

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 2 / 2018

международный научный журнал
International Scientific Journal

www.psyjournals.ru/kip

культурно - историческая
ПСИХОЛОГИЯ



cultural - historical
PSYCHOLOGY

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2018. Т. 14. № 2

Cultural-Historical Psychology

2018. Vol. 14, no. 2

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Психотерапия и наука: проблема «схизиса» <i>Л.И. Воробьева</i>	4
---	---

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Развитие личности при обучении в вузе (сравнительное исследование) <i>И.Ю. Кулагина, Е.В. Анасова</i>	12
Представления о семье у подростков разного психологического возраста <i>Е.Л. Горлова</i>	24

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Социальный капитал и аккультурационные стратегии как факторы социокультурной адаптации мигрантов из Центральной и Средней Азии в московском регионе <i>А.Н. Татарко</i>	33
Особенности эмоциональной регуляции у представителей русской и азербайджанской культур <i>А.А. Панкратова, Е.Н. Осин</i>	44
Ассимиляционизм, мультикультурализм, этнический дальтонизм и поликультурализм в российском контексте <i>Д.С. Григорьев, А.А. Батхина, Д.И. Дубров</i>	53
Характер движения глаз при восприятии изображений представителями различных культур <i>О.И. Шабалина, М.Р. Контрерас, Л. Фэнь</i>	66

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Специфика взаимосвязи эмоционального и понятийного компонентов учебной мотивации <i>И.И. Вартанова</i>	77
---	----

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ

Методики оценки раннего детско-родительского взаимодействия <i>Л.В. Токарская, М.А. Лаврова</i>	86
--	----

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Проблема ориентирования и навигации личности в антропологии: методологическая рамка <i>С.А. Смирнов</i>	93
Детское развитие: две парадигмы <i>Н.Е. Веракса</i>	102

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ/ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Психологизация дошкольного образования в работах О.М. Дьяченко (к 70-летию со дня рождения) <i>Е.О. Смирнова, Е.Е. Клопотова</i>	109
К 110-летию со дня рождения Л.И. Божович Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) <i>Н.И. Гуткина</i>	116

ВЫГОТСКОВЕДЕНИЕ

Экзистенциально-религиозные мотивы в эссе Л.С. Выготского о «Гамлете» (1916) <i>М.Г. Чеснокова</i>	129
---	-----

Contents

THEORY AND METHODOLOGY

- Psychotherapy and Science: The Problem of the «Schism»
L.I. Vorob'yeva 4

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

- Personality Development in the Context of University Training: A Comparative Study
I.Yu. Kulagina, E.V. Apasova 12
- Family Representations in Adolescents of Different Psychological Age
E.L. Gorlova 24

CROSSCULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH

- Social Capital and Acculturation Strategies as Factors of Socio-Cultural Adaptation of Migrants from Central and Central Asia in the Moscow Region
A.N. Tatarko 33
- Emotion Regulation Strategies in Russian and Azerbaijani Culture
A.A. Pankratova, E.N. Osin 44
- Assimilationism, Multiculturalism, Colorblindness, and Polyculturalism in the Russian Context
D.S. Grigoryev, A.A. Batkhina, D.I. Dubrov 53
- Perception of Visual Stimuli: Specifics of Eye Movements by Representatives of Different Cultures
O.I. Shabalina, M.R. Contreras, L. Feng 66

EMPIRICAL RESEARCH

- Specificity of the Relationship between Emotional and Conceptual Components of Educational Motivation
I.I. Vartanova 77

METHODS AND TECHNIQUES OF RESEARCH

- Early Parent-Child Interaction Assessment Techniques
L.V. Tokarskaya, M.A. Lavrova 86

DISCUSSIONS AND DISCOURSES

- The Problem of Orientation and Navigation of Personality in Anthropology: Methodological Framework
S.A. Smirnov 93
- Child Development: Two Paradigms
S.A. Veraksa 102

SCIENTIFIC LIFE/MEMORABLE DATES

- Psychologization of Preschool Education in the Works of O.M. Dyachenko (To the 70th Anniversary of Her Birth)
E.O. Smirnova, E.E. Klopotova 109
- To the 110th Anniversary of L.I. Bozhovich's Birth**
- L.I. Bozhovich's Concept of Personality Structure and Formation (Cultural-Historical Approach)
N.I. Gootkina 116

VYGOTSKOLOGY

- Existential and Religious Motifs in L.S. Vygotsky's Essay on "Hamlet" (1916)
M.G. Chesnokova 129

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Психотерапия и наука: проблема «схизиса»

Л.И. Воробьева*,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия,
lab05@list.ru

Дифференциация между психотерапией и научной психологией, включая ее прикладные ответвления, позволяет снять проблему «схизиса» между ними, поставленную в 1996 г. Ф.Е. Василюком в опоре на «философию практики» Л.С. Выготского и до сих пор обсуждаемую в отечественной литературе по методологии психологии. Прослеживая историю проблемы «схизиса» в отечественной психологии, автор делает вывод о том, что эта «мнимая проблема» является следствием синкретического объединения психотерапии и прикладных отраслей психологии в единый конгломерат «практической психологии», которое было сделано методологами, без специального культурно-исторического и типологического анализа современного антропопраксиса. Предлагается методология и понятийный аппарат для такого рода анализа, что позволяет провести аргументированную демаркацию между двумя типами современного антропопраксиса: «функционально-технологическим» и «экзистенциально-личностным». К первому относятся антропопрактики, производные от новоевропейских наук, второй представлен новой для эпохи модерна антропопрактикой — психотерапией, появившейся благодаря «мутации» клинического дискурса, произведенной психоанализом.

Ключевые слова: схизис, психотерапия, наука, антропопрактика, телос, режим истины.

Psychotherapy and Science: the Problem of the “Schism”

L.I. Vorob'yeva,
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow,
Russia, lab05@list.ru

The differentiation between psychotherapy and scientific psychology, including its applied branches, allows to remove the problem of the “schism” between them, set in 1996 by F.E. Vasilyuk on the basis of Vygotsky’s “philosophy of practice” and is still discussed in the domestic literature on the methodology of psychology. Tracing the history of the “schism” problem in Russian psychology, the author concludes that this “imaginary problem” is a consequence of the syncretic association of psychotherapy and applied branches of psychology into a single conglomerate of “practical psychology” that was made by methodolo-

Для цитаты:

Воробьева Л.И. Психотерапия и наука: проблема «схизиса» // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 4–11. doi:10.17759/chp.2018140201

For citation:

Vorob'yeva L.I. Psychotherapy and Science: The Problem of the «Schism». *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 4–11. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140201

* Воробьева Людмила Ивановна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологического консультирования и психотерапии, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия, E-mail: lab05@list.ru
Vorob'yeva Ludmila Ivanovna, Ph.D in Psychology, Senior Researcher, Laboratory of Psychological Counseling and Psychotherapy, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: lab05@list.ru

gists without bothering with special cultural-historical and typological analysis of modern anthropopraxis. The methodology and conceptual apparatus for this kind of analysis is proposed, which allows us to conduct a reasoned demarcation between two types of modern anthropopraxis: "functional-technological" and "existential-personal". The first includes anthropopraxis, derived from the modern European sciences, the second is represented by a new for the modern era — psychotherapy, which appeared due to the "mutation" of the clinical discourse produced by psychoanalysis.

Keywords: schism, psychotherapy, science, anthropopraxis, telos, mode of truth.

История проблемы «схизиса» между научной психологией и «психологической практикой»

Проблема «схизиса» между академической и «практической» психологией, судя по объему посвященных ей публикаций в отечественном научно-психологическом сообществе [2; 8; 18; 35; 36 и др.], а также на порядки большему количеству дискуссий на тему «психотерапия¹ и наука» в среде психотерапевтов [5; 24; 41 и др.], не утрачивает актуальности. Однако если разобраться в существе дела, то окажется, что в одной проблеме скрыты две абсолютно разные, причем одна — реальная, а другая — вымышленная, мнимая. Психотерапевтическое сообщество, обсуждая проблему «психотерапия и наука» пытается решить реальную проблему культурно-исторической идентичности своей практики, обострившуюся во второй половине XX в. вследствие все возрастающей институционализации и поиска оснований ее легитимности, в то время как сообщество отечественных ученых-психологов, особенно тех, кто занят методологией психологии, обсуждает несуществующую проблему так называемого «схизиса» между психологической наукой и практикой.

Начнем с истории возникновения проблемы «схизиса» в отечественной психологии. Она важна, ибо поможет понять, как мнимая проблема связана с реальной, что совсем не бралось во внимание в дебатах о «схизисе» и что должно быть, на наш взгляд, поставлено во главу угла. При этом важно сказать, что в дискуссиях о «схизисе» в отечественной методологии психологии произошло выхолащивание самого смысла, который Ф.Е. Василюк, которому мы обязаны метафорой «схизиса», имел в виду [7]. Она была использована им вовсе не по отношению ко всей области практической деятельности психолога, он проводил различие между тем, что он назвал «практической психологией» и «психологической практикой», связав последнюю с философией практики Л.С. Выготского, в то время как в современных дебатах о «схизисе» такого различия не делается. Говоря о «схизисе», Василюк вел речь не о тех видах «практической психологии», которые всегда сосуществовали с фундаментальной наукой, не обнаруживая никаких проблем, а о «психологической практике», «имманентной психологии» [6; 7; 8]. Однако

с течением времени в отечественной методологии психологии метафора «схизиса» прижилась, а идея Выготского о философии практики потерялась, утратив актуальность. «Схизисом» методологи теперь обозначают отношения между «исследовательской» и «практической» психологией, производя не «тройное», как предлагал Василюк, а «двойное» деление психологии.

А как за рубежом? Следовало бы удивиться тому факту, что проблема «схизиса» является достоянием лишь отечественной психологии и совершенно не представлена в зарубежной литературе. Там обсуждается проблема распределения социальных функций академической науки и технических отраслей знания [36], однако вне какой-либо связи с идеей Выготского о «психотехнической философии практики», которая должна была стать «камнем, заложенным во главу угла» новой психологии. Это объяснимо тем, что она, в отличие от многих других его идей, на которых зиждется отечественная культурно-историческая школа и которые получили широкое признание за рубежом, не выдержала испытания временем. Появившись первоначально в «Историческом смысле психологического кризиса», она выражала то, что можно назвать технологическим оптимизмом эпохи модерна.

Психотехническая «философия практики» Выготского разрабатывалась в опоре на идеи Х. Мюнстерберга и других психологов, заложивших основы «промышленной психологии» — сначала в Германии, а потом в США, которые были полны романтической веры в победу науки над природой и человеческой природой: «Высшая серьезность практики живительна для психологии. Промышленность и войско, воспитание и лечение оживят и реформируют науку <...>; психотехника <...>, которая привела бы к подчинению и овладению психикой, к искусственному управлению поведением — должна стать целью такой психологии» [12, с. 389]².

Интересно, что в течение длительного периода — вплоть до момента, когда в нашу страну возвратился психоанализ как реальная антропопрактика и мигрировали другие психотерапевтические направления, идея психотехнической философии как методологического фундамента для построения новой психологии никого не увлекала. Сам исторический момент ее возвращения, как и персоналия, с которым это свя-

¹ Психотерапия рассматривается нами как обязанная своим происхождением психоанализу, ставшему для всей совокупности психотерапевтических направлений парадигмально-конститутивной формой, т. е. представляющему собой конкретную культурно-историческую целостность, несмотря на разнородность школ [11].

² Оставим за скобками обсуждение явленной здесь идеологии социальной инженерии и ее этической приемлемости. Этическая проблематика появилась гораздо позже, когда «проект модерна» подвергся критическому осмыслению постклассической философией.

зано, имеют значение и не кажутся случайностью. Ведь длительное время ни о каком «схизисе» не говорили, в советской психологии фундаментальная и прикладная науки вели мирное сосуществование, а психотерапии как антропопрактики, как известно, не было вовсе. Сосуществование фундаментальной и прикладной науки в культурном пространстве модерна — естественная вещь, они органично связаны между собой — об этом много сказано в философии техники [3; 22; 31 и др.], именно поэтому проблемы «схизиса» нет в зарубежной психологии.

Почему же тогда эта (мнимая) проблема встала в отечественной психологии? Это можно объяснить тем, что возникла реальная трудность, стоящая за «схизисом», та, о которой мы поведем речь в следующем разделе статьи: проблема культурно-исторической принадлежности психотерапии. Именно с ней на деле столкнулся Василюк, ведь не стоит забывать, что он принадлежал к тому первому поколению отечественных психотерапевтов, которые осваивали новую для России антропопрактику в конце XX в. Ее-то он и попытался разрешить имеющимися средствами, обратившись — естественно — к Выготскому. Если «практическая психология» (т. е. прикладная) не смогла оправдать надежды Выготского на то, чтобы стать новой методологией психологии — «психотехнической философией», то, как, вероятно, думал Василюк, эту мечту сможет осуществить «психологическая практика» (т. е. психотерапия) — вследствие ее «имманентности» психологии [6; 7]. Почему он не употребил общепринятой терминологии, называя прикладные отрасли «практической психологией», а психотерапию «психологической практикой», остается только догадываться, однако именно эта — словесная — чехарда, к сожалению, является причиной многих недоразумений, лежащих за проблемой «схизиса» в отечественной науке.

За прошедшие с тех пор годы стало ясно, что, хотя отдельные заимствования из психотерапии случаются, проникая как в прикладные направления, берущие из нее на вооружение ту или иную психотехнику, так и в исследовательскую психологию, обогащаемую психотерапевтическим знанием, чаемого преобразования фундаментальной психологии не произошло. Разумеется, она сильно изменилась, но вовсе не под влиянием «психологической практики», ею двигали внутренние законы развития. Что касается «имманентности» психотерапии психологии, то трудно понять, что имел в виду Василюк. По критерию «обслуживания чужих видов деятельности», который он сформулировал, психотерапия не относится к прикладным отраслям психологии, как он правильно отметил, но она не «состоит на службе» и у научной психологии, развиваясь параллельно с нею, хотя обмен знаниями между ними возможен: А.В. Юревич констатирует заимствование исследовательской психологией из психоанализа в качестве источника знания метода «case studies», признание значимости уникального опыта и т. д., видя в этом признаки «диагональной интеграции» психологической науки [35, с. 26–27]. Однако различие в экзистенциально-антропологическом предназначении (телесе), помимо прочего, делает такую интеграцию,

на наш взгляд, абсолютно невозможной. Продуктивные заимствования еще не означают интеграции в качественно единое целое — психология черпает помимо психоанализа из многих других культурных источников. Непонимание реальных отношений между психотерапией, исследовательской и прикладной психологией базируется на том, что в дискуссиях о «схизисе» не проводится дифференциация между психотерапией и прикладными отраслями психологии — ученые-психологи в отличие от психотерапевтов, не утруждаясь специальными исследованиями, объединяют их в единый конгломерат «практической психологии».

Дискурс о психотерапии

Изучение дискурса о психотерапии, где за единицу анализа было взято высказывание о ее культурно-исторической принадлежности, начиная с рождения психоанализа до наших дней, заставляет подвергнуть сомнению многое из того, что считается «само собой разумеющимся» в научном сообществе [11]. Выявлена сама возможность неоднозначного понимания ее культурно-исторической принадлежности, проявившаяся в наличии двух главных дискурсивных позиций: «научоцентрированных» и «сомневающихся в принадлежности психотерапии науке». Представители первой — историки психологии, ученые-психологи и философы, работающие в области философии науки, — убеждены в том, что психотерапия представляет собой совокупность различных научно-психологических школ (в европейской и российской традициях) [13; 16 и др.] либо раздел прикладной/клинической психологии в рамках подходов к аномальному поведению в англоязычных странах [26 и др.]. Общая черта исследований, принадлежащих ученым, в том, что их авторы не подвергают сомнению принадлежность психотерапии «научному разуму» как таковому [34], т. е. тому типу рационального познания, который сложился в Европе в Новое время и является частью данного «системного исторического ансамбля». Психотерапия производит и использует знания, но это еще не причина для того, чтобы квалифицировать ее как принадлежащую сфере науки — об этом пишут представители второй дискурсивной позиции.

К «сомневающимся» принадлежат психотерапевты и философы разных направлений постклассической философии (не занятых философией науки), они по-разному решают проблему ее культурно-исторической принадлежности. Вначале речь не идет о позитивном решении вопроса, а лишь о накоплении аргументов против ее сущностной связи с известными науками (психологией или психиатрией) или наукой как таковой. Эти аргументы касаются: 1) ненаучности психоанализа и сомнительности научного статуса других направлений; 2) действительности «неспецифических факторов», которые связаны с особенностями отношений психотерапевта и клиента и не зависят не только от степени научности психотерапевтических теорий, но и от их содержания; 3) сомнительности генеалогической связи психотерапии

с психологией/психиатрией и указанием на другие исторические истоки; 4) множественности возможностей интерпретации психотерапии средствами гуманитарных наук и постклассической философии за пределами не только психиатрии и психологии, но и науки как таковой; 5) необходимости самостоятельного дисциплинарного статуса.

Психотерапевты находят аргументы в пользу идентификации психотерапии с самыми разными культурными формами: с религией [19 и др.], мифологией [14 и др.]; искусством [39 и др.]; прикладной феноменологией [37; 40 и др.]; экзистенциальным анализом [4; 15 и др.]; практической философией/практикой себя [9; 25 и др.]. Самостоятельный статус психотерапии представители второй дискурсивной позиции аргументируют не только различием в методологии получения знания, но и ее историческим происхождением, дискурс о психотерапии получает *историко-философское измерение*. Указываются социально-психологические предпосылки возникновения антропопрактик, подобных психотерапии [20]; называются и конкретные исторические аналоги — античные философские школы [9; 25], а также наиболее древняя традиция (окультино-эзотерические психопрактики), которую продолжает современная психотерапия [33 и др.]. *Социально-философское измерение* предмета разворачивают представители франкфуртской философской школы, постструктурализма, христианского экзистенциализма, выступающих с критикой психиатрии как пенитенциарного института капиталистического общества и агента «нормализующей власти», противопоставляя ей психоанализ как «эмансипативную критическую науку» [38 и др.].

И, наконец, *этико-экзистенциальное измерение*: постклассическая философия открывает путь к проблематизации психотерапии в этическом контексте. Психотерапевты и философы говорят об автономии и ответственности субъектов психотерапевтического дискурса, о ее ценностной нагруженности в противовес этически нейтральной психиатрии [21; 9 и др.]. Рефлексия психотерапии в ее этическом наполнении наиболее значима — она позволяет провести водораздел уже не внутри антропопрактик модерна, которые составляют известную «триаду Фуко» (тюрьма—школа—клиника), производны от наук Нового времени и реализуют «власть-знание». Здесь линия демаркации проходит уже между двумя культурно-историческими эпохами — модерном и постмодерном, потому что Фрейд заложил основание для развития радикально иной — независимой от науки — модели антропопрактик, которую правильно обозначить как «экзистенциально-личностную» и противопоставить «инструментально-технологической» модели, реализуемой антропопрактиками модерна [см.: 11]. Последняя представляет собой конкретно-исторический социокультурный механизм, преобразующий фундаментальное знание о закономерностях функционирования или развития предмета в техническое, позволяющее управлять этими объективными процессами, — главная сила, реализовавшая «проект модерна» [22; 30; 31 и др.].

Вывод, который следует из анализа дискурса о психотерапии, состоит в том, что каждая из наук подходит к ней со своим инструментарием, видя в ней то, что умеет видеть, и не способна к ее проблематизации в других контекстах и измерениях. Психиатрия — особый метод лечения психических патологий. Исследовательская психология — практическое приложение своих достижений («клиническая психология»), или осмысляет психотерапию как совокупность научных школ, не видя противоречия с тем, что они, по мнению философов-научковедов, абсолютно ненаучны [1; 23 и др.]. Вопрос об отношениях психотерапии с наукой может иметь значение — но отнюдь не большее, чем ее отношения с искусством, мифологией, философией, религией, и т. д. Необходимо исследовать психотерапию прежде всего как антропопрактику и как многомерную реальность, не ограничиваясь ее знаниевой составляющей.

Психоанализ и наука: телос и истина

«Психоанализ служит яркой иллюстрацией возможности единства практической и исследовательской психологии» [35, с. 26]. Это утверждение А.В. Юревича было бы оправданным в случае возможности его культурно-исторической идентификации с наукой. Однако о «квазимифологической» природе теорий психоанализа и о его ненаучности пишут уже более ста лет [1; 23; 14 и др.]. М.К. Мармашвили разъясняет, в чем состоят отличия психоанализа от науки: язык психоанализа описывает не реальные события, происходящие в жизни пациента, а процессы их психической символической переработки, его нельзя использовать натуралистически для обозначения некоторых эмпирических событий. «Эдипов комплекс» не имеет отношения к фактическому положению дел, он инструмент внутренней работы переживания, «орудие интерпретации», а потому бессмысленно ставить вопрос о верификации психоаналитических теорий объективными методами [17, с. 344—348].

В психоанализе сами отношения анализанта с аналитиком, помимо ролевого профессионально определенного уровня, осуществляются еще и на символическом уровне общения, что означает, что в обмене между ними участвуют не только и не столько профессиональные знания и умения, но и — самое важное — символические репрезентанты субъективного опыта, без чего психоанализ/психотерапия вообще невозможны. Психотерапевтический диалог строится как открытая система, т. е. таким образом, что знание не нуждается в верификации, подтверждении своего объективного эпистемологического статуса, которое «закрывает» процесс в случае научного подхода к делу, знание перестает быть знанием в новоевропейском смысле слова — ибо не оценивается на «объективность». Любое «знание» здесь проходит проверку не на соответствие «объективной» реальности, а на способность осветить смыслом проблему пациента. Так, кастрационный страх не является фактом чьей-

либо биографии, это символическая конструкция, означающее неких ситуаций взаимодействия между людьми определенной культуры, семиотически «упаковывающее» некоторое множество общезначимых для людей этой культуры переживаний, делаая их доступными для психической переработки. Пользуясь символом кастрации, психоаналитик дает пациенту вовсе не знание о фактах его биографии, а способ внесения смысла в то, что с ним происходит, к примеру, во взаимоотношениях с начальником.

В отличие от психиатра, занятого объективной диагностикой соответствия пациента психиатрической норме, терапевт получает знание о клиенте в процессе феноменолого-герменевтического диалога [см.: 10] с ним путем последовательного приближения к обоюдоприемлемому пониманию. Столкнувшись со стороны пациента с сопротивлением принятию открывшегося аналитику смысла симптома и одновременно убедившись в исцеляющей силе его осознания *самим* пациентом, которое имеет непосредственный онтологический эффект, переструктурируя субъективное пространство, и тем самым открывая дверь к самоизменению, в том числе и поведенческих и социальных сторон ситуации, Фрейд понял, что смысл нельзя передать так, как напрямую передается медицинское знание и действие (назначением соответствующего лечения). Нельзя навязать пациенту свое понимание происходящего (к тому же это не привело бы к благоприятным изменениям личности), но можно помочь родиться его собственному, новому и более конструктивному. «Понимание» не подлежит квалификации в эпистемологических/логических категориях «истинности—ложности», т. е. помещению в объективистский дискурс. И это — не некая частная особенность психотерапии, а ее фундаментальная характеристика — свидетельство иного *режима истины*, по сравнению с наукой. Поясним, что имеется в виду.

Введенные М. Фуко понятия «эпистема» и «режим/модель истины» означают правила интерпретации «истинного» и «ложного», которым подчинены практики и институциональные структуры той или иной исторической эпохи или сообщества. Истина неотделима от устанавливающей ее процедуры [28]. В новоевропейской науке истину понимают как соответствие фактическому положению дел в мире. Подобное установление истины как фактичности имеет под собой философский фундамент и функционирует только при условии соблюдения неких философских предпосылок, связывающих нерасторжимой связью понимание субъекта такого — модернистского — типа познания с пониманием истины. Вот что об этом пишет М. Хайдеггер: новоевропейская истина и «... всякое сознание вещей и сущего в целом возводится к самосознанию человеческого субъекта как неколебимому основанию всякой достоверности. Действительность действительного определяется впоследствии как объективность, как такое, что понимается через субъекта и для него в качестве предметного и преднесенного ему» [32, с. 173]. Онтологическим фундаментом такого рода познания становится «измысленная» классической философией категория *природы* как объективной

реальности, предстоящей субъекту для исследования, завоевания и покорения — таков телос науки новоевропейского типа, и психология, исторически сложившись как наука, принадлежит данному типу.

Для того чтобы понять, «что такое психотерапия», надо осмыслить, какие трансформации произвел психоанализ в «дискурсе безумия» [27] в сравнении с психиатрией как позитивной научной дисциплиной. При этом надо понимать, что психотерапевтические школы наследуют не содержание тех или иных теорий, не психотехнические изобретения Фрейда, а что-то иное, невидимое с помощью обычной научной оптики. Мы полагаем, что это «нечто» глубоко связано с телосом психотерапии и, как производное, — с ее методологией, режимом истины, структурой коммуникации, аксиологическими основаниями. Все это составляет в целостности то новое, что привнес психоанализ в жизнь европейского человека, и оно заключается в создании *нового способа совладания со страданием*, основанного на осмыслении своего личного опыта *самим* пациентом.

Это изменение в «дискурсе безумия» как факт признают все, однако осознают так, как позволяет мыслительная парадигма — в рамках функционально-технологической модели практики — как еще один метод лечения. А нужно акцентировать не «метод» как таковой, а *необходимость* осознания вытесненного переживания *самим* пациентом, поставленного во главу угла новой практики. Это, казалось бы, незначительное смещение радикально меняет «оптику» нашего восприятия — то, что осмыслялось инструментально, приобретает должный масштаб, будучи осмыслено как системообразующий принцип иного типа помогающих практик (принцип субъектности/авторства). Новизна экзистенциально-личностной модели антроппраксиса состоит в том, что пациент вместо того, чтобы отдавать себя в полное распоряжение другому человеку (врачу), получает возможность самому справляться со своими проблемами (с помощью психотерапевта). Это различие имеет не частный (технический) характер, оно имплицитно трансформирует ценностно-смысловую и целевую программы практики, возвращая исторической традиции утерянный в эпоху модерна телос.

За счет чего это удалось сделать? Трансформация клинического дискурса затронула сами основания практики: Фрейд перестал подвергать пациента объективирующей научной процедуре. Впервые в истории психиатрии он перестал *выслушивать* пациента, чтобы поставить диагноз и назначить лечение, сообразуясь с априорно заданной системой классификации психических расстройств, а стал его *слушать*, чтобы услышать то, что он говорит и что сказывается в его речи само помимо прямого смысла сказанного в контексте переживаемой *здесь-и-сейчас* динамики психических состояний, и понять, что происходит, какой смысл происходящее приобретает в контексте симптоматики пациента, а также в целом всей его жизненной истории. Это значит, что трансформация произошла в самом типе коммуникации: психоанализ, отказываясь от субъект-объектного

структурирования практики, находит иной принцип конституирования себя — диалогический. Диалогическая коммуникация основана на способности отнестись к другому, как к себе, и к себе, как к другому, не подвергая ни себя, ни собеседника нормативной квалификации, она создает условия для авторского отношения к себе и своей жизни — фундамент для «архитектоники ответственности», по М.М. Бахтину.

Таким образом, анализ *способа обращения человека с самим собой* может лечь в основу сравнения и типологизации исторических и ныне существующих антропопрактик. В практиках первого типа человек подвергает себя процедуре *объективации*, в практиках, направленных на самопонимание и самоизменение, как в психотерапии, человек подвергает себя *проблематизации*. М. Фуко пишет о том, что для анализа становления реальной человеческой субъективности необходимо «...анализировать не поведение и не идеи, не общества и не их “идеологии”, но *проблематизации*, посредством которых бытие дано самому себе как то, что может и должно быть помыслено, и *практики*, на основе которых эти проблематизации формируются» [29, с. 19]. — (Курсив авт.).

Психотерапия имеет еще одно очень важное отличие от антропопрактик модерна: она не «состоит на службе» ни у каких социальных институций. Даже если психотерапевт формально (ведомственно) имеет отношение к школе или клинике, он «состоит на службе» лишь у частного человека. Уникальность психотерапии среди антропопрактик современности выражается в том, что только психотерапия имеет целью психологическое совершенствование/гармонизацию жизни людей вообще и конкретного человека — в частности, безотносительно к его функциональной роли в какой-то социальной системе. Имея общий объект — психику, прикладная психология и психотерапия различаются тем, как та и другая подвергают идеализации единый объект, выстраивая

свой предмет познания и деятельности. Прикладная психология концептуализирует «психическое» как «психологический фактор», т. е. одно из условий функционирования определенной социальной системы или как один из ее элементов, структура которой подчинена принципу неаддитивности — целое больше суммы своих частей. В психотерапии предмет «психическое/личность» конструируется как целостность сама по себе, вмещающая одновременно все человечество и равновеликая ему, реализуя другой принцип — эквивалентности микрокосма макрокосму, ибо человек берется в целостности всей его экзистенции. Это сущностное антропологическое отношение, поэтому его с необходимостью реализуют *культурные формы* производства человеческой субъективности, такие как религия или искусство.

Заключение

Проведенный анализ позволяет снять проблему «схизиса» между психотерапией и научной психологией не за счет их объединения/синтеза в единую науку, а за счет развенчания идеала, породившего саму проблему — качественно единого научного знания. Этот модернистский эпистемологический идеал устаревает: в рамках такой дисциплины, как «психология» сегодня сосуществуют разные дискурсивные практики, востребованные обществом, не ограниченные опорой на академическую психологию, более того — на «научный разум» [34] как таковой. Переформатировать психологию возможно — рассматривая ее как совокупность разных — научных и вненаучных психологических дискурсов. И это позволит «... констатировать не “схизис”, а взаимодополнение, комплементарность “двух психологий”» [36, с. 101], представляющих собой две сущностно различные и равные части одного целого.

Литература

1. Айзенк Г.Ю. Психология: Польза и вред. Смысл и бессмыслица. Факты и вымысел. Мн.: Харвест, 2003. 912 с.
2. Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб.: Речь, 2003. 368 с.
3. Бердяев Н.А. Человек и машина: Проблема социологии и метафизики техники // Вопросы философии. 1989. № 2. С. 143—162.
4. Бинсвангер Л. Бытие-в-мире. М.: Ювента, СПб.: Ленато, 1999. 300 с.
5. Ван Дойрцен-Смит Э., Смит Д. Является ли психотерапия самостоятельной научной дисциплиной? // Психотерапия — новая наука о человеке. Екатеринбург: Деловая книга; М.: Академический проект, 1999. С. 30—57.
6. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. №1. С. 15—32.
7. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25—40.

References

1. Ayzenk G.Yu. Psikhologiya: Pol'za i vred. Smysl i bessmyslitsa. Fakty i vymysel [Psychology: Benefit and harm. Meaning and nonsense. Facts and fiction]. Minsk: Harvest Publ., 2003. 912 p. (In Russ.).
2. Allakhverdov V.M. Metodologicheskoe puteshestvie po okeanu bessoznatel'nogo k tainstvennomu ostrovu soznaniya [Methodological journey through the ocean of the unconscious to the mysterious island of consciousness]. Saint-Petersburg: Rech', 2003. 368 p.
3. Berdyaev N.A. Chelovek i mashina: Problema sotsiologii i metafiziki tekhniki [Man and machine: The problem of sociology and metaphysics of technology]. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy], 1989, no. 2, pp. 143—162.
4. Binsvanger L. Bytie-v-mire [Being-in-the-World]. Moscow: Yuventa Publ., Saint-Petersburg: Lenato Publ., 1999. 300 p. (In Russ.).
5. Van Doyrtsen-Smit E., Smit D. Yavlyatsya li psikhoterapiya samostoyatel'noy nauchnoy distsiplinoi? [Is psychotherapy an independent scientific discipline?]. In: *Psikhoterapiya — novaya nauka o cheloveke* [Psychotherapy is

8. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: Изд-во МГППУ; Смысл, 2003. 240 с.
9. Воробьева Л.И. Философия гуманитарной практики // Труды по консультативной психологии и психотерапии. Вып. 2: Психология. Сознание. Культура / Под ред. Ф.Е. Василюка. М.: МГППУ; ПИ РАО, 2009. С. 105–143.
10. Воробьева Л.И. Чем и как герменевтическая феноменология может быть полезна психотерапии (О философии «встречи») // Журнал практического психолога. 2013. № 4. С. 31–54.
11. Воробьева Л.И. Психотерапия в истории психологии: культурно-исторический анализ: дисс. канд. психол. наук. М., 2016. 224 с.
12. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Исторический смысл психологического кризиса. М.: Педагогика, 1982. С. 292–436.
13. Ждан А.Н. История психологии. От античности до наших дней. М.: Академический проект, 2004. 576 с.
14. Леви-Строс К. Структурная антропология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 512 с.
15. Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности. (Теория и практика экзистенциального анализа). М.: Генезис, 2005. 159 с.
16. Люк Х.Е. История психологии. Течения, школы, пути развития. М. Научный мир, 2012. 272 с.
17. Мамардашвили М.К. Очерк современной европейской философии. М.: Прогресс-Традиция, Фонд Мераба Мамардашвили, 2010. 584 с.
18. Мироненко И.А. Континуум или разрыв? // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 105–111.
19. Мосак Г. Кто в это уверует, будет иметь жизнь вечную // Психотерапия — что это? Современные представления. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. С. 33–37.
20. Мэй Р. Экзистенциально-гуманистическая психотерапия // Психотерапия — что это? Современные представления. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. С. 194–196.
21. Нойманн Э. Глубинная психология и новая этика. Человек мистический. СПб.: Академический проект, 1999. 206 с.
22. Ортега-и-Гассет Х. Размышления о технике // Избранные труды. М.: Весь Мир, 2000. С. 164–232.
23. Понтер К.Р. Предположения и опровержения: Рост научного знания. М.: Изд-во «АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. 638 с.
24. Приц А., Тойфельхарт Х. Психотерапия — наука о субъективном. Постановка проблемы // Психотерапия — новая наука о человеке. Екатеринбург: Деловая книга; М.: Академический проект, 1999. С. 10–29.
25. Ромек В.Г., Ромек Е.А. Античные «практики себя» и философские основания психотерапии // Личность. Интеллект. Креативность. Сб. научных трудов. НОУ ВПО «Южно-Российский гуманитарный институт», Ростов н/Д: Антей, 2011. С. 89–107.
26. Смит Н. Психология. Современные системы. История. Постулаты. Практика. СПб.; М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 384 с.
27. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. СПб.: Университетская книга, 1997. 576 с.
28. Фуко М. Археология знания. СПб.: ИЦ «Гуманитарная академия»; «Университетская книга», 2004а. 416 с.
29. Фуко М. История сексуальности: в 3 т. Т. 2. Использование удовольствий. СПб.: Академический проект, 2004б. 432 с.
30. [a new science about man]. Ekaterinburg: Delovaya kniga; M.: Akademicheskii projekt, 1999, pp. 30–57. (In Russ.).
31. 6. Vasilyuk F.E. Ot psikhologicheskoy praktiki k psikhotehnicheskoy teorii [From psychological practice to psychotechnical theory]. *Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal [Moscow Psychotherapeutic Journal]*, 1992, no. 1, pp. 15–32.
32. 7. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii smysl psikhologicheskogo skhizisa [Methodological meaning of the psychological schism]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1996, no. 6, pp. 25–40.
33. 8. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii analiz v psikhologii [Methodological analysis in psychology]. Moscow: MGPPU Publ.; Smysl, 2003. 240 p.
34. 9. Vorob'yeva L.I. Filosofiya gumanitarnoy praktiki [Philosophy of humanitarian practice]. In: Vasilyuk F.E. (ed.) *Trudypokonsul'tativnojpsihologiiipsihoterapii. Vyp.2:Psihologija. Soznanie. Kul'tura [Proceedings on consultative psychology and psychotherapy. Issue. 2: Psychology. Consciousness. Culture]*. Moscow: MGPPU; PI RAO Publ., 2009, pp. 105–143.
35. 10. Vorob'yeva L.I. Chem i kak germenevticheskaya fenomenologiya mozhet byt' polezna psikhoterapii (O filosofii «vstrechi») [What and how can hermeneutic phenomenology be useful to psychotherapy (On the philosophy of «meeting»)]. *Zhurnal prakticheskogo psihologa [Journal of Practical Psychology]*, 2013, no. 4, pp. 31–54. (In Russ.; abstr. in Engl.).
36. 11. Vorob'yeva L.I. *Psikhoterapiya v istorii psikhologii: kul'turno-istoricheskii analiz. Diss. kand. psikhol. nauk [Psychotherapy in the history of psychology: cultural and historical analysis. Ph. D. (psychology) diss.]*. Moscow, 2016. 224 p.
37. 12. Vygotskiy, L.S. Sbranie sochineniy: V 6 t. T. 1. Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa [Collected Works: In 6 vol. T. 1. The historical meaning of the psychological crisis]. Moscow: Pedagogika., 1982, pp. 292–436.
38. 13. Zhdan A.N. Istoriya psikhologii. Ot antichnosti do nashikh dnei [History of psychology. From antiquity to our days]. Moscow: Akademicheskii projekt, 2004. 576 p.
39. 14. Levi-Stros K. Strukturnaya antropologiya [Structural Anthropology]. Moscow: EKSMO-Press Publ., 2001. 512 p. (In Russ.).
40. 15. Lengle A. Person: Ekzistentsial'no-analiticheskaya teoriya lichnosti. (Teoriya i praktika ekzistentsial'nogo analiza) [Person: Existential-analytic theory of personality. (Theory and practice of existential analysis)]. Moscow: Genезis Publ., 2005. 159 p. (In Russ.).
41. 16. Lyuk Kh.E. Istoriya psikhologii. Tcheniya, shkoly, puti razvitiya [History of Psychology. Currents, Schools, Ways of Development]. Moscow: Nauchnyy mir, 2012. 272 p. (In Russ.).
42. 17. Mamardashvili M.K. Ocherk sovremennoy evropeyskoy filosofii [An outline of modern European philosophy]. Moscow: Progress-Traditsiya, Fond Meraba Mamardashvili, 2010. 584 p.
43. 18. Mironenko I.A. Kонтинуум или разрыв? [Continuum or gap?]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2006, no. 6, pp. 105–111.
44. 19. Mosak G. Kto v eto uveruet, budet imet' zhizn' vechnuyu [Who will believe in this, will have eternal life]. In: *Psikhoterapiya — chto eto? Sovremennye predstavleniya [Psychotherapy — what is it? Contemporary representations]*. Moscow: Nezavisimaya firma «Klass», 2000, pp. 33–37. (In Russ.).
45. 20. Mey R. Ekzistentsial'no-gumanisticheskayapsikhoterapiya [Existential-humanistic psychotherapy]. In: *Psikhoterapiya — chto eto? Sovremennye predstavleniya [Psychotherapy — what is it? Contemporary representations]*. Moscow: Nezavisimaya firma «Klass», 2000, pp. 194–196. (In Russ.).
46. 21. Noymann E. Glubinnaya psikhologiya i novaya etika. Chelovek misticheskiy [Deep psychology and a new ethic. A mystical man]. Saint-Petersburg: Akademicheskii projekt, 1999. 206 p. (In Russ.).

30. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне: Двенадцать лекций. М.: Весь мир, 2008. 416 с.
31. Хайдеггер М. Вопрос о технике // *Время и бытие: Статьи и выступления*. М.: Республика, 1993. С. 221–238.
32. Хайдеггер М. Ницше и пустота. М.: Алгоритм; Эксмо, 2006. 863 с.
33. Харнер М.Дж. Путь шамана или шаманская практика. М.: ИЧП «Палаитр», 1994. 103 с.
34. Хюбнер К. Критика научного разума. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1994. 324 с.
35. Юревич А.В. Интеграция психологии: утопия или реальность? // *Вопросы психологии*. 2005. № 3. С. 16–28.
36. Юревич А.В. Еще раз о «схизисе» исследовательской и практической психологии // *Методология и история психологии*. 2010. Т. 5. Вып. 3. С. 90–104.
37. Ясперс К. Общая психопатология. М.: Практика, 1997. 1056 с.
38. Habermas J. Knowledge and Human Interests: a General Perspective // *Knowledge and Human Interests*. Cambridge: Polity, 1987. P. 301–317.
39. Malone T.P. Self in psychotherapy // *Journ. «Pilgrimage»*. 1980. № 8 (2). P. 93–104.
40. Minkowski, E. Le Temps vécu. Étude phénoménologique et psychopathologique. (Delachaux), Ed.: PUF-Quadrige. 2013. 432 p.
41. Phillips J. Hermeneutics in psychoanalysis: Review and reconsideration // *Journ. «Psychoanalysis and Contemporary Thought»*. 1991. № 14. P. 371–374.
22. Ortega-i-Gasset Kh. Izbrannyye trudy. Razmyshleniya o tekhnike [*Selected Works. Reflections on Technology*]. Moscow: Ves' Mir, 2000, pp. 164–232. (In Russ.).
23. Popper K.R. Predpolozheniya i oproverzheniya: Rost nauchnogo znaniya [Assumptions and refutations: The growth of scientific knowledge]. Moscow: «АСТ»: ZAO NPP «Ermak» Publ., 2004. 638 p. (In Russ.).
24. Pritts A., Toyfel'kharth Kh. Psikhoterapiya — nauka o sub'ektivnom. Postanovka problemy [Psychotherapy is the science of the subjective. Formulation of the problem]. In: *Psikhoterapiya — novaya nauka o cheloveke [Psychotherapy is a new science about man]*. Ekaterinburg: Delovaya kniga; Moscow: Akademicheskiiy proekt, 1999, pp. 10–29. (In Russ.).
25. Romek V.G., Romek E.A. Antichnye «praktiki sebya» i filosofskie osnovaniya psikhoterapii [Ancient «practices of self» and the philosophical foundations of psychotherapy]. In: *Lichnost'. Intellekt. Kreativnost' [Personality. Intelligence. Creativity]*. Rostov on Don: NOU VPO «Yuzhno-Rossiyskiy gumanitarnyy institut»: Antey Publ., 2011, pp. 89–107.
26. Smit N. Psikhologiya. Sovremennyye sistemy. Istoriya. Postulaty. Praktika [Psychology. Modern systems. History. Postulates. Practice]. Saint-Petersburg-Moscow: Praym-EVROZNAK Publ., 2003. 384 p. (In Russ.).
27. Fuko M. Istoriya bezumiya v klassicheskuyu epokhu [History of Insanity in the Classical Era]. Saint-Petersburg: Universitetskaya kniga, 1997. 576 p. (In Russ.).
28. Fuko M. Arkheologiya znaniya [Archeology of Knowledge]. Saint-Petersburg: ITs «Gumanitarnaya akademiya»; «Universitetskaya kniga», 2004a. 416 p. (In Russ.).
29. Fuko M. Istoriya seksual'nosti: V 3 t. [The history of sexuality: In 3 vol.]. T. 2. *Ispol'zovanie udovol'stviy [T. 2. Use of pleasure]*. Saint-Petersburg: Akademicheskiiy proekt, 2004b. 432 p. (In Russ.).
30. Khabermas Yu. Filosofskiy diskurs o moderne: Dvenadtsat' lektsiy [Philosophical discourse on modernity: Twelve lectures]. Moscow: Ves' mir, 2008. 416 p. (In Russ.).
31. Khaydegger M. Vopros o tekhnike [The question of technology]. In: *Vremya i bytie: Stat'i i vystupleniya [Time and Being: Articles and speeches]*. Moscow: Respublika, 1993, pp. 221–238. (In Russ.).
32. Khaydegger M. Nitsshe i pustota [Nietzsche and Emptiness]. Moscow: Algoritm; Eksmo Publ., 2006. 863 p. (In Russ.).
33. Kharner M.Dzh. Put' shamana ili shamanskaya praktika [The path of a shaman or shamanic practice]. Moscow: IChP «Palaitr» Publ., 1994. 103 p. (In Russ.).
34. Khyubner K. Kritika nauchnogo razuma [Criticism of scientific reason]. Moscow: Institut psikhologii of RAS Publ., 1994. 324 p. (In Russ.).
35. Yurevich A.V. Integratsiya psikhologii: utopiya ili real'nost'? [Integration of psychology: Utopia or reality?]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2005, no. 3, pp. 16–28.
36. Yurevich A.V. Eshche raz o «skhizise» issledovatel'skoy i prakticheskoy psikhologii [Once again about the «schism» of research and practical psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and history of psychology]*, 2010. T. 5, no. 3, pp. 90–104.
37. Yaspers K. Obshchaya psikhopatologiya [General Psychopathology]. Moscow: Praktika, 1997. 1056 p. (In Russ.).
38. Habermas J. Knowledge and Human Interests: a General Perspective. In: *Knowledge and Human Interests*. Cambridge: Polity, 1987. pp. 301–317. (In Engl.).
39. Malone T.P. Self in psychotherapy. *Journ. «Pilgrimage»*, 1980, no. 8 (2), pp. 93–104. (In Engl.).
40. Minkowski E. Le Temps vécu. Étude phénoménologique et psychopathologique. (Delachaux), Ed.: PUF-Quadrige, 2013. 432 p. (In Fr.).
41. Phillips J. Hermeneutics in psychoanalysis: Review and reconsideration. *Journ. «Psychoanalysis and Contemporary Thought»*, 1991, no. 14, pp. 371–374. (In Engl.).

Развитие личности при обучении в вузе (сравнительное исследование)

И.Ю. Кулагина*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
dissovetmgppu@mail.ru

Е.В. Апасова**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
dissovetmgppu@mail.ru

В статье представлена попытка описать развитие в процессе обучения профессионально важных качеств личности курсантов — будущих офицеров спецназа и студентов — будущих специалистов-психологов, используя понятие «зона ближайшего развития». Показано, что в соответствии с осознанным профессиональным выбором военного вуза курсанты в начале обучения имеют высокий уровень развития ряда личностных качеств, значимых для профессий военного профиля. Предполагается, что зона ближайшего развития этих качеств является широкой. Благодаря этому, овладение содержанием учебных программ и включение в специфическую систему социального взаимодействия на протяжении обучения в вузе приводят к актуализации соответствующих личностных ресурсов, определяя вектор личностного развития и итоговый актуальный уровень развития профессионально важных качеств, личностную готовность к профессиональной деятельности. Развитие профессиональных качеств специалиста, работающего в системе отношений «человек—человек», протекает в гуманитарном вузе менее интенсивно у студентов с исходно невысоким уровнем их развития, но относительно широкой ЗБР.

Ключевые слова: профессионально важные качества личности, личностные ресурсы, уровень актуального развития, зона ближайшего развития, юность, студенты вуза, курсанты вуза.

Personality Development in the Context of University Training: A Comparative Study

Для цитаты:

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. Развитие личности при обучении в вузе (сравнительное исследование) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 2. С. 12–23. doi:10.17759/chp.2018140202

For citation:

Kulagina I.Yu., Apasova E.V. Personality Development in the Context of University Training: A Comparative Study. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 12–23. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140202

* *Кулагина Ирина Юрьевна*, кандидат психологических наук, профессор, кафедра возрастной психологии имени проф. Л.Ф. Обуховой, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия. E-mail: *dissovetmgppu@mail.ru*

** *Апасова Екатерина Викторовна*, кандидат психологических наук, кафедра социальной психологии развития, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия. E-mail: *dissovetmgppu@mail.ru*
Kulagina Irina Yuryevna, PhD in Psychology, professor, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. Email: *dissovetmgppu@mail.ru*
Apasova Ekaterina Viktorovna, PhD in Psychology, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: *dissovetmgppu@mail.ru*

I. Y. Kulagina,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
dissovetmgppu@mail.ru

E. V. Apasova,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
dissovetmgppu@mail.ru

Using the concept of the zone of proximal development, the paper attempts to describe the process of development of professionally significant personality traits in military students (future officers of special operation forces) and in psychology students during their university training. In keeping with their conscious choice of military university, future officers display high levels of development of personality traits important for military professions. It is assumed that the zone of proximal development for these qualities is wide enough. Thus, mastering the content of academic programs and inclusion in the specific system of social interactions at university result in the actualization of personal resources, defining the vector of personality development and the overall level of professionally significant qualities development, as well as the individual's readiness for professional activity. As for students of universities for humanities training in the field of human-human relationships, the development of professional qualities is less intense in those individuals with initially low levels of the qualities' development but with a relatively wide zone of proximal development.

Keywords: professionally significant personality traits, personal resources, level of actual development, zone of proximal development, youth, students, military students.

Возрастной психологии принято считать временем первоначального формирования личности дошкольное детство, а временем второго рождения личности — подростковый возраст. Но на этом личностное развитие не заканчивается; развитие личности взрослого человека связывают сначала с «укоренением» в социуме, затем — с обращенностью к своему внутреннему миру [48]. Поиски социальной ниши приходится на самое начало зрелости или зрелости — на юношеский возраст. Л.С. Выготский писал: «Юность не относится нами к схеме возрастных периодов детства... По общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное звено в цепи периодов детского развития» [10, с. 255].

Юность и первый этап профессионализации

В юности начинается жизненный путь личности и решается центральная задача этого возрастного периода — задача самоопределения, в том числе профессионального. Выбор профессии и дальнейшего пути в целом становится аффективным центром жизненной ситуации, в которой находится юноша (Л.И. Божович [9]).

Социально значимая задача самоопределения решается в это время на фоне психосоциального кризиса. Кризис, сопровождаемый колебаниями, касающимися убеждений, ценностей и карьеры, а также принятием решений относительно выбора идеологии, профессии и стратегии достижения поставленных целей, должен завершиться формированием идентичности личности (включая психосоциальную тождественность с определенной профессиональной общностью). Если во время кризиса ни одна из альтернатив не устраивает полностью, выбор затягивается и решения не принимаются, наблюдается мораторий. Когда решение принимается, хотя кризис не переживается, возникает со-

стояние предрешенности: не пытаясь определить свое призвание, юноша выбирает профессию, исходя из семейных традиций, внешних обстоятельств и т. п. Возможна и диффузия идентичности — при отсутствии «заветной мечты», принятых ценностей и социальных ролей. (Э. Эриксон, Дж. Марсиа [47; 41]). Таким образом, в основе юношеского выбора профессии могут лежать разные психологические механизмы (сопоставимые со статусами эго-идентичности), далеко не всегда связанные с поиском своего призвания.

С необходимостью выбора профессии человек может сталкиваться не один раз на протяжении своего жизненного пути. Но в юношеском возрасте выбор профессии связан с риском, имеет особую значимость в силу недостаточного жизненного опыта, неполных или неадекватных знаний о требованиях профессиональной деятельности и своих возможностях, узкого диапазона альтернатив и отсутствия четких критериев их оценки. «Этот выбор профессии требует, собственно, соответствующей порции знания о себе и ровно столько же о мире, сегодня он особенно сложен, поскольку для постороннего реальность многих профессий совершенно необозрима, и, кроме того, многие возможности образования неизвестны. Последствием является то, что многие молодые люди делают этот выбор наудачу» (Б. Ливехуд [29, с. 154]).

Неверный профессиональный выбор, сделанный в юности, сказывается в течение длительного времени. Выбор, не ориентированный на призвание или, по К. Юнгу, предназначение человека, действующее как внутренний закон, может привести, в лучшем случае, к периоду неудовлетворенности профессиональной стороной жизни, в худшем — к неврозу [49]. Как считал А. Маслоу, существует «... бессознательное или предсознательное восприятие нашей собственной природы, нашей судьбы или наших способностей, нашего призвания в жизни. Оно настойчиво требует, чтобы мы были честны по отношению к нашей внутренней природе и то ли из слабости, то ли ради удобства, то

ли по какой-то другой причине не отрицали ее существование. Тот, кто переступает через свой талант, — прирожденный художник, торгующий носками, глупо проживающий жизнь умный человек... — все эти люди в глубине души понимают, что изменили самим себе, и презирают себя за это» [32, с. 517].

Отметим, что выбор профессии предполагает поиски не только профессиональной деятельности, но и особого профессионального окружения. Адекватный выбор требует понимания своих личностных особенностей и той социальной среды, которая нужна данному конкретному человеку (Д. Голланд [39]).

После профессионального выбора один из вариантов начала жизненного пути — получение высшего профессионального образования. В последние десятилетия высшее образование существенно изменилось: повысилась его доступность, но снизилась ценность образования в целом, понизился социальный статус многих вузов, появился «мягкий» отбор в вуз, приводящий к отсутствию психологической готовности к обучению у части студентов. Психологическая готовность к обучению в вузе включает три компонента: 1) мотивационно-профессиональный (осознанность сделанного выбора, желание учиться в вузе по выбранной профессии); 2) когнитивно-темповый (интеллектуальное развитие, высокая скорость чтения и письма, навыки работы с текстом, быстрое переключение внимания); 3) волевой (саморегуляция поведения, навыки самоорганизации). Низкие показатели этих компонентов и академической успешности считаются анти-предикторами психологической готовности к обучению в высшем учебном заведении (С.К. Нартова-Бочавер, С.Н. Кусакина [25]).

В процессе обучения в вузе важными с точки зрения развития личности и эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов являются их ценностные ориентации и мотивация. Система ценностей у современных студентов противоречива, что соответствует периоду транзитивности — не только социальных трансформаций, но и неопределенности установок и норм, изменчивости ценностей и социальных представлений [31]. С одной стороны, это традиционные ценности — доброта, милосердие, авторитет в социуме, жизненная активность, семейные отношения, дружба и широкие социальные связи. С другой стороны, это ценности, обусловленные особенностями современной социально-экономической ситуации в России, пропагандой СМИ культуры потребления — индивидуальные достижения, популярность, роскошная жизнь. Студенческая молодежь представляет себе образование прежде всего как средство достижения материального благополучия, проявляет гедонистические устремления [44].

Последние ценностные ориентации аналогичны ценностям, давно принятым в западной культуре, о чем И.С. Кон писал еще в 1967 г.: «Ценности и стремления, свойственные молодежи во всех сферах, отражают образ индивидуального успеха в Америке, каким он вырисовывается в магическом мире телевидения, фильмов, газет, журналов и популярных книг. Ингредиентами этого образа являются удобные жилища, машины, красивые платья, свободные деньги, досуг и развлечения.

Независимо от своих нынешних условий (среди обследованных были и бедняки. — И.К., Е.А.), большинство молодежи более разборчиво и более точно, вплоть до мельчайших деталей, представляет сорт автомобилей, которые они хотят иметь сейчас и в будущем, нежели выбор своего жизненного дела» [19, с. 162].

С преобладающими ценностными ориентациями связаны основные мотивационные тенденции, проявляющиеся в студенческой среде. Эти тенденции выражены в субкультуре колледжей: 1) студенческой (студенты сосредоточены на внеучебной жизни, общении и развлечениях); 2) профессиональной (студенты ориентированы на «покупку образования» и дальнейшее профессиональное продвижение); 3) академической (студенты стремятся получить знания, необходимые для будущей профессии); 4) неконформистской (студенты — интеллектуалы, радикалы, хиппи и богемы — пытаются выразить свое инакомыслие). В США, как отмечает Ф. Райс [39], преобладает профессиональная субкультура: студенты приобретают дипломы наряду с другими необходимыми товарами, что связано с повышением стоимости образования и жесткими условиями рынка труда. В исследованиях, проведенных отечественными психологами, выявлены профессиональные мотивы у современной студенческой молодежи: помимо прагматических мотивов (престиж, зарплата, карьера) — это профессиональный рост, интерес к профессии, самореализация, сотрудничество с коллегами, совершенствование деятельности и ответственность за ее результаты [4]. Установлена динамика становления у студентов мотивов учебно-профессиональной деятельности — чаще всего пересмотр исходных представлений о профессии и разочарование в своем профессиональном выборе происходит при обучении на 3-ем курсе.

Развитие личности студента предполагает не только упорчение или изменение его ценностных ориентаций и мотивации, самосознания обучающегося и будущего специалиста, но и становление профессионально важных качеств. Можно предположить, что качества личности, значимые для будущей профессии, интенсивно развиваются при адекватном профессиональном выборе (сделанном осознанно, с учетом своих склонностей и способностей), удовлетворенности этим выбором и получаемым образованием, успешности учебно-профессиональной деятельности. Удовлетворенность своим профессиональным выбором возможна не только при следовании призванию и академической субкультуре, но и при постановке карьерных целей и профессиональной субкультуре. Удовлетворенность обучением в вузе обусловлена как содержанием учебных программ (в частности, мерой их трудности и доступности, стимуляцией самостоятельности и творчества, и т. п.), так и характером социальных взаимодействий в процессе обучения, в значительной мере определяющим эмоциональный фон учебно-профессиональной деятельности студента.

Студенческие годы — это первый этап профессионализации, этап профессиональной подготовки, за которым следует этап профессиональной деятельности. Как подчеркивает А.А. Деркач, «... профессионализация — процесс становления профессионала, приближающий

человека к эталону специалиста» [1, с. 130]. Период обучения в вузе, таким образом, становится крайне важным начальным этапом в процессе становления профессионала. Проследивая развитие профессионально важных качеств личности в это время, можно использовать, как нам представляется, понятие «зона ближайшего развития».

Зона ближайшего развития

Как известно, «зона ближайшего развития» (ЗБР) — одно из центральных понятий культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Определяя ее как «область несозревших, но созревающих процессов» и анализируя применительно к умственному развитию ребенка, Л.С. Выготский уточнял: «Мы не будем останавливаться на определении зоны ближайшего развития применительно к другим сторонам детской личности» [10, с. 264, 265]. Подробное описание ЗБР и связанных с ней психологических механизмов, данное в классическом ключе, представлено во многих работах, отечественных и зарубежных [6; 8; 20; 21; 33]. Но, с одной стороны, «... культурно-историческая теория не является замкнутой системой идей, применяемых на практике в уже готовой форме, а представляет собой динамичный, эволюционный процесс» (М. Дафермос [14, с. 44]). С другой стороны, сам Л.С. Выготский, не успев разработать теорию развития личности, оставил заметки, которые ведут к «... пониманию личности как образования, содержащего в себе внутренний потенциал, зону ближайшего развития» [16, с. 132].

В современных теоретических разработках и эмпирических исследованиях, посвященных проблемам интеллектуального развития детей, их совместной деятельности со взрослым и сверстниками, развивающего обучения, реализован расширительный подход к ЗБР. Н.Л. Белопольская [7] в зоне ближайшего развития выделяет эмоциональный компонент наряду с интеллектуальным, М.Р. Гинзбург [11] рассматривает операционально-техническую и мотивационно-потребностную стороны; Т.Н. Овчинникова [37] — операционально-техническую и смысловую стороны; в модели ЗБР у Л.Ф. Обуховой и И.А. Корепановой [20; 36] присутствует смысловая сторона; в модели В.К. Зарецкого [17; 18] — плоскость личностных изменений. Понятие «зона ближайшего развития» используется при описании возможностей личностного развития групп риска — пожилых людей [2], подростков с делинквентным поведением [15], юношей с химической зависимостью [5] — и обосновании ресурсной модели реабилитации и реадaptации.

Представления о ЗБР, таким образом, постепенно охватывают различные линии развития и разные возраста. Нас будут интересовать особенности личности, развивающиеся при реализации одной из основных сторон жизненного пути взрослого человека — профессиональной деятельности (то, что принято называть профессионально важными качествами личности). Они имеют разный потенциал развития: ЗБР, включающая различные векторы развития, не может образовывать круг [42], демонстрируя равные возможности отклика на «приглашающую силу» среды [33].

Мы не рассматриваем проблему истоков и механизмов становления личностных качеств, в том числе тех, что окажутся в дальнейшем профессионально важными, тем более, что в настоящее время такие бинарные оппозиции, как «биологическое—социальное», «врожденное—приобретенное», считаются исчерпавшими себя [26]. Тем не менее, отметим две позиции, на наш взгляд, проясняющие ситуацию профессионального самоопределения в юности. А.Е. Личко [30] показал, что большинство типов характера, определяемых доминирующими чертами, формируются в подростковом возрасте. При наличии наследственных предпосылок к развитию определенных черт, их выраженность зависит от воспитания ребенка, поскольку ближайшее окружение может их усилить или, наоборот, сгладить. С. Скарр и К. Мак-Картни [46] подчеркивали, что по мере возрастания самостоятельности ребенка, наряду с зависимостью от семьи и более широкого окружения, чьи реакции «провоцируются» имеющимися у него особенностями, усиливаются поиски подходящей социальной ниши. Подросток и, в еще большей мере, юноша (после 15 лет) сам активно выстраивает свое социальное окружение, соответствующее его личностным качествам, которые, благодаря этому, упрочиваются. Ориентация на созвучную среду проявляется, по Д. Голланду, при профессиональном выборе.

Как показано в ряде исследований, интенсивность и последовательность развития профессионально важных качеств личности могут варьировать на протяжении обучения в вузе [50]. Но в большинстве случаев личностные качества, выраженные в конце профессионального обучения, проявляются уже у выпускников школы, определившихся с будущей профессией. Если это сфера «человек—техника», прослеживается реалистичность и независимость, если «человек—природа» — эмоциональная уравновешенность, «человек—человек» — потребность в общении. В то же время при выборе сферы «человек—художественный образ» исходная эмоциональная чувствительность сменяется другими качествами, видимо, тоже профессионально важными для актеров и художников — честолюбием, соревновательностью, доминантностью и склонностью к критике [24].

Здесь следует остановиться на проблеме обучения, ориентированного на ЗБР. Содержание решаемых задач, содержание деятельности обучающегося требуют определенного уровня актуального развития ребенка как нижней границы ЗБР и меры трудности, определяющей ее верхнюю границу [17]. Что касается меры трудности, то содержательная сторона обучения, безусловно, должна быть доступной, и учебно-профессиональная деятельность юноши так же, как предметная деятельность ребенка, — успешной. Но, с точки зрения личностного развития, в юности высокая трудность обучения и сложность связанных с ним жизненных обстоятельств (например, угроза отчисления из вуза) могут привести к тому столкновению с препятствиями мира, которое вызывает, по Л.С. Выготскому, перестройку личности и дает новое направление психическим силам человека [27].

Вторым, причем основным, вопросом является дозированной помощи взрослого ребенку в совместной

деятельности при решении задач, которые ребенок самостоятельно решить еще не может, т. е. характер социального взаимодействия в пространстве ЗБР. Как отмечает В.В. Рубцов, на первый план может выходить «... проблема не только чему учить, но и проблема как учить» [40, с. 11]. ЗБР может описываться на языке видов помощи, т. е. типов взаимодействия, как встреча разных опытов, диалог двух разных сознаний (Г.А. Цукерман [42]).

Психологический аспект обучения в вузе — приобретение студентами компетентности, позволяющей на следующем этапе профессионализации продуктивно решать профессиональные задачи. Компетентность приобретается благодаря совокупности социальных взаимодействий: студент—преподаватель; студент—автор учебников, монографий и статей; студент—студент, осваивающий ту же проблематику. Именно диалогический характер обучения обеспечивает тот субъективный опыт, на основе которого будут решаться аналогичные практические задачи — уже самостоятельно. Диалог с профессионалами, присвоение знаний и способов решения учебно-профессиональных задач (имеющее и личностно-смысловой план) сопровождаются развитием профессионально важных качеств личности. «Эталон специалиста» (А.А. Деркач) задан при получении высшего образования изначально, как идеальная форма, и одной из значимых линий развития личности юноши-студента становится движение от наличных форм к идеальным в процессе социальных взаимодействий.

Отметим, что и в дальнейшем, на следующем этапе профессионализации, создается особое сочетание взаимодействий специалиста в контактной и дистантной средах в рамках профессионального сообщества. «Большинство характеристик организации, как субъективных, так и объективных, оказывают конфигурирующее влияние на профессиональное и личностное развитие человека и в этом смысле могут быть оценены как компоненты «зоны ближайшего развития» (Е.Б. Моргунов [34, с. 199]).

Окажется ли интенсивным (или вообще возможным) развитие качеств личности, важных для данной профессии, на протяжении обучения в вузе? ЗБР этих качеств должна быть широкой исходно, что предполагает относительно высокий уровень актуального развития при поступлении, либо должна существенно расширяться в процессе профильного обучения. В обоих случаях условия обучения, направленные на становление профессиональной компетентности, в том числе в личностном плане, будут соотносимы с ЗБР профессионально важных качеств личности и обеспечат ее актуализацию, т. е. реализацию имеющихся личностных ресурсов и «подъем» уровня их актуального развития к окончанию вуза — на границе двух этапов профессионализации. Оба варианта так или иначе связаны с адекватностью профессионального выбора.

Если профессиональный выбор сделан студентами осознанно, с учетом своих склонностей, способностей и личностных ресурсов, актуальный уровень развития профессионально важных качеств личности будет выше, чем у их сверстников, случайно попавших в этот

вуз или осознанно поступивших в вузы другого профиля (что требует других профессионально важных качеств). ЗБР этих качеств у таких студентов будет шире, что создаст возможность развития до уровня, необходимого для включения в самостоятельную профессиональную деятельность. Можно предположить, что специфика профессионального выбора является ключевым звеном в этом процессе.

