуемого фиксировались в протоколе после окончания испытания, но какие-то особенности хода его работы отражались в протоколе еще в ходе испытания.

Результаты каждого испытуемого сравнивались с эталоном, сформированным учителем, по параметрам *Полнота* и *Точность* для каждой темы отдельно. *Полнота* вычислялась как отношение правильных выборов испытуемого к количеству возможных правильных выборов по этой теме. Спектр возможных числовых значений данного параметра от 0 до 1,0. Если в какую-то тему испытуемый не положил ни одной «правильной» карточки, то *Полнота* его структуры для данной темы равна 0; если он поместил в тему все «правильные» карточки, то *Полнота* равна 1,0; если же он, например, поместил туда только половину из возможных «правильных» карточек, то *Полнота* равна 0,5. *Точность* вычисляется как отношение числа карточек, совпадающих с эталоном, к числу всех выложенных им в какую-то тему карточек. То есть чем больше «лишних» карточек испытуемый поместил в какую-то тему, тем ниже точность созданной им структуры понятий. По параметру *Точности* числовые значения так же варьируют от 0 до 1,0.

Таблица 1

Эталонная структура научных понятий по биологии в X классе

Клетка	Размножение	Наследственность	Изменчивость	Селекция	Незнакомые понятия
Биополимеры	Эмбриология	Аллель	Норма реакции	Гетерозис	Мимикрия
Денатурация	Митоз	Ген	Мутации	Одомашнивание	Дивергенция
Мембрана	Мейоз	Гомозигота	Модификации	Мутагенез	Конвергенция
Рибосома	Бластула	Гетерозигота	Инверсия	Гибридизация	Рудименты
Митохондрия	Гастрюла	Генотип	Делеции	Сорт	Атавизмы
Включения	Онтогенез	Фенотип		Порода	Продуценты
	Нейрула				Консументы

**Результаты**

Пример выполнения задания испытуемым А. А. приводится в табл. 2. В ней понятия, исполненные курсивом, помещены испытуемым в структуру понятий данной темы «сверх нормы», они лишние и снижают точность его структуры по сравнению с эталоном.

Эти же результаты могут быть представлены в графической форме (рис. 1):

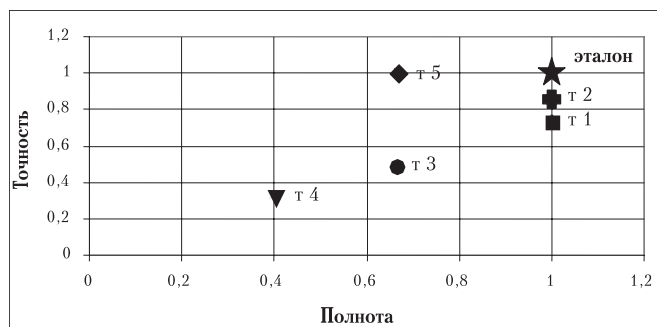


Рис. 1. Результат выполнения задания испытуемым А. А. по пяти исследуемым темам (т1 – клетка, т2 – размножение, т3 – наследственность, т4 – изменчивость, т5 – селекция) в сравнении с эталоном

По нашему мнению, данная диаграмма дает *очевидную* информацию о том, с какой степенью успешности этот ученик усвоил разные темы: наиболее близки к эталону усвоенные им структуры понятий по темам 2 и 1, наименее – по теме 4. Само испытание продолжалось 3 минуты, чуть больше времени заняла обработка результатов этого испытания.

Результаты всех испытуемых были подвергнуты кластерному анализу, и в итоге довольно отчетливо определились четыре группы испытуемых по уровню их успешности (табл. 3).

Для проверки первой части выдвинутой нами гипотезы (структуры научных понятий, воссозданных успешными и неуспешными учениками из одного и того же набора элементов, значимо различаются между собой) мы сравнили результаты испытаний наименее успешных (I уровень) и наиболее успешных (IV уровень) учащихся по каждой теме отдельно. Результаты приводятся в табл. 4 и рис. 2. Следует

**Распределение испытуемых по уровням успешности**

Таблица 3

Уровень успешности	I	II	III	IV
Показатели				
Полнота (среднее)	0,22	0,37	0,41	0,65
Точность (среднее)	0,25	0,46	0,63	0,76
Число испытуемых, чел.	18	25	16	10

**Сравнение результатов испытаний наиболее и наименее успешных учеников**

Таблица 4

Уровень успешности	I		IV	
	Полнота	Точность	Полнота	Точность
Клетка	0,44	0,45	0,7	0,8
Размножение	0,17	0,3	0,7	0,8
Наследственность	0,2	0,24	0,6	0,8
Изменчивость	0,22	0,18	0,6	0,5
Селекция	0,08	0,1	0,6	0,9

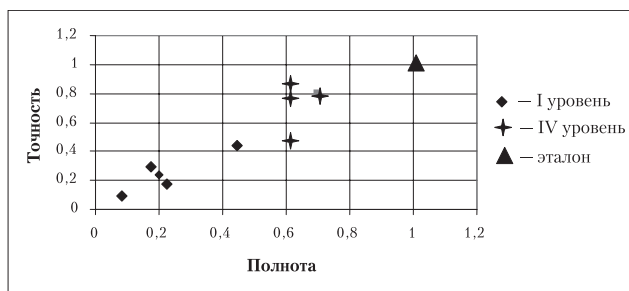


Рис. 2. Сравнение результатов испытаний наименее успешных (I уровень) и наиболее успешных (IV уровень) учащихся с эталоном. Сравнение проводилось отдельно по каждой теме

заметить, что, поскольку цифры показателей *Полноты* и *Точности* учащихся IV группы успешности по темам 1 и 2 совпадают, на рис. 2 они «наложились» друг на друга.

Для проверки второй части нашей гипотезы (структуры понятий, созданных успешными учащимися, гораздо ближе по своей «топографии» к структуре понятий, сформированной учителем) мы срав-

**Протокол испытания учащегося А. А. (X класс)**

Таблица 2

Клетка (т1)	Размножение (т2)	Наследственность (т3)	Изменчивость (т4)	Селекция (т5)	Незнакомые понятия
Биополимеры	Эмбриология	Аллель	Норма реакции	Одомашнивание	Дивергенция
Денатурация	Митоз	Ген	Модификации	Гибридизация	<i>Гомозигота</i>
Мембрана	Мейоз	Генотип	<i>Конвергенция</i>	Сорт	<i>Мутагенез</i>
Рибосома	Бластула	Фенотип	<i>Атавизмы</i>	Порода	
Митохондрия	Гастрюла	<i>Делеции</i>	<i>Рудименты</i>		
Включения	Онтогенез	<i>Инверсия</i>	<i>Мимикрия</i>		
<i>Консументы</i>	Нейрула	<i>Гетерозис</i>			
<i>Продуценты</i>	<i>Гетерозигота</i>	<i>Мутации</i>			
Полнота: 1 Точность: 0,75	Полнота: 1 Точность: 0,88	Полнота: 0,67 Точность: 0,5	Полнота: 0,4 Точность: 0,33	Полнота: 0,67 Точность: 1	

Длительность испытания: 3 мин.

нили, с одной стороны, суждения учителя по поводу успешности того или иного учащегося и, с другой стороны, результаты кластерного анализа по параметру успешности учащихся в воспроизведении эталонной структуры (табл. 5).

Иными словами, учитель говорит о 13 двоечниках, а учащихся I-го уровня успешности 18; учитель называет 42 троечника, статистический анализ показывает 25; для учителя есть 11 хорошистов и 3 отличника, статанализ дает числа 15 и 10 соответственно. Интересно, что среди «двоечников» учителя оказались 4 человека, достаточно успешно справившихся с испытанием, а один «отличник» оказался совсем неуспешным.

Но гораздо важнее другое: *только один ученик из 69 воспроизвел абсолютно успешно по полноте и точности эталонную структуру двух (!) тем из пяти.* Хотя теоретически абсолютно успешных воспроизведений понятийных структур по темам могло быть 345.

### Обсуждение

Первое, что стоило бы отметить, — апробация предложенного нами метода в условиях классно-урочной системы прошла успешно. В силу того что через эту процедуру прошли индивидуально 69 учеников трех разных образовательных учреждений, можно считать, что цель проверки работоспособности методики была нами достигнута. В этом смысле оказывается важным, что определенная часть исследования была проведена *самим учителем*. Разница между работой учителя и работой психологов заключалась только в том, что при осуществлении испытаний учителем ученики работали чуть-чуть медленнее.

Нами были получены 69 индивидуальных структур научных понятий, созданных из одного и того же набора элементов, в табличной и графической формах, что позволило сравнить эти структуры по параметрам полноты и точности (в сравнении с эталоном). Как было отмечено выше, кластерный анализ дал возможность выделить четыре группы учащихся, различающихся по степени успешности работы (степень приближения к эталону). Надо подчеркнуть, что эти группы достаточно компактны и хорошо дифференцированы. Особенный интерес представляют результаты учеников, составивших III группу: по параметру полноты их результаты не имеют ста-

статически значимых различий с результатами учеников II группы ( $U = 146,0; p \leq 0,15$ ), зато по параметру точности уровень значимости различий такой, что коэффициент значимости содержит шесть нулей после запятой. Среднее значение точности структур, сформированных учениками III группы, приближается к среднему значению точности структур учеников IV группы. А это, по нашему мнению, интереснейший феномен: школьники-«хорошисты» по полноте своих знаний мало отличаются от школьников-«троечников», зато точность их знания и аккуратность изложения приближает их к школьникам-«отличникам».

Результаты настоящего исследования показали, что *подавляющее большинство исследованных учащихся не могут успешно воспроизвести структуру знания, которую учитель стремится им передать на своих уроках*. В нашем случае более или менее полно и точно передают структуру понятий по биологии только 14,5 % учеников. Числовые значения либо *Полноты*, либо *Точности* менее 0,25 и ниже по любой теме мы считали неудовлетворительными: вхождение в структуру понятий только одного элемента из каждых четырех необходимых или количество верных ответов, составляющее только одну четверть, отражают, действительно, неудовлетворительное положение дел. Восемь учащихся (11,6 % всех опрошенных) показали неудовлетворительный результат в трех темах из пяти; еще восемь учащихся продемонстрировали такой же результат в четырех темах из пяти; один учащийся показал неудовлетворительные результаты по всем пяти темам. То есть четверть учащихся (11,6 % + 11,6 % + 1,4 % = 24,6 %) продемонстрировали неудовлетворительный результат в структурировании предложенных им понятий из курса биологии.

Причины указанного положения дел могут быть самыми разнообразными: от недостаточной организации учебной деятельности школьников до методических ошибок преподавателя — для их выяснения требуется дополнительное целевое исследование. Мы предлагаем к обсуждению одну из возможных причин: несовпадение кодирующих систем (Дж. Брунер) учителя и учащихся. Конкретно это означает, что учитель, свободно оперируя понятиями высшей степени обобщения, предполагает наличие такого же умения у своих учеников, но ошибается, и эта ошибка не позволяет сформироваться необходимой структуре научных понятий «в головах» большинства учащихся.

Таблица 5

**Сравнение суждений учителя об успешности обучающихся и их действительной успешности по воспроизведению учительского эталона**

По мнению учителя		По степени успешности воспроизведения эталона			
Категория	Число	I уровень	II уровень	III уровень	IV уровень
«Двоечники»	13	4	5	4	-
«Троечники»	42	11	16	11	4
«Хорошисты»	11	3	3	1	4
«Отличники»	3	-	1	-	2



### Выводы

1. Предложенный метод позволяет выявить индивидуальную структуру научных понятий школьников в рамках предметной области конкретной учебной дисциплины и оценить степень ее приближения к эталонной структуре по параметрам полноты и точности.

2. Предложенный метод достаточно прост как по процедуре, так и по способам обработки результатов; он не требует много времени и доступен для самостоятельного проведения учителем в ходе урока. Полученные результаты могут учитываться как для реализации индивидуального подхода в обучении, так и в качестве обратной связи о сравнительной успешности усвоения классом тех или иных тем программы.

3. Гипотеза исследования подтвердилась частично.

Оказалось возможным провести сравнение индивидуальных понятийных структур, составленных школьниками из одинаковых элементов, и на этой основе провести сравнение степени успешности школьников.

В нашем исследовании объективным критерием успешности являлась степень приближения понятийных структур учащихся к структуре научных понятий, сформированной их учителем. Однако оказалось, что учитель, прекрасно понимавший идею и гипотезу исследования, сам активно принимавший участие в его проведении, субъективно оценивает успешность своих учеников по каким-то другим критериям. В этих его субъективных критериях нашлось место и степени сформированности у учеников «правильной» структуры знания, но это место не было первым. То есть наш исходный постулат не подтвердился.

### Литература

1. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. Сидоров Н. Р. Топография школьного знания // Прикладная психология. 1998. № 3.
4. Соколов Е. Н., Терехина А. Ю., Ребрик С. Б. Геометрическая модель структуры знания // Вопросы психологии. 1986. № 6.
5. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. М., 1998.
6. Терехина А. Ю. Структура знаний о языке программирования // Вопросы психологии. 1988. № 4.

# Research on Individual Structures of Concepts in Pupils

**N. P. Sidorov**

PhD in Psychology, the head of the Laboratory of Psychological Problems of Children with Deviant Behavior,  
Moscow State University of Psychology and Education

**I. N. Bondarenko**

Research fellow at the Laboratory of Psychological Problems of Children with Deviant Behavior,  
Moscow State University of Psychology and Education

---

The article describes original method of revealing structures of concepts that were formed in pupils as the result of learning certain school subjects. The authors assume that a teacher communicates the contents of scientific concepts alongside with their interrelations. This statement was used to formulate the task for revealing these structures and comparing them. The research made it possible to outline and assess structuredness of individual systems of concepts in each pupil. Thus it became evident that the extent of compliance of a pupil's system of concepts with a teacher's one cannot be considered the main factor of educational achievement assessment. The diagnostics results are easily read as a table or a graph and can be used for individualization of education as well as for assessment of the mastering a certain study topic with the whole class.

**Key words:** educational psychology, scientific concepts, structure of scientific concepts, school education, completeness and accuracy of knowledge.

## **References**

1. Bruner Dzh. Psihologiya poznaniya. M., 1977.
2. Davydov V. V. Teoriya razvivayushhego obucheniya. M., 1996.
3. Sidorov N. R. Topografiya shkol'nogo znaniya // Prikladnaya psihologiya. 1998. № 3.
4. Sokolov E. N., Terehina A. Yu., Rebrik S. B. Geometricheskaya model' struktury znaniya // Voprosy psihologii. 1986. № 6.
5. Talyzina N. F. Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1998.
6. Terehina A. Yu. Struktura znaniy o yazyke programirovaniya // Voprosy psihologii. 1988. № 4.