Обучение, ориентированное на ЗБР юноши, сделавшего адекватный профессиональный выбор, предполагает не только определенное содержание, осваиваемое при включении в учебно-профессиональную деятельность, не только особое социальное взаимодействие, характерное для представителей данной профессии (включающее, в частности, трансляцию и восприятие определенных ценностей, аспектов образа жизни, различного у военных, артистов, педагогов и т. д.), но и субъектную позицию студента. Студенту, занимающему субъектную позицию в учебно-профессиональной деятельности, свойственны активность, пристрастность, ответственность и автономность (несмотря на неразрывную связь с внешним миром, другими людьми) [35; 38]. Субъектность — «... способность быть источником и одновременно результатом собственной активности, ... искусство обращаться со своими возможностями, обеспечивая их воспроизводство» (В.А. Петровский [38, с. 86]). Другими словами, движение в пространстве ЗБР как потенциала личностного развития требует не только владения содержанием деятельности и общения [45], но и способности самого студента обращаться с этим потенциалом, проявить, реализовать имеющиеся у него возможности.

Возрастно-психологический подход к рассматриваемой проблеме возвращает нас к базовым понятиям «ведущая деятельность» и «новообразование». Как считает Е.Е. Кравцова, именно ведущая деятельность и сопряженное с ней центральное новообразование в их единстве «характеризует и задает зону ближайшего личностного развития» [22, с. 46]. В нашем случае ведущая деятельность — учебно-профессиональная, а центральным новообразованием юношеского возраста становится самоопределение, в том числе профессиональное (заметим, что профессиональное самоопределение включает профессиональный выбор, но не сводится к нему). Исходя из этого, можно предположить, что становление профессионально важных качеств личности в юности, на первом этапе профессионализации, оказывается одной из наиболее выраженных линий личностного развития. Следуя позиции Е.Е. Кравцовой, можно также судить об общей «зоне дальнего развития» [23], позволяющей лучше понять движения в пространстве ЗБР, как показателя индивидуального развития, на протяжении длительного времени получения высшего образования. Общая психологическая готовность к личностному развитию, лишенная конкретики перспектива может по-разному реализовываться в течение нескольких лет. Вероятно, можно говорить в связи с этим не только о расширении ЗБР, но и о ее смещении, приводящем к актуализации, в той или иной мере, неоднородного пространства зоны дальнего развития.

Личностное развитие студента — это один из векторов (или одна из плоскостей) развития в рамках его ЗБР. В то же время анализ этой конкретной ситуации обучения юноши в вузе, предполагающего развитие профессионально важных качеств, может быть дан в более широком контексте. Например, в современной аналитической психологии можно найти такое положение: «Судьба учитывает человеческий потенциал, внутренние возможности, которые могут реализоваться, а могут остаться нераскрытыми. Судьба дает шанс» (Дж. Холлис). Это положение интерпретируется на языке концепции Л.С. Выготского как культурная (конструктивная) линия развития, и ЗБР оказывается на стыке процессов социализации и индивидуализации (М.С. Гусельцева [13, с. 157]). Следовательно, существуют личностные ресурсы, которые могут получить развитие в определенных условиях. К внутренним условиям отнесем, в первую очередь, адекватный профессиональный выбор; полноценное включение в учебно-профессиональную деятельность, предполагающее субъектную позицию; удовлетворенность своим выбором и обучением (последнее связано не только с содержательной, но и с коммуникативной его стороной), лежащую в основе личностной готовности к профессиональной деятельности (рис. 1).

Метод

Целью эмпирического исследования явилось сравнение выраженности профессионально важных качеств личности у студентов, поступающих в вузы разного профиля, и в период окончания ими профессионального обучения. Двумя контрастными группами служили курсанты военного вуза и студенты гуманитарного вуза, которые должны обладать различными профессионально важными качествами в соответствии с выбранными специальностями.

Основную группу составили курсанты единственного российского военного вуза, готовящего офице-

ров спецназа: 20 человек, обучающихся на 1-м курсе, и 20 человек — на 4-м. Как показало исследование, проведенное ранее с офицерами специальных подразделений, регулярно действующими в экстремальных ситуациях [3], они должны приобрести такие профессионально важные качества, как жизнестойкость, позитивное самоотношение (высокую уверенность в себе) и ориентацию во времени (способность ярко, полноценно переживать настоящее при целостном восприятии всей временной перспективы — прошлого, настоящего и будущего). В качестве контрольной группы выступили студенты одного из московских гуманитарных вузов, будущая профессия которых требует других профессионально важных качеств (коммуникабельности и креативности [3]): 20 человек, обучающихся на 1-м курсе, и 20 человек — на 4-м курсе. Группы были уравнены по полу (только юноши) и возрасту.

Профессия офицера спецназа престижна, но в то же время опасна; кроме того, в вузе проводится достаточно жесткий отбор абитуриентов, в частности, по уровню физической подготовки. В связи с этим предполагалось, что курсантами первого года обучения становятся юноши, осознанно сделавшие выбор профессии и обладающие выраженными качествами, в том числе личностными, необходимыми для обучения и будущей профессиональной деятельности. Благодаря исходному актуальному уровню развития профессионально важных для офицера качеств и специфике обучения в вузе, они имеют более широкую, чем их сверстники, поступившие в гуманитарный вуз, зону ближайшего развития жизнестойкости, позитивного самоотношения и компетентности во времени, т. е. большие возможности их развития к окончанию обучения.

В исследовании использованы методики: Тест жизнестойкости (С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Расказовой [28]), Опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева [12], Самоактуализационный тест (Э. Шостром, адаптация Л.Я. Гозмана и др. [43]).



Рис. 1. Совершенствование личностных ресурсов юношей на первом этапе профессионализации

Результаты и обсуждение

Основные результаты проведенного исследования отражены в табл. 1–4. Наиболее значимые различия выявлены в выраженности профессионально важных качеств офицера. Курсанты, поступая в военный вуз и начиная обучение, имеют более высокую, чем их сверстники-студенты, жизнестойкость ($p \leq 0,001$) и определяющие ее более частные качества — вовлеченность как убежденность в пользе и удовольствии от активного включения в происходящее, контроль как

убежденность в зависимости результата от собственной активности и принятие риска ($p \leq 0,001$). У курсантов выше, чем у студентов, показатели самоотношения, обеспечивающие уверенность в себе и своих силах ($p \leq 0,001$). Значимые различия в выраженности этих качеств сохраняются на протяжении обучения в вузах; кроме того, на 4-м курсе у курсантов выше компетентность во времени — способность ярко переживать настоящее при сохранении целостного восприятия жизни: связей прошлого, настоящего и будущего ($p \leq 0,001$) (табл. 1, 2).

Таблица 1

Выраженность профессионально важных качеств офицера у курсантов и студентов

Профессионально важные качества	1-й курс		U*	4-й курс		U
	Курсанты	Студенты	p	Курсанты	Студенты	p
Жизнестойкость (баллы)	104,9	82,3	32,5 0,000	108,7	80,3	8,0 0,000
Позитивное самоотношение (баллы)	91,5	73,1	79,0 0,001	96,1	75,7	53,5 0,000
Ориентация во времени (баллы)	8,9	8,5	190,0 0,783	10,9	8,2	78,0 0,001

Примечание: «*» — U-критерий Манна–Уитни (двусторонняя проверка).

Таблица 2

Выраженность компонентов жизнестойкости у курсантов и студентов

Профессионально важные качества	1-й курс		U*	4-й курс		U
	Курсанты	Студенты	p	Курсанты	Студенты	p
Вовлеченность (баллы)	42,5	33,7	54,0 0,000	44,6	32,9	34,0 0,000
Контроль (баллы)	40,5	31,1	61,0 0,000	41,1	31,0	31,5 0,000
Принятие риска (баллы)	22,0	17,6	74,5 0,001	23,2	16,5	15,0 0,000

Примечание: «*» — U-критерий Манна–Уитни (двусторонняя проверка).

Таблица 3

Выраженность профессионально важных и близких им качеств (в блоке межличностных отношений) специалиста, работающего в системе «человек–человек», у студентов и курсантов

Профессионально важные качества	1-й курс		U*	4-й курс		U
	Курсанты	Студенты	p	Курсанты	Студенты	p
Спонтанность (баллы)	5,7	6,4	149,0 0,157	6,1	8,1	98,0 0,005
Контактность (баллы)	9,8	9,7	190,5 0,794	9,8	10,6	164,0 0,324

Примечание: «*» — U-критерий Манна–Уитни (двусторонняя проверка).

Таблица 4

Выраженность профессионально важных и близких им качеств (в блоке отношения к познанию) специалиста, работающего в системе «человек–человек», у студентов и курсантов

Профессионально важные качества	1-й курс		U*	4-й курс		U
	Курсанты	Студенты	p	Курсанты	Студенты	p
Познавательные потребности (баллы)	5,2	5,4	192,5 0,833	5,7	6,4	139,0 0,090
Креативность (баллы)	6,6	6,7	199,0 0,978	7,0	7,6	163,5 0,315

Примечание: «*» — U-критерий Манна–Уитни (двусторонняя проверка).

Прослеживая популяционную динамику развития профессионально важных качеств офицера на протяжении обучения в вузе, следует отметить возрастание от 1-го к 4-му курсу жизнестойкости (различия между показателями первокурсников и четверокурсников значимы при $p=0,023$), самоуважения ($p=0,031$) и самопринятия ($p=0,012$), ориентации во времени ($p=0,007$). Положительная динамика и сохранение отличий от показателей студентов гуманитарного вуза позволяют судить не только о более высоком исходном уровне развития большинства профессионально важных качеств офицера у курсантов, но и о более широкой зоне ближайшего развития всего блока качеств, актуализация и расширение которой приводят к повышению уровня их развития, что обеспечивает при окончании обучения личностную готовность к профессиональной деятельности.

Развитие профессионально важных качеств у специалиста, работающего в системе отношений «человек—человек», у студентов гуманитарного вуза дает более сложную картину. Коммуникабельность (контактность) и креативность у них исходно выражены не более, чем у курсантов: различия между двумя группами первокурсников статистически не значимы (табл. 3, 4). Отсутствуют значимые различия и на 4-м курсе, но при этом наблюдаются сдвиги в развитии близких качеств. В блоке качеств, влияющих на межличностные отношения, усиливается спонтанность выражения чувств, связанная с конгруэнтностью (К. Роджерс) как одним из принципов человекоцентрированного общения и, таким образом, с коммуникабельностью ($p \leq 0,01$). В блоке качеств, определяющих направленность на познание, к окончанию обучения оказывается более выраженной, чем у курсантов, познавательная потребность ($p=0,09$: тенденция), необходимая для развития креативности. У студентов от 1-го к 4-му курсу возрастают спонтанность (различия между показателями первокурсников и четверокурсников значимы при $p=0,033$), познавательная потребность ($p=0,039$), креативность ($p=0,074$: тенденция), а также самопринятие ($p=0,009$).

Отсутствие значимых различий между показателями коммуникабельности и креативности, установленными у студентов и курсантов, может свидетельствовать как о недостаточной осознанности профессионального выбора при поступлении в гуманитарный вуз, так и о более сложном и длительном пути становления профессионально важных качеств, необходимых для работы в системе отношений «человек—человек», по сравнению с военными профессиями. Развитие при получении высшего образования качеств, близких к профессионально важным, дает основание предположить, что зона ближайшего развития коммуникабельности и креативности у студентов достаточно широка; ее актуализация произойдет на следующем этапе профессионализации — этапе профессиональной деятельности.

Выводы

1. Личностные ресурсы интенсивно развиваются при широкой ЗБР и в определенных условиях. В рассматриваемом нами случае развития личности юноши-студента — это личностные качества как потенциал, относительно осознаваемый и учитываемый при профессиональном выборе, получающий свое развитие в процессе обучения в вузе. Содержание процесса обучения и его организация (специфическое социальное взаимодействие) при соответствии исходному потенциалу «раскрывают» его. Можно предположить, что связь между развитием профессионально значимых личностных качеств юноши и его обучением модерирована соответствием содержания обучения и социального взаимодействия в вузе исходным возможностям. При таком соответствии особенности обучения оказываются той дозированной в течение нескольких лет помощью, которая активизирует область еще недостаточно сформировавшихся личностных диспозиций. Обучение, таким образом, ориентировано на ЗБР и способствует развитию личности. Если же профессиональный выбор сделан без учета предназначения (К. Юнг) юноши и значимый потенциал развития профессионально важных качеств личности отсутствует, их ЗБР мала, обучение при данном профессиональном профиле не способно существенно повысить уровень их сформированности.

2. Как показали результаты эмпирического исследования, проведенного в военном и гуманитарном вузах, профессионально важные качества офицера (жизнестойкость, включающая вовлеченность, контроль и принятие риска; позитивное самоотношение) исходно выше у курсантов, ориентированных на работу в экстремальных ситуациях и прошедших отбор при поступлении в вуз, чем у студентов, поступивших в гуманитарный вуз. Значимые различия сохраняются к концу обучения; у курсантов, в отличие от студентов, благодаря профильному обучению интенсивно развивается также такое профессионально важное качество офицера спецназа, как ориентация во времени. Можно считать, что у курсантов, сделавших осознанный выбор опасной профессии, был изначально высокий актуальный уровень развития профессионально важных качеств и широкая ЗБР, актуализация которой в процессе обучения позволила развить соответствующие качества и обеспечить личностную готовность к профессиональной деятельности. У студентов-гуманитариев значительно более низкий актуальный уровень развития данных качеств, узкая ЗБР и обучение, не способствующее ее актуализации, нацеленное на развитие иных профессионально важных качеств, приводят к показателям, значимо более низким ($p \leq 0,001$). В то же время развитие качеств, важных для специалиста, работающего в системе отношений «человек—человек», не представляет собой интенсивный процесс. Вероятно, имеющийся потенциал реализуется в полной мере не на первом подготовительном этапе профессионализации (этапе обучения), а позже, и, несмотря на относительно широкую ЗБР, включение выпускника гуманитарного вуза в самостоятельную профессиональную деятельность будет осложнено недостаточной личностной готовностью.

Литература

References

1. Акмеология / Под ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2004. 299 с.
2. Аncyферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: ИП РАН, 2004. 415 с.
3. Анасова Е.В. Офицеры спецназа: личностный рост и этапы профессионализации. М.: Академический проект, 2017. 170 с.
4. Баkшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов. М.: Логос, 2006. 184 с.
5. Барцалкина В.В., Кулагина И.Ю. Реабилитационный потенциал химически-зависимой личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. № 1А. С. 34–44.
6. Башмаkова С.Е. Исследования зоны ближайшего развития ребенка в отечественной и зарубежной психологии // Культурно-историческая психология. 2011. № 4. С. 17–22.
7. Белопольская Н.Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 19–25.
8. Божович Е.Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 91–99.
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
10. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 244–256.
11. Гинзбург М.Р. О возможной интерпретации понятия «зона ближайшего развития» // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1981. С. 145–152.
12. Глуханий Н.С. Практикум по психодиагностике. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. 208 с.
13. Гусельцева М.С. Феномен К.Юнга и современная постъюнгианская психология // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 154–158.
14. Дафермос М. Критический анализ принятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 27–46.
15. Жарикова Т.П. Психологические особенности ресурсного подхода к психолого-педагогической профилактике факторов риска аддиктивного поведения в подростковом возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2011. 22 с.
16. Завершинева Е.Ю. «Ключ к психологии человека»: комментарии к блокноту Л.С. Выготского из больницы «Захарьино» (1926 г.) // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 123–141.
17. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.
18. Зарецкий В.К. Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13–25.
19. Кон И.С. Социология личности. М.: Политиздат, 1967. 383 с.
20. Корепанова И.А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии (сообщения 1, 2) // Психологическая наука и образование. 2002. № 1. С. 42–50. 2002. № 2. С. 53–60.
1. Derkach A.A. (ed.), Akmeologiya [Acmeology]. Moscow: RAGS, 2004. 299 p.
2. Antsyferova L.I. Razvitie lichnosti i problemy gerontopsikhologii [The development of the personality and problems of gerontological psychology]. Moscow: IP RAN, 2004. 415 p.
3. Apasova E.V. Ofitsery spetsnaza: lichnostnyi rost i etapy professionalizatsii [Special forces officers: personal growth and stages of professionalization]. Moscow: Akademicheskii proekt, 2017. 170 p.
4. Bakshaeva N.A., Verbitskii A.A. Psikhologiya motivatsii studentov [Psychology of motivation of students]. Moscow: Logos, 2006. 184 p.
5. Bartsalkina V.V., Kulagina I.Yu. Reabilitatsionnyi potentsial khimicheskii-zavisimoi lichnosti. [Rehabilitation potential of personality at chemical dependence]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennyye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 2017. Vol. 6, no. 1A, pp. 34–44.
6. Bashmakova S.E. Issledovaniya zony blizhaishego razvitiya rebenka v otechestvennoi i zarubezhnoi psikhologii [Exploring the zone of proximal development in Russia and Abroad]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2011, no. 4, pp. 17–22. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Belopol'skaya N.L. Otsenka kognitivnykh i emotsional'nykh komponentov zony blizhaishego razvitiya u detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Assessment of cognitive and emotional components of the immediate development zone in children with mental retardation]. *Voprosy psikhologii* [Question of psychology]. 1997, no. 1, pp. 19–25.
8. Bozhovich E.D. Zona blizhaishego razvitiya: vozmozhnosti i ogranicheniya ee diagnostiki v usloviyakh kosvennogo sotrudnichestva [Zone of proximal development: possibilities and limitations of its diagnostics in terms of indirect cooperation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2008, no. 4, pp. 91–99. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Sain-Petersburg: Piter, 2009. 400 p.
10. Vygotskii L.S. Problema vozrasta [The problem of age]. *Sobranie sochineniy: v 6 t. Vol. 4. Moscow: Pedagogika*, 1984, pp. 244–256.
11. Ginzburg M.R. O vozmozhnoi interpretatsii ponyatiya «zona blizhaishego razvitiya» [On the possible interpretation of the concept of «zone of proximal development»]. *Diagnostics of educational activity and intellectual development of children*. Moscow: NII OPP APN SSSR, 1981, pp. 145–152.
12. Glukhanyuk N.S. Praktikum po psikhodiagnostike [Practicum on psychological diagnostics]. Moscow: MPSI, Voronezh: NPO «MODEK», 2006. 208 p.
13. Gusel'tseva M.S. Fenomen K.Yunga i sovremennaya post'yungianskaya psikhologiya [The phenomenon of K. Jung and modern post-Jungian psychology]. *Voprosy psikhologii* [Question of psychology], 2009, no. 2, pp. 154–158.
14. Dafermos M. Kriticheskii analiz prinyatiya teorii L.S. Vygotskogo v mezhdunarodnom akademicheskome soobshchestve [Critical Reflection on the Reception of Vygotsky's Theory in the International Academic Communities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*

21. *Корепанова И.А., Сафронова М.А.* Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // *Культурно-историческая психология*. 2011. № 2. С. 74–83.
22. *Кравцова Е.Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 4. С. 42–50.
23. *Кравцова Е.Е.* Неклассическая психология Л.С. Выготского // *Национальный психологический журнал*. 2012. № 1 (7). С. 61–66.
24. *Кудрявцев Т.В., Сухарев А.В.* Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // *Вопросы психологии*. 1985. № 1. С. 86–93.
25. *Кусакина С.Н.* Готовность к обучению в вузе как психологический феномен: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009. 22 с.
26. *Леонтьев Д.А.* Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // *Вопросы психологии*. 2011. № 1. С. 3–27.
27. *Леонтьев Д.А., Лебедева А.А., Костенко В.Ю.* Траектории личностного развития: реконструкция взглядов Л.С. Выготского // *Вопросы образования*. 2017. № 2. С. 98–112.
28. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
29. *Ливехуд Б.* Ход жизни человека // *Психология возрастных кризисов*. Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. С. 142–194.
30. *Личко А.Е.* Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 1999. 416 с.
31. *Марцинковская Т.Д., Полева Н.С.* Поколения эпохи транзитивности: ценности, идентичность, общение // *Мир психологии*. 2017. № 1 (89). С. 24–37.
32. *Маслоу А.* Психология здоровья. Преодоление дефицита и стремление к развитию – два типа мотивации // *Психология мотивации и эмоций*. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М.: АСТ Астрель, 2009. С. 517–528.
33. *Мещеряков Б.Г.* Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского. Самара: СГПУ, 1998. 61 с.
34. *Моргунов Е.Б.* Профессиональная организация как «зона ближайшего развития» // *Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию В.П. Зинченко*. М.: РОССПЭН, 2011. С. 187–199.
35. *Нартова-Бочавер С.К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
36. *Обухова Л.Ф., Корепанова И.А.* Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // *Вопросы психологии*. 2005. № 6. С. 13–25.
37. *Овчинникова Т.Н.* Диалектический подход к рассмотрению зоны ближайшего развития // *Научная школа Л.С.Выготского: традиции и инновации. Материалы международного симпозиума*. М.: МГППУ, 2016. С. 278–287.
38. *Петровский В.А.* Субъектность как состоятельность // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2015. Т. 12. № 3. С. 86–130.
39. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2002. 624 с.
40. *Рубцов В.В.* Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // *Культурно-историческая психология*. 2016. Т. 12. № 3. С. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301
- [*Cultural-Historical Psychology*], 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 27–46. doi:10.17759/chp.2016120303. (In Russ., abstr. in Engl.)
15. *Zharikova T.P.* Psikhologicheskie osobennosti resursnogo podkhoda k psikhologo-pedagogicheskoi profilaktike faktorov riska addiktivnogo povedeniya v podrostkovom vozraste. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological features of resource approach to psychological and pedagogical prevention of risk factors of addictive behavior in adolescence. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2011. 22 p.
16. *Zavershneva E.Yu.* «Klyuch k psikhologii cheloveka»: kommentarii k bloknotu L.S.Vygotskogo iz bol'nitsy «Zakhar'ino» (1926 g.) [«The key to human psychology»: commentary on the Notepad by L.S. Vygotsky from the hospital «Zakhar'ino» (1926)]. *Voprosy psikhologii [Question of psychology]*, 2009, no. 3, pp. 123–141.
17. *Zaretskii V.K.* Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii... [Zone of Proximal Development: What Vygotsky Had Not Time to Write About]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2007, no. 3, pp. 96–104. (In Russ., abstr. in Engl.)
18. *Zaretskii V.K.* Evristicheskii potential ponyatiya «zona blizhaishego razvitiya» [Heuristic potential of the concept «Zone of Proximal Development»]. *Voprosy psikhologii [Question of psychology]*, 2008, no. 6, pp. 13–25.
19. *Kon I.S.* Sotsiologiya lichnosti [Sociology of personality]. Moscow: Politizdat, 1967. 383 p.
20. *Korepanova I.A.* Zona blizhaishego razvitiya kak problema sovremennoi psikhologii (soobshcheniya 1, 2) [Zone of proximal development as a problem of modern psychology]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2002, no.1, pp. 42–50; 2002, no. 2, pp. 53–60. (In Russ., abstr. in Engl.)
21. *Korepanova I.A., Safronova M.A.* Tri ponyatiya o real'nosti detskogo razvitiya: obuchaemost', zona blizhaishego razvitiya i scaffolding [Three Concepts Reflecting the Reality of Child Development: Ability to learn, Zone of Proximal Development and Scaffolding]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2011, no. 2, pp. 74–83. (In Russ., abstr. in Engl.)
22. *Kravtsova E.E.* Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya [Cultural and historical basis of the zone of proximal development]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2001. Vol. 22, no. 4, pp. 42–50.
23. *Kravtsova E.E.* Neklassicheskaya psikhologiya L.S. Vygotskogo [Non-classical psychology of L.S. Vygotsky]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National psychological journal]*, 2012, no. 1 (7), pp. 61–66.
24. *Kudryavtsev T.V., Sukharev A.V.* Vliyaniye kharakterologicheskikh osobennostei lichnosti na dinamiku professional'nogo samoopredeleniya [Influence of personality characteristics on the dynamics of professional self-determination]. *Voprosy psikhologii [Question of psychology]*, 1985, no. 1, pp. 86–93.
25. *Kusakina S.N.* Gotovnost' k obucheniyu v vuze kak psikhologicheskii fenomen. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Readiness to study at the University as a psychological phenomenon. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2009. 22 p.
26. *Leont'ev D.A.* Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psikhologii: ot neobkhodimogo k vozmozhnomu [New guidelines for understanding the personality in psychology: from the necessary to the possible]. *Voprosy psikhologii [Question of psychology]*, 2011, no. 1, pp. 3–27.
27. *Leont'ev D.A., Lebedeva A.A., Kostenko V.Yu.* Traektorii lichnostnogo razvitiya: rekonstruktsiya vzglyadov L.S. Vygotskogo [Pathways of Personality Development: Following Lev Vygotsky's Guidelines]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies]*. 2017, no. 2, pp. 98–112.

41. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2014. 607 с.
42. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.
43. Шапарь В.Б. Практическая психология: тесты, методики, диагностика. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 661 с.
44. Шнуренко Т.И. Ценностные ориентации студенческой молодежи как результат межпоколенной преемственности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Курск, 2009. 25 с.
45. Шопина Ж.П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2002. 27 с.
46. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития. СПб.: Питер, 2003. 976 с.
47. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
48. Юнг К. Проблемы души нашего времени. М.: Прогресс; Универс, 1994. 336 с.
49. Юнг К. О становлении личности // Конфликты детской души. М.: Канон, 1995. С. 185–208.
50. Якунин В.А. Динамика развития профессионально важных качеств личности в процессе обучения // Педагогическая психология. СПб.: издательство Михайлова; Полиус, 1998. С. 390–421.
28. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznesteikosti [Test of viability]. Moscow: Smysl, 2006. 63 p.
29. Livekhud B. Khod zhizni cheloveka [The course of human life] *Psikhologiya vozrastnykh krizisov* [Psychology of age crises]. Sel'chenok K.V. (ed.). Minsk: Kharvest, Moscow: AST, 2001. pp. 142–194.
30. Lichko A.E. Tipy aktsentuatsii kharaktera i psikhopatii u podrostkov [Types of character accentuation and psychopathy in adolescents]. Moscow: Aprel' Press, EKSMO-Press, 1999. 416 p.
31. Martsinkovskaya T.D., Poleva N.S. Pokoleniya epokhi tranzitivnosti: tsennosti, identichnost', obshchenie [Generations of the era of transition: values, identity, communication]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 2017, no. 1 (89), pp. 24–37.
32. Maslou A. Psikhologiya zdorov'ya. Preodolenie defitsita i stremlenie k razvitiyu – dva tipa motivatsii [Psychology of health. The overcoming of scarcity and the desire to develop two types of motivation]. Publ. In Gippenreiter Yu.B., Falikman M.V. (eds.). *Psikhologiya motivatsii i emotsii* [The psychology of motivation and emotion]. Moscow: AST Astrel', 2009. pp. 517–528.
33. Meshcheryakov B.G. Logiko-semanticheskii analiz kontseptsii L.S.Vygotskogo [Logical-semantic analysis of the concept of L. S. Vygotsky]. Samara: SGPU, 1998. 61 p.
34. Morgunov E.B. Professional'naya organizatsiya kak «zona blizhaishego razvitiya» [Professional organization as «zone of proximal development»] / V kn. *Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu V.P. Zinchenko* [Style of thinking: the problem of historical unity of scientific knowledge. On the 80th anniversary of V.P. Zinchenko]. Moscow: ROSSPEN, 2011, pp. 187–199.
35. Nartova-Bochaver S.K. Chelovek suverennyi: psikhologicheskoe issledovanie sub'ekta v ego bytii [Sovereign man: psychological study of the subject in his being]. Sain-Petersburg: Piter, 2008. 400 p.
36. Obukhova L.F., Korepanova I.A. Zona blizhaishego razvitiya: prostranstvenno-vremennaya model' [Zone of proximal development: space-time model]. *Voprosy psikhologii* [Question of psychology], 2005, no. 6, pp. 13–25.
37. Ovchinnikova T.N. Dialekticheskii podkhod k rassmotreniyu zony blizhaishego razvitiya [Dialectical approach to the zone of proximal development]. *Nauchnaya shkola L.S. Vygotskogo: traditsii i innovatsii*. Materialy mezhdunarodnogo simpoziuma [Scientific school of L.S. Vygotsky: traditions & innovations. The materials of international symposium]. Moscow: MGPPU, 2016. pp. 278–287.
38. Petrovskii V.A. Sub'ektnost' kak sostoyatel'nost' [Subjectness as possibility]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2015. Vol. 12, no. 3, pp. 86–130.
39. Rais F. Psikhologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta [Psychology of adolescence and youth]. Sain-Petersburg: Piter, 2002. 624 p.
40. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskaya nauchnaya shkola: problemy, kotorye postavil L.S. Vygotskii [Cultural-Historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301 (In Russ., abstr. in Engl.).
41. Kh'ell L., Zigler D. Teorii lichnosti [Theory of personality]. Sain-Petersburg: Piter, 2014. 607 p.
42. Tsukerman G.A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya [Child-Adult Interaction: The Creation of Zone of Proximal Development.]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2006, no. 4, pp. 61–73. (In Russ., abstr. in Engl.).

43. Shapar' V.B. Prakticheskaya psikhologiya: testy, metodiki, diagnostika [Practical psychology: tests, methods, diagnostics]. Rostov-na-Donu: Feniks, 2010. 661 p.

44. Shnurenko T.I. Tsennostnye orientatsii studencheskoi molodezhi kak rezul'tat mezhpokolenoii preemstvennosti. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Valuable orientations of student's youth as a result of intergenerational continuity. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Kursk, 2009. 25 p.

45. Shopina Zh.P. Psikhologicheskie zakonomernosti formirovaniya i aktualizatsii zony blizhaishego razvitiya. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological laws of formation and actualization of the zone of the nearest development. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2002. 27 p.

46. Sheffer D. Deti i podrostki: psikhologiya razvitiya [Children and adolescents: psychology of development]. Sain-Petersburg: Piter, 2003. 976 p.

47. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis [Identity: youth and crisis]. Moscow: Progress, 1996. 344 s.

48. Yung K. Problemy dushi nashogo vremeni [Problems souls of our time]. Moscow: Progress, Univers, 1994. 336 p.

49. Yung K. O stanovlenii lichnosti [About the formation of personality]. *Konflikty detskoi dushi* [The conflicts of the child's soul]. Moscow: Kanon, 1995, pp. 185–208.

50. Yakunin V.A. Dinamika razvitiya professional'no vazhnykh kachestv lichnosti v protsesse obucheniya [Dynamics of development of professionally important qualities of the person in the learning process]. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. Sain-Petersburg: Publ. Mikhailova, Polius, 1998, pp. 390–421.

Представления о семье у подростков разного психологического возраста

Е.Л. Горлова*,
ФГБОУ ВО РГГУ, Москва, Россия
el.gorlova@gmail.com

В статье проанализированы самоописания 32 респондентов 14–15 лет, выполненные в соответствии с инструкциями методик «Кто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд, модификация Т.В. Румянцевой) и «Незаконченные предложения» Сакса-Леви (Sacks J.M., Levy S.). В ответах подростков выделены три предмета рефлексии: деятельность, коммуникация, самосознание. Психологический возраст участников исследования определен на основе преобладания высказываний в одной из этих трех сфер – предподростковый (ситуативно-практический, деятельностный уровень рефлексии), младший подростковый (коммуникативный уровень рефлексии) и старший подростковый (личностный уровень рефлексии). Сопоставлены результаты изучения рефлексии подростков с данными других отечественных исследователей. Проведен качественный анализ коротких рассказов подростков о жизни семьи, содержание которых, согласно инструкции, отражало бы взаимоотношения между членами одной семьи, уклад их жизни, традиции. Выявлены сходства и различия представлений о семье у подростков младшего и старшего психологического возраста и связи между психологическим возрастом подростков (уровнем развития рефлексии) и их отношением к семье, матери, отцу, к самому себе.

Ключевые слова: психологический возраст, возрастное психологическое новообразование, рефлексия, младшие и старшие подростки, образ семьи.

Family Representations in Adolescents of Different Psychological Age

E.L. Gorlova,
Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,
el.gorlova@gmail.com

The paper analyses self-descriptions made by 32 subjects aged 14–15 years using the Incomplete Sentences technique (J.M. Sacks, S. Levy) and M. Kuhn and T. McPartland test “Who am I?” in T.V. Rummyantseva’s modification. There are three topics of reflection in the adolescent’s responses: activity, communication and self-consciousness. The psychological age of the participants was defined according to the topic which dominated in their self-descriptions: pre-adolescent (situation-based, practical, activity-oriented level of reflection), early adolescent (communicative) and late adolescent (personality-based level of reflection). The outcomes of the study were then compared to other Russian studies of reflection in adolescents. Also, the paper presents a qualitative analysis of the adolescents’ short stories about family life which depicted, as the instruction had put it, the relationships between members of one family, their everyday life and traditions. The paper reveals the differences and similarities in family representations of the adolescents of early and late adolescent psychological age and explores the correlations between

Для цитаты:

Горлова Е.Л. Представления о семье у подростков разного психологического возраста // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 24–32. doi:10.17759/chp.2018140203

For citation:

Gorlova E.L. Family Representations in Adolescents of Different Psychological Age. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 24–32. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140203

* Горлова Елена Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (ФГБОУ ВО РГГУ), Москва, Россия. E-mail: el.gorlova@gmail.com
Gorlova Elena Leonidovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia. E-mail: el.gorlova@gmail.com

the adolescents' psychological age (the level of their reflection) and their attitudes towards their family, mothers, fathers and to themselves.

Keywords: psychological age, age-related new psychological formation, reflection, early and late adolescents, family representation.

Изучение возрастных психологических новообразований — актуальное для практики направление исследований. В культурно-исторической психологии это понятие используется в отечественных периодизациях развития как критерий выделения этапов онтогенеза и соотносится с психологическим возрастом человека. Один из дискуссионных вопросов в современной психологии подросткового возраста — это вопрос о критериях психологического взросления. Мы выбрали в качестве такого критерия содержание рефлексии участников исследования. Цель данной статьи — раскрыть особенности образа семьи у подростков разного психологического возраста.

Вначале сошлемся на данные других авторов, анализирующих специфику рефлексивного развития у современных подростков, юношей и взрослых. Сразу отметим, что какие бы методики ни выбирали современные исследователи, все сходится в том, что испытуемые по уровню рефлексии как процесса самопознания человеком собственных психических актов и состояний показывают сниженные для своей возрастной группы результаты.

О.В. Бородачева, при изучении речевой компетентности в рассказах о себе, приводит данные о рефлексивном развитии, полученные с помощью опросника А.В. Карпова: «Подавляющее большинство старших подростков характеризуются средним (53% респондентов (21 человек)) и низким (45% (18 человек)) уровнем развития рефлексивности» [2, с. 11]. У подростков 15–16 лет отмечается средняя (с тенденцией к низкой) мотивация рассказывать о себе (произвести впечатление, для самопознания, для получения признания и уважения).

В трех других работах, выполненных на выборках студентов разных курсов вузов, с использованием различного методического инструментария, получены данные, позволяющие авторам сделать похожие выводы: низкий уровень рефлексии и личностная незрелость обнаруживаются как у юношей, так и девушек: у студентов вузов в Томске (В.В. Мацута, С.А. Богомаз); у студентов магистратуры города Костанай (Н.Н. Ниязбаева), у студентов вузов из Москвы, Гомеля, Орска, Ровно (Е.Л. Бережковская, А.М. Прихожан и соавторы).

В.В. Мацута и С.А. Богомаз акцентируют внимание на том, что студенты 1–2 курсов не только не выходят за границы средних значений рефлексивности, но и присутствует тенденция низких показателей рефлексивного развития (опросник «Дифференциальная диагностика рефлексивности», Д.А. Леонтьев). В исследовании доказана связь системной рефлексии (наиболее адекватной и адаптивной, в отличие от других ее вариантов, предложенных Д.А. Леонтьевым, — самокопания и квазирефлексии)

с высоким уровнем социального интеллекта, проявляющегося, к примеру, в выборе таких стратегий выхода из конфликтной ситуации, как компромисс и сотрудничество [6].

Н.Н. Ниязбаева сравнила типы рефлексивно-феноменологических суждений у магистрантов (в эссе о самоосуществлении, феномене свободы в образовании) с разными уровнями личностной рефлексии, выделенными по опроснику А.В. Карпова. Выяснено, что 50% респондентов имеют нерефлексивные суждения (неаргументированный, неразвернутый тип суждений), 37,1% — частично развернутый, неаргументированный тип суждений и 12,9% — развернутый и аргументированный тип. Данное исследование показывает положительную связь личностной рефлексии со способностью строить суждения; вместе с тем очень малая часть магистрантов (будущих преподавателей вуза) обладают данной способностью [8].

Связь мотивации к обучению и рефлексии раскрыта в исследовании Т.С. Тихомировой и Н.В. Кочеткова. В данной работе также с помощью опросника А.В. Карпова выделены группы низкорефлексивных, средне- и высокорефлексивных студентов, показаны различия составляющих мотивации к обучению в трех группах. Способность к приобретению знаний и овладению профессией, адекватность мотивации выше в группе высокорефлексивных студентов [11].

Е.Л. Бережковская и коллектив соавторов сравнили рефлексивное развитие «ленивых» и «усердных» первокурсников вузов [9]. Разделение на две группы исследователи сделали на основе задания «История», в котором студенты выполняли несложную, но рутинную работу: читали текст с историческим содержанием о государствах Древнего Междуречья и отвечали на три вопроса по тексту. Первокурсники (49%), ответившие на поставленные вопросы, были отнесены к группе «усердные»; те же, кто не сделал попытки или выполнил задание формально, составили группу «ленивых» (51%). Для изучения психологического возраста испытуемых авторы использовали методику «Я-высказывания» (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых), где участнику предлагается закончить 15 высказываний, начинающихся местоимением первого лица единственного числа (я, мне, меня, со мной, у меня). Эта методика, в отличие от инструкции «Кто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд), по мнению исследователей, более информативна в отношении психологического возраста испытуемых, так как не задает вектор размышлений, а позволяет самому человеку выбрать актуальные аспекты своего Я. Авторы анализируют феноменологию самоописаний детей и подростков, раскрывают возрастную трансформацию представлений о себе в сторону большей уникальности атрибуций личностных характеристик [9].

Один из статистически подтвержденных выводов в этой работе — о содержании рефлексии: «ленивые» значимо чаще думают о себе в связи с удовольствиями и комфортом, сравнивают, насколько они соответствуют принятым нормам. У этой части выборки встречаются эпатажные Я-высказывания, преобладание которых свидетельствует о личностной незрелости. Для группы «усердных» характерны высказывания о себе, связанные с осознанием своих внешних и внутренних качеств, отношений с друзьями и близкими, содержательных интересов. Авторы связывают эти различия с психологическим возрастом — «ленивые» менее зрелые, чем «усердные» [9].

В рефлексивном тесте-самоотчете «Кто я?», разработанном В.С. Мухиной, взрослые респонденты не ограничиваются во времени написания ответов и получают установку на глубинное самописание своих личностных свойств [7]. В работах научной школы В.С. Мухиной показано, что большинство взрослых испытуемых неспособны к рефлексии по поводу своего сущностного (общечеловеческого) потенциала. Большая часть ориентирована на конкретные, четко очерченные в социуме социально значимые роли и мало способна к глубоким личностным саморефлексиям [7].

Е.Е. Сапогова разрабатывает экзистенциально-нарративный подход к изучению взрослости, в рамках которого представлена методика «Модусы жизни» [10]. Респонденты соотносили 12 возможных модусов жизни, описанных в опроснике, с собственной жизнью и представлениями о ней (жизнь как потеря, как приобретение, испытание, геройство, триктерство, авантюра, долг, любовь, странничество, хранение, вера, жертвенность). Сравнение выборов у молодых людей 18–25 лет и взрослых 40–52 лет показало значимые различия в оценках предложенных событийных категорий. Выбор молодыми людьми в качестве предпочитаемых модусов таких, как «триктерство» и «авантюра», оценивается автором как признак «бегства от взросления» и удлинения периода детства [4, с. 48]. К.Н. Поливанова, Н.Н. Толстых называют одной из причин данного явления отсутствие эталонов взросления в современной культуре.

Е.Е. Сапогова рассматривает рефлексии как средство автобиографирования взрослого человека: овладев этим психологическим инструментом, взрослый человек обретает способ осмысления и конструирования своего Я, планирования своей жизни на основе извлеченных из жизненных событий смыслов. М.В. Клементьева, развивая подход Е.Е. Сапоговой, исследует биографическую рефлексии в форме рефлексии жизненного пути и жизненного опыта как ресурс саморазвития взрослых людей, подтверждает эмпирическим путем связь рефлексии с личностной зрелостью у взрослых респондентов [4].

Как видим из обзора, рефлексия соотносится с психологическим взрослением человека, в исследованиях используются как опросники, так и рефлексивные вопросы. В нашей работе мы соотнесли уровень

рефлексивного развития подростков (психологического новообразования данного периода) с их представлениями о семье. В частности, предполагаем, что представления о семье у младших подростков (по психологическому возрасту) будут включать формальное описание опыта своих детско-родительских отношений, в отличие от представлений старших подростков, в фокусе которых будет обобщенно-нормативный образ семейных межличностных отношений.

Данные¹ по методике «Кто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд) позволяют определить особенности рефлексии у подростков. Используя классический вариант анализа результатов в адаптации Т.В. Румянцевой, остановимся в статье на выявленных аспектах самосознания и сферах идентичности, представим уровень самооценки подростков, дифференцированность их представлений о себе. Рассмотрим по результатам теста «Незаконченные предложения» Сакса—Леви (Sacks J.M., Levy S.) отношение респондентов к себе, матери, отцу и семье в целом. Сопоставив содержание рефлексии по двум методикам, определим психологический возраст участников. Далее проанализируем сходства и различия представлений о семье у подростков разного психологического возраста, используя как материал теста «Незаконченные предложения», так и качественный анализ эссе подростков на тему «Жизнь семьи».

В общей сложности подростки (выборка — 32 участника, средний возраст — 14,8 лет, стандартное отклонение — 0,39, учащиеся 9-х классов общеобразовательной московской школы, поровну девочек и юношей, семь человек — из неполных семей, 3 юноши и 4 девушки) дали 269 ответов на вопрос «Кто я?», которые распределились по всем шкалам идентификационных характеристик (физическое, материальное, перспективное, рефлексивное, деятельное, социальное, эпатажное Я), из них девушки предоставили 167 ответов (60%), юноши — 107 ответов (40%). Минимальное количество ответов, данных за 12 минут, — один ответ, как у юношей, так и у девочек. Максимальное количество ответов, данных девочками, — 21 (среднее количество 10,1 при стандартном отклонении 4,7), юношами — 15 (среднее — 6,9 при стандартном отклонении 4,1).

Респондентам предлагалось оценить свои характеристики. Оценку получило 221 описание (82% от общего количества высказываний), из них у девочек — 129 оценок (58%), у юношей — 92 оценки (42%). На нашей выборке 74% описаний себя получили оценки «нравится» и «очень нравится», 11% — «не нравится», 13% — «и нравится, и не нравится» и 2% описаний — «не знаю». Соотношение количества оценок различных категорий позволяет определить вид самооценки подростков и условно выделить несколько вариантов сочетания оценок. На всей выборке преобладает амбивалентный взгляд респондентов на себя (46,9% выборки) и сомневающийся (25%). Анализ ответов по сферам жизни показал, что интересующая нас сфера

¹ Эмпирические данные собраны студенткой ФГБОУ ВО РГГУ, бакалавром психологии М.В. Барсовой.

семейных отношений присутствует как предмет рефлексии в 13% описаний у юношей и в 25% у девушек, занимает третье место. Первое место в ответах занимает учеба, второе — досуг.

В тесте «Незаконченные предложения» гармоничными сферами для подростков обоих полов являются: нереализованные возможности, включающие представление о счастье, мечты, тайные желания, индексы оценок положительные (2,5 — у девушек, 2,81 — у юношей); отношение к матери, т. е. эмоциональный контакт, восприятие целостности себя и матери (3,75 — девушки; 2,69 — юноши), в отличие от нейтрального отношения к отцу (0,5 — девушки; 0,63 — юноши). Также можно говорить о позитивном подходе в следующих сферах: отношение к будущему — надежды, перспективы, представление о старости (2,44 — девушки; 1,50 — юноши), отношение к семье — восприятие своей семьи в сравнении с другими семьями, характер отношения семьи к подростку, детские воспоминания (2,50 — девушки; 1,69 — юноши).

Такие сферы, как отношение к себе (оценка собственных способностей, взаимодействие с другими людьми в ситуациях возникновения противоречий, слабости) и отношение к лицам противоположного пола, различаются у юношей и девушек: в группе юношей соответственно значения индексов отношения к себе — 1,63 (позитивное) и к лицам противоположного пола — 0,13 (нейтральное). У девушек сфера отношения к себе является нейтральной — 0,25 (различия результатов девушек и юношей достоверны, критерий U Манна–Уитни: $U=74$; $p=0,039$), а отношение к лицам противоположного пола — отрицательное — 1,25 ($U=69,5$; $p=0,024$).

Далее мы провели контент-анализ ответов респондентов на вопрос «Кто я?» и ответов на незаконченные предложения, относящиеся к рефлексивному взгляду на себя, обозначили уровни рефлексии, связанные с традиционно выделяемыми предметами рефлексии: деятельность, коммуникация, самосознание. Отметим, что четыре подростка (12,5%) вошли в группу «отказ от самораскрытия», они предлагали односложные ответы в методике «Незаконченные предложения», либо вместо ответа ставили прочерк. Например, юноша, 15 лет: «Будущее кажется мне прекрасным», «Надеюсь на лучшее», «Когда буду старым... надеюсь нескоро», «Моя мать добрая», «Я боюсь химии» (остальные предложения с прочерком). В задании «Кто я?» — минимум информации, этот же юноша дает такие ответы: «Хороший, высокий».

Деятельностный тип рефлексии (ситуативно-практический) характеризуется выраженной презентацией в текстах подростков активности, деловитости, реалистичности, ситуативности; присутствуют ориентир на настоящее и будущее, конкретность при описании себя как деятеля и одновременно отмечается скудность в описании своих личностных особенностей. Например, девушка, 15 лет: «Девушка, обжора, люблю мотоциклы, футбол, хоккей, люблю спать, люблю смотреть фильмы, мечтающая». В незаконченных предложениях: «В будущем у меня будет мотоцикл», «Надеюсь на лучшее». Данный уровень

рефлексии зафиксирован у 18,75% выборки. Психологический возраст этой группы можно условно называть «предподростковый».

Коммуникативный тип рефлексии (ситуативно-контекстный) связан с осознанием подростком того, как он воспринимается партнером по общению и как в свою очередь он сам оценивает окружающих. Ответы подростков обеспечивают создание образа для других, наблюдается театральность в суждениях, преувеличение собственных негативных/позитивных характеристик, эпатаж, демонстративная самоподача. Например, пятнадцатилетний юноша резюмирует: «Я как сок "RICH", офигенный, написал резюме и расплакался, "какой же я классный"». Незаконченные предложения юноши: «Надеюсь на звезду смерти», «Большинство моих товарищей не знают, что я боюсь — ничего не боюсь». Этот уровень обнаружен у 18,75% участников исследования. Эта группа по психологическому возрасту отнесена к младшему подростковому периоду.

Личностная рефлексия (надситуативная, обобщенно-личностная) характеризуется в первую очередь тенденцией к самораскрытию через описание своих личностных черт. Здесь мы обнаружили два варианта самоописаний: «значенческий» тип, когда подросток выделяет социально-желательные характеристики, раскрывающие его с точки зрения внешней продуктивности, и «смысловой» тип, когда наряду с открытостью и откровенностью ответов, выраженностью эмоционального отношения к тем или иным качествам присутствует «взгляд изнутри» на себя в разных системах оценок. Например, юноша 15 лет, «значенческий» тип личностной рефлексии: «Ученик общеобразовательной школы, парень из обыкновенной семьи, хороший, ответственный друг, сильный, занимаюсь спортом, очень добрый, отличник». Незаконченные предложения: «По сравнению с большинством других, моя семья самая сплоченная», «Будущее кажется мне интересным». Девушка 15 лет со «смысловым» уровнем личностной рефлексии: «Я человек с большими амбициями, я иногда слишком вредная, я ответственный человек, веселый человек и хочу всем помочь, человек, который старается все взвесить, я могу увлечься чем-то очень сильно, обожаю своих друзей». Незаконченные предложения у этой же девушки: «По сравнению с большинством других, моя семья уникальная», «Будущее мне кажется унылым». Соответственно в целом эта группа с личностным уровнем рефлексии (старших подростков) — 50%.

Далее этим же участникам предложили написать текст на тему «Жизнь семьи» согласно инструкции: «Пожалуйста, напишите короткий рассказ о жизни семьи, содержание которого отражало бы взаимоотношения между ее членами, их традиции и уклад жизни». Форма изложения — свободная, без ограничения времени.

Данное задание мы использовали, опираясь на взгляд В.А. Бинаса о рефлексии как «силе интроспекции и децентрации» [1]. С помощью методик «Кто я?» и «Незаконченные предложения» мы можем

выявить только определенный «угол зрения» подростка в отношении себя, называя личностной рефлексией способность подростка рассматривать собственное Я в отношениях с другими, через разнообразие ракурсов самопредъявления и личностное самораскрытие. Уровень рефлексии соотносим с содержанием разрозненных/связанных представлений о себе.

В.А. Бинас показал, что в возрасте 16–17 лет у подростков уже встречается высокий уровень развития интроспекции — содержательной составляющей рефлексии, но значительные трудности возникают в осуществлении децентрации — процессуальной составляющей рефлексии [1]. Децентрация реализуется в рассмотрении себя и других как объектов, в их означивании и пересмотре своего прошлого через сравнение с собой в настоящем. В.А. Бинас выявил, что подросткам трудно осуществить децентрацию, т. е. выйти за пределы повседневных ситуаций, в которых они взаимодействуют со значимыми людьми. Конструкты подростков стереотипные, отличаются когнитивной простотой, «укладываются в рамки» повседневности [1]. В данном контексте задание написать текст о жизни семьи мы связываем со способностью к децентрации.

Качественный анализ текстов позволил выделить шесть вариантов описаний жизни семьи. Ниже представлен каждый вариант с фрагментами текстов подростков, в которых сохранены синтаксис и грамматика авторов.

Формальный вариант — перечисление бытовых действий, отсутствует отношение к происходящему, предложения односложные. Рассказ такого типа показывает восприятие семьи через функцию совместного проживания ее членов. «Папа проснулся, мама проснулась, и я тоже проснулся. Они поцеловались. Папа ушел на работу. Мама ушла на работу. Поработали. Приехали с работы. Легли спать» (рассказ написан юношей, возраст 15 лет).

«Своя семья» — описание повседневных событий и отношений в семье с прямым указанием на то, что речь идет именно о родителях подростка. «Мама и папа в разводе, так что я живу с мамой и отчимом и его мамой. В семье у нас хорошие и спокойные отношения. Мама у меня очень хорошая. Она добрая и всегда меня поймет, все расскажет напрямую при любых обстоятельствах. С папой я редко вижу, он переехал, много работает» (рассказ написан девушкой, возраст 15 лет).

Наблюдательский — рассказ основан на реальных событиях, но не своей семьи, а той, за которой наблюдали. Выбор другой семьи может говорить о начале формирования представлений о семье как эмоциональной общности людей — подросток выделяет другие семьи как категорию, выражая отношение к семейным ролям. Описание чужой семьи в качестве положительного примера — способ выделения значимых для подростка аспектов семейных отношений, в данном случае супружеских. «Когда я была на море, я встретила замечательную семью: маму, папу и маленького ребенка. Мальчишке было всего год и восемь, но выглядел он на все 3–4. Взаимоотноше-

ния этой семьи были «суперские». Супруг все время обнимал жену, жена тоже не оставляла мужа без объятий. Сынишка все время был на руках, то у мамы, то у папы. Они выглядели счастливыми, все время улыбались» (рассказ написан девушкой, возраст 15 лет).

«Проза жизни» — этот рассказ строится как формальное описание обычной семейной жизни у выдуманной семьи. «Они были простой семьей. Они жили вместе двадцать лет. У них было три ребенка: два мальчика и девочка. Они их очень любили. Когда дети стали взрослыми, они стали жить отдельно. Они работали строителями. Когда они умерли, дети продолжали их дело. Это была очень дружная семья» (рассказ написан юношей, 15 лет).

Сценарный тип — создается подростком как сценарий к фильму и имеет различные варианты (романтические, остросюжетные, полудетективные истории с многослойным сюжетом, любовными переживаниями, интригами, страданиями и приключениями). В рассказах подростка представлены его фантазии, мечты, копируются различные сюжеты из фильмов, вместе с тем, остается неопределенным личное отношение к семейной жизни. «Семья Ивановых — полноценная семья с тремя детьми, мальчик и девочки. Отец — писатель-фантаст, мать — редактор. Сын учится в старшей школе, старшая и младшая дочери — в средней. Отец любит откликаться на любые семейные проблемы, души не чает в детях и жене. Мать часто вдохновляет мужа для книги историями, узанными на работе; хочет, чтобы дети были счастливы. Сын обычно бьет тех, кто бросил старшую дочь, младшая дочь тайне влюблена в старшего брата, не зная, что его усыновили. Когда очередной роман отца удачно выходит, то празднуют всей семьей и приглашают друзей. Финансовые проблемы довольно редкие. Сын хочет стать полицейским, причем честным. Они все счастливые, живут и не хотят по-другому» (рассказ написан юношей, 15 лет).

Рассуждающий тип — описание семейных отношений, рассуждения о том, какой должна быть семья, примеры из жизни, анализ ситуаций. Рассказ данного типа может свидетельствовать о наличии обобщенных представлений о семейной жизни, готовности к анализу своей позиции. «Честно сказать, я не знаю, что мне написать, потому что в каждой семье своя аура, и в каждой семье свои взаимоотношения. Ведь есть такие семьи, где супруги часто ругаются, но, несмотря на это, живут вместе душа в душу. Вот, например, знаю семью, где родители ссорятся часто, и мать ругает детей, но, несмотря на это, они живут вместе...» (рассказ написан девушкой, 14 лет).

В табл. 1 представлены результаты распределения типов рассказов у девушек и юношей.

Как видим, только у 18,8% респондентов данного паспортного возраста сложился обобщенно-нормативный образ семьи как продукт децентрации (рассуждающий тип рассказа — у четырех девушек и двух юношей). Подростки описывали свои представления о семье, выражали отношение к тем или иным аспектам семейной жизни, предлагали свое видение будущей семейной жизни, идеальной и неидеальной

для них семьи. Более 40% респондентов написали рассказ формального типа (у пяти девушек и восьми юношей), помимо этого, один юноша отказался выполнять задание, мотивируя это тем, что он не знает, что писать. Это может свидетельствовать как о негативном отношении к самому предложению придумать рассказ, так и о неопределенности позиции в отношении к семье, либо о сложной семейной истории у самого подростка.

Как справились с этим заданием подростки разного психологического возраста? Количество типов рассказов в четырех группах показано в табл. 2.

У старших подростков представлены рассказы всех типов: формальный, «своя семья», наблюдательский, «проза жизни», сценарный, рассуждающий. Это свидетельствует о том, что, несмотря на сформированную способность к интроспекции и выделению личностных характеристик Я, старший подросток либо создает образ семьи в связи с имеющимися у него клише (формальный рассказ), либо дает описание специфических, тесно связанных с личным опытом семейных взаимодействий и наблюдений. Обратим внимание на то, что в группе подростков с отказом от самораскрытия мы встретились с двумя рассуждающими вариантами описаний семьи. Возможно, эти подростки обладают низкой мотивацией рассказов о себе, поэтому мы не определили их психологический возраст. Как видим, только количество самоописаний в методике «Кто я?» не может являться критерием уровня рефлексивного развития подростков.

Эта часть исследования показала, что старшие подростки, даже демонстрируя способность к интро-

спекции, испытывают трудности в децентрации и означивании, которые являются необходимыми составляющими рефлексивного процесса. По нашим данным, только четвертая часть старших по своему психологическому возрасту подростков с личностной рефлексией (четыре человека из шестнадцати) используют рефлексивность как инструмент для выхода за пределы повседневности и шаблонов, с тем, чтобы сделать предметом своего рефлексивного рассмотрения не только самого себя, но и семью как систему межличностных отношений. Участники исследования младшего подросткового возраста с коммуникативным типом рефлексии (со слабой дифференциацией Я и низким уровнем интроспекции) используют свой опыт семейного быта и формально перечисляют в своих историях простые последовательности ролевых действий членов семьи, в своем большинстве они не могут сконструировать целостный обобщенный образ семьи. Различия между респондентами младшего и старшего подросткового возраста по критерию Манна–Уитни достоверны ($U=21,50$ при $p=0,041$).

Полученные данные мы связываем не только с низким уровнем рефлексивного развития, но и с закрытостью современных семей (мало связей с родственниками, аутентичность семейного устройства, утрата практик «ходить в гости», собираться семьями, малосодержательное общение в семейном кругу). У подростков складываются узко-специфические представления о семейной жизни, основанные довольно часто исключительно на опыте своей родительской семьи и фрагментарных представлениях о семьях одноклассников. С учетом дефицита рефлекс-

Таблица 1

Количество рассказов каждого типа (%)

Тип рассказа «Жизнь семьи»	Девушки	Юноши	Общий показатель
Формальный	15,63	25	40,6
«Своя семья»	6,25	3,13	9,4
Наблюдательский	3,1	0	3,13
«Проза жизни»	6,25	9,4	15,6
Сценарный	6,25	3,13	9,4
Рассуждающий	12,5	6,25	18,8
Нет рассказа	0	3,13	3,13

Таблица 2

Количество рассказов каждого типа у подростков разного психологического возраста

Тип рассказа «Жизнь семьи»	Психологический возраст респондентов					Всего
	Отказ от самораскрытия	Предподростковый возраст	Младший подростковый возраст	Старший подростковый возраст		
				«Значенческий» тип рефлексии	«Смысловой» тип рефлексии	
Нет рассказа	1	0	0	0	0	1
Формальный	1	3	5	1	3	13
«Своя семья»/наблюдательский	0	1	0	3	0	4
«Проза жизни»	0	1	0	3	1	5
Сценарный	0	1	1	0	1	3
Рассуждающий	2	0	0	1	3	6
<i>Всего</i>	4	6	6	8	8	32

сивной функции подростку сложно сформулировать основания для построения идеально-нормативной модели семьи и брака, в связи с чем может возрастать количество молодых людей, отказывающихся от создания семьи, либо откладывающих на неопределенный срок институализацию своих отношений в паре.

На материале рассказов подростков «Жизнь семьи» мы подтвердили вывод, сделанный О.Г. Кулиш при изучении динамики развития нормативного образа семьи на разных стадиях онтогенеза [5]. Анализ О.Г. Кулиш рисунков семьи у испытуемых разных возрастных групп показал, что у дошкольников понятие семьи задается общим местонахождением членов семьи (в нашей работе такие тексты о семье названы формальным типом). Младшие школьники считают нормативной ту семью, в которой есть коллективно-распределенная деятельность и взаимодополнительность семейных ролей (в нашей типологии эти характеристики отличают тексты «Своя семья» и «Проза жизни»). По данным О.Г. Кулиш, в подростковом возрасте появляется важное отличие нормативного образа семьи — выделение подростками в семье не только детско-родительских, но и супружеских любовных взаимоотношений (наблюдательский и сценарный типы рассказов). И в юношеском возрасте нормативный образ семьи — это культурно заданный обобщенный образ семейных отношений (рассуждающий тип рассказа). В нашей работе большинство респондентов имеют нормативные представления о семье, свойственные детям дошкольного и младшего школьного возраста (значимость совместного проживания членов семьи и взаимозависимость детско-родительских отношений), что опять же подтверждает несоответствующее паспортному возрасту подростков рефлексивное развитие.

В.М. Карпова и Е.В. Филиппова сравнили представления о родительской и будущей семье у подростков и юношей (по паспортному возрасту). При общем благоприятном описании двух вариантов семьи, сфера взаимоотношений менее понятна для обеих групп респондентов и носит общий характер

(хорошая, дружная семья) [3]. В юношеском возрасте респонденты реже говорят при описании нынешней семьи об образе жизни, а чаще — об отношении респондента к семье и семьи к респонденту. Образ будущей семьи имеет больше сходств у представителей этих групп (более формальные тексты), а при описании родительской семьи юноши используют значимо больше характеристик, чем подростки. Авторы также делают вывод о том, что представления о семье в юношеском возрасте характеризует более высокий уровень рефлексии.

В нашей работе получены схожие результаты, хотя в задании предлагалось описать жизнь семьи без уточнения каких-либо деталей. Подростки могли предлагать любые варианты осмысления инструкции. Такое открытое задание — способ не только выявления представлений подростков о семье, но и способности подростка к децентрации как одной из составляющих рефлексии.

Приведем еще некоторые статистически значимые различия между младшими подростками (с коммуникативным уровнем рефлексии) и старшими подростками (с личностным «смысловым» уровнем). С психологическим возрастом подростков связано количество Я-высказываний, касающихся интимно-личностных отношений с противоположным полом (по методике «Кто я?») — старшие подростки проявляют больший интерес и позитивное отношение к данной сфере, в отличие от младших подростков (по U-критерию Манна–Уитни различия достоверны, $p=0,033$). Еще одно различие по характеристике «отношение к матери» — позитивное отношение, наоборот, более выражено у младших подростков ($p=0,029$). Другие исследуемые характеристики (отношение респондентов к семье в целом и отдельно к отцу) статистически не различаются у подростков младшего и старшего психологического возраста, но связаны между собой (для корреляционного анализа использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена, данные по всей выборке представлены в табл. 3).

Таблица 3

Данные корреляционного анализа (N=32)

Название параметра	Психологический возраст	Рассказ о семье	«Незаконченные предложения»				«Кто я?»	
			Отношение к семье	Отношение к отцу	Отношение к матери	Отношение к лицам противополож. пола	Интимно-личностные отношения	Отдых
Психологический возраст	1,000	,386*	-,029	,071	-,282	,520**	,390*	-,399*
Рассказ о семье	,386*	1,000	-,159	-,313	-,264	-,064	,246	-,046
Отношение к семье	-,029	-,159	1,000	,456*	,681**	-,040	,146	,071
Отношение к отцу	,071	-,313	,456*	1,000	,473*	,155	,099	-,064
Отношение к матери	-,282	-,264	,681**	,473*	1,000	-,110	,069	,019
Отношение к лицам противоположного пола	,520**	-,064	-,040	,155	-,110	1,000	,111	-,163
Интимно-личностные отношения	,390*	,246	,146	,099	,069	,111	1,000	-,258
Отдых	-,399*	-,046	,071	-,064	,019	-,163	-,258	1,000

Примечание: «*» — корреляция значима при $p < 0,05$; «**» — корреляция значима при $p < 0,01$.

Корреляционный анализ полученных данных показал следующие связи: вместе с психологической зрелостью увеличивается позитивная оценка сверстников противоположного пола («Незаконченные предложения») ($r=0,52$; $p=0,005$); отмечается прямая связь с количеством высказываний, захватывающих сферу интимно-личностных отношений («Кто я?») ($r=0,39$; $p=0,04$). Данная тенденция согласуется с интересом взрослеющих молодых людей к внутреннему миру сверстника и обретением нового опыта в сфере межличностных отношений.

Отметим, что на всей выборке респондентов обратная связь психологического возраста с отношением к матери остается на уровне сильной статистической тенденции. Отметим обратную корреляционную связь психологического возраста подростков со сферой «отдых» в самоописаниях по методике «Кто я?» ($r= -0,399$; $p=0,035$), это подтверждает данные, полученные Е.Л. Бережковской и соавторами при изучении студентов разного психологического возраста (младшие по психологическому возрасту респонденты чаще, чем старшие, думают о себе в связи с удовольствиями и комфортом). Как видим из таблицы, отношение к своей семье имеет более высокий коэффициент корреляционной связи с отношением к матери ($r=0,681$; $p=0,000$), чем с отношением к отцу ($r=0,456$; $p=0,015$).

В фокусе нашего исследования стояла задача определения психологического возраста подростков на основе содержания рефлексии. Мы выяснили, что кроме низкого уровня способности к интроспекции (содержательной стороны рефлексии) у подростков есть трудности в децентрации, означивании и объективации имеющегося опыта близких отношений в своей семье. На основе проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**:

- контент-анализ самоописаний респондентов одного и того же паспортного возраста на основе выделения типов рефлексии — деятельностного, коммуникативного, личностного — позволил определить

их психологический возраст (предподростковый, младший и старший подростковый);

- представления подростков о семье могут быть использованы для оценки способности к децентрации как процессуальной составляющей рефлексии: старшие подростки, способные к интроспекции и показавшие личностный тип рефлексии, только в 12,5% случаев имеют обобщенно-нормативные представления о семье как системе межличностных отношений. Испытуемые предподросткового и младшего подросткового возраста показали низкий уровень децентрации, их представления о семье носят формальный характер и тесно связаны с их опытом в собственной семье, сфера отдыха в большей степени представлена в самоописаниях незрелых подростков;

- обнаружена связь психологического возраста подростков с отношением к лицам противоположного пола и к матери. Позитивное отношение старших подростков к лицам противоположного пола может быть связано с освоением сферы дружеских и романтических отношений со сверстниками. Различия отношения к матери может определяться наличием у старших подростков опыта сепарационных шагов, выделением и оценкой различных сторон своего взаимодействия с матерью;

- положительное отношение к собственной семье имеет более высокий коэффициент корреляции с отношением к матери, чем с отношением к отцу;

- разнообразные исследования отечественных авторов фиксируют сниженные показатели развития рефлексии у молодежи, что может быть связано как с психологической незрелостью участников этих исследований (старших школьников и студентов), так и недостаточной практикой рефлексии в образовательном пространстве;

- построение целенаправленной работы по развитию рефлексии может быть основано на материале ценностей, устройства, видов современной семьи, направлено на проектирование подростками нормативной модели современной семьи и своей будущей.

Благодарности

Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования бакалавра психологии М.В. Барсову.

Acknowledgements

The author would like to thank the Bachelor of Psychology M.V. Barsova for assistance in collecting data for the study.

Литература

1. Бинас В.А. Динамика юношеской рефлексии в процессе психологического консультирования // Развитие личности. 2000. № 2. С. 101–127.
2. Бородачева О.В. Речевая компетентность в рассказах о себе: возрастно-психологические аспекты: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тула: ТулГУ, 2013. 24 с.
3. Карпова В.М., Филиппова Е.В. Представления о родительской и будущей семье в подростковом и юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 4. С. 84–97. URL: <http://psyjournals.ru>

References

1. Binas V.A. Dinamika yunosheskoi refleksii v protsesse psikhologicheskogo konsul'tirovaniya [Dynamics of adolescent reflection in course of counseling]. *Razvitie lichnosti* [Development of Personality], 2000, no. 2, pp. 101–127.
2. Borodacheva O.V. Rehevaya kompetentnost' v rasskazakh o sebe: vozrastno-psikhologicheskie aspekty. Avtoreferat diss. ... kand. psikhol. nauk [Speech competence in personal narratives: psychological and age aspects. Ph. D. (Psychology) dissertation abstract, Tula State University]. Tula, 2013. 24 p.

- ru/psyedu/2013/n4/66303.shtml. (дата обращения: 15.03.2018).
4. Клементьева М.В. Биографическая рефлексия как ресурс саморазвития взрослых людей // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 14–23. doi:10.17759/chp.2016120102.
 5. Кулиш О.Г. Взаимосвязь образа семьи и развития самосознания у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста: дисс. ... канд. психол. наук. М.: РГГУ, 2005. 213 с.
 6. Мацута В.В., Богомаз С.А. Связь рефлексии и социального интеллекта у студентов первого курса // Сибирский психологический журнал. 2014. № 51. С. 53–64.
 7. Мухина В.С. Рефлексивный тест-самоотчет «Кто я?»: возвращение к обоснованию установок, обращенных к реципиенту, и требования к анализу типов рефлексий на себя // Развитие личности. 2008. № 4. С. 116–129.
 8. Ниязбаева Н.Н. Связь особенностей рефлексивно-феноменологических суждений с развитием рефлексивности у студентов магистратуры [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т.8. № 4. С. 62–70. doi:10.17759/psyedu.2016080407.
 9. Психология раннего студенческого возраста. Монография коллектива авторов / Под ред. Е.Л. Бережковской. М.: Проспект, 2014. 187 с.
 10. Сапогова Е.Е. Автобиографирование как процесс самодетерминации личности // Культурно-историческая психология. 2011. № 2. С. 37–51.
 11. Тихомирова Т.С., Кочетков Н.В. Мотивация к обучению и личностная рефлексия: особенности и взаимосвязь у студентов вузов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Т. 22. № 3. С. 53–62. doi:10.17759/pse/2017220306.
 12. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 7–24. doi:10.17759/cpp.2015230402
 3. Karpova V.M., Filippova E.V. Predstavleniya o roditel'skoi i budushchei sem'e v podrostkovom i yunosheskom vozraste [Elektronnyi resurs] [Perceptions of parental and own future family in adolescence and early adulthood]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.RU* [Psychological Science and Education PSYEDU.RU], 2013, no. 4, pp. 84–97. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/2013/n4/66303.shtml>. (In Russ., abstr. in Engl.).
 4. Klement'eva M.V. Biographical Self-Reflection as a Resource for Personal Development in Adults. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 14–23. doi: 10.17759/chp.2016120102 (In Russ., abstr. in Engl.).
 5. Kulish O.G. Vzaimosvyaz' obraza sem'i i razvitiya samosoznaniya u detei doshkol'nogo, mladshego shkol'nogo i podrostkovogo vozrasta: diss. ... kand. psikhol. nauk [Correlation of the family concept and self-awareness development in preschool, primary and adolescent children. Ph. D. (Psychology) dissertation, RSUH]. Moscow: RSUH, 2005. 213 p.
 6. Matsuta V.V., Bogomaz S.A. Svyaz' refleksii i sotsial'nogo intellekta u studentov pervogo kursa [Correlation between reflexion and social intelligence of first and second-year students of research university]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian journal of psychology], 2014, no. 51, pp. 53–64. (In Russ., abstr. in Engl.).
 7. Mukhina V.S. Refleksivnyi test-samootchet «Kto ya?»: vozvrashchenie k obosnovaniyu ustanovok, obrashchennykh k retsipientu, i trebovaniya k analizu tipov refleksii na sebya [The reflexive self-report test 'Who am I?': the return to the substantiation of the attitudes addressed to the recipient and the requirements to the analysis of self-reflection types]. *Razvitiye lichnosti* [Development of Personality], 2008, no. 4, pp. 116–129.
 8. Niyazbaeva N.N. Connection of Features of Reflective-Phenomenological Assessment with the Development of Reflectivity at Master's Students [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.RU* [Psychological Science and Education PSYEDU.RU], 2016. Vol. 8, no. 4, pp. 62–70 doi:10.17759/psyedu.2016080407. (In Russ., abstr. in Engl.).
 9. Berezhkovskaya E.L. (ed.), *Psikhologiya rannego studencheskogo vozrasta. Monografiya kolektiva avtorov* [Psychology of younger college undergraduates. Multi-authored monograph]. Moscow: Prospekt, 2014. 187 p.
 10. Sapogova E.E. Avtobiografirovanie kak protsess samodeterminatsii lichnosti [Autobiographic Activities as the Process of Personal Self-Determination]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical psychology], 2011, no. 2, pp. 37–51. (In Russ., abstr. in Engl.).
 11. Tikhomirova T.S., Kochetkov N.V. Learning Motivation and Personal Reflection in Students: Features and Relationship [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.RU* [Psychological Science and Education PSYEDU.RU], 2017. Vol. 22, no. 3, pp. 53–62. doi:10/17759/pse.2017220306. (In Russ., abstr. in Engl.).
 12. Tolstykh N.N. Modern maturation. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2015. Vol. 23, no. 4, pp. 7–24. doi:10.17759/cpp.2015230402. (In Russ., abstr. in Engl.).

**КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**
CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH

Социальный капитал и аккультурационные стратегии как факторы социокультурной адаптации мигрантов из Центральной и Средней Азии в московском регионе

А.Н. Татарко*,
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
tatarco@yandex.ru

Представлены результаты исследования связи социального капитала мигрантов из азиатских республик бывшего СССР с их аккультурационными стратегиями и их социокультурной адаптацией. Опираясь на обширную базу исследований, мы предположили, что два вида индивидуального социального капитала мигрантов — «связывающий» и «соединяющий» — могут, в зависимости от сочетания своих уровней (высокий—низкий), приводить к предпочтению одной из четырех аккультурационных стратегий (интеграция, ассимиляция, сепарация, маргинализация) и далее способствовать или препятствовать социокультурной адаптации. Исследование показало, что два указанных вида индивидуального социального капитала связаны с тремя из четырех аккультурационных стратегий. Кроме этого, «соединяющий» социальный капитал имеет непрямой позитивный эффект на социокультурную адаптацию, при котором медиатором выступает стратегия интеграции. «Связывающий» социальный капитал не продемонстрировал статистически значимого прямого эффекта на социокультурную адаптацию в рассматриваемой выборке мигрантов.

Ключевые слова: соединяющий социальный капитал, связывающий социальный капитал, миграция, стратегии аккультурации, социокультурная адаптация.

Social capital and acculturation strategies as factors of socio-cultural adaptation of migrants from Central and Central Asia in the Moscow region

A.N. Tatarko,
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
tatarco@yandex.ru

Для цитаты:

Татарко А.Н. Социальный капитал и аккультурационные стратегии как факторы социокультурной адаптации мигрантов из Центральной и Средней Азии в московском регионе // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 33–43. doi:10.17759/chp.2018140204

For citation:

Tatarko A.N. Social Capital and Acculturation Strategies as Factors of Socio-Cultural Adaptation of Migrants from Central and Central Asia in the Moscow Region. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 33–43. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140204

* *Татарко Александр Николаевич*, доктор психологических наук, профессор, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: *tatarco@yandex.ru*
Tatarko Alexander Nikolaevich, doctor of psychological sciences, professor, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: *tatarco@yandex.ru*

The article presents the study of the relationship of social capital of migrants from the Asian former USSR republics with their acculturation strategies and their socio-cultural adaptation. Based on the wide literature review, we suggested that two types of individual social capital of migrants (“bridging” and “bonding”), depending on the combination of their levels (high-low), may lead to the preference of one of the four acculturation strategies (integration, assimilation, separation, marginalization) and further contribute to or hinder socio-cultural adaptation. This study demonstrated that these two types of individual social capital (“bridging” and “bonding”) associated with three of the four acculturation strategies. In addition, the “bridging” social capital has an indirect positive effect on socio-cultural adaptation in which the mediator is the integration strategy. The “bonding” social capital has not demonstrated a statistically significant indirect effect on socio-cultural adaptation of migrants from the Asian former USSR republics.

Keywords: bridging social capital, bonding social capital, migration, acculturation strategies, sociocultural adaptation.

Введение

Социальный капитал и адаптация мигрантов.

В целом, социальный капитал мигрантов является важным фактором их успешной адаптации и аккультурации [32]. Если мы говорим о мигрантах, то их социальным капиталом будут, прежде всего, их социальные связи. Благодаря социальным связям, мигранты получают возможности ориентироваться на рынке труда в новом обществе [20; 42; 62]. Социальная поддержка, которую обеспечивает социальный капитал, может служить своеобразным буфером на пути стресса [22], включая стресс аккультурации [18; 40; 60]. Также социальный капитал мигрантов связан с их субъективным благополучием, удовлетворенностью жизнью [30; 39], психологическим здоровьем [48; 24], в частности, у мигрантов, обладающих социальным капиталом, ниже вероятность возникновения депрессии [6].

Источником социального капитала для мигрантов могут быть члены как ингрупп, так и аутгрупп и, вполне вероятно, разные виды социального капитала мигрантов могут быть по-разному сопряжены с их аккультурационными стратегиями и социокультурной адаптацией. Разделение социального капитала на ингрупповой и аутгрупповой по своей сути близко к разделению социального капитала на «соединяющий» и «связывающий», поэтому в рамках настоящей работы мы будем использовать именно эти термины.

В своей книге Р. Патнем [52] провел разделение между соединяющим и связывающим социальным капиталом. Связывающий социальный капитал характеризует сплоченность и взаимопомощь внутри групп родственников, знакомых [29] и, соответственно, представителей этнических аутгрупп, если мы говорим о мигрантах. Соединяющий социальный капитал характеризует социальные связи между представителями разных групп [29]. Также, когда говорят о соединяющем социальном капитале, часто имеют в виду связи между этническими группами или между представителями различных этнических групп в этнически гетерогенной среде [32]. Хотя подход Р. Патнема больше относится к социетальному или групповому уровню рассмотрения социального капитала, разделение социального капитала на соединяющий и связывающий вполне может быть использовано и при рассмотрении социального капитала на индиви-

дуальном уровне. Применительно к мигрантам мы можем использовать термин «связывающий социальный капитал», когда говорим о социальном капитале, источником которого являются представители собственной этнической группы [25; 32]. Когда речь идет о социальном капитале, источником которого для мигранта являются представители этнических аутгрупп, мы можем говорить о соединяющем социальном капитале мигранта [28; 32].

Соотношение адаптации мигрантов с соединяющим и связывающим социальным капиталом. Авторы отмечают, что связывающий социальный капитал имеет множество положительных эффектов, которые помогают иммигрантам адаптироваться экономически [21; 25; 41; 41]. Соединяющий социальный капитал также имеет большое значение для психологической адаптации, поскольку он снижает стресс аккультурации [7], а также симптомы депрессии, связанной с миграцией [19].

Однако другая точка зрения подчеркивает необходимость приобретения соединяющего социального капитала, поскольку чрезмерная привязанность к этническим сетям увеличивает социальную изоляцию и отсутствие принятия [44]; т. е. если иммигранты ограничиваются преимущественно общением внутри своего этнического круга, это уменьшает их шансы на участие в социальной жизни этнического большинства [46]. В этом смысле соединяющий социальный капитал — т. е. контакты с представителями принимающей культуры — более выгоден, он открывает доступ к информации о состоянии дел на рынке труда [5; 8; 25] и помогает быстрее найти работу [23; 33].

В попытке найти золотую середину подход, ориентированный на изучение социальных сетей, предполагает, что множественная интеграция, как способ включения в две разные системы отношений, будет самым лучшим выбором, поскольку она позволит получить доступ к более разнообразным ресурсам [32; 25].

Социокультурная адаптация. Существуют различные виды адаптации — экономическая, психологическая, социокультурная. В большинстве существующих исследований связи социального капитала с адаптацией речь шла в основном об экономической [20; 42] и психологической адаптации [48; 24; 6]. Связи социального капитала с социокультурной адаптацией изучены в значительно меньшей степени, хотя этот вид адаптации важен не меньше,

чем экономическая и психологическая адаптация, поэтому в нашем исследовании мы сконцентрировались именно на социокультурной адаптации.

Социокультурная адаптация предполагает способность решать повседневные жизненные проблемы в новом культурном контексте [3; 17; 43]. Ее трудность характеризуется культурной дистанцией между родной и принимающей культурами, продолжительностью проживания в новом обществе, компетентностью в новой культуре, а также необходимостью контактов с представителями принимающей культуры [46; 59]. Социальная поддержка местных жителей крайне важна для социокультурной адаптации мигранта, поскольку она предоставляет социальные ресурсы, необходимые для приспособления к новой среде и взаимодействия с другими членами принимающего общества [26].

Казалось бы, только соединяющий социальный капитал может быть источником социокультурной адаптации для мигрантов. Однако, во-первых, выстроить связи с представителями местного населения сложнее, а во-вторых, это более долгий процесс. На определенных этапах адаптации для мигрантов источником информации о принимающем обществе могут быть именно уже адаптированные соотечественники. Поэтому мы можем предположить, что связывающий социальный капитал также может быть ресурсом социокультурной адаптации, хотя в меньшей степени, чем соединяющий.

Аккультурационные стратегии мигрантов и их социокультурная адаптация. Среди психологических переменных, сопряженных с адаптацией, особое место занимают установочные образования — аккультурационные стратегии мигрантов [10]. Предпочитаемая аккультурационная стратегия является следствием соотношения установок, ориентаций на поддержание культурного наследия и идентичности или(и) установок, ориентаций на поиск взаимоотношений с представителями принимающего населения [10; 12; 13]. Классическая модель Дж. Берри включает 4 аккультурационные стратегии у мигрантов: ассимиляцию, интеграцию, сепарацию и маргинализацию [10].

Многие исследователи [4; 16; 59] отмечали влияние аккультурационных стратегий и социальной поддержки на адаптацию мигрантов в новом обществе. Исследования показали, что на социокультурную адаптацию позитивно влияет выбор аккультурационной стратегии «интеграция» [34; 45; 47; 50; 61]. Мигранты, предпочитающие интеграцию, демонстрируют более низкий уровень дистресса, чем мигранты, предпочитающие ассимиляцию [57]. Индивиды, нацеленные на интеграцию, с большей вероятностью в процессе адаптации получают поддержку со стороны обеих культур [9; 27; 35; 49]. Наибольшее количество трудностей испытывают мигранты, предпочитающие сепарацию, а наименьшее — предпочитают интеграцию и ассимиляцию; те, кто предпочитают «маргинализацию», находятся по уровню социокультурной адаптации между этими двумя полюсами [57; 46; 55; 15]. В целом, исследования показывают устойчивость негативного эффекта

выбора стратегии маргинализации на психологическую и социокультурную адаптацию в различных странах [34; 50].

Предпочтение ассимиляции имеет для социокультурной адаптации амбивалентные последствия. Исследования влияния ассимиляции на результаты адаптации демонстрируют противоречивые выводы и слабую связь [46; 54]. Хотя существуют и другие исследования [34], свидетельствующие о позитивной связи между предпочтением ассимиляции и уровнем социокультурной адаптации.

Стратегия сепарации слабо связана с показателями адаптации в целом [54, 11; 14; 27; 46]. Хотя некоторые исследования показывают, что сепарация связана с аккультурационным стрессом и различными трудностями, возникающими в процессе адаптации [57; 34].

Обобщая вышеприведенные исследования, мы можем предположить, что такие аккультурационные стратегии, как интеграция и ассимиляция будут позитивно связаны с уровнем социокультурной адаптации, сепарация будет связана негативно, а маргинализация не будет связана с данным видом адаптации мигрантов.

Социальный капитал мигрантов как предиктор аккультурационных стратегий, связанных с социокультурной адаптацией. Р. Патнем высказал предположение о том, что высокий связывающий (bonding) социальный капитал может сосуществовать с высоким соединяющим (bridging) социальным капиталом [52]. Применительно к проблеме нашего исследования можно сказать: если мигранты имеют друзей среди представителей своей группы, то они также могут иметь друзей и среди представителей принимающего общества, между этими двумя видами социального капитала нет противоречия. Это предположение поддерживается исследованием Райана с коллегами [53], в котором было показано, что некоторые из польских мигрантов в Лондоне вполне успешно поддерживают дружеские отношения одновременно с представителями своей группы и с представителями инокультурных групп.

Теоретические представления Р. Патнема о том, что соединяющий и связывающий социальный капитал не коррелируют друг с другом, а также эмпирические результаты проверки данной идеи позволяют высказать предположение, что эти два вида социального капитала представляют собой два его ортогональных измерения. Два данных вида социального капитала соотносятся с измерениями, лежащими в основе аккультурационных установок модели Дж. Берри [10; 12; 13]. Первое измерение — «поддержание собственного культурного наследия» — соотносится со связывающим социальным капиталом, а второе измерение — «поиск взаимоотношений с представителями аутгрупп» — соотносится с соединяющим социальным капиталом. Некоторые из существующих исследований показывали, что действительный вид социального капитала мигрантов сопряжен с особенностями их аккультурации. В частности, было показано, что соединяющий социальный капитал способствует включению мигрантов в при-

нимающее общество и ускоряет ассимиляцию мигрантов [32].

Соответственно, мы можем предположить, что в зависимости от соотношения этих двух видов социального капитала, мигрант будет отдавать предпочтение той или иной аккультурационной стратегии: при высоком соединяющем и связывающем социальном капитале — интеграции; при высоком соединяющем и низком связывающем — ассимиляции; при высоком связывающем и низком соединяющем — сепарации; низкие значения обоих видов индивидуального социального капитала будут сопряжены с маргинализацией.

Как было показано в рассмотренных выше исследованиях, социальный капитал мигрантов связан с различными видами их адаптации, в том числе и социокультурной. В то же время с социокультурной адаптацией связаны аккультурационные стратегии мигрантов, которые соотносятся с их соединяющим и связывающим социальным капиталом. Соответственно, мы можем высказать предположение, что аккультурационные стратегии играют роль медиатора связи социального капитала и социокультурной адаптации мигрантов. То есть в зависимости от того, как у мигранта выстраиваются отношения с представителями собственной этнической группы и аутгрупп, он предпочитает в большей мере ту или иную аккультурационную стратегию, которая далее уже ведет к определенному уровню социокультурной адаптации.

Методика

Участники исследования. Опрос проводился в г. Москве, выборка включала 122 мигранта из бывших советских республик Центральной и Средней Азии: Узбекистана (31,1%), Таджикистана (23,0%), Туркменистана (6,6%), Кыргызстана (15,6%), Казахстана (23,8%). Возраст респондентов: среднее — 30,4 года; медиана — 27 лет. Распределение по полу: 47,5% мужчин, 52,5% женщин. Образование: неполное среднее — 18%; среднее — 50,1%; высшее — 31,2%. Род деятельности респондентов: работают — 63,1%; учатся — 16,4%; учатся и работают — 10,7%; не работают и не учатся — 9,8%. Медианное значение количества лет проживания в России составляет 4,5 года.

Инструментарий исследования. Участникам предлагался для заполнения опросник, состоящий из нескольких методик, которые позволяют измерить соединяющий и связывающий индивидуальный социальный капитал, аккультурационные стратегии и социокультурную адаптацию. Шкалы всех методик — пятибалльные. Ниже дается более подробное описание методик, включая их психометрические характеристики.

Индивидуальный социальный капитал. Для оценки индивидуального социального капитала мы использовали методику (в модифицированной версии), которая называется «Генератор ресурсов» [56]. В процессе опроса мы просили респондентов разделить ответы на 2 категории:

а) отметить, какое количество знакомых (или родственников) среди соотечественников в России могут предоставить им различные виды помощи (связывающий индивидуальный социальный капитал);

б) отметить, какое количество знакомых среди россиян могут предоставить им различные виды помощи (соединяющий индивидуальный социальный капитал).

Данная методика была адаптирована и апробирована нами ранее на российской выборке [2]. В настоящем исследовании обе шкалы социального капитала также продемонстрировали высокую надежность — согласованность: связывающий индивидуальный социальный капитал: $\alpha = 0,93$; соединяющий индивидуальный социальный капитал: $\alpha = 0,92$.

Стратегии аккультурации мигрантов. В данном случае оценивались стратегии аккультурации, рассмотренные в соответствии с теорией Дж. Берри [Berry, 1997]. Данная методика была адаптирована в предыдущих исследованиях автора с коллегами [1]. Методика включает 16 вопросов, составляющих 4 шкалы, соответствующие четырем аккультурационным стратегиям: интеграции ($\alpha = 0,82$), ассимиляции ($\alpha = 0,90$), сепарации ($\alpha = 0,78$) маргинализации ($\alpha = 0,52$).

Шкала социокультурной адаптации [59]. В нашем варианте методики мы оставили 20 наиболее релевантных пунктов из 29. Респондентам предлагалось, в соответствии с пятибалльной шкалой оценить уровень трудностей, которые они испытывают в различных социальных ситуациях в новом обществе. Полученные ответы перекодировались, чтобы получить оценку не дезадаптации, а именно адаптации. Данная методика апробирована и адаптирована авторами ранее [38], надежность — согласованность пунктов методики — $\alpha = 0,95$.

Результаты

В табл. 1 приводятся дескриптивные статистики переменных исследования, а также их интеркорреляции. Из таблицы мы можем видеть, что наиболее предпочитаемая стратегия аккультурации в данной выборке мигрантов — интеграция (3,46 балла по пятибалльной шкале), остальные три стратегии предпочитаются примерно в одинаковой мере и довольно невысоко.

На рис. 1 представлена модель, характеризующая структуру связей между двумя видами социального капитала, аккультурационными стратегиями и социокультурной адаптацией мигрантов [из Центральной и Средней Азии] в Москве.

Индексы пригодности модели имеют удовлетворительные значения ($\chi^2 = 3,86$; $p = 0,15$; $\chi^2 / df = 1,9$; CFI = 0,98; RMSEA = 0,06; PCLOSE = 0,23).

Представленная на рисунке модель позволяет судить о структуре взаимосвязей рассматриваемых конструктов. В данном случае мы можем сказать, что соединяющий индивидуальный социальный капитал статистически значимо позитивно связан со стратеги-

Дескриптивные статистики и интеркорреляции переменных исследования

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. Связывающий ИСК	2,22	0,94	1	0,13	0,18*	-0,35***	0,42***	-0,12	0,05
2. Соединяющий ИСК	2,0	0,84		1	0,35	0,04	-0,24**	-0,02	0,21*
3. Интеграция	3,46	1,25			1	-0,20*	-0,26**	-0,28**	0,32***
4. Ассимиляция	2,0	1,09				1	0,02	0,51***	0,01
5. Сепарация	2,1	0,96					1	0,43***	-0,30***
6. Маргинализация	2,1	0,88						1	-0,11
7. Социокультурная адаптация	4,5	0,82							1

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

ей интеграции и отрицательно – со стратегией сепарации. Связывающий индивидуальный социальный капитал, наоборот, позитивно связан со стратегией сепарации, а отрицательно – со стратегией ассимиляции.

В свою очередь, две из четырех аккультурационных стратегий сопряжены с социокультурной адаптацией мигрантов. В частности, стратегия сепарации продемонстрировала отрицательную связь с социокультурной адаптацией, а стратегия интеграции – положительную связь.

В табл. 2 представлены те же данные, что и на рисунке, но с некоторыми дополнениями, которые мы не смогли отобразить на рисунке. Это, во-первых, корреляционные связи между медиаторами (стратегиями), а во-вторых, результаты оценки прямых и непрямых эффектов двух видов индивидуального социального капитала мигрантов на уровень их социокультурной адаптации.

Данные, представленные в табл. 2 показывают, что соединяющий социальный капитал мигрантов имеет статистически не прямой позитивный эффект на социокультурную адаптацию ($0,17^{**}$), медиатором которого выступает интеграция. Связывающий социальный капитал демонстрирует не прямой отрицательный эффект, однако этот эффект незначим. Таким образом, наше предположение о не прямой связи двух видов индивидуального социального капитала мигрантов с их социокультурной адаптацией подтвердилось, но частично.

Обсуждение результатов

Исследование показало, что соединяющий социальный капитал мигрантов статистически значимо не взаимосвязан с другим видом социального капита-

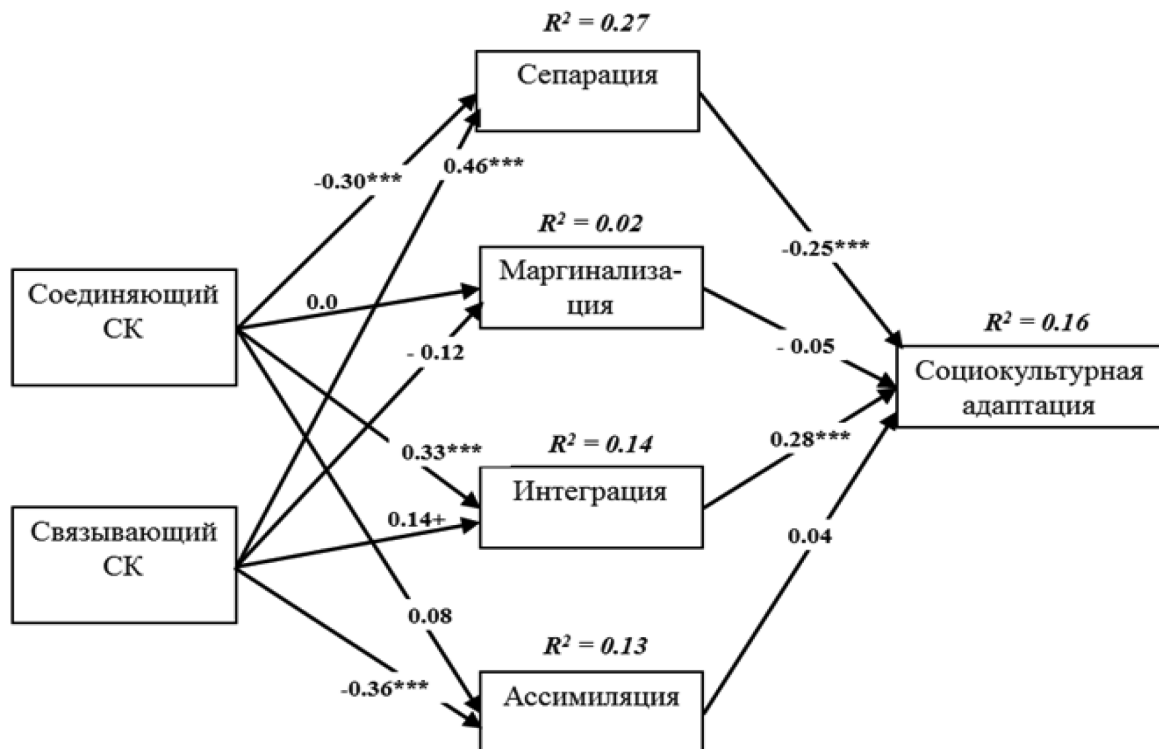


Рис. Линейно-структурная модель связи социального капитала и социокультурной адаптации мигрантов через аккультурационные стратегии:

«+» – связь на уровне тенденции $p = 0.10$; «*» – $p < .05$; «**» – $p < .01$; «***» – $p < .001$. Корреляция между соединяющим и связывающим социальным капиталом мигрантов незначима ($r = 0.12$; $p = 0.17$)

Стандартизированные прямые, непрямые и общие эффекты социального капитала и аккультурационных стратегий на социокультурную адаптацию

Зависимая переменная / Независимая переменная	Сепарация	Маргинализация	Интеграция	Ассимиляция	Социокультурная адаптация		
					Прямой эффект	Непрямой эффект	Общий эффект
Соединяющий СК	-0,30***	0,00	0,33***	0,08	0,00	0,17**	0,17**
Связывающий СК	0,46***	-0,12	0,14+	-0,36	0,00	-0,10	-0,10
Сепарация	-	0,56***	-0,30**	0,24**	-0,25***	-	-0,25***
Маргинализация	0,56***	-	-0,28**	0,50***	-0,05	-	-0,05
Интеграция	-0,30***	-0,28***	-	-0,19*	0,28***	-	0,28***
Ассимиляция	0,24**	0,50***	-0,19*	-	0,04	-	0,04
R ²	0,27	0,02	0,14	0,13	0,16	0,04	0,20

Примечания. «+» — связь на уровне тенденции $p=0.10$. «* p » — $p < .05$; «**» — $p < .01$; «***» — $p < .001$. Корреляция между соединяющим и связывающим социальным капиталом мигрантов незначима ($r=0,12$; $p=0,17$). Курсивом в таблице обозначены корреляции между стратегиями аккультурации.

ла мигрантов — со связывающим. То есть два данных вида социального капитала независимы, что соотносится с идеями Р. Патнема [52]. Исследование показало, что, как и предполагалось, индивидуальный социальный капитал мигрантов предсказывает предпочитаемые ими аккультурационные стратегии.

Предыдущие исследования показывали, что контакты и дружеские отношения с представителями местного населения способствуют ассимиляции мигрантов [32]. Ассимиляция в нашем исследовании оказалась не связанной с социокультурной адаптацией, что также не соответствует предыдущим исследованиям, показавшим, что мигранты, предпочитающие ассимиляцию, оказываются более успешными в плане социокультурной адаптации [34], в том числе в сравнении с мигрантами, предпочитающими интеграцию [27].

Если обратиться к средним значениям (табл. 1), то можно сказать, что стратегия ассимиляции является наименее предпочитаемой среди всех четырех стратегий, а наиболее предпочитаемой является стратегия интеграции. Таким образом, ассимиляция оказывается нежелательной стратегией для данной группы мигрантов, она не сопряжена с их социокультурной адаптацией и даже большое количество дружеских связей с представителями принимающего населения не связано с ориентацией на данную стратегию. Какая же стратегия оказывается наиболее продуктивной для данной группы мигрантов?

Наиболее продуктивной является стратегия интеграции. Прежде всего, она наиболее предпочтима среди всех четырех стратегий. Интеграция позитивно предсказывается не только соединяющим социальным капиталом, но и связывающим (правда, на уровне тенденции). Также интеграция позитивно связана с социокультурной адаптацией.

Исследование позволяет прийти к заключению, что есть различия во взаимосвязях двух данных видов социального капитала мигрантов с различными видами их социокультурной адаптации. В частности, в предыдущих исследованиях показано, что оба вида социального капитала — и соединяющий, и связыва-

ющий — ведут к более успешной психологической [31; 7; 48; 6] и более высокой экономической [41; 51; 20; 42] адаптации. В нашем исследовании, рассматривающем социокультурную адаптацию в качестве основной зависимой переменной, было показано, что только соединяющий социальный капитал характеризуется позитивным эффектом по отношению к данному виду адаптации. Что касается связывающего социального капитала, то он не оказывает статически значимого эффекта на социокультурную адаптацию мигрантов.

Итак, соединяющий индивидуальный социальный капитал (социальные ресурсы, источником которых являются представители принимающего населения) позитивно связан с социокультурной адаптацией мигрантов через стратегию интеграции. Это значит, что при наличии соединяющего социального капитала, мигранты в большей степени предпочитают стратегию интеграции и, как следствие, становятся более адаптированы к культуре принимающего общества, при этом они не готовы ассимилироваться. Данный вид социального капитала не ведет к предпочтению стратегии ассимиляции, которая, в свою очередь, не связана с социокультурной адаптацией.

Что касается связывающего социального капитала, то в сравнительной перспективе обладание этим ресурсом имеет больше негативных эффектов для адаптации мигрантов, чем позитивных. Прежде всего, данный вид социального капитала позитивно связан с предпочтением стратегии сепарации и отрицательно — со стратегией ассимиляции. Также данный вид социального капитала не имеет ни прямого, ни непрямого эффекта на социокультурную адаптацию. Единственный позитивный эффект связывающего социального капитала — это его небольшой (на уровне тенденции) позитивный вклад в стратегию интеграции.

Заключение

Обобщая результаты нашего исследования, можно сказать, что для успешной социокультурной адаптации мигрантов из Центральной и Средней Азии в

Москве наиболее важным оказывается не связывающий социальный капитал, а соединяющий. Конечно, связи с соотечественниками и помощь с их стороны тоже важны, но это справедливо, прежде всего, для экономической и, отчасти, психологической адаптации. Что касается социокультурной адаптации, то наиболее важным оказывается соединяющий (аут-групповой) социальный капитал. Связывающий социальный капитал имеет тенденцию к негативной сопряженности с социокультурной адаптацией, однако

этот эффект статистически не значим. С другой стороны, связывающий социальный капитал позитивно сопряжен со стратегией сепарации, которая, в свою очередь, демонстрирует высокую негативную связь с социокультурной адаптацией мигрантов из Центральной и Средней Азии в Москве.

Ограничением данного исследования может быть то, что его результаты нуждаются в перепроверке с использованием эмпирических данных других этнических групп и в других контекстах.

Финансирование

Статья подготовлена в ходе проведения исследования в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и с использованием средств субсидии в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5-100».

Funding

The article was prepared within the framework of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE) and supported within the framework of a subsidy by the Russian Academic Excellence Project '5-100'.

Литература

1. Татарко А.Н. Методология и методика исследования аккультурации и межкультурного взаимодействия // Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России / Отв. ред. Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. М.: Изд-во РУДН, 2009. С. 63–90.
2. Татарко А.Н. Проверка гипотезы интеграции на примере Дагестана: медиативная роль социального капитала // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 28–39.
3. Abu-Rayaa H.M. Psychological and socio-cultural adaptation of immigrant and national adolescents in Australia: A test of the acculturative stress hypothesis // *American Journal of Applied Psychology*. 2013. Vol. 2(1). P. 1–6. doi: 10.11648/j.ajap.20130201.11
4. Adelman M.B. Cross-cultural adjustment: A theoretical perspective on social support // *International Journal of Intercultural Relations*. 1988. Vol. 12(3). P. 183–204. doi: 10.1016/0147-1767(88)90015-6
5. Aguilera M.B., Massey D.S. Social capital and the wages of Mexican migrants: New hypotheses and tests // *Social Forces*. 2003. Vol. 82(2). P. 671–701. doi: 10.1353/sof.2004.0001
6. Amit K., Litwin H. The subjective well-being of immigrants aged 50 and older in Israel // *Social indicators research*. 2010. Vol. 98(1). P. 89–104. doi: 10.1007/s11205-009-9519-5
7. Archuleta A.J., Teasley M. Acculturative stress among people of Mexican descent: The role of acculturation, social capital, and family role expectations // *Social Work in Mental Health*. 2013. Vol. 11(4). P. 311–333. doi: 10.1080/15332985.2013.766297
8. Behtoui A., Neergaard A. Social capital and wage disadvantages among immigrant workers // *Work Employment & Society*. 2010. Vol. 24(4). P. 761–779. doi: 10.1177/0950017010380640
9. Benet-Martínez V., Lee F., Leu J. Biculturalism and cognitive complexity: Expertise in cultural representations // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2006. Vol. 37(4). P. 386–407. doi: 10.1177/0022022106288476
10. Berry J.W. Psychology of acculturation // *Cross-cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation*

References

1. Tatarko A.N. Metodologiya i metodika issledovaniya akkul'turatsii i mezhkul'turnogo vzaimodeystviya [The methodology of the study of acculturation and intercultural interaction]. *Strategii mezhkul'turnogo vzaimodeystviya migrantov i naseleniya Rossii* [Strategies of intercultural interaction between migrants and the Russian population]. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. (eds.) Moscow: RUDN, 2009. pp. 63–90.
2. Tatarko A.N. Proverka gipotezy integratsii na primere Dagestana: mediativnaya rol' sotsial'nogo kapitala [Testing the integration hypothesis on the example of Dagestan: the mediative role of social capital]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2017, Vol. 13, no. 4, pp. 28–39.
3. Abu-Rayaa H.M. Psychological and socio-cultural adaptation of immigrant and national adolescents in Australia: A test of the acculturative stress hypothesis. *American Journal of Applied Psychology*, 2013. Vol. 2, no. 1, pp. 1–6. doi: 10.11648/j.ajap.20130201.11.
4. Adelman M.B. Cross-cultural adjustment: A theoretical perspective on social support. *International Journal of Intercultural Relations*, 1988. Vol. 12, no. 3, pp. 183–204. doi: 10.1016/0147-1767(88)90015-6.
5. Aguilera M.B., Massey D.S. Social capital and the wages of Mexican migrants: New hypotheses and tests. *Social Forces*, 2003. Vol. 82, no. 2, pp. 671–701. doi: 10.1353/sof.2004.0001.
6. Amit K., Litwin H. The subjective well-being of immigrants aged 50 and older in Israel. *Social indicators research*, 2010. Vol. 98, no. 1, pp. 89–104. doi: 10.1007/s11205-009-9519-5.
7. Archuleta A.J., Teasley M. Acculturative stress among people of Mexican descent: The role of acculturation, social capital, and family role expectations. *Social Work in Mental Health*, 2013. Vol. 11, no 4, pp. 311–333. doi: 10.1080/15332985.2013.766297.
8. Behtoui A., Neergaard A. Social capital and wage disadvantages among immigrant workers. *Work Employment & Society*, 2010. Vol. 24, no. 4, pp. 761–779. doi: 10.1177/0950017010380640.
9. Benet-Martínez V., Lee F., Leu J. Biculturalism and cognitive complexity: Expertise in cultural representations.

- (Eds.: Berry J.W., Berman J.). University of Nebraska Press, 1990. P. 457–488.
11. Berry J.W. Immigration, Acculturation and Adaptation // *Applied Psychology: An International Review*. 1997. Vol. 46 (1). P. 5–68. doi: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
12. Berry J.W. A psychology of immigration // *Journal of Social Issues*. 2001. Vol. 57(3) P. 615–631. doi: 10.1111/0022-4537.00231.
13. Berry J.W. Conceptual approaches to acculturation // *Acculturation. Advances in theory, measurement, and applied research* (Eds.: Chun K.M., Organista P.B., Marin G.). Washington, DC: American Psychological Association, 2003. P. 17–37.
14. Berry J.W. Acculturation: Living successfully in two cultures // *International Journal of Intercultural Relations*. 2005. Vol. 29(6). P. 697–712. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.07.013.
15. Berry J.W. Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada // *International Journal of Intercultural Relations*. 2006. Vol. 30(6). P. 719–734. doi: 10.1016/j.ijintrel.2006.06.004
16. Berry J.W., Sam D.L. Acculturation and adaptation // *Handbook of cross-cultural psychology*. Vol. 3 (Eds.: Berry J.W., Segall M.H., Kagitcibasi C.). Boston: Allyn & Bacon, 1997. P. 291–326.
17. Berry J.W., Sabatier C. Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris // *International Journal of Intercultural Relations*. 2010. Vol. 34(3) P. 191–207. doi: 10.1016/j.ijintrel.2009.11.007
18. Bertram D.M., Poulakis M., Elsasser B.S., Kumar E. Social support and acculturation in Chinese international students // *Journal of Multicultural Counseling and Development*. 2014. Vol. 42(2). P. 107–124. doi: 10.1002/j.2161-1912.2014.00048.x.
19. Bhattacharya G. Is social capital portable? Acculturating experiences of Indian immigrant men in New York City // *Journal of Intercultural Studies*. 2011. Vol. 32(1). P. 75–90. doi: 10.1080/07256868.2010.524919
20. Bian Y. Bringing strong ties back in: indirect ties, network bridges, and job searches in China // *American Sociological Review*. 1997. Vol. 62(3). P. 366–385. doi: 10.2307/2657311
21. Bonacich E. A theory of ethnic antagonism: The split labor market // *American Sociological Review*. 1972. Vol. 37(5). P. 547–559. doi: 10.2307/2093450
22. Cohen S., Wills T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis // *Psychological Bulletin*. 1985. Vol. 98(2). P. 310–357. doi: 10.1037/0033-2909.98.2.310
23. De Vroome T., Van Tubergen F. The employment experience of refugees in the Netherlands // *International Migration Review*. 2010. Vol. 44. P. 376–403. doi: 10.1111/j.1747-7379.2010.00810.x
24. Dong X.-Q., Chang E.-S., Wong E., Simon M. The perceptions, social determinants, and negative health outcomes associated with depressive symptoms among U.S. Chinese older adults // *The Gerontologist*. 2011. Vol. 52(5). P. 650–663. doi: 10.1093/geront/gnr126
25. Heizmann B., Böhnke P. Migrant poverty and social capital: The impact of intra- and interethnic contacts // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2016. Vol. 46. P. 73–85. doi: 10.1016/j.rssm.2016.08.006
26. Hendrickson B., Rosen D., Aune R.K. An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students // *International Journal of Intercultural Relations*. 2011. Vol. 35(3). P. 281–295. doi: 10.1016/j.ijintrel.2010.08.001
- Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2006. Vol. 37, no. 4, pp. 386–407. doi: 10.1177/0022022106288476.
10. Berry J.W. Psychology of acculturation. In Berry J.W., Berman J. (eds.) *Cross-cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska Press, 1990, pp. 457–488.
11. Berry J.W. Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 1997. Vol. 46, no. 1, pp. 5–68. doi: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x.
12. Berry J.W. A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 2001. Vol. 57, no. 3, pp. 615–631. doi: 10.1111/0022-4537.00231.
13. Berry J.W. Conceptual approaches to acculturation. In Chun K.M., Organista P.B., Marin G. (eds.). *Acculturation. Advances in theory, measurement, and applied research*. Washington, DC: American Psychological Association. 2003, pp. 17–37.
14. Berry J.W. Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 2005. Vol. 29, no. 6, pp. 697–712. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.07.013.
15. Berry J.W. Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 2006. Vol. 30, no. 6, pp. 719–734. doi: 10.1016/j.ijintrel.2006.06.004.
16. Berry J.W., Sam D.L. Acculturation and adaptation. In Berry J.W., Segall M.H., Kagitcibasi C. (eds.). *Handbook of cross-cultural psychology / Vol. 3*. Boston: Allyn & Bacon, 1997, pp. 291–326.
17. Berry J.W., Sabatier C. Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 2010. Vol. 34, no. 3, pp. 191–207. doi: 10.1016/j.ijintrel.2009.11.007.
18. Bertram D.M., Poulakis M., Elsasser B.S., Kumar E. Social support and acculturation in Chinese international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 2014. Vol. 42, no. 2, pp. 107–124. doi: 10.1002/j.2161-1912.2014.00048.x.
19. Bhattacharya G. Is social capital portable? Acculturating experiences of Indian immigrant men in New York City. *Journal of Intercultural Studies*, 2011. Vol. 32, no. 1, pp. 75–90. doi: 10.1080/07256868.2010.524919.
20. Bian Y. Bringing strong ties back in: indirect ties, network bridges, and job searches in China. *American Sociological Review*, 1997. Vol. 62, no. 3, pp. 366–385. doi: 10.2307/2657311.
21. Bonacich E. A theory of ethnic antagonism: The split labor market. *American Sociological Review*, 1972. Vol. 37, no. 5, pp. 547–559. doi: 10.2307/2093450.
22. Cohen S., Wills T.A. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 1985. Vol. 98, no. 2, pp. 310–357. doi: 10.1037/0033-2909.98.2.310.
23. De Vroome T., Van Tubergen F. The employment experience of refugees in the Netherlands. *International Migration Review*, 2010. Vol. 44, pp. 376–403. doi: 10.1111/j.1747-7379.2010.00810.x.
24. Dong X.-Q., Chang E.-S., Wong E., Simon M. The perceptions, social determinants, and negative health outcomes associated with depressive symptoms among U.S. Chinese older adults. *The Gerontologist*, 2011. Vol. 52, no. 5, pp. 650–663. doi: 10.1093/geront/gnr126.
25. Heizmann B., Böhnke P. Migrant poverty and social capital: The impact of intra- and interethnic contacts. *Research in Social Stratification and Mobility*, 2016. Vol. 46, pp. 73–85. doi: 10.1016/j.rssm.2016.08.006.
26. Hendrickson B., Rosen D., Aune R.K. An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 2011. Vol. 35, no. 3, pp. 281–295. doi: 10.1016/j.ijintrel.2010.08.001.

27. Hui B.P.H., Chen S.X., Leun C.M., Berry J.W. Facilitating adaptation and intercultural contact: The role of integration and multicultural ideology in dominant and non-dominant groups // *International Journal of Intercultural Relations*. 2015. Vol. 45. P. 70–84. doi: 10.1016/j.ijintrel.2015.01.002
28. Iosifides T., Lavrentiadou M., Petracou E., Kontis A. Forms of social capital and the incorporation of Albanian immigrants in Greece // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2007. Vol. 33(8). P. 1343–1361. doi: 10.1080/13691830701614247
29. Jang J., Dworkin J. Does social network site use matter for mothers? Implications for bonding and bridging capital // *Computers in Human Behavior*. 2014. Vol. 35. P. 489–495. doi: 10.1016/j.chb.2014.02.049.
30. Jang Y., Chiriboga D.A. Social activity and depressive symptoms in Korean American older adults: The conditioning role of acculturation // *Journal of Aging and Health*. 2011. Vol. 23. P. 767–781. doi: 10.1016/j.chb.2014.02.049
31. Jasinskaja-Lahti I., Liebkind K., Jaakkola M., Reuter A. Perceived Discrimination, Social Support Networks, and Psychological Well-Being among Three Immigrant Groups // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2006. Vol. 37(3) P. 293–331. doi: 10.1177/0022022106286925
32. Jun H.J., Ha S.K. Social capital and assimilation of migrant workers and foreign wives in South Korea: The case of Wongkok community // *Habitat International*. 2015. Vol. 47. P. 126–135. doi: 10.1016/j.habitatint.2015.01.013
33. Kanas A., Chiswick B.R., van der Lippe T., van Tubergen F. Social contacts and the economic performance of immigrants: A panel study of immigrants in Germany // *International Migration Review*. 2012. Vol. 46(3). P. 680–709. doi: 10.1111/j.1747-7379.2012.00901.x
34. Kotic A., Mannetti L., Sam D.L. Self-monitoring: A moderating role between acculturation strategies and adaptation of immigrants // *International Journal of Intercultural Relations*. 2006. Vol. 30(2). P. 141–157. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.09.003
35. LaFromboise T., Coleman H.L.K., Gerton J. Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and Theory // *Psychological Bulletin*. 1993. Vol. 114(3). P. 395–412. doi:10.1037/0033-2909.114.3.395
36. Lancee B. The economic returns of immigrants' bonding and bridging social capital: The case of the Netherlands // *International Migration Review*. 2010. Vol. 44(1). P. 202–226. doi: 10.1111/j.1747-7379.2009.00803.x
37. Lancee B. The economic returns of bonding and bridging social capital for immigrant men in Germany // *Ethnic and Racial Studies*. 2012. Vol. 35(4). P. 664–683. doi: 10.1080/01419870.2011.591405
38. Lebedeva N., Tatarko A., Berry J.W. Intercultural relations among migrants from Caucasus and Russians in Moscow // *International Journal of Intercultural Relations*. 2016. Vol. 52. P. 27–38. doi: 10.1016/j.ijintrel.2016.03.001
39. Lee A.C.K., Tang S.W., Tsoi T.H., Fong D.Y.T., Yu G.K.K. Predictors of post stroke quality of life in older Chinese adults // *Journal of Advanced Nursing*. 2008. Vol. 65(3). P. 554–564. doi: 10.1111/j.1365-2648.2008.04918.x
40. Lee J.S., Koeske G.F., Sales E. Social support buffering of acculturative stress: A study of mental health symptoms among Korean international students // *International Journal of Intercultural Relations*. 2004. Vol. 28(5). P. 399–414. doi:10.1016/j.ijintrel.2004.08.005
41. Levanon A. Who succeeds as an immigrant? Effects of ethnic community resources and external conditions on earnings attainment // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2014. Vol. 36. P. 13–29. doi: 10.1016/j.rssm.2013.11.002
- and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 2011. Vol. 35, no. 3, pp. 281–295. doi: 10.1016/j.ijintrel.2010.08.001.
27. Hui B.P.H., Chen S.X., Leun, C.M., Berry J.W. Facilitating adaptation and intercultural contact: The role of integration and multicultural ideology in dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 2015. Vol. 45, pp. 70–84. doi: 10.1016/j.ijintrel.2015.01.002.
28. Iosifides T., Lavrentiadou M., Petracou E., Kontis A. Forms of social capital and the incorporation of Albanian immigrants in Greece. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2007. Vol. 33, no. 8, pp. 1343–1361. doi: 10.1080/13691830701614247.
29. Jang J., Dworkin J. Does social network site use matter for mothers? Implications for bonding and bridging capital. *Computers in Human Behavior*, 2014. Vol. 35, pp. 489–495. doi: 10.1016/j.chb.2014.02.049.
30. Jang Y., Chiriboga D.A. Social activity and depressive symptoms in Korean American older adults: The conditioning role of acculturation. *Journal of Aging and Health*, 2011. Vol. 23, pp. 767–781. doi: 10.1016/j.chb.2014.02.049.
31. Jasinskaja-Lahti I., Liebkind K., Jaakkola M., Reuter A. Perceived Discrimination, Social Support Networks, and Psychological Well-Being among Three Immigrant Groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2006. Vol. 37, no. 3, pp. 293–331. doi: 10.1177/0022022106286925.
32. Jun H.J., Ha S.K. Social capital and assimilation of migrant workers and foreign wives in South Korea: The case of Wongkok community. *Habitat International*, 2015. Vol. 47, pp. 126–135. doi: 10.1016/j.habitatint.2015.01.013.
33. Kanas A., Chiswick B.R., van der Lippe T., van Tubergen F. Social contacts and the economic performance of immigrants: A panel study of immigrants in Germany. *International Migration Review*, 2012. Vol. 46 no. 3, pp. 680–709. doi: 10.1111/j.1747-7379.2012.00901.x.
34. Kotic A., Mannetti L., Sam D.L. Self-monitoring: A moderating role between acculturation strategies and adaptation of immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 2006. Vol. 30, no. 2, pp. 141–157. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.09.003.
35. LaFromboise T., Coleman H.L.K., Gerton J. Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and Theory. *Psychological Bulletin*, 1993. Vol. 11, no. 3, pp. 395–412. doi:10.1037/0033-2909.114.3.395.
36. Lancee B. The economic returns of immigrants' bonding and bridging social capital: The case of the Netherlands. *International Migration Review*, 2010. Vol. 44, no. 1, pp. 202–226. doi: 10.1111/j.1747-7379.2009.00803.x.
37. Lancee B. The economic returns of bonding and bridging social capital for immigrant men in Germany. *Ethnic and Racial Studies*, 2012. Vol. 35, no. 4, pp. 664–683. doi: 10.1080/01419870.2011.591405.
38. Lebedeva N., Tatarko A., Berry J.W. Intercultural relations among migrants from Caucasus and Russians in Moscow. *International Journal of Intercultural Relations*, 2016. Vol. 52, pp. 27–38. doi: 10.1016/j.ijintrel.2016.03.001.
39. Lee A.C.K., Tang S.W., Tsoi T.H., Fong D.Y.T., Yu G.K.K. Predictors of post stroke quality of life in older Chinese adults. *Journal of Advanced Nursing*, 2008. Vol. 65, no 3, pp. 554–564. doi: 10.1111/j.1365-2648.2008.04918.x.
40. Lee J.S., Koeske G.F., Sales E. Social support buffering of acculturative stress: A study of mental health symptoms among Korean international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 2004. Vol. 28, no. 5, pp. 399–414. doi:10.1016/j.ijintrel.2004.08.005.
41. Levanon A. Who succeeds as an immigrant? Effects of ethnic community resources and external conditions

42. Lu Y., Ruan D., Lai G. Social capital and economic integration of migrants in urban China // *Social Networks*. 2013. Vol. 35(3). P. 357–369. doi:10.1016/j.socnet.2013.04.001.
43. Ma Y., Wang B. Acculturation Attitudes and Sociocultural Adaptation of Chinese Mainland Sojourners in Hong Kong // *Advances in Language and Literary Studies*. 2015. Vol. 6(6). P. 69–73. doi: 10.7575/aiac.all.v.6n.6p.69
44. Nee V., Sanders J. Understanding the diversity of immigrant incorporation: A forms-of-capital model // *Ethnic and Racial Studies*. 2001. Vol. 24(3). P. 386–411. doi: 10.1080/01419870020036710
45. Ng T.K., Tsang K.K., Lian Y. Acculturation Strategies, Social Support, and Cross-Cultural Adaptation: A Mediation Analysis // *Asia Pacific Education Review*. 2013. Vol. 14(4). P. 593–601. doi: 10.1007/s12564-013-9285-6
46. Ng T.K., Wang K.W.C., Chan W. Acculturation and cross-cultural adaptation: The moderating role of social support // *International Journal of Intercultural Relations*. 2017. Vol. 59. P. 19–30. doi: 10.1016/j.ijintrel.2017.04.012
47. Nguyen A.M.D., Benet-Martínez V. Biculturalism and adjustment: A meta-analysis // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2013. Vol. 44(1). P. 122–159. doi:10.1177/0022022111435097
48. Norstrand J.A., Xu Q. Social capital and health outcomes among older adults in China: The urban-rural dimension // *The Gerontologist*. 2011. Vol. 52(3). P. 325–334. doi: 10.1093/geront/gnr072
49. Ouarasse O.A., & van de Vijver F.J.R. Structure and function of the perceived acculturation context of young Moroccans in the Netherlands // *International Journal of Psychology*. 2004. Vol. 39(3). P. 190–204. doi: 10.1080/00207590344000367
50. Phinney J.S., Horenczyk G., Liebkind K., Vedder P. Ethnic Identity, Immigration and Well-Being: An interactional Perspective // *Journal of Social Issues*. 2001. Vol. 57(3). P. 493–510. doi: 10.1111/0022-4537.00225
51. Portes A., Zhou M. The new second generation: segmented assimilation and its variants // *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*. 1993. Vol. 530 (1). P. 74–96. doi: 10.1177/0002716293530001006
52. Putnam R.D. *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster, 2000. doi: 10.1145/358916.361990
53. Ryan L., Sales R., Tilki M., Siara, B. Social networks, social support and social capital: The experiences of recent Polish migrants in London // *Sociology*. 2008. Vol. 42(4), P. 672–690. doi: 10.1177/0038038508091622
54. Sam D.L., Berry J.W. Acculturative stress among young immigrants in Norway // *Scandinavian Journal of Psychology*. 1995. Vol. 36(1). P. 10–24. doi: 10.1111/j.1467-9450.1995.tb00964.x
55. Um M.Y., Chi I., Kim H.J., Palinkas L.A., & Kim J.Y. Correlates of depressive symptoms among North Korean refugees adapting to South Korean society: The moderating role of perceived discrimination // *Social Science & Medicine*. 2015. Vol. 131. P. 107–113. doi: 10.1016/j.socscimed.2015.02.039
56. Van der Gaag M., Webber M. Measurement of Individual Social Capital: Questions, Instruments, and Measures // *Social Capital and Health* (Eds.: I. Kawachi, S.V. Subramanian, D. Kim). New York: Springer, 2008. P. 29–49. doi: 10.1007/978-0-387-71311-3_2
57. Ward C., Kennedy A. Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions // *International Journal of Intercultural Relations*. 1994. Vol. 18. P. 329–343. doi: 10.1016/0147-1767(94)90036-1
- on earnings attainment. *Research in Social Stratification and Mobility*, 2014. Vol. 36, pp. 13–29. doi: 10.1016/j.rssm.2013.11.002.
42. Lu Y., Ruan D., Lai G. Social capital and economic integration of migrants in urban China // *Social Networks*, 2013. Vol. 35, no. 3, pp. 357–369. doi:10.1016/j.socnet.2013.04.001.
43. Ma Y., Wang B. Acculturation Attitudes and Sociocultural Adaptation of Chinese Mainland Sojourners in Hong Kong. *Advances in Language and Literary Studies*, 2015. Vol. 6, no. 6, pp. 69–73. doi: 10.7575/aiac.all.v.6n.6p.69.
44. Nee V., Sanders J. Understanding the diversity of immigrant incorporation: A forms-of-capital model. *Ethnic and Racial Studies*, 2001. Vol. 24, no. 3, pp. 386–411. doi: 10.1080/01419870020036710.
45. Ng T.K., Tsang K.K., Lian Y. Acculturation Strategies, Social Support, and Cross-Cultural Adaptation: A Mediation Analysis. *Asia Pacific Education Review*. 2013, Vol. 14, no. 4, P. 593–601. doi: 10.1007/s12564-013-9285-6.
46. Ng T.K., Wang K.W.C., Chan W. Acculturation and cross-cultural adaptation: The moderating role of social support. *International Journal of Intercultural Relations*, 2017. Vol. 59, pp. 19–30. doi: 10.1016/j.ijintrel.2017.04.012.
47. Nguyen A.M.D., Benet-Martínez V. Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2013. Vol. 44, no. 1, pp. 122–159. doi:10.1177/0022022111435097.
48. Norstrand J.A., Xu Q. Social capital and health outcomes among older adults in China: The urban-rural dimension. *The Gerontologist*, 2011. Vol. 52, no. 3, pp. 325–334. doi: 10.1093/geront/gnr072.
49. Ouarasse O.A., & van de Vijver F.J.R. Structure and function of the perceived acculturation context of young Moroccans in the Netherlands. *International Journal of Psychology*. 2004. Vol. 39, no. 3, pp. 190–204. doi: 10.1080/00207590344000367.
50. Phinney J.S., Horenczyk G., Liebkind K., Vedder P. Ethnic Identity, Immigration and Well-Being: An interactional Perspective. *Journal of Social Issues*, 2001. Vol. 57, no. 3, pp. 493–510. doi: 10.1111/0022-4537.00225.
51. Portes A., Zhou M. The new second generation: segmented assimilation and its variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 1993. Vol. 530, no. 1, pp. 74–96. doi: 10.1177/0002716293530001006.
52. Putnam R.D. *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster, 2000. doi: 10.1145/358916.361990.
53. Ryan L., Sales R., Tilki M., Siara, B. Social networks, social support and social capital: The experiences of recent Polish migrants in London. *Sociology*, 2008. Vol. 42, no. 4, pp. 672–690. doi: 10.1177/0038038508091622.
54. Sam D.L., Berry J.W. Acculturative stress among young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1995. Vol. 36, no. 1, pp. 10–24. doi: 10.1111/j.1467-9450.1995.tb00964.x.
55. Um M.Y., Chi I., Kim H.J., Palinkas L.A., & Kim J.Y. Correlates of depressive symptoms among North Korean refugees adapting to South Korean society: The moderating role of perceived discrimination. *Social Science & Medicine*. 2015. Vol. 131, pp. 107–113. doi: 10.1016/j.socscimed.2015.02.039.
56. Van der Gaag M., Webber M. Measurement of Individual Social Capital: Questions, Instruments, and Measures. *Social Capital and Health*. In Kawachi, I. Subramanian, S.V. Kim, D. (Eds.). New York: Springer, 2008, pp. 29–49. doi: 10.1007/978-0-387-71311-3_2.
57. Ward C., Kennedy A. Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions. *International Journal of*

58. Ward C., Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation // *International Journal of Intercultural Relations*. 1999. Vol. 23. P. 659–677. doi: 10.1016/S0147-1767(99)00014-0

59. Ward C., Rana-Deuba A. Acculturation and adaptation revisited // *Journal of cross-cultural psychology*. 1999. Vol. 30(4). P. 422–442. doi: 10.1177/0022022199030004003

60. Zhang J., Goodson P. Acculturation and psychosocial adjustment of Chinese international students: Examining mediation and moderation effects // *International Journal of Intercultural Relations*. 2011. Vol. 35. P. 614–627. doi: 10.1016/j.ijintrel.2010.11.004

61. Zheng X., Sang D., Wang L. Acculturation and subjective well-being of Chinese students in Australia // *Journal of Happiness Studies*. 2003. Vol. 5(1). P. 57–72. doi: 10.1023/B:JOHS.0000021836.43694.02

62. Zhou M. Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation // *International Migration Review*. 1997. Vol. 31(4). P. 975–1008. doi: 10.2307/2547421

Intercultural Relations, 1994. Vol. 18, pp. 329–343. doi: 10.1016/0147-1767(94)90036-1.

58. Ward C., Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 1999. Vol. 23, pp. 659–677. doi: 10.1016/S0147-1767(99)00014-0.

59. Ward C., Rana-Deuba A. Acculturation and adaptation revisited. *Journal of cross-cultural psychology*, 1999. Vol. 30, no. 4, pp. 422–442. doi: 10.1177/0022022199030004003.

60. Zhang J., Goodson P. Acculturation and psychosocial adjustment of Chinese international students: Examining mediation and moderation effects. *International Journal of Intercultural Relations*, 2011. Vol. 35, pp. 614–627. doi: 10.1016/j.ijintrel.2010.11.004.

61. Zheng X., Sang D., Wang L. Acculturation and subjective well-being of Chinese students in Australia. *Journal of Happiness Studies*, 2003. Vol. 5, no. 1, pp. 57–72. doi: 10.1023/B:JOHS.0000021836.43694.02.

62. Zhou M. Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation. *International Migration Review*. 1997. Vol. 31, no. 4, pp. 975–1008. doi: 10.2307/2547421.

Особенности эмоциональной регуляции у представителей русской и азербайджанской культур

А.А. Панкратова*,
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
alina_pankratova@mail.ru

Е.Н. Осин**,
НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
evgeny.n.osin@gmail.com

Проверяется психометрическая эквивалентность русскоязычной версии опросника ERQ (Emotion Regulation Questionnaire) Дж. Гросса на российской и азербайджанской выборках ($N = 472$, из них 282 – русские, 190 – азербайджанцы, средний возраст – 19 лет, 33,8% мужского и 66,2% женского пола). Конфирматорный факторный анализ показал, что выполняется требование сильной эквивалентности, позволяющее сравнивать средние баллы по шкалам опросника в России и Азербайджане. Культурные различия по частоте использования когнитивной переоценки и подавления экспрессии не установлены, при этом в России каждая из стратегий используется независимо от другой, а в Азербайджане обе стратегии используются в равной степени ($r = 0,33$, $p < 0,01$). Как в России, так и в Азербайджане показатели по подавлению экспрессии у мужчин выше, чем у женщин ($d = 0,40$ и $0,64$; $p < 0,01$ и $0,001$) (по когнитивной переоценке нет значимых различий). Результаты по опроснику ERQ Дж. Гросса сопоставляются с результатами по другим методикам, связанным с эмоциональной регуляцией, которые использовались в наших предыдущих исследованиях в России и Азербайджане.

Ключевые слова: эмоциональная регуляция, когнитивная переоценка, подавление экспрессии, Россия, Азербайджан.

Emotion regulation strategies in Russian and Azerbaijani culture

A.A. Pankratova,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
alina_pankratova@mail.ru

E.N. Osin,
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
evgeny.n.osin@gmail.com

Для цитаты:

Панкратова А.А., Осин Е.Н. Особенности эмоциональной регуляции у представителей русской и азербайджанской культур // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 2. С. 44–52. doi:10.17759/chp.2018140205

For citation:

Pankratova A.A., Osin E.N. Emotion Regulation Strategies in Russian and Azerbaijani Culture. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 44–52. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140205

* Панкратова Алина Александровна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, кафедра психогенетики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: *alina_pankratova@mail.ru*

** Осин Евгений Николаевич, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Международная лаборатория позитивной психологии личности и мотивации, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: *evgeny.n.osin@gmail.com*

Pankratova Alina Aleksandrovna, Ph.D. in Psychology, Senior Research Associate, Department of Behavioral Genetics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: *alina_pankratova@mail.ru*

Osin Evgeny Nikolaevich, Ph.D. in Psychology, Leading Research Associate, International laboratory of positive psychology of personality and motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: *evgeny.n.osin@gmail.com*

We test the measurement invariance of a Russian-language version of ERQ (Emotion Regulation Questionnaire) by J. Gross in two student samples from Russia (N=282) and Azerbaijan (N=190) with a comparable demographic profile (mean age 19, 33,8% males and 66,2 % females). Multigroup confirmatory factor analysis provided support for strong invariance, which allows to compare mean observed scores across the cultures. We did not find any significant differences in the mean preference for cognitive reappraisal and expressive suppression between the cultures. In Russia, the two strategies were independent, whereas Azerbaijani respondents were more likely to use both strategies at the same time ($r = .33, p < .01$). Males scored higher on expressive suppression both in Russia ($d = .40, p < .01$) and in Azerbaijan ($d = .64, p < .001$); we found no gender differences in cognitive reappraisal. The results are interpreted in combination with findings of our previous comparative studies of emotional processes in Russia and Azerbaijan.