## Организация зоны ближайшего развития планирующей функции мышления у школьников

**А. М. Медведев**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
Волгоградского государственного педагогического университета

**М. В. Марокова**

старший преподаватель кафедры психологии Волгоградского государственного педагогического университета

В статье представлены результаты работы по организации зоны ближайшего развития (ЗБР) мыслительной функции планирования. Планирование рассматривается как высшая психическая функция, входящая, совместно с анализом и рефлексией, в состав новообразований ведущей деятельности младшего школьника — учебной деятельности, в том ее понимании, которое представлено в теории Эльконина—Давыдова. Описаны процедуры диагностики планирования, критерии и эмпирические показатели развития этой функции, ее неустойчивые переходные формы. По отношению к этим переходным формам авторами предложена коррекционная процедура, построенная по форме ЗБР. Организация ЗБР опирается на такие базовые понятия теории Л. С. Выготского, как интериоризация и знаковое опосредствование. В основу организации ЗБР положена поэтапность контролируемых переходов от совместно-распределенного взаимодействия взрослого и школьника к самостоятельному действию школьника. Эффективность методики подтверждена положительной динамикой функции планирования у большинства испытуемых.

**Ключевые слова:** планирующая функция мышления, теоретический, эмпирический и манипулятивный способы планирования, зона ближайшего развития (ЗБР), опосредствование, совместно-распределенное действие.

Наше исследование связано с планирующей функцией мышления (в ранних работах научной школы Эльконина—Давыдова именуемой внутренним планом действий, ВПД). Ее изучение, начатое в 1960-е гг. работами Я. А. Пономарева [30], было продолжено в 1970—1980-е гг. В. Х. Магкаевым [24], А. З. Заком [13; 14; 15], Е. И. Исаевым [17], П. Г. Нежновым и А. М. Медведевым [26] и не прекращалось до настоящего времени. (Одно из относительно недавних исследований выполнено И. Н. Федекиным [35]). Выбор планирования определялся изученностью этой функции и выверенностью эмпирических показателей ее сформированности, что позволило нам с определенной уверенностью приступить к построению формирующей методики по форме ЗБР. При этом функция планирования выступала в качестве *материала* нашего исследования, его *предметом* была организация ЗБР этой функции.

Научно-исследовательский интерес к ЗБР — понятию, введенному Л. С. Выготским [6; 7] в позднем, так называемом инструментальном периоде его на-

учного творчества (1932—1934)\*, имеет еще более длительную историю как в отечественной, так и в зарубежной психологии. С этим понятием связаны два смежных контекста исследований — изучение развития в «норме» (контекст возрастной психологии и психологии развития) и изучение отклоняющегося развития (контекст дефектологии и специальной психологии). Начиная с работ самого Л. С. Выготского, проводятся сравнительные исследования нормального и отклоняющегося развития, что позволяет лучше понять общее и особенное в развитии высших психических функций [11; 21].

В западной психологии понятие «зона ближайшего развития», определяемое как «zone of proximal development», систематически применяется в исследовательских программах Дж. Брунера [43; 44], А. Браун [41; 42], М. Коула [45; 46] и Дж. Вёртча [47]. Так, в исследованиях Дж. Брунера особое внимание уделялось освоению коммуникативной функции речи на ранних стадиях онтогенеза, а также изучению довербального когнитивного развития. Дж. Вёртчем ис-

\* См. анализ работ Л. С. Выготского, проведенный И. А. Корепановой [18] и С. П. Сенюченковым [34].

следовало взаимодействие матери и ребенка в ситуации решения комбинаторных задач-головоломок по составлению картинки из множества мелких фрагментов, обеспечивающее переход от внешней регуляции к саморегуляции. Разработки А. Браун и ее сотрудников направлены на построение диагностики развития на основе индекса (показателя) потенциала развития — меры того, насколько ребенок способен улучшить решение интеллектуальных задач в сотрудничестве со взрослым по сравнению с исходными, проведенными самостоятельно.

В последнее десятилетие исследовательский интерес к ЗБР связан с определением места этого понятия в категориальном строе культурно-исторической психологии [8; 16; 18; 19, 22], а также с уточнением внутренней структуры ЗБР [18–21; 28], динамики происходящих в ней переходов от интер- к интра-форме действия [9; 28]. Кроме этого, определяются как границы применимости понятия, так и возможности его операционализации [4; 9], уточняются критерии и показатели эффективности [5].

Для нашего исследования наибольший интерес представляют работы И. А. Корепановой [18–21], Л. Ф. Обуховой и И. А. Корепановой [28], в которых развернуто построение зоны ближайшего развития *предметного действия*, а само предметное действие рассматривается (вслед за А. В. Запорожцем, А. Н. Леонтьевым, В. П. Зинченко, Д. Б. Элькониним) как единица анализа психического. В нашей работе также исследовалось предметное действие и возможности его формирования посредством процедуры, построенной по форме ЗБР. Мы также рассматривали предметное действие как единицу, причем не только как единицу функционирования высших психических функций, но и как единицу развития (вслед за Д. Б. Элькониним и Б. Д. Элькониним), в нашем исследовании также представлена развернутая операциональная сторона действия, выполнение задания требует предметного манипулирования. При этом между нашим пониманием предметности действия, его динамики и роли взрослого в его построении и понимании, которое представлено в отмеченных работах, есть некоторые различия. Соотнесение исходных представлений, методических подходов и особенностей предметности формируемых действий может стать содержанием отдельной статьи. Здесь же отметим, что наша работа строилась в контексте теории развивающего обучения [12] и была связана с одним из новообразований учебной деятельности — функцией планирования. Отметим также, что планирование подходит под характеристики высшей психической функции в том ее понимании, которое представлено в работах Л. С. Выготского.

Мы исходили из предположения, что выделение теоретической формы планирования в ее противопоставлении эмпирической, принятое в традиции исследований теории Эльконина–Давыдова [12–15; 17; 24], само по себе недостаточно для построения опосредствований, обеспечивающих переход от выявляемого актуального уровня развития этой функции к более высокому уровню. А построение опо-

средствований перехода и представляет основной психолого-педагогический интерес, с точки зрения теории Л. С. Выготского. Их поиск был основным смыслом нашего исследования.

Для нас были важны размышления Д. Б. Эльконина о происхождении планирования (внутреннего плана действия) из особой формы взаимодействия (интерформы): «... “Внутренний план” рождается как функция сообщения другому человеку *способа* действия, т. е. в результате сотрудничества особого типа» [40, с. 11]. Д. Б. Эльконин также отмечал, что «внутренний план действий — это только тогда и там, где есть ориентировка на характер и результат действий другого человека — партнера или конкурента... Как я должен поступить, если он так... Что он в это время делает? Это механизм, координирующий совместную деятельность, но не рядом, а в сотрудничестве при наличии общей цели. Кажется, в этом суть дела!» [39, с. 499].

При обосновании экспериментально-исследовательского подхода и при проектировании методик мы придерживались ориентиров, как заданных предшествующими работами, выполненными в русле теории Эльконина — Давыдова [1; 3; 13–15; 24–27; 30], так и определяемых предметом нашего собственного исследования. В результате сложилась следующая совокупность требований к исследовательской методике:

материалом для диагностики планирования может быть предметная система, заданная множеством состояний, переходы между которыми определяются единым принципом ее преобразований, поэтому подходящим материалом могут служить пространственно-комбинаторные задачи;

планирование позволяет выбирать кратчайшие способы достижения результата, поэтому методика должна содержать требование нахождения кратчайшего по числу операций решения; такое решение — индикатор развитого планирования;

задача не может быть решена только путем следования инструкции, необходим перевод условий и требований задачи в план средств планирования и контроля за выполнением действий;

диагностическая методика должна выявлять широкий спектр проявлений, позволяющий фиксировать как устойчивые типы решения, так и смешанные, переходные; именно переходные типы могут представлять интерес для построения ЗБР;

организация ЗБР предполагает контролируемый переход от совместно-распределенного действия экспериментатора и испытуемого к самостоятельному действию испытуемого.

в процессе такого перехода освоение и осознание ребенком способа выполнения действия обеспечивается поэтапной сменой позиций, занимаемых взрослым-экспериментатором (инициатора построения ориентировки, исполнителя, контролера, оценщика), и соответствующих видов сотрудничества.

При построении совместно-распределенных действий мы ориентировались на результаты работ



В. В. Рубцова [32] и других исследователей, работавших и работающих в сотрудничестве с ним (Ю. В. Громыко [10], Н. И. Поливанова [29], М. А. Семенова [29], И. В. Ривина [31]).

В исследовании приняли участие учащиеся V–VI классов лицея № 9 и гимназии № 11 г. Волгограда, всего 122 человека. Приглашая для работы пятиклассников, мы предполагали, что для них завершен цикл учебной деятельности, обозначаемый как «младшая школа», и можно ожидать сложившихся новообразований, включая вставшую функцию планирования.

Мы начали с фронтальной диагностики с применением бланковой методики «Перестановки» для определения актуального уровня планирования. Прототипом этой методики была методика В. Х. Магкаева [24], схожие методические средства использовались в исследованиях А. З. Зака [13–15]. Испытуемым предлагалось решить задачи, в которых из одной последовательности (композиции) цифр нужно было получить другую. Каждая пространственная композиция состояла из пяти цифр и пустой клетки, последовательность которых можно было изменять по простейшему правилу: за один ход любая цифра последовательности могла быть перемещена в пустую клетку. Целевая композиция, которую нужно было получить в результате решения, оставалась неизменной во всех задачах:  $\_ , 1, 2, 3, 4, 5$  (рис. 1).

	5		2	1	4	3	
1)							:
2)							:
3)							:
		1	2	3	4	5	

Рис. 1. Общий вид задания в методике «Перестановки»

Работа с методикой включала следующие этапы.

- Инструктирование и отработка инструкции.
- Тренировочные упражнения, выполнение которых контролировалось экспериментатором. По просьбе школьников он давал необходимые разъяснения. В дальнейшем вмешательство экспериментатора в ход решения прекращалось.

- Выполнение основных задач, при решении которых испытуемым предлагалось «уложиться» в заданное количество ходов (трехходовка, четырехходовка, пятиходовка).

- Выполнение «свободной задачи», где от испытуемых ожидали самого короткого решения, такого, при котором количество ходов было бы минимальным. Само же название задачи определялось тем, что количество ходов в ней не было указано и не было ограничено: была задана исходная последовательность и явно избы-

точное количество пустых строк для записи ходов и промежуточных состояний. При нормативном решении в три хода задача занимала целый бланк (лист формата А 4) и могла быть выполнена как за минимальное число ходов (три), так и за девять и более ходов.

Методика «Перестановки» позволила дифференцировать «теоретиков», «эмпириков» и «манипуляторов», а также выявить переходные способы действия, на которых и было сосредоточено наше исследование. Численно испытуемые распределились следующим образом:

- «теоретики» — 31 человек (25,4 %);
  - способ со смешанными симптомами теоретического и эмпирического — 12 человек (9,8 %);
  - «эмпирики» — 30 человек (24,6 %);
  - способ с симптомами эмпирического и манипулятивного — 20 человек (16,4 %);
  - «манипуляторы» — 29 человек (23,8 %).
- Результаты представлены на диаграмме (рис. 2).

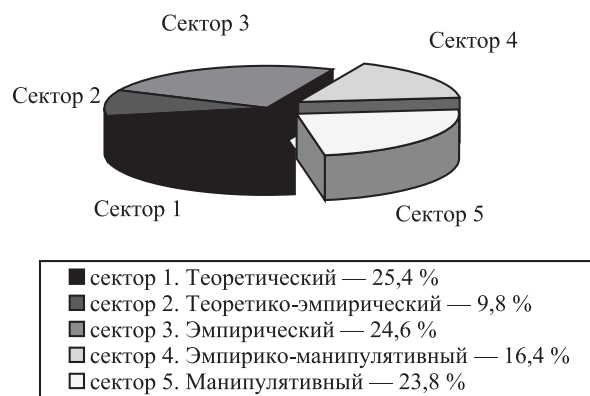


Рис. 2. Процентное распределение способов планирования по результатам методики «Перестановки»

Различение «теоретиков» и «эмпириков» является традиционным для теории В. В. Давыдова. Критерии их различения определены как в логическом, так и в психологическом отношении. Экспериментальные показатели разработаны и апробированы в целом ряде исследований, проводившихся представителями этой научной школы: Л. И. Аршавиной [1], А. З. Заком [13–15], Е. И. Исаевым [17], В. Х. Магкаевым [24], Л. К. Максимовым [25], В. Т. Носатовым [27], Я. А. Пономаревым [30] и др. В нашем исследовании также обнаружались известные симптомокомплексы.

«Теоретики» показывали полноценное планирование:

- принимали задачу и удерживали ее в ходе решения;
- соблюдали правила и требования, что позволяло выполнять задания четко и самостоятельно без вмешательства экспериментатора;
- были ориентированы на выработку общего способа, что обеспечивало правильное и быстрое решение всех задач (обобщение «с места» — показатель, введенный В. А. Крутецким [23]).

«Эмпирики» смешивали планирование и исполнение:

- улучшали результаты от попытки к попытке (неоднократное стирание и переписывание, что ясно просматривается на бланках);

— ориентировались преимущественно на результат, а не на способ, поэтому критерием успешности для них было «попадание в ответ»;

— ориентировались на внешние особенности условий — форма бланка «провоцировала» такой способ действия, поэтому в «свободной задаче» они стремились заполнить все оставленные для решения строки и могли делать по 9–12 ходов вместо нормативных трех.

Эти симптомы смещения поисковой и конкретно-практической ориентаций хорошо известны, они были обнаружены в исследованиях Л. В. Берцфаи [3], где показано, что «эмпирики» строят ориентировку только в рамках решения практических задач.

«Манипуляторы» — особая группа испытуемых, которая характеризуется самыми низкими показателями способа действия. Выделение этой группы и определение оснований для ее самостоятельного рассмотрения было проведено П. Г. Нежновым и А. М. Медведевым [26]. Манипулятивный способ — это отказ от опробующих действий при упорных попытках решить задачу волюнтаристски, вопреки правилам и условиям (это в учебной ситуации называется «подогнать под ответ»). В отличие от «эмпириков», «манипуляторы» никак не относятся к собственному опыту: они его не накапливают, не структурируют, не обращаются к нему. Их действия исключительно ситуативны и импульсивны. Неприятие инструкции, затруднения в усвоении правила решения обнаруживаются у них еще на этапе тренировки.