Keywords: emotion regulation, cognitive reappraisal, expressive suppression, Russia, Azerbaijan.

Наш исследовательский проект посвящен изучению связи между ценностями культуры и особенностями эмоциональной регуляции в России и Азербайджане. В качестве главного объяснительного принципа, как и в большинстве зарубежных работ [20], рассматривается уровень индивидуализма/коллективизма культуры. Цели настоящей статьи: 1) проверить психометрическую эквивалентность опросника ERQ Дж. Гросса на российской и азербайджанской выборках; 2) сравнить представителей русской и азербайджанской культур по частоте использования когнитивной переоценки и подавления экспрессии; 3) сопоставить результаты по опроснику ERQ Дж. Гросса с результатами по другим методикам, связанным с эмоциональной регуляцией, которые проводились нами в России и Азербайджане.

Процессуальная модель эмоциональной регуляции

Дж. Гроссом была предложена процессуальная модель эмоциональной регуляции (см. рис.), в рамках которой рассматриваются этапы разворачивающегося во времени эмоционального ответа и соответствующие им способы влияния на эмоциональный ответ (в скобках приводятся примеры стратегий эмоциональной регуляции [23]): 1) выбор ситуации (копинг, связанный с избеганием, точность прогноза, настойчивость и т. д.); 2) модификация ситуации (копинг, связанный с решением проблемы, поиск социальной поддержки, конструктивное разрешение

конфликта и т. д.); 3) переключение внимания (фокусировка на положительных аспектах ситуации, отвлечение и т. д.); 4) изменение когниций (когнитивная переоценка, самооэффективность, юмор и т. д.); 5) преобразование ответа (подавление экспрессии, употребление алкоголя, булимия и т. д.) [14; 16; 18].

Данная модель опирается на когнитивную теорию эмоций, согласно которой между ситуацией и эмоциональным ответом есть промежуточное звено в виде когнитивных процессов. Дж. Гросс выделяет две глобальные стратегии эмоциональной регуляции, связанные с условиями возникновения эмоционального ответа (antecedent-focused emotion regulation) и уже возникшим эмоциональным ответом (response-focused emotion regulation). Для исследовательской работы были выбраны две частные стратегии — когнитивная переоценка (cognitive reappraisal) и подавление экспрессии (expressive suppression), которые отвечают следующим критериям: 1) являются примерами обозначенных выше глобальных стратегий; 2) используются в повседневной жизни; 3) могут быть смоделированы в лабораторных условиях и диагностированы с помощью опросника [15].

Под когнитивной переоценкой имеется в виду изменение отношения к ситуации, что позволяет изменить эмоциональный ответ, под подавлением экспрессии — сдерживание внешних проявлений уже возникшего эмоционального ответа. Например, заняв третье место в спортивных соревнованиях, можно успокоить себя тем, что это все равно призовое место, (когнитивная переоценка) или стоять на пьедестале, переживать по поводу третьего места и скрывать

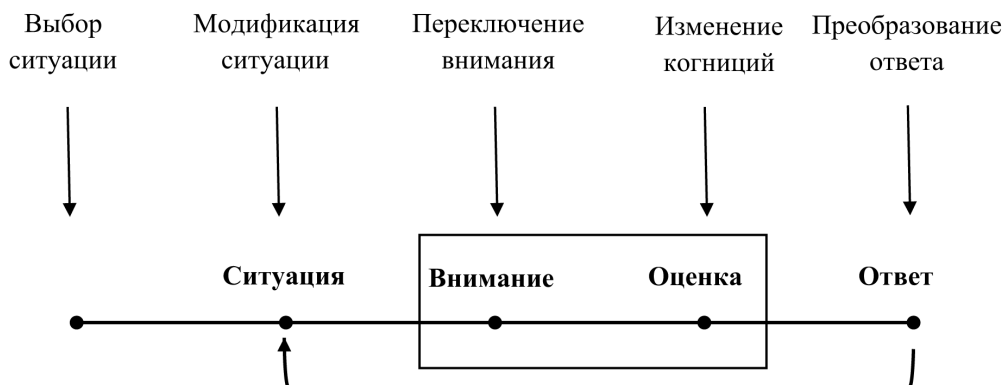


Рис. Процессуальная модель эмоциональной регуляции по Дж. Гроссу

свои эмоции от окружающих людей (подавление экспрессии). Для диагностики данных стратегий эмоциональной регуляции Дж. Гроссом был разработан опросник ERQ (Emotion Regulation Questionnaire), который состоит из 10 пунктов [5; 15]. Этот опросник был переведен нами на русский язык и адаптирован на российской выборке (N = 820) [6].

Приведем краткую характеристику психометрических показателей русскоязычной версии опросника: 1) структурная валидность и надежность: по результатам эксплораторного факторного анализа двухфакторное решение объясняет 54% дисперсии, конфирматорный факторный анализ подтвердил приемлемое соответствие теоретической модели данным, внутренняя согласованность шкал опросника равна 0,79 и 0,75 (альфа Кронбаха); 2) конвергентная валидность: стратегии эмоциональной регуляции положительно коррелируют со сходными конструктами (управление своими эмоциями и контроль экспрессии) на уровне 0,5–0,6; 5) дискриминантная валидность: стратегии эмоциональной регуляции демонстрируют типичный паттерн корреляций с личностными чертами Большой пятерки на уровне 0,1–0,2 и не коррелируют с академической успеваемостью.

Связь между ценностями культуры и особенностями эмоциональной регуляции

В масштабных кросс-культурных проектах под руководством Д. Мацумото анализировались связи: 1) между уровнем индивидуализма культуры (шкала «Индивидуализм» по Г. Хофстеде) и общим уровнем проявления эмоций (методика DRAI Д. Мацумото) [21]; 2) между уровнем разных ценностей культуры (шкалы «Индивидуализм», «Дистанция власти», «Маскулинность», «Избегание неопределенности», «Долгосрочная ориентация», по Г. Хофстеде [17], и шкалы «Принадлежность—Автономия», «Равноправие—Иерархия», «Гармония—Мастерство», по Ш. Шварцу [10]) и частотой использования когнитивной переоценки и подавления экспрессии (опросник ERQ Дж. Гросса) [22]. По результатам двух исследований, чем выше уровень индивидуализма культуры, тем выше общий уровень проявления эмоций и тем реже используется подавление экспрессии.

Во втором исследовании были получены корреляции, которые касаются в основном двух измерений культуры (шкал «Индивидуализм» и «Дистанция власти», по Г. Хофстеде, и соответствующих им шкал «Принадлежность—Автономия» и «Равноправие—Иерархия», по Ш. Шварцу) и подавления экспрессии. Так, подавление экспрессии чаще используется в коллективистических странах и странах с высоким уровнем дистанции власти и реже — в индивидуалистических странах и странах с низким уровнем дистанции власти. При этом к когнитивной переоценке чаще прибегают люди в странах с низким уровнем избегания неопределенности, где допускается нестандартное поведение. При высоком уровне коллективизма подавление экспрессии и когнитивная пере-

оценка коррелируют положительно, а при высоком уровне индивидуализма — отрицательно.

Общая закономерность, связанная с гендерными различиями в проявлении эмоций, заключается в том, что мужчины являются более сдержанными, по сравнению с женщинами [1]. А. Фишер и А. Мэнстед провели дополнительный анализ данных, собранных в рамках проекта ISEAR (International Survey on Emotion Antecedents and Reaction) под руководством К. Шерера и Х. Валлботта [24], чтобы выяснить, как ценности культуры («Индивидуализм» и «Маскулинность», по Г. Хофстеде) влияют на гендерные различия в проявлении эмоций [13]. Используя данные Г. Хофстеде, страны, принимавшие участие в исследовании, были разделены на группы с низкими и высокими показателями по этим ценностям. Было установлено, что гендерные различия в проявлении эмоций больше в индивидуалистических странах, по сравнению с коллективистическими странами.

Сходная закономерность была получена и с помощью опросника ERQ Дж. Гросса: по результатам на американской выборке мужчины чаще прибегают к подавлению экспрессии, по сравнению с женщинами [15]. Этот результат воспроизводится в Англии, Австралии [28] — странах с таким же высоким уровнем индивидуализма культуры, как в США, и не воспроизводится в Ливане [19] — в стране с низким уровнем индивидуализма культуры, по данным Г. Хофстеде [29]. Это объясняется тем, что в индивидуалистических странах важно самоутверждение и поэтому поощряется свободное проявление эмоций, в коллективистических странах на первый план выходит поддержание социальных связей и поэтому вводится запрет на проявление эмоций, который касается как мужчин, так и женщин.

Сравнительный анализ ценностей русской и азербайджанской культур

Таким образом, в качестве главного объяснительного принципа в кросс-культурных исследованиях эмоциональной регуляции рассматривается уровень индивидуализма культуры. Для его оценки используются показатели по шкале «Индивидуализм» (данные Г. Хофстеде по 103 странам мира [29]) или показатели по шкалам «Принадлежность—Автономия», отражающим полюса данного измерения — коллективизм и индивидуализм культуры (данные Ш. Шварца по 80 странам мира [26]) [25]. К сожалению, Азербайджан, в отличие от России, не принимал участие ни в проекте Г. Хофстеде, ни в проекте Ш. Шварца. Учитывая сходство Азербайджана и Турции, обусловленное территориальной близостью, общим историческим прошлым, сходными культурными традициями, религией и языком, для ориентировочного сравнения нами использовались показатели по России и Турции.

Показатели по шкале «Индивидуализм» в России и Турции примерно одинаковые (39 и 37, шкала от 0 до 100, среднее — 39) [29], как и показатели по шкалам «Принадлежность» (3,81 и 3,77; шкала от 1

до 6; среднее — 3,79) и «Автономия» (3,90 и 3,91; среднее — 3,90) [26]. По результатам сравнительного анализа индивидуальных ценностей, по Ш. Шварцу [4], в России выше показатели по Безопасности (П), Благожелательности, Универсализму, в Турции — по Конформности (П), Традиции (П), Риску—Новизне (А), Гедонизму (А), Достижению, Власти—Богатству; по Самостоятельности (А) нет значимых различий (данные собирались в рамках проекта «European Social Survey» в 36 странах мира [12]). Опираясь на соотношение культурных и индивидуальных ценностей, по Ш. Шварцу (см. в скобках: Принадлежность — П, Автономия — А) [10], можно также говорить о примерно одинаковом уровне коллективизма и индивидуализма в России и Турции.

Россия и Азербайджан принимали участие в другом крупном проекте «Word Values Survey» в 1995—1998 (56 стран мира) и 2010—2014 (60 стран мира) годах [32]. По его результатам составляется культурная карта мира, в которой все страны располагаются относительно двух измерений — ценности выживания/самовыражения, традиционные/секулярно-рациональные ценности [3]. И для России, и для Азербайджана характерны ценности выживания (акцент на экономической и физической безопасности, низкий уровень толерантности). При этом жители России в большей степени разделяют секулярно-рациональные ценности, а жители Азербайджана — традиционные ценности (важность религии, уважение к авторитету, традиционные семейные ценности). Эту традиционность азербайджанской культуры подтверждают и этнографические очерки [2], что может свидетельствовать о более выраженных коллективистических тенденциях.

Учитывая, что в России и Турции — стране, близкой по культуре к Азербайджану — были получены сходные показатели по шкале «Индивидуализм» (на уровне средних показателей по 103 странам мира), можно предположить, что русские и азербайджанцы будут использовать подавление экспрессии при регуляции своих эмоций в равной степени с типичным преимуществом мужчин в использовании данной стратегии, по сравнению с женщинами. Что касается когнитивной переоценки, в России были получены более высокие показатели по шкале Избегание неопределенности, чем в Турции (95 и 85, шкала от 0 до 100, по данным Г. Хофстеде [29]). Но учитывая, что в обеих странах достаточно высокий уровень избегания неопределенности, можно предположить, что русские и азербайджанцы будут использовать когнитивную переоценку при регуляции своих эмоций также в равной степени.

Выборка

В исследовании с помощью опросника ERQ Дж. Гросса приняли участие в общей сложности 472 человека из России (г. Москва) и Азербайджана (г. Баку). Российская выборка: 282 человека — студенты МГУ имени М.В. Ломоносова, МФТИ, РНИМУ имени Н.И. Пирогова, из них 34,2% мужского

и 65,8% женского пола, в возрасте от 17 до 29 лет (среднее — 19,2 года; стандартное отклонение — 1,7). Азербайджанская выборка: 190 человек — студенты Бакинского филиала МГУ имени М.В. Ломоносова и БГУ, из них 33,2% мужского и 66,8% женского пола, в возрасте от 16 до 28 лет (среднее — 18,6 лет; стандартное отклонение — 2,1). Все респонденты из Азербайджана владели русским языком и заполняли русскоязычную версию опросника ERQ.

Методики

Опросник ERQ Дж. Гросса состоит из 10 пунктов, 6 из которых направлены на диагностику когнитивной переоценки, 4 — на диагностику подавления экспрессии (см. Приложение). От респондента требуется отметить степень согласия с предложенными утверждениями по шкале от 1 до 7. В данной статье проверяется психометрическая эквивалентность опросника ERQ на российской и азербайджанской выборках, что необходимо для корректного сравнения результатов по шкалам опросника в двух культурных группах. Кроме этого, результаты по опроснику ERQ сопоставляются с результатами по опросникам ECV (Emotion Control Values) А. Мауэс [8], ЭмИн Д.В. Люсина [9] и методике DRAI (Display Rule Assessment Inventory) Д. Мацумото [7], которые проводились нами на других, сходных по демографическому составу, выборках в России и Азербайджане.

Методы математической обработки

Математическая обработка данных проводилась с помощью статистических пакетов Mplus 7.31 (с использованием робастной статистики MLR) и SPSS 18.0. На первом этапе проверялась психометрическая эквивалентность опросника ERQ Дж. Гросса в России и Азербайджане (конфирматорный факторный анализ) и внутренняя согласованность его шкал (альфа Кронбаха). На втором этапе оценивались культурные и гендерные различия по частоте использования стратегий эмоциональной регуляции (t-критерий Стьюдента), а также связи между стратегиями эмоциональной регуляции (коэффициент корреляции Пирсона).

Результаты и обсуждение результатов

1. Проверка психометрической эквивалентности опросника ERQ в России и Азербайджане

В качестве теоретической модели использовался ключ к оригинальной версии опросника ERQ Дж. Гросса, полученный на американской и подтвержденный на российской выборке (см. Приложение). Сначала проверялось соответствие теоретической модели данным в России и Азербайджане по отдельности (см. показатели соответствия в табл. 1, строки 1, 2). Затем сравнивались четыре мультигрупповые

модели, каждая из которых включала дополнительные ограничения по сравнению с предыдущей: 1) инвариантность структуры (scalar invariance); 2) инвариантность факторных нагрузок (metric invariance, weak invariance); 3) инвариантность остаточных средних или интерцептов (scalar invariance, strong invariance); 4) инвариантность ковариации ошибок (см. показатели соответствия в табл. 1, строки 3–6).

В модель вводилась ковариация ошибок пунктов 5 и 10, которые относятся к шкале «Когнитивная переоценка» и связаны с отвлечением внимания от проблемной ситуации (формулировка см. в Приложении). Показателями хорошего соответствия модели данным можно считать значения: CFI > 0,95; RMSEA < 0,05 SRMR < 0,08 [31]. При сравнении вложенных моделей мы ориентировались на значения: Δ CFI < 0,010; Δ RMSEA < 0,015; Δ SRMR < 0,025 [11]. Таким образом, все модели показали приемлемое соответствие данным, а различия между вложенными моделями в практических индексах соответствия не превышали выбранных пороговых значений. Это позволяет говорить о психометрической эквивалентности опросника и дает возможность сравнивать средние показатели по его шкалам в двух культурных группах.

Внутренняя согласованность шкал опросника «Когнитивная переоценка» и «Подавление экспрессии» равна 0,77 и 0,79 в России и 0,73 и 0,66 в Азербайджане.

2. Культурные и гендерные различия по частоте использования стратегий эмоциональной регуляции

Культурные различия по частоте использования когнитивной переоценки и подавления экспрессии не установлены (среднее и стандартное отклонение по

шкалам см. в табл. 2). На российской выборке когнитивная переоценка и подавление экспрессии не коррелируют между собой ($r = 0,04$; эффект не достиг уровня значимости), на азербайджанской выборке — коррелируют положительно ($r = 0,3$; $p < 0,01$). Другими словами, русские используют каждую из стратегий независимо от другой, азербайджанцы более склонны использовать обе стратегии одновременно. Показатели по подавлению экспрессии выше у мужчин, по сравнению с женщинами, как в России ($t = 3,19$; $p < 0,01$; $d = 0,40$), так и в Азербайджане ($t = 4,12$; $p < 0,001$; $d = 0,64$), по когнитивной переоценке нет значимых различий (среднее и стандартное отклонение по шкалам см. в табл. 2).

Таким образом, наши гипотезы о культурных и гендерных различиях по частоте использования когнитивной переоценки и подавления экспрессии при регуляции своих эмоций подтвердились. Отсутствие культурных различий по частоте использования подавления экспрессии с типичным преимуществом мужчин в использовании этой стратегии, по сравнению с женщинами, свидетельствует о сходном уровне индивидуализма/коллективизма культуры в России и Азербайджане. При этом склонность азербайджанцев, в отличие от русских, использовать обе стратегии эмоциональной регуляции одновременно свидетельствует о более строгих требованиях азербайджанской культуры к эмоциональному контролю, что характерно для стран с более выраженными коллективистическими тенденциями.

3. Сравнительный анализ результатов по опроснику ERQ с другими методиками

В табл. 3 приводится сравнительный анализ результатов по методикам, связанным с эмоциональной регуляцией, которые проводились нами на раз-

Таблица 1

Показатели соответствия конфирматорных моделей для опросника ERQ

№ п	Модель	χ^2 (df)	CFI	RMSEA (90 % CI)	SRMR
1	Россия	67,08 (33), $p < 0,001$	0,954	0,061 (0,039–0,081)	0,067
2	Азербайджан	44,29 (33), $p = 0,091$	0,959	0,042 (0,000–0,072)	0,062
3	Инвариантность структуры	111,06 (66), $p < 0,001$	0,955	0,054 (0,036–0,071)	0,065
4	Инвариантность факторных нагрузок	128,10 (74), $p < 0,001$	0,947	0,056 (0,039–0,072)	0,079
5	Инвариантность интерцептов	146,71 (82), $p < 0,001$	0,936	0,058 (0,042–0,073)	0,081
6	Инвариантность ковариации ошибок	147,59 (83), $p < 0,001$	0,936	0,057 (0,042–0,072)	0,082

Примечание: χ^2 — значение статистики хи-квадрат; df — число степеней свободы; p — уровень значимости; CFI — сравнительный индекс соответствия Бенглера; RMSEA — корень из среднеквадратической ошибки аппроксимации; 90% CI — 90% доверительный интервал для RMSEA; SRMR — стандартизованный корень среднеквадратического остатка.

Таблица 2

Описательная статистика для шкал опросника ERQ в России и Азербайджане

	Когнитивная переоценка		Подавление экспрессии	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Русские	4,81	1,04	3,89	1,32
Азербайджанцы	4,79	1,13	3,83	1,26
Русские мужчины	4,65	1,08	4,23	1,30
Русские женщины	4,88	1,00	3,71	0,30
Азербайджанские мужчины	4,98	1,09	4,34	1,30
Азербайджанские женщины	4,69	1,14	3,57	0,16

ных выборках в России и Азербайджане [подробную характеристику выборок и размеры эффекта см. в оригинальных статьях: 7; 8; 9]. В качестве вариантов ответа в методике DRAI используются правила проявления эмоций: 1) усиление: проявляю в большей степени, чем чувствую; 2) выражение: проявляю так, как чувствую; 3) ослабление: проявляю в меньшей степени, чем чувствую; 4) ограничение: проявляю, но с другим выражением лица; 5) нейтрализация: скрываю, ничего не показывая; 6) маскировка: скрываю, показывая что-то другое. Стратегия эмоциональной регуляции «Подавление экспрессии» из опросника ERQ соответствует правилу «Нейтрализация» из методики DRAI.

При анализе результатов правила проявления эмоций были разделены нами на две группы – правила, связанные с проявлением эмоций (правила 1–3) и сокрытием своего истинного эмоционального состояния (правила 4–6). Русские выражают свои эмоции или ослабляют их внешние проявления (в случае гнева и печали), азербайджанцы усиливают внешние проявления всех своих эмоций (кроме удивления). Наряду с этим, в Азербайджане выше ценность эмоционального контроля и чаще используется частичная или полная маскировка своего истинного эмоционального состояния, по сравнению с Россией. Стоит отметить, что результаты по опроснику ERQ и методике DRAI согласуются между собой: подавление экспрессии при регуляции своих эмоций используется русскими и азербайджанцами в равной степени.

При этом для азербайджанцев типичной стратегией сокрытия, которая используется в отношении всех эмоций, является ограничение, связанное с частичной маскировкой своего состояния. На наш взгляд, эта стратегия сокрытия свидетельствует о недостаточно эффективной эмоциональной регуляции, когда у человека не до конца получается справиться со своими эмоциями. Например, когда человек расстроен и при этом улыбается, чтобы скрыть свое истинное эмоциональное состояние, это расхождение внутри невербальных сигналов часто заметно со стороны. Если принять наше допущение,

то результат, полученный по методике DRAI, согласуется с результатами по опросникам ECV и ЭМИн: русские считают, что эмоции поддаются контролю и что они лучше справляются с пониманием и управлением своими эмоциями, по сравнению с азербайджанцами.

Таким образом, представители русской культуры выражают свои эмоции или ослабляют их внешние проявления, для представителей азербайджанской культуры характерна определенная демонстративность, связанная с усилением внешних проявлений своих эмоций. При этом в азербайджанской культуре, в отличие от русской культуры, предъявляются более жесткие требования к эмоциональному контролю, которым у азербайджанцев не всегда получается соответствовать. На наш взгляд, полученные результаты можно объяснить преобладанием в России и Азербайджане разных вариантов индивидуализма и коллективизма, по Г. Триандису [27; 30] (при одинаковом общем уровне индивидуализма/коллективизма культуры в данных странах), что будет анализироваться в наших дальнейших публикациях.

Выводы

1. Доказана психометрическая эквивалентность опросника ERQ Дж. Гросса на российской и азербайджанской выборках, который может использоваться другими исследователями в этих двух странах.
2. Представители русской и азербайджанской культур в равной степени используют когнитивную переоценку и подавление экспрессии при регуляции своих эмоций.
3. В России использование стратегий эмоциональной регуляции не связано между собой, в Азербайджане, чем чаще используется когнитивная переоценка, тем чаще используется и подавление экспрессии.
4. Как в России, так и в Азербайджане, мужчины чаще прибегают к подавлению экспрессии при регуляции своих эмоций, чем женщины (по когнитивной переоценке нет значимых различий).

Таблица 3

Особенности эмоциональной регуляции в России и Азербайджане

Методика	Россия	Азербайджан
Опросник ECV (N = 461)		
Ценность эмоционального контроля	-	Выше
ИмPLICITные теории контролируемости эмоций	Выше	-
Опросник ЭМИн (N = 550)		
Понимание своих эмоций	Выше	-
Управление своими эмоциями	Выше	-
Опросник ERQ (N = 472)		
Когнитивная переоценка	Нет различий	
Подавление экспрессии	Нет различий	
Методика DRAI (N = 219)		
Правила проявления эмоций	Выражение. Ослабление	Усиление. Ограничение. Маскировка

Русскоязычная версия опросника ERQ Дж. Гросса

Отметьте степень согласия со следующими утверждениями, используя шкалу:

1-----	2-----	3-----	4-----	5-----	6-----	7-----
Категорически не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Затрудняюсь ответить	Скорее согласен	Согласен	Полностью согласен
1.	Чтобы поднять себе настроение, я изменяю свое отношение к ситуации					
2.	Для управления своими эмоциями я сдерживаю их внешние проявления					
3.	Когда я сталкиваюсь со стрессовой ситуацией, я стараюсь думать о ней таким образом, чтобы сохранять спокойствие					
4.	Для управления своими эмоциями я изменяю отношение к ситуации, в которой нахожусь					
5.	Чтобы поднять себе настроение (испытать радость или удовольствие), я начинаю думать о чем-нибудь другом					
6.	Когда я испытываю положительные эмоции, я слежу за тем, чтобы их не показывать					
7.	Чтобы справиться с отрицательными эмоциями, я изменяю свое отношение к ситуации					
8.	Я держу свои эмоции при себе					
9.	Когда я испытываю отрицательные эмоции, я делаю все, чтобы их не показывать					
10.	Чтобы справиться с отрицательными эмоциями (такими как грусть или злость), я начинаю думать о чем-нибудь другом					

Ключ к опроснику:

Шкала «Когнитивная переоценка»: 1, 3, 4, 5, 7, 10.

Шкала «Подавление экспрессии»: 2, 6, 8, 9.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 16-06-00363 «Связь между ценностями культуры и особенностями проявления эмоций у ее представителей».

Funding

The study was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project № 16-06-00363 “Culture values and emotion display rules”.

Литература

References

1. Берн Ш.М. Гендерная психология. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 320 с.
2. Гулиев Г.Г. Архетипичные Азери: лики менталитета. Баку: Ени Несил, 2002. 354 с.
3. Инглхарт Р., Вельцель К. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития. М.: Новое издательство, 2011. 464 с.
4. Магун В.С., Руднев М.Г. Базовые ценности-2008: сходства и различия между россиянами и другими европейцами. М.: Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010. 52 с.
5. Панкратова А.А. Подход Дж. Гросса к изучению эмоциональной регуляции: примеры кросс-культурных исследований // Вопросы психологии. 2014. № 1. С. 147–155.
6. Панкратова А.А., Корниенко Д.С. Русскоязычная адаптация опросника ERQ (Emotion Regulation Questionnaire) Дж. Гросса // Вопросы психологии. 2017. № 5. С. 139–149.
7. Панкратова А.А., Люсин Д.В. Правила проявления эмоций в русской и азербайджанской культурах [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 48. С. 11. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 09.08.2017).

1. Burn S.M. Gendernaya psikhologiya [The Social Psychology of Gender]. Saint-Petersburg: praim-EVROZNAK, 2004. 320 p. (In Russ.).
2. Guliev G.G. Arkhetipichnye Azeri: liki mentaliteta [Archetypal Azeri: Faces of mentality]. Baku: Eni Hesil, 2002. 354 p.
3. Inglehart R., Welzel C. Modernizatsiya, kul'turnye izmeneniya i demokratiya: Posledovatel'nost' chelovecheskogo razvitiya [Modernization, cultural change and democracy: The human development sequence]. Moscow: Publ. Novoe, 2011. 464 p. (In Russ.).
4. Magun V.S., Rudnev M.G. Bazovye tsennosti – 2008: skhodstva i razlichiya mezhdru rossiiyanami i drugimi evropeitsami [Basic human values-2008: similarities and dissimilarities between Russians and other Europeans]. Moscow: Publ. Gos. un-ta – Vysshei shkoly ekonomiki, 2010. 52 p.
5. Pankratova A.A. Podkhod Dzh. Grossa k izucheniyu emotsional'noi regulyatsii: primery kross-kul'turnykh issledovaniy [J. Gross's approach to studying emotional regulation: examples of cross-cultural studies]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychological]*, 2014, no. 1, pp. 147–155. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Pankratova A.A., Kornienko D.S. Russkoyazychnaya adaptatsiya oprosnika ERQ (Emotion Regulation

8. Панкратова А.А., Осин Е.Н. Кросс-культурное исследование особенностей эмоционального контроля (Россия, Азербайджан) [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 44. С. 6. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 07.08.2017).
9. Панкратова А.А., Осин Е.Н., Люсин Д.В. Особенности эмоционального интеллекта у представителей российской и азербайджанской культур [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 31. С. 11. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 07.08.2017).
10. Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 2. С. 37–67.
11. Chen F.F. Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance // *Structural Equation Modeling*. 2007. Vol. 14 (3). P. 464–504.
12. European Social Survey. URL: www.europeansocialsurvey.org (дата обращения: 18.08.2017).
13. Fischer A.H., Manstead S.R. The relation between gender and emotions in different cultures // A.H. Fischer (Ed.). *Gender and Emotion: Social Psychological Perspectives*. N.Y.: Cambridge University Press, 2000. P. 71–94.
14. Gross J.J. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects // *Psychological Inquiry*. 2015. Vol. 26 (1). P. 1–26.
15. Gross J.J., John O.P. Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 85 (2). P. 348–362.
16. Gross J.J., Thompson R.A. Emotion Regulation: Conceptual Foundations // J.J. Gross (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press, 2007. P. 3–24.
17. Hofstede G.H. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001. 596 p.
18. John O.P., Gross J.J. Individual Differences in Emotion Regulation Strategies: Links to Global Trait, Dynamic, and Social Cognitive Constructs // J.J. Gross (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press, 2007. P. 351–372.
19. Merhi R., Kazarian S.S. Examination of Two Emotion Regulation Strategies in a Lebanese Community Sample: Validation of the Arabic Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) // *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*. 2015. Vol. 3 (4). Article 00147. doi: 10.15406/jpcpy.2015.03.00147.
20. Manstead A.S.R. A history of affect and emotion research in social psychology // A.W. Kruglanski, W. Stroebe (Eds.). *Handbook of the History of Social Psychology*. New York; London: Psychology Press, Taylor and Francis group, 2012. P. 177–198.
21. Matsumoto D., Yoo S.H., Fontaine J. et al. Mapping Expressive Differences Around the World: The Relationship between Emotional Display Rules and Individualism Versus Collectivism // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2008. Vol. 39 (1). P. 55–74.
22. Matsumoto D., Yoo S.H., Nakagawa S. et al. Culture, Emotion Regulation, and Adjustment // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2008. Vol. 94 (6). P. 925–937.
23. Peña-Sarrionandia A., Mikolajczak M., Gross J.J. Integrating Emotion Regulation and Emotional Intelligence Traditions: A Meta-Analysis // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. P. 160. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00160.
24. Scherer K.R., Wallbott H.G. Evidence for Universality and Cultural Variation of Differential Emotion Response Patterning // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. Vol. 66 (2). P. 310–328.
- Questionnaire) G. Gross. *Voprosy psikhologii Voprosy psikhologii [Issues of Psychological]*, 2017, no. 5, pp. 139–149. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Pankratova A.A., Lyusin D.V. Pravila proyavleniya emotsii v russkoi i azerbaidzhanskoi kul'turakh [Elektronnyi resurs] [Emotional display rules in Russian and Azerbaijani cultures]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological Studies]*, 2016. Vol. 9 (48), p. 11. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 09.08.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Pankratova A.A., Osin E.N. Kross-kul'turnoe issledovanie osobennostei emotsional'nogo kontrolya (Rossiya, Azerbaidzhan) [Elektronnyi resurs] [Cross-cultural study of emotional control (Russia and Azerbaijan)]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological Studies]*, 2015. Vol. 8 (44), p. 6. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 07.08.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Pankratova A.A., Osin E.N., Lyusin D.V. Osobennosti emotsional'nogo intellekta u predstavitelei rossiiskoi i azerbaidzhanskoi kul'tur [Elektronnyi resurs] [Differences in emotional intelligence in Russian and Azerbaijani culture]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological Studies]*, 2013. Vol. 6 (31), p. 11. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 07.08.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Schwartz S.H. Kul'turnye tsennostnye orientatsii: priroda i sledstviya natsional'nykh razlichii [Culture values: Nature and consequences of national differences]. *Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2008. Vol. 5 (2), pp. 37–67. (In Russ.).
11. Chen F.F. Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling*, 2007. Vol. 14 (3), pp. 464–504.
12. European Social Survey. URL: www.europeansocialsurvey.org (Accessed: 18.08.2017).
13. Fischer A.H., Manstead S.R. The relation between gender and emotions in different cultures. In Fischer A.H. (Ed.). *Gender and Emotion: Social Psychological Perspectives*. N.Y.: Cambridge University Press, 2000, pp. 71–94.
14. Gross J.J. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 2015. Vol. 26 (1), pp. 1–26.
15. Gross J.J., John O.P. Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003. Vol. 85 (2), pp. 348–362.
16. Gross J.J., Thompson R.A. Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In Gross J.J. (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press, 2007, pp. 3–24.
17. Hofstede G.H. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001. 596 p.
18. John O.P., Gross J.J. Individual Differences in Emotion Regulation Strategies: Links to Global Trait, Dynamic, and Social Cognitive Constructs. In Gross J.J. (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press, 2007, pp. 351–372.
19. Merhi R., Kazarian S.S. Examination of Two Emotion Regulation Strategies in a Lebanese Community Sample: Validation of the Arabic Emotion Regulation Questionnaire (ERQ). *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 2015. Vol. 3 (4), article 00147. doi: 10.15406/jpcpy.2015.03.00147.
20. Manstead A.S.R. A history of affect and emotion research in social psychology. In Kruglanski A.W., Stroebe W. (Eds.). *Handbook of the History of Social Psychology*. New York, London: Psychology Press, Taylor and Francis group, 2012, pp. 177–198.
21. Matsumoto D., Yoo S.H., Fontaine J. et al. Mapping Expressive Differences Around the World: The Relationship

25. Schwartz S.H. Beyond Individualism—Collectivism: New Cultural Dimensions of Values // U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitçibasi et al. (Eds.). *Individualism and Collectivism: Theory, Method, and Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. P. 85–119.
26. Schwartz S.H. The 7 Schwartz Cultural Value Orientation Scores for 80 Countries. 2008. doi: 10.13140/RG.2.1.3313.3040.
27. Singelis T.M., Triandis H.C., Bhawuk D.R.S. et al. Horizontal and Vertical Dimensions of Individualism and Collectivism: A Theoretical and Measurement Refinement // *Cross-Cultural Research*. 1995. Vol. 29 (3). P. 240–275.
28. Spaapen D.L., Waters F., Brummer L. et al. The Emotion Regulation Questionnaire: Validation of the ERQ-9 in Two Community Samples // *Psychological Assessment*. 2013. doi: 10.1037/a0034474.
29. The Hofstede Centre. National Culture. URL: <http://geert-hofstede.com> (дата обращения: 12.08.2017).
30. Triandis H.C., Gelfand M.J. Converging Measurement of Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 74 (1). P. 118–128.
31. Hu L., Bentler P. Cutoff Criteria for Fit Indices in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives // *Structural Equation Modeling*. 1999. Vol. 6 (1). P. 1–55.
32. Word Values Survey. URL: www.worldvaluessurvey.org (дата обращения: 17.08.2017).
- Between Emotional Display Rules and Individualism Versus Collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2008. Vol. 39 (1), pp. 55–74.
22. Matsumoto D., Yoo S.H., Nakagawa S. et al. Culture, Emotion Regulation, and Adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2008. Vol. 94 (6), pp. 925–937.
23. Peña-Sarrionandia A., Mikolajczak M., Gross J.J. Integrating Emotion Regulation and Emotional Intelligence Traditions: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 2015. Vol. 6, p. 160. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00160
24. Scherer K.R., Wallbott H.G. Evidence for Universality and Cultural Variation of Differential Emotion Response Patterning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1994. Vol. 66 (2), pp. 310–328.
25. Schwartz S.H. Beyond Individualism—Collectivism: New Cultural Dimensions of Values. In Kim U., Triandis H.C., Kagitçibasi C. et al. (Eds.). *Individualism and collectivism. Theory, method, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994, pp. 85–119.
26. Schwartz S.H. The 7 Schwartz Cultural Value Orientation Scores for 80 Countries. 2008. doi: 10.13140/RG.2.1.3313.3040
27. Singelis T.M., Triandis H.C., Bhawuk D.R.S. et al. Horizontal and Vertical Dimensions of Individualism and Collectivism: A Theoretical and Measurement Refinement. *Cross-Cultural Research*, 1995. Vol. 29 (3), pp. 240–275.
28. Spaapen D.L., Waters F., Brummer L. et al. The Emotion Regulation Questionnaire: Validation of the ERQ-9 in Two Community Samples. *Psychological Assessment*, 2013. doi: 10.1037/a0034474
29. The Hofstede Centre. National Culture. URL: <http://geert-hofstede.com> (Accessed: 12.08.2017).
30. Triandis H.C., Gelfand M.J. Converging Measurement of Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998. Vol. 74 (1), pp. 118–128.
31. Hu L., Bentler P. Cutoff Criteria for Fit Indices in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 1999. Vol. 6 (1), pp. 1–55.
32. Word Values Survey. URL: www.worldvaluessurvey.org (Accessed: 17.08.2017).

Ассимиляционизм, мультикультурализм, этнический дальтонизм и поликультурализм в российском контексте

Д.С. Григорьев*,
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
dgrigoryev@hse.ru

А.А. Батхина**,
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
batkhina.anastasia@gmail.com

Д.И. Дубров***,
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
ddubrov@hse.ru

В данном исследовании рассматриваются взаимосвязи между идеологиями межгрупповых отношений (ассимиляционизм, этнический дальтонизм, мультикультурализм, поликультурализм) и предубеждениями русских по отношению к чеченцам, белорусам, узбекам и китайцам, а также генерализованными предубеждениями. Чтобы учесть специфический контекст межгрупповых отношений в России, мы рассматривали опыт межгруппового взаимодействия с данными этническими группами (частота и позитивность межгрупповых контактов, позитивные межгрупповые эмоции), который потенциально связан с предубеждениями и межгрупповой напряженностью, и воспринимаемую этническую плотность. Общую выборку составили 359 этнических русских (женщин – 46,5%; мужчин – 53,5%) из ЦФО РФ в возрасте от 16 до 68 лет ($M = 33,9$; $SD = 11,9$). Результаты показали, что этнический дальтонизм и поликультурализм отрицательно связаны с генерализованными предубеждениями и предубеждениями относительно чеченцев, узбеков и китайцев, но не с предубеждениями относительно белорусов, которые имеют отрицательную взаимосвязь только с мультикультурализмом. Полученные результаты были объяснены в контексте воспринимаемой культурной дистанции и существующих стереотипов по отношению к рассматриваемым этническим группам, которые, согласно оценке в рамках двух компонентов модели стереотипов С. Фиск (теплоты и компетентности), содержательно различны.

Ключевые слова: идеологии межгрупповых отношений, ассимиляционизм, этнический дальтонизм, мультикультурализм, поликультурализм, модель содержания стереотипов.

Для цитаты:

Григорьев Д.С., Батхина А.А., Дубров Д.И. Ассимиляционизм, мультикультурализм, этнический дальтонизм и поликультурализм в российском контексте // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 53–65. doi:10.17759/chp.2018140206

For citation:

Grigoryev D.S., Batkhina A.A., Dubrov D.I. Assimilationism, Multiculturalism, Colorblindness, and Polyculturalism in the Russian Context. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 53–65. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/chp.2018140206

* Григорьев Дмитрий Сергеевич, научный сотрудник, Международная лаборатория социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: dgrigoryev@hse.ru

** Батхина Анастасия Александровна, научный сотрудник, Международная лаборатория социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: batkhina.anastasia@gmail.com

*** Дубров Дмитрий Игоревич, научный сотрудник, Международная лаборатория социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: ddubrov@hse.ru

Grigoryev Dmitry, Research Fellow, International Laboratory for Socio-Cultural Research, National Research University Higher School of Economics. E-mail: dgrigoryev@hse.ru

Batkhina Anastasia Aleksandrova, Research Fellow, International Laboratory for Socio-Cultural Research, National Research University Higher School of Economics. E-mail: batkhina.anastasia@gmail.com

Dubrov Dmitrii Igorevich, Research Fellow, International Laboratory for Socio-Cultural Research, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ddubrov@hse.ru

Assimilationism, Multiculturalism, Colorblindness, and Polyculturalism in the Russian Context

D.S. Grigoryev,

NRU HSE, Russia, Moscow,
dgrigoryev@hse.ru

A.A. Batkhina,

NRU HSE, Russia, Moscow,
batkhina.anastasia@gmail.com

D.I. Dubrov,

NRU HSE, Russia, Moscow,
ddubrov@hse.ru

The present study examined the relationships between interethnic ideologies (assimilation, colorblindness, multiculturalism, polyculturalism) and generalized and specific prejudice towards Chechens, Belarusians, Uzbeks, and Chinese from the of perception ethnic Russian citizens. In order to take into account of the specific context of intergroup relations in Russia, we also included intergroup contact experience, which potentially associated with prejudice and intergroup tension (frequency and positivity of interethnic contacts, positive interethnic emotions) and perceived neighborhood ethnic density. The results indicated that colorblind and polycultural interethnic ideologies had negative associations with generalized prejudice and prejudice towards Chechens, Uzbeks, and Chinese but not with prejudice towards Belarusians, which was negatively associated with only multicultural interethnic ideology. The total sample was 359 ethnic Russians (female 46,5 %; male 53,5%) from the Central Federal district of the Russian Federation in the age from 16 to 68 years ($M = 33,9$; $SD = 11,9$). The obtained results were explained by perceived cultural distance and existing stereotypes towards considered ethnic groups. According to the perspective of two dimensions of the stereotype content model (warmth and competence), these stereotypes are substantially different.

Keywords: interethnic ideologies, assimilation, colorblindness, multiculturalism, polyculturalism, generalized prejudice, stereotype content model.

В связи с ростом этнического и культурного многообразия во многих странах, в литературе активно обсуждается вопрос о преимуществах и недостатках тех или иных идеологий межгрупповых отношений [см. например: 6; 9; 16; 18; 19; 23; 25; 28]. Следует ли нам подчеркнуть сходства и общие точки соприкосновения или же, наоборот, признать, что существуют важные различия между группами? Какая идеология и политика межкультурных отношений будет наиболее успешной в борьбе с предубеждениями и межгрупповой дискриминацией?

Идеологии межгрупповых отношений включают в себя как социально сконструированную надстройку (которая создает и передает социальные представления об организации конкретного общества), так и мотивационную подструктуру (эпистемологические, экзистенциальные и реляционные мотивы), что в целом составляет общую систему убеждений о том, как должно функционировать общество, что, в свою очередь, обеспечивает когнитивные рамки для интерпретации социальной среды [4]. В основе каждой из идеологий межгрупповых отношений лежат разные принципы категоризации, которые дифференцируют социальный мир человека в соответствии с ними [9]: 1) *ассимиляционизм* предполагает наличие в обществе одной общей культурной группы, при этом этнические меньшинства и мигранты должны

соответствовать основной части общества, приняв доминирующую культуру и полностью отказавшись от своей собственной (т. е. рекатегоризация → одна группа → ассимиляционизм); 2) *этнический дальтонизм* предполагает, что межгрупповые отношения могут быть улучшены путем игнорирования различий между группами (т. е. декатегоризация → отсутствие группы → этнический дальтонизм); 3) *мультикультурализм* признает различия между этническими группами и предполагает сохранение этого многообразия (т. е. категоризация → множество отличающихся групп → мультикультурализм); 4) *поликультурализм* подразумевает наличие тесной связи между всеми этническими группами, проживающими в одном обществе и меньшее значение придает границам между ними; иначе говоря, все культуры не являются изолированными системами, а являются результатом межгруппового взаимодействия [также для обзора см.: 9; 19; 23; 25]. Кроме того, ассимиляционизм базируется на положениях модели общей ингрупповой идентичности и парадигмы аттракции; этнический дальтонизм — на идеях модели персонализации; мультикультурализм основывается на положениях модели взаимной межгрупповой дифференциации. В совокупности эти три межгрупповые идеологии составляют три различных пути к позитивному межгрупповому контакту [9]. Концеп-

ция поликультурализма единственная из четырех не основана на модели межгруппового контакта. Она фокусируется на том, что культуры всех расовых и этнических групп по всему миру всегда влияли и продолжают влиять друг на друга, а не на формировании общей идентичности и общих целей с другими группами [25].

Таксономия межгрупповых идеологий доступна на рис. 1.

В настоящий момент в литературе имеются противоречивые результаты относительно роли каждой из этих межгрупповых идеологий в гармонизации межэтнических отношений [19; 23]. Во многом эти противоречия могут быть обусловлены различным социальным контекстом, поскольку исторически сложившиеся формы межэтнического взаимодействия различны в каждом конкретном случае [18]. В связи с этим Педерсен с коллегами [19] утверждают, что необходимо дальнейшее исследование данной темы для понимания и распознавания механизмов функционирования межгрупповых идеологий и их возможных последствий.

Чтобы изучить данный вопрос, мы рассматривали российскую выборку, учитывая, что российская популяция обладает очень высоким этническим многообразием и при этом недостаточно хорошо изучена [13]. Население России составляют более 190 этнических групп, а сама Россия, по данным ООН, на 2016 год занимает третье место среди стран по количеству мигрантов. При этом проживающие в России мигранты (например, узбеки, таджики, украинцы, китайцы, армяне, азербайджанцы, казахи, молдаване, белорусы и др.) имеют различную культурную дистанцию с россиянами и различные тенденции взаимодействия с местным населением. Например, россияне скорее объединят иммигрантов из Закавказья и Центральной Азии в единую аутгруппу с внутренними мигрантами из российских регионов Северного

Кавказа, чем с иммигрантами из Украины или Беларуси. Исторически сложившиеся этнические иерархии остаются типичными для постсоветской России [11]. Таким образом, установки по отношению к различным аутгруппам, вероятно, будут различаться в зависимости от конкретной группы, в таком случае изучение установок по отношению к «абстрактным» мигрантам или этническим меньшинствам «вообще» может скрыть некоторые важные особенности [27].

Мы обратились к четырем этническим группам, имеющим разную культурную дистанцию с национальным большинством России и различающимся по этнической иерархии: чеченцы, белорусы, узбеки и китайцы. Таким образом, включая такие контрастные группы в наше исследование, мы обеспечили перекрытие общей дисперсии генерализованных предубеждений по отношению к этническим аутгруппам, что предоставило более богатую информацию для последующего сравнения идеологий межгрупповых отношений. Дополнительно, чтобы эмпирически продемонстрировать различное отношение русских к данным группам, мы рассмотрели оценку теплоты и компетентности чеченцев, белорусов, узбеков и китайцев в рамках модели содержания стереотипов (Stereotype Content Model) [для обзора см.: 7].

Чтобы учесть влияние специфического контекста межгрупповых отношений, мы добавили в наше исследование латентный фактор, отражающий опыт межгруппового взаимодействия, который, по данным исследований, может быть потенциально связан с предубеждениями и межгрупповой напряженностью; в него вошли частота и позитивность межгрупповых контактов [21; 32], позитивные эмоции в отношении аутгрупп [29; 32] и воспринимаемая этническая плотность [14]. Мы составили латентные факторы, чтобы отразить предубеждения по отношению к каждой из рассматриваемых групп, используя шкалы явных и скрытых предубежде-

Идеологии межгрупповых отношений



Рис. 1. Таксономия межгрупповых идеологий

ний в качестве наблюдаемых переменных. В качестве меры явных и скрытых предубеждений мы использовали шкалу готовности к межгрупповому контакту и шкалу одобрения дискриминации в социоэкономической сфере, которые являются крайне информативными аспектами предубеждений, поскольку в значительной степени отражают негативное отношение к этническим группам [2].

Кроме того, исходя из предположения о том, что предубеждения по отношению к одной конкретной аутгруппе, по большей части, связаны с предубеждениями и по отношению к другим аутгруппам [12], мы добавили общий латентный фактор второго порядка, который отражает общую дисперсию предубеждений по отношению к конкретным группам. Более того, эффект гомогенности аутгруппы также может быть проверен при помощи данного подхода. Например, Монтреuil и Борхис (2001) утверждают, что, возможно, национальное большинство страны может не одобрять аккультурационные ориентации, направленные на дифференциацию разных этнических групп или мигрантов, а вместо этого строить «общие» аккультурационные ориентации, рассматривая всех «других» как членов одной однородной группы. Они отметили, что исследования, обнаружившие эффект гомогенности аутгруппы, показали, что представители национального большинства склонны воспринимать меньшую изменчивость в характеристиках, описывающих членов аутгруппы, чем в характеристиках, которые описывают членов ингруппы [17].

Межгрупповые идеологии зависят от конкретного национального контекста [8; 18] и, в первую очередь, не из-за особенностей политики поддержания многообразия, а из-за различий в воспринимаемых социальных нормах [8]. Поэтому, учитывая российскую специфику, было проблематично сформулировать конкретные гипотезы. Тем не менее, мы ожидали следующие результаты.

1. Основываясь на данных [8; 19; 20], можно предположить, что ассимиляционизм положительно связан как с генерализованными предубеждениями, так и с предубеждениями по отношению к конкретным группам.

2. С учетом предыдущих исследований [например: 16] и попыток построить в России единую гражданскую идентичность (ориентированную на идентификацию с обществом, государством и страной), вполне вероятно, что этнический дальтонизм отрицательно связан как с генерализованными предубеждениями, так и с предубеждениями к конкретным группам.

3. Принимая во внимание большое количество литературы о преимуществах мультикультурализма для межгрупповых отношений [8; 18; 19; 25], логично предположить, что мультикультурализм отрицательно связан с генерализованными предубеждениями. Тем не менее, поскольку восприятие большей угрозы со стороны этнических аутгрупп связано с меньшим принятием мультикультурализма [23], более вероятно, что мультикультурализм отрицательно связан с предубеждениями по отношению к белорусам, чем

с предубеждениями к другим группам. Кроме того, существуют различия в результатах относительно групп, которые имеют более традиционную связь с многообразием в стране (например, для США это афроамериканцы, латино-американцы и американские азиаты, но не американские арабы) [23], поэтому мультикультурализм также может быть отрицательно связан с предубеждениями по отношению ко всем рассматриваемым группам, кроме китайцев.

4. Поликультурализм связан с различными позитивными межгрупповыми установками [19; 23]; следовательно, более вероятно, что поликультурализм отрицательно связан как с генерализованными предубеждениями, так и с предубеждениями к конкретным группам.

Таким образом, в нашем исследовании, которое носило поисковый характер, мы изучили четыре межгрупповых идеологии в российском контексте, сравнивая взаимосвязи между ассимиляционизмом, этническим дальтонизмом, мультикультурализмом, поликультурализмом и предубеждениями в отношении конкретных групп и генерализованными предубеждениями, которые мы рассматривали как обобщенное отношение, отражающее предубеждения по отношению к чеченцам, белорусам, узбекам и китайцам. Данное исследование являлось первой попыткой понять идеологии межгрупповых отношений в российском контексте.

Метод

Участники

Общую выборку составили 359 этнически русских из Центрального федерального округа России: 167 женщин (46,5%) и 192 мужчины (53,5%) в возрасте от 16 до 68 лет ($M = 33,9$; $SD = 11,9$); 79 участников (22%) были студентами.

Инструменты

Все шкалы, которые не были до этого переведены на русский язык, были адаптированы методом обратного перевода и когнитивного интервью с использованием техники «think-aloud». Коэффициенты внутренней согласованности для текущего исследования представлены в скобках. Для всех пунктов использовалась 9-точечная шкала Лайкерта. Ответы оценивались таким образом, что более высокие баллы указывают на более сильное одобрение концепции/утверждения.

НЕЗАВИСИМЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ

Идеологии межгрупповых отношений. Три межгрупповые идеологии: этнический дальтонизм, мультикультурализм и поликультурализм — оценивались пятью пунктами [25]; кроме того, мы разработали 5 пунктов, предназначенных для оценки ассимиляционизма. Примеры пунктов: «Между этническими группами не должно быть культурных различий, они должны выступать как единая группа, придерживающаяся культуры большинства населения» (ассимиляционизм, $\alpha = 0,75$); «Все люди — индивидуальности,

и поэтому раса и национальность не важны» (этнический дальтонизм, $\alpha = 0,83$); «Существуют различия между культурными и этническими группами, которые важно учитывать» (мультикультурализм, $\alpha = 0,63$); «Существует множество взаимосвязей между различными культурными и этническими группами» (поликультурализм, $\alpha = 0,78$). Мы также включили существующую русскоязычную версию шкалы мультикультурной идеологии Берри и Калина (1995) [5], состоящую из 6 пунктов, чтобы проверить валидность шкал межгрупповых идеологий; примеры пунктов: «Общество, в котором существуют разнообразные этнические и культурные группы, более способно к решению новых, постоянно возникающих проблем»; «Нам следует признать, что культурное и расовое многообразие — фундаментальная характеристика российского общества» ($\alpha = 0,88$).

Позитивность межгрупповых эмоций. Четыре пункта оценивали частоту следующих эмоций (интерес, гордость, симпатия, сострадание) по отношению к каждой рассмотренной группе. Пример вопроса: «Оцените, как часто Вы испытывали интерес по отношению к чеченцам, проживающим в России?» ($\alpha = 0,90$).

Частота межгрупповых контактов. Мы использовали 3 пункта [32]. Пример: «Сколько представителей другой национальности в России Вы знаете лично?» ($\alpha = 0,85$).

Позитивность межгрупповых контактов. Мы использовали 5 пунктов для каждой изучаемой группы [24], например: «Как часто белорусы Вам помогали?» ($\alpha = 0,90$).

Этническая плотность. Мы использовали 4 пункта, направленных на оценку воспринимаемой этнической плотности [14]. Например, участником было предложено подумать о том районе, где они живут (в 15–20 минутах ходьбы от их дома) и ответить на вопрос: «Какая часть населения Вашего района принадлежит к лицам другой национальности?» ($\alpha = 0,76$).

ЗАВИСИМЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ

Явные предубеждения. Мы использовали 5 пунктов для каждой рассматриваемой группы: 4 пункта шкалы готовности к межгрупповому контакту [2] и еще один дополнительный вопрос касательно дружеских отношений; примеры: «Для меня приемлемо жить рядом с китайцем/китайкой»; «Для меня приемлемо пригласить китайца/китайку на какое-либо публичное событие (свадьба, вечеринка и т. п.) к себе домой» (для чеченцев $\alpha = 0,92$, для белорусов $\alpha = 0,94$, для узбеков $\alpha = 0,93$, для китайцев $\alpha = 0,90$).

Скрытые предубеждения. Мы использовали 6 пунктов шкалы одобрения дискриминации в социально-экономической сфере для каждой рассмотренной группы, спрашивая, одобряют ли респонденты поведение, которое отражает дискриминацию рассматриваемых групп на рабочем месте, рынке труда, при аренде жилья и в других ситуациях, относящихся к социально-экономической сфере, в соответствии с литературой [2]. Примеры пунктов: «Выплата узбекам меньшей заработной платы, чем другим людям, при условии равенства их квалифи-

кации и уровня образования» и «Отсутствие перспектив карьерного роста для узбеков» (для чеченцев $\alpha = 0,80$, для белорусов $\alpha = 0,62$, для узбеков $\alpha = 0,86$, для китайцев $\alpha = 0,83$).

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ

Стереотипы. Мы использовали 2 пункта, направленные на оценку двух компонентов модели содержания стереотипов: *теплоту* (насколько представители рассматриваемых групп терпимы, сердечны, добродушны) и *компетентность* (насколько представители рассматриваемых групп компетентны, конкурентоспособны, умны) [7].

Маркерная переменная. Мы использовали 4 пункта субшкалы спиритизма пересмотренной шкалы веры в паранормальное Тобасика [1]; примеры пунктов: «Ваше сознание или душа могут покидать Ваше тело и путешествовать (астральная проекция)» и «Реинкарнация (переселение душ) действительно случается» ($\alpha = 0,92$).

Анализ данных

Используя SPSS v.24, мы провели скрининг данных, включая проверку выбросов и пропущенных данных.

Мы применили частный корреляционный анализ с 2000 псевдовыборок бутстреппинга, добавляя социально-демографические ковариаты (пол, возраст, образование, доход, принадлежность к религии (нет/да), статус студента (нет/да), статус занятости (безработный/занятый) в качестве контрольных переменных для устранения общей дисперсии, возникающей из-за этих различий; также маркерная (т. е. теоретически несвязанная) переменная использовалась для контроля возможной систематической ошибки (например, стиля ответа) [22].

Для оценки различий между рассматриваемыми группами по зависимым и дополнительным переменным применялся парный *t*-тест Стьюдента с 2000 псевдовыборок бутстреппинга.

Наконец, мы преобразовали матрицу частных корреляций в ковариационную матрицу и использовали ее с пакетом R *lavaan* [26] для тестирования моделей, применяя моделирование структурными уравнениями (модель 1 объясняла генерализованные предубеждения, а Модель 2 — предубеждения к конкретным группам). Мы использовали рекомендуемые показатели соответствия данным: CFI > 0,90; RMSEA < 0,08; SRMR < 0,08 [15; 30].

Результаты

Предварительный анализ

Данные не имели выбросов и пропущенных значений. Все шкалы имели приемлемую внутреннюю согласованность, альфа-Кронбаха (α) — в диапазоне от 0,62 до 0,94; среднее значение — 0,83.

Шкала мультикультурной идеологии Берри и Калина (1995) [5] была связана положительно с этническим дальтонизмом ($r = 0,24$; $p < 0,001$), муль-

тикультурализмом ($r = 0,18; p = 0,001$) и поликультурализмом ($r = 0,39; p < 0,001$), а также отрицательно с ассимиляционизмом ($r = -0,46; p < 0,001$)¹.

Описательная статистика, включающая средние значения, стандартные отклонения и частные корреляции, представлена в табл. 1. Все зависимые переменные были довольно сильно скоррелированы.

Результаты парного *t*-теста Стьюдента показаны в табл. 2.

Мы обнаружили значимые различия с большим размером эффекта для белорусов, что указывает на наименьшее одобрение дискриминации и наибольшую готовность к межгрупповому контакту с ними по сравнению с другими группами.

Кроме того, были найдены различия относительно двух компонентов модели содержания стереотипов: теплота: чеченцы ($M = 4,01; SD = 2,37$), белорусы ($M = 7,27; SD = 1,65$), узбеки ($M = 5,32; SD = 2,25$), китайцы ($M = 5,18; SD = 2,26$) — и компетентность: чеченцы ($M = 4,88; SD = 2,18$), белорусы ($M = 6,98; SD = 1,73$), узбеки ($M = 4,21; SD = 2,14$), китайцы ($M = 5,90; SD = 2,12$) (см. также рис. 2). Все эти различия в средних значениях являются значимыми с большим и средним размером эффекта, за исключением разницы по компоненту «теплота» для узбеков и китайцев.

Структурная модель

Оцененные путевые коэффициенты структурных моделей показаны в табл. 3.

Структурная модель 1 (см. рис. 3) имела приемлемые показатели соответствия данным: $\chi^2(83, N = 359) = 175,8; p < 0,001; CFI = 0,97; RMSEA [90\% CI] = 0,06 [0,04; 0,07]; SRMR = 0,05$. Объясненная дисперсия генерализованных предубеждений составила 35%. Взаимосвязь между мультикультурализмом и генерализованными предубеждениями была не значимой; генерализованные предубеждения отрицательно коррелировали с положительным опытом межгруппового взаимодействия, этническим дальтонизмом и поликультурализмом, а также положительно коррелировали с ассимиляционизмом. Дисперсия предубеждений по отношению к белорусам, объясненная с помощью генерализованных предубеждений как латентного фактора второго порядка, составила всего 22%, при этом для других групп этот показатель составил от 82% до 95%.

Структурная модель 2 (рис. 4) также имела приемлемое соответствие данным: $\chi^2(66, N = 359) = 148,0; p < 0,001; CFI = 0,97; RMSEA [90\% CI] = 0,06 [0,05; 0,07]; SRMR = 0,05$. Объясненная дисперсия предубеждений к каждой конкретной группе составила от 12 до 35%. Наблюдался общий паттерн

Таблица 1

Описательная статистика и частные корреляции

Переменные	Независимые переменные								Зависимые переменные							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. АС																
2. ЭД	0,11															
3. МК	-0,03	-0,15														
4. ПК	0,05	0,13	0,32													
5. ПМЭ	-0,12	0,14	0,09	0,28												
6. ЧК	-0,04	0,13	-0,04	0,09	0,18											
7. ПМК	-0,13	0,07	-0,01	0,09	0,49	0,39										
8. ЭП	-0,02	0,01	0,10	0,05	0,09	0,33	0,21									
9. ГЧ	-0,20	0,35	0,07	0,35	0,25	0,23	0,26	-0,02								
10. ГБ	-0,07	0,07	0,18	0,17	0,20	0,06	0,16	-0,02	0,33							
11. ГУ	-0,22	0,32	0,07	0,34	0,28	0,21	0,26	-0,03	0,87	0,33						
12. ГК	-0,17	0,32	0,07	0,30	0,27	0,18	0,22	-0,03	0,77	0,36	0,84					
13. ДЧ	0,26	-0,28	-0,11	-0,30	-0,25	-0,17	-0,26	0,01	-0,81	-0,31	-0,78	-0,68				
14. ДБ	0,16	0,03	-0,15	-0,08	-0,17	-0,08	-0,16	-0,01	-0,32	-0,56	-0,34	-0,28	0,45			
15. ДУ	0,30	-0,29	-0,05	-0,25	-0,25	-0,15	-0,23	0,01	-0,72	-0,28	-0,81	-0,69	0,83	0,44		
16. ДК	0,27	-0,30	-0,03	-0,20	-0,28	-0,13	-0,24	-0,02	-0,65	-0,25	-0,70	-0,75	0,73	0,36	0,83	
<i>M</i>	5,47	4,10	7,32	7,33	3,27	5,48	2,60	3,80	6,83	8,49	6,64	6,89	3,13	1,91	3,47	3,48
<i>SD</i>	1,79	2,17	1,13	1,29	1,46	2,13	1,34	1,65	2,22	1,07	2,36	2,15	1,87	1,14	2,17	2,10

Примечание. Все корреляции, которые по модулю больше чем 0,10, значимы ($p < 0,05$). АС = ассимиляционизм, ЭД = этнический дальтонизм, МК = мультикультурализм, ПК = поликультурализм, ПМЭ = позитивность межгрупповых эмоций, ЧК = частота межгрупповых контактов, ПМК = позитивность межгрупповых контактов, ЭП = этническая плотность, ГЧ = готовность к межгрупповому контакту с чеченцами, ГБ = готовность к межгрупповому контакту с белорусами, ГУ = готовность к межгрупповому контакту с узбеками, ГК = готовность к межгрупповому контакту с китайцами, ДЧ = одобрение дискриминации чеченцев, ДБ = одобрение дискриминации белорусов, ДУ = одобрение дискриминации узбеков, ДК = одобрение дискриминации китайцев.

¹ Эти результаты практически идентичны результатам, полученным в оригинальном исследовании Розенталь и Леви (2012) [25], что дополнительно указывает на адекватность нашей адаптации.



Рис. 2. Расположение рассматриваемых групп относительно двух компонентов модели содержания стереотипов

Таблица 2

Парный *t*-тест Стьюдента

Пара	Парные различия		<i>t</i> (358)	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Явные и скрытые предубеждения				
<i>Готовность к межгрупповому контакту</i>				
Ч-Б	-1,7	2,1	-14,8*	0,9
Ч-У	0,2	1,2	3,0*	0,1
Ч-К	-0,1	1,5	-0,9	0,1
Б-У	1,9	2,3	15,6*	1,0
Б-К	1,6	2,0	14,9*	0,9
У-К	-0,3	1,3	-3,6*	0,1
<i>Одобрение дискриминации</i>				
Ч-Б	1,2	1,7	13,6*	0,8
Ч-У	-0,4	1,2	-5,4*	0,2
Ч-К	-0,4	1,5	-4,4*	0,2
Б-У	-1,6	2,0	-15,0*	0,9
Б-К	-1,6	2,0	-14,9*	0,9
У-К	< 0,1	1,3	-0,1	< 0,1
Модель содержания стереотипов				
<i>Теплота</i>				
Ч-Б	-3,3	2,7	-22,6*	1,2
Ч-У	-1,3	2,2	-11,1*	0,6
Ч-К	-1,2	2,6	-8,5*	0,5
Б-У	2,0	2,5	14,7*	0,8
Б-К	2,1	2,4	16,2*	0,9
У-К	0,1	2,2	1,2	0,1
<i>Компетентность</i>				
Ч-Б	-2,1	2,4	-16,5*	0,9
Ч-У	0,7	1,9	6,7*	0,4
Ч-К	-1,0	2,5	-7,9*	0,4
Б-У	2,8	2,5	21,4*	1,1
Б-К	1,1	2,3	8,8*	0,5
У-К	-1,7	2,3	-14,0*	0,7

Примечание: Ч = чеченцы, Б = белорусы, У = узбеки, К = китайцы; «*» – $p < 0,05$.

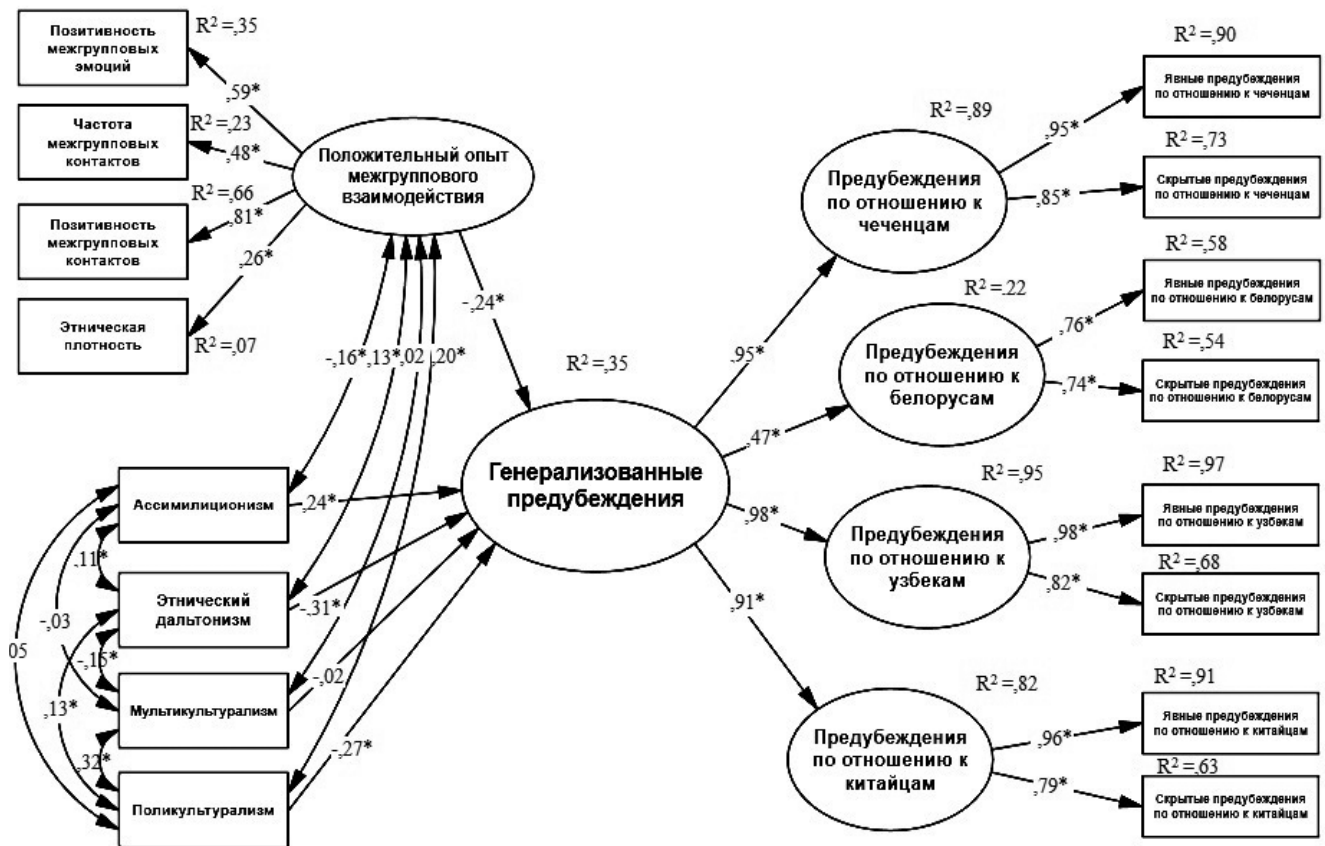


Рис. 3. Структурная модель 1

для предрсуждений по отношению к чеченцам, узбекам и китайцам; а именно, были обнаружены отрицательные корреляции с положительным опытом межгруппового взаимодействия, этническим дальтонизмом и поликультурализмом, а также положи-

тельные корреляции с ассимиляционизмом. Однако предрсуждения по отношению к белорусам отрицательно коррелировали только с положительным опытом межгруппового взаимодействия и мультикультурализмом².

Таблица 3

Моделирование структурными уравнениями

Переменные	β
Модель 1	
Генерализованные предрсуждения ($R^2 = 0,35$)	
АС	0,24*
ЭД	-0,31*
МК	-0,02
ПК	-0,27*
ПОМВ	-0,24*
Модель 2	
Предрсуждения по отношению к чеченцам ($R^2 = 0,35$)	
АС	0,23*
ЭД	-0,31*
МК	-0,03
ПК	-0,28*
ПОМВ	-0,24*
Предрсуждения по отношению к белорусам ($R^2 = 0,12$)	
АС	0,07

² Однако, принимая во внимание положительную корреляцию между мультикультурализмом и поликультурализмом ($r = 0,32$; $p < 0,001$), если мы приравняем путь от мультикультурализма до предрсуждений по отношению к белорусам к нулю в модели 2, тогда путь от поликультурализма до предрсуждений по отношению к белорусам становится значимым ($\beta = -0,13$; $p = 0,036$).

Переменные	β
ЭД	-0,01
МК	-0,18*
ПК	-0,07
ПОМВ	-0,24*
Предубеждения по отношению к узбекам ($R^2 = 0,33$)	
АС	0,24*
ЭД	-0,30*
МК	-0,02
ПК	-0,27*
ПОМВ	-0,22*
Предубеждения по отношению к китайцам ($R^2 = 0,29$)	
АС	0,20*
ЭД	-0,31*
МК	-0,03
ПК	-0,22*
ПОМВ	-0,23*

Примечание: АС = ассимиляционизм, ЭД = этнический дальтонизм, МК = мультикультурализм, ПК = поликультурализм, ПОМВ = Положительный опыт межгруппового взаимодействия; «*» — $p < 0,05$.

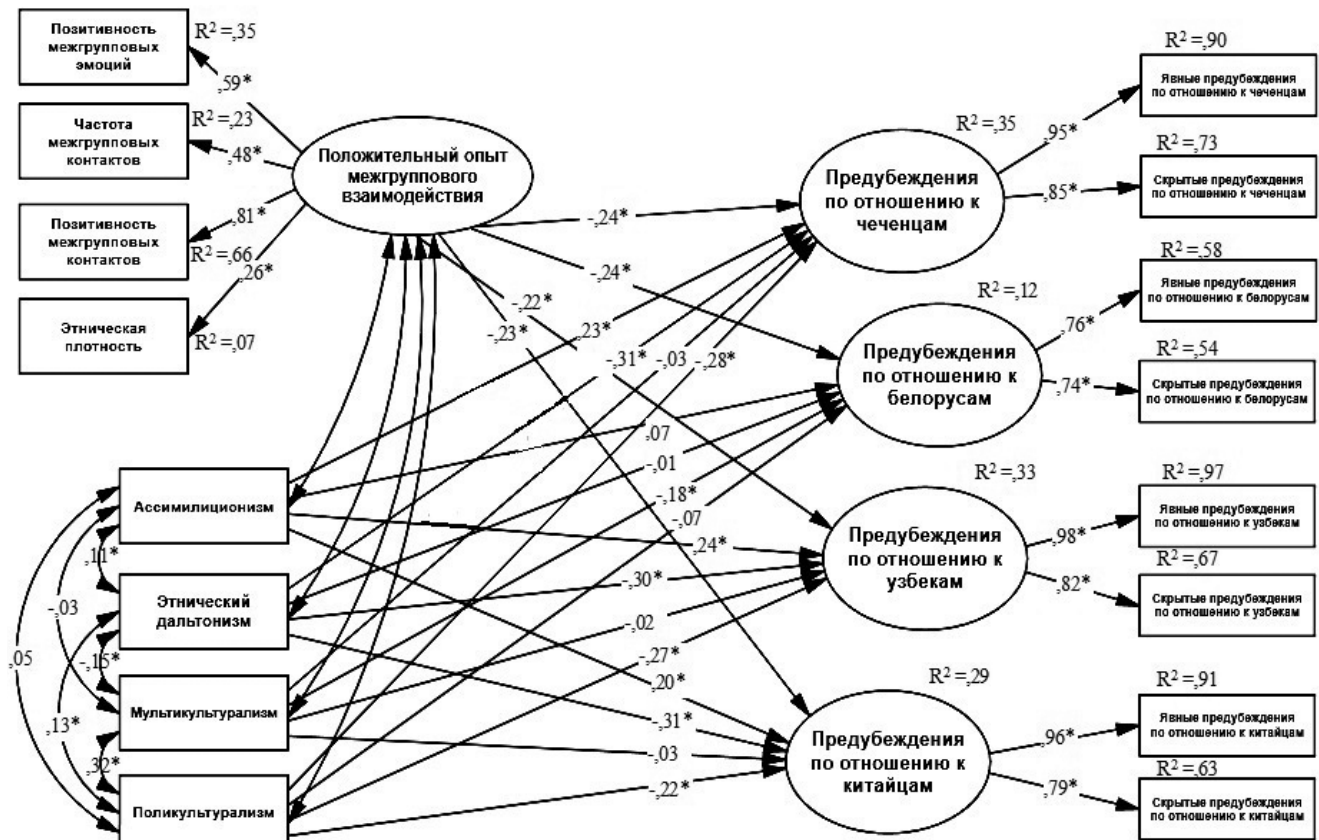


Рис. 4. Структурная модель 2

Обсуждение

В данном исследовании мы рассмотрели ассимиляционизм, этнический дальтонизм, мультикультурализм и поликультурализм в российском контексте. Результаты показали, что только межгрупповые идеологии этнического дальтонизма и поликультурализма, в соответствии с положительным опытом межгруппового взаимодействия, продемонстриро-

вали отрицательные взаимосвязи с генерализованными предубеждениями и предубеждениями по отношению к чеченцам, узбекам и китайцам, но не с предубеждениями по отношению к белорусам, которые имеют отрицательную взаимосвязь только с мультикультурализмом. Различия могут указывать на отсутствие эффекта гомогенности аутгруппы и на акцентирование различного отношения к «ценным» этническим группам, язык и культура которых схожи

с русским большинством и к «обесцененным» этническим группам, в отношении которых русские уже имеют негативные стереотипы или чья культура и религия могут ощущаться значительно отличающимися от культуры большинства [17]. Это предпочтение белорусов также наглядно проиллюстрировано сравнением уровней одобрения дискриминации в социально-экономической сфере и готовности к межгрупповому контакту, двумя компонентами модели содержания стереотипов и разницей в факторных нагрузках латентного фактора второго порядка в рассмотренной структурной модели (модель 1).

В России существует лишь несколько исследований межгрупповых отношений, которые проверяли мультикультурную идеологию [2; 3]. В этих исследованиях использовалась шкала Берри и Калина (1995) [5], в которой основное внимание уделяется признанию культурного многообразия и эгалитаризма в качестве ядра мультикультурной идеологии; в противоположность этому шкала Розенталь и Леви (2012) в большей мере оценивает определенный принцип категоризации [25]. Этот факт и тот факт, что все шкалы межгрупповых идеологий умеренно коррелированы в соответствии с нашими результатами, делает проблематичным какое-либо сравнение. Однако стереотипы могут запускать процесс категоризации (или наоборот) и генерировать этническую иерархию на основе количества и интенсивности отрицательно оцененных различий [10]. Поскольку мультикультурализм характеризуется более сильными и более точными как положительными, так и отрицательными стереотипами по отношению к аутгруппам и более вероятным их использованием при оценке людей [33], мы предположили, что культурная близость и позитивные стереотипы в отношении белорусов, которые распространены среди русских, приводят к меньшим предубеждениям по отношению к данной этнической группе. Кроме того, подчеркивание различий в этом случае не является угрозой для основной культуры, поскольку различия являются поверхностными и не затрагивают нормы, ценности и убеждения. Гораздо легче поддерживать культурный плюрализм, когда речь заходит о близких группах (т. е. о белорусах), чем при рассмотрении более отдаленных групп (т. е. чеченцев, узбеков и китайцев).

Различия в нормах, ценностях и убеждениях, которые могут угрожать культурной безопасности большинства, приводят к предпочтению других способов взаимодействия [3]. Следовательно, ассимиляционизм может быть ответом на воспринимаемую угрозу, исходящую от этих групп: это та стратегия, которая восстанавливает культурную безопасность и сохраняет исторически сложившееся положение доминирующей группы, навязывая мигрантам и этническим меньшинствам принимающую культуру [8].

В случае с белорусами мультикультурализм полностью разделял дисперсию поликультурализма и дополнительно объяснял уникальную дисперсию;

эти данные аналогичны результатам, обнаруженным Педерсен с коллегами (2015), в случае с одобрением празднования Дня Гармонии в Австралии [19]. Таким образом, можно говорить, что поликультурализм имел позитивный эффект во всех рассмотренных нами случаях. По-видимому, улучшить межгрупповые отношения действительно возможно, признав связи между группами через их совместное прошлое и текущее взаимодействие [25], что имело место для рассматриваемых нами групп. Более того, кажется, что описание поликультурализма больше похоже на мультикультурную идеологию, предложенную Берри и Калином (1995) [5], поскольку именно акцентом на связи между группами и создается основа для общей множественной идентичности, в отличие от простого признания и важности оценки членства в группах, как это предполагается в случае с мультикультурализмом в трактовке Розенталь и Леви (2012) [25] и, соответственно, в нашем исследовании³.

Опять-таки, отсутствие значимой взаимосвязи между этническим дальтонизмом и предубеждениями по отношению к белорусам соответствует рассуждениям, представленным выше, относительно особенностей межгрупповых отношений с этой этнической группой в России и межгрупповой дифференциации. Но при этом для других групп этнический дальтонизм может быть отражением знаменитых клише «не суди книгу по обложке» и «нет плохих наций, есть плохие люди», которое довольно часто встречается в публичном дискурсе в России. Таким образом, этнический дальтонизм может помочь вывести суждения о представителях аутгрупп из этнических категорий, которые уязвимы для предубеждений.

Наконец, мы обнаружили, что социально-экологические/контекстные переменные указывают на хорошо известный факт, который говорит о том, что положительный опыт межгруппового контакта уменьшает предубеждения [21].

Отдельно следует отметить тот факт, что в данном исследовании был проведен анализ межгрупповых идеологий на индивидуальном уровне, однако групповой и страновой уровни также имеют не последнее значение для межгрупповых отношений [для обзора см.: 9]. Так, например, поддержка (иногда имплицитно) политики ассимиляции до сих пор является влиятельной во многих странах мира; примером реализации некоторых принципов этнического дальтонизма является французский республиканизм, а мультикультурализм является официальной национальной политикой Канады [9]. В целом, основное пересечение странового, группового и индивидуального уровней находится относительно двух принципиальных вопросов: принятие многообразия и эгалитаризм. Другими словами, на разных уровнях, например, на уровне государственной политики (страновой), на уровне социальных норм (групповой) и на уровне личностных установок (индивидуальный) в центре всегда находятся эти два компонента: принятие мно-

³ Схожие вопросы различного понимания межгрупповых идеологий также обсуждаются в литературе [см. например: 9; 25; 28].

гообразия и эгалитаризм, которые эти уровни связывают [8]. В таком случае непринятие многообразия и отказ от эгалитаризма предполагают политику и идеологию ассимиляции; принятие многообразия, но отказ от эгалитаризма говорят о перспективе интеркультурализма; в свою очередь, только принятие многообразия и эгалитаризм являются необходимыми условиями для реализации политики и идеологии мультикультурализма [5; 28].

Ограничения и дальнейшие исследования

Наше исследование имело ряд ограничений. Несмотря на то, что мы рассматривали некоторые со-

циальные контекстуальные переменные, в том числе этническую плотность, возможные эффекты модерации и медиации необходимо исследовать дополнительно [14; 31]. Такие переменные, как межгрупповая угроза [28], этническая идентификация [16; 18] и авторитарные установки [16; 20] также могут более тонко настраивать наблюдаемые взаимосвязи.

Хотя в нашем случае относительно невысокая внутренняя согласованность шкалы мультикультурализма по сравнению с другими шкалами идеологий межгрупповых отношений не несла серьезной угрозы для результатов, необходимы дальнейшие исследования с использованием более надежных измерений, поскольку высокая дисперсия ошибки ослабляет обнаруженные эффекты.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-36-01127.

Funding

This work was supported by the Russian Foundation for Fundamental Research (Project No. 17-36-01127).

Литература

1. Григорьев Д.С. Адаптация и валидизация шкалы веры в паранормальное Дж. Тобасика // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. С. 132–145.
2. Григорьев Д.С. Дискриминация мигрантов в социоэкономической сфере: роль межгрупповых установок принимающего населения // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. С. 63–84.
3. Лебедева Н.М., Татарко А.Н., Берри Дж. Социально-психологические основы мультикультурализма: проверка гипотез о межкультурном взаимодействии в российском контексте // Психологический журнал. 2016. Т. 37. С. 92–104.
4. Badaea C. Group Ideologies // The SAGE Encyclopedia of Political Behavior / Ed. by. In F.M. Moghaddam, London: SAGE Publications, 2017. Vol. 2. P. 345–345.
5. Berry J.W., Kalin R. Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 National Survey // Canadian Journal of Behavioural Science. 1995. Vol. 27. P. 301–320.
6. Correll J., Park B., Smith J.A. Colorblind and Multicultural Prejudice Reduction Strategies in High-Conflict Situations // Group Processes & Intergroup Relation. 2008. Vol. 11. P. 471–491.
7. Fiske S.T., Cuddy A.J.C., Glick P., Xu J. A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition // Journal of Personality and Social Psychology. 2002. Vol. 82. P. 878–902.
8. Guimond S., Crisp R.J., De Oliveira P., Kamiejski R., Kteily N., Kuepper B., ... Zick A. Diversity policy, social dominance, and intergroup relations: Predicting prejudice in changing social and political contexts // Journal of Personality and Social Psychology. 2013. Vol. 104. P. 941–958.
9. Guimond S., de la Sablonnière R., Nugier A. Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations // European Review of Social Psychology. 2014. Vol. 25. P. 142–188.
10. Hagendoorn L. Ethnic categorization and outgroup exclusion: Cultural values and social stereotypes in the construction of ethnic hierarchies // Ethnic and Racial Studies. 1993. Vol. 16. P. 26–51.

References

1. Grigoryev D.S. Adaptaciya i validizaciya shkaly very v paranormal'noe Dzh. Tobasika [Adaptation and validation of Tobacyk's Revised Paranormal Belief Scale]. *Social'naya psihologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2015. Vol. 6, pp. 132 – 145.
2. Grigoryev D.S. Diskriminaciya migrantov v socioekonomicheskoj sfere: rol mezhgruppovyh ustanovok primimayushchego naseleniya [The discrimination of immigrants in the socioeconomic domain: the role of intergroup attitudes of the mainstream population]. *Social'naya psihologiya i obshchestvo obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2017. Vol. 8, pp. 63 – 84.
3. Lebedeva N.M., Tatarko A.N., Berry J. Sotsialno-psihologicheskie osnovyi multikulturalizma: proverka gipotez o mezhkulturnom vzaimodeystvii v rossiyskom kontekste [Socio-psychological foundations of multiculturalism: the testing of hypotheses on cross-cultural interaction in the Russian context]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2016. Vol. 37, pp. 92 – 104.
4. Badaea C. Group Ideologies. In F.M. Moghaddam (eds.) *The SAGE Encyclopedia of Political Behavior*. London, UK: SAGE Publications, 2017. Vol. 2. pp. 345 – 345.
5. Berry J.W., Kalin R. Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 National Survey. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1995. Vol. 27, pp. 301–320.
6. Correll J., Park B., Smith J.A. Colorblind and Multicultural Prejudice Reduction Strategies in High-Conflict Situations. *Group Processes & Intergroup Relation*, 2008. Vol. 11, pp. 471–491.
7. Fiske S.T., Cuddy A.J.C., Glick P., Xu J. A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002. Vol. 82, pp. 878–902.
8. Guimond S., Crisp R.J., De Oliveira P., Kamiejski R., Kteily N., Kuepper B., ... Zick A. Diversity policy, social dominance, and intergroup relations: Predicting prejudice in changing social and political contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2013. Vol. 104, pp. 941–958.

11. Hagendoorn L., Drogendijk R., Tumanov S., Hraba J. Inter-ethnic preferences and ethnic hierarchies in the former soviet union // *International Journal of Intercultural Relations*. 1998. Vol. 22. P. 483–503.
12. Hodson G., MacInnis C.C., Busseri M.A. Bowing and kicking: Rediscovering the fundamental link between generalized authoritarianism and generalized prejudice // *Personality and Individual Differences*. 2017. Vol. 104. P. 243–251.
13. Jurcik T., Chentsova-Dutton Y.E., Solopieieva-Jurcikova I., Ryder A.G. Russians in Treatment: The Evidence Base Supporting Cultural Adaptations // *Journal of Clinical Psychology*. 2013. Vol. 69. P. 774–791.
14. Jurcik T., Yakobov E., Solopieieva-Jurcikova L., Ahmed R., Sunohara M., Ryder A. G. Unraveling ethnic density effects, acculturation and adjustment: The case of Russian-speaking immigrants from the former Soviet Union // *Journal of Community Psychology*. 2015. Vol. 43. P. 628–648.
15. Kline R.B. Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press, 2011. 427 p.
16. Levin S., Matthews M., Guimond S., Sidanius J., Pratto F., Kteily N., Dover T. Assimilation, multiculturalism, and colorblindness: Mediated and moderated relationships between social dominance orientation and prejudice // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2012. Vol. 48. P. 207–212.
17. Montreui, A., Bourhis R.Y. Majority Acculturation Orientations Toward “Valued” and “Devalued” Immigrants // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2001. Vol. 32. P. 698–719.
18. Ng Tseung-Wong C., Verkuyten M. Diversity ideologies and intergroup attitudes: When multiculturalism is beneficial for majority group members // *Group Processes & Intergroup Relations*. 2016. doi: 10.1177/1368430216663021
19. Pedersen A., Paradies Y., Barndon A. The consequences of intergroup ideologies and prejudice control for discrimination and harmony // *Journal of Applied Social Psychology*. 2015. Vol. 45. P. 684–696.
20. Perry R., Paradies Y., Pedersen A. Religious Ambivalence: Suppression of Pro-Social Attitudes Toward Asylum Seekers by Right-Wing Authoritarianism // *The International Journal for the Psychology of Religion*. 2015. Vol. 25. P. 230–246.
21. Pettigrew T.F., Tropp L.R. A meta-analytic test of intergroup contact theory // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006. Vol. 90. P. 751–783.
22. Podsakoff P.M., MacKenzie S.B., Lee J.-Y., Podsakoff N.P. Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies // *Journal of Applied Psychology*. 2003. Vol. 88. P. 879–903.
23. Rattan A., Ambady N. Diversity ideologies and intergroup relations: An examination of colorblindness and multiculturalism: Diversity ideologies and intergroup relations // *European Journal of Social Psychology*. 2013. Vol. 43. P. 12–21.
24. Reimer N.K., Becker J.C., Benz A., Christ O., Dhont K., Klocke U., Hewstone M. Intergroup Contact and Social Change: Implications of Negative and Positive Contact for Collective Action in Advantaged and Disadvantaged Groups // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2017. Vol. 43. P. 121–136.
25. Rosenthal L., Levy S.R. The relation between polyculturalism and intergroup attitudes among racially and ethnically diverse adults // *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 2012. Vol. 18. P. 1–16.
26. Rosseel Y. lavaan: An R package for structural equation modeling // *Journal of Statistical Software*. 2012. Vol. 48. P. 1–36.
27. Satherley N., Sibley C.G. A Dual Process Model of attitudes toward immigration: Predicting intergroup and
9. Guimond S., de la Sablonnière R., Nugier A. Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 2014. Vol. 25, pp. 142–188.
10. Hagendoorn L. Ethnic categorization and outgroup exclusion: Cultural values and social stereotypes in the construction of ethnic hierarchies. *Ethnic and Racial Studies*, 1993. Vol. 16, pp. 26–51.
11. Hagendoorn L., Drogendijk R., Tumanov S., Hraba J. Inter-ethnic preferences and ethnic hierarchies in the former soviet union. *International Journal of Intercultural Relations*, 1998. Vol. 22, pp. 483–503.
12. Hodson G., MacInnis C.C., Busseri M.A. Bowing and kicking: Rediscovering the fundamental link between generalized authoritarianism and generalized prejudice. *Personality and Individual Differences*, 2017. V. 104, pp. 243–251.
13. Jurcik T., Chentsova-Dutton Y.E., Solopieieva-Jurcikova I., Ryder A.G. Russians in Treatment: The Evidence Base Supporting Cultural Adaptations. *Journal of Clinical Psychology*, 2013. Vol. 69, pp. 774–791.
14. Jurcik T., Yakobov E., Solopieieva-Jurcikova L., Ahmed R., Sunohara M., Ryder A.G. Unraveling ethnic density effects, acculturation and adjustment: The case of Russian-speaking immigrants from the former Soviet Union. *Journal of Community Psychology*, 2015. Vol. 43, pp. 628–648.
15. Kline R.B. Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press, 2011. 427 p.
16. Levin S., Matthews M., Guimond S., Sidanius J., Pratto F., Kteily N., ... Dover T. Assimilation, multiculturalism, and colorblindness: Mediated and moderated relationships between social dominance orientation and prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2012. Vol. 48, pp. 207–212.
17. Montreui A., Bourhis R.Y. Majority Acculturation Orientations Toward “Valued” and “Devalued” Immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2001. Vol. 32, pp. 698–719.
18. Ng Tseung-Wong C., Verkuyten M. Diversity ideologies and intergroup attitudes: When multiculturalism is beneficial for majority group members. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2016. doi: 10.1177/1368430216663021
19. Pedersen A., Paradies Y., Barndon A. The consequences of intergroup ideologies and prejudice control for discrimination and harmony. *Journal of Applied Social Psychology*, 2015. Vol. 45, pp. 684–696.
20. Perry R., Paradies Y., Pedersen A. Religious Ambivalence: Suppression of Pro-Social Attitudes Toward Asylum Seekers by Right-Wing Authoritarianism. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 2015. Vol. 25, pp. 230–246.
21. Pettigrew T.F., Tropp L.R. A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006. Vol. 90, pp. 751–783.
22. Podsakoff P.M., MacKenzie S.B., Lee J.-Y., Podsakoff N.P. Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 2003. Vol. 88, pp. 879–903.
23. Rattan A., Ambady N. Diversity ideologies and intergroup relations: An examination of colorblindness and multiculturalism: Diversity ideologies and intergroup relations. *European Journal of Social Psychology*, 2013. Vol. 43, pp. 12–21.
24. Reimer N.K., Becker J.C., Benz A., Christ O., Dhont K., Klocke U., ... Hewstone M. Intergroup Contact and Social Change: Implications of Negative and Positive Contact for Collective Action in Advantaged and Disadvantaged Groups.

international relations with China // *International Journal of Intercultural Relations*. 2016. Vol. 53. P. 72–82.

28. Scott C., Safdar S. Threat and Prejudice against Syrian Refugees in Canada: Assessing the Moderating Effects of Multiculturalism, Interculturalism, and Assimilation // *International Journal of Intercultural Relations*. 2017. Vol. 60. P. 28–39.

29. Seger C.R., Banerji I., Park S.H., Smith E.R., Mackie D.M. Specific emotions as mediators of the effect of intergroup contact on prejudice: Findings across multiple participant and target groups // *Cognition and Emotion*. 2017. Vol. 31. P. 923–936.

30. van de Schoot R., Lugtig P., Hox J.A checklist for testing measurement invariance // *European Journal of Developmental Psychology*. 2012. Vol. 9. P. 486–492.

31. Visintin E.P., Birtel M.D., Crisp R.J. The role of multicultural and colorblind ideologies and typicality in imagined contact interventions // *International Journal of Intercultural Relations*. 2017. Vol. 59. P. 1–8.

32. Visintin E.P., Voci A., Pagotto L., Hewstone M. Direct, extended, and mass-mediated contact with immigrants in Italy: their associations with emotions, prejudice, and humanity perceptions // *Journal of Applied Social Psychology*. 2017. Vol. 47. P. 175–194.

33. Wolsko C., Park B., Judd C.M., Wittenbrink B. Framing interethnic ideology: Effects of multicultural and colorblind perspectives on judgments of groups and individuals // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. Vol. 78. P. 635–654.

Personality and Social Psychology Bulletin, 2017. Vol. 43, pp. 121–136.

25. Rosenthal L., Levy S.R. The relation between polyculturalism and intergroup attitudes among racially and ethnically diverse adults. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 2012. Vol. 18, pp. 1–16.

26. Rosseel Y. lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 2012. Vol. 48, pp. 1–36.

27. Satherley N., Sibley C.G. A Dual Process Model of attitudes toward immigration: Predicting intergroup and international relations with China. *International Journal of Intercultural Relations*, 2016. Vol. 53, pp. 72–82.

28. Scott C., Safdar S. Threat and Prejudice against Syrian Refugees in Canada: Assessing the Moderating Effects of Multiculturalism, Interculturalism, and Assimilation. *International Journal of Intercultural Relations*, 2017. Vol. 60, pp. 28–39.

29. Seger C.R., Banerji I., Park S.H., Smith E.R., Mackie D.M. Specific emotions as mediators of the effect of intergroup contact on prejudice: Findings across multiple participant and target groups. *Cognition and Emotion*, 2017. Vol. 31, pp. 923–936.

30. van de Schoot R., Lugtig P., Hox J. A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, 2012. Vol. 9, pp. 486–492.

31. Visintin E.P., Birtel M.D., Crisp R.J. The role of multicultural and colorblind ideologies and typicality in imagined contact interventions. *International Journal of Intercultural Relations*, 2017. Vol. 59, pp. 1–8.

32. Visintin E.P., Voci A., Pagotto L., Hewstone M. Direct, extended, and mass-mediated contact with immigrants in Italy: their associations with emotions, prejudice, and humanity perceptions. *Journal of Applied Social Psychology*, 2017. Vol. 47, pp. 175–194.

33. Wolsko C., Park B., Judd C.M., Wittenbrink B. Framing interethnic ideology: Effects of multicultural and colorblind perspectives on judgments of groups and individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000. Vol. 78, pp. 635–654.

Характер движения глаз при восприятии изображений представителями различных культур

О.И. Шабалина*,

ФГАОУ ВО ЮУрГУ (НИУ), Челябинск, Россия,
shabalinaoi@susu.ru

М.Р. Контрерас**,

Университет Запада, Кульякан, Мексика,
marcelac25@hotmail.com

Л. Фэнь***,

Шаньдунский университет бизнеса и технологий, Янтай, Китай,
ytllf@126.com

Данное поисковое исследование изучает влияние родного языка на паттерны восприятия информации монолингвальным населением Китая, России, Мексики, США и билингвальным населением Индии. Результаты эксперимента, полученные при помощи вербальных протоколов, демонстрируют статистически значимые различия в том, как представители разных культур воспринимают одну и ту же информацию и доказывают гипотезу, согласно которой принципы построения предложения в родном языке определяют первичный фокус восприятия информации и направление взора индивида. Так, при уровнях значимости 0,01; 0,05 и 0,005 американские студенты демонстрируют упорядоченное линейное направление взора и фиксацию на объектах; в то время как российские, китайские, мексиканские и индийские студенты демонстрируют неупорядоченное хаотичное направление взора и фиксацию на контексте. Различия в паттернах восприятия информации объясняют сосуществование локального и западного подходов к построению композиции рекламного сообщения на национальных и мультикультурных рынках и актуализируют значимость их рассмотрения в международной практике рекламирования.

Ключевые слова: нативные паттерны восприятия, фокус восприятия, направление взора, родной язык, североамериканский и восточноазиатский когнитивные стили, композиция рекламы.

Perception of Visual Stimuli: Specifics of Eye Movements by Representatives of Different Cultures

Для цитаты:

Шабалина О.И., Контрерас М.Р., Фэнь Л. Характер движения глаз при восприятии изображений представителями различных культур // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 66–76. doi:10.17759/chp.2018140207

For citation:

Shabalina O.I., Contreras M.R., Feng L. Perception of Visual Stimuli: Specifics of Eye Movements by Representatives of Different Cultures. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 66–76. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140207

* Шабалина Ольга Ивановна, кандидат философских наук, доцент, Южно-Уральский государственный университет (ФГАОУ ВО ЮУрГУ НИУ), Челябинск, Россия. E-mail: shabalinaoi@susu.ru

** Контрерас Марсела Ребекка, доктор социологических наук, профессор, Университет Запада, Кульякан, Мексика. E-mail: marcelac25@hotmail.com

*** Фэнь Лили, старший преподаватель английского языка, Шаньдунский университет технологий и бизнеса, Янтай, Китай. E-mail: ytllf@126.com

Shabalina Olga Ivanovna, PhD in Philosophy, Associate Professor, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia. E-mail: shabalinaoi@susu.ru

Contreras Marcela Rebecca, PhD in Social Sciences, Full Professor, Universidad de Occidente, Culiacan, Mexico. E-mail: marcelac25@hotmail.com

Feng Lili, Senior Instructor of Shandong Institute of Business and Technology, Assistant Dean of International Education college, Yantai, China. E-mail: ytllf@126.com

O.I. Shabalina,

South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk, Russia,
shabalinaoi@susu.ru

M.R. Contreras,

Universidad de Occidente, Culiacan, Mexico,
marcelac25@hotmail.com

L. Feng,

Shandong Institute of Business and Technology, Yantai, China
ytllf@126.com

The present research explores the impact of native language on perception patterns of monolingual students from China, Russia, Mexico, the USA, and bilingual students from India. The research findings, obtained with verbal protocols, demonstrate statistically significant differences in the way representatives of different cultures perceive information and prove the hypothesis according to which the principles of sentence organization in native languages determine the focus of perception and gaze direction in individuals. In particular, with $\alpha = 0.01, 0.05$ and 0.005 American students are focused on the object and demonstrate linear gaze direction, whereas Russian, Chinese, Mexican, and Indian students are focused on the field and demonstrate chaotic, unstructured gaze direction. Differences in perception patterns explain the co-existence of local and Western approaches to advertisement layout design in national and multicultural markets around the world, which makes them all in all an important issue for consideration in global advertising.

Keywords: native perception patterns, focus of perception, gaze direction, native language, cognitive styles of North Americans and East Asians, advertisement layout.

В статье обобщаются результаты кросс-культурного исследования, посвященного влиянию родного языка на паттерны восприятия информации монолингвальным населением Китая, России, Мексики, США и двуязычным населением Индии. Идея исследования возникла в ходе выявления явных различий в композиции рекламных сообщений на рынках России, Китая и США и в желании объяснить логику моделирования рекламы в России, которая часто противоречит общепринятым западным нормам в силу многофокусности и хаотичности композиции рекламного сообщения [11]. Устойчивость различий в композиции рекламы на национальных рынках, а также проявление данных различий в других визуальных коммуникациях (изобразительное искусство, фотография, система навигации в торговых залах) позволяют говорить о наличии специфичных паттернов восприятия информации, характерных для носителей той или иной культуры. Данное кросс-культурное исследование призвано описать паттерны восприятия информации носителями английского, русского, китайского, испанского языков и языка хинди, доказать определяющую роль языка в их порождении и обсудить их практическую значимость.

Теоретическое обоснование

Объектом данного исследования являются паттерны восприятия информации. Под паттернами восприятия мы понимаем относительно устойчивые способы структурирования информации, характеризующиеся специфичным *фокусом восприятия* информации и *направлением взора*. Термины заимствованы нами из

работ в области социальной психологии [35], а также отечественной физиологии [12] и психологии восприятия [2; 5; 6; 7], обозначают первоначальную фиксацию взгляда на информативных точках и последовательность саккад, задающих траекторию движения взгляда соответственно, и выступают в качестве двух зависимых переменных, которые мы изучаем.

Язык выступает в качестве независимой переменной, которая оказывает влияние на паттерны восприятия информации. В определении языка мы придерживаемся когнитивной психологии, в рамках которой язык понимается в качестве определенной грамматической или лексической категории [23]. В данном исследовании в качестве целевой лингвистической категории выступает порядок слов в предложении. Аналогично под культурой мы понимаем когнитивные стили, характерные для представителей североамериканских и восточноазиатских культур, описанные в трудах по социальной психологии [35; 36; 37]. И наконец, вслед за представителями теории лингвистической относительности [14; 21; 22; 59], мы придерживаемся мягкой версии гипотезы Сепира—Уорфа [43; 44; 57], согласно которой родной язык индивида влияет на формирование привычных способов мышления, а не определяет их полностью [14]. Наша позиция основана на приверженности одному из основных постулатов культурно-исторической теории, согласно которому язык выступает в качестве главного орудия психической деятельности индивида и влияет на его мышление в ходе собственной интериоризации [3; 4; 16]. Кроме того, согласно представителям отечественной психологии восприятия, последнее всегда опосредуется речью индивида [2; 5; 6; 7]. Это значит, что синтаксические принципы организации речевого вы-

сказывания будут определять матрицу зрительного восприятия [8]. В целях указания на главенствующую роль родного языка и речи в процессе восприятия информации индивидом мы используем термин *нативные* (в пер. с англ. *родные*) *паттерны восприятия*.

Фокус восприятия. Наши предположения относительно фокуса восприятия информации американскими и китайскими студентами опираются на исследования в области социальной психологии, посвященные когнитивным стилям представителей североамериканских и восточноазиатских культур [35; 36; 37; 38]. Согласно Нисбетту, китайцы одновременно воспринимают отдельные объекты и контекст в их взаимодействии и взаимовлиянии. Им сложно отделить одно от другого, и для них окружающая среда состоит из непрерывных субстанций. В отличие от них, североамериканцы обладают более узким фокусом восприятия. Для них среда состоит из дискретных объектов, наделенных определенными свойствами. Соответственно, для китайцев характерен холистический (контекстно-зависимый) когнитивный стиль, а для североамериканцев — аналитический (объектно-зависимый). Данные различия лежат в основе следующих гипотез.

Гипотеза 1. *Американские студенты предрасположены к фокусировке взгляда на объектах.*

Гипотеза 2. *Китайские студенты предрасположены к одновременной фокусировке взгляда на объектах и контексте.*

Наши предположения относительно фокуса восприятия информации российскими, мексиканскими и индийскими студентами опираются на теорию высоко- и низкоконтекстуальных культур Эдварда Холла [20]. Согласно данной теории, все три культуры относятся к высококонтекстуальным, что предполагает важность контекста в порождении и осмыслении коммуникаций, а также предрасположенность к целостному восприятию информации.

Мы также опираемся на типологию языков, предложенную Чарльзом Ли и Сандрой Томпсон [27], согласно которой все языки делятся на топиковые, в основе которых — семантический принцип организации высказывания (вокруг топика или темы повествования), и подлежащно-сказуемые, в основе которых лежит синтаксический принцип. Авторы относят китайский язык к топиковым языкам [26]. В отношении русского, испанского языков и языка хинди нет однозначных выводов. Тем не менее, есть доказательства, что язык хинди [24] и испанский язык [52] также относятся к топиковым языкам. Наличие в русском языке характерных черт топиковых языков (отсутствие формального подлежащего, артиклей, а также использование двойных подлежащих и свободный порядок слов) позволяет отнести его к этой группе.

Таким образом, принадлежность российской, мексиканской и индийской культур к высококонтекстуальным; а также русского, испанского и языка хинди — к топиковым языкам позволяет высказать следующее предположение.

Гипотеза 3. *Российские, мексиканские и индийские студенты предрасположены к фокусировке взгляда на контексте.*

Направление взора. Наши гипотезы в отношении направления взора базируются на ключевом тезисе теории лингвистической относительности, согласно которой различия в лингвистической структуре языков находят отражение в привычных способах мышления индивидов. В частности, грамматика влияет на способы восприятия и структурирования информации индивидов [13; 25; 28; 42; 43; 44; 57; 58]. Опираясь на данную теорию, мы предполагаем, что привычный порядок слов в предложении будет определять направление взора индивидов. Языки с относительно свободным порядком слов (русский, испанский, хинди и китайский) будут соответствовать менее упорядоченному и более хаотичному направлению взора. Языки с фиксированным порядком слов (английский) будут соответствовать линейному, упорядоченному направлению взора. Основанием для данного предположения также являются работы представителей культурно-исторической психологии, которые утверждают, что набор синтаксических средств (неодинаковый в разных языках) делает из языка объективную систему, позволяющую конструировать мысль и выражать любые сложнейшие связи и отношения, в которые вступают вещи друг с другом [4; 8].

Наше предположение также находит отражение в эксперименте Таджима и Даффилда [53], в ходе которого было доказано, что предрасположенность японцев к целостному восприятию информации лучше всего объясняется структурой японского предложения, где семантически и синтаксически второстепенные члены предложения предшествуют главным. Паттерн восприятия китайцев определяется принципом временной последовательности членов предложения. Организующую роль синтаксиса в восприятии информации также изучали Гоксун, Хирш-Пасек и Голинкоф, согласно которым первичный фокус внимания индивида определяется позицией фоновой (ground information) и главной информации (figure information) в предложении [19]. Влияние синтаксиса на восприятие информации было также рассмотрено в работе Миао. В частности, автор доказал, что носители китайского языка опираются на семантические стратегии восприятия предложений, в то время как англоговорящие респонденты — на синтаксические стратегии [34].

В свете вышесказанного сформулируем следующие гипотезы.

Гипотеза 4. *Американские студенты предрасположены к упорядоченному направлению взора.*

Гипотеза 5. *Мексиканские, российские, китайские и индийские студенты предрасположены к неупорядоченному, хаотичному направлению взора.*

Метод

В целях доказательства или опровержения сформулированных нами гипотез был осуществлен кросс-культурный эксперимент, в ходе которого сравниваемые языковые группы студентов были подвержены

одинаковому воздействию со стороны стимулов и полученные результаты сопоставлялись.

Участники эксперимента. В эксперименте принимали участие пять языковых групп студентов, каждая из которых насчитывала по 100 участников, отобранных методом случайной выборки. Первые четыре группы включали монолингвальных мексиканских, американских, российских и китайских студентов, говорящих, соответственно, на испанском, английском, русском и китайском языках. Пятая группа студентов включала координативных [18] двуязычных студентов из Индии, проживающих в штате Хариана и бегло говорящих на двух официальных языках — хинди и английском. Хинди является родным языком для данных студентов. Они изучают его с момента рождения. Английский язык они начинают активно изучать с семи лет, когда идут в начальную школу, и он полностью вытесняет хинди в качестве языка обучения в вузе. Тем не менее, доминирование языка хинди в процессе становления детской психики, а также в повседневной речевой практике индусов позволяет нам утверждать о значительном влиянии именно языка хинди на процессы восприятия. Данный вывод подкрепляется исследованиями в области мышления и речи. В частности, представители культурно-исторической теории доказали, что речь ребенка формируется к 6–7 годам и в дальнейшем оказывает влияние на способы мышления и восприятия информации индивидом [3; 4].

Процедура исследования. Эксперимент проводился в специально оборудованной комнате, где каждому студенту предъявлялось последовательно восемь фотографий (рис. 1), отобранных компьютером методом случайной выборки. Перед студентами ставилась задача описать то, что они видят на фотографии на родном языке, используя вербальные протоколы. Все инструкции по выполнению задания формулировались на родном языке.

Каждая фотография предъявлялась студенту в течение 20 секунд. Продолжительность времени определялась набором перцептивных действий, которые необходимо было совершить студенту, чтобы выполнить поставленную задачу, а именно: посмотреть на фотографию; осмыслить и описать увиденное; переключить внимание на последующую фотографию.

Мы умышленно ограничили время описания фотографий с целью генерирования спонтанных ответов. Большее количество времени могло повлиять на естественный поток мыслей студентов и исказить результаты. Продолжительность времени описания фотографий была предварительно протестирована на 20 китайских, американских и российских студентах и оказалась наиболее оптимальной для выполнения задания.

После выполнения задания студенты заполняли анкету, где указывали демографическую информацию, а также информацию в отношении знаний родного и иностранного языков с целью выявления соответствия на предмет монолингвизма. Студенты, которые демонстрировали беглое владение двумя языками, были исключены из выборки. В отношении билингвальных студентов из Индии мы использо-

вали анкету, позволяющую выявить ведущую роль хинди в основных видах речевой деятельности [29].

Стимулы. В качестве стимулов выступали фотографии, которые одновременно содержали объекты на переднем плане и фоновую сцену. Средний план съемки обеспечивал возможность фиксации внимания, как на отдельных объектах, так и контексте. Единственным исключением была фотография, изображающая Таймс Сквер в Нью-Йорке. Она не имела ярко выраженного фокального объекта и изображала множество рекламных объявлений, хаотично разбросанных по поверхности фотографии.

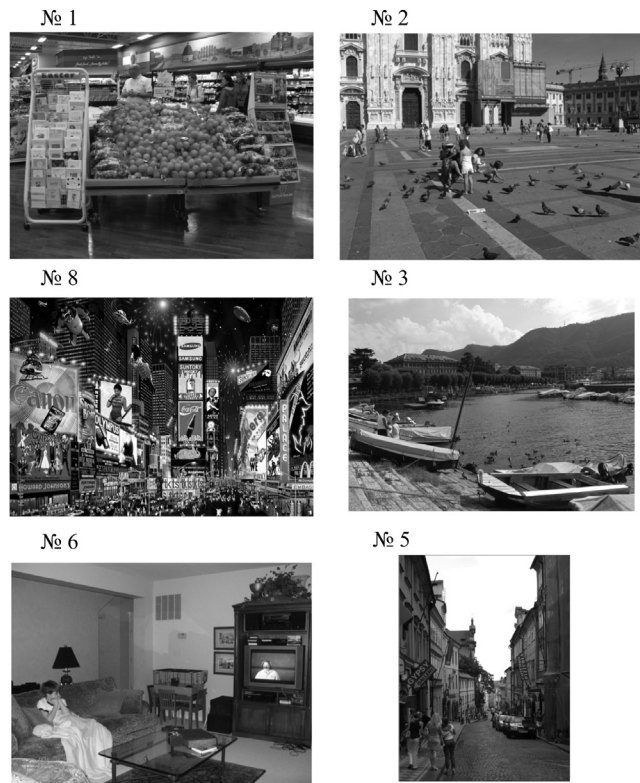


Рис. 1. Примеры стимулов, используемых в эксперименте

Мы умышленно использовали данную фотографию для оценки устойчивости паттернов восприятия информации вне зависимости от композиции стимула. Все фотографии изображали знакомые ситуации.

Сбор и кодирование данных. Для сбора данных были использованы бланки вербального протокола, разработанные учеными Пэйн и Рэгсдэйл в целях изучения покупательского поведения в рознице [41]. В нашем эксперименте вербальные протоколы заполнялись в письменном виде, что отличало их от устных высказываний, записываемых на диктофон в эксперименте ученых. Преимущество письменной формы мы видели в отсутствии возможного вмешательства со стороны модератора. Кроме того, она позволяла выявить инсайты в процессах восприятия информации участниками [50] и узнать, действительно ли она была ими осмыслена [40].

Описания фотографий кодировались с учетом двух допущений. Прежде всего, мы рассматривали их в качестве проявления паттернов восприятия [34] и принципов организации предложений в родном

языке. Во-вторых, кодирование отражало теоретические предпосылки нашего исследования, согласно которым родной язык влияет на фокус восприятия и направление взора. Данные переменные соответствовали синтаксическим категориям, субкатегориям и кодам анализа. Виды фокуса восприятия (*объект* либо *контекст*) соответствовали подлежащно-сказуемой либо топиково-комментариевой структуре предложения [27]. В первом случае описание начиналось с подлежащего, во втором — с обозначения темы (контекста происходящего). Кодлируемые сегменты описаний соответствовали членам предложения. Их взаиморасположение соответствовало порядку слов в предложении и отражало либо линейный, либо хаотичный типы направления взора.

Для обработки описаний участников мы использовали процедуру кодирования, разработанную Масудой и Нисбетом [33] и дополненную Сендзаке [47]. Данная процедура идеально подходила в качестве инструмента обработки данных, так как позволяла изучать чувствительность респондентов к контексту либо к объектам.

В каждой стране кодированием описаний занимались билингвальные кодировщики, владеющие родным и английским языками. Инструкции по кодированию сообщений обсуждались на предварительном этапе проведения эксперимента. В целях выработки единой стратегии обработки данных автор эксперимента совместно с билингвальными кодировщиками из соответствующих стран сравнивал результаты кодирования по 20 контрольным описаниям. В ситуации наличия разногласий, выяснялись причины и формулировались дополнительные инструкции по анализу данных.

Анализу подвергались первые фразы описаний, так как они представляли собой спонтанную реакцию на визуальный стимул и обеспечивали качественный инсайт относительно первоначального фокуса восприятия информации и направления взора. В процессе кодирования мы изначально делили описания на сегменты, которые соответствовали наименьшим лингвистически значимым элементам. Данные сегменты кодировались как относящиеся к одной из двух категорий (*объект* либо *контекст*) [35] и обозначали: а) простую идентификацию (*объекта*, либо *места действия*), б) количество, в) атрибуты, г) чувства, д) отношение, е) поведение, ж) место, з) взаимосвязь между сегментами, и) время. Сегменты, имеющие отношение к объекту на фотографии, рассматривались в качестве дескрипторов данного объекта. Сегменты, относящиеся к контексту происходящего, рассматривались в качестве дескрипторов данного контекста.

Так, фраза «Девочки играют с голубями в городе», сегментировалась на «девочки», «играют», «с», «голубями», «в», «городе». Соответственно, каждый сегмент кодировался как *простая идентификация объекта*, *поведение*, *взаимосвязь с объектом*, *простая идентификация объекта*, *взаимосвязь с местом действия*, *идентификация места действия*. Далее мы определяли подлежащее высказывания. В данном примере в качестве подлежащего выступал кодирова-

мый сегмент «девочки». Количество сегментов, описывающих фокальный объект либо контекст, а также изначальная идентификация фокального объекта либо фоновой сцены определяли фокус восприятия информации респондентами.

Участники демонстрировали объектную ориентацию, если изначально фокусировались на отдельно стоящем объекте на переднем плане, игнорировали объекты на заднем плане, и их описание напоминало список существительных. Участники демонстрировали контекстную ориентацию, если изначально фокусировались на фоновой сцене, либо отношениях между контекстом и объектами. Описания картинок во втором случае часто принимали форму законченного предложения, фразы либо абстрактного понятия, выражающего идею респондента в отношении увиденного [35].

Категории, связанные с направлением взора, отражали первичную направленность взгляда, о которой можно было судить по указанию на физические объекты и последовательность их расположения в описаниях респондентов. Кодировщик фиксировал упорядоченное направление взора в случае, когда описание указывало на объекты, расположенные либо по горизонтали, либо по вертикали в перцептивном поле фотографии, либо когда описание состояло из указания на один фокальный объект. Кодировщик фиксировал хаотичное направление взора в случае, когда респондент называл объекты вразброс, когда он одновременно называл место действия и объекты и когда он указывал только на фоновую сцену или давал оценку фотографии в целом.

Частота распределения категорий (фокус восприятия и направление взора) и субкатегорий в сравниваемых языковых группах студентов выступали в качестве основания для тестирования сформулированных гипотез. Анализировались как абсолютные (каждая фотография), так и средние значения каждого наблюдения. Мы также использовали метод критерия хи-квадрат Пирсона для проверки статистически значимых различий в паттернах восприятия, так как наблюдаемые переменные обладали качественными характеристиками и измерялись при помощи номинальных шкал. В ходе анализа полученных данных были применены различные уровни значимости ($\alpha = 0,05; 0,01; 0,005$). Эмпирические и критические значения хи-квадрата по фокусу восприятия и направлению взгляда сравнивались между языковыми группами студентов.

Результаты исследования

Фокус восприятия. Средние значения по фокусу восприятия информации, полученные в ходе эксперимента, доказали сформулированные нами гипотезы 1–3. Американские студенты склонны фиксировать взгляд на отдельном объекте, в то время как российские, китайские, мексиканские и индийские студенты ориентированы на контекст (табл. 1).

Данный тип фиксации проявил себя в описании всех фотографий, включая последнюю. Несмотря

на отсутствие фокального объекта в зрительном поле, американские студенты пытались идентифицировать объект относительно большего размера (Сапон), либо оптически расположенный ближе к зрителю (Сапон и Coca-Cola) и называли его первым. Хаотичность в изображении объектов на фотографии усиливала целостное восприятие информации участниками остальных языковых групп. Их описания варьировали от более конкретной идентификации места действия — «Нью-Йорк», «современный город» до более абстрактного — «паблисити» и «глобализация».

Критерий хи-квадрат Пирсона также подтвердил выдвинутые нами гипотезы. На уровне значимости $\alpha=0,05$ были выявлены различия по фокусу восприятия информации. Российским, мексиканским, китайским и индийским студентам свойственно фокуси-

ровать свое внимание на контексте, в то время как в группе американских студентов наблюдается перевес в сторону объекта восприятия (табл. 2).

Среди пар языковых групп наиболее значимые различия по фокусу восприятия наблюдались среди мексиканских и американских студентов. Наименьшие различия — среди китайских и российских студентов. Эмпирическое значение хи-квадрат по данной паре студентов меньше ($O_i=1,53$) критического значения при всех уровнях значимости. Это говорит о том, что частота распределения значений по фокусу восприятия среди китайских и российских студентов примерно одинаковая (табл. 3), что не противоречит гипотезам.

Направление взора. Средние значения также подтвердили гипотезы 4 и 5. Американские студенты в большей степени предрасположены к упорядоченно-

Таблица 1

Средние значения по фокусу восприятия информации (μ)

Фокус	США	Китай	Россия	Индия	Мексика
Объект	60,85	31,50	25,75	7,62	1,50
Контекст	39,15	68,50	74,25	92,38	98,50

Таблица 2

Критическое значение χ^2 по фокусу восприятия информации в языковых группах

Языковые группы	Объект			Контекст			χ^2
	O_i	E_i	$\frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$	O_i	E_i	$\frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$	
Россия	25,75	50	11,76	74,25	50	11,76	23,52
США	60,85	50	2,35	39,15	50	2,35	4,71
Индия	7,62	50	35,91	92,37	50	35,91	71,83
Мексика	1,50	50	47,04	98,50	50	47,04	94,09
Китай	31,50	50	6,84	68,50	50	6,84	13,69

Критическое значение $\chi^2 = 3,84$ ($\alpha = 0,05$)

Критическое значение $\chi^2 = 6,63$ ($\alpha = 0,01$)

Критическое значение $\chi^2 = 7,88$ ($\alpha = 0,005$)

Таблица 3

Различия по фокусу восприятия среди языковых групп

Сравниваемые языковые группы	Объект			Контекст			χ^2
	O_i	E_i	$\frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$	O_i	E_i	$\frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$	
Россия / Китай	25,75	31,50	1,05	74,25	68,50	0,48	1,53
Россия / США	25,75	60,85	20,24	74,25	39,15	31,47	51,72
Россия / Индия	25,75	7,63	43,08	74,25	92,38	3,56	46,64
Россия / Мексика	25,75	1,50	392,04	74,25	98,50	5,97	398,01
Китай / США	31,50	60,85	14,16	68,50	39,15	22,00	36,16
Китай / Индия	31,50	7,63	74,76	68,50	92,38	6,17	80,93
Китай / Мексика	31,50	1,50	600,00	68,50	98,50	9,14	609,14
США / Индия	60,85	7,63	371,53	39,15	92,38	30,67	402,19
США / Мексика	60,85	1,50	2348,28	39,15	98,50	35,76	2384,04
Индия / Мексика	7,63	1,50	25,01	92,38	98,50	0,38	25,39

Критическое значение $\chi^2 = 3,84$ ($\alpha = 0,05$)

Критическое значение $\chi^2 = 6,63$ ($\alpha = 0,01$)

Критическое значение $\chi^2 = 7,88$ ($\alpha = 0,005$)

му, линейному направлению взора, в то время как студенты в остальных языковых группах предрасположены к неупорядоченному направлению взора (табл. 4). С помощью критерия Пирсона были выявлены значимые различия в восприятии фотографий студентами всех языковых групп на уровне значимости: $\alpha = 0,01, 0,05$ и $0,005$. В группе американцев наблюдался перевес в сторону линейности восприятия, в остальных языковых группах наблюдался перевес в сторону хаотичности восприятия информации (табл. 5).

Если сравнивать эмпирические значения хи-квадрата среди языковых пар студентов, то наиболее значимые различия в направлении взора наблюдались среди американских и мексиканских студентов ($\chi^2=2359,31$), а наименее значимые различия — среди индийских и китайских студентов ($\chi^2=2,64$). Среди пар российских и китайских студентов, а также российских и индийских студентов не обнаружено статистически значимых различий при всех уровнях значимости. Это говорит о том, что представители данных языковых групп схожим образом структурируют информацию, что подтверждает сформулированную ранее гипотезу.

Выводы и дальнейшие перспективы исследования

Данное кросс-культурное исследование обладает как научной, так и практической значимостью. Прежде всего, оно дополняет существующую литературу в области социальной психологии тем, что описывает паттерны восприятия информации мексиканскими, индийскими и российскими студентами. Кроме того, данное исследование соединяет достижения соци-

альной психологии, культурно-исторической психологии и когнитивных наук в своем стремлении объяснить композиционные различия коммуникаций на национальных рынках и в этом смысле может быть рассмотрено в качестве скромного вклада в обсуждение вопросов становления нового междисциплинарного направления когнитивных исследований, а именно, культурной нейронауки [9].

Во-вторых, данное исследование доказывает организующую и направляющую роль языка в восприятии информации индивидом, что находит отражение в предлагаемом термине *нативные паттерны восприятия*. Данный термин дополняет существующий ряд аналогичных терминов — *паттерны внимания* [15], *перцептивные паттерны* [45], *перцептивные стили*, *культурно обоснованные паттерны восприятия* [46], *культурно специфичные паттерны внимания* [54], которые подчеркивают ведущую роль социокультурной среды в избирательности внимания индивида [15] и имеют отношение к интерпретации информации на основе представлений о себе и других [30].

В-третьих, данное исследование объясняет композиционные различия в графической рекламе на национальных рынках [10; 11; 48; 49], и актуализирует необходимость рассмотрения нативных паттернов восприятия в процессе моделирования коммуникаций глобальными практиками рекламы и в оценке их влияния на беглость восприятия информации [39]. Оно также объясняет различия в традиционной западноевропейской и восточноазиатской живописи, современной портретной фотографии и графических пейзажах [31], в дизайне национальных сайтов [17; 51] и в количестве информации на их страницах [55], а также в постерах участников международных кон-

Таблица 4

Средние значения по направлению взора (μ)

Языковые группы	Упорядоченное направление	Хаотичное направление
Российские студенты	11,22	88,77
Мексиканские студенты	1,80	98,20
Американские студенты	66,38	33,62
Китайские студенты	17,38	82,62
Индийские студенты	10,63	89,38

Таблица 5

Критическое значение χ^2 по направлению взора в языковых группах

Языковые группы	Упорядоченное			Хаотичное			χ^2
	O_i	E_i	$\frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$	O_i	E_i	$\frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$	
Россия	11,22	50	30,07	88,78	50	30,07	60,14
США	66,38	50	5,36	33,62	50	5,36	10,73
Индия	10,62	50	31,01	89,37	50	31,01	62,02
Мексика	1,80	50	46,46	98,20	50	46,46	92,93
Китай	17,38	50	21,28	82,62	50	21,28	42,57

Критическое значение $\chi^2 = 3,84$ ($\alpha = 0,05$)

Критическое значение $\chi^2 = 6,63$ ($\alpha = 0,01$)

Критическое значение $\chi^2 = 7,88$ ($\alpha = 0,005$)

ференций [32], зафиксированные ранее представителями социальной психологии.

Несмотря на подтверждение сформулированных гипотез, данное исследование имеет ряд ограничений, которые задают дальнейшие перспективы его развития. Прежде всего, они касаются методов изучения. Несмотря на ряд преимуществ вербальных протоколов, с их помощью можно получить лишь приблизительное представление о направлении взора, особенно в тех случаях, когда описания фотографий содержат абстрактные понятия, либо оценочные суждения респондентов. В целях получения более точных данных, представляется целесообразным повторить исследование при помощи технологий айтрекинга [1; 56].

Второе ограничение связано с выборкой респондентов. Несмотря на то, что мы задействовали пять языковых групп студентов (как монолингвальных, так и билингвов), было бы интересно расширить дан-

ную выборку за счет других билингвов, например, двуязычных испаноговорящих американцев, либо двуязычных жителей Дальнего Востока России. Расширение выборки будет способствовать дальнейшему подтверждению либо опровержению гипотезы о влиянии языка на паттерны восприятия информации.

Третье ограничение связано с визуальными стимулами. В ходе эксперимента было выявлено влияние композиции фотографии на паттерны восприятия. Так, например, фотография 6 спровоцировала большее количество случаев горизонтального направления взора, а фотография 8 — большее количество случаев неупорядоченного направления взора. И хотя полученные абсолютные значения не стали критичными в идентификации как направления взора, так и фокуса восприятия, в будущем есть смысл рассматривать влияние двух независимых переменных (композиции визуального стимула и языка респондента) на паттерны восприятия информации.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке Правительства Российской Федерации, контракт № 02.A03.21.0011, а также Федерального правительства Мексики в рамках программы PROFOCIE, проект P/PROFOCIE-2014-25MSU0370Q-04.

Работа выполнена на базе Южно-Уральского государственного университета (Челябинск, Россия); Университета Запада, Государственного университета Синалоа, Института технологий и высшего образования Монтеррей (Кульякан, Мексика); Университета Св. Марии и Университета Кларка (США); Шаньдонского университета технологий и бизнеса (Китай); Университета науки и технологий имени Динбандху Чхоту Рам (Мурталь, Индия) и Колледжа коммуникаций Дели (Дели, Индия).

Funding

The research was supported by PROFOCIE program of the Federal Government of Mexico-Project P/PROFOCIE-2014-25MSU0370Q-04 and in part by the Government of the Russian Federation, Act 211, # 02.A03.21.0011.

The research was conducted in: South-Ural State University (Chelyabinsk, Russia); Universidad de Occidente, Sinaloa State University, Monterrey Institute of Technology and Higher Education (Culiacan, Mexico); Mount St. Mary's and Clark University (Emmitsburg and Worcester, USA); Shandong University of Technology and Business (Yantai, China); Deenbandhu Chhotu Ram University of Science and Technology and The Delhi School of Communication (Murtal and New Delhi, India).

Литература

1. Барабанщиков В.А. Айтрекинг в психологической науке и практике. М.: Когито-Центр, 2015. 410 с.
2. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия. М.: Изд-во Моск. ун-а, 1973. 247 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологическое исследование. — М., Л.: Социально-экономическое издательство, 1934. 352 с.
4. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. Движения человеческого глаза. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. 256 с.
6. Запорожец А.В. Развитие восприятия и деятельность // Восприятие и действие. Материалы 30-го симпозиума XVIII Международного психологического конгресса. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1966.
7. Зинченко В.П., Вергилес Н.Ю. Формирование зрительного образа: исследование деятельности зрительной системы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. 107 с.
8. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.

References

1. Barabanshnikov V.A. Aitreaking v psikhologicheskoi nauke i praktike [Eyetracking in Psychological Science and Practice]. Moscow: Kogito-Centr, 2015.
2. Velichkovskii B.M., Zinchenko V.P., Luriya A.R. Psikhologiya vospriyatiya [Psychology of perception]. Moscow: Publ. Mosk. un-a, 1973.
3. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech': Psihologicheskoe issledovanie [Thinking and speech]. Moscow, Leningrad: Social'no-ekonomicheskoe Publ., 1934.
4. Vygotskii L.S., Luria A.R. Etyudy po istorii povedeniya: Obez'yana. Primitiv. Rebenok [Studies on the history of behavior: Ape, primitive, and child]. Moscow: Pedagogika-Press, 1993.
5. Gippenreiter Yu.B. Dvizheniya chelovecheskogo glaza [Human eye movements]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1978.
6. Zaporozhets A.V. Razvitie vospriyatiya i deyatelnost' [Perception development and activity]. Materialy 30-go simpoziuma XVIII Mezhdunarodnogo psikhologicheskogo kongressa «Vospriyatie i deistvie» [Proceedings of the 30th symposium of 18th International Psychological Congress «Perception and action»]. Moscow, 1966, pp. 35–44.