Неожиданным результатом для нас стало не само обнаружение такого способа, а его распространенность — «манипуляторы» составили около четверти испытуемых (23,8 %). Они не могли освоить элементарное (куда же проще!) правило, что не позволяло им действовать даже на эмпирическом уровне.

Были обнаружены переходные формы, совмещавшие симптомы смежных типов. Так, испытуемые, проявившие черты *теоретико-эмпирического* подхода, — это «почти теоретики». «С места» они не обобщают, но, сделав несколько попыток, приходят к минимальному решению. Таких школьников было 12 (рис. 2, сектор 2 — 9,8 %).

Школьники, сочетавшие черты *эмпирического и манипулятивного* способов действия, задачи решали, но игнорировали требование наименьшего числа ходов. Предвидение результатов действий у них было ограничено: каждый последующий ход выводился ими из предыдущего. При таком решении, которое можно назвать пошаговым, испытуемые «планировали» действия только на один ход при утере общего направления преобразований. Таких школьников обнаружилось 20 (рис. 2, сектор 4 — 16,4 %).

Мы сосредоточились на низких уровнях планирования — эмпирико-манипулятивном (20 чел.) и манипулятивном (29 чел.). На рис. 2 эти группы школьников выделены из общего числа испытуемых (секторы 4 и 5). Далее мы работали только с этой группой (всего 49 чел.). Исходное (до коррекции) процентное распределение способов действия в этой группе представлено на рис. 3.

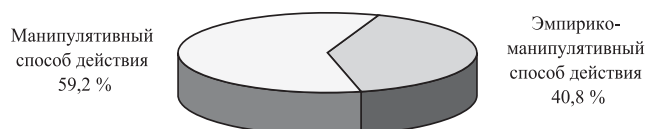


Рис. 3. Соотношение эмпирико-манипулятивного и манипулятивного способов в группе коррекции

В коррекционной методике решалась задача построения интерформы действий экспериментатора и испытуемого, что соответствовало идее эксперимента по форме ЗБР. Согласно классическому определению ЗБР, «в сотрудничестве, под руководством, с чьей-то помощью ребенок... может сделать больше и решить более трудные задачи, чем самостоятельно» [3, с. 247–248]. Переход от того, что ребенок не умеет делать сам, но может сделать с помощью взрослого, к тому, что он сможет делать сам, предполагает поэтапность, при которой степень и качество помощи взрослого должны меняться. При этом важное значение приобретает качество сотрудничества, в том числе характер обращений испытуемого за помощью.

В методике использовалась конструкция, в соответствии с особенностями которой методика получила название «Линейка». Из двух полос плотного толстого картона была склеена линейка. Нижний слой был сплошным, в верхнем слое были прорезаны окна, в них плотно входили картонные фишки с изображением цифр. К каждой фишке был приклеен матерчатый язычок, за который ее можно было с некоторым усилием вынуть из окошка. Такие особенности конструкции позволяли растягивать отдельные операции и препятствовать импульсивным хаотичным проявлениям манипулятивной активности. Одна фишка была пустой, на ней не было изображения цифры — аналог пустой клетки в бланковой методике. Общий вид «линейки» представлен на рис. 4.

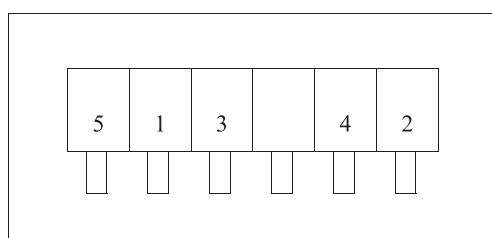


Рис. 4. «Линейка». Вариант исходного расположения цифр

Процедура состояла из следующих этапов.

**1-й этап.** Распределение операций: «Сейчас мы будем переставлять фишки. Расставим их по порядку: пусто, один, два, три, четыре, пять. Я отвечаю за пустышку, ты — за все остальные цифры. Я вынимаю пустышку, а ты вставляешь в окошко какую-нибудь цифру. Нам нужно расставить их по порядку». Далее экспериментатор вынимал пустую фишку, а испытуемый вставлял в освободившуюся клетку фишку с цифрой. Если длительные перестановки не приводи-

ли к решению, экспериментатор задавал вопрос: «Как ты думаешь, почему у нас не получается?». Испытуемому предлагалось обсуждать каждый ход.

**2-й этап.** За пустышку отвечал испытуемый, а за фишку с цифрой — взрослый, он ставил на освобожденное место какую-либо цифру. Перестановки продолжались до тех пор, пока фишки не были расположены по порядку. После этого обсуждалось, можно ли решить задачу более коротким способом, и попытка решения повторялась.

Особенность этого этапа состояла в «непонятливости» взрослого-экспериментатора, который уводил от короткого решения, провоцируя испытуемого на вмешательство, коррекцию и управление. Он нарочно ставил не ту цифру в позицию, которую освобождал испытуемый, вынимая пустышку. В этом состояла методическая реализация перехода к такому совместному действию, в котором инициатива делегировалась испытуемому. Этап завершался, когда испытуемый аргументировал перемещение какой-либо цифры тем, что она должна занять свое место, которое должно у нее быть в целевой композиции.

**3-й этап.** Экспериментатор передавал пустышку испытуемому и предлагал выполнять обе взаимосвязанные операции самостоятельно. Мы полагали, что «пустышка» несет *знак позиции другого*, с которым необходимо было координировать действия. (Пустышка как узелок на память в классическом примере Л. С. Выготского о действенности знака. А координация движений пустышки и цифры ассоциируется с одним из метафорических замечаний Д. Б. Эльконина о содержании ВПД: «Я действую так, чтобы организовать, подготовить действия другого. Одной рукой я держу гвоздь, а другой его забиваю... Две руки как два человека» [38, с. 58]. В нашем случае «пустышка» — еще и знак предстоящего хода, метка освобождающегося пространства, поля возможного действия, того что Л.С. Выготский определял парадоксальным термином «актуальное будущее поле». «Создавая... рядом с пространственным полем также и временное поле для действия, столь же... реальное, как и оптическая ситуация, — пишет Л. С. Выготский, — ... ребенок получает возможность динамически направлять свое внимание, действуя в настоящем с точки зрения будущего поля...» [7, с. 47].

Роль «пустышки», если рассматривать действие с операционально-технической стороны, абсурдна — метить пустым пустое. Но с точки зрения смысловой стороны действия, ее перемещение — это «торможение» действия на этапе намерения, это вынесение намерения за границу непосредственного манипулирования.

**4-й этап.** Предлагалось перейти к решению с пошаговой фиксацией ходов на бумаге. При выполнении задания испытуемые перемещали фишку и записывали ее новое расположение на листе бумаги ниже «линейки». Далее предлагалось ответить на вопросы: «Сколько ходов было сделано?», «Это короткое решение?», «Можно сделать за меньшее число ходов?».

**5-й этап.** В завершение мы возвращались к решению задач методики «Перестановки». При этом спе-

циально не оговаривалась возможность использования «линейки», она оставалась на столе.

Перейдем к описанию эксперимента.

**1-й этап.** При распределении операций у всех испытуемых проявилось множество ага-реакций, которыми сопровождалось принятие поставленной экспериментатором задачи: «Я уже понял, как надо делать», «Расставить по порядку ...Так ... Понятно», «Сейчас подумаю... Так...» и пр. Такими высказываниями подтверждался контакт с экспериментатором на уровне формального диалога, первый шаг в принятии задачи.

На этом этапе определились две группы испытуемых. В первую вошли носители переходного эмпирико-манипулятивного способа (20 человек).

Данные испытуемые продемонстрировали четкое освоение правила: обмен цифры с пустой фишкой был не случайным и приводил к успешной расстановке цифр по порядку. В ответ на вопрос: «Что ты сейчас будешь делать и почему?» школьники объясняли каждый ход. Например: «Я сейчас беру тройку и меняю ее с соседней пустой клеткой, потому что после нее стоит четверка, а нам надо расставить 1, 2, 3, 4, 5. Потом двойку и ставлю на место, где была тройка. А дальше уже просто: у единицы только один ход, ее надо поменять с пустой».

В этой группе 18 человек при успешном решении задачи за минимальное число перестановок смогли объяснить и раскрыть принцип решения: «За один ход переставляю одну фишку с цифрой и ставлю в то место, где была пустышка», «Можно менять с пустым квадратиком, смотреть, где он». Два человека объяснений не дали, но могли решать задачи.

На этом эксперимент для всех этих двадцати испытуемых прекращался. В целом можно констатировать их переход на устойчивый эмпирический способ действий.

Ко второй группе были отнесены остальные испытуемые (29 человек), у которых обнаружили трудности в закреплении элементарной операции перестановки, чьи преобразования так и не приводили к решению. На вопрос взрослого: «Как ты думаешь, почему у нас не получается?», — они отвечали: «Не знаю. Все правильно делаю ...», «Скоро получится. Здесь надо долго передвигать, сразу нельзя» и т. д. А при ответах на вопрос: «Как ты считаешь, какой цифрой нужно ходить?», — эти испытуемые продолжали воспроизводить лишь формально-декларативную сторону намерений: «Я не знаю, просто переставляю и — получается», «Вот тройку выбираю, потом другую цифру выбираю и так все время» или «Выбираю, чтобы получилось правильно...» и т. д. Характерным для этих высказываний было описание уже произведенных операций: отмечалось то, что уже сделано, а не то, что предстоит. Это были не намерения, а отчеты о выполненных операциях вне их связи друг с другом и общим замыслом (ввиду отсутствия такового).

С представителями этой группы работа была проделана.

**2-й этап.** Задача состояла в том, чтобы пробудить инициативу испытуемого по ориентировке действия. На это были направлены обращения экспериментатора:

- Как ты думаешь, это удачное решение?
- А можно как-то по-другому?
- Давай подумаем, какую цифру теперь лучше поставить?

Экспериментатор совершал намеренные ошибки. Сначала испытуемые реагировали на ошибки экспериментатора, когда абсурдность его действий была очевидна: до окончательного решения оставался один или два хода. Затем переходили к управлению действиями взрослого, заранее упреждая ошибки и предлагая свои варианты.

**3-й этап.** Испытуемый самостоятельно выполнял взаимосвязанные операции обмена пустышки и цифры. Наблюдался варианты такого обмена.

Первоначально обмен пустой фишки с цифрой у большинства (26 чел. из 29) выполнялся двумя руками. Мы полагали, что координация движений рук с фишками, когда одна рука освобождает потенциальное пространство действия для другой, — предельно простая, элементарная форма «действия с действием» (термин Б. Д. Эльконина [37]). У пяти испытуемых было отмечено изначальное выполнение операций одной рукой. При этом они выкладывали фишку с цифрой на стол, «пустышку» переставляли на место цифры, цифру — на место пустой клетки.

Самостоятельный переход от выполнения действия двумя руками к его выполнению одной рукой обнаружили 7 из 26 чел.: в процессе решения задачи школьники отказывались от пустой фишки (вынимали ее из линейки и выкладывали на стол) и затем работали одной рукой только с фишками-цифрами.

У 19 испытуемых действия двумя руками сохранились.

Мы отмечаем здесь эту особенность операционно-технической стороны преобразований, поскольку считаем ее симптоматичной: выполнение перестановок двумя руками фиксирует натуральный способ действия, в таком действии нет знакового опосредствования, в нем не строятся средства по удержанию «актуального будущего поля» (термин Л. С. Выготского).

**4-й этап.** Переход к решению с пошаговой фиксацией ходов на бумаге сопровождался вопросами экспериментатора: «Это самое короткое решение? Можно ли решить за меньшее количество ходов?». Ответы были следующие: «Наверное, можно. Надо подумать», «Нет, не получается за меньше решить», «Я не знаю, как еще можно за меньше решить, я не нашла», «Уже нет», «Нельзя», «У меня не получается», «Можно и за меньше, но это надо дольше думать». Отметим субъективность этих оценок: если долго не получается, то лучше и нельзя.

Отсутствие критерия минимального решения, неуверенность, что найденное решение кратчайшее при дистанции всего лишь в три хода, позволяет го-

ворить о слабости рефлексии, т. е. об отсутствии обращенности на способ своих действий и понимания его предметных оснований.

**5-й этап.** Испытуемые возвращались от натуральных действий с фишками к повторному решению задач в уже знакомой им бланковой форме. Внимание было обращено на особенности выполнения школьниками задания, в том числе — на форму выполнения действий. При таком переходе от работы с «линейкой» к решению бланковых заданий экспериментатор специально не оговаривал необходимость и возможность использования «линейки». В результате 20 человек отказались от натурально-предметной формы действия и перешли к действиям «в уме» с записью результатов решения на бланке. При этом 15 школьников решали задачи в уме безошибочно, 5 человек продолжали допускать ошибки.

Подведем итоги. При распределении операций между взрослым и ребенком становится возможным переход на более высокий уровень действия. Такой переход опосредствуется введением предмета, который представлен, с одной стороны, как натуральный, чувственно осязаемый, а с другой — как несущий значение действия другого — партнера по совместному действию. С помощью этого предмета-посредника, можно поэтапно переходя от совместно-распределенных действий к самостоятельным действиям, передать полноту оперирования испытуемому. В большинстве случаев при этом удается передать ему и ориентировку. При этом такой переход не гарантирован и, по выражению Б. Д. Эльконина [36; 37], становится «зоной риска» экспериментатора.

Из всех принявших участие в этой работе 49 человек у 20 школьников с эмпирико-манипулятивным способом решения можно констатировать по крайней мере переход на устойчивый эмпирический способ действий. Во взаимодействии со взрослым их действия стали осмысленными. Из 29 устойчивых «манипуляторов» 15 отказались от использования «линейки» при переходе от совместных предметных действий с экспериментатором к самостоятельному решению трех-, четырехходовок, решив эти задачи безошибочно, в свободной же задаче они не смогли найти короткое решение. Эти испытуемые были отнесены нами к «эмпирикам», так как решение задачи выполняли самостоятельно, но не удерживали общий способ действия. Остальные 14 человек могли решать задачи с использованием «линейки», а при переходе к бланковой форме делали ошибки, хотя правило больше не нарушали. При таком решении планирующие действия испытуемых соответствовали проявлениям эмпирико-манипулятивного способа.