9. Фаликман М.В., Коул М. «Культурная революция» в когнитивной науке: от нейронной пластичности до генетических механизмов приобретения культурного опыта // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 4–18.
10. Шабалина О.И. Риторика guanxi рекламных коммуникаций в Китае // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 4 (24). doi: 10.12731/2218-7405-2013-4-33
11. Шабалина О.И. Влияние фактора культуры на способы моделирования информации о продукте в российской рекламе // Европейский журнал социальных наук (Международный научный журнал). 2013. Т. 2. № 12 (39). С. 291–298.
12. Ярбус А.Л. Роль движений глаз в процессе зрения. М.: Наука, 1965. 176 с.
13. Boroditsky L. Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conception of time // *Cognitive Psychology*. 2001. Vol. 43. № 1. P. 1–22.
14. Boroditsky L. Linguistic relativity // *Encyclopaedia of cognitive science* / L. Nadel (Ed.). London: MacMillan Press, 2003. P. 917–21.
15. Chua H., Boland J., Nisbett R. Cultural variation in eye movements during scene perception [Электронный ресурс] // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*. 2005. Vol. 102. № 35. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1194960> (дата обращения: 23.06.2016).
16. Cole M. 1996. *Cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
17. Cyr D., Trevor-Smith H. Localization of Web design: An empirical comparison of German, Japanese, and U.S. website characteristics // *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 2004. Vol. 55. № 13. P. 1–10.
18. Ervin S.M., Osgood C.E. Second language learning and bilingualism // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1954. Vol. 49. P. 139–46.
19. Göksun T., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R.M. Trading spaces: carving up events for learning language // *Perspectives on Psychological Science*. 2010. Vol. 5. № 1. P. 33–42.
20. Hall E.T. *Beyond culture*. New York: Random House, 1976.
21. Hunt E., Agnoli F. The Whorfian hypothesis: A cognitive psychology perspective // *Psychological Review*. 1991. Vol. 98. № 3. P. 377–89.
22. Imai M., Li L., Haryu E., Okada H., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R., Shigematsu J. Novel noun and verb learning in Chinese-, English-, and Japanese-Speaking children // *Child Development*. 2008. Vol. 79. № 4. P. 979–1000.
23. Imai M., Masuda T. The role of language and culture in universality and diversity of human concepts // *Advances in culture and psychology*. Vol. 3 / M. Gelfand, C.-Y. Chiu, Y.-Y. Hong (Eds.). New York, NY: Oxford University Press, 2013. P. 1–61.
24. Indira Y.J. Topic-prominence and zero NP-anaphora in Marathi and Hindi // *Languages and cultures: studies in honor of Edgar C. Polomé / M.A. Jazayery, W. Winter* (Eds.). Berlin; New York; Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1988. P. 309.
25. Levinson C.S. Language and space // *Annual Review of Anthropology*. 1996. Vol. 25. P. 353–82.
26. Li C.N., Thompson S.A. *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*. Berkeley: University of California Press, 1981.
27. Li C.N., Thompson S.A. Subject and topic: A new typology of language // *Subject and topic / C.N. Li* (Ed.). New York: Academic Press, 1976. P. 475.
7. Zinchenko V.P., Vergiles N.Yu. Formirovanie zritel'nogo obraza: issledovanie deyatel'nosti zritel'noi sistemy [Visual image formation: A study into visual system activity]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1969.
8. Luria A.R. *Yazyk i soznanie* [Language and consciousness]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1979.
9. Falikman M.V., Cole M. «Kul'turnaya revolyuciya» v kognitivnoi nauke: ot neironnoi plastichnosti do geneticheskikh mekhanizmov priobreteniya kul'turnogo opyta [«Cultural revolution» in cognitive science: from neuroplasticity to genetic mechanisms of acculturation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 4–18. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Shabalina O.I. Ritorika guanxi reklamnykh kommunikacii v Kitae [Guanxi rhetoric of advertising communications in China]. *Sovremennye issledovaniya social'nykh problem (elektronnyi nauchnyi zhurnal)* [Modern Research of Social Problems (Electronic Science Journal)], 2013. Vol. 4 (24), pp. 646–684. doi: 10.12731/2218-7405-2013-4-33.
11. Shabalina O.I. Vliyanie faktora kul'tury na sposoby modelirovaniya informacii o produkte v rossiiskoi reklame [Culture and its impact on design of product information in Russian advertising]. *Evropeiskii zhurnal social'nykh nauk (Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal)* [European Social Science Journal (International Science Journal)], 2013a. Vol. 2, no. 12 (39), pp. 291–298.
12. Yarbus A.L. Rol' dvizhenii glaz v processe zreniya [Role of eye movement in viewing process]. Moscow: Nauka, 1965.
13. Boroditsky L. Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conception of time. *Cognitive Psychology*, 2001. Vol. 43, no. 1, pp. 1–22.
14. Boroditsky L. 2003. Linguistic relativity. In L. Nadel (Ed.) *Encyclopaedia of cognitive science*. London: MacMillan Press, 2003, pp. 917–921.
15. Chua H., Boland J., Nisbett R. Cultural variation in eye movements during scene perception. *The National Academy of Sciences of the United States of America*, 2005. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1194960> (Accessed: June 23.06.2016).
16. Cole M. *Cultural Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
17. Cyr D., Trevor-Smith H. Localization of Web design: An empirical comparison of German, Japanese, and U.S. website characteristics. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 2004. Vol. 55, no. 13, pp. 1–10.
18. Ervin S.M., Osgood C.E. Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1954. Vol. 49, pp. 139–146.
19. Göksun T., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R.M. Trading spaces: carving up events for learning language. *Perspectives on Psychological Science*, 2010. Vol. 5, no. 1, pp. 33–42.
20. Hall E.T. *Beyond Culture*. New York: Random House, 1976.
21. Hunt E., Agnoli F. The Whorfian hypothesis: A cognitive psychology perspective. *Psychological Review*, 1991. Vol. 98, no. 3, pp. 377–389.
22. Imai M., Li L., Haryu E., Okada H., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R., Shigematsu J. Novel noun and verb learning in Chinese-, English-, and Japanese-Speaking children. *Child Development*, 2008. Vol. 79, no. 4, pp. 979–1000.
23. Imai M., Masuda T. The role of language and culture in universality and diversity of human concepts. In M. Gelfand, C.-Y. Chiu, Y.-Y. Hong (Eds.) *Advances in culture and psychology: Volume 3*. New York, NY: Oxford University Press, 2013, pp. 1–61.
24. Indira Y.J. Topic-prominence and zero NP-anaphora in Marathi and Hindi. In M.A. Jazayery, W. Winter (Eds.)

28. Lucy A.J. Grammatical categories and cognition: A case study of the linguistic relativity hypothesis. Cambridge, NY: Cambridge University Press, 1992.
29. Luna D., Peracchio L.A. Advertising to bilingual consumers: The impact of code-switching or persuasion // *Journal of Consumer Research*. 2005. Vol. 31. № 4. P. 760–765.
30. Markus H.R., Kitayama S. Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation // *Psychological Review*. 1991. Vol. 98 (2). P. 224–253.
31. Masuda T., Gonzalez R., Kwan L., Nisbett R. Culture and aesthetic preference: Comparing the attention to context of East Asians and Americans // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2008. Vol. 34. № 9. P. 1236–1248.
32. Masuda T., Wang H., Ito K. Culture and Internet environment: Comparing complexity of design between East Asian and North American homepages // 9th Meeting of the Society of Personality and Social Psychology. Poster presentation. 2008. Albuquerque, New Mexico, USA.
33. Masuda T., Nisbett R.E. Attending holistically versus analytically: Comparing the context sensitivity of Japanese and Americans // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. Vol. 8. № 5. P. 922–934.
34. Miao X. Word order and semantic strategies in Chinese sentence comprehension // *International Journal of Psycholinguistics*. 1981. Vol. 8. № 3. P. 109–122.
35. Nisbett, R. The geography of thought: How Asians and Westerners think differently ...and why. New York (NY): The Free Press, 2003.
36. Nisbett R., Masuda T. Culture and point of view // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2003. Vol. 100. P. 11163–11175. doi: 10.1073/pnas.1934527100.
37. Nisbett R.E., Peng K., Choi I., Norenzayan A. 2001. Culture and system of thought: Holistic versus analytic cognition // *Psychological Review*. 2001. № 108. P. 291–310.
38. Nisbett R.E., Miyamoto Y. 2005. The influence of culture: Holistic versus analytic perception // *Trends in Cognitive Sciences*. 2005. Vol. 9. № 10. P. 467–473.
39. Oppenheimer D.M. 2008. The secret life of fluency // *Trends in Cognitive Sciences*. 2008. Vol. 12. № 6. P. 237–241.
40. Payne J.W. Task complexity and contingent processing in decision-making: An information search and protocol analysis // *Organizational Behaviour and Human Performance*. 1976. № 16. P. 366–387.
41. Payne J., Ragsdale E. Verbal protocols and direct observation of supermarket shopping behaviour: Some findings and a discussion of methods // *Advances in Consumer Research*. 1978. № 5. P. 571–577.
42. Robeson D., Davies I., Davidoff J. Colour categories are not universal: Replications and new evidence from a stone-age culture // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2000. Vol. 129. № 3. P. 369–398.
43. Sapir E. Language. New York, NY: Harcourt, Brace, and World, 1921.
44. Sapir E. The grammarian and his language, 1924 [Электронный ресурс]. URL: www.bible-researcher.com/sapir2.html (дата обращения: 08.01. 2016).
45. Senzaki S., Masuda T., Ishii K. When is perception top-down and when is it not? Culture, narrative, and attention // *Cognitive Science*. 2014. Vol. 38. № 7. P. 1493–1506.
46. Senzaki S., Masuda T., Nand K. Holistic versus analytic expressions in artworks: cross-cultural differences and similarities in drawings and collages by Canadian and Japanese school-age children // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2014. Vol. 45. № 8. P. 1297–1316.
47. Senzaki S., Masuda T., Takada A., Okada H. 2016. The communication of culturally dominant modes of attention from Languages and cultures: studies in honor of Edgar C. Polomé. Berlin; New York; Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1988, p. 309.
25. Levinson C.S. Language and space. *Annual Review of Anthropology*, 1996. Vol. 25, pp. 353–382.
26. Li C.N., Thompson S.A. Subject and topic: A new typology of language. In C.N. Li (Ed.) *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976, pp. 474–475.
27. Li C.N., Thompson S.A. Mandarin Chinese: A Functional reference grammar. Berkley: University of California Press, 1981.
28. Lucy A.J. Grammatical categories and cognition: A case study of the linguistic relativity hypothesis. Cambridge, NY: Cambridge University Press, 1992.
29. Luna D., Peracchio L.A. Advertising to bilingual consumers: The impact of code-switching or persuasion. *Journal of Consumer Research*, 2005. Vol. 31, no. 4, pp. 760–765.
30. Markus H.R., Kitayama S. Culture and self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 1991. Vol. 98, no. 2, pp. 224–253.
31. Masuda T., Gonzalez R., Kwan L., Nisbett R. Culture and aesthetic preference: Comparing the attention to context of East Asians and Americans. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2008. Vol. 34, no. 9, pp. 1236–1248.
32. Masuda T., Wang H., Ito K. Cultural influence on web-designs. Culture and the Internet environment: Comparing complexity of designs among Canadian, American, Chinese, Korean, and Japanese Webpages. *The annual meeting of the Society of Personality and Social Psychology*. Poster. Albuquerque, NM, 2008.
33. Masuda T., Nisbett R.E. Attending holistically versus analytically: Comparing the context sensitivity of Japanese and Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001. Vol. 8, no. 5, pp. 922–934.
34. Miao X. Word order and semantic strategies in Chinese sentence comprehension. *International Journal of Psycholinguistics*, 1981. Vol. 8, no. 3, pp. 109–122.
35. Nisbett R. The geography of thought: How Asians and Westerners think differently ...and why. New York (NY): The Free Press, 2003.
36. Nisbett R., Masuda T. Culture and point of view. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2003, vol. 100, pp. 11163–11175. Doi: 10.1073/pnas.1934527100.
37. Nisbett R., Peng K., Choi I., Norenzayan A. Culture and system of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychological Review*, 2001. Vol. 108, pp. 291–310.
38. Nisbett R.E., Miyamoto Y. The influence of culture: Holistic versus analytic perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 2005. Vol. 9, no. 10, pp. 467–473.
39. Oppenheimer D.M. The secret life of fluency. *Trends in Cognitive Sciences*, 2008. Vol. 12, no. 6, pp. 237–241.
40. Payne J.W. Task complexity and contingent processing in decision-making: An information search and protocol analysis. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 1976. Vol. 16, pp. 366–387.
41. Payne J., Ragsdale E. Verbal protocols and direct observation of supermarket shopping behaviour: Some findings and a discussion of methods. *Advances in Consumer Research*, 1978. Vol. 5, pp. 571–577.
42. Robeson D., Davies I., Davidoff J. Colour categories are not universal: Replications and new evidence from a stone-age culture. *Journal of Experimental Psychology: General*, 2000. Vol. 129, no. 3, pp. 369–398.
43. Sapir E. The grammarian and his language, 1924. URL: www.bible-researcher.com/sapir2.html (Accessed: 08.01. 2016).

- parents to children: A comparison of Canadian and Japanese parent-child conversations during a joint scene description task [Электронный ресурс]. URL: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0147199> (дата обращения: 27.06.2016).
48. Shabalina O. Perception patterns of bilingual Indian students and implications in developing ad layouts [Электронный ресурс] // Improving Business Practice through Marketing Insight: Proceedings of AMA Marketing Summer Educators' Conference. 2015. Vol. 26. P. 281–285. URL: <http://toc.proceedings.com/28684webtoc.pdf> (дата обращения: 23.05.2016).
49. Shabalina O., Feng L. Understanding Chinese students' perception pattern and its implication for global advertising practitioners // Program of the 3rd International Conference on Cross-Cultural Management & the 7th Cross-Strait Conference on Enterprise Management. November 30-December 1, 2013. Shanghai, China. P. 75.
50. Simon H.A. Discussion: Cognition and social behaviour // Cognition and social Behaviour / J.S. Carroll, J.W. Payne (Ed.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1976.
51. Sun H. Building a culturally competent corporate web site: An explanatory study of cultural markers in multilingual web design. SIGDOC'01, 2001, October 21–24. P. 95–102.
52. Svenonius P. (Ed.). Subjects, expletives, and the EPP (Oxford studies in comparative syntax). Oxford: Oxford University Press, 2002.
53. Tajima Y., Duffield N. Linguistic versus cultural relativity: On Japanese-Chinese differences in picture description and recall // Cognitive Linguistics. 2012. Vol. 23. № 4. P. 675–709.
54. Yuri M., Nisbett R.E., Masuda T. Culture and the physical environment. Holistic versus analytical perceptual affordances // Psychological Science. 2006. Vol. 17. № 2. P. 113–119.
55. Wang H., Masuda T., Ito K., Rashid M. How much Information? East Asian and North American cultural products and information search performance // Personality and Social Psychology Bulletin. 2012. Vol. 38. № 12. P. 1539–1551.
56. Wedel M., Pieters R. Eye fixations on advertisements and memory for brands: A model and findings // Marketing Science. 2000. Vol. 19. № 4. P. 297–312.
57. Whorf B. Language, thought, reality. Cambridge, MA: Technology Press of MIT, 1956.
58. Witkin H.A., Dyk R.B., Faterson H.F., Goodenough D.R., Karp S.A. Psychological differentiation. Potomac, MD: Lawrence Erlbaum Associates, 1974.
59. Zhang S., Schmitt B. Language-dependent classification: The mental representation of classifiers in cognition, memory, and ad evaluations // Journal of Experimental Psychology: Applied. 1998. № 4. P. 375–85.
44. Sapir E. Language. New York, NY: Harcourt, Brace, and World, 1921.
45. Senzaki S., Masuda T., Ishii K. When is perception top-down and when is it not? Culture, narrative, and attention. *Cognitive Science*, 2014. Vol. 38, no. 7, pp. 1493–1506.
46. Senzaki S., Masuda T., Nand K. Holistic versus analytic expressions in artworks: cross-cultural differences and similarities in drawings and collages by Canadian and Japanese school-age children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2014. Vol. 45, no. 8, pp. 1297–1316.
47. Senzaki S., Masuda T., Takada A., Okada H. The communication of culturally dominant modes of attention from parents to children: A comparison of Canadian and Japanese parent-child conversations during a joint scene description task, 2016. URL: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0147199> (Accessed: 27.06.2016).
48. Shabalina O. Perception patterns of bilingual Indian students and implications in developing ad layouts. *Improving Business Practice through Marketing Insight: Proceedings of 2015 AMA Marketing Summer Educators' Conference*, 2015, vol. 26, D56–57. URL: <http://toc.proceedings.com/28684webtoc.pdf> (Accessed: 23.05.2016).
49. Shabalina O., Feng L. 2013. Understanding Chinese students' perception pattern and its implication for global advertising practitioners. *The 3rd international conference in cross-cultural management & the 7th cross-strait conference on business management*. Program & Abstracts. Shanghai, 2013, p. 75.
50. Simon H.A. Discussion: Cognition and social behaviour. In J.S. Carroll, J.W. Payne (Eds.), *Cognition and social behaviour*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1976, pp. 187–188.
51. Sun H. Building a culturally competent corporate web site: An explanatory study of cultural markers in multilingual web design. SIGDOC '01, 2001, October 21–24, pp. 95–102.
52. Svenonius P. (Ed.). Subjects, expletives, and the EPP (Oxford studies in comparative syntax). Oxford: Oxford University Press, 2002.
53. Tajima Y., Duffield N. Linguistic versus cultural relativity: On Japanese-Chinese differences in picture description and recall. *Cognitive Linguistics*, 2012. Vol. 23, no. 4, pp. 675–709.
54. Yuri M., Nisbett R.E., Masuda T. Culture and the physical environment. Holistic versus analytical perceptual affordances. *Psychological Science*, 2006. Vol. 17, no. 2, pp. 113–119.
55. Wang H., Masuda T., Ito K., Rashid M. How much Information? East Asian and North American cultural products and information search performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2012. Vol. 38, no. 12, pp. 1539–1551.
56. Wedel M., Pieters P. Eye fixations on advertisements and memory for brands: A model and findings. *Marketing Science*, 2000. Vol. 19, no. 4, pp. 297–312.
57. Whorf B. Language, thought, reality. Cambridge, MA: Technology Press of MIT, 1956.
58. Witkin H.A., Dyk R.B., Faterson H.F., Goodenough D.R., Karp S.A. Psychological differentiation. Potomac: Lawrence Erlbaum Associates, 1974.
59. Zhang S., Schmitt B. Language-dependent classification: The mental representation of classifiers in cognition, memory, and ad evaluations. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 1998. Vol. 4, pp. 375–385.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

Специфика взаимосвязи эмоционального и понятийного компонентов учебной мотивации

И.И. Варганова*,

ФГБОУ МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
iivart@mail.ru

Целью данной работы было изучение половых особенностей взаимосвязи эмоционального отражения старшеклассниками объектов-ценностей школьной жизни и осознания ими причин необходимости школьного обучения (мотивировок). Отдельно для групп мальчиков и девочек выявлялись: 1) структура эмоционального отношения к ценностям школьной жизни с помощью факторного анализа оценок по методике семантического дифференциала; 2) корреляционные взаимосвязи выделенных факторов с различными объяснениями-мотивировками причин обучения в школе (70 вариантов). Исследовались школьники 9–11 классов (15–17 лет) двух школ г. Москвы, всего 253 ученика (132 мальчика и 121 девочка), в том числе по двум методикам одновременно — 110 учеников (58 мальчиков и 52 девочки). В результате обнаружено, что у мальчиков выделяется 3 фактора эмоционального отношения к учебе (познавательная мотивация, избегания и аффилиации), тогда как у девочек — 4. Помимо трех сходных с мальчиками, у них выделяется фактор общения. Выявлены взаимосвязи этих факторов-мотивов с вариантами сознательного объяснения причин необходимости обучения в школе, что позволило обнаружить качественную специфику понятийной сферы учащихся разного пола.

Ключевые слова: мотивация, эмоции, старшеклассники, пол, смысл.

Specificity of the relationship between emotional and conceptual components of educational motivation

I.I. Vartanova,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
iivart@mail.ru

The purpose of this work was to study the sexual characteristics of the relationship between the emotional reflection of high school students in the objects-values of school life and their awareness of the reasons for the need for schooling (motivation). Separately for groups of boys and girls, the following were revealed: 1) the structure of the emotional attitude to the values of school life by means of factor analysis of estimates

Для цитаты:

Варганова И.И. Специфика взаимосвязи эмоционального и понятийного компонентов учебной мотивации // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 77–85. doi:10.17759/chp.2018140208

For citation:

Vartanova I.I. Specificity of the Relationship between Emotional and Conceptual Components of Educational Motivation. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 77–85. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140208

* *Варганова Ирина Ивановна*, кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Россия. E-mail: *iivart@mail.ru*
Vartanova Irine Ivanovna, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: *iivart@email.ru*

using the method of the Semantic Differential; 2) the correlation of the identified factors with different explanations-motivations of the reasons for schooling (70 options). Schoolchildren of grades 9–11 (15–17 years) of two schools in Moscow were studied, only 253 pupils (132 boys and 121 girls), including 90 students at the same time (48 boys and 42 girls). As a result, it was found that boys have 3 factors of emotional attitude to learning (cognitive motivation, avoidance and affiliation), while girls have 4. In addition to three similar to boys, they have a communication factor. The interrelationships of these factors-motives with the variants of a conscious explanation of the reasons for the need for schooling were revealed, which made it possible to discover the qualitative specifics of the conceptual sphere of students of different sexes.

Keywords: motivation, emotions, high school students, sex, meaning.

Как известно, развитие личности подразумевает не столько развитие интеллекта и накопление человеком знаний и навыков, сколько развитие его мотивационно-эмоциональной сферы. Как отмечал еще Л.С. Выготский [9], существенные стадийные изменения познавательной деятельности, которые происходят в детстве и отрочестве, необходимо связаны с глубокими изменениями мотивационно-эмоциональной сферы личности ребенка. В.В. Рубцов [18] показал важную роль в этом социальных взаимодействий в обучении и развитии детей, в связи с тем, что основой психического развития человека выступает качественное изменение социальной ситуации и деятельности человека, где его интеллект и эмоции находятся во внутреннем единстве. Комплексный анализ всех психологических факторов и детерминант, побуждающих, направляющих и поддерживающих поведение живого существа, приводит к сложной картине многоуровневого взаимодействия в распределенной системе управления поведением и деятельностью. Среди ключевых психологических понятий понятие «мотив» занимает особое место, играет важную объяснительную функцию. Мотив как предмет потребности [15] предполагает наличие двух диалектически единых полюсов — предметности, как движущей силы активности, и пристрастности, определяющей процесс смыслообразования. Если полюс предметности освещает вопрос о движущих силах активности, то полюс пристрастности необходим для интерпретации второго фундаментального положения концепции деятельности, касающегося уже развития мотивационных процессов в конкретной ситуации, — положения о процессах смыслообразования [8]. При этом личностный смысл связан с эмоциями и презентуется в сознании в форме эмоций [14]. Как отмечал А.Н. Леонтьев, даже когда мотивы не осознаются, они все же находят свое психическое отражение, но в особой форме — в форме эмоциональной окраски действий [14]. Давая свое определение мотивации, Л.И. Божович также подчеркивает, что существенной стороной мотива является не цель, а смысл, или иначе — отношение человека к воспринимаемой действительности [3].

Таким образом, мотив в качестве регулятора поведения отражается в сознании разными, но в некоторой степени взаимосвязанными способами: через осознание эмоциональных отношений и через систему словесных описаний причин поведения — мотивировок (знаково-опосредованная форма психики). Поэтому, развивающую систему отношений (смысловых образований) и ценностей подростка необходимо диагностировать, как минимум, на двух уровнях. С одной стороны, она

определяется ведущей мотивацией, побуждающей и направляющей деятельность подростка большей частью на неосознанном, эмоциональном уровне, а с другой стороны, подросток выстраивает свою систему суждений и осознанных предпочтений о различных событиях и ситуациях в жизни, а также вариантах поведения на уровне сознательного усвоения социальных норм и правил взаимоотношения. В сенситивном периоде развития — периоде школьного обучения подростка — новый сознательный и старый неосознанный опыт активно взаимодействуют. В этом случае возможно, что сознательно усвоенные ценности становятся личностными убеждениями, трансформируя эмоциональный уровень регуляции. Также возможно, что новые ценности не вписываются в уже имеющуюся систему смысловых образований и не становятся полноценными регуляторами поведения, а остаются только декларируемыми для получения социального одобрения. Поэтому основным индикатором развития личности следует считать степень перехода изначально осознанных ценностей и мотивировок из разряда только «знаемых» в регуляторы поведения, степень интеграции их в общую систему мотивации; т. е. зрелость личности выражается в смысловом единстве мотивационной системы. Поэтому диагностика специфики взаимосвязи эмоционального и понятийного компонентов учебной мотивации на том или ином этапе школьного обучения не только представляет теоретический интерес, но и является важной практической задачей, решение которой в значительной степени определяет направление педагогических усилий по обучению и воспитанию.

Как известно, основными новообразованиями старшего школьного возраста являются развитие самосознания, становление личностной идентичности и готовность к личностному самоопределению [22]. При этом наблюдается определенная гетерохронность возникновения этих новообразований. Так, полученные в исследовании данные [13] позволяют судить об основных возрастных тенденциях в развитии мотивации надситуативного уровня. В младшем школьном возрасте интенсивно развивается духовно-нравственная мотивация, в подростковом и юношеском возрасте наряду с духовно-нравственной развиваются все другие виды мотивации.

Мотивация учебной деятельности, от которой зависит эффективность учебного процесса, во многом определяется и полом учеников, особенно старших классов. В исследованиях [12; 10; 5; 19] были получены результаты, свидетельствующие о различиях психологических характеристик у подростков разного пола. По-

казано, что эта половая специфика, распространяется как на когнитивную сферу, так и в еще большей степени на сферу интересов [20]. Эти психологические различия проявляются, в частности, в ценностно-смысловых установках [5]. Поэтому для эффективности школьного обучения необходимо учитывать пол детей, от которого существенно зависит не только специфика соответствующих социальных ролей и обусловленность этим личностных планов, но и психологический возраст: имеется существенная гетерохронность в физическом и психологическом развитии мальчиков и девочек, а, следовательно, и зрелость мотивационно-ценностных систем личности. Учет таких индивидуальных особенностей учащихся позволяет адекватно организовывать учебную деятельность и тем самым влияет на ее успешность.

Таким образом, выявление системы взаимосвязей эмоционального отношения и осознанного (понятийного) отношения к различным сферам школьной жизнедеятельности представляется важной проблемой для понимания как структуры личности, так и механизмов ее развития в ходе школьного обучения. **Целью данной работы** было изучение половых особенностей взаимосвязи эмоционального отражения старшеклассниками объектов-ценностей школьной жизни и осознания ими причин необходимости школьного обучения (мотивировок). Структура эмоционального отношения учеников старших (9–11) классов выявлялась на основе оценок по методике семантического дифференциала с помощью факторного анализа отдельно для групп мальчиков и девочек. Выраженность значений выявленных факторов (интерпретируемых как типы мотивации в индивидуальном мотивационном профиле) отдельно для групп мальчиков и девочек количественно сопоставлялась (на основе корреляционного анализа) с оценками степени согласия соответствующих учеников с различными объяснениями-мотивировками причин обучения в школе. Такая схема исследования позволяет ответить на следующие вопросы (**гипотезы**).

1. Является ли структура эмоционального отношения к ценностям школьной жизни одинаковой или различной для мальчиков и девочек: а) по параметрам размерности — числу выделяемых факторов и б) по их содержательному наполнению? Прямая гипотеза — структуры совпадают; альтернативная — различаются по числу факторов и/или по их содержательному наполнению.

2. Является ли структура взаимосвязей между выделенными факторами-мотивами эмоционального отношения и вариантами сознательного объяснения причин необходимости учения в школе (мотивировками) сходной или различной для групп мальчиков и девочек? Прямая гипотеза — структуры взаимосвязей качественно совпадают; альтернативная — существенно различаются.

Методика

1. Для выявления мотивационного профиля анализировались эмоциональные оценки ценностей школьной жизни по системе шкал, заданных парой прила-

гательных (использовалось 25 пар прилагательных), в соответствии с методикой семантического дифференциала Ч. Осгуда, адаптированной В.Ф. Петренко [17]. Для этого каждый учащийся должен был оценить числом от -3 (степень соответствия левому прилагательному в паре) до +3 (степень соответствия правому прилагательному в паре) каждую из следующих десяти ценностей школьной жизни: самосовершенствование в учебе, общение в школе, признание в коллективе, глубокие и прочные знания, мой авторитет и Я, успешная учеба, верные и хорошие друзья, одобрение окружающих людей, быть лучше других, преодоление препятствий. К полученным данным применялся факторный анализ аналогично тому, как это было описано в предыдущих исследованиях [4].

2. Для исследования вариантов мотивировок (мотивации) учебной деятельности был разработан специальный опросник [6]. В него вошли 70 утверждений, отражающих возможные варианты мотивировок учебы в школе в настоящем и отношения к профессиональному будущему. Оценка осуществлялась по пятибалльной шкале степени согласия с каждым утверждением.

Выборка

В опросе добровольно (при согласии родителей) приняли участие школьники 9–11 (15–17 лет) классов двух школ г. Москвы с традиционной парадигмой обучения, по методике 1 (семантический дифференциал) всего 253 ученика, в том числе мальчиков 132, девочек 121; из них опрошено по методике 2 (опросник) всего 110 учеников, в том числе 58 мальчиков и 52 девочки, прошедших одновременно обе методики.

Результаты

Для выявления мотивационного профиля был проведен факторный анализ полученных оценок шкалирования десяти объектов школьной жизни по методике семантического дифференциала. На выборке мальчиков было выделено (на основании графика распределения собственных значений по критерию Кэттела — каменной осыпи) три наиболее выраженных фактора. На выборке девочек по тому же критерию выделено четыре фактора. Таким образом, по параметру размерности структура эмоционального отношения к ценностям школьной жизни является различной для мальчиков и девочек старших классов. Однако с содержательной стороны первые три фактора в группе мальчиков и девочек могут быть интерпретированы сходным образом, хотя при этом наблюдается определенная специфика.

Выделенные факторы получили следующую интерпретацию в соответствии с эмоциональными оценочными характеристиками шкалированных объектов:

Фактор 1. Учебно-познавательная мотивация. У мальчиков наибольший вес получили следующие конструкты: «глубокие и прочные знания» (характеризуются прилагательными: умный, светлый); «успешная

учеба» (умный, хороший, светлый), а также «самосовершенствование в учебе» (характеризуются прилагательными: умный, любимый). У девочек в этот фактор вошли объекты: «самосовершенствование в учебе» (хороший, светлый, активный), «глубокие и прочные знания» (радостный, светлый, умный), «успешная учеба» (радостный, приятный, жизнерадостный).

Фактор 2. Мотивация долженствования — когда учеба воспринимается как необходимый, но тяжелый труд. У мальчиков наибольший вес обнаруживается в следующих конструктах: «самосовершенствование в учебе» (сложный), «глубокие и прочные знания» (напряженный), «успешная учеба (тяжелый, сложный, напряженный), «преодоление препятствий» (тяжелый, сложный, твердый), «быть лучше других» (напряженный, твердый). У девочек в этот фактор вошли конструкты: «признание в коллективе» (сложный), «глубокие и прочные знания» (тяжелый, сложный, напряженный), «успешная учеба» (тяжелый, сложный, напряженный, медленный), «преодоление препятствий» (тяжелый, сложный), «быть лучше других» (сложный), «одобрение окружающих людей» (сложный, напряженный), «самосовершенствование в учебе» (сложный).

Фактор 3. Мотивация аффилиации. У мальчиков наибольшие веса оказались у конструктов: «признание в коллективе» (светлый, приятный, радостный), «мой авторитет и Я» (радостный, любимый, жизнерадост-

ный), «общение в школе» (радостный, светлый, активный), «одобрение окружающих людей» (радостный, активный, приятный). Для девочек этот фактор характеризуется только тремя конструктами: «признание в коллективе» (большой, умный), «мой авторитет и Я» (жизнерадостный, приятный, любимый), а также «быть лучше других» (активный, жизнерадостный, приятный).

Фактор 4. Мотивация общения — выделяется только для группы девочек. Эта мотивация характеризуется такими конструктами, как «общение в школе» (радостный, светлый, жизнерадостный, любимый) и «верные и хорошие друзья» (радостный, жизнерадостный, любимый).

Таким образом, проведенный анализ позволил определить не только основные направления (варианты или типы) в индивидуальном эмоциональном отношении у обследованной группы старшеклассников в сфере школьной жизни, но и определить соответствующие индивидуальные мотивационные профили каждого учащегося. Это позволило далее проводить сопоставление выраженности в индивидуальном профиле соответствующей мотивации с показателями другой методики — опросника — с помощью корреляционного анализа. Результаты этого анализа представлены в табл. 1, где представлены высказывания, значимо коррелирующие с соответствующим эмоциональным отношением.

Таблица 1

Значимые коэффициенты корреляции соответствующей мотивировки с факторами мотивации, выделяемыми по методике семантического дифференциала

Мальчики		Девочки	
Фактор 1. СД, учебно-познавательная мотивация			
Те, кто хорошо учатся, это организованные, умные ребята, умеющие добиваться успеха	0.39	Мне важно доказать самому себе, что я способен хорошо учиться	0.47
Я уже сейчас задумываюсь о том, в какой вуз я буду поступать и какие знания мне для этого понадобятся	0.33	Я стремлюсь быстро и точно выполнять требования учителя	0.46
Мне нравится придумывать новые способы решения задач	0.29	Я понимаю, что мой долг как ученика — хорошо учиться	0.42
		Только те, кто много знают и умеют, полезны нашему обществу.	0.42
		Мне нравится узнавать что-то новое.	0.40
		Хочу знать больше других	0.39
		Я хочу, чтобы одноклассники считали меня хорошим учеником	0.38
		Я стараюсь учиться лучше, чтобы завоевать уважение друзей	0.38
		После окончания школы я хочу продолжить учебу	0.37
		Мне хочется, чтобы окружающие были хорошего обо мне мнения	0.35
		Я стараюсь учиться, потому что только знающий человек нужен людям	0.35
		Мне хотелось бы быть лучшим учеником в классе	0.34
		Мне важно вырасти культурным, образованным человеком	0.34
		Успехи в учебе позволяют мне почувствовать собственную значимость и достоинство	0.33
		Без глубоких знаний и умений трудно рассчитывать на хорошую работу	0.33

Мальчики		Девочки	
		Я учусь для того, чтобы все знать и найти для всего объяснение	0.32
		В учебе я хочу узнать как можно больше	0.30
		Я привык хорошо работать на уроках, готовить задания, просто иначе не могу	0.30
		Мне хотелось бы, чтобы другие ученики заметили, что я знаю и умею намного больше их	0.30
		Я люблю браться за сложные задания и преодолевать трудности	0.29
Фактор 2. СД, избегание			
Я не хотел(а) бы много тратить сил на учебу, но этого требуют; приходится учиться	0.38	Учиться в школе необходимо, поэтому я часто работаю вопреки желанию	0.38
Я стараюсь хорошо учиться, чтобы оправдать ожидания учителя; его оценка и мнение для меня много значат	-0.29	Я уже сейчас задумываюсь о том, в какой вуз я буду поступать и какие знания мне для этого понадобятся	0.33
Мне нравится участвовать в различных школьных мероприятиях, и было бы здорово не тратить в школе столько времени на уроки	-0.29	Я привык хорошо работать на уроках, готовить задания, просто иначе не могу	0.29
Успехи в учебе позволяют мне почувствовать собственную значимость и достоинство	-0.31		
Я стараюсь учиться лучше, чтобы завоевать уважение друзей	-0.32		
Мне хотелось бы, чтобы другие ученики заметили, что я знаю и умею намного больше их	-0.34		
Мне просто нравится учиться. Хотел(а) бы, чтобы это продолжалось как можно дольше	-0.35		
Те, кто хорошо учатся, пользуются уважением и имеют большой авторитет	-0.40		
Я люблю участвовать в различных олимпиадах и викторинах в школе, потому что для меня это способ заявить о себе	-0.45		
Фактор 3. СД, аффилиация			
Мне важно доказать самому себе, что я способен хорошо учиться	0.30	Я стараюсь учиться, чтобы не потерять уважение в глазах учителя	0.36
Я люблю высказывать на уроке свою точку зрения и отстаивать ее	0.44	Я люблю высказывать на уроке свою точку зрения и отстаивать ее	0.30
		Я хочу занять достойное место среди моих товарищей	0.29
		Только те, кто много знают и умеют, полезны нашему обществу	-0.31
		Я люблю участвовать в различных олимпиадах и викторинах в школе, потому что для меня это способ заявить о себе	-0.31
		Я люблю находить новые решения задач	-0.34
		Мне нравится проводить самостоятельные исследования, делать какие-то открытия	-0.37
		Без глубоких знаний и умений трудно рассчитывать на хорошую работу	-0.37
		Мне доставляет удовольствие находить разные решения задачи	-0.41
Фактор 4. СД, общение			
		Я всегда очень радуюсь, когда отменяют урок и можно пообщаться с одноклассниками	0.34
		Мне нравится участвовать в различных школьных мероприятиях, и было бы здорово не тратить в школе столько времени на уроки	0.33
		Если бы меня не заставляли, я бы не училась	0.29
		Мне просто нравится учиться. Хотела бы, чтобы это продолжалось как можно дольше	-0.29
		Только те, кто много знают и умеют, полезны нашему обществу	-0.29

Мальчики	Девочки	
	Я хочу занять достойное место среди моих товарищей	-0.33
	Отметки для меня не главное. Важнее узнать что-то новое и интересное	-0.34
	Я люблю высказывать на уроке свою точку зрения и отстаивать ее	-0.36
	Мои ответы на уроках должны быть лучше ответов всех остальных	-0.37
	Я люблю браться за сложные задания и преодолевать трудности	-0.37
	Мне нравится проводить самостоятельные исследования, делать какие-то открытия	-0.37
	Я очень люблю узнавать что-то новое	-0.38
	Хочу знать больше других	-0.39
	Я считаю, что знания мне очень понадобятся в будущем	-0.42
	Я стараюсь учиться, потому что только знающий человек нужен людям	-0.43
	Мне важно вырасти культурным, образованным человеком	-0.44
	Я хочу быть культурным и развитым человеком	-0.44
	Мне нравится, когда на уроках нужно думать и рассуждать	-0.49

Как видно из таблицы, эмоциональный компонент учебно-познавательной мотивации (фактор 1) для мальчиков и девочек связан большей частью с различными утверждениями (мотивировками). Для мальчиков эмоционально положительно воспринимаемые учебные ценности на понятийном уровне связаны с познавательной потребностью (поиском новых способов решения задач), а также с ответственностью за свое будущее (быть организованным, в дальнейшем устроиться на хорошую работу).

Для девочек эмоционально положительно воспринимаемые ценности познания и успешной учебы на сознательном (понятийном) уровне связаны с морально-нормативным аспектом регуляции учебной деятельности (долг ученика хорошо учиться). Смысловая позиция у девочек также фактически связана с мотивацией достижения в познании и самоутверждения (все знать и найти для всего объяснение, преодолевать трудности, доказать самому себе свою способность, быть лучшим учеником в классе). Но при этом для девочек помимо желания узнавать новое, в отличие от мальчиков, обнаруживается стремление заметно отличаться от остальных и продемонстрировать окружающим свои достижения.

Эмоциональный компонент мотивации, который обозначен как фактор 2 (учеба как необходимость) для мальчиков и девочек также связан большей частью с различными утверждениями (мотивировками). Для мальчиков эмоционально отрицательно воспринимаемые ценности достижения в учебной деятельности связаны с утверждениями об учебе как необходимости, от которой невозможно отказаться. У них также нет желания добиваться уважения сверстников посредством успешной учебы, их не интересует мнение учителя. Девочки же с амбивалентным эмоциональным отношением к учебе связывают ее с необходимостью приобретения знаний для дальнейшего образования. Таким

образом, девочки с противоречивым эмоциональным отношением к школе, в отличие от мальчиков, в большей степени осознают объективную необходимость получения знаний для успешного будущего.

Эмоциональный компонент мотивации, который обозначен как фактор 3 — аффилиация, для мальчиков и девочек также связан с различными утверждениями, отражающими их смысловую позицию в процессе учебной деятельности. Для мальчиков эмоционально положительно воспринимаемые аффилиативные и статусные ценности согласуются на смысловом уровне в основном с потребностью в самоутверждении (желание отстаивать свою точку зрения, доказать себе свою способность хорошо учиться). Для девочек с мотивацией аффилиации потребность в признании, авторитете и стремлении быть лучше других имеют смысл признания и одобрения ближайшим окружением (занять достойное место среди товарищей, добиться уважения учителя). Но при этом у них нет стремления к познанию.

Ценности общения и верных друзей, выделенные только у девочек в отдельный фактор 4, связаны с потребностью в общении с друзьями в процессе учебы в школе. При этом они не испытывают потребности в познании и не связывают необходимость учиться с будущей перспективой.

Обсуждение

Полученные результаты демонстрируют как сходство, так и различие учащихся разного пола в эмоциональном и понятийном уровне отношения к учебе в школе.

По первому фактору в эмоциональной сфере (учебно-познавательная мотивация) наблюдается полное

совпадение между ними по содержанию учебных ценностей. Существенные же различия между учащимися наблюдаются в смысловой позиции, на уровне утверждений-мотивировок. Для мальчиков познавательная потребность связана с самостоятельным получением новых знаний (поиском новых способов решения задач). В работе [21] также показано, что мальчики чаще проявляют мотивацию, связанную с развитием способности к самостоятельному получению новых знаний. В нашем исследовании в сознании девочек такие ценности, как успешная учеба, прочные знания, самосовершенствование, имеют смысл мотивации достижения и превосходства. Для девочек, помимо желания узнавать новое и преодолевать препятствия, обнаруживается еще и стремление заметно отличаться от остальных и демонстрировать окружающим свои достижения. Как отмечается в исследовании [7], женщинам присуща способность к эмоциональному, привлекающему внимание окружающих, выразительному самопредъявлению [7]. В предыдущем нашем исследовании [5] результаты ранжирования ценностей показывают, что у девочек успех в учебе часто связан с потребностью заметно отличаться от остальных.

Во втором факторе, выделяемом по методике СД, у девочек общие для всех учащихся ценности должностования (учеба как необходимость) на эмоциональном уровне, в отличие от мальчиков, дополняются аффилиативными ценностями признания в коллективе и одобрения окружающих («хорошие ученики пользуются уважением»). Мальчики же с эмоционально отрицательным отношением к учебе на смысловом уровне воспринимают учебу как неотвратимую действительность, они подчеркивают свое безразличие к мнению окружающих по поводу учебы. В исследовании [21] отмечается, что среди мальчиков выше доля тех, кто вообще не мотивирован к учебе. Таким образом, девочки с амбивалентным эмоциональным отношением к школе, в отличие от мальчиков, более позитивно оценивают необходимость учиться в школе, а также в большей степени осознают объективную необходимость получения знаний для успешного будущего. В том же исследовании показано, что девочки чаще, чем мальчики, рассматривают учебную деятельность как важный фактор, определяющий профессиональную и социальную успешность.

Для мальчиков эмоциональный компонент мотивации, который обозначен как фактор 3 (аффилиативные ценности), на смысловом уровне соотносится с потребностью в самоутверждении и достижении. В предшествующем нашем исследовании [5] также показано, что для мальчиков успешная учеба является средством повышения собственного самоуважения, уверенности в себе, а также получения признания со стороны ближайшего окружения. При этом в литературе отмечается, что у юношей довольно часто отношение к учебе обусловлено внешней мотивацией (занять определенное положение, заслужить одобрение и уважение) [21]. Это можно объяснить разными социальными требованиями (установками и стереотипами) к мальчикам и девочкам, спецификой обратной связи, которую они получают от взрослых, в частности, большим давлением, оказываемым родителями и учителя-

ми на мальчиков [1; 11]. В работе [19] обнаружено, что юноши в меньшей степени, чем девушки, удовлетворены своими взаимоотношениями с родителями. Они более склонны оценивать отношение родителей к себе как более строгое и жесткое и в меньшей степени, чем девушки, ощущают эмоциональную близость, принятие и партнерство с их стороны. Зарубежные исследования полоролевых стереотипов также показывают, что различные ожидания учителей, родительские ожидания влияют на самовосприятие ребенка [2; 23].

Далее, у девочек с мотивацией аффилиации наблюдается достаточно хорошее согласование эмоционального и смыслового уровней отношения к учебе. Однако у них обнаружен более сложный тип ориентировки в аффилиативных ценностях: на эмоциональном уровне выделяется четвертый фактор, который не обнаруживается в группе мальчиков. Этот фактор дополнительно описывает потребность общения с друзьями в школе, он хорошо согласован с их смысловой позицией (стремление общаться с одноклассниками вместо уроков). В работе [21] отмечается также, что девочки чаще указывают на значимость для них коммуникативного аспекта (возможность общаться в школе). Таким образом, и в данной группе девочек наблюдается достаточно хорошее согласование эмоционального и смыслового уровней отношения к учебе. В предыдущем исследовании [5] также показано, что девочки осознанно связывают аффилиативные, познавательные и прагматические мотивы с соответствующими им ценностями, что свидетельствует о смысловом единстве мотивационной системы.

Таким образом, и с точки зрения эмоционального отношения, и, в еще большей степени, на смысловом уровне объяснений собственного поведения девочки данного возраста проявляют более зрелое и содержательное осознание процесса учения в школе, чем мальчики. Как полагает К. Обуховский [16], именно в данном школьном возрасте формируется ценностно-смысловой вектор развития, связанный с осмыслением собственной жизни. Он считает это следующим этапом развития после фазы осмысления эмоциональных контактов [16]. Можно предположить, что большая часть обследованных нами девочек, в отличие от большинства мальчиков этого возраста, уже прошли стадию идентификации, у них зарождается собственная концепция жизни. Таким образом, выявленная половая специфика и обусловленность этим личностных планов могут свидетельствовать также о психологическом возрасте учащихся: полученные результаты характеризуют существенную гетерохронность в психологическом развитии мальчиков и девочек, а, следовательно, и зрелость мотивационно-ценностных систем личности. Тем не менее, и сама по себе потребность в самодетерминации («быть субъектом собственной жизни») для мальчиков и девочек имеет различный смысл, который может быть обусловлен половыми ролями.

Заключение

1. Выявлена половая специфика эмоционального отношения к ценностям школьной жизни, выражающаяся

в том, что у девочек выделяется 4 фактора, тогда как у мальчиков только 3. При этом первые три фактора содержательно достаточно сходны по составу входящих ценностей, хотя у девочек фактор 2 (долженствование) расширяется на аффилиативные ценности — признание и одобрение окружающих, а у мальчиков фактор 3 (аффилиация и самоутверждение) дополняется ценностями общения. Эти ценности общения у девочек образуют самостоятельный фактор 4 и обособлены от ценностей аффилиации. Таким образом, общение с ближайшим окружением для мальчиков связано с самоутверждением в учебе, а для девочек общение с друзьями является самостоятельной внеучебной ценностью.

2. Выявлены взаимосвязи между выделенными факторами-мотивами эмоционального отношения и вариантами сознательного объяснения причин обучения в школе (мотивировками). В понятийной сфере, на уровне утверждений-мотивировок, обнаружены существенные различия между учащимися разного пола. В сознании девочек, в отличие от мальчиков, такие ценности фактора 1, как успешная учеба, прочные

знания, самосовершенствование, имеют смысл мотивации достижения и превосходства. Для девочек, помимо желания узнавать новое и преодолевать препятствия, обнаруживается еще и стремление заметно отличаться от остальных и демонстрировать окружающим свои достижения. Девочки с амбивалентным эмоциональным отношением к школе (фактор 2 —долженствование), в отличие от мальчиков, более позитивно оценивают необходимость учиться в школе, а также в большей степени осознают объективную необходимость получения знаний для успешного будущего. Для мальчиков эмоциональный компонент мотивации, который обозначен как фактор 3 (аффилиативные ценности признания, одобрения, авторитета и общения), соотносится на понятийном уровне с потребностью в самоутверждении и достижении («доказать себе»), тогда как у девочек акцент ставится на статусные ценности («доказать другим»). При этом у девочек обнаружен более сложный тип ориентировки в аффилиативных ценностях — выделяется четвертый фактор, который дополнительно описывает потребность в общении с друзьями.

Литература

1. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 74—82.
2. Берн Ш. Гендерная психология: пер. с англ. М.: Прайм-Еврознак, 2004. 320 с
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
4. Вартанова И.И. Мотивация и внутренние конфликты старшеклассников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53544.shtml (дата обращения: 16.04.2017).
5. Вартанова И.И. Психологические особенности мотивации и ценностей старшеклассников разного пола // Психологическая наука и образование. Т. 22. № 3. 2017. С. 63—70. doi: 10.17759/pse.2017220307
6. Вартанова И.И., Юдина А.В. Особенности взаимосвязей учебной мотивации и локуса контроля в гимназии и школе // Ананьевские чтения-2015 (20—22 октября 2015 г.) / Отв. ред. В.М. Аллахвердов. СПб.: СПбГУ. Скифия-принт, 2015. С. 159—160.
7. Визгина А.В., Пантлеев С.Р. Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 91—100.
8. Вилюнас В.К. Теория деятельности и проблемы мотивации // А.Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко и др. М.: Изд-во МГУ, 1983. С. 191—200.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 367 с.
10. Каган В.Е. Стереотипы мужественности—женственности и образ Я у подростков // Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 53—62.
11. Карabanова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., Гардарика, 2007. 240 с.
12. Кудинов С.И. Полоролевые аспекты любознательности подростков // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 1. С. 26—36.

References

1. Aleshina Yu.E., Volovich A.S. Problemy usvoyeniya roley muzhchiny i zhenshchiny [Role of mastering problems of men and women]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1991, no. 4, pp. 74—82. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
2. Bern Sh. *Gendernaya psikhologiya: Per. s angl.* [Gender Psychology]. Moscow: Praym-Evroznak, 2004. 320 p. (In Russ.).
3. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 400 p. (In Russ.).
4. Vartanova I.I. Motivatsiya i vnutrennie konflikty starsheklassnikov [Elektronnyi resurs]. [Motivation and internal conflicts of high school students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2012, no 2. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2012/n2/53544.shtml> (Accessed 16.04.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Vartanova I.I. Psychological Features of Motivation and Values in High School Students of Different Sexes. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 3, pp. 63—70. doi: 10.17759/pse.2017220307 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Vartanova I.I., Judina A.V. Osobennosti vzaimosvyezey uchebnoi motivatsii i lokusa kontrolya v gimnazii i shkole [Features of the interrelationships of educational motivation and locus in the gymnasium and school]. In V.M. Allahverdiv (ed.), *Anan'evskie chteniya — 2015* [Ananiev Readings — 2015] (20—22 October 2015 g). Saint-Petersburg: SPbGU. Skifiya-print Publ., 2015, pp. 159—160. (In Russ.).
7. Vizgina A.V., Pantileev S.R. Proyavleniye lichnostnykh osobennostey v samoopisaniyakh muzhchin i zhenshchin [The manifestation of personal characteristics in the self-description of men and women]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2001, no. 3, pp. 91—100.
8. Vilyunas V.K. Teoriya deyatel'nosti i problemy motivatsii [The theory of activity and motivation problems]. In Zaporozhts A.V. (eds.), *A.N. Leont'ev i sovremennaya psikhologiya* [Leontiev and modern psychology]. Moscow: MGU Publ., 1983, pp. 191—200.
9. Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T.3. Problemy razvitiya psikhiki* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of development of the mind]. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 368 p.

13. Кулагина И.Ю. Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 100–109. doi: 10.17759/chp.2015110309
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
15. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2010. 511 с.
16. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. СПб.: Изд-во «Речь», 2003. 296 с.
17. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику. Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: Изд-во МГУ, 1983. 175с.
18. Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301
19. Самбикина О.С. Детско-родительские отношения как фактор формирования стиля учебной деятельности подростков разного пола // XXXII Мерлинские чтения: Способности. Одаренность. Индивидуальность: материалы всероссийской научно-практической конференции (г. Пермь, 20–21 октября 2017 г.) / Ред. А.А. Фихман. Пермь: ПГПУ, 2017. С. 150–153.
20. Саулina Е.Б. Особенности полового диморфизма когнитивных способностей и структуры интересов подростков с высоким уровнем интеллекта [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Saulina.phtml> (дата обращения: 23.03.2017).
21. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Динамика мотивационно-целевых трансформаций учебной деятельности у учащихся основной школы // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 3–15.
22. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1987. 184 с.
23. Dweck C.S., Bush E.S. Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators // *Developmental Psychology*. 1978. Vol. 11. P. 147–156.
10. Kagan V.E. Stereotypy mužstvennosti-zhenstvennosti i obraz Ya u podrostkov [Stereotypes of masculinity-femininity and the image of self in adolescents]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1989, no.3, pp. 53–62.
11. Karabanova O.A. Psikhologiya semeinykh otnoshenii i osnovy semeinogo konsul'tirovaniya [Family psychology and basics of family counseling]. Moscow: Gardariki Publ., 2007. 240 p.
12. Kudinov S.I. Polorolevye aspekty lyuboznatel'nosti podrostkov [Sexual aspects of the curiosity of adolescents]. *Psikhologicheskyy zhurnal [Psychological journal]*, 1998. Vol. 19, no. 1, pp. 26–36.
13. Kulagina I.Yu. Dominiruyushchaya motivatsiya shkol'nikov: vozrastnyetendentsii usloviya razvitiya [Dominant Motivation in Schoolchildren: Age Trends and Conditions of Development]. *Kul'turno/istoricheskaya psikhologiya = Cultural/historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 100–109. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110309
14. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activities. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.
15. Leont'ev A.N. Lektsii po obshchei psikhologii [Lectures on general psychology]. Moscow: Smysl, Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2010. 511 p.
16. Obukhovskii K. Galaktika potrebnosti. Psikhologiya vlechenii cheloveka [The galaxy needs. Psychology of human drives]. Saint Petersburg: «Rech'» Publ., 2003. 296 p.
17. Petrenko V.F. Vvedenie v eksperimental'nyu psikhosemantiку. Issledovanie form reprezentatsii v obydennom soznanii. [Introduction to experimental psychosemantics. Study forms of representation in ordinary consciousness]. Moscow: MGU Publ., 1983. 175 p.
18. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskaya nauchnaya shkola: problemy, kotorye postavil L.S. Vygotskii [Cultural-Historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up]. *Kul'turno/istoricheskaya psikhologiya = Cultural/historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301. (In Russ.; abstr. in Engl.).
19. Sambikina O.S. Detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor formirovaniya stilya uchebnoi deyatel'nosti podrostkov raznogo pola [Child-parent relations as a factor in the formation of educational activity of adolescents of different sexes]. In A.A.Fikhman (ed.), *Tridt'at' vtoroe Merlinskoe chteniya: Sposobnosti. Odarennost'. Individual'nost': materialy vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Thirty second Merlin readings: Abilities. Giftedness. Individuality: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conferenc] (Perm, October 20–21, 2017)*. Perm': Permskii gosudarstvennyi humanitarno-pedagogicheskii universitet Publ., 2017, pp. 150–153.
20. Saulina E.B. Osobennosti polovogo dimorfizma kognitivnykh sposobnostei i struktury interesov podrostkov s vysokim urovnem intellekta [Elektronnyi resurs] [Features of sexual dimorphism in cognitive abilities and structures of interests in teenagers with high level of intelligence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015. Vol. 7, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Saulina.phtml> (Accessed 23.03.2017). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
21. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. Dinamika motivatsionno-tselevykh transformatsii uchebnoi deyatel'nosti u uchashchikhsya osnovnoi shkoly [Dynamics of motivational-targeted transformation of educational activity of students of basic school]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2015, no. 3, pp. 3–15.
22. Dubrovina I.V. (eds.), *Formirovanie lichnosti v perekhodnyi period: Ot podrostkovogo k yunosheskomu vozrastu [Personality formation in the transition period: From adolescence to adolescence]*. Moscow: Pedagogika Publ., 1987, 184 p.
23. Dweck C.S., Bush E.S. Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 1978. Vol. 11, pp. 147–156.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ
METHODS AND TECHNIQUES OF RESEARCH

Методики оценки раннего детско-родительского взаимодействия

Л.В. Токарская*,

ФГАОУ ВО УрФУ, Екатеринбург, Россия,
liydmil@mail.ru

М.А. Лаврова**,

ФГАОУ ВО УрФУ, Екатеринбург, Россия,
ml2002@yandex.ru

Статья посвящена обзору шкал оценки раннего детско-родительского взаимодействия, которое может стать предиктором развития поведенческих, когнитивных и моторных навыков у ребенка. Описываются наиболее часто использующиеся в научных исследованиях опросники поведения и отношения родителей. Шкалы для экспертной оценки результатов наблюдения за поведением родителя и ребенка представлены по схеме: набор характеристик исследуемого поведения; особенности организации самой процедуры взаимодействия, а также оценки ее результатов. В работе анализируются сложности использования шкал: отсутствие нормативов для российской выборки испытуемых; сложность обеспечения объективности результатов работы экспертов; необходимость учета ситуаций социально-желательного поведения родителей; значительные временные и финансовые затраты на подготовку и проведение исследования, фиксацию и анализ результатов. В целом, шкалы оценки детско-родительского взаимодействия являются важным и достаточно информативным инструментом, позволяющим оценить взаимодействие в различных ракурсах.

Ключевые слова: детско-родительское взаимодействие, раннее вмешательство, шкалы оценки, метод наблюдения, детско-родительские отношения, когнитивное развитие, сенсомоторное развитие.

Early Parent-Child Interaction Assessment Techniques

L.V. Tokarskaya,

Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia,
liydmil@mail.ru

Для цитаты:

Токарская Л.В., Лаврова М.А. Методики оценки раннего детско-родительского взаимодействия // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 2. С. 86–92. doi:10.17759/chp.2018140209

For citation:

Tokarskaya L.V., Lavrova M.A. Early Parent-Child Interaction Assessment Techniques. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 86–92. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/chp.2018140209

* Токарская Людмила Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (ФГАОУ ВО УрФУ), Екатеринбург, Россия. E-mail: liydmil@mail.ru

** Лаврова Мария Александровна, младший научный сотрудник кафедры клинической психологии и психофизиологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (ФГАОУ ВО УрФУ), Екатеринбург, Россия. E-mail: ml2002@yandex.ru

Tokarskaya Ludmila Valeryevna, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia, liydmil@mail.ru

Lavrova Mariia Aleksandrovna, junior researcher, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia, ml2002@yandex.ru

М.А. Lavrova,

Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia,
ml2002@yandex.ru

The article reviews the scales for assessing early parent-child interaction which can be predictive in terms of the child's behavioural, cognitive and motor skills. We describe the most common surveys used in the studies of parental behaviour and attitudes. The scales for expert assessment of early parent-child interaction are presented according to the following scheme: a set of characteristics of the investigated behavior; specifics of organizing the interaction; features of evaluation. Then we focus on the difficulties of using the rating scales as such among which are, for instance: the absence of normal rates for the Russian sample of subjects; difficulties with ensuring objective outcomes of expertise; the possibility of socially desired behaviour; significant time and financial resources required for these studies. But in many ways the parent-child interaction rating scales are an important and informative tool for exploring interactions from a number of perspectives.

Keywords: parent-child interaction, early intervention, rating scales, observation method, parent-child relationships, cognitive development, sensorimotor development.

Детско-родительское взаимодействие рассматривается как фактор риска или предупреждения развития осложнений при ряде патологий, способных впоследствии повлиять на формирование сенсомоторных и когнитивных функций, основы которых закладываются в период младенчества. Крайне значимой становится оценка особенностей детско-родительского взаимодействия, выбор способов проведения такой оценки, стандартизация подобных процедур. Одним из наиболее распространенных способов оценки является использование соответствующих шкал, однако их многообразие зачастую осложняет выбор для специалистов. Все это определяет необходимость уточнения процедуры проведения, способов оценки результатов, имеющих ограничения для выстраивания научного исследования и обеспечения эффективности практического использования.

Детско-родительское взаимодействие является важным средовым фактором, оказывающим существенное влияние на развитие ребенка, как нормально развивающегося, так и с ограниченными возможностями здоровья.

Понятие «детско-родительское взаимодействие» (далее — ДРВ) в наиболее широком смысле означает процесс организации совместной деятельности между ребенком и родителем [1] и является точно определяемым поведением или набором поведений, которые можно наблюдать и измерять [12]. В рамках данной статьи будут рассматриваться шкалы оценки детско-родительского взаимодействия с детьми раннего возраста — до 3 лет [11].

Оценка детско-родительского взаимодействия используется в психологической практике в научно-исследовательских целях:

- для изучения влияния средовых факторов на психическое [5; 28; 29; 38], сенсомоторное [4], когнитивное [7] развитие и даже психосоматическое здоровье ребенка [13];

- для ранней диагностики [17] и коррекции ДРВ [20; 24], что позволяет как снизить поведенческие проблемы ребенка (например, агрессивное поведение), так и уменьшить стресс родителя, наладить внутрисемейное взаимодействие [8].

При анализе баз Web of Science, Scopus, РИНЦ за 2000—2017 гг. (поиск проходил по ключевым словам: «детско-родительское взаимодействие», «шкалы оценки», «early parent-child interaction», «parent-infant interaction», «assessments scales») было найдено более 360 источников, посвященных данной тематике.

Для оценки ДРВ разработаны:

- 1) опросники для родителей, которые можно разделить на опросники *поведения*, когда родитель описывает поведение ребенка и/или свое (например, социально-эмоциональный опросник Бэйли [16], Шкала Parent-Infant Caregiving Touch Scale [27]), и опросники *отношения*, когда родитель описывает отношение к ребенку и его поведению (например, Методика анализа семейного воспитания Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис [5], Шкала материнской послеродовой привязанности [21], Оценка привязанности матери к ребенку [3]);

- 2) шкалы для экспертной оценки, заполняемые в ходе наблюдения за поведением родителя и ребенка. Эти шкалы в зависимости от цели исследования отличаются друг от друга как по набору характеристик рассматриваемого поведения, так и по организации самой процедуры наблюдения [9; 10; 15].

В России одним из наиболее разработанных и глубоких методов стандартизированного наблюдения общения и взаимодействия взрослого с ребенком является подход, созданный в школе онтогенеза общения М.И. Лисиной [6; 9; 10], который в отличие от активно используемых в настоящее время зарубежных процедур исследования ДРВ с помощью видеозаписей и шкал наблюдения стандартизирован на российской выборке испытуемых.

Наиболее интересные и часто встречающиеся методики оценки ДРВ мы приведем далее.

1. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет [6]. В рамках данного подхода предметом психологической диагностики является уровень развития общения и ведущей деятельности у ребенка от рождения до 3 лет.

Процедура: включает диагностику формы общения ребенка со взрослым и оценку развития предметной или предметно-манипулятивной деятельности, в кото-

рой выявляются характеристика действий ребенка, уровень его познавательной активности и включенность в общение со взрослым. Наблюдение за поведением ребенка осуществляется в специально смоделированных ситуациях: «Пассивный взрослый», «Ситуативно-личностное общение», «Ситуативно-деловое общение».

Оценка результатов: проводится с использованием шкалы регистрации параметров общения и познавательной активности ребенка и протоколов для фиксации полученных данных. Составляется заключение об уровне развития общения и познавательной активности ребенка.

При определении уровня развития ситуативно-личностного и ситуативно-делового общения используются следующие его параметры: инициативность ребенка в общении, чувствительность ребенка к воздействиям взрослого и средства общения.

2. Оценка психологического взаимодействия родителя и ребенка PCERA (The Parent – Child Early Relational Assessment).

Процедура: в начале обследования мать кормит ребенка, затем вовлекает его в структурированную игру, выбранную в соответствии с возрастом и способностями малыша; далее организует свободную игру, во время которой, согласно инструкции, играет с ребенком на ковре, используя набор игрушек. Длительность каждого этапа составляет 5 минут [2; 29; 34; 37].

Оценка результатов: взаимодействие оценивается с помощью пятибалльной системы оценки по 65 шкалам: 29 шкал описывают характеристики матери, 28 – характеристики ребенка и 8 – характеристики взаимодействия в диаде [2].

3. Оценка детско-родительского взаимодействия NCAST (The Nursing Child Assessment Satellite Training).

Процедура: методика состоит из оценки характеристик поведения, как родителя, так и ребенка в двух ситуациях общения: кормления (поскольку, взаимодействие при кормлении в первые месяцы жизни ребенка представляет собой существенную долю в общении родителя и ребенка) и обучения (после восьми месяцев более важным становится обучение конкретным навыкам).

Акцент делается на «адаптации» и «синхронности», которые, в свою очередь, разбиваются на более конкретные наблюдаемые и измеряемые категории поведения. Важными характеристиками адаптивного поведения у родителей выступают: 1) чувствительность к сигналам, поступающим от ребенка; 2) способность снимать беспокойство ребенка; 3) стимулирование социально-эмоционального развития ребенка; 4) стимулирование когнитивного развития [33; 34; 39]. У детей первичными характеристиками адаптивного поведения являются: способность подавать четкие и ясные сигналы ухаживающему за ним взрослому и способность проявлять реакцию на действия или слова взрослого.

Для оценки шкалы обучения родителю предъявляют карточку с видами активности ребенка, с помощью которой он может выбрать вид деятельности для обучения в ходе данного обследования, который ребенок еще не может совершить (виды деятельности расположены в порядке появления их у детей в процессе развития).

Предполагается количественная оценка результатов, в ходе которой отмечается наличие или отсутствие конкретного вида поведения.

Для повышения достоверности результатов оценки разработан трехступенчатый процесс подготовки наблюдателей.

4. Оценка эмоций на лицах ребенка и матери (The Infant Affect Manual).

Процедура: анализируется взаимодействие ребенка и матери в пяти эпизодах: свободная игра, первое разлучение, первое воссоединение, второе разлучение, второе воссоединение. Длительность каждого эпизода – 3 минуты, которые делятся на интервалы в 30 секунд (техника поинтервального изучения видеоматериалов).

Оценка результатов: в каждом интервале по шкале от 1 до 5 оценивается 8 эмоций: 4 позитивных (радость, интерес, радостное возбуждение, удивление) и 4 негативных (горе, печаль, гнев, страх). Далее выбирается значение максимальной интенсивности эмоции в течение всего эпизода. Для ребенка и матери рассчитывается позитивный (сумма интенсивностей всех позитивных эмоций) и негативный (сумма интенсивностей всех негативных эмоций) эмоциональный тон, а также количество выраженных на лице эмоций. Дополнительно фиксируется дезадаптивное поведение (сумма оцененных по пятибалльной шкале интенсивностей проявления стереотипных действий, а также агрессии, направленной на объекты и человека).

Обследование и анализ видеозаписей проводятся тремя экспертами, прошедшими специальное обучение и достигшими при независимом анализе одних и тех же записей 95% уровня совпадения результатов [2].

5. Детско-родительское взаимодействие PCI (Parent-Child Interaction).

Процедура: методика предполагает свободную игру (5 минут), затем игру с игрушками (10 минут) [23; 38]. Для детей старше 3 лет существует третий эпизод – уборка игрушек после игры [22]. Отметим, что наборы игрушек различны, в зависимости от цели исследования (это могут быть игрушки, исключаящие активность (мелки, кубики и пр.); наборы для девочек/мальчиков и др.). Чаще всего наборы зависят от возраста ребенка и содержат: мягкую игрушку, погремушку-развивающую игрушку, мягкие кубики, юлу, книжку – для детей до 10 месяцев; деревянные кубики вместо мягких после – 10 месяцев. Также существуют модификации методики с более короткой продолжительностью процедуры исследования [18].

Оценка результатов происходит в зависимости от выбранных исследователем шкал. Это могут быть следующие шкалы.

А. Мангеймская шкала оценки особенностей взаимодействия матери и ребенка в грудном возрасте (MBS-MKI-S) [13], которая включает в себя такие проявления поведения матери, как: эмоции (выражение лица); «ласковость» (телесный контакт, положение тела); вербальные особенности (особенности построения предложений, громкость, темп, спонтанность); вербальные ограничения; искренность (соответствие поведения вербальному компоненту и др.); разнообразие поведения; отзывчивость; стимуляция; содержание речи; на-

личие игр. Поведение описывается в бланке, в котором необходимо отметить соответствующий балл (от 1 до 5).

Б. Шкала «Оценка социального взаимодействия» (Social Interaction Rating Scale, SIRS) включает в себя 6 шкал: проявление эмоциональности; директивность (степень, с которой родитель направляет внимание ребенка); инициативность; поддержание взаимодействия (степень с которой родитель помогает ребенку в использовании предметов); отзывчивость; степень участия (подвижность и вовлеченность в совместное взаимодействие, расположение на одном уровне с ребенком). Каждый пункт оценивается в 1; 1,5; 2; 2,5 или 3 балла в зависимости от частоты проявления конкретного поведения (в бланке есть описание поведения, которое исследователю необходимо соотнести с поведением родителя). Оценивается также общий результат, предполагающий оптимальность взаимодействия [31].

В. Шкала Manchester Assessment of Caregiver-Infant (MACI) оценивает 7 пунктов: два касаются поведения родителя (отзывчивость, директивность), три — ребенка (детская внимательность по отношению к родителю, детский позитивный аффект, детская оживленность) и два — взаимодействие (диадическое взаимодействие, интенсивность вовлеченности). Используется шкала от 1 до 7 баллов [24; 35; 36].

Г. В ряде исследований для оценки взаимодействия младенца и родителя применяется не шкалирование, а кодирование поведения: поведенческий репертуар младенца и матери кодируется специальными обозначениями. Этот репертуар включает *биологическое поведение* — чихание, зевание и т. д. и *социальное* — улыбка, плач, вокализации и пр. Затем взаимодействие младенца и матери переносится с помощью этого кода на специальный график с временной шкалой: в хронологическом порядке отмечается возникновение того или иного поведения у матери и младенца. В результате появляется возможность оценить синхронность поведения в диаде.

6. Психоаналитическая методика наблюдения за младенцами Эстер Бик (E. Bick).

Процедура: в семью с новорожденным раз в неделю в течение определенного времени (изначально — двух лет) приходит наблюдатель, не заполняющий никаких шкал или опросников и имеющий главную задачу — «найти свое место в семье в тот день и час, когда он приходит» для осуществления наблюдения [8]. Самым важным для наблюдателя является сохранение способности осознавать и фиксировать свои мысли и чувства, возникающие при наблюдении

Оценка результатов: как таковая не используется. Переживаемый опыт наблюдателя, его описание действий ребенка и матери обсуждаются на специальной сессии с коллегами, в ходе которой создается общая гипотеза о том, как устроен внутренний психический мир данного младенца и как развиваются эмоциональные отношения в данной диаде. Такое терапевтическое наблюдение может оказаться очень полезным для семьи и может предотвращать серьезные отклонения в развитии ребенка [19].

Наиболее часто процедуры наблюдения проходят в условиях лабораторий или центров, в специально отведенных комнатах, оснащенных зеркалом Гезелла и видеокамерами, что позволяет обеспечить стандарти-

зацию условий проведения наблюдения. Другие исследователи осуществляют видеозапись в условиях семьи или анализируют домашние видео (сделанные родителями самостоятельно). Последний вариант нацелен на максимальную естественность поведения ребенка и родителя, но имеет ряд ограничений: большие временные и человеческие затраты. Кроме того, качество домашних видео не всегда является высоким и предсказуемым. Качественное лабораторное оборудование и стандартизированные процедуры для наблюдения позволяют обеспечить хороший материал для анализа, а доброжелательный настрой интервьюеров и активность маленького ребенка — естественность поведения в ДРВ.

Помимо вышеперечисленных характеристик поведения, протоколы ДРВ оценивают такие показатели, как особенности игрового поведения родителя и ребенка (предоставление ребенку возможности выбирать игры и ориентироваться в изменившейся ситуации, действовать с предметами по-своему и многократно; ожидание ответа ребенка; эмоциональное отношение к ребенку: отсутствие негативных высказываний в его адрес, разрешение ребенку выражать свои чувства); синхронность (соответствие темпа деятельности родителя темпу деятельности ребенка, подстройка к функциональным особенностям ребенка); коммуникативные особенности (использование жестов и других невербальных средств для уточнения смысла сообщения); аффективные стратегии социального контроля (жесткий/требовательный/негативный; мягкий/доброжелательный; нейтральный); поведение взрослого, направленное на формирование социально ориентированного поведения ребенка (демонстрация/моделирование; устные просьбы, указания; жесткое обращение и приказы; физическое принуждение; угроза наказания; позитивное подкрепление) [12; 25; 30].

Может анализироваться поведение взрослого, направленное на прекращение нежелательного поведения ребенка: запрет (устный, с использованием жестов и движений), угроза наказания, физическое наказание, выражение своих чувств, прерывание деятельности, игнорирование ребенка)

Оцениваются такие стратегии взаимодействия, как «Подчинение»; «Игровая рутина» (зеркальная, процессуальная, инструментальная); «Свободная совместная игра»; а также особенности оказания помощи (предупреждение, игнорирование, вербальная помощь и пр.) [14; 32; 36].

В настоящее время проводится работа по адаптации громоздких шкал, используемых в научных целях, для практического применения, с тем, чтобы они стали простыми в обращении, валидными и легко осваиваемыми [17].

В заключение необходимо отметить, что создано большое количество разнообразных процедур проведения оценки ДРВ и инструментов для его анализа [26]. Безусловно, такое многообразие позволяет применять оценку ДРВ для различных целей и проводить исследование, максимально отвечающее поставленным задачам.

Однако при проведении оценки ДРВ с использованием соответствующих шкал необходимо учитывать следующие факторы.

1. Сложность работы по сопоставлению результатов исследований между собой из-за отсутствия единых подходов к оценке и интерпретации и в связи с тем, что они не адаптированы к российским выборкам испытуемых.

2. Трудности обеспечения объективности результата в связи с возможной субъективностью экспертов, проводящих оценку. Для снижения влияния данного фактора необходимо серьезное обучение специалистов, анализирующих видеозаписи; оценка одной записи как минимум тремя исследователями и регулярное взаимодействие с супервизором. Кроме того, специалисты, занимающиеся интерпретацией результатов видеонаблюдения, должны достичь уровня согласованности не менее 90%

3. Необходимость учета достаточно часто наблюдающихся ситуаций социально-желательного поведения родителей (которые понимают, что их поведение фиксируют видеорекамеры) и их адаптации к ситуации оценки (многие родители вначале исследования ведут себя скованно и напряженно). Однако при грамотном введении в исследование родители достаточно быстро адаптируются и начинают чувствовать себя комфортно. Более быстрой адаптации к присутствию видеорекамер может помочь проведение в комнате первоначально других исследовательских процедур (например, оценки когнитивного и социально-эмоционального развития ребенка).

4. Значительные временные затраты: на подготовку и проведение видеозаписи, фиксацию и анализ результатов просмотра.

5. Высокая стоимость работы по оценке ДРВ с помощью анализа результатов видеонаблюдения: необходимо использование специального оборудования (нескольких мощных видеорекамер, сервера для хранения видеозаписей и др.), а также высококвалифицированного технического специалиста для обслуживания техники.

Кроме того, сама процедура оценки и интерпретации результатов видеонаблюдения является достаточно трудоемкой и дорогой в связи с необходимостью привлечения нескольких квалифицированных специалистов.

Несмотря на сложности, связанные с проведением и анализом полученных результатов, оценка детско-родительского взаимодействия является важным и достаточно информативным инструментом. Использование процедуры анализа видеозаписей вместе с опросниками позволяет оценить ДРВ в различных ракурсах. Особенности детско-родительского взаимодействия могут выступать как предиктор развития поведенческих, когнитивных и моторных навыков, а также имеют большое значение при разработке психотерапевтических и психокоррекционных программ.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 17-36-01100.

Funding

This work was supported by grant RFFR № 17-36-01100

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высш. учеб. заведений. М.: Аспект Пресс, 2007. 363 с.
2. Арицина И.А. Психическое развитие детей раннего возраста, оперированных в период новорожденности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2010. 24 с.
3. Верещagina Н.В., Николаева Е.И. Тест-опросник, оценивающий отношение матери к ребенку первых двух лет жизни // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 151–151.
4. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: кн. для воспитателя дет. сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер; под ред. Л.А. Венгера. М.: Просвещение, 1988. 144 с.
5. Глоzman Ж.М., Винникова Л.М. Детско-родительское отношение как фактор личностного и социального благополучия ребенка // Психолог в детском саду. 2012. №2. С. 52–57.
6. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. М.: МГППУ, 2002. 128 с.
7. Интегральная индивидуальность и конфигурация семьи: монография / Д.С. Корниенко, Л.Л. Баландина, Т.М. Харламова. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т., 2011. 222 с.
8. Калина О.Г. Психоаналитическое наблюдение за младенцами по методу Эстер Бик: современные цели и перспективы // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 2. С. 213–231.

References

1. Andreeva G.M. Sotsial'naya psikhologiya: uchebnik dlya vysshikh uchebnykh zavedenii [Social psychology: manual for educational institution of higher education]. Moscow: Aspekt Press, 2007. 363 p.
2. Arintsina I.A. Psikhicheskoe razvitie detei rannego vozrasta, operirovannykh v period novorozhdennosti. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Mental development of toddlers operated at the neonatal period Ph. D. (Psychology) Thesis]. Saint-Petersburg, 2010. 24 p.
3. Vereshchagina N.V., Nikolayeva Ye.I. Test-oprosnik, otsenivayushchii otnoshenie materi k rebenku pervykh dvukh let zhizni [Questionnaire for assess the attitude of the mother to the child of the first two years age]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 2009, no. 4, pp. 151–151. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Venger L.A., Pilyugina Ye.G., Venger N.B. Vospitanie sensornoi kul'tury rebenka ot rozhdeniya do 6 let: Kn. dlya vospitatel'ya det. sada [The education of child's sensory culture from birth to 6 years old: a book for nursery teacher]. In Vengera L.A. (ed). Moscow: Prosveshcheniye, 1988. 144 p.
5. Glozman Zh.M., Vinnikova L.M. Detsko-roditel'skoe otnoshenie kak faktor lichnostnogo i sotsial'nogo blagopoluchiya rebenka [Parent-child relationship as a factor of personal and social well-being of the child]. *Psikholog v detskom sadu*. [Psychologist in Kindergarten], 2012, no. 2, pp. 52–57.
6. Smirnova Ye.O., et al. Diagnostika psikhicheskogo razvitiya detei ot rozhdeniya do 3 let [The assessment of mental development of children from birth to 3 years old]. Moscow: Publ. MGPPU, 2002. 128 p

9. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. СПб.: Изд-во «Питер», 2009. 320 с.
10. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. 144 с.
11. Ляликов С.А. Педиатрия: учеб. пособие. Минск: Высш. шк., 2012. 400 с.
12. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2001. 288 с.
13. Симоненко И.А. Привязанность и ее влияние на здоровье и развитие ребенка. Психотерапия привязанности в детском возрасте. Курск: ГБОУ ВПО КГМУ Минздрава России, 2014. 242 с.
14. Шведовская А.А. Особенности реализации различных стратегий взаимодействия в диадах «ребенок—мать» // Психолог в детском саду. 2005. № 4. С. 115—123.
15. Aspland H., Gardner F. Observational Measures of Parent-Child Interaction: An Introductory Review // *Child and Adolescent Mental Health* Volume. 2003. Vol. 8 (3). P. 136—143. doi: 10.1111/1475-3588.00061
16. Bayley-III Clinical use and interpretation / L.G. Weiss, T. Oakland, G. Aylward. Elsevier Inc., 2010. 240 p.
17. Beatty J.R., Stacks A.M., Partridge T., Tzilos G.K., Loree A., Ondersma S.J. LoTTS parent—infant interaction coding scale: Ease of use and reliability in a sample of high-risk mothers and their infants // *Children and Youth Services Review*. 2011. Vol. 33. P. 86—90. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.08.016
18. Bennetts S.K., Mensah F.K., Green J., Hackworth N.J., Westrupp E. M., Reilly S. Mothers' Experiences of Parent-Reported and Video-Recorded Observational Assessments // *Journal of Child and Family Studies*. 2017. P. 3312—3326. doi: 10.1007/s10826-017-0826-1
19. Bick E. Surviving Space. Papers on Infant Observation. Essays on the Centenary of Esther Bick. Hg. von A. Briggs. London; New York, 2002. 315 p.
20. Child Welfare Information Gateway. Parent-child interaction therapy with at-risk families [Электронный ресурс]. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau, 2013. 13 p. <https://www.childwelfare.gov/pubs/f-interactbulletin/> (дата обращения: 24.04.2017).
21. Condon J. Maternal Postnatal Attachment Scale [Measurement instrument]. 2015. 7 p. doi: 10.1080/02646839808404558
22. Eyberg Sh.M., Robinson E.A. Dyadic parent-child interaction coding system: a manual. WA: Parenting Clinic, University of Washington, 2000. 133 p.
23. Feldman R. Mutual influences between child emotion regulation and parent—child reciprocity support development across the first 10 years of life: Implications for developmental psychopathology // *Development and Psychopathology*. 2015. Vol. 27. P. 1007—1023. doi:10.1017/S0954579415000656
24. Green J., Pickles A., Pasco G., Bedford R., Wan M.W., Elsabbagh M., Slonims V., Gliga T., Jones E.J.H., Cheung C.H.M., Charman T., Johnson M.H et al. Randomised trial of a parent-mediated intervention for infants at high risk for autism: longitudinal outcomes to age 3 years // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2017. Vol. 58 (12). P. 1330—1340. doi:10.1111/jcpp.12728
25. Halle T., Anderson R. et al. Quality of Caregiver-Child Interaction for Infants and Toddlers (Q-CCIT): A Review of the Literature. Washington, DC, 2011. 24 p.
26. Kelly J.F., Barnard K.E. Assessment of Parent—Child Interaction: Implications for Early Intervention // *Handbook of early childhood intervention*: Cambridge University Press. 2000. P. 258—289. doi: 10.1017/CBO9780511529320.014
7. Kornienko D.S., Balandina L.L., Kharlamova T.M. Integral'naya individual'nost' i konfiguratsiya sem'i: monografiya [Integrated identity and the configuration of the family: the monograph]. Perm': Publ. Perm.gos.ped.un-t, 2011. 222 p.
8. Kalina O.G. Psikhoanaliticheskoe nablyudenie za mladentsami po metodu Ester Bik: sovremennye tseli i perspektivy [Psychoanalytic observation of infants by the method of Esther Bick: modern goals and perspectives]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2014, no. 2, pp. 213—231
9. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii [The formation of the child's personality in communication]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2009. 320 p.
10. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshcheniya [Problems of communication' ontogenesis]. Moscow, 1986. 144 p.
11. Lyalikov S.A. Pediatriya: uchebnoe posobie [Pediatrics: manual]. Minsk: Publ. Vyssh.shk., 2012. 400 p.
12. Mukhamedrahimov R.Zh. Mat' i mladenets: psikhologicheskoe vzaimodeistvie [The mother and the infant: psychological interaction]. Saint-Petersburg: Publ. S.-Peterb. un-ta, 2001. 288 p.
13. Simonenko I.A. Privyazannost' i ee vliyanie na zdorov'e i razvitie rebenka. [The attachment and its impact on child' health and development. Psychotherapy of attachment in childhood]. Kursk: Publ. GBOU VPO KGMU Minzdrava Rossii, 2014. 242 p.
14. Shvedovskaya A.A. Osobennosti realizatsii razlichnykh strategii vzaimodeistviya v diadakh «rebenok—mat'» [Features of implementation of various strategies of interaction in dyads «mother-child»]. *Psikholog v detskom sadu [Psychologist in Kindergarten]*, 2005, no. 4, pp. 115—123
15. Aspland H., Gardner F. Observational Measures of Parent-Child Interaction: An Introductory Review. *Child and Adolescent Mental Health* Volume, 2003. Vol. 8 (3), pp. 136—143. doi: 10.1111/1475-3588.00061
16. Weiss L.G., Oakland T., Aylward G. Bayley-III Clinical use and interpretation. Elsevier Inc., 2010. 240 p.
17. Beatty J.R., Stacks A.M., Partridge T., Tzilos G.K., Loree A., Ondersma S.J. LoTTS parent—infant interaction coding scale: Ease of use and reliability in a sample of high-risk mothers and their infants. *Children and Youth Services Review*, 2011. Vol. 33, pp. 86—90. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.08.016
18. Bennetts S.K., Mensah F.K., Green J., Hackworth N.J., Westrupp E.M., Reilly S. Mothers' Experiences of Parent-Reported and Video-Recorded Observational Assessments. *Journal of Child and Family Studies*, 2017. Vol. 26, pp. 3312—3326. doi: 10.1007/s10826-017-0826-1
19. Bick E. Surviving Space. Papers on Infant Observation. Essays on the Centenary of Esther Bick. Hg. von A. Briggs. London, New York, 2002. 315 p.
20. Child Welfare Information Gateway. Parent-child interaction therapy with at-risk families. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau, 2013. 13 p. <https://www.childwelfare.gov/pubs/f-interactbulletin/> (Accessed 24.04.2017).
21. Condon J. Maternal Postnatal Attachment Scale. Measurement instrument, 2015. 7 p. doi: 10.1080/02646839808404558
22. Eyberg Sh.M., Robinson E.A. Dyadic parent-child interaction coding system: a manual. WA: Parenting Clinic, University of Washington, 2000. 133 p.
23. Feldman R. Mutual influences between child emotion regulation and parent—child reciprocity support development across the first 10 years of life: Implications for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 2015. Vol. 27, pp. 1007—1023. doi:10.1017/S0954579415000656
24. Green J., Pickles A., Pasco G., Bedford R., Wan M.W., Elsabbagh M., Slonims V., Gliga T., Jones E.J.H., Cheung C.H.M., Charman T., Johnson M.H et al. Randomised trial of a parent-mediated intervention for infants at high risk

27. Koukounari A., Pickles A., Hill J., Sharp H. Psychometric Properties of the Parent-Infant Caregiving Touch Scale // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01887
28. McDonald Sh., Kehler H., Bayrampour H., Fraser-Lee N., Tough S. Risk and protective factors in early child development: Results from the All Our Babies (AOB) pregnancy cohort // *Research in Developmental Disabilities*. 2016. Vol. 58 P. 20–30. doi: 10.1016/j.ridd.2016.08.010
29. Misund A.R., Bråten S., Nerdrum P., Pripp A.H., Diseth T.H. A Norwegian prospective study of preterm mother–infant interactions at 6 and 18 months and the impact of maternal mental health problems, pregnancy and birth complications. *BMJ Open*. Vol. 6 (5). doi:10.1136/bmjopen-2015-009699
30. Park J.L., Hudec K.L., Parental C.J. ADHD symptoms and parenting behaviors: A meta-analytic review // *Clinical Psychology Review*. 2017. Vol. 56. P 25–39. doi: 10.1016/j.cpr.2017.05.003
31. Ruble L., McDuffie A., King A.S. Caregiver Responsiveness and Social Interaction Behaviors of Young Children With Autism // *Topics in Early Childhood Special Education*. 2008. Vol. 28 (3) P. 158–170. doi: 10.1177/0271121408323009
32. Shvedovskaya A.A., Archakova T.O. Styles of parent-child interaction in families with preschool-age children // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2015. Vol. 8(2). P. 36–51. doi: 10.11621/pir.2015.0204
33. Thomas J.C., Letourneau N., Campbell T.S., Tomfohr-Madsen L., Giesbrecht G.F. Developmental Origins of Infant Emotion Regulation: Mediation by Temperamental Negativity and Moderation by Maternal Sensitivity // *Developmental Psychology*. 2017. Vol. 53 (4). P. 611–628. doi: 10.1037/dev0000279
34. Tryphonopoulos P.D., Letourneau N., DiTommaso E. Caregiver-infant interaction quality: A review of observational assessment tools (Review) // *Comprehensive child and adolescent nursing*. 2016, Vol. 39 (2). P. 107–138. doi: 10.3109/01460862.2015.1134720
35. Wan M.W., Brooks A., Green J., Abel K., Elmadih A. Psychometrics and validation of a brief rating measure of parent-infant interaction: Manchester assessment of caregiver–infant interaction // *International Journal of Behavioral Development*. 2016. Vol. 16. doi: 10.1177/0165025416631835
36. Wan M.W., Green J., Elsabbagh M., Johnson M., Charman T. Quality of interaction between at-risk infants and caregiver at 12–15 months is associated with 3-year autism outcome // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2013. Vol. 54 (7). P. 763–771. doi:10.1111/jcpp.12032
37. Weber A., Harrison T.M., Steward D., Sinnott L., Shoben A. Oxytocin trajectories and social engagement in extremely premature infants during NICU hospitalization // *Infant Behavior and Development*. 2017. Vol. 48. P. 78–87. doi: 10.1016/j.infbeh.2017.05.006
38. Weijer-Bergsma E., Wijnroks L., Haastert I.C., Boom J., Jongmans M.J. Does the development of executive functioning in infants born preterm benefit from maternal directiveness? // *Early Human Development*. 2016. Vol. 103. P. 155–160. doi: 10.1016/j.earlhumdev.2016.09.012
39. White-Traut R., Norr K.F., Fabiyi C., Rankin K.M., Li Z., Li L. Mother–infant interaction improves with a developmental intervention for mother-preterm infant dyads // *Infant Behavior and Development*. 2013. Vol. 36 (4). P. 1–25. doi:10.1016/j.infbeh.2013.07.004
- for autism: longitudinal outcomes to age 3 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2017. Vol. 58 (12), pp. 1330–1340. doi:10.1111/jcpp.12728
25. Halle T., Anderson R. et al. Quality of Caregiver-Child Interaction for Infants and Toddlers (Q-CCIT): A Review of the Literature: Washington, DC, 2011. 24 p.
26. Kelly J.F., Barnard K.E. Assessment of Parent–Child Interaction: Implications for Early Intervention. *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press, 2000. pp. 258–289. doi: 10.1017/CBO9780511529320.014
27. Koukounari A., Pickles A., Hill J., Sharp H. Psychometric Properties of the Parent-Infant Caregiving Touch Scale. *Frontiers in Psychology*, 2015. Vol. 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01887
28. McDonald Sh., Kehler H., Bayrampour H., Fraser-Lee N., Tough S. Risk and protective factors in early child development: Results from the All Our Babies (AOB) pregnancy cohort. *Research in Developmental Disabilities*, 2016. Vol. 58, pp. 20–30. doi: 10.1016/j.ridd.2016.08.010
29. Misund A.R., Bråten S., Nerdrum P., Pripp A.H., Diseth T.H. A Norwegian prospective study of preterm mother–infant interactions at 6 and 18 months and the impact of maternal mental health problems, pregnancy and birth complications. *BMJ Open*, 2016. Vol. 6 (5). doi:10.1136/bmjopen-2015-009699
30. Park J.L., Hudec K.L., Parental C.J. ADHD symptoms and parenting behaviors: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 2017. Vol. 56, pp 25–39. doi: 10.1016/j.cpr.2017.05.003
31. Ruble L., McDuffie A., King A.S. Caregiver Responsiveness and Social Interaction Behaviors of Young Children With Autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2008. Vol. 28 (3), pp. 158–170. doi: 10.1177/0271121408323009
32. Shvedovskaya A.A., Archakova T.O. Styles of parent-child interaction in families with preschool-age children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2015. Vol. 8 (2), pp. 36–51. doi: 10.11621/pir.2015.0204
33. Thomas J.C., Letourneau N., Campbell T.S., Tomfohr-Madsen L., Giesbrecht G.F. Developmental Origins of Infant Emotion Regulation: Mediation by Temperamental Negativity and Moderation by Maternal Sensitivity. *Developmental Psychology*, 2017. Vol. 53 (4), pp. 611–628. doi: 10.1037/dev0000279
34. Tryphonopoulos P.D., Letourneau N., DiTommaso E. Caregiver-infant interaction quality: A review of observational assessment tools (Review). *Comprehensive child and adolescent nursing*, 2016. Vol. 39 (2), pp. 107–138. doi: 10.3109/01460862.2015.1134720
35. Wan M.W., Brooks A., Green J., Abel K., Elmadih A. Psychometrics and validation of a brief rating measure of parent-infant interaction: Manchester assessment of caregiver–infant interaction. *International Journal of Behavioral Development*, 2016. Vol. 16. doi: 10.1177/0165025416631835
36. Wan M.W., Green J., Elsabbagh M., Johnson M., Charman T. Quality of interaction between at-risk infants and caregiver at 12–15 months is associated with 3-year autism outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2013. Vol. 54 (7), pp. 763–771. doi:10.1111/jcpp.12032
37. Weber A., Harrison T.M., Steward D., Sinnott L., Shoben A. Oxytocin trajectories and social engagement in extremely premature infants during NICU hospitalization. *Infant Behavior and Development*, 2017. Vol. 48, pp. 78–87. doi: 10.1016/j.infbeh.2017.05.006
38. Weijer-Bergsma E., Wijnroks L., Haastert I.C., Boom J., Jongmans M.J. Does the development of executive functioning in infants born preterm benefit from maternal directiveness? *Early Human Development*, 2016. Vol. 103, pp. 155–160. doi: 10.1016/j.earlhumdev.2016.09.012
39. White-Traut R., Norr K.F., Fabiyi C., Rankin K.M., Li Z., Li L. Mother-infant interaction improves with a developmental intervention for mother-preterm infant dyads. *Infant Behavior and Development*, 2013. Vol. 36 (4), pp. 1–25. doi:10.1016/j.infbeh.2013.07.004

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ
DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Проблема ориентирования и навигации личности в антропологии: методологическая рамка

С.А. Смирнов*,
ФГБОУ ВО НГУЭУ, Новосибирск, Россия,
smirnoff1955@yandex.ru

В работе вводится концепт ориентирования и навигации личности как культурной практики. Проводится различие между ориентацией и навигацией. Ориентация понимается как практика сверки с существующими знаками и ориентирами в пространстве культуры, навигация понимается как практика выстраивания личностных маршрутов с целью поиска человеком своего места в мире. Показана проблема перехода от ориентирования в традиционных культурах, в которых практика ориентирования происходила на основе концепта Мирового дерева как всеобщей опоры, задающей ориентиры, к современным обществам, в которых базовые ориентиры и опоры перестали быть таковыми как общепринятые. Рассматриваются идеи и концепты ориентирования в философии и психологии человека на примере концепций П.Я. Гальперина и Б.Д. Эльконина. Показывается, что человек, ориентируясь не только в натуральном пространстве-времени, но и в смысловом символическом поле, формирует те необходимые опоры, которые становятся частями архитектуры личности.

Ключевые слова: ориентирование, ориентировочная деятельность, антропологическая навигация, философия человека, ориентир, опора, горизонт, поле, смысловое поле, психологическое поле.

The Problem of Orientation and Navigation of Personality in Anthropology: Methodological Framework

S.A. Smirnov,
Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia,
smirnoff1955@yandex.ru

The paper introduces the concept of orientation and navigation of personality as a cultural practice. It draws a distinction between orientation and navigation. Orientation can be seen as a practice of checking with signs and landmarks existing in the space of culture, while navigation is understood as a practice of designing personal routes which one uses in order to find his/her place in the world. The paper explores the transition from orientation in traditional cultures in which the orientation practice was based on the con-

Для цитаты:

Смирнов С.А. Проблема ориентирования и навигации личности в антропологии: методологическая рамка // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 93–101. doi:10.17759/chp.2018140210

For citation:

Smirnov S.A. The Problem of Orientation and Navigation of Personality in Anthropology: Methodological Framework. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 93–101. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140210

* *Смирнов Сергей Алевтинович*, доктор философских наук, заведующий Лабораторией стратегических и форсайтных исследований и разработок, Новосибирский государственный университет экономики и управления (ФГБОУ НГУЭУ), Новосибирск, Россия. E-mail: smirnoff1955@yandex.ru
Smirnov Sergey Alevtinovich, Doctor of Science (Philosophy), Head of Laboratory of Strategic and Foresight Investigations and Developments, Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia. E-mail: smirnoff1955@yandex.ru

cept of the World Tree as the universal reference point, to modern societies in which the basic landmarks and foundations ceased to be generally accepted. Ideas and concepts of orientation in human philosophy and psychology are reviewed using the concepts of P.Ya. Gallperin and B.D. El'konin. It is revealed that an individual, navigating not only through the natural space-time, but also through the semantic symbolic field, forms those necessary scaffoldings that become parts of the architectonics of his/her personality.

Keywords: orientation, orienting activity, anthropological navigation, philosophy of man, landmark, scaffolding, horizon, field, semantic field, psychological field.

Введение

Как показали результаты различных исследований, ориентирование является одним из базовых видов деятельности человека [2; 3; 12; 17; 20]. Если посмотреть с этой точки зрения на ситуацию, в которую попал современный человек, то она может быть описана как ситуация дезориентации. Многие авторы высказывают мысль, согласно которой привычные для предыдущих исторических эпох культурный код или культурная память перестают выполнять функции базовых опор и ориентиров [12; 13]. Принимаемые человеком классических эпох культурные нормы и образцы перестают быть таковыми. Тем самым, можно говорить об определенной расфокусировке взгляда, в результате чего современный человек потерял ориентиры — культурные, социальные, мыслительные, жизненные, экзистенциальные. Поэтому имеет смысл провести работу по новой фокусировке, переориентации человека в мире, в жизни. Такая работа похожа на ту, которую проделывает путник, заблудившийся в незнакомом лесу. Ему необходимо для собственного самоопределения восстановить жизненные ориентиры и опоры, вновь обозначить свое место в мире, представить по-новому жизненный горизонт, с тем, чтобы обнаружить себя как присутствие в мире, что фактически задает главную проблему в антропологии — проблему событийности самого человека, к чему призывал М. Хайдеггер [16].

«Бытие имеет Место», — указывал Хайдеггер [16, с. 396]. Место, понимаемое как «присутствие себя в мире» [16, с. 393, 396, 398]. Человеку онтологически необходимо иметь место в бытии как существу. Проблема человека возникает тогда, когда человек утрачивает свое место в бытии или не находит его. Или когда человек перестает понимать, какая культурная форма может выполнять функцию ориентира и опоры для обретения места в мире.

Практика ориентирования и навигации в этой связи становится ключевой для человека, оказавшегося в ситуации культурной дезориентации. В таком случае имеет смысл восстановить исходные вопросы и смыслы, связанные с практикой ориентирования и навигации человека: что она есть как культурная практика, на каких опорах строится, в каких масштабах и в каком жизненном горизонте осуществляется.

Миф как опора

В своем повседневном поведении человек привык к тому, что фактически живет в постоянном

ориентировании, хотя не всегда это замечает. Повседневное ориентирование вплетено в нашу антропологию, в нашу телесность. Наши представления о мире, о жизни, привычные нам ценности, знания о добре и зле, возвышенном и низменном, прекрасном и безобразном и т. д. — все они встроены в привычные схемы ориентирования в пространстве-времени, в котором находятся места, помеченные нами же как верх и низ, правое и левое, передний и задний план, прошлое и будущее (в каком времени я живу?). Первым подсказчиком для нас является наше тело, его устройство, которое уже за нас «знает», где верх и низ, где правое и левое, где передний и задний планы. Это заложено в физиологии нашего мозга. Мы, будучи физически, телесно заземленными существами, прямоходящими и сориентированными в этом мире, изначально направлены на организованность нашего хронотопа. И. Кант в свое время писал об исходном чувстве правого—левого у человека [6]. Но дело состоит не только в пространственном чувстве. Дело в том, что и все наши представления о культурных нормах и образцах мы привыкли описывать в пространственно-временных моделях.

Исторически такие представления сложились в мифологической и религиозной картинах мира [14; 18]. Эти представления существуют как культурные константы, оседающие в языке, в культуре [13]. Эти константы были укоренены в первородных мифах, легших в основу всех последующих представлений человека о мире и своем месте в нем. Представления о пути и месте человека воплотились в базовых мифологических сюжетах о Мировом Древе, Доме, Пути и стали тем самым основой для ориентирования человека в культуре [11; 14; 18]. Человек мифа получал в своей жизни универсальный *путеводитель*, по которому можно было сверять свой жизненный Путь. Фактически ему предъявлялась *карта жизни*, организующая пространство для пути, в котором уже были предусмотрены базовые маршруты движения. В рамках этих маршрутов строились жизненные траектории, писались биографии и автобиографии. Было понятно, что такое истинный путь и что такое сойти с правильного пути, свернуть со столбовой дороги («налево», на кривую тропинку). Поэтому в предельной рамке Мирового древа складывается мифологема Пути [11; 14]. Эта мифологема организует мифологический и религиозный хронотоп. Прохождение по пути осмыслялось как преодоление преград, было связано с многочисленными

трудностями и в пределе понималось как подвиг, подвижничество. Человек отправляется в путь «в тридевятое царство», «по ту сторону», «на край земли». А само продвижение сопровождалось изменением и самого героя, его метаморфозом. После возвращения он предстает преображенным.

Остаются ли эти мифологемы Мирового Древа и Пути такими же базовыми опорами для ориентации у современного человека? Что означает практика ориентирования и навигации сегодня? Представители постмодерна полагали, что символический горизонт творения священного мира ушел и человек более не нуждается в таких опорах и ориентирах. Нам представляется, что человек всегда нуждается в базовых опорах для личностной навигации, при поиске своего места в мире. Но проблема заключается в том, что если в мире мифа Путь человеку уже предложен и ему предлагается проделать те или иные духовные практики, посредством которых он имеет шанс найти свое место в мире, то в современной действительности таковых шансов становится все меньше. В силу предельной проблематизации культурных констант человек испытывает культурно-символическую дезориентацию. Модель Мирового Древа перестает играть роль универсального каркаса для ориентации личности. Например, в мировой виртуальной сети исчезла ориентация с опорой на центр, поскольку в виртуальном мире центра и периферии, верха и низа просто нет. Привычная система культурного кодирования мира перестала быть всеобщей.

Но человек онтологически по-прежнему нуждается в разного рода попытках и практиках ощущения и приобщения себя к тому, что придает обыденной повседневной реальности смысл¹. Он нуждается в приобщении к символическому горизонту. Через соотнесение с ним и историческим началом человек становится и сам реально сущим. Если он не имеет доступа к подобного рода практикам приобщения к разным формам священного, то он перестает чувствовать опоры в мире, без которых он попадает в ситуацию дезориентации и как бы пропадает, теряет свое место, перестает быть реальным сущим [см. подробнее: 18]. В этой связи мы понимаем практику ориентирования не только как практику соотнесения себя как тела в натурально-физическом хронотопе, но и как практику соотнесения себя как субъекта действия и своей личности с символическим хронотопом, т. е. как культурную практику соотнесения себя с принятым в культуре смысловым, ценностным, жизненным горизонтом.

Ориентирование как концепт

В ряде современных исследований по антропологии идея ориентирования становится рамочной для построения концепта. Ориентирование понимается как базовая практика в жизни человека, как тип мышления о жизни в категориях времени-пространства [17; 20]. Важнейшим в ориентировании является не сама по себе фиксация устойчивых ориентиров, а способность строить ориентацию. Точнее, собственную навигацию, начиная с поиска и установления жизненных опор и ориентиров (таких, как смысл жизни, жизненный горизонт, жизненная траектория, траектория личности и т. д.) и заканчивая конкретными практиками навигации при поиске профессии, в личной жизни, в социальной реальности и т. д.

И здесь важны не столько готовые карты и схемы, знания об ориентировании, получаемые из наук и искусств, из личного опыта, сколько практики поиска и установления собственных опор и ориентиров, о которых в этих знаниях нет ни слова. Как часы не показывают нам время бытия, так и географическая карта не показывает нам жизненный путь². Более того, однажды найденные опоры завтра могут стать неработающими. Это знает каждый путник. При его движении к горизонту точка зрения смещается, равно как смещается и сам горизонт. Сдвиг точки зрения и горизонта становится исходным для понимания феномена навигации в целом.

А потому его собственная антропология, представление о самом себе, выглядит уже не как готовый концепт-конструкт, а как навигатор, карта-планшет, с помощью которой он может передвигаться по миру и по жизни, на которой он обозначает свое место на карте, горизонт и сам маршрут. Эту карту человек вынужден всякий раз составлять, перерисовывать и переориентировать, соотносить с передвигающимся жизненным горизонтом [см. подробнее: 12]. Жизнь человека может тогда описываться и осмысляться в категориях практик ориентирования и навигации, таких как горизонт, точка зрения, опора, пространство, время, ориентация, ориентир, навигация, навигатор, методы, способы и средства ориентации и навигации (технические, языковые, символические и проч.).

В таком случае мир в контексте навигации представлен не в виде готовой картины мира, а через знаки-ориентиры, через призму которых картина постоянно меняется. Это означает важнейший момент: знания о мире и о себе, понятия и представления теряют субстанциональные качества, они становятся эластич-

¹ Особенно такая потребность ощущается при попадании в предельные ситуации жизни и смерти. В. Франкл описывал свои попытки выжить в концлагере именно в категориях смысловых опор. В лагере прежде всего погибли те, кто лишился внутренней опоры. А опорой могла стать только смысловая связь между этим страшным настоящим и будущим. Связка времен становилась смысловой опорой. Именно смысловая дезориентация во времени нарушала «структуру внутренней жизни» и «лишала опоры» [15, с. 136–137 и др.].

² В то же время методы и принципы составления географических карт могут быть использованы в качестве инструментальной для составления так называемых карт личности, становящихся более предметными и содержательными конструктами для поиска опор и ориентиров, в отличие от ориентации на смысл, как было нами показано выше в случае с В. Франклом. Поэтому введение карт и картирования в практику личностного ориентирования и навигации может быть весьма полезным методом, структурирующим деятельность по навигации [см. подробнее: 9; 12]). Речь идет именно о практике кодирования и символизации смыслового пространства, а не просто о географических картах. Хотя уже сама карта как культурная форма не является копией территории. Карта — всегда образ территории, закодированный в знаках-индексах.

ными, подвижными, выступая в качестве *указатель-регулятивов*. Они важны своими регулятивными, указательными качествами, а не тем, что они означают некое ставшее содержание. Да и сама жизнь человека становится жизненным вектором, направленным во вне, за пределы. Привычные категории европейской науки, такие как субъект, субстанция, сущность, природа, объект, не могут выполнять функции таких понятий-указателей. Таковыми становятся такие понятия-указатели, как *смысл, горизонт (предел), жизненная траектория, направление, вектор движения, событие* (важный эпизод в маршруте).

Известно, что в психологии концепт ориентировочной деятельности выстраивал П.Я. Гальперин [2; 3]. Для всякого живого субъекта, справедливо замечал он, важнейший мотив в поведении — стремление «разобраться в ситуации». Последнее является общей задачей в любой ориентировочно-исследовательской деятельности. Эта задача распадается на ряд подчиненных задач: «... исследование ситуации, выделение объекта актуальной потребности, выяснение пути к цели, контроль и коррекция, то есть регуляция действия в процессе исполнения» [2, с. 156]. В целом, такая схема поведения характерна для всех животных, осуществляющих ориентирование в поисках добычи и места для жилья. Но у человека ориентировочное действие сначала формируется в идеальном плане, как «идеальное действие», с точки зрения «потребного будущего» (термин Н.А. Бернштейна), как воспроизведение будущего действия в плане образа действия.

Как правило, при поиске ориентиров в готовом виде их нет. И потому важнейшим видом действий является *проба* [2, с. 164]. Фактически, идея пробного действия становится одной из самых интересных и плодотворных в психологии. Методологию и методику построения пробных действий активно и плодотворно развивает Б.Д. Эльконин [19]. Пробным действием человек намечает *черновик маршрута*. Особенно это важно в ситуации неизвестности, если территория, по которой он идет, ему совершенно не известна. В этой связи Б.Д. Эльконин вводит понятие *пробно-продуктивного действия* [19, с. 155]. Он полагает, что необходимо развести два подхода в понимании пробного действия: с точки зрения, условно говоря, прямого, контролируемого управляемого действия и с точки зрения незавершенного пробно-продуктивного действия.

Первый подход был разработан в концепции Гальперина. Согласно этому подходу, человек сначала формирует образ действия, затем его осуществляет, в результате чего этот образ при реализации действия гаснет. Дальше — новое ориентировочное действие и т. д. Так строится схема прямой связи: ориентация — образ будущего действия — действие. Такая схема работает в производственной, трудовой деятельности, которая требует исполнения набора операций и контроля над исполнением. Такое проб-

ное действие, как отмечает Эльконин, осуществляется в «... мире правильных, уверенно-результативных, целестремительных действий», в мире труда [19, с. 154—155]. Но в таком случае пробное действие есть идеальный план будущего реального действия. По принципу они ничем не отличаются. В идеальном действии уже прописан план реального действия.

Возможен иной подход в понимании пробно-поисковых форм, замечает Эльконин. Согласно ему, пробное действие не завершается правильным, точным выполнением. Точнее, здесь интересны те действия, которые не предполагают завершенности и правильности исполнения. Эти действия могут быть не правильными, не совпадающими с заданным образом действия, являются не законченными, они сами требуют продолжения, больше похожи на «зондирование» и новую пробу, раздвигают горизонт для нового действия. В них действие не гаснет, а требует новой пробы. Такое действие Эльконин называет пробно-продуктивным. Оно рождается не в мире труда, а в мире игры и в мире жизненных событий. Они всякий раз требуют пересоздания новых норм и правил игры, новых договоренностей с участниками коммуникации, на нашем языке, — новой ориентации и навигации, прокладывания новых маршрутов, поскольку в ситуации поиска отсутствует заранее заданный маршрут. А потому поисковое действие инициативно и рискованно.

Именно в ситуации неизвестности путник прежде всего должен иметь карту. А при продвижении по местности он всякий раз сверяет карту и саму местность, чтобы всегда иметь понимание того, в каком он месте и каков его маршрут. Понимание человеком своего места в мире — ключевая опора для него. Место в мире в его разных масштабах, *сверка места и горизонта*, которые постоянно сдвигаются, и поиск в этой связи опор для движения являются ключевыми понятиями в антропологической навигации.

Если же у человека нет карты, то он вынужден искать ориентиры в окружающем пространстве-времени, чтобы провести ориентацию. Например, заблудившись в лесу, человек забирается на дерево, чтобы обозреть с высоты местность и понять, где он находится. Или он смотрит на звезды, на солнце. Он прибегает к своим знаниям, представлениям, воспоминаниям и сличает их с местностью. Тем самым он фактически начинает рисовать «карту-маршрут» для своего дальнейшего движения. Он присваивает природным объектам функции ориентиров, рисует не существующую карту у себя в сознании. Без нее он просто остановится, будучи полностью дезориентирован³.

Гальперин замечал, что важнейшим моментом здесь является определение «точки взора», своего места в пространстве. Базовым моментом здесь является «градиент цели» [2, с. 167]. С одной стороны, субъект переживает определенную потребность. С другой стороны, в реальной ситуации этот субъект

³ Выше мы уже заметили, что карта и картирование важны именно для практики кодирования своего места. Карта важна не сама по себе, а для того, чтобы пометить свое место, зафиксировать свой шаг [9; 12].

опознает внешний объект и выделяет его как тот, который отвечает этой потребности. Связка потребности и объекта потребности образует «смысловую центрацию, определенный смысл» [там же]. Исходя из этой связи, ставится цель пути и строятся этапы продвижения. Затем осуществляются коррекция движения и далее — достижение цели.

Итак, с одной стороны, человек испытывает потребность в получении средства, источника для жизни (пока здесь не важно — витальная, социальная, культурная иная форма жизни, она уже есть, т. е. испытывается человеком как живым существом). С другой стороны, во внешнем мире он ведет поиск ориентиров, опорных точек, которые позволяют обустроить ситуацию, задать ей смысловую устойчивость. Как пишет Гальперин: «... в целенаправленном действии основная цель есть первое и очевидно значимое среди прочих объектов поля, которые выделяются и запоминаются лишь по мере увязки с нею» [2, с. 168]. Тем самым в этой ситуации образуется определенное смысловое поле, внутренне связанное и понятное с точки зрения того, как действовать. Субъект ориентирования осуществляет идеальное пробное действие и затем — реальное, сверяя свое перемещение по полю действия, держа в уме смысловой каркас ситуации.

Заметим, что Гальперин не сомневался в том, что поведение человека в норме есть разумное целевое поведение. Поэтому можно его формировать, задав ему ряд требований, а целевое предметное действие можно описать с точки зрения определенных критериев-ориентиров, таких как разумность, обобщенность, сознательность, автоматизированность, подконтрольность и т. д. [3, с. 236]. Такое понимание было связано с тем, что в основании его концепта были заложены такие представления о человеке, как разумность поведения, целеполагание, моральные ценности, нравственные идеалы и т. д. Несмотря на то, что человеку приходится постоянно осуществлять переориентирование и корректировку своего движения, Гальперин все же допускал наличие и обязательность рамочных ориентиров как опор, которые не уходят и не исчезают при любой дезориентации.

От ориентирования к навигации

Выше обозначенный контекст проблемы, касающейся места и смысла ориентирования в жизни человека, фактически выводит нас на необходимость введения навигации как концепта и практики.

Мы будем говорить далее об антропологической навигации как о теории и практике ориентировочной деятельности, предполагающей сильную роль рефлексивного управления, в котором предметом становится самоопределение человека в жизненном пути, выстраивание им жизненных траекторий, складывание собственных жизненных маршрутов с помощью различных средств [12].

В повседневной жизни человек ориентируется по уже готовым ориентирам — знакам, образам, функциям которых он присваивает вещам и объектам, в силу чего мир ему предъявляется как карта ориентиров (по принципу — что такое хорошо, что такое плохо). В мире до него эти знаки и реперы уже расставлены. Как по звездному небу и розе ветров ориентируется человек на природе, так он ориентируется и в культуре по уже представленным ему знакам-ориентирам: ценностям, нормам, образцам поведения, представлениям о добре и зле и т. д. Также он ориентируется в любой сфере деятельности — в науке, искусстве, опираясь на накопленные знания, включаясь в научную и художественную традицию.

В отличие от этого опыта ориентирования антропологическая навигация предполагает проторивание, простраивание маршрута, в котором либо нет готовых ориентиров, либо они оказались стертыми, забытыми. Навигация в этом случае наиболее актуальна в ситуации культурной дезориентации, в которой необходимо восстановление опор, поиск своего места в мире, выстраивание заново всего смыслового целого, без которого человек как существо жить не может по определению.

Феномен ориентирования необходим в начальной жизненной ситуации, при столкновении человека с внешней средой и при поиске им готовых опор, ориентирующих его во внешней среде с точки зрения установления своего места. В качестве таковых внешних ориентиров выступают вещи, предметы, явления, люди, знаки, слова и другие вне его данные, уже существующие предметности. Человек ориентируется, чтобы разобраться в ситуации и получить готовый ответ — где он и кто он? Ориентирование происходит в данном человеку мире. Оно осуществляется в разных формах и масштабах, в разных сферах, начиная с поиска пищи и нужной студенту-заочнику книги в интернете для сдачи зачета и заканчивая поиском смысла жизни⁴. Результатом акта ориентировки является нахождение своего места и получение искомого предмета (пищи, книги, знака, информации и проч.). Это не значит, что ориентирование осуществляется сугубо по внешне мотивированной схеме действия. Внутренняя мотивация также присутствует, но она связана с получением готового сигнала, знака, предмета, с получением и употреблением их в виде добычи и рецепта.

В отличие от ориентирования, навигация начинается тогда, когда человек не имеет готовых ориентиров во внешнем мире и не имеет внутренней опоры. Он не может сориентироваться, не узнаёт, не слышит, не видит, не чувствует. Он нуждается в этом смысле в поиске себя, своего места. Но его (места) как внешнего ориентира нет и быть не может. Человек вынужден еще только прийти к нему, точнее, создать. В таком случае ищущий вынужден как бы самим собой фундаментировать место обитания под себя и формовать его, поскольку оно не дано в виде готового функциональ-

⁴ В силу привычного существования человека в натуральном хронотопе он и смысл жизни ищет как спрятанную где-то вещь. Это оседает в языке и схемах поведения.

но заданного топоса. Он начинает его зондировать и утрамбовывать, совершая пробно-поисковые действия и набрасывая маршруты в дикой местности, в зоне, которая сама постоянно меняется. Человек в навигации не ищет готовый ориентир, он ищет себя в постоянно меняющемся мире⁵.

Навигационное действие отличается от ориентировочного тем, что оно не гаснет в продукте, т. е. в фиксации шага, следа. Всякий акт навигации только расширяет горизонт и не заканчивается собой, не предполагает навсегда готовой карты. Человек-навигатор не имеет готовой карты пути, он вынужден всякий раз пересоставлять маршруты, поскольку границы пространства навигации плывут и пульсируют, смещаясь вместе с актом и субъектом навигации.

Смысловое поле и навигация

Психолог К. Левин в своей ранней работе описал один из эпизодов своего участия в первой мировой войне в категориях ориентирования, введя представление о психологическом поле и ландшафте [7, с. 87–93]. Артиллерийская часть, где он служил, постепенно продвигалась к *линии фронта*. По мере приближения воинской части к линии фронта цельный образ мирного ландшафта менялся. Он становился все более плоским и линейным. Если далеко от линии фронта у автора было представление о целом, объемном поле ландшафта, то по мере приближения к линии фронта он все более сплющивается, и поле перестает быть целым, объемным, оно становится структурированным с точки зрения того, что впереди, сзади, слева, справа. По мере изменения обстановки *границы опасной зоны* обстрела и перемещений противника меняются. Возникают новые *места* опасности и исчезают старые. При маневренной войне это всегда возникает при перемещении *позиций* и смене *мест*. На поле военных действий *границы местности* постоянно пульсируют и мерцают. То граница опасности ближе, то дальше. То она четко выражена, то становится неопределенной.

Позиция также перемещается по мере того, как перемещаются границы опасной зоны. Вся зона боевых действий состоит из таких позиций, одни из которых более оборудованы и защищены, другие менее. Фактически, солдат существует в поле боя в этих позициях. Ландшафт структурирован для него именно в категориях границ опасной зоны и позиций. Но границы опасной зоны меняются, пульсируют. Равно как и позиции меняются, нет четкой, фиксированной позиции в маневренной войне. После того, как позиция исчезла, переместилась, на ее месте остается просто местность, просто дорога, просто канава, овраг. Как только куда-то перемещается граница опасной зоны и необходимо обустроить место, овраг стано-

вится оборудованной позицией. После того, как боевые действия перемещаются, ландшафт перестает структурироваться в категориях *границ и позиций*, становится более круглым, расплывчатым, простирающимся по всем направлениям, и в нем нет таких четких привычных ориентиров.

Этот пример показывает, что человек ориентируется не в самой по себе местности, не в самом по себе натуральном пространстве-времени. Он маркирует местность и как бы перерисовывает ее в зависимости от ситуации. Он как бы вырезает на территории поле действий. Он ориентируется в поле смысловых маркеров, которые меняют местность, становящуюся полем с нанесенной на него картой военных действий.

Понимая это, К. Левин впоследствии ввел в психологию понятие психологического поля [7, с. 239–320]. Агент действия живет и действует не в натуральном пространстве-времени, а в структурированном целостном психологическом поле. Структура целостности поля постоянно меняется. К. Левин в результате вводит понятие психологического поля, но не только как концепт, но прежде всего как *метод работы*. Он рассматривал человека, его поведение именно через призму полевой парадигмы. Рамка поля настраивает умозрение исследователя, ставит ему оптику мышления и понимания: «По всей вероятности, теорию поля лучше всего характеризовать как метод: а именно метод анализа причинных отношений и построения научных конструктов» [7, с. 240].

Параллельно К. Левину Л.С. Выготский со своими коллегами также ввел близкий принцип, принцип смыслового поля. Они обнаружили опытным путем, что испытуемые, страдающие слабоумием, расстройством речи, парафазией, показывают в своем поведении явно выраженную привязанность к натуральной ситуации, к видимому, оптическому полю. Далее Выготский вводит представление о смысловом поле. Внешне психологическое поле может казаться одинаковым для людей, находящихся в одной ситуации. Например, ожидание трамвая для всех ожидающих кажется одинаковым. Но для того, кто спешит, и для того, кто не спешит, это внешне одинаковое поле будет по смыслу разным [10, с. 125–126]. Заметим, что именно идея смыслового поля, структурирующая в целом поведение индивида, несет в себе главную функцию по ориентации человека. Человек ориентируется не на трамвай, а на смысл его ожидания, который заключается вообще-то в конкретном времени и пространстве маршрута: человеку надо ехать тогда-то и куда-то.

Но далее Выготский ставит проблему: может ли человек менять полевую ситуацию или он зависит от своих потребностей и аффектов? Что значит — «становиться над ситуацией» и управлять ею? Нам, замечает Выготский, важны моменты, при которых субъект действия меняет структуру поля и его значение для себя. Дифференцированность поля, его структурность

⁵ Рельефным примером культурной навигации является та работа, которую проделал М.К. Мамардашвили в своих лекциях о Прусте [8]. В них он показал фактически один из вариантов метода навигации как проторивания пути в категориях сдвигающегося горизонта, событий пути, маршрутизации и превращения произведения (романа) в особый «орган», становящийся «оптическим прибором» по маршрутизации, средством видения того, что происходит с человеком.

зависят как раз от смысловых мыслительных моментов, от смыслового фактора, который и определяет эту дифференцированность. Само переключение систем и структур поля зависит от того, как меняется «смысловое значение ситуации» [10, с. 127]. И «... чем более разумное отношение к ситуации понятнее, чем более дифференцированы и более гибки внутрипсихические системы, тем большая свобода будет выявлена в отношении к окружающему» [10, с. 127]. Эта свобода дает возможность «стоять над ситуацией», она выражается в гибкости и дифференцированности психических структур. Такая свобода над ситуацией и видимым натуральным полем наблюдается у здорового нормального человека. Обратная ситуация зависимости от натурального поля, от оснащенности и конкретности ситуации, связанной с инструментарием поведения, конкретными заданиями, словами, предметами, наблюдается у больных с расстройством психики, деменцией и парафазией. Больной не может переключать свои потребности и переструктурировать ситуацию. Он находится не в смысловом поле, а в поле натуральном, он является «рабом видимого поля». В отличие от последнего, смысловое поле есть, как пытались определить Выготский и его коллеги, «... та психологическая ситуация, которая обуславливается степенью и понятностью, и дифференцированности аффективных систем. Понятность (тип обобщения) и является тем фактором, которым определяются векторы смыслового поля <...> У нормального человека, мыслящего понятиями, смысловое поле иначе структурируется, векторы возникают по иному закону: человек владеет своим полем, как бы стоит над ним» [цит. по: 4, с. 126)]⁶.

Введение концепта поля (смыслового и психологического) было важно для психологии с точки зрения показа принципиального различия между разумным, точнее осмысленным, поведением и неразумным, неосмысленным поведением, т. е. как *норма человеческого*. Человек в норме живет не в натуральной оптической ситуации, а в смысловой реальности, которая не является натурально фиксированной. Она постоянно меняется, и потому мы вынуждены прибегать к такому концепту, как поле и навигация в нем, посредством которого показывается мерцающий и пунктирный характер границы человеческой реальности, ее постоянная неустойчивость и динамика внутренних процессов. Важно при этом иметь в виду, что смысловое поле выступает, с одной стороны, как конструкт, с помощью которого исследователь анализирует степень развития разумности и сформированности осмысленного поведения у человека, с другой стороны, как реальность, име-

ющая онтологический статус, свои этапы развития, начиная с внешнего для индивида психологического плана и заканчивая внутренним планом, экранирующим процессы взаимодействия человека с миром [10, с. 133–134]. Е.Ю. Завершнева отмечает, что концепт смыслового поля заставляет нас допускать пространственные метафоры, которые могут ввести в заблуждение [4, с. 134]. Но это нормально, учитывая, что человек как живое существо всегда обитает во времени-пространстве⁷.

Итак, принцип поля выступает в качестве методологического регулятивного принципа, к которому мы прибегаем для понимания специфики навигации человека. Человек осуществляет навигацию не столько в вещном мире, сколько в смысловом поле навигации⁸.

Масштаб навигации

Вернемся к началу нашей статьи и постановке проблемы. В пределе практика навигации человека происходит в онтологическом горизонте, поскольку ставит целью поиск человеком своего места как сущего в мире. Поиск места дает шанс найти себя как сущее. С этим связано и представление о масштабе и критериях навигации. Масштабом становится место в жизни. А критерием для выбора ориентиров навигации становится такая онтологически значимая опора, как событие [16, с. 402–403]. Но событием становится, по определению М. Хайдеггера, сцепка, встреча бытия и времени: именно «предусмотрение» человеком в своей жизни собственной уместности как присутствия позволяет ему становиться онтологически укорененным, уместным. Такие моменты онтологической уместности и преодоления времени как простой хронологии, проживание таких моментов, создающих событие, делают человека реальным навигатором своего пути. Человек отвечает на онтологический вызов, заключающийся в том, что он, всегда временный и уходящий, пытается совершить ответ. А при построении ответа как совершения присутствия он становится онтологически событийным, преодолевающим забвение. Если человек обретает место в бытии, то он тем самым преодолевает культурную дезориентацию: «Время и бытие сбываются в событии» [16, с. 404]. А таковым событием становится человек, так поступающий.

Если навигация есть культурная практика, предполагающая поиск моего незаменимого никем места в мире, то критерием этого поиска становится особого рода событийность как обнаружение поворотности, обозначение перекрестков-переходов по мере пути-продвижения. А критерием событийности ста-

⁶ Проблематику смыслового поля Выготский рассматривает на многих примерах, в том числе на тематике детской игры, в которой ребенок играет со смыслами, нежели с вещами (перепредмечивание предмета, тапок становится пароходом и т. д.) [1].

⁷ Необходимо заметить, что благодаря публикации записных книжек Л.С. Выготского мы можем увидеть, как Выготский свою культурно-историческую психологию выстраивал навигационным методом [5]. Читая его записные книжки как следы поиска, видишь, как он шел извилистой дорогой, проторивая путь к вершинной психологии. Подобные биографические публикации показывают фактически жизнь метода. Каждая записная книжка здесь выступает событийным узлом в извилистой дорожке поиска, а не заранее выстроенной хронометрической картой.

⁸ Следующим методическим шагом в таком случае и становится переход к картированию, с помощью которого смысловое поле структурируется и становится символически значимым. Поле населяется событиями, треками, перекрестками, переходами [9; 12].

новится не сам по себе факт эмпирической биографии индивида (родился, женился, воевал, работал, ушел в отставку, умер), а особого рода события, имеющие отношение к построению архитектуры личности, укорененной в онтологической ткани жизни.

Концепт навигации дает в таком случае исследователю новые возможности выстраивать отвечающую вызовам неклассическую антропологию, с тем, чтобы человек оставался событием и не терял горизонт жизненного мира.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект №14-18-03087 «Построение неклассической антропологии. Новая онтология человека»).

Funding

This work was supported by the Russian Science Foundation (project №14-18-03087 “New Ontology Construction nonclassical human anthropology”).

Литература

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
2. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Изд-во Моск. псих.-соц. института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: КДУ, 2015. 332 с.
4. Завершнева Е.Ю. Представления о смысловом поле в теории динамических смысловых систем Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 2015. № 4. С. 119–135.
5. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Екатерины Завершневой и Рене ван дер Веера. М.: «Канон+»; РООИ «Реабилитация», 2017. 608 с.
6. Кант И. Сочинения: в 8 т. Т. 8. Что значит ориентироваться в мышлении? / Под общ. ред. А.В. Гулыги. М.: Чоро, 1994. С. 86–105.
7. Левин К. Динамическая психология: избр. труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.
8. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2014. 1232 с.
9. Родоман Б.Б. География. Районирование. Картоиды. Смоленск: Ойкумена, 2007. 372 с.
10. Самухин Н.В., Биренбаум Г.В., Выготский Л.С. К вопросу о деменции при болезни Пика // Хрестоматия по патопсихологии. МГУ: 1981. С. 114–149.
11. Смирнов С.А. Путь в структурах повседневности // Человек. 2004. № 6. С. 23–34.
12. Смирнов С.А. Антропологический навигатор. К событийной онтологии человека. Новосибирск: Офсет, 2016. 438 с.
13. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2004. 992 с.
14. Топоров В. Н. Мировое дерево. Универсальные знаковые комплексы. Т. 1. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2010. 448 с.
15. Франкл В. Сказать жизни «Да!». Психолог в концлагере. М.: Альпина нонфикшн, 2017. 239 с.
16. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. 447 с.
17. Штегмайер В. Основные черты философии ориентации. Ориентация. Жизнь как граница мышления // Стратегии ориентации в постсовременности. СПб., 1996. С. 3–35; 54–68.
18. Элиаде М. Священное и мирское. М.: МГУ, 1994. 144 с.

References

1. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [Game and its role in psychological development of Child]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1966, no. 6, pp. 62–76. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Gal'perin P.Ya. Psikhologiya kak ob'ektivnaya nauka [Psychology as objective science]. Moscow: Publ. Mosk. Psikh.-sots. instituta; Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 2003. 480 p.
3. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu [Introduction to psychology]. Moscow: Publ. KDU, 2015. 332 p.
4. Zavershneva E.Yu. Predstavleniya o smyslovom pole v teorii dinamicheskikh smyslovykh sistem L.S. Vygotskogo [Conceptions about sense field in the theory of dynamical semantical systems of Vygotsky]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2015, no. 4, pp. 119–135. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo. Izbrannoe [Vygotsky's notebooks. Selected]. In Zavershneva and R. Van der Veer (eds.). Moscow: Publ. «Kanon+» ROOI «Reabilitatsiya», 2017. 608 p.
6. Kant I. Sochineniya: v 8 t. T. 8. Chto znachit oriyentirovat'sya v myshlenii? [Works: in 8. Vol. 8. What does it mean to be guided in thinking?]. In Gulyga (ed.). Moscow: Publ. Choro, 1994, pp. 86–105.
7. Levin K. Dinamicheskaya psikhologiya. Izbr. tr. [Dynamic Psychology. Selected Works]. Moscow: Publ. Smysl, 2001. 572 p.
8. Mamardashvili M.K. Psikhologicheskaya topologiya puti [Psychological topology of the Way]. Moscow: Publ. Fond Meraba Mamardashvili, 2014. 1232 p.
9. Rodoman B.B. Geografiya. Raionirovanie. Kartoidy [Geography. The Zoning. The Carthoids]. Smolensk: Publ. Oikumena, 2007. 372 p.
10. Samukhin N.V., Birenbaum G.V., Vygotskii L.S. K voprosu o dementsii pri bolezni Pika [On the issue of dementia in Pick's disease]. *Khrestomatiya po patopsikhologii* [Reader on pathopsychology]. Moscow: Publ. MGU: 1981, pp. 114–149.
11. Smirnov S.A. Put' v strukturakh povsednevnosti [The way in the structures of everyday life]. *Chelovek* [Chelovek], 2004, no. 6, pp. 23–34. (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Smirnov S.A. Antropologicheskii navigator. K sobytiinoy ontologii cheloveka [Anthropological navigator. To the eventful ontology of man]. Novosibirsk: Publ. Ofset, 2016. 438 p.
13. Stepanov Yu.S. Konstanty. Slovar' russkoi kul'tury [Constants. Dictionary of Russian Culture]. Moscow: Publ. Akademicheskii Proekt, 2004. 992 p.

19. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.
20. Stegmaier W. Philosophie der Orientierung. Berlin. New York: Walter de Gruyter. 804 p.

14. Toporov V.N. Mirovoe derevo. Universal'nye znakovye komplekсы Т. 1. [World tree. Universal sign systems. Vol. 1]. Moscow: Publ. Rukopisnye pamyatniki Drevnei Rusi, 2010. 448 p.

15. Frankl V. Skazat' zhizni «Da!». Psikholog v kontslagere [To say life "Yes!". Psychologist in the concentration camp]. Moscow: Publ. Al'pina nonfikshn, 2017. 239 p.