Динамика способов планирования в результате проведения коррекционной процедуры представлена на рис. 5. В результате эксперимента группа устойчивых манипуляторов «распалась», так как у всех ее представителей выявлен переход к более высокому уровню планирования. Поэтому в диаграмме на рис. 5 манипулятивный способ действия не представлен вовсе.



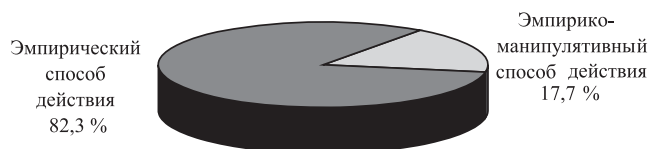


Рис. 5. Соотношение эмпирико-манипулятивного и манипулятивного способов после коррекции

Значимость выявленной в результате проведения коррекционной процедуры динамики способов планирования оценивалась нами с применением критерия Пирсона [33, с. 113—141, 328]. Проверка достоверности изменений показала, что уровень развития планирующей функции мышления в экспериментальной группе действительно повысился:  $\chi^2_{\text{эмп}} = 42,95, p < 0,01$ .

Выводы. Повышение уровня функции планирования действительно возможно в экспериментальной ситуации, построенной по форме ЗБР. При этом существенной особенностью ситуации выступает такая организация взаимодействия экспериментатора и испытуемого, при которой предполагается контролируемая поэтапная передача всей полноты ориентировки испытуемому. Важным моментом такой передачи является акцентирование знаковой роли действия, когда за эле-

ментом предметной структуры и операцией с этим элементом закрепляется значение действия участника (кооператора) совместного решения задачи.

В процессе построенного нами перехода от интер- к интраформе действия у испытуемых с низким актуальным уровнем развития мысленного планирования (фактически с отсутствием планирования) и у испытуемых с неустойчивыми показателями уровня развития планирования наблюдалось освоение и осознание способа выполнения действия. Причем испытуемым, показавшим актуальный уровень, близкий к эмпирическому, было достаточно понять предметный смысл действия. Для них не потребовалось разворачивать интерформу действия. Для «манипуляторов» освоение способа требовало развернутой интерформы и всей поэтапности построения способа.

Выявленные нами статистически достоверные различия ( $p < 0,01$ ) подтверждают наличие значимой позитивной динамики способов планирования у учащихся с низким уровнем его развития.

Главным результатом работы мы считаем реализацию в логике эксперимента и его динамике представления Д. Б. Эльконина [38—40] об исходной форме планирования (ВПД).

## Литература

- Аршавина Л. И. Развитие аналитических компонентов мышления у младших школьников при различных типах обучения: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Киев, 1982.
- Белопольская И. Л. Компоненты зоны ближайшего развития у детей // Вопросы психологии. 1997. № 1.
- Берцфаи Л. В. Особенности формирования двигательного навыка в условиях практической и учебной задачи // Тезисы докладов на II съезде общества психологов. Вып. 2. Детская и педагогическая психология. М., 1963.
- Божович Е. Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества // Культурно-историческая психология. 2008. № 4.
- Варданян Г. А. К вопросу о критерии оценки «зоны ближайшего развития» // Научное творчество Л. С. Выготского и современность. М., 1981.
- Выготский Л. С. Проблемы общей психологии // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
- Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Там же. Т. 6. М., 1984.
- Гильбух Ю. З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии // Вопросы психологии. 1987. № 3.
- Гинзбург М. Р. О возможной интерпретации понятия «зона ближайшего развития» // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. М., 1981.
- Громыко Ю. В. Роль взаимопонимания при решении учебных задач в совместной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1982.
- Гущин Ю. В. Динамическая характеристика зоны ближайшего развития при аномальном и нормальном развитии // Культурно-историческая психология. 2009. № 3.
- Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986.
- Зак А. З. Методика для определения сформированности ВПД в условиях группового обследования школьников // Новые исследования в психологии. 1980. № 2.
- Зак А. З. Как определить уровень развития мышления школьника. М., 1982.
- Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984.
- Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.
- Исаев Е. И. Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников // Вопросы психологии. 1983. № 2.
- Корепапова И. А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии. Сообщение 1 // Психологическая наука и образование. 2002. № 1.
- Корепапова И. А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии. Сообщение 2 // Психологическая наука и образование. 2002. № 2.
- Корепапова И. А. Структура и содержание зоны ближайшего развития ребенка в процессе становления предметного действия: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Корепапова И. А. Опыт исследования зоны ближайшего развития // Психологическая наука и образование. 2004. № 4.
- Кравцова Е. Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4.
- Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М., 1968.

24. *Магжаев В. Х.* Экспериментальное изучение планирующей функции мышления в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1974. № 5.
25. *Максимов Л. К.* Зависимость развития математического мышления школьников от характера обучения // Вопросы психологии. 1979. № 2.
26. *Медведев А. М., Нежнов П. Г.* Метод и результаты исследования сформированности содержательного анализа как компонента рефлексивного мышления // Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. Новосибирск, 1995.
27. *Носатов В. Т.* Психологическая характеристика анализа как основы теоретического обобщения // Вопросы психологии. 1978. № 4.
28. *Обухова Л. Ф., Корепапова И. А.* Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6.
29. *Поливанова Н. И., Рубцов В. В., Семенова М. А.* Рефлексия и ее роль в процессе организации и построения коллективно-распределенного действия у детей // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. Новосибирск, 1987.
30. *Пономарев Я. А.* Исследование внутреннего плана действий // Вопросы психологии. 1964. № 6.
31. *Ривина И. В.* Зависимость развития учебно-познавательных действий младших школьников от типа коллективной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5.
32. *Рубцов В. В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
33. *Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. СПб., 2003.
34. *Сенющенко С. П.* Типы интериоризации в теории Л. С. Выготского // Вопросы психологии. 2006. № 5.
35. *Федюкин И. Н.* Новый метод диагностики сформированности действия планирования // Вестник Международной ассоциации «Развивающее обучение». Рига, 2000. № 7.
36. *Эльконин Б. Д.* О способе опосредствования решения задач «на соображение» // Вопросы психологии. 1981. № 1.
37. *Эльконин Б. Д.* Психология развития. М., 2001.
38. *Эльконин Б. Д., Л. С. Выготский — Д. Б. Эльконин:* знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5.
39. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.
40. *Эльконин Д. Б.* Выдержки из научных дневников (1960–1962) // Вопросы психологии. 2004. № 1.
41. *Brown A. L., French L. A.* The zone of potential development: Implications for intelligence testing in the year 2000 // Intelligence. 1979. 3.
42. *Brown A. L., Ferrara R. A.* Diagnosing zones of proximal development // Culture, Communication, and Cognition / Wertsch J. V. (ed.). Cambridge, 1985.
43. *Bruner J. S.* Vygotskij's zone of proximal development. The hidden agenda // Children's learning in the «Zone of proximal development» / Rogoff B., Wertsch J. V. (eds.). San Francisco, 1984.
44. *Bruner J. S.* Vygotskij: a historical and conceptual perspective // Culture, Communication, and Cognition / Wertsch J. V. (ed.). Cambridge, 1985.
45. *Cole M.* Current activity for the future: The zoped // Children's learning in the «Zone of proximal development» / Rogoff B., Wertsch J. V. (eds.). San Francisco, 1984.
46. *Cole M.* The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other // Culture, Communication, and Cognition / Wertsch J. V. (ed.). Cambridge, 1985.
47. *Wertsch J. V.* The significance of dialogue in Vygotskij's account of social, egocentric, and inner speech // Contemporary Educational Psychology. 1980. № 5.

## Organization of zone of proximal development of planning cognitive function in schoolchildren

**A. M. Medvedev**

PhD in Psychology, assistant professor at the Psychology chair, Volgograd State University of Education

**M. V. Marokova**

Senior lecturer at the Psychology chair, Volgograd State University of Education

---

The article presents the results of the work on organization of zone of proximal development (ZPD) of planning cognitive function. Planning is considered to be a higher mental function included into a range of a primary schoolchild's new psychological formations together with analysis and reflection. It develops in the frames of a schoolchild's leading activity — learning activity as delineated in the Elkonin and Davydov theory. The article describes diagnostic procedures, criteria and empirical indicators of planning function development including its unstable transitional forms. To influence these transitional forms of planning the authors propose correctional procedure, designed basing on the ZPD structure. ZPD organization relies on the core concepts of L.S. Vygotsky theory such as interiorization and sign mediation. ZPD organization is grounded in stage-by-stage character of controlled transitions from joint-distributed interactions of an adult and a schoolchild to independent schoolchild's activity. The efficiency of the method is proved by positive dynamics of planning function in most of the experiment participants.

**Keywords:** planning cognitive function, theoretical, empirical and operational types of planning, zone of proximal development, mediation, joint-distributed action.

## References

1. *Arshavina L. I.* Razvitie analiticheskikh komponentov myshleniya u mladshih shkol'nikov pri razlichnyh tipah obucheniya: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. Kiev, 1982.
2. *Belopol'skaya I. L.* Komponenty zony blizhaishego razvitiya u detei // *Voprosy psihologii.* 1997. № 1.
3. *Bercfai L. V.* Osobennosti formirovaniya dvigatel'nogo navyka v usloviyah prakticheskoi i uchebnoi zadachi // *Tezisy dokladov na II s'ezde obshchestva psihologov. Vyp. 2. Detskaya i pedagogicheskaya psihologiya.* M., 1963.
4. *Bozhovich E. D.* Zona blizhaishego razvitiya: vozmozhnosti i ogranicheniya ee diagnostiki v usloviyah kosvennogo sotrudnichestva // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya.* 2008. № 4.
5. *Vardanyan G. A.* K voprosu o kriterii ocenki «zony blizhaishego razvitiya» // *Nauchnoe tvorchestvo L. S. Vygotskogo i sovremennost'.* M., 1981.
6. *Vygotskii L. S.* Problemy obshei psihologii // *Sobr. soch.: V 6 t. T. 2. M., 1982.*
7. *Vygotskii L. S.* Orudie i znak v razvitii rebenka // *Tam zhe. T. 6. M., 1984.*
8. *Gil'buh Yu. Z.* Ponyatie zony blizhaishego razvitiya i ego rol' v reshenii aktual'nykh zadach pedagogicheskoi psihologii // *Voprosy psihologii.* 1987. № 3.
9. *Ginzburg M. R.* O vozmozhnoi interpretacii ponyatiya «zona blizhaishego razvitiya» // *Diagnostika uchebnoi deyatel'nosti i intellektual'nogo razvitiya detei.* M., 1981.
10. *Gromyko Yu. V.* Rol' vzaimoponimaniya pri reshenii uchebnykh zadach v sovместnoi deyatel'nosti: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1982.
11. *Gushin Yu. V.* Dinamicheskaya karakteristika zony blizhaishego razvitiya pri anomal'nom i normal'nom razvitii // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya.* 2009. № 3.
12. *Davydov V. V.* Problemy razvivayushhego obucheniya: opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya. M., 1986.
13. *Zak A. Z.* Metodika dlya opredeleniya sformirovannosti VPD v usloviyah gruppovogo obsledovaniya shkol'nikov // *Novye issledovaniya v psihologii.* 1980. № 2.
14. *Zak A. Z.* Kak opredelit' uroven' razvitiya myshleniya shkol'nika. M., 1982.
15. *Zak A. Z.* Razvitie teoreticheskogo myshleniya u mladshih shkol'nikov. M., 1984.
16. *Zareckii V. K.* Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii... // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya.* 2007. № 3.
17. *Isaev E. I.* Psihologicheskaya karakteristika sposobov planirovaniya u mladshih shkol'nikov // *Voprosy psihologii.* 1983. № 2.
18. *Korepanova I. A.* Zona blizhaishego razvitiya kak problema sovremennoi psihologii. Soobshenie 1 // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2002. № 1.
19. *Korepanova I. A.* Zona blizhaishego razvitiya kak problema sovremennoi psihologii. Soobshenie 2 // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2002. № 2.
20. *Korepanova I. A.* Struktura i sodержanie zony blizhaishego razvitiya rebenka v processe stanovleniya predmetnogo deistviya: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2004.
21. *Korepanova I. A.* Opyt issledovaniya zony blizhaishego razvitiya // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2004. № 4.
22. *Kravcova E. E.* Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya // *Psihologicheskii zhurnal.* 2001. T. 22. № 4.
23. *Kruteckii V. A.* Psihologiya matematicheskikh sposobnostei shkol'nikov. M., 1968.
24. *Magkaev V. H.* Eksperimental'noe izuchenie planiruyushei funktsii myshleniya v mladshem shkol'nom vozraste // *Voprosy psihologii.* 1974. № 5.
25. *Maksimov L. K.* Zavisimost' razvitiya matematicheskogo myshleniya shkol'nikov ot haraktera obucheniya // *Voprosy psihologii.* 1979. № 2.
26. *Medvedev A. M., Nezhnov P. G.* Metod i rezul'taty issledovaniya sformirovannosti sodержatel'nogo analiza kak komponenta reflektivnogo myshleniya // *Razvitie osnov reflektivnogo myshleniya shkol'nikov v processe uchebnoi deyatel'nosti / Pod red. V. V. Davydova, V. V. Rubcova.* Novosibirsk, 1995.
27. *Nosatov V. T.* Psihologicheskaya karakteristika analiza kak osnovy teoreticheskogo obobsheniya // *Voprosy psihologii.* 1978. № 4.
28. *Obuhova L. F., Korepanova I. A.* Zona blizhaishego razvitiya: prostranstvenno-vremennaya model' // *Voprosy psihologii.* 2005. № 6.
29. *Polivanova N. I., Rubcov V. V., Semenova M. A.* Refleksiya i ee rol' v processe organizacii i postroeniya kolektivno-raspredeennogo deistviya u detei // *Problemy refleksii. Sovremennye kompleksnye issledovaniya.* Novosibirsk, 1987.
30. *Ponomarev Ya. A.* Issledovanie vnutrennego plana deistvii // *Voprosy psihologii.* 1964. № 6.
31. *Rivina I. V.* Zavisimost' razvitiya uchebno-poznavatel'nykh deistvii mladshih shkol'nikov ot tipa kolektivnoi deyatel'nosti // *Voprosy psihologii.* 1987. № 5.
32. *Rubcov V. V.* Organizaciya i razvitie sovместnykh deistvii u detei v processe obucheniya. M., 1987.
33. *Sidorenko E. V.* Metody matematicheskoi obrabotki v psihologii. SPb., 2003.
34. *Senyushenkov S. P.* Tipy interiorizacii v teorii L. S. Vygotskogo // *Voprosy psihologii.* 2006. № 5.
35. *Fedekin I. N.* Novyi metod diagnostiki sformirovannosti deistviya planirovaniya // *Vestnik mezhdunarodnoi assotsiacii «Razvivayushee obuchenie».* Riga, 2000. № 7.
36. *El'konin B. D.* O sposobe oposredstvovaniya resheniya zadach «na soobrazhenie» // *Voprosy psihologii.* 1981. № 1.
37. *El'konin B. D.* Psihologiya razvitiya. M., 2001.
38. *El'konin B. D., L. S. Vygotskii—D. B. El'konin:* znakovoe oposredstvovanie i sovкупное deistvie // *Voprosy psihologii.* 1996. № 5.
39. *El'konin D. B.* Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.
40. *El'konin D. B.* Vyderzhki iz nauchnykh dnevnikov (1960—1962) // *Voprosy psihologii.* 2004. № 1.
41. *Brown A. L., French L. A.* The zone of potential development: Implications for intelligence testing in the year 2000 // *Intelligence.* 1979. 3.
42. *Brown A. L., Ferrara R. A.* Diagnosing zones of proximal development // *Culture, Communication, and Cognition / Wertsch J. V. (ed.).* Cambridge, 1985.
43. *Bruner J. S.* Vygotskij's zone of proximal development. The hidden agenda // *Children's learning in the «Zone of proximal development» / Rogoff B., Wertsch J. V. (eds.).* San Francisco, 1984.
44. *Bruner J. S.* Vygotskij: a historical and conceptual perspective // *Culture, Communication, and Cognition / Wertsch J. V. (ed.).* Cambridge, 1985.
45. *Cole M.* Current activity for the future: The zoped // *Children's learning in the «Zone of proximal development» / Rogoff B., Wertsch J. V. (eds.).* San Francisco, 1984.
46. *Cole M.* The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other // *Culture, Communication, and Cognition / Wertsch J. V. (ed.).* Camb-ridge, 1985.
47. *Wertsch J. V.* The significance of dialogue in Vygotskij's account of social, egocentric, and inner speech // *Contemporary Educational Psychology.* 1980. № 5.

# Культурно-исторический подход к феномену жизненного опыта в старости

М. В. Ермолаева

кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии психологического факультета  
Московского психолого-социального института

---

В статье обосновывается понятие жизненного опыта как высшей психической функции и основного новообразования позднего возраста. Жизненный опыт понимается как смыслообразующая структура личности, которая складывается на протяжении всего жизненного пути человека. Приобретенный опыт предоставляет возможность обрести экзистенциальный смысл и преодолеть страх конечности своего бытия. Жизненный путь рассматривается как общенаучное понятие, описывающее прогресс индивидуального развития человека от рождения до старости включительно. Рассмотрена роль некоторых медиаторов формирования жизненного опыта, таких, как слово, другой человек, миф и сказка, смысл. Жизненный опыт рассматривается как опыт, творящий собственное пространство, время и смысл. В формирование жизненного опыта вносят вклад самосознание, идентичность, рефлексия, смысловые и ценностные ориентации, пространственно-временные координаты жизненного пути.

**Ключевые слова:** жизненный опыт, жизненный путь личности, мудрость, самопознание, экзистенциальный смысл.

---

Культурно-историческая парадигма, применяемая к изучению различных видов психологической реальности, дает все новые эвристические возможности психологам. Одной из областей психологии, где возможности этой парадигмы почти не реализованы, является геронтопсихология. В данной статье мы намечаем культурно-историческую перспективу исследования важнейшего психологического новообразования пожилого возраста и старости — жизненного опыта.

У старости особое предназначение, специфическая роль в системе жизненного пути человека: именно старость очерчивает общую перспективу развития личности, с позиции старости можно понять жизнь человека как целое. В многочисленных работах, посвященных периоду старости, подчеркивается, что одновременно с инволюционными процессами на всех уровнях организации человеческой жизнедеятельности возникают изменения и новообразования прогрессивного характера, направленные на преодоление деструктивных явлений геронтогенеза и достижение нового уровня самоосуществления личности в мире (Л. И. Анциферова, Е. Ф. Рыбалко, Н. Ф. Шахматов, П. Балтес, Э. Эриксон и др.).

В культурно-исторической психологии есть общепринятые постулаты, к которым относится утверждение, что личность не может жить, не развиваясь, и это является главным способом существования личности на протяжении всего жизненного пути. Среди детерминант развития большую роль играют внутренние потенции самореализации — то, что называют субъектностью. Это означает, что в старости человек в большей мере остается личностью, если он сохраняет пространство для самопроявления и самореализации.

Утверждение о возможностях развития личности в старости, имеющееся практически во всех психологических трудах, посвященных этому возрасту, требует серьезного исследования средств, за счет которых осуществляется личностное развитие в старости. С. Л. Рубинштейн [16] рассматривал личностное развитие как реализацию потребности самовыражения в формах жизни и процессе жизни. В настоящее время накоплено достаточно оснований для утверждения, что самореализация в старости может осуществляться за счет трансляции жизненного опыта.

В настоящей работе мы предлагаем осмыслить жизненный опыт как способ аккумуляции субъектности в старости. К исследовательским задачам относится выявление существенных характеристик жизненного опыта, свидетельствующих о возможности развития личности в старости, описании его структуры, генезиса и способов его трансляции как путей самореализации в позднем возрасте.

Автор придерживается мнения, что жизненный опыт — это смыслообразующая структура личности, которая складывается на протяжении всего жизненного пути человека. Жизненный опыт — это не любой опыт вообще, а опыт самопознания и самосозидания. По мнению К. Ясперса (1994), человек создает себя лишь постольку, поскольку улавливает за этим созданием что-то иное, высший смысл. Реализуя потребность в понимании своего места в мире и, соответственно, потребность в самовыражении, человек в зрелые годы стремится к открытию смысла собственной жизни, а в старости — смысла жизни человека в целом и смысла смерти: в его сознании эта-



пы жизни надстраиваются один на другой и связываются в целое, благодаря трансцендентному интегрирующему началу.

Таким образом, жизненный опыт предоставляет возможность обретения экзистенциального смысла и преодоления страха конечности своего бытия. Анализ трудов В. Франкла позволяет утверждать, что открытие экзистенциального смысла в ходе обретения жизненного опыта позволяет человеку понять ответственность перед жизнью. Эта ответственность может быть понята с точки зрения неповторимости жизни и ее ценности (В. Франкл, 1999). Это понимание приходит к человеку в различные периоды его взрослой жизни (и прежде всего в экзистенциальные ее моменты). Однако в старости (далеко не всякой) для этого создаются особые условия: в конце жизни человек с особой ясностью осознает временность и необратимость жизни. В другие, более ранние, периоды жизни человек понять и принять этого не может — он слишком поглощен самим процессом жизни. В то же время сам смысл человеческого существования, по мнению В. Франкла, имеет основу в его необратимом характере.

Жизненный опыт не является прерогативой старости, он складывается на протяжении всего жизненного пути, но его значение как интегративной смыслообразующей структуры личности становится очевидным именно в старости. В старости человек, по словам К. Ясперса, «насыщен жизнью», однако в силу социальной ситуации развития он отстранен от жизни в обществе. Эти факторы позволяют пожилому человеку, наделенному богатым жизненным опытом, дистанцироваться от жизни и понять ее экзистенциальный смысл. Именно потребность постичь этот смысл во многом составляет суть духовных исканий человека.

Понятие жизненного опыта пожилого человека определяется нами в контексте направления, известного как «жизненный путь личности» (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев). В этом контексте жизненный путь рассматривается как общенаучное понятие, описывающее прогресс индивидуального развития человека от рождения до смерти. Жизненный путь характеризуется многомерностью и предполагает наличие множества автономных тенденций, линий и возможностей развития. Некоторые принципы культурно-исторического осмысления жизненного опыта намечены в работах С. Л. Рубинштейна. Так, по его мнению (1989), жизненный путь человека определяется тем, насколько и как человек включился в преемственную связь исторического развития. Поэтому жизненный опыт — это вклад субъекта в ценности и идеалы, создаваемые его поколением.

Содержание жизненного опыта определяется событийным рядом жизни человека. «События» — это узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется жизненный путь человека [15]. Таким обра-

зом, факты жизни интегрируются в жизненный опыт, только если они становятся личностным событием. Личность, осмысливая и переживая событие, определяет его значимость для себя и для других и прогнозирует последствия этого события в перспективе жизненного пути. Процесс интеграции жизненного опыта С. Л. Рубинштейн связал с активной работой самосознания.

По мнению С. Л. Рубинштейна, «по мере того как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются все новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое переосмысливание жизни. Этот процесс ее переосмысливания, проходящий через всю жизнь человека, образует самое сокровенное и основное содержание его существа, определяет мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни. Способность, вырабатываемая в ходе жизни у некоторых людей, осмыслить жизнь в большом плане и распознать то, что в ней подлинно значимо, умение не только изыскать средства для решения случайно всплывших задач, но и определить сами задачи и цель жизни так, чтобы по-настоящему знать, куда в жизни идти и зачем, — это нечто, бесконечно превосходящее всякую ученость, хотя бы и располагающую большим запасом специальных знаний, это драгоценное и редкое свойство — мудрость» [15, с. 244].

Цитируемое положение С. Л. Рубинштейна указывает на важнейшие особенности жизненного опыта (автор называет его мудростью): он формируется в результате переосмысления важнейших событий жизни, опыт переосмысления и иерархизации смыслов продолжается на протяжении всего жизненного пути, интеграция этого опыта составляет основу активности в плане самоопределения личности. Это позволяет сделать вывод, что интеграция жизненного опыта сопряжена с интенцией к расширению границ личности в мире и с освоением новых форм самоосуществления, т. е. с субъектной позицией пожилого человека.

Мысль о том, что жизненный опыт, являясь базисным интегральным образованием, детерминирует развитие личности в старости, близка к идее Э. Эриксона о достижении высшего уровня эго-идентичности (целостности, накопленной интеграции) как важнейшей задаче человека на заключительном этапе жизненного цикла. Автор определял этот «плод духовных исканий всей жизни» [23, с. 376] как накопленную уверенность эго в своем стремлении к порядку и смыслу: это принятие своего жизненного пути как единственно должного и не нуждающегося в замене, это эмоциональная интеграция и твердая уверенность в важнейших ценностях бытия. Высший уровень эго-идентичности, по мнению автора, позволяет отдельному человеку трансцендировать в целостность, развитую его культурой и цивилизацией.

Определение содержания жизненного опыта и его значения для старости позволяет перейти к вопросу о его структуре. По нашему мнению, жизненный опыт, накопленный человеком к заключитель-

ному этапу его жизни, включает в себя ценностный опыт, который связан с формированием идеалов, нравственных норм, важнейших мотивов, интересов, убеждений — того, что ориентирует усилия человека; опыт рефлексии о себе и предмете, связывающий все компоненты опыта между собой; опыт активизации, ориентирующий человека в собственных возможностях; операциональный опыт, объединяющий конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей, опыт сотрудничества; мудрость как экспертную систему знаний, позволяющую выносить взвешенное суждение в жизненно важных ситуациях, а также опыт смыслообразования и смыслоосознания. Расширение жизненного опыта происходит через взаимообогащающее смыкание различных видов опыта: непосредственного, чувственного, смыслового, оцениваемого эмоционально и опосредованно, на рациональном уровне.

Несмотря на различия представлений о жизненном опыте в философской литературе, он представляется как интегративное образование, результат душевно-духовной практики, синтез плодов разума, чувств и воли, в котором проявляется активность и ценность личности, и на который можно и должно полагаться при оценке окружающей действительности и своего места в ней. Столь важное значение жизненного опыта, акцентируемое в трудах философов, в настоящее время не получило должной разработки.

Новое направление разработки понятия «опыт» получило в геронтологии [12]. В своем фундаментальном труде «Удлинение жизни и деятельная старость» З. Г. Френкель определил опыт как основу адаптации живых организмов к предъявляемым им требованиям. Опыт, по мнению автора, дает возможность самосохранения жизнедеятельности и участия в прогрессе общества. З. Г. Френкель говорил об опыте вообще, а также о профессиональном и социальном опыте. Концепция З. Г. Френкеля подчеркивает важность исследования понятия опыта, но не раскрывает условий его обретения и трансляции.

Исследования жизненного опыта в психологии немногочисленны и проводятся на разных методологических и методических основаниях. Прежде всего следует назвать культурно-деятельностную разработку понятия опыта. А. Н. Леонтьев [9] рассматривал индивидуальный опыт субъекта как актуально существующую для субъекта расширяющуюся деятельность, представленную во времени — в форме его прошлого и предвиденного им будущего. А. Н. Леонтьев подчеркивал, что на уровне прошлых впечатлений события и собственные действия субъекта «отнюдь не выступают для него как покоящиеся пласты опыта. Они становятся предметом его отношения, его действий и поэтому меняют свой вклад в личность. Одно в этом прошлом умирает, лишается своего смысла и превращается в простое условие его деятельности — сложившиеся способности, умения, стереотипы поведения; другое открывается ему в совсем новом свете и приобретает прежде не увиденное им значение; наконец, что-то из прошлого актив-

но отвергается субъектом, психологически перестает существовать для него, хотя и остается на складах его памяти. Эти изменения происходят постоянно, но они могут и концентрироваться, создавая нравственные переломы» [там же, с. 216—217]. Указывая, что вклады прошлого опыта в личность зависят от самой личности, автор подчеркивал, что человек вступает в активное отношение со своим опытом, который входит в личность благодаря внутренней работе осмысления и переосмысления событий жизни.

Опыт активен за счет активности личности, участвующей в его формировании. Как отметил Д. Дьюи [5], опыт не является замкнутым, он живой и поэтому развивающийся. Разумный опыт свободен от господства прошлого; он заключает в себе рефлексию, которая освобождает нас от ограничивающего влияния чувств, желаний и традиций.

В анализируемых трудах указаны источники и характеристики опыта. События жизни переживаются, оцениваются в системе ценностно-смысловых ориентаций личности, активно перерабатываются личностью и становятся его жизненным опытом. Жизненный опыт (пережитая человеком жизнь как опыт), определяющий ценность личности, его культурный потенциал, выступает в качестве постоянного объекта самоанализа. Таким образом, жизненный опыт подвергается личностью ценностно-смысловой и рефлексивной проработке, существует в постоянном внутреннем движении. Интериоризированное требует экстериоризации — опыт стремится к трансляции. Проблему трансляции опыта творца в искусстве обсуждал Л. С. Выготский [3]. Речь идет об опыте эмоциональной жизни, ее сложной переработки, однако искусство без акта трансляции и восприятия не бывает — «искусство есть социальное в нас» [3, с. 238]. По мнению автора, переплавка чувств творца совершается силой социального чувства, она вне нас, материализована и закреплена во внешних предметах искусства. Для того чтобы трансляция эмоционального опыта была действенной, необходим творческий акт преодоления чувства, его разрешения, победы над ним — только тогда возникает искусство. Эмоциональный опыт, по мнению Л. С. Выготского, обнажает мощные силы стремлений, которые могут разрешиться только в исключительно важных поступках. В связи с этим автор акцентирует практическое жизненное действие искусства, его воспитательное значение, которое заключается в «переплавке человека». Л. С. Выготский ставит вопрос о содержании жизненного опыта и его роли в процессе самоопределения человека. Содержанием жизненного опыта являются пережитые, подвергшиеся смысловой обработке отрефлексированные события жизни, в ходе иерархизации которых происходят их разрешение и упорядочение. В этом сложном, динамическом процессе актуализируется или изменяется смысл жизни, а вместе с ним возможность творчества своей жизни и перспектива побуждения самотворческого процесса в других людях. Смысл жизни презентуется личности как переживание полноты своего самовы-

ражения, интенсивности взаимодействия с жизнью. Это переживание уверенности человека в том, что его жизненный опыт актуален, необходим.

Обзор немногочисленных и очень разных исследований по проблеме позволяет разработать теоретический подход к определению содержания, генезиса и структуры жизненного опыта, обосновать его отнесенность к позднему возрасту и обозначить перспективы его эмпирического изучения. Общепсихологическую основу предлагаемого в статье подхода составляет положение о системном строении высших психических функций (к которым с полной ответственностью можно отнести опыт) и их системной организации. Применительно к обсуждаемой проблеме важно отметить, что идея Л. С. Выготского «зоны ближайшего развития» трансформируется в перспективу бесконечного развития человека. Процесс развития высшей психической функции — это приобщение к культуре, которая выступает как идеальная форма. В зрелых возрастах, в отличие от детства, человек вправе сам решать, входить ли ему в культуру (или культуре входить в него), либо оставаться вне ее. Как отмечает В. П. Зинченко [7], культура — это приглашающая среда, человек для нее вероятностен; культура весьма чувствительна и неучастие в ней даже одного человека есть форма ее разрушения. Приобщение к культуре в ходе формирования жизненного опыта предполагает ориентацию человека при оценке жизни на высшие ценности и смыслы и формирование интенции к самотворчеству и самоосуществлению. Идеальная форма имеет своих носителей, выступающих посредниками развития. Посредник, медиатор необходим, чтобы идеальные формы культуры раскрылись в своем человеческом содержании, чтобы стало возможным приобщение к ним. Л. С. Выготский рассматривал роль трех медиаторов: взрослый (в паре интериндивидуальной деятельности), знак и слово. Значение символа и мифа как медиаторов отмечалось А. Ф. Лосевым, позднее к ним он добавил смысл. Рассмотрим роль некоторых из ряда представленных медиаторов в формировании жизненного опыта.

**Слово.** Л. С. Выготский [2] указывал, что слово, направленное на разрешение проблемы, относится не только к внешним объектам, но и к поведению самого человека. С помощью речи можно обратиться на себя самого, как бы со стороны рассматривая себя как внешний объект. Таким образом, слово (как и другие медиаторы) вызывает к жизни духовные формы деятельности. В этом заключается первое условие формирования себя, самостроительства. В ходе речевого общения или обращения к печатному слову впечатления и события жизни приводятся в движение, осмысливаются, означиваются, структурируются, обогащаются и транслируются. М. К. Мамардашвили [14] отмечал, что язык является предсущей по отношению к любому индивидуальному развитию индивидуальной формой, так как слово способно породить особое состояние души и мысли — заглядывание внутрь самого себя, познание себя, рождение

свершителя. Здесь стоит упомянуть, что М. К. Мамардашвили настаивал на том, что природа не делает людей — они делают себя сами: каждый человек должен родиться второй раз и быть в ответе за второе рождение. Второе рождение личности сопровождается накоплением жизненного опыта, а слово, обладая качеством идеальной формы, является источником поливариантности развития, поскольку обеспечивает возможности практически любой реализации человеческого потенциала, конечно, если человек использует потенциал слова или обращается к нему. По мнению В. П. Зинченко [6], посредством слова индивид осуществляет целеполагание, становится свободным. Свободное слово имеет богатое внутреннее содержание, благодаря которому слово является источником порождения нового, в том числе и новых культурных форм. Таким образом, слово, богатое внутренним содержанием, является инструментом внутренней работы жизненного опыта. Посредством слов этот опыт находится в постоянном движении (в виде структуризации, осмысления, иерархизации и трансляции), а внутреннее движение — это и есть способ его существования. Следует отметить, что с помощью слова (как и других медиаторов) нужно обогащать опыт (жизненный опыт не может быть статичным, а его носитель — погруженным в себя). Необходим труд усвоения нового, который (по словам А. А. Ухтомского) есть абсолютное приобретение человека, преодоление себя и выход к новому уровню саморазвития.

**Другой человек (в паре интериндивидуальной деятельности).** По Л. С. Выготскому, открытие внутренней формы медиаторов начинается в совместной (по Д. Б. Эльконину — совокупной) деятельности ребенка с взрослым. Развитие высших психических функций идет от интерсубъективной деятельности к интрасубъективной. Один субъект деятельности делится своей предметной деятельностью и ее средствами — медиаторами — с другим субъектом. Так рождается первая высшая психическая функция. Что происходит дальше со вторым субъектом (ребенком), нам известно. Однако невозможно представить, что в драме первого рождения собственно человеческого в человеке взрослый оставался лишь статистом, медиатором, посредником. Как указывал М. К. Мамардашвили, «...человек всегда находится в стадии становления, и всякая история должна быть определена как история его усилия стать человеком. Человек не существует — он становится ... Фундаментальная страсть человека — дать родиться тому, что находится в зародышевом состоянии, осуществится ... страсть человека в том, чтобы осуществиться ... человек — это весьма напряженное усилие, длительный труд [13, с. 31]. Таким образом, взрослый в паре интериндивидуальной деятельности является создателем и носителем медиаторов, это его «духовное оборудование», его «духовная мастерская» (термины В. П. Зинченко), которая может быть более или менее богатой и современной. Транслируя

свой опыт интерпсихической деятельности, человек и сам себя создает, и помогает другим состояться. На определенной стадии развития (саморазвития) человек становится способным сделать выбор своей судьбы, самому определить свое лицо и самому нести ответственность за сделанный выбор. Этот опыт создает «пространства внутреннего избытка» (О. Манделштам), который ищет, как себя реализовать в реальном пространстве и времени. Опыт расширяется и углубляется, оценивается и выверяется в рефлексии. В ходе трансляции опыт соотносится с самой жизнью и проходит жесткую проверку, аккумулирует в себе энергию жизни. Статичность «покоящихся пластов опыта» определяет оскудение рефлексивных и духовных составляющих человеческой жизни, девальвацию его духовного оборудования. Благодаря «избытку внутреннего пространства», человек может стать «мерой всех вещей», а его возможности делаются соизмеримыми с потенциалом культуры [7].

**Миф и сказка.** С формированием жизненного опыта связано второе рождение человека. Так, Г. В. Ф. Гегель (1990) связывал второе рождение с превращением своей первой природы во вторую, духовную. Энергия такого рождения, т. е. усилие над самим собой, порождает процессы самоопределения личности. Формирование и расширение жизненного опыта — это непрерывающийся творческий акт создания новой формы, нового языка описания мира. Этот язык не поддается концептуализации, но уступает метафоризации. Во многом миф и сказка существуют как носители культуры древних народов. Многие выдающиеся литературные произведения метафоричны по форме и несут энергию мифа (сказки). В сказке отражается жизненный смысл и важнейшие нравственные ценности.

В работах С. Московичи, Р. Барта, А. Ш. Тхостова, Г. В. Бобрышевой, Ю. М. Лотмана, Б. А. Успенского можно найти упоминания о сходности общественного, житейского опыта (по его содержательным и структурным особенностям) с мифологическим мышлением, отраженным в мифах и сказках. Когда речь идет о вычленинии особенностей и закономерностей, характеризующих «здоровый смысл» и научные представления, авторы предлагают обратиться к материалу мифов и остановиться на соотношениях архаичных и научных представлений [8]. Разумеется, «здоровый смысл» не тождествен жизненному опыту, но их объединяет целостность, неделимость, а значит и устойчивость к противоречиям (жизненный опыт дает возможность интегрировать разнообразные смыслы, но не «фиксируя» при этом их противоречивость, — тем самым создается пространство свободы, которая не переживается личностью как дискомфортная). Свободное пространство смыслов жизненного опыта (или «пространство внутреннего избытка»), опосредуясь языком сказки (мифа), инициирует деятельностный процесс в душе ребенка. В работе Л. И. Эльконино-

вой и Б. Д. Элькониной [22] волшебная сказка рассматривается в контексте процесса знакового опосредствования как модель ситуации «принятия решения», как инициатива героя в принятии на себя и осуществлении требований и вызовов этого мира. В волшебной сказке моделируется ситуация развития субъектности через акт принятия на себя ответственности, труда и решения задачи, заботы и работы по выполнению действия. Идентифицируя себя с героем, ребенок принимает решение войти в сложный мир взрослых.

**Смысл.** Жизненный опыт — это осознание, переживание, структурирование жизненного пути, которое постоянно переосмысливается. В интегральном опыте жизненный и творческий путь переживается как открытие: незавершенные пути в нем синтезируются, объединяются в творении человеком самого себя, самопостроении. Жизненный опыт строится в процессе самоконструирования личности, увеличения ее самопроявления и принятия мира в целом. Структура жизненного опыта постоянно обновляется за счет работы смыслопорождения и смыслостроительства: внешние детерминанты постепенно становятся все более опосредованными спецификой внутренней структуры, все более индивидуализированными. Новые, более зрелые структуры жизненного опыта освобождаются от лишних элементов, становятся более четкими, уравновешенными.

Порядок развертывания структур жизненного опыта определяется объективной характеристикой места и роли тех или иных объектов и явлений в жизни данного конкретного человека или системой смысловых связей [10]. Сраченность смыслов с жизненными процессами человеческого существования, их тесная связь с человеческим миром обуславливает то обстоятельство, что в смыслах открываются горизонты мира, которые выражаются в проективной потенции человеческого опыта [8]. Жизненный опыт отражает не жизненный мир (как организованную совокупность всех объектов и явлений действительности, связанных с данным субъектом жизненными отношениями), а жизненный смысл, заданный в пространственно-временных координатах.

В ходе расширения и углубления жизненного опыта в нем находит отражение процесс движения от жизненного смысла к экзистенциальному. По словам Д. А. Леонтьева [11], жизненный смысл, определяемый жизненным миром, служит адаптации в изменяющемся мире. Этот смысл может стать статичным, заданным, завершенным, навязанным. Он выступает скорее как необходимость, чем как возможность. Постановка вопроса об экзистенциальном смысле возможна только после выхода на уровень самодетерминации, осознания возможностей и ответственности за принятие решений или их отвержение, за личностный выбор. На уровне экзистенциального смысла человек принимает решения осознанно, а не под влиянием внешних факторов; его выбор носит субъективный и ответственный харак-



тер, он сопряжен с понятием риска и неопределенности [там же].

Таким образом, жизненный опыт, отражающий бесконечность мира, включает в себя область бесконечных смыслов (в отличие от области конечных значений). В нем запечатлены и находятся в постоянном движении смыслы важнейших событий жизни, иерархически организованные и венчаемые экзистенциальным смыслом.

В жизненном опыте проявляется субъектность, осмысленная структурность, аксиологичность, феноменальность, экзистенциальность человека. При этом рефлексия, прерывая непрерывный процесс жизни, выводит человека мысленно за его пределы. Человек способен, таким образом, занять позицию вне жизни, результатом чего может быть душевная опустошенность или построение новых нравственных основ жизни. В отличие от житейского, жизненный опыт свободен от полной поглощенности процессом жизни для выработки отношения к ней,

занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней. По словам Марка Туллия Цицерона [21], старый возраст почитается только при условии, что он защищает себя, поддерживает свои права и до последнего дыхания управляет своей областью. По нашему мнению, стареющее общество должно предоставить пожилому человеку возможности для защиты своей ценности, суверенности и уникальности, опираясь на чрезвычайно значимое психологическое новообразование этого возраста — жизненный опыт. В связи с этим огромное значение приобретает проблема средств интеграции и трансляции жизненного опыта пожилых людей. Старость, как и детство, оказывается наименее психологически защищенным возрастом. Поэтому в разработке культурно-исторического подхода к психологической помощи старым людям важнейшим направлением становится изучение средств интеграции и трансляции жизненного опыта как главной ценности возраста.

### Литература

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности. М.; Воронеж, 1999.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1983.
3. Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1987.
4. Гегель Г. В. Ф. Философия права. М., 1990.
5. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М., 1999.
6. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995.
7. Зинченко В. П. Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М., 1997.
8. Козловский В. П. Культурный смысл: генезис и функции. Киев, 1990.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
10. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М., 2003.
11. Леонтьев Д. А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке. М., 2005.
12. Лихицкая И. А., Бахтияров Р. Ш. Академик З. Г. Френкель и становление геронтологии в России // Успехи геронтологии. 1997. № 1.
13. Мамардашвили М. К. Европейская ответственность // Литературная газета. 1991. № 9 (5335).
14. Мамардашвили М. К. Мысль под запретом // Вопросы философии. 1992. № 4, 5.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 2. М., 1989.
16. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997.
17. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. СПб., 2002.
18. Улыбина Е. В. Психология обыденного сознания. М., 2001.
19. Франкл В. Психотерапия на практике. СПб., 1999.
20. Хойфт Г., Крузе А., Радебольд Г. Геронтопсихосоматика и возрастная психотерапия. М., 2003.
21. Цицерон М. Т. О старости. О дружбе. Об обязанностях. М., 1993.
22. Эльконина Л., Эльконин Б. Д. Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъективность действия // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1993. № 2.
23. Эрикссон Э. Г. Детство и общество. СПб., 1996.
24. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1994.
25. Ardelt M. Wisdom and life satisfaction in old age // Journal of Gerontology. Psychological Sciences and Social Sciences. 1997. № 52.
26. Baltes P. B. The aging mind: Potential and limits // Gerontologist. 1993. № 33 (5).
27. Baltes P. B. On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization and compensation as foundation of development theory // American Psychologist. 1997. № 52.
28. Baltes P. B. and Smith J. Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis // Wisdom: Its nature, origins and development / Ed. by R. J. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
29. Chandler M. D. and Holliday. S. Wisdom in a post apocalyptic age // Wisdom: Its nature, origins and development // Ed. by R. J. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
30. Shea P. Ageing and wisdom // Learning and Cognition in later life / Ed. by F. Glendenning and J. Stuart Hamilton. Aldershot: Arena, 1995.

# Cultural-historical approach to the phenomenon of personal life experience in senility

M. V. Ermolaeva

PhD in Psychology, professor at the Developmental psychology chair, Psychology faculty,  
Moscow Psychological and Social Institute

The concept of personal life experience is substantiated as a higher mental function and the main new psychological formation at the advanced age. Personal life experience is regarded as meaning-procreative personality structure that is being formatted during the whole life course. It provides an opportunity to gain existential meaning and overcome the fear of cessation of personal being. Life course is understood in general scientific context as the concept describing the progress of individual human development from birth to senility. The role of several mediators of personal life experience formation – word, myth and fairy tale, symbol, meaning, the other person – is investigated. Personal life experience is regarded as the experience procreating its own space, time and meaning. Formation of personal life experience is influenced by self-consciousness, identity, reflection, life-meaning and value orientations and time-space determinants of one's life course.

**Keywords:** personal life experience, life course of a personality, wisdom, self-exploration, existential meaning.

## References

1. *Abul'hanova K. A.* Psihologiya i soznanie lichnosti. M.; Voronezh, 1999.
2. *Vygotskii L. S.* Myshlenie i rech' // *Sobr. soch.: V 6 t.* T. 2. M., 1983.
3. *Vygotskii L. S.* Psihologiya iskusstva. M., 1987.
4. *Gegel' G. V. F.* Filosofiya prava. M., 1990.
5. *D'yui D.* Psihologiya i pedagogika myshleniya. M., 1999.
6. *Zinchenko V. P.* Affekt i intellekt v obrazovanii. M., 1995.
7. *Zinchenko V. P.* Posoh Mandel'shtama i trubka Mamardashvili. K nachalam organicheskoi psihologii. M., 1997.
8. *Kozlovskii V. P.* Kul'turnyi smysl: genezis i funkcii. Kiev, 1990.
9. *Leont'ev A. N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
10. *Leont'ev D. A.* Psihologiya smysla. M., 2003.
11. *Leont'ev D. A.* Novye gorizonty problemy smysla v psihologii // *Problema smysla v naukah o cheloveke.* M., 2005.
12. *Lihnickaya I. A., Bahtiyarov R. Sh.* Akademik Z. G. Frenkel' i stanovlenie gerontologii v Rossii // *Uspehi gerontologii.* 1997. № 1.
13. *Mamardashvili M. K.* Evropeiskaya otvetstvennost' // *Literaturnaya gazeta.* 1991. № 9 (5335).
14. *Mamardashvili M. K.* Mysl' pod zapretom // *Voprosy filosofii.* 1992. № 4, 5.
15. *Rubinshtein S. L.* Osnovy obshei psihologii. T. 2. M., 1989.
16. *Rubinshtein S. L.* Chelovek i mir. M., 1997.
17. *Styuart-Gamil'ton Ya.* Psihologiya stareniya. SPb., 2002.
18. *Ulybina E. V.* Psihologiya obydenного soznaniya. M., 2001.
19. *Frankl V.* Psihoterapiya na praktike. SPb., 1999.
20. *Hoift G., Kruze A., Radebol'd G.* Gerontopsihosomatika i vozrastnaya psihoterapiya. M., 2003.
21. *Ciceron M. T.* O starosti. O druzhbe. Ob obyazannostyah. M., 1993.
22. *El'koninova L., El'konin B. D.* Znakovoe oposredstvovanie, volshebnaya skazka i sub'ektivnost' deistviya // *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya.* 1993. № 2.
23. *Erikson E. G.* Detstvo i obshestvo. SPb., 1996.
24. *Yaspers K.* Smysl i naznachenie istorii. M., 1994.
25. *Ardelt M.* Wisdom and life satisfaction in old age // *Journal of Gerontology. Psychological Sciences and Social Sciences.* 1997. № 52.
26. *Baltes P. B.* The aging mind: Potential and limits // *Gerontologist.* 1993. № 33 (5).
27. *Baltes P. B.* On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization and compensation as foundation of development theory // *American Psychologist.* 1997. № 52.
28. *Baltes P. B. and Smith J.* Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis // *Wisdom: Its nature, origins and development* / Ed. by R. J. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
29. *Chandler M. D. and Holliday. S.* Wisdom in a post apocalyptic age // *Wisdom: Its nature, origins and development* // Ed. by R. J. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
30. *Shea P.* Ageing and wisdom // *Learning and Cognition in later life* / Ed. by F. Glendenning and J. Stuart Hamilton. Aldershot: Arena, 1995.

# Психологические причины школьной неуспеваемости

**В. К. Зарецкий**

кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью Московского городского психолого-педагогического университета

## Рецензия на книгу:

**Локалова Наталья Петровна**

**Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2009. — 368 с.: ил. (Серия: «Учебное пособие»).**

Дети, отстающие в учебе и развитии, — проблема для психологии и педагогики во все времена, но в последние два десятилетия для России она становится особенно острой. Попытки ее решения отражаются в организационных шагах, предпринимаемых в системе образования в эти годы. Это создание системы дифференцированного обучения, расширение системы специальных учреждений (включая, например, недавно возникшие школы для детей с девиантным поведением), организация школьных психологических служб, а также различного рода центров, в которых проводится диагностика и коррекция причин учебных трудностей и школьной неуспеваемости. Однако эти и другие организационные инновации пока что не привели к кардинальному решению проблемы школьной неуспеваемости. Более того, тенденция в этом вопросе такова, что впору говорить о том, что проблема скорее обостряется, чем решается. Это подтверждают, например, результаты сдачи ЕГЭ в 2009 г., свидетельствующие об общем низком уровне успеваемости российских школьников.

В этом контексте книга Натальи Петровны Локаловой, посвященная причинам школьной неуспеваемости, к тому же освещающая некоторые вопросы коррекции и профилактики отставания в учебе, приобретает особую ценность, вооружая необходимыми знаниями как уже работающих учителей и психологов, так и тех специалистов, которые пока что только готовят себя к этой деятельности.

Сразу отметим, что книга совмещает в одном издании учебное пособие и хрестоматию, включающую тексты наиболее авторитетных в этих вопросах отечественных педагогов и психологов. Такое объединение, безусловно, еще более повышает ценность книги для студентов, которые могут не только получить информацию с точки зрения автора, но и прикоснуться к первоисточникам. Отметим также, что внушительная подборка текстов занимает почти половину книги, что

дает возможность автору воспроизвести общую картину сложившейся в отечественной науке (психологии и педагогике) традиции исследования и понимания причин школьной неуспеваемости. Читатель может познакомиться с текстами Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, В. А. Сухомлинского, А. П. Нечаева, Д. Б. Эльконина, К. М. Гуревича, Н. И. Чуприковой, Л. С. Славиной, З. И. Калмыковой и других ученых. Во внушительный «авторский коллектив» хрестоматии входит и Я. А. Коменский, автор «Великой дидактики» и той классно-урочной системы, которая является организационной основой российской школы по сей день и в которой не без основания усматривается часть причин школьной неуспеваемости...

Учебное пособие состоит из четырех разделов, в которых излагаются 15 тем.

Первый раздел посвящен факторам, влияющим на успешность обучения. В нем рассматриваются нейропсихологические, психолого-педагогические и психологические факторы. Здесь же дается характеристика основных подходов (педагогического, психологического, нейропсихологического) к диагностике и коррекции школьной неуспеваемости. Отмечается низкая эффективность педагогического подхода и более высокая эффективность психологического подхода в преодолении школьных трудностей. Психологический подход характеризуется автором как направленный на вскрытие причин конкретных учебных трудностей (которые могут быть весьма разнообразными), прежде всего недостатков в когнитивно-личностном развитии, и осуществление на основе этого целенаправленных коррекционно-развивающих воздействий на учащихся (с. 18).

В соответствии с данной логикой в центре внимания автора оказываются различные причины школьной неуспеваемости, а «главная задача пособия — в систематизации знаний о факторах, влияющих на успешность школьного обучения, о причинах разного рода трудностей, возникающих в обучении..., о способах выявления причин трудностей в обучении, их психологической коррекции и основных направлениях профилактики школьной неуспеваемости» (с. 8).

В первый раздел помимо характеристики подходов к анализу и коррекции причин школьной неуспеваемости

певаемости включены также главы, посвященные трем группам психологических факторов: умственному развитию как фактору успешности обучения, психологической готовности ребенка к школьному обучению и темпераменту. Читателям будет интересно узнать, что проблема готовности к школе, которой посвящено множество современных исследований, проводимых, например, под руководством Н. И. Гуткиной, оказывается настолько традиционной, что в хрестоматийной части раздела она сопровождается текстами А. П. Нечаева и Я. А. Коменского.

Второй раздел, посвященный психологическим особенностям слабоуспевающих школьников, включает две главы, в одной из которых дается характеристика развития когнитивной сферы отстающих в учебе детей (куда входят «слабоуспевающие» и «средние»), а в другой — характеристика типов неуспевающих школьников и предлагаются пути индивидуального подхода к ним. Характеристика познавательной деятельности слабоуспевающих школьников дается традиционно по основным функциям (восприятие, внимание, память, мышление). Центральным понятием для характеристики всех групп слабоуспевающих, в том числе старшекласников, оказывается «интеллектуальная пассивность», а единственным автором текстов, включенным в хрестоматию, — Л. С. Славина, работы которой, наверное, с учетом прошедшего времени и их непреходящей актуальности можно смело отнести к разряду классических. В двух небольших по объему текстах Л. С. Славиной содержится и краткая характеристика причин неуспеваемости, главной из которых ставится интеллектуальная пассивность, даются примеры ее преодоления, а также формулируются общие рекомендации по осуществлению индивидуального подхода к преодолению школьной неуспеваемости.

Самым объемным (что согласуется с центральной проблемой, сформулированной автором) является третий раздел, посвященный причинам школьной неуспеваемости и способам их выявления и устранения, включающий 8 глав (всего в пособии 15 глав). Первые 5 глав посвящены психологическим причинам общего отставания в учении: недостаткам в развитии познавательной сферы, особенностям мотивационной, эмоциональной, произвольно-регуляторной и аффективно-потребностной сфер отстающих учеников. В главе, исследующей психолого-педагогические причины, центральным понятием является «недисциплинированность», в главе 13 подробно разбираются психологические причины трудностей при обучении письму, чтению и счету. В последней (14-й) главе раздела, к сожалению, одной из самых коротких, описываются конкретные способы диагностики и коррекции трудностей, в частности, приводятся психограмма и психологические таблицы, разработанные автором. Пример такой таблицы дается

на материале анализа трудностей при изучении русского языка. С помощью этого примера показано, как практически осуществляется выявление и коррекция причин учебных трудностей. Таблица содержит графы «внешнее проявление причин», «уровни причины» (педагогический, психологический, психофизиологический), типы заданий для диагностики и коррекции, рекомендации по устранению причин. По замыслу автора, таблица позволяет идентифицировать причину, стоящую за ее внешним проявлением, и установить, какой именно рекомендацией воспользоваться для ее устранения. За более подробной информацией автор отсылает читателя к собственной работе 2007 г.<sup>\*</sup>, в которой подробно изложен метод психологических таблиц.

Заключительный раздел состоит из одной главы и посвящен вопросам профилактики школьной неуспеваемости. Это одна из самых коротких глав пособия, что объясняется, по-видимому, в первой фразе, с которой начинается этот раздел: «Проблема школьной неуспеваемости — одна из “вечных” проблем педагогики и психологии. Корни этой проблемы лежат в форме организации учебного процесса — классно-урочной системе обучения, предложенной еще в середине XVI века Я. А. Коменским» (с. 330). Автора можно понять, так как говорить о профилактике применительно к «вечной» проблеме особенно трудно. Тем не менее Н. П. Локалова дает общую характеристику направлений психопрофилактики, выделяя: 1) оптимизацию процесса обучения; 2) систематическое психолого-педагогическое изучение школьников с целью своевременного обнаружения и устранения отставания в учебе; 3) организацию групп развития; 4) осуществление всестороннего психологического развития школьников. В хрестоматии автор размещает тексты, содержащие примеры разработанных и проведенных ею развивающих занятий с различными категориями учеников.

Таким образом, в пособии Н. П. Локаловой дается полное, систематическое описание причин школьной неуспеваемости, которые усматриваются в недостатках развития ученика и его особенностях, а также приводятся практически работающие «инструменты» выявления и коррекции подобных недостатков. Приводится и описание подходов к предупреждению причин школьной неуспеваемости, суть которых в их раннем выявлении и проведении психолого-педагогической работы, направленной на содействие развитию учеников группы «риска» по успеваемости.

Подчеркнем, что в соответствии с позицией, избранной автором, внимание как самого автора, так и читателей сосредоточивается именно на причинах, которые следует искать в самом ученике, в особенностях его развития. Однако, как отмечает автор книги, в процессе развития причины неуспеваемости могут носить системный характер. С этой точки

---

<sup>\*</sup> Локалова Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: Причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. М., 2007.



зрения, одна причина может повлечь за собой другую, а та, в свою очередь, может вызвать к жизни факторы, которые будут вести к усилению и усугублению первой причины. Таким образом, получается «кольцо»: то, что было причиной, оказывается следствием того, причиной чего является. (*Низкий уровень интереса к учению, являющийся следствием низкого уровня развития мышления и связанных с этим пробелов, становится причиной отрицательного отношения к учению, причиной прогулов, которые оказываются причиной еще более глубоких пробелов в знаниях, что становится причиной низкого уровня развития мышления*). Примером могут служить описание слабоуспевающих учеников в текстах Л. С. Славиной. Процесс диагностики причин в жесткой причинно-следственной логике и со сложной системной картиной может происходить по-разному и вести к разным результатам и разным способам коррекционной работы.

Другим дискуссионным моментом книги является «роль учителя» в школьной неуспеваемости. Подчеркивая, что «недостатки в деятельности учителей» (с. 332) являются важнейшим фактором

учебного процесса, который может влиять на успешность учения, автор оставляет этот аспект за границами своего рассмотрения, лишь отмечая его важность. Это нормально, так как любая работа имеет свои границы и не может осветить вопрос со всех точек зрения и во всех возможных аспектах. Тем не менее, учитывая, что это пособие ориентировано прежде всего на студентов (т. е. оно не просто несет определенную информацию, но и оказывает формирующее влияние на мировоззрение будущих профессионалов), важно четко очертить границы рассматриваемого предмета и тем самым показать, что остается за этими границами. Представляется, что таким — более сложным — образом заданная картина предмета рассмотрения позволила бы автору полнее донести до читателя смысл и пафос именно тех частей книги, которые посвящены вопросам коррекции и профилактики школьной неуспеваемости.

В целом, еще раз подчеркнем, книга Н. П. Локаловой — безусловно полезная и вполне заслуженно может претендовать на роль «настойной книги» школьного психолога.

## Psychological Causes of Low School Achievement

V. K. Zaretsky

PhD in Psychology, the head of the Laboratory of Psychological and Pedagogical Problems of Continuous Education of Children and Youth with Special Needs, Moscow State University of Psychology and Education

---

---

Департамент образования города Москвы  
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
Московский городской психолого-педагогический университет  
Государственный научный центр социальной и судебной психиатрии им. В. П. Сербского



## Всероссийская конференция по юридической психологии с международным участием

### *Коченовские чтения* *«Психология и право в современной России»*

#### ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас принять участие в конференции «Психология и право в современной России», которую проводит факультет юридической психологии Московского городского психолого-педагогического университета совместно с Государственным научным центром социальной и судебной психиатрии им. В. П. Сербского 14–16 октября 2010 г.

Конференция посвящена актуальным проблемам юридической психологии в России и за рубежом. Ее целью является объединение специалистов, работающих в различных сферах юридической психологии, обсуждение и обобщение опыта их теоретических и практических разработок, определение перспектив развития этой отрасли психологической науки.

Тематические разделы конференции определяются проблематикой как традиционных областей юридической психологии (правовой, криминальной, судебной, пенитенциарной психологии), так и новых интенсивно развивающихся направлений, таких как ювенальная юридическая психология. Будут рассмотрены теоретические и прикладные аспекты клинической психологии в юридическом контексте. Специальное внимание планируется уделить вопросам профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов в области юридической психологии.

Название конференции «Коченовские чтения» указывает на ее мемориальный характер. Научное мероприятие посвящено памяти выдающегося ученого, внесшего большой вклад в становление российской юридической психологии, М. М. Коченова (1935–1999), которому в 2010 г. исполнилось бы 75 лет.

#### Основные направления работы конференции

- Специальное заседание, посвященное памяти Т. Б. Дмитриевой
- Круглый стол, посвященный памяти М. М. Коченова
- Психология девиантного и криминального поведения
- Клиническая психология в юридическом контексте
- Ювенальная юридическая психология
- Пенитенциарная психология и практика исполнения уголовных наказаний
- Личностно-ориентированные психотехнологии в правоохранительной деятельности
- Проблемы подготовки специалистов по юридической психологии

Зарегистрироваться можно на сайте [www.jurpsy.ru](http://www.jurpsy.ru)  
(электронная форма регистрации переведет Вас на портал сайта [www.childpsy.ru](http://www.childpsy.ru) «Детская психология», где находится форма регистрации) или по электронной почте [inbox@jurpsy.ru](mailto:inbox@jurpsy.ru)

## НАШИ АВТОРЫ

- Абдулаева Елена Александровна** — методист Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета  
*elena-abdulaeva@mail.ru*
- Arcidiacono Francesco** — Dr., Institute of Psychology and Education University of Neuchatel  
*francesco.arcidiacono@unine.ch*
- Бондаренко Ирина Николаевна** — лаборант-исследователь лаборатории психологических проблем детей с девиантным поведением Московского городского психолого-педагогического университета  
*pondy@inbox.ru*
- Валявко Светлана Михайловна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета  
*valyavko@yandex.ru*
- Верани Анке** — научный сотрудник Института фонетики и обработки речи, Университет г. Мюнхена  
*anke.werani@lmu.de*
- Ермакова Екатерина Викторовна** — аспирант кафедры общей психологии факультета психологии Высшей школы экономики  
*eka.ermakova@gmail.com*
- Ермолаева Марина Валерьевна** — кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии психологического факультета Московского психолого-социального института  
*mar-erm@mail.ru*
- Жуланова Ирина Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Волгоградского государственного педагогического университета  
*amm@t-k.ru*
- Зарецкий Виктор Кириллович** — кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью Московского городского психолого-педагогического университета  
*zar-victor@yandex.ru*
- Ковалева Наталья Ивановна** — старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии Славянского-на-Кубани государственного педагогического института  
*kovaleva\_nata71@mail.ru*
- Kohler Alaric** — PhD student, Institute of psychology and education, University of Neuchatel  
*alaric.kohler@unine.ch*
- Лубовский Владимир Иванович** — доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, заведующий лабораторией Московского городского педагогического университета, профессор кафедры специальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

- 
- Мандель Борис Рувимович** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и педагогики психологического факультета Новосибирского гуманитарного института, профессор Российской академии естествознания  
*boruwan@rambler.ru*
- Марокова Марина Викторовна** — старший преподаватель кафедры психологии Волгоградского государственного педагогического университета  
*maro-marina@rambler.ru*
- Медведев Александр Михайлович** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Волгоградского государственного педагогического университета  
*amm@t-k.ru*
- Меновщиков Виктор Юрьевич** — кандидат психологических наук, доцент, докторант лаборатории научных основ консультирования и психотерапии Психологического института РАО  
*mosconsult-vik@yandex.ru*
- Мещеряков Борис Гурьевич** — доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»  
*borlogic@yahoo.com*
- Остапенко Андрей Александрович** — доктор педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета и Екатеринодарской духовной семинарии, старший научный сотрудник федерального института развития образования  
*ost101@mail.ru*
- Сидоров Николай Русланович** — кандидат психологических наук, заведующий лабораторией психологических проблем детей с девиантным поведением Московского городского психолого-педагогического университета  
*siniru@mail.ru*
- Смирнова Елена Олеговна** — доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета  
*smirneo@mail.ru*
- Соболев Глеб Игоревич** — бакалавр кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»  
*giledel@yandex.ru*
- Соколова Мария Владимировна** — кандидат психологических наук, методист Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета  
*smirneo@mail.ru*



## OUR AUTHORS

- Abdulaeva Elena Aleksandrovna** – Educational contents specialist at the Centre of Psychological and Pedagogical Expertise of Toys, Moscow State University of Psychology and Education  
*elena-abdulaeva@mail.ru*
- Arcidiacono Francesco** – Dr., Institute of Psychology and Education University of Neuchatel  
*francesco.arcidiacono@unine.ch*
- Bondarenko Irina Nikolaevna** – Research fellow at the Laboratory of Psychological Problems of Children with Deviant Behavior, Moscow State University of Psychology and Education  
*pondy@inbox.ru*
- Valyavko Svetlana Mikhailovna** – PhD in Psychology, assistant professor at the Clinical and special psychology chair, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow State University of Education  
*valyavko@yandex.ru*
- Werani Anke** – Dr., member of the scientific staff at the Institute of Phonetics and Speech Processing, University of München, Germany  
*anke.werani@lmu.de*
- Ermakova Ekaterina Viktorovna** – PhD student at the General psychology chair, Psychology faculty, State University «Higher School of Economics»  
*eka.ermakova@gmail.com*
- Ermolaeva Marina Valeryevna** – PhD in Psychology, professor at the Developmental psychology chair, Psychology faculty, Moscow Psychological and Social Institute  
*mar-erm@mail.ru*
- Zaretsky Viktor Kirillovich** – PhD in Psychology, the head of the Laboratory of Psychological and Pedagogical Problems of Continuous Education of Children and Youth with Special Needs, Moscow State University of Psychology and Education  
*zar-victor@yandex.ru*
- Kovaleva Natalya Ivanovna** – Senior lecturer at the Psychology chair, Psychology and Education faculty, Skavyansk-na-Kubani State University of Education  
*kovaleva\_nata71@mail.ru*
- Kohler Alaric** – PhD student, Institute of psychology and education, University of Neuchatel  
*alaric.kohler@unine.ch*
- Lubovsky Vladimir Ivanovich** – PhD in Psychology, Dr., professor, member of Russian Academy of Education, the head of the laboratory at the Moscow State University of Psychology and Education, professor at the chair of Special psychology, Clinical and special psychology faculty, Moscow State University of Psychology and Education
- Mandel Boris Ruvimovich** – PhD in Education, assistant professor at the General psychology and education chair, Psychology faculty, Novosibirsk Institute of Humanities, professor at the Russian Academy of Natural Sciences  
*borueman@rambler.ru*

- 
- Marokova Marina Viktorovna** – Senior lecturer at the Psychology chair, Volgograd State university of Education  
*maro-marina@rambler.ru*
- Medvedev Aleksandr Mikhailovich** – PhD in Psychology, assistant professor at the Psychology chair, Volgograd State University of Education  
*amm@t-k.ru*
- Menovschikov Viktor Yuryevich** – PhD in Psychology, assistant professor, doctorate student at the Laboratory of scientific groundings of psychological counseling and psychotherapy, Psychological Institute of Russian Academy of Education  
*mosconsult-vik@yandex.ru*
- Mescheryakov Boris Guryevich** – PhD in Psychology, Dr., the head of the Psychology chair, International University of Nature, Society and Humankind «Dubna»  
*borlogic@yahoo.com*
- Ostapenko Andrey Aleksandrovich** – PhD in Education, Dr., professor at the Kuban State University and Ekaterinodar Theological Seminary, senior research fellow  
*ost101@mail.ru*
- Sidorov Nikolay Ruslanovich** – PhD in Psychology, the head of the Laboratory of Psychological Problems of Children with Deviant Behavior, Moscow State University of Psychology and Education  
*siniru@mail.ru*
- Smirnova Elena Olegovna** – PhD in Psychology, Dr., professor, the head of the Centre of Psychological and Pedagogical Expertise of Toys, Moscow State University of Psychology and Education  
*smirneo@mail.ru*
- Sobolev Gleb Igorevich** – Bachelor student at the Psychology chair, International University of Nature, Society and Humankind «Dubna»  
*giledel@yandex.ru*
- Sokolova Maria Vladimirovna** – PhD in Psychology, educational contents specialist at the Centre of Psychological and Pedagogical Expertise of Toys, Moscow State University of Psychology and Education  
*smirneo@mail.ru*

# Содержание

## ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Хронотоп как перекресток прошлого и будущего, настоящего и... «понарошечного» <i>А. А. Остапенко</i> .....	2
Роль внутренней речи в высших психических процессах <i>Анке Верани</i> .....	7
Прототипы субъектного действия <i>И. В. Жуланова, А. М. Медведев</i> .....	18
Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) <i>Е. В. Ермакова</i> .....	27

## ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

В поисках новой науки: психокультурология <i>Б. Р. Мандель</i> .....	40
Терминологические проблемы специальной психологии и специальной педагогики <i>В. И. Лубовский, С. М. Валякко</i> .....	50

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Операционализация социально-психологической адаптации студентов через понятие переживания <i>Б. Г. Мещеряков, Г. И. Соболев</i> .....	56
Elements of design for studying argumentation: the case of two on-going research lines <i>Francesco Arcidiacono, Alaric Kohler</i> .....	65
Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации представителей разных культур в условиях образовательного учреждения <i>Н. И. Ковалева</i> .....	75

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек в Германии и России (сравнительный анализ критериев оценки) <i>Е. О. Смирнова, Е. А. Абдулаева, М. В. Соколова</i> .....	81
Этические вопросы консультирования он-лайн <i>В. Ю. Меновицков</i> .....	89
Исследование индивидуальных понятийных структур школьников <i>Н. Р. Сидоров, И. Н. Бондаренко</i> .....	96

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Организация зоны ближайшего развития планирующей функции мышления у школьников <i>А. М. Медведев, М. В. Марокова</i> .....	103
Культурно-исторический подход к феномену жизненного опыта в старости <i>М. В. Ермолаева</i> .....	112

## РЕЦЕНЗИИ

Психологические причины школьной неуспеваемости Рецензия на книгу Локаловой <i>В. К. Зарецкий</i> .....	119
---	-----

<i>Наши авторы</i> .....	123
--------------------------	-----

# Contents

## THEORY AND METHODOLOGY

Chronotopos as the Intersection of Past and Future, Present and ... «a Make-Beliefs» <i>A. A. Ostapenko</i> .....	2
The Role of Inner Speech in Higher Mental Processes <i>Anke Werani</i> .....	7
Prototypes of subject action <i>I. V. Zhulanova, A. M. Medvedev</i> .....	18
Study of emotional burnout syndrome as value-meaning personality sphere disorder (theoretical aspect) <i>E. V. Ermakova</i> .....	27

## DISCUSSIONS AND DISCOURSES

In Search of the New Science: Psychoculturology <i>B. R. Mandel</i> .....	40
Terminological problems in special psychology and special pedagogy <i>V. I. Lubovskiy, S. M. Valyavko</i> .....	50

## EMPIRICAL RESEARCH

Operationalization of social and psychological adaptation in students using the concept of emotional experience <i>B. G. Mescheryakov, G. I. Sobolev</i> .....	56
Elements of design for studying argumentation: the case of two on-going research lines <i>Francesco Arcidiacono, Alaric Kohler</i> .....	65
Social and psychological support of the process of adaptation of children from different cultures in an educational institution <i>N. I. Kovaleva</i> .....	75

## PSYCHOLOGICAL PRACTICE

Psychological and pedagogical grounding of toys expertise in Germany and in Russia (comparative analysis of assessment criteria) <i>E. O. Smirnova, E. A. Abdulaeva, M. V. Sokolova</i> .....	81
Ethical issues of on-line psychological counseling <i>V. Yu. Menovschikov</i> .....	89
Research on Individual Structures of Concepts in Pupils <i>N. P. Sidorov, I. N. Bondarenko</i> .....	96

## THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Organization of zone of proximal development of planning cognitive function in schoolchildren <i>A. M. Medvedev, M. V. Marokova</i> .....	103
Cultural-historical approach to the phenomenon of personal life experience in senility <i>M. V. Ermolaeva</i> .....	112

## REVIEWS

Psychological Causes of Low School Achievement <i>V. K. Zaretsky</i> .....	119
<i>Our authors</i> .....	125