16. Khaidegger M. Vremya i bytie: Stat'i i vystupleniya [Time and Being: Articles and Speeches]. Moscow: Publ. Respublika, 1993. 447 p.

17. Shtegmaier V. Osnovnye cherty filosofii orientatsii. Orientatsiya. Zhizn' kak granitsa myshleniya [The main features of the philosophy of orientation. Orientation. Life as a Boundary of Thinking]. *Strategii orientatsii v postsovremennosti* [The Strategy of Orientation in Postmodernity]. Publ. Saint-Petersburg University, 1996, pp. 3–35; 54–68.

18. Eliade M. Svyashchennoe i mirskoe [Sacred and mundane]. Moscow: Publ. MGU, 1994. 144 p.

19. El'konin B.D. Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie [Mediation. Act. Development]. Izhevsk: Publ. ERGO, 2010. 280 p.

20. Stegmaier W. Philosophie der Orientierung [The Philosophy of Orientation]. Berlin. New York: Walter de Gruyter. 804 p.

Детское развитие: две парадигмы

Н.Е. Веракса*,
ИИДСВ РАО, МГПУ, Москва, Россия,
neveraksa@gmail.com

Существует два взгляда на понимание детского развития. Первый взгляд характеризуется тем, что подчеркивается культурная сущность человека. В этом случае ребенок рассматривается как существо, которое не владеет культурой и перед которым стоит задача ее освоения. Существенной составляющей культуры является система норм, включая различные средства и образцы, так называемые «идеальные формы». Носителем этих идеальных форм или культуры выступает взрослый. В зоне ближайшего развития не изобретаются новые формы культуры, наоборот, осваиваются уже сложившиеся (в этом смысле старые) нормы. Другой взгляд на ребенка заключается в том, что он понимается как человек, обладающий бесконечными, безграничными возможностями. Тогда задача, которая встает перед взрослым, состоит в том, чтобы обеспечить реализацию детских возможностей. Реализация возможностей предполагает выход за пределы зоны ближайшего развития, поскольку они безграничны. Для этого необходимо другое пространство, ориентированное на новые, еще не существующие формы культуры. Мы назвали его пространством детской реализации. В нем ведущая роль принадлежит ребенку. Это пространство противоположно по своему значению зоне ближайшего развития, в которой происходит освоение старой нормы, т. е. уподобление ребенка культуре; наоборот, в пространстве реализации — создании нового, где взрослый помогает ребенку реализовать его замысел, культура уподобляется ребенку.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, детство, пространство реализации, культура.

Child Development: Two Paradigms

N.Ye. Veraksa,
Institute of Childhood, Family and Childrearing, Russian Academy of Education; Moscow City University, Moscow, Russia,
neveraksa@gmail.com

There are two ways of comprehending child development. The first one stresses the cultural essence of man. It regards the child as a human being that has not yet acquired culture and is faced with the task of its acquisition. The important part of culture is the system of norms, including various means and patterns, the so-called 'ideal forms'. The bearer of these ideal forms and culture is the adult. The zone of proximal development is not for inventing new forms of culture, but for mastering the norms that already exist. Another approach sees the child as an individual with endless, limitless abilities. Thus the task that arises before the adult is to ensure that the child's potential is fulfilled. This implies reaching out beyond the limits of the zone of proximal development as the abilities are limitless. And that, in turn, implies another space, aimed at new forms of culture which have not yet existed. We have called this the space of child actualization. In this space, the child's role is the leading one. In its very sense this space is the opposite of the zone of proximal

Для цитаты:

Веракса Н.Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 102–108. doi:10.17759/chp.2018140211

For citation:

Veraksa S.A. Child Development: Two Paradigms. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 102–108. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/chp.2018140211

* Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор, руководитель научного направления, Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, главный научный сотрудник, Московский городской педагогический университет, почетный доктор, Гетеборгский университет, Москва, Россия. E-mail: neveraksa@gmail.com
Veraksa Nikolai Yevgenyevich, PhD in Psychology, Professor, Academic Supervisor, Institute of Childhood, Family and Childrearing, Russian Academy of Education; Dr.H.C., Gothenburg University; Leading Research Fellow, Moscow City University, Moscow, Russia. E-mail: neveraksa@gmail.com

development where the acquisition of the old norms occurs (i.e. the assimilation of the child into culture); on the contrary, the space of actualization is a place where new norms are created, where the adult helps the child to implement the latter's intentions, and where culture is assimilated into the child.

Keywords: zone of proximal development, childhood, space of actualization, culture.

Развитие и культура

Один из распространенных взглядов на ребенка состоит в том, что ребенок понимается как малоопытный субъект, который не может включиться в производственную деятельность взрослого сообщества, что вызывает необходимость наличия особого подготовительного к взрослой жизни периода, или детства. Этот подход разделяется многими отечественными авторами. Так, Д.Б. Эльконин писал: «Возникает такое положение, при котором ребенка нельзя учить владению орудиями труда в силу их сложности, а также в силу того, что возникшее разделение труда создает возможности выбора будущей деятельности, не определяемой однозначно деятельностью родителей. Появляется своеобразный период, когда дети предоставляются самим себе» [7, с. 63]. На ограниченность ребенка указывал А.Н. Леонтьев: «Человек не рождается наделенным историческими достижениями человечества. Достижения предыдущих поколений воплощены не в нем, не в его природных задатках, а в окружающем его мире продуктов общественно-исторической практики — в языке, в науке, и нравственных нормах, в творении искусства. Только присваивая эти достижения, человек приобретает подлинно человеческие свойства и способности» [4, с. 376].

Сам факт того, что ребенок живет в культуре и не знаком с ней, говорит о необходимости ее освоения. Это подчеркивал А.Н. Леонтьев: «... главное для развития — это включение ребенка в общение со взрослым, овладение тем миром материальных и духовных явлений, которые созданы в ходе исторического развития человеческого общества» [4, с. 374].

При этом культура предстает в роли источника культурных или идеальных форм. Д.Б. Эльконин писал: «Ребенок вступает во взаимодействие с некоторой идеальной формой, т. е. с достигнутым обществом уровнем развития человеческой культуры, в котором он родился» [6, с. 32]. Важный момент заключается в том, что культурные формы уже существуют — они выступают как сложившиеся образцы, которым ребенок должен подражать. Процесс освоения образцов, или идеальных форм, определяет детское развитие.

Анализу этого вопроса уделял большое внимание Л.С. Выготский. Он противопоставлял две стороны процесса развития — натуральную и культурную: «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют в сущности единый ряд социально-биологического формирования лич-

ности ребенка» [2, с. 31]. Хотя подобное противопоставление он считал условным, но, вместе с тем, необходимым: «...противоположение “природы” и “культуры” психологии человека правильно только очень условно... мы, однако, полагаем, что различие того и другого является совершенно необходимой предпосылкой всякого адекватного исследования психологии человека» [2, с. 35]. Анализируя процесс детского развития, Л.С. Выготский подчеркивал одну его противоречивую особенность: «В развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала» [3, с. 87]. Для объяснения этого обстоятельства он ввел понятия первичной и конечной формы. Под первичной формой, скорее всего, он понимал генетически обусловленные начальные психические образования, которые лежат в основе взаимодействия ребенка с культурой и развиваются в ходе этого взаимодействия: «Мы видели, что ребенок владеет в начале развития только первичной формой, т. е., скажем, в области речи он произносит только отдельные слова. Ведь отдельные слова составляют часть диалога ребенка с матерью, которая уже владеет идеальной формой, такой, какая должна появиться у ребенка в конце его развития. Может ли ребенок в год или полтора года жизни овладеть этой идеальной формой, т. е. просто ее усвоить, просто подражать ей? Не может. Может ли ребенок этого возраста, тем не менее, двигаясь от первого шага до последнего, все больше и больше приравнивать свою первоначальную форму этой конечной форме? Да, исследование показывает, что так оно в действительности и происходит» [3, с. 90]. Под идеальной формой Л.С. Выготский понимал то психическое образование, которое, с одной стороны, должно появиться в конце развития, а с другой — уже существует в культуре и является культурным образцом: «Условимся называть эту развитую форму, которая должна появиться в конце детского развития, ... конечной, или идеальной, формой — идеальной в том смысле, что является образцом того, что должно получиться в конце развития, или конечной — в смысле того, что должно в конце развития ребенка у него получиться» [3, с. 88].

Процесс развития Л.С. Выготский рассматривал как взаимодействие первичной и идеальной формы: «Величайшая особенность детского развития заключается в том, что это развитие совершается в таких условиях взаимодействия со средой, когда идеальная форма, конечная форма, которая должна появиться в конце развития, не только существует в среде и соприкасается с ребенком с самого начала, но она реально взаимодействует, реально оказывает влияние на первичную форму, на первые шаги детского развития, т. е. что-то такое, что

должно сложиться в самом конце развития, каким-то образом влияет на самые первые шаги этого развития» [3, с. 88]. Под движущими силами развития он понимал несоответствие первичной и идеальной формы: «... движущие силы развития в этом несоответствии — это основные противоречия детского развития — идеальной и генетической (развивающейся формы)» [3, с. 244]. Согласно этой логике, в ходе присвоения выработанных в культуре систем средств, таких как язык или система научных понятий, натуральные психические функции преобразуются в высшие психические функции, которые характеризуются осознанностью, произвольностью и опосредованностью.

Обучение и зона ближайшего развития

Понятно, что в связи с освоением идеальных форм возникает необходимость обучения. Идеальные формы составляют основу культуры. Однако сама идеальная форма непосредственно не открывается ребенку. Она осваивается с помощью ее носителя или посредника, в роли которого выступает взрослый. Л.С. Выготский рассматривал ситуацию, в которой носитель идеальной формы — взрослый — отсутствует. «Представим себе, что у ребенка в среде отсутствует эта идеальная форма, т. е. развитие ребенка не подчиняется тому закону, о котором я говорил только что, именно, что конечная форма отсутствует, не взаимодействует с начальной формой, ребенок развивается среди других детей, т. е. есть среда его сверстников с низшей, начальной формой. Будет ли тогда развиваться соответствующая деятельность, соответствующие свойства у ребенка? Исследования показывают, что будут, но чрезвычайно своеобразно, т. е. они будут всегда развиваться очень медленно, очень своеобразно и никогда не достигнут того уровня, которого они достигают, когда есть в среде соответствующая идеальная форма» [3, с. 91]. Аналогичный сюжет предлагал исследовать А.Н. Леонтьев: «Если бы нашу планету постигла катастрофа, в результате которой остались бы в живых только маленькие дети, а все взрослое население погибло, то человеческий род и не прекратился бы, однако история человечества неизбежно была бы прервана. Сокровища культуры продолжали бы физически существовать, но их некому было бы раскрыть для новых поколений» [4, с. 375].

Эти два примера убедительно раскрывают позицию авторов относительно роли взрослого в детском развитии. Она заключается в том, что достижения культуры (идеальные формы) осваиваются ребенком только с помощью взрослого. Фактически, взрослый выступает в роли высшего существа, знающего, что и как нужно делать ребенку. В этом случае взрослый не только предьявляет идеальную форму, но и контролирует процесс взаимодействия первичной и идеальной формы. Этот контроль (контроль сверху) носит доминирующий характер в том смысле, что правильный результат заранее известен взрослому как носителю

идеальной формы, и у него есть основания направлять действия детей в заранее проложенное русло.

Этот процесс происходит в особом образовательном пространстве, которое определяется наличием зоны ближайшего развития. Фактически, зона ближайшего развития выступает как место, в котором происходит встреча первичной и идеальной формы. Как следует из вышеизложенного, ведущая роль в этом процессе — организация зоны ближайшего развития — принадлежит взрослому. Именно он отбирает культурные образцы, показывает способы действия с ними и контролирует результаты их освоения. У Л.С. Выготского этот процесс характеризуется как особая форма образования, которая ведет за собой развитие — развивающее обучение. Этот процесс, учитывая все, сказанное выше, со стороны культуры нельзя назвать творческим, поскольку его результат заведомо задан культурой.

Репродуктивность культуры

В связи с этим возникает определенная опасность трактовки роли образования в детском развитии. Образцы можно рассматривать как готовые схемы, которые навязываются детскому сознанию и определяют содержание его будущих продуктов. Другими словами, само мышление ребенка приобретает репродуктивный характер. Основная критика этого подхода связана с опасением ограничений творческих возможностей детей, их ориентацией на воспроизведение академических стандартов [14].

В любом случае, ребенок, который растет в социуме, для того, чтобы быть социализированным, должен знать основные правила данного социума. Фактически, культурные образцы и выступают носителями таких правил. В этом смысле основу культуры составляют ситуации социального взаимодействия, которые нормированы, стандартны и стабилизируют это взаимодействие. Собственно говоря, культура и не может быть построена по-другому, поскольку социальное взаимодействие предполагает определенность и стабильность. В этом смысле культурные ситуации — это ситуации, которые повторяются много раз и являются репродуктивными. Более того, оказываясь в стандартной ситуации, подчиняясь принятым правилам, ребенок превращается в социальную единицу, индивидуальность которой оказывается невостребованной. Еще раз подчеркнем, что всякая социальная активность опирается на устойчивые формы договоренностей, т. е. нормированные ситуации, характеризующие взаимодействие участников социального процесса. Социальные функции общества рождают потребность в культурных нормах.

Набор задач и ситуаций стандартного характера задают возрастные параметры освоения ребенком культурных форм. Чем больше культурных норм ребенок осваивает, тем прочнее он «вживается» в культуру. Таким образом, дошкольное детство нагружается содержанием, предполагающим максимально возможное освоение культурных норм. Рутинно-ре-

продуктивной характер дошкольного учреждения подчеркнут в работе М. Аласутари и А.-М. Маркстром: «Мы используем понятие социального порядка, когда говорим о системе правил в учреждении. Социальный порядок включает в себя четко обозначенные правила, принципы и нормы поведения и рутинные моменты. К последним относятся ежедневные практики, т. е. повторяющиеся события в жизни детей... рутинные моменты становятся предметом обсуждения в случае отклонения... Социальный порядок в учреждении всегда создается, но и является созидающим в отношении функционирования учреждения. <...> Дошкольное учреждение предполагает определенные характеристики в отношении всех субъектов взаимодействия — детей, педагогов и родителей. Соответственно, оно создает определенный тип ребенка и предполагает определенный вид нормальности ребенка» [9, p. 519–520].

Проведенный авторами анализ высказываний педагогов и родителей показывает, что репродуктивность является системной характеристикой дошкольной организации. Очевидно преобладание идеи зависимости ребенка от взрослых и подчинение ребенка взрослому. Требования, связанные с созданием условий для проявления автономии и независимости ребенка, которые выступают в качестве целей дошкольного образования, «... управляются и допускаются только в рамках установленного порядка, применяемого в дошкольном учреждении» [9, p. 530]. Аналогичный результат был получен в исследовании И. Эйнарсдоттир. Детям 5–6 лет давались фотокамеры для фиксации наиболее интересных, на их взгляд, событий в дошкольном учреждении, а затем проводилась беседа о роли педагогов в детском саду. Исследование показало, что, в первую очередь, наибольший интерес для детей представляют не взрослые, а сверстники и события, связанные с взаимодействием с ними. Дети отмечали важность помощи и поддержки со стороны педагогов, их роль наблюдателя, когда дети занимаются самостоятельной деятельностью. В то же время дети говорили о педагогах как тех, кто контролирует дошкольное учреждение и следит за соблюдением правил, нарушение которых вызывает негативные эмоции у педагогов. Автор отмечает: «Дети, которые участвовали в исследовании, имели представление о том, что педагоги наблюдали за ними часто с целью контроля или чтобы убедиться, что дети хорошо ладят» [12, p. 694]. Таким образом, традиция понимания культуры как системы идеальных форм, идущая от Платона, задает репродуктивный характер дошкольного образования с доминирующим контролем взрослого. Остается открытым вопрос, за счет чего возможно развитие творческой личности ребенка, если доминирует репродуктивность?

В своем исследовании Р. Ченг [11] на основании опроса педагогов дошкольного образования показала, что, хотя развитие креативности отмечается как безусловная ценность, на практике педагоги не имеют возможностей для ее реализации. В ситуации дефицита времени и плотного графика выполнения

различных заданий с детьми они выбирают стратегию подчинения детей указаниям взрослого, что делает невозможным проявление ребенком достаточной инициативы. Более того, некоторые педагоги, несмотря на реализуемые образовательные реформы, исходят из того, что успешное занятие — это занятие, проведенное до конца; занятие, на котором дети начинают много говорить, не будет эффективным.

Голос ребенка и пространство детской реализации

Здесь мы сталкиваемся с другой точкой зрения, в соответствии с которой ребенок по своим возможностям гораздо выше взрослого. В этом случае ребенок рассматривается как субъект образовательного процесса, т. е. сам определяет осваиваемое содержание и управляет временем. Авторы, придерживающиеся этой точки зрения, считают, нежелательным вмешательство взрослого в процесс детской активности. Взрослый призван обеспечить богатство предметно-пространственной среды, чтобы максимально развернуть самостоятельную детскую активность, не навязывая ребенку готовых схем. Эта идея находит выражение в понятии «голос ребенка». Понимание ребенка как имеющего право на голос во многом основано на Конвенции о правах ребенка ООН. «Голос ребенка» направлен ортогонально процессам, организуемым взрослым. Однако многие педагоги видят свою задачу в том, чтобы комфортно для ребенка вписать его голос в схемы, предлагаемые взрослым, соответствующие культурным нормам и ожиданиям. Так, М. Аласутари отмечает, что современный компетентный ребенок понимается как имеющий право на выражение своих взглядов и на вовлечение в обсуждения касающихся его вопросов. Однако, как показало проведенное исследование и наблюдение, педагоги нередко не уделяют должного внимания детским вопросам. «Хотя принципы финского обучения и развития в раннем детстве обусловлены идеей о компетентном ребенке, исследование показывает, что на микроуровне внедрение этой идеи — довольно сложный процесс. <...> Хотя можно увидеть доминирующий дискурс в образовании на макроуровне, слишком просто было бы предполагать, что он сам по себе станет доминирующим подходом в образовательной практике. ...идея компетентного ребенка практикуется в отношениях между детьми, но социальные отношения между детьми и педагогами основываются на более традиционных дискурсах и отношениях с позиции власти» [8, с. 255]. Отчасти, как нам представляется, данная тенденция вызвана тем обстоятельством, что для педагогов остаются не вполне понятными задачи взаимодействия с «детскими голосами». Сходные данные получены в другом исследовании. В работе Дж. Сарганта и Дж. Гилетт-Сван был проведен массовый опрос учеников начальной школы, который показал, что дети не только осознают сложности в образовательном процессе, но и предлагают взрослым продуктивные варианты их

решения. Как указывают авторы: «Практика включения голоса ребенка возможна в окружении, где дети чувствуют свободу участия на уровне выбора. <...> Многие педагоги продолжают использовать стратегии, которые основаны на иерархическом поддержании контроля и власти» [15, с. 188].

Современное дошкольное образование развивается по линии усиления детоцентристского подхода, предполагающего поддержку детской инициативы. На вопрос о том, как реализуется на практике подход, центрированный на ребенке, достаточно популярным считается ответ о предоставлении ребенку выбора. Действительно, например, в практике дошкольного образования в США ежедневно ребенку неоднократно предоставляется возможность выбора. Однако «взрослые контролируют выборы, которые окружают ребенка...» [10, с. 121].

Тенденция к продвижению детоцентристского подхода в дошкольном образовании находит выражение в проблеме оценки качества образования [5]. Как известно, авторы определяют свою позицию на основе тех возможностей, которые создаются в среде дошкольного учреждения — вводится понятие предметно-развивающей среды. Следует подчеркнуть, что качество дошкольного образования оценивается не с позиции результатов, которые достигают дети, а с позиции среды, которую можно интерпретировать как систему возможностей, предоставляемую детям для их активности, с одной стороны, и характера педагогического взаимодействия взрослого и ребенка — с другой.

Остается открытым вопрос: какое отношение имеет предметная среда к зоне ближайшего развития. Если среда рассматривается как некоторая система возможностей, которая задается через материальные объекты, то она должна допускать различные способы своего употребления, задаваемые не только культурой, но и самим ребенком. Другими словами, ребенок на свое усмотрение использует и употребляет предлагаемые объекты. В этом есть своя логика с точки зрения организации творческого процесса. Она заключается в том, что любой объект имеет как стандартный способ употребления, который закреплен за ним в культуре, так и массу латентных свойств, допускающих нестандартные способы употребления. Отчасти поиск таких нестандартных свойств характеризует феномен креативности.

Возникает вопрос: действительно ли предметные богатства среды являются гарантией развития детского творчества? И какое отношение предметно-пространственная среда имеет к зоне ближайшего развития? Еще раз подчеркнем, что зона ближайшего развития представляет собой особое пространство освоения культурных образцов. Поэтому предметно-пространственная среда выступает как набор стандартов, но, кроме того, действие с ними по усмотрению ребенка без давления со стороны взрослого открывает новые возможности, т. е. позволяет детям идти по творческому пути. Характерна в этом отношении позиция некоторых авторов, касающаяся позиции взрослого в отношении детской игры. Так, на

пример, Э. Сингер полагает, что взрослый не должен вмешиваться в игру детей [16].

Здесь важно сделать одно пояснение. Всякое творчество — это процесс создания чего-либо нового, т. е. именно нового продукта. При этом ценность и значимость продукта будет определяться его востребованностью. Если продукт востребован, то и ребенок, его создавший, будет утверждаться в глазах окружающих и своих собственных, что важно для становления детской личности. Есть ли у ребенка шанс получить творческий продукт? И за счет каких возможностей этот шанс может достигаться? Мы сталкиваемся с особой проблемой анализа понятия пространства возможностей и его соотношением с понятием зоны ближайшего развития.

Дело в том, что зона ближайшего развития задается взрослым, ребенок является ведомым, а сама ситуация, как отмечалось выше, является репродуктивной. В пространстве возможностей ребенок является инициатором. В нем голос ребенка отчетливо слышен. Но вот результат детского видения мира — получение творческого продукта — весьма ограничен арсеналом исполнительских навыков, которыми располагает ребенок, и уровнем развития регуляторных функций. За счет чего можно получить творческий продукт, т. е. то, чего нет в детском окружении? Либо за счет открытия новых свойств в известном объекте, либо за счет того, что в предметно-пространственную среду приносятся новые свойства извне. Мы полагаем, что сама предметно-пространственная среда не гарантирует наличие детской инициативы и ее реализации; скорее, ее гарантирует взрослый.

Мы выдвигаем новый термин «пространство детской реализации», противоположный понятию «зона ближайшего развития». Если в зоне ближайшего развития ребенок следует за взрослым, копируя его, то в пространстве реализации взрослый следует за ребенком, помогая в его активности; если в зоне ближайшего развития продуктом является освоение уже известного образца, то в пространстве реализации создается новый продукт, не вписанный в культурные нормы. Пространство реализации не исчерпывается предметно-пространственной средой, а определяется результативностью детской активности, связанной с созданием нового продукта, автором которого выступает ребенок. Мы говорим о том, что пространство реализации — особая часть детства, которая обеспечивает реализацию ребенка в социальном пространстве, в системе социальных отношений. Важно отметить, что роль взрослого заключается не столько в том, чтобы создать наиболее разнообразную среду, сколько в том, чтобы обеспечить процесс реализации ребенком собственных замыслов, переживаний и собственного голоса. Дело не в том, что голос должен быть услышан, а в том, чтобы он был направлен на реализацию и получил оформление в продукте. В этом случае дошкольное учреждение с относительно небогатой средой при обеспечении пространства реализации, может быть с образовательной точки зрения более эффективным, чем детский сад с богатой средой.

Заклучение

В связи с вышесказанным возникают совсем иные задачи, которые стоят перед дошкольным образованием. Педагоги должны учитывать, что ребенок — существо культуры, которое осваивает культурные нормы, адекватные социуму. Но если ограничиться только этим, то это пространство оказывается отчужденным от интересов ребенка. Поэтому вторая задача, которая стоит перед педагогом — обеспечить детскую реализацию за счет создания нового пространства, в котором ребенок порождает новые продукты, а взрослый поддерживает его в этом.

Эти же задачи стоят и в семейном воспитании. Задача семьи — обеспечить возможность разворачивания пространства детской реализации, где ребенок мог бы воплотить свои идеи. Участие детей в обсуждении семейных проблем с правом голоса повышает их уровень морального сознания, что говорит о важности пространства реализации [см.: 17]. В качестве одного из вариантов построения пространства детской реализации выступает проектная деятельность дошкольников [1].

Имеющиеся на этот счет данные позволяют говорить о разворачивании пространства детской реализации, начиная с раннего возраста. В качестве продуктов могут выступать идеи, предложенные ребенком для общего обсуждения, и детские произведения, воплощающие замысел ребенка, выполненные самостоятельно или с помощью взрослого.

Введение понятия «пространство детской реализации» требует другого типа общения и взаимодействия взрослого и ребенка. В этом случае для развития пространства реализации взрослый должен вслушиваться в голос ребенка, чтобы понять детский замысел и помочь ребенку не только его реализовать, но и создать условия, направленные на поддержку его востребованности. С построением пространства реализации, на наш взгляд, связан поиск новых образовательных практик, таких как партиципация [13].

Таким образом, мы можем сказать, что развитие ребенка характеризуется не столько наличием предметно-развивающей среды, сколько возможностью пребывания в двух пространствах.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ № 16-06-00241.

Funding

This work was supported by the RFBR № 16-06-00241.

Литература

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 64 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удм. Ун-та, 1996. 303 с.
4. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. 426 с.
5. Реморенко И.М., Шиян О.А., Шиян И.Б., Шмис Т.Г., Ле-ван Т.Н., Козьмина Я.Я., Сивак Е.В. Ключевые проблемы реализации ФГОС ДО по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в ДОО (ECERS-R)»: «Москва-36» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 2 С. 16–31.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
7. Эльконин Д.Б. Психологии игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
8. Alasuutari M. Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education // *Childhood*. 2014. № 21. P. 242–259.
9. Alasuutari M., Markstrom A.-M. The Making of the Ordinary Child in Preschool // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2011. № 5. P. 517–535.
10. Canella G.S. Deconstructing early childhood education: social justice and revolution. New York: Peter Lang, 1997.
11. Cheung P.R.H. Teacher-child directed versus child-centered: the challenge of promoting creativity in Chinese

References

1. Veraksa N.Ye., Veraksa A.N. Proektnaya deyatel'nost' v detskom sadu [Project activity in preschool]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2014. 64 p.
2. Vygotsky L.S. Sbranie sochinenii: V 6-ti t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected works : in 6 volumes. V. 3. Problems of mental development]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
3. Vygotsky L.S. Lektsii po pedologii [Lectures in pedology]. Izhevsk: Publishing House of Udmurt University, 1996. 301 p.
4. Leontiev A.N. Psikhologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obucheniya [Psychological foundations of child development and education]. Moscow: Smysl, 2009. 426 p.
5. Remorenko I.M., Shiyana O.A., Shiyana I.B., Shtmis T.G., Le-van T.N., Kozmina Ya.Ya., Sivak E.V. Kluchevye problemy realizacii FGOS DO po itogam issledovaniya s ispol'zovaniem «Shkal dlya kompleksnoi ocenki kachestva obrazovaniya v DOO (ECERS-R)»: «Moskva-36» [Key Issues for the Implementation of the Federal State Educational Standard for Preschool Education According to the Results of Applying ECERS-R: "Moscow-36"]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika [Preschool Education Today. Theory and Practice]*, 2017, no. 2, pp.16–31.
6. Elkonin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Collected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.
7. Elkonin D.B. Psikhologii igry [Psychology of play]. Moscow: Pedagogika, 1978.
8. Alasuutari M. Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood*, 2014, no. 21, pp. 242–259.

- preschool classrooms // *Pedagogy, Culture & Society*. 2017. № 1. P. 73–86.
12. Einarsdottir J. Children's perspectives on the role of preschool teachers // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2014. № 5. P. 679–697.
13. Formosinho J., Figueiredo I. Promoting equity in an early years context: the role of participatory educational teams // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2014. № 3. P. 397–411.
14. Miller E., Almon J. Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. College Park: Alliance for Childhood, 2009.
15. Sargeant J., Gillett-Swan J. Empowering the disempowered through voice-inclusive practice: Children's views on adult-centric educational provision // *European Educational Research Journal*. 2015. № 14(2). P. 177–191.
16. Singer E. Play and playfulness in early childhood education and care // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2015. № 8(2). P. 27–35.
17. Walker L.J., Taylor J.H. Family Interactions and the Development of Moral Reasoning // *Child Development*. 1991. № 62. P. 264–283.
9. Alasuutari M., Markstrom A.-M. The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2011, no. 55:5, pp. 517–535.
10. Canella G.S. Deconstructing early childhood education: social justice and revolution. New York: Peter Lang, 1997.
11. Cheung P.R.H. Teacher-child directed versus child-centered: the challenge of promoting creativity in Chinese preschool classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 2017, no. 1, pp. 73–86.
12. Einarsdottir J. Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2014, no. 5, pp. 679–697.
13. Formosinho J., Figueiredo I. Promoting equity in an early years context: the role of participatory educational teams. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2014, no. 3, pp. 397–411.
14. Miller E., Almon J. Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. College Park: Alliance for Childhood, 2009.
15. Sargeant J., Gillett-Swan J. Empowering the disempowered through voice-inclusive practice: Children's views on adult-centric educational provision. *European Educational Research Journal*, 2015, no. 14(2), pp. 177–191.
16. Singer E. Play and playfulness in early childhood education and care. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2015, no. 8(2), pp. 27–35.
17. Walker L.J., Taylor J.H. Family Interactions and the Development of Moral Reasoning. *Child Development*, 1991, no. 62, pp. 264–283.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ/ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ
SCIENTIFIC LIFE/MEMORABLE DATES

Психологизация дошкольного образования в работах О.М. Дьяченко (к 70-летию со дня рождения)

Е.О. Смирнова*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
smirneo@mail.ru

Е.Е. Клопотова**,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
klopotova@yandex.ru

В статье представлен вклад российского ученого, доктора наук, профессора, члена-корреспондента РАО Ольги Михайловны Дьяченко в детскую психологию и дошкольное образование. «Психологизация» образования и вовлечение психологии в образовательную практику пронизывают все ее творчество. Будучи ученицей Л.А. Венгера, она совместно с ним и с его сотрудниками разработала образовательную программу для дошкольников «Развитие». О.М. Дьяченко является создателем оригинальной психологической концепции творческого воображения дошкольника. Она разработала диагностическую методику для оценки уровня развития воображения, которая на сегодняшний день является основной для оценки воображения и широко используется в практической работе и в научных исследованиях. О.М. Дьяченко выделила и различила два типа воображения — познавательное и эмоциональное. При эмоциональном воображении дети часто используют символы своих переживаний, которые первоначально заимствуются из культуры, а потом создаются самостоятельно. О.М. Дьяченко описаны этапы развития воображения, представляющие собой лишь возможности каждого возраста, которые далеко не всегда реализуются. В этой связи возникло направление, связанное с «педагогикой воображения дошкольника». Были разработаны формы работы с детьми, способствующие развитию у них творческих способностей. В результате проведенных исследований появилась программа «Одаренный ребенок», позволяющая осуществлять образовательную работу с одаренными старшими дошкольниками.

Ключевые слова: психологизация образования, дошкольное образование, познавательное развитие, воображение, познавательное и аффективное воображение.

Для цитаты:

Смирнова Е.О., Клопотова Е.Е. Психологизация дошкольного образования в работах О.М. Дьяченко (к 70-летию со дня рождения) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 109–115. doi:10.17759/chp.2018140212

For citation:

Smirnova E. O., Klopotova E. E. Psychologization of Preschool Education in the Works of O.M. Dyachenko (To the 70th Anniversary of Her Birth) . *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 109–115. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140212

* Смирнова Елена Олеговна, доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ; научный руководитель Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: smirneo@mail.ru

** Клопотова Екатерина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: klopotova@yandex.ru

Smirnova Elena Olegovna, Ph.D. in Psychology, Professor of the Department of preschool pedagogics and psychology of the faculty of psychology of education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: smirneo@mail.ru
Klopotova Ekaterina Evgenyevna, Ph.D. in Psychology, Associate Professor of the Department of preschool pedagogics and psychology of the faculty of psychology of education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: klopotova@yandex.ru

Psychologization of preschool education in the works of O.M. Dyachenko (to the 70th anniversary of the birth)

E.O. Smirnova,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ivanovii@email.ru

E.E. Klopotova,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
petrovpp@email.ru

The article presents the contribution of the Russian scientist, doctor of sciences, professor, corresponding member of RAO Olga Mikhailovna Dyachenko in child psychology and pre-school education. "Psychologization" of education and the involvement of psychology in educational practice permeate all her work. As a student of L. A. Wenger, she together with him and his staff became the creator of the original educational program "Development" O.M. Dyachenko is the creator of the original psychological concept of the creative imagination of the preschooler. It has developed a diagnostic methodology for assessing the level of development of the imagination, which today is the basis for assessing the imagination and is widely used in practical work and research. O.M. Dyachenko identified and distinguished two types and two types of imagination – cognitive and emotional. With emotional imagination, children often use symbols of their experiences, which are originally borrowed from culture, and then created independently. O.M. Dyachenko describes the stages of development of imagination, which are only the possibilities of each age, which are not always realized. In this regard, there was a direction associated with the "pedagogy of preschool imagination". Forms of work with children have been developed that contribute to the development of creative abilities of children. As a result of the conducted researches the program "Gifted child" has appeared, allowing to carry out educational work with gifted senior preschoolers.

Keywords: psychologization of education, preschool education, cognitive development, imagination, cognitive and affective imagination.

Сегодня уже очевидно, что современная система образования, направленная на развития инициативной творческой личности, должна основываться на психологических знаниях. В особенности это касается дошкольного образования, относительно свободного от стандартных требований в предметных областях. Построение развивающего дошкольного образования, реализация принципов индивидуализации и социализации, сформулированных в рамках Федерального государственного образовательного стандарта, невозможны, с одной стороны, без образовательной программы, основанной на психологических особенностях дошкольного возраста, а с другой — без психологического сопровождения ее реализации.

Но так было далеко не всегда. Долгие годы в нашей стране система образования основывалась исключительно на педагогических установках. И, несмотря на крайне интересные, новаторские исследования отечественной детской психологии (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, Л.И. Божович, Л.А. Венгер и др.), результаты этих исследований оставались в стороне от практики образования. О возможном прикладном характере психологии в образовании заговорили только в 70-е гг. прошлого века. При этом основное внимание было направлено на школьное образование (В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, А.Г. Асмолов, В.В. Рубцов и др.).

Среди немногих ученых, которые пытались построить дошкольное образование с опорой на психологическую науку, была Ольга Михайловна Дьяченко. Именно она положила в основу образовательных программ результаты исследований лаборатории способностей и творчества в НИИ дошкольного воспитания. На протяжении всей ее недолгой жизни шел поиск эффективных форм работы с детьми. Изучались индивидуальные варианты познавательного развития дошкольников, включая одаренных детей, пробовались различные варианты индивидуальных образовательных маршрутов, психологические методики преобразовывались в педагогические, и, что особенно важно, разрабатывалась система подготовки детских психологов, способных сопровождать образовательную работу в детском саду.

Наверное, осознание роли психологии в образовании, как и в жизни вообще, зародилось у нее задолго до начала профессиональной деятельности и во многом было заложено отцом Ольги Михайловны. Михаил Иванович Дьяченко был психологом, создателем современной отечественной школы военной психологии. Как педагог, с дошкольным образованием она столкнулась достаточно рано, еще до поступления в университет. Закончив с отличием музыкальную школу, стала работать в детском саду музыкальным работником. Возможно, именно эти обстоятельства повлияли на ее выбор профессионального пути.

В 1966 г. О.М. Дьяченко поступила на психологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова. Это был первый набор психологического факультета, когда там преподавали такие корифеи отечественной психологии, как А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Б.В. Зейгарник, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.П. Зинченко и другие. Об уровне подготовки специалистов говорят имена ее одногруппников, среди которых много известных сегодня ученых, связавших свою жизнь с психологией — А.Л. Венгер, Н.Н. Авдеева, М.Р. Гинзбург, А.С. Спиваковская, О.С. Никольская и другие. На курс младше учились Д.Б. Эльконин, А.С. Асмолов, А.И. Донцов, В.С. Собкин и другие. В период обучения в МГУ и произошла ее встреча с Леонидом Абрамовичем Венгером, которая внесла существенный вклад в развитие дошкольного образования у нас в стране. Он стал единственным научным руководителем Ольги Михайловны, под его руководством она стала выполнять первые научные работы. В 1971 г., окончив университет с отличием, она пришла работать в лабораторию Л.А. Венгера в НИИ дошкольного воспитания. С этого момента вся ее профессиональная деятельность была связана с дошкольным образованием.

Первые научные интересы Ольги Михайловны касались психологических механизмов познавательной деятельности детей. В 1975 г. под руководством Л.А. Венгера она защитила кандидатскую диссертацию «Использование схематизированного образа в дошкольном возрасте». Это исследование показало, что дети дошкольного возраста способны отражать реальность с помощью схематизированных образов, в которых фиксируются наиболее существенные стороны объектов. Схематизация и наглядное моделирование стали рассматриваться как основные формы опосредствования познавательных процессов в дошкольном детстве. Именно эта идея была положена в основу сначала многочисленных научных исследований, а затем и развивающих программ. На основании этих исследований под руководством Л.А. Венгера строилась дальнейшая работа в лаборатории способностей и творчества. В процессе этой работы проводился поиск средств и условий формирования схематизированных образов, способствующих познавательному развитию дошкольников. В Институте дошкольного воспитания АПН СССР, под руководством А.В. Запорожца, совместными силами педагогов и психологов разрабатывались первые программы, основанные на психологических закономерностях. Именно эти программы мы сегодня называем «развивающими»; одна из них получила соответствующее название — «Развитие». После ухода Л.А. Венгера в 1992 г. О.М. Дьяченко стала полноправным наследником его дела, возглавив лабораторию, она продолжала и развивала традиции его научной школы.

Исследования возрастных особенностей познавательного развития дошкольников подвели О.М. Дьяченко к наиболее сложной и важной для детской психологии теме — развитию воображе-

ния. О.М. Дьяченко стала создателем оригинальной **психологической концепции творческого воображения дошкольника**. Ее докторская диссертация «Развитие воображения в дошкольном возрасте» до сегодняшнего дня остается самым масштабным исследованием в этой области психологии.

Она рассматривала развитие воображения дошкольника в русле культурно-исторической концепции — как становление высшей психической функции, которая имеет опосредствованный характер. Выявление средств и способов развития воображения сделало эти исследования ориентированными на педагогику и позволило проводить целенаправленную работу. Введенный ею термин «продуктивное воображение» позволил снять вопрос о многочисленных видах воображения: творческом и репродуктивном, активном и пассивном и др. Этот термин употребляется для характеристики именно опосредствованного воображения, которое позволяет ребенку целенаправленно решать стоящую перед ним задачу. Полученные данные позволили рассмотреть воображение как структурный процесс, состоящий из двух этапов: этапа порождения идеи и этапа построения плана ее реализации. Для каждого этапа были выделены специфические средства и возрастные особенности.

Задачи *оценки* специфики воображения и уровня его развития на протяжении дошкольного возраста требовали соответствующего диагностического инструментария. Для этих целей Ольга Михайловна разработала модифицированный вариант методики Е.П. Торренса — «*Дорисовывание*» [4]. Эта методика и на сегодняшний день является основной для оценки воображения и широко используется как в практической работе с детьми, так и в научных исследованиях. Оценка воображения в этой методике строилась на основании создания нового образа из отдельной детали. Стимульным материалом для детей выступали карточки с нарисованными фигурами, которые ребенок должен был дорисовать. Особый интерес представляет подбор фигур, предлагаемых для дорисовывания, которые предполагали различный спектр возможностей. Это простые геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник и др.) и контуры элементов предметных изображений — от достаточно определенных (два кружочка, кружочек с палочкой и др.) до линий, не напоминающих какие-то конкретные предметы. Данная методика позволила выявить два способа построения нового образа, доступные дошкольнику — «опредмечивание» и «включение». Создавая новый образ по типу «опредмечивание», ребенок использует заданную фигуру как основу своего рисунка, она выступает как схема какого-либо целостного объекта, который он лишь достраивает в своем воображении. Следуя за образом восприятия, ребенок лишь придает ему сходство с реальным объектом, опредмечивает его. Данный способ имеет ограниченные возможности построения образа, так как та или иная схема может соответствовать небольшому количеству предметов. При другом способе предложенная фигура включается как деталь в са-

мые различные образы, созданные самим ребенком. Целостный образ по-прежнему создается на основе отдельного элемента действительности, но этот элемент занимает уже не центральное, а второстепенное место, становясь отдельной деталью. А в центре — **собственный замысел** ребенка, включающий предложенную деталь.

Построение нового образа по типу «опредмечивание» становится доступно детям с трехлетнего возраста и в дальнейшем постепенно усложняется, в основном посредством более тщательной детализации. Качественные изменения в способе построения нового образа происходят в конце дошкольного возраста. Детям подготовительной группы становится доступен принципиально другой способ построения образа — включение. Это обеспечивает большую оригинальность и многовариантность, направляет процесс воображения в сторону поиска.

Для количественной оценки воображения использовался коэффициент оригинальности, учитывающий частоту встречаемости тех или иных образов в группе детей. Интересно, что Ольга Михайловна считала, что более целесообразно высчитывать коэффициент оригинальности относительно той группы детей, в которой находится ребенок, а не относительно возрастной когорты в целом, как это предусмотрено Е. Торренсом [4].

Было выявлено, что без специального обучения только 20% детей старшего дошкольного возраста используют способ построения нового образа по типу «включение» [4]. Это ставило задачу построения системы занятий, направленных на развитие воображения. Для развития творческого воображения О.М. Дьяченко использовала различные способы «расшатывания» сложившихся стереотипов. Так был проведен формирующий эксперимент, в котором детям нужно было использовать детали одной фигуры для построения другой (например, при плоскостном конструировании для выкладывания самоката нужно было использовать маятник часов в качестве колеса и передней части самоката). В этих задачах одна и та же деталь свободно использовалась при построении образов разных объектов. Через аналогичные приемы дети приобретали свободу от давления восприятия и учились создавать собственные замыслы и образы. Эксперимент показал, что воображение относительно независимо от модальности того материала, на котором оно формируется. При формировании творческого воображения на материал художественного текста переносился другой материал, связанный с изобразительной деятельностью. На основании этих экспериментов можно полагать, **что воображение ребенка представляет собой целостную способность, которая формируется на самом разном материале.**

Очень интересными и конструктивными являются введенные О.М. Дьяченко две основные функции воображения — познавательная и аффективная. Если основная задача **познавательного воображения** — воссоздание объективной реальности, построение целостной картины мира, то **аффективная функция** направлена на утверждение и защиту своего

«Я». Такая защита может осуществляться либо через многократное воспроизведение (или проигрывание) травмирующих воздействий, либо через создание вообразимых ситуаций, в которых дети могут утвердить себя. Результаты исследований и наблюдений за режиссерскими играми детей, показали, что уже в 2,5—3 года отчетливо выделяются два типа воображения. Познавательное воображение обнаруживается в тех случаях, когда ребенок с помощью кукол разыгрывает знакомые ему действия и их возможные варианты — кормление детей, укладывание их спать, прогулка с ними и пр. Аффективное воображение проявлялось в проигрывании своих переживаний, связанных в основном со страхами детей: например, милиционер или динозавр подстерегают непослушных детей, забирают и наказывают их. Очевидно, что в этих играх дети изживают собственные страхи и защищают себя от них. Аффективное воображение в младшем дошкольном возрасте работает особенно ярко. Рассказы-фантазии детей о том, что они победили страшного монстра, или залезли на крышу по высокой стене встречаются у многих детей 3—4 лет.

Характерно, что в раннем и младшем дошкольном возрасте практически отсутствует планирование результатов воображения. Если ребенка попросить заранее сказать, что он собирается рисовать или как будет играть, он не сможет этого сделать, а если и скажет, то его «план» может разрушить всю его деятельность.

О.М. Дьяченко описаны этапы развития воображения, которые представляют собой лишь *возможности* каждого возраста, и в естественных условиях они реализуются далеко не всегда. Без специальной педагогической работы развитие воображения может иметь неблагоприятные прогнозы. Аффективное воображение может приводить к застойным переживаниям, близким к патологическим (навязчивые страхи, тревожность), или же вести ребенка к аутизации, к уходу от действительности и созданию замещающей вообразимой жизни. Познавательное воображение в условиях обучения, направленного на усвоение готовых схем действий, имеет тенденцию к постепенному угасанию. Поэтому особенно остро стоит вопрос о **педагогике воображения дошкольника**, т. е. о тех формах работы с детьми, в которых целенаправленное руководство взрослых не подавляет, а развивает творческие способности детей. Главным критерием эффективного развития воображения является его *продуктивность*. Практика решения задач на воображение (сочинение сказок, дорисовывание фигур, конструирование по замыслу, придумывание сюжетов игр и пр.) может быть одной из таких форм. Опыт работы показывает, что при правильном педагогическом руководстве познавательные и аффективные тенденции воображения могут сливаться и воплощаться в реальных **творческих продуктах детей.**

В результате системы занятий практически все дети старшего дошкольного возраста могли использовать способ «включение» для решения задач на воображение. Дети, прошедшие серию этих занятий,

приобретали огромные возможности в построении новых образов, выходили на качественно новый уровень в решении творческих задач. Созданные ими образы становились более богатыми и оригинальными.

Ольга Михайловна выделила два типа задач, с которыми ребенок сталкивается в культуре: задачи на познание окружающей действительности и задачи на «проживание» и формирование своего отношения к действительности. Для решения этих задач используются разные средства. Для познания ребенок использует **знаковые средства**, позволяющие выявить объективные и существенные стороны действительности. Для осознания и выражения своего отношения используются **символические средства**, позволяющие осмыслить и присвоить ситуацию. Это чрезвычайно важное различие. За знаком всегда закреплено достаточно однозначное, социально выработанное и общепринятое значение. Знаковое опосредствование «снимает» личностное отношение к реальности, обеспечивая объективное и объектное познание мира. Символ определяет и отражает смысловое поле и появляется там, где различным сторонам действительности приписывается некоторое субъективное значение, связанное с личным смыслом.

Таким образом, наряду с познавательными способностями, задача которых — моделирование действительности, Ольга Михайловна выделила еще один вид способностей ребенка — **символические**, которые тесно связаны с развитием воображения и позволяют обобщать и выражать свой эмоциональный опыт с помощью существующих в культуре символических средств — художественных произведений, танца, музыки, сказки и др. Эти два вида способностей проявляются в любой деятельности ребенка, особенно ярко — в игре [2]. Например, беря на себя роль мамы, ребенок, с одной стороны, выполняет последовательность определенных действий (готовит еду, присматривает за детьми и др.), а с другой стороны, пытается передать смысловую составляющую этой роли — доброту, заботу и др.

На основании этих исследований, совместно с Н.Е. Вераксой, были выделены **способы регуляции поведения дошкольников** при решении задач разных классов. Это три позиции субъекта по отношению к действительности и, соответственно, три способа регуляции поведения ребенка в любой ситуации — нормативно-стабилизирующий, смыслообразующий и преобразующий [2].

Применение нормативно-стабилизирующего способа направлено на освоение и использование существующих в культуре норм в широком смысле слова (включая и нормы познания и др.). В основе данного способа лежит в основном применение знаковых средств. Смыслообразующий способ направлен на выражение собственной позиции по отношению к ситуации. Он включает в себя, прежде всего, процессы эмоционального воображения» и базируется, в основном, на использовании символических средств. Преобразующий (диалектический) способ направлен на преобразование реальности и разрешение противоречивой ситуации путем оперирования

противоположностями. Этот способ включает в себя действия как со знаковыми, так и с символическими средствами. Предпочтительное использование способа зависит от самой задачи, которая стоит перед субъектом. При этом очевидно, что возможности саморегуляции определяются полнотой овладения существующими способами опосредствования [2].

В дальнейшем это направление исследований было продолжено в работах Н.Е. Вераксы.

Сегодня практически лозунгом образования стало воспитание творческой и инициативной личности, готовой ставить новые задачи и находить пути их решения. Хотелось бы обратить внимание на то, что Ольга Михайловна уже более двадцати лет назад говорила о необходимости создания **«педагогика воображения»**, которая будет направлена на решение реальных творческих задач [4].

Чем младше ребенок, тем в большей степени его развитие определяется **индивидуальными особенностями**. Ольга Михайловна понимала, что для эффективного развития познавательных способностей необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка. Индивидуальные различия в развитии способностей она рассматривала как проявление различной степени успешности и различных предпочтений при решении задач разных типов. В качестве оснований для классификаций были выбраны предпочтительные ориентации детей на решение задач репродуктивных или продуктивных, связанных с выявлением объектных отношений, либо ориентация на субъектное отношение к задаче. Индивидуальность ребенка может проявляться не просто в использовании им способе деятельности, но и в устойчивом предпочтении определенных задач и в доминировании той или иной группы способностей, требуемых для их решения. Результаты проведенного лонгитюдного исследования позволили выявить индивидуальные различия в познавательных способностях у детей и их динамику на протяжении дошкольного возраста. Однако, как показала работа, проведенная под руководством Ольги Михайловны, индивидуальная траектория познавательного развития в дошкольном возрасте в значительной степени может быть гармонизирована в ходе специально организованной образовательной работы, основанной на психологических механизмах развития ребенка [1].

Одним из основных направлений работы лаборатории, возглавляемой О.М. Дьяченко, было **изучение одаренных дошкольников** и создание образовательных условий, направленных на поддержку детской одаренности. Эта работа позволила выявить структуру умственной одаренности дошкольников и ее динамику в процессе обучения. Была разработана модель интеллектуальной одаренности, состоящая из трех блоков — мотивационного, операционального и блока реализации. Л.А. Венгер уделил большое внимание формированию операционального блока, который определялся умственными способностями, т. е. уровнем развития наглядного моделирования (познавательные способности) и уровнем развития продуктивного воображения (творческие способно-

сти). В связи с тем, что одной из проблем одаренных дошкольников является позитивная социализация, Ольга Михайловна, в свою очередь, сделала акцент на блоке реализации, который предполагал наличие возможности у ребенка воплотить в реальность свои достижения, оформить результаты решения и др. Именно эта составляющая позволяет ребенку чувствовать себя успешным в детском коллективе, ощущать признание других детей и взрослых, которое так важно для развития личности одаренного ребенка. Сформировать блок реализации в основном позволяют различные виды детской деятельности, прежде всего игровой [5].

В результате проведенных исследований появилась **программа «Одаренный ребенок»**, позволяющая осуществлять комплексную образовательную работу с одаренными старшими дошкольниками. Эта программа реализовывалась в разных регионах России — Челябинске, Москве, Новоуральске и др. Параллельно велась работа по созданию дошкольной **образовательной программы «Развитие»**, начатая еще при Л.А. Венгере. На основании многолетних исследований познавательного развития дошкольников в лаборатории способностей и творчества была создана уникальная технология формирования познавательных способностей ребенка в соответствии с генезисом развития этих способностей и с учетом психологических особенностей возраста. Основное отличие этих программ от использовавшихся ранее состояло в переносе основного **внимания с содержания обучения на его средства**. Акцент был сделан не на знаниях и навыках, а на том, каким образом они преподносятся детям и усваиваются ими. Образовательная работа была направлена не на то, чему нужно ребенка научить (сколько и каких цветов он должен различать в определенном возрасте, до каких чисел считать и др.), а на развитие способностей, которые рассматривались как ориентировочные действия, образующиеся и проявляющиеся тогда, когда ребенок использует существующие в культуре средства. В дошкольном детстве эти средства носят образный характер и представляют собой эталоны, схемы, модели, символы, овладение которыми происходит в контексте дошкольных видов детской деятельности (игра, рисование, конструирование и т. д.) при активной позиции ребенка. Основной акцент делался на **развитии способностей детей**, становлении активной, творческой позиции. Сегодня, когда это стало принципами дошкольного образования, такая позиция воспринимается как обычная, но тридцать лет назад, в ситуации учебно-дисциплинарной модели дошкольного образования это были очень смелые идеи, которые полностью оправдали себя [3].

После смерти Л.А. Венгера под руководством Ольги Михайловны была разработана новая редакция программы, включившая результаты исследований лаборатории и практики реализации программ в детских садах. Программа «Развитие» оказалась очень эффективной в практической работе с детьми. По ней работают многие дошкольные образовательные учреждения страны от Калининграда до Южно-

Сахалинска. Ее модифицируют и используют в Британии, Испании, США, Финляндии, Литве, Латвии, Украине, Молдавии, Казахстане и многих других странах. В 1996 г. программа «Развитие» была удостоена Премии Правительства Российской Федерации в области образования. Это единственная программа для дошкольников, получившая такую высокую награду. Авторами программы был создан центр имени Л.А. Венгера, основной задачей которого являлось сопровождение внедрения программ «Развитие» и «Одаренный ребенок» в практику дошкольного образования. На базе центра были организованы специальные курсы для методистов и воспитателей, обучение на которых является необходимым условием подготовки педагогов для работы по программе. В рамках этих курсов педагоги знакомились с комплексом психолого-педагогических оснований образовательной работы по этим программам, с ключевыми психологическими понятиями, осваивали особый подход к взаимодействию воспитателя с детьми и к общению детей друг с другом. В связи с тем, что реализация программ «Развитие» и «Одаренный ребенок» требует активного участия психолога, на базе центра были организованы и курсы для подготовки детских практических психологов. Сотрудники центра разрабатывали и выпускали методические рекомендации и пособия для практической работы по этим программам.

Благодаря коллегам и единомышленникам Л.А. Венгера и О.М. Дьяченко, сегодня программа «Развитие» занимает достойное место в ряду современных образовательных программ дошкольного образования.

Будучи погруженной в практику дошкольного образования, Ольга Михайловна понимала острую **необходимость психологического сопровождения** образовательной работы с дошкольниками. На тот момент это была очень серьезная проблема. Специалистов, готовых осуществлять психологическое сопровождение дошкольных образовательных программ нигде не готовили. Ольга Михайловна стояла у истоков практической психологии в дошкольном образовании. Ею была разработана система подготовки специалистов «Введение в практическую психологию» для дошкольных учреждений, основные принципы которой и сегодня реализуются на факультете психологии образования МГППУ. В рамках лаборатории проводилась большая работа по созданию психологического инструментария для дошкольных психологов и методического обеспечения их деятельности.

На базе лаборатории Ольгой Михайловной совместно с Т.В. Лаврентьевой была организована психологическая консультация для детей и их родителей. Помимо консультативной помощи здесь создавались и адаптировались диагностические методики для детей дошкольного возраста. В результате был составлен комплект методик для оценки умственного, эмоционального и коммуникативного развития для каждой возрастной группы. В комплект вошли диагностические методики, которые сопровождалась

подробным описанием инструментария, методикой проведения и интерпретацией результатов. Важной составляющей всех методик, разработанных при участии Ольги Михайловны, было наличие не только количественной, но и качественной оценки, которая позволяла не только констатировать уровень развития ребенка, но и ответить на вопрос «что» и «как» делать дальше. Одной из основных составляющих работы дошкольного психолога Ольга Михайловна считала просветительскую работу с родителями и педагогами, которая позволяет предотвратить возникновение многих трудностей. В результате этой работы в лаборатории были созданы методические рекомендации

к практической деятельности дошкольных практических психологов «Психолог в детском дошкольном учреждении», которые и на сегодняшний день остаются актуальными и востребованными в работе практических психологов [6].

Сегодня мы столкнулись с тем, что «Психологизация» — необходимое условие внедрения ФГОС дошкольного образования, которое на практике реализуется с большими трудностями. В современной ситуации идеи, заложенные в трудах Ольги Михайловны Дьяченко, являются не только научной основой, но и задают горизонт дальнейшего движения к развитию дошкольного образования.

Литература

1. Веракса Н.Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко. М.: ПЕР СЭ, 2003. 144 с.
2. Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1994. № 4. С. 14–27.
3. Дьяченко О.М. Программа «Развитие» // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 32–43.
4. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М., Мозаика-Синтез, 2008. 129 с.
5. Одаренный ребенок / Под ред. О.М. Дьяченко. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1997. 140 с.
6. Психолог в детском дошкольном учреждении: метод. рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. М.: Новая школа, 1996. 144 с.

References

1. Veraksa N.E. Individual'nye osobennosti poznatel'nogo razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta [Individual characteristics cognitive development of children of preschool age] In. O.M. D'yachenko (ed.). Moscow: PER SE, 2003. 144 p.
2. Veraksa N.E., D'yachenko O.M. Sposoby regulyatsii povedeniya u detei doshkol'nogo vozrasta [Methods of behavior regulation in children of preschool age]. Voprosy psikhologii [Voprosy psikhologii], 1994, no. 4. pp. 14–27.
3. D'yachenko O.M. Programma «Razvitie» [Program «Development»]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 1996, no. 3. pp. 32–43.
4. D'yachenko O.M. Razvitie voobrazheniya doshkol'nika [The development of the imagination of a preschooler]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2008. 129 p.
5. Odarenniyi rebenok [Gifted child]. In O.M. D'yachenko (ed.). Moscow: Mezhdunarodnyi obrazovatel'nyi i psikhologicheskii kolledzh, 1997. 140 p.
6. Psikholog v detskom doshkol'nom uchrezhdenii: Metodicheskie rekomendatsii k prakticheskoi deyatel'nosti [Psychology in pre-school: Guidelines for practical activities]. In T.V. Lavrent'evoi (ed.). Moscow: Novaya shkola, 1996. 144 p.

К 110-летию со дня рождения Л.И. Божович

Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход)

Н.И. Гуткина*,
Москва, Россия,
n-gootkina@mail.ru

Статья посвящена анализу научного наследия Лидии Ильиничны Божович (известный российский психолог советского периода, представитель культурно-исторического направления, ученица Л.С. Выготского) и продолжает цикл работ, посвященных ее жизни и творчеству (первые две статьи были опубликованы в журнале «Культурно-историческая психология» в 2008 г., к столетию со дня рождения ученого). Исследования Л.И. Божович были направлены на решение вопроса о строении и формировании личности ребенка в онтогенезе и выполнены на основе методологии культурно-исторического подхода к изучению развития психики человека. В статье сведены воедино теоретические положения Л.И. Божович, относящиеся к разным периодам ее научного творчества и образующие целостную концепцию формирования личности ребенка. Представлен анализ понятия личности, гипотезы о формировании личностных новообразований в онтогенезе, аффективно-потребностной сферы как основы личностного развития, формирования волевого поведения, этапов формирования личности в онтогенезе и возрастных центральных личностных новообразований. Дается представление о масштабности проводившихся в лаборатории Л.И. Божович исследований.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, личность, формирование, развитие, онтогенез, мотивация, самосознание, личностное новообразование, ребенок, возраст.

To the 110th Anniversary of L.I. Bozhovich's Birth

L.I. Bozhovich's Concept of Personality Structure and Formaiton (Cultural-Historical Approach)

N.I. Gootkina,
Moscow, Russia,
n-gootkina@mail.ru

The paper is devoted to analysis of the scientific work of Lydia Ilyinichna Bozhovich, a renowned Soviet academic psychologist who belonged to the cultural-historical school of thought and began a student of Lev Semenovich Vygotsky. Bozhovich's research implemented cultural-historical methodology for study of the human mind and

Для цитаты:

Гуткина Н.И. Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 116–128. doi:10.17759/chp.2018140213

For citation:

Gootkina N.I. L.I. Bozhovich's Concept of Personality Structure and Formaiton (Cultural-Historical Approach). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 116–128. (In Russ., abstr. in Engl). doi:10.17759/chp.2018140213

* *Гуткина Нина Иосифовна*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник (ученое звание); была сотрудником лаборатории Л.И. Божович в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне Психологический институт РАО) в последние годы ее существования (1971–1976), Москва, Россия. E-mail: n-gootkina@mail.ru
Gootkina Nina Iosifovna, PhD in Psychology, Senior researcher (academic rank); the author was a member of L.I. Bozhovich's laboratory at General and Educational Psychology Research Institute of the USSR Pedagogical Science Academy (now Psychological Institute of the Russian Academy of Education) during final years of the laboratory functioning (1971–1976), Moscow, Russia. E-mail: n-gootkina@mail.ru

was focused on the problems of the structure and formation of child's personality in ontogeny. The present paper links together theoretical statements that were proposed by Bozhovich in different periods of her work but nevertheless form an integral understanding of the personality formation in the childhood. The paper includes analyses of several Bozhovich's concepts: the concept of personality; the hypothesis of the new personality formations in ontogenesis; her understanding of the affective (based on needs) sphere as the foundation of the personality development; the developmental phases of personality formation; and central newly formed personality structures at each developmental phase. The review outlines the large scale character of the research conducted in Bozhovich's laboratory.

Keywords: cultural-historical approach, personality, formation, development, ontogenesis, motivation, self-consciousness, new formation in personality, child, age.

Лидия Ильинична Божович (28.10.1908—21.07.1981), доктор педагогических наук (по психологии), профессор, в течение 30 лет возглавляла научную лабораторию¹ в крупнейшем научно-исследовательском психологическом институте страны в Москве. Л.И. Божович — представитель культурно-исторического направления в отечественной психологии советского периода, непосредственная ученица Л.С. Выготского, определившего круг ее научных интересов. Судьба свела их в Москве, во 2-ом МГУ², где во второй половине 20-х гг. XX столетия Лидия Ильинична была студенткой педагогического факультета, а Лев Семенович — преподавателем (Л.И. Божович занималась в семинаре у Л.С. Выготского). Большинство учеников и последователей Л.С. Выготского развивали в своих трудах идеи культурно-исторической концепции развития психики человека, касающиеся *когнитивного* развития ребенка, и лишь двое, Лидия Ильинична Божович и Лия Соломоновна Славина (впоследствии проработавшие рука об руку более 30 лет), сделали предметом своих исследований *личностное* развитие ребенка. Причем, как отмечала Л.И. Божович, для нее было принципиально важным не просто развивать отдельные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского, а, «не выходя за рамки созданной им концепции, продолжить его исследования именно в их собственной логике» [9, с. 109]. Следует также отметить, что, как было принято в школе Л.С. Выготского, свои теоретические построения она основывала на многочисленных конкретных экспериментальных исследованиях, проведенных в руководимой ею лаборатории.

Понятие личности в концепции Л.И. Божович

Ключевым положением концепции Л.И. Божович является представление о *личности как целостной структуре*, формирующейся под влиянием воздействий внешней среды, а затем становящейся независимой от внешних условий, устойчивой к воздействиям среды, при этом личность становится способной

активно преобразовывать не только среду, но и саму себя, управлять и обстоятельствами своей жизни, и самой собой [1; 9]. Понятие «личность» не совпадает ни с понятием «индивидуальность» (раскрываемым через индивидуальные особенности человека), ни с понятием «индивид» (человек). Л.И. Божович рассматривает личность с функциональной точки зрения как такой уровень психического развития человека, который позволяет ему не только приспосабливаться к среде (это функция психики на ранних этапах ее развития), но прежде всего активно воздействовать и на среду, и на самого себя [11]. Личность характеризуется наличием собственных взглядов, отношений, моральных установок и требований, определенностью жизненных целей, к достижению которых стремится человек-личность. Все это позволяет личности быть относительно устойчивой и независимой от влияний окружающей среды, идущих вразрез с ее интересами. Поэтому для личности характерны активные (побуждаемые изнутри), а не реактивные (побуждаемые извне) формы поведения [9]. Конечно, такого уровня развития личность может достичь лишь у взрослого человека, но ее формирование начинается в детском возрасте и проходит ряд последовательных качественно отличных друг от друга этапов.

В личности невозможно выделить отдельно аффективные и интеллектуальные компоненты. С одной стороны, развитие личности определяется развитием аффективно-потребностной сферы, а с другой стороны, формирование личности ребенка теснейшим образом связано с развитием самосознания. В процессе онтогенеза постоянно происходит слияние аффекта и интеллекта: потребности опосредуются (см. ниже гипотезу о формировании личностных новообразований), а опосредование, по Л.С. Выготскому, это — интеллектуализация функции, за счет чего она приобретает управляемый характер. Таким образом, возникает качественно новое функциональное образование, не сводимое ни к потребностям, ни к сознанию, и присущее только человеку. Понимание личностного строения как целостной интегративной системы, возникающей на основе сплава аффектив-

¹ Имеется в виду Лаборатория психологии формирования личности НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва), которой Л.И. Божович руководила с 1945 по 1976 г. (лаборатория и Институт неоднократно меняли свои названия). Ныне этот старейший в России психологический институт, основанный во втором десятилетии XX столетия, называется «Психологический институт Российской академии образования». Автор статьи работала в лаборатории Л.И. Божович в течение последних пяти лет ее существования (с 1971 по 1976 г.).

² 2-ой МГУ впоследствии стал называться «Московский государственный педагогический институт имени В.И. Ленина», ныне это — Московский педагогический государственный университет.

ных и интеллектуальных компонентов, в результате чего они превращаются в принципиально новые психологические образования (примером чего может быть воля), позволяет наметить решение вопроса о том, какими путями и при каких условиях сознание приобретает побудительную силу [11].

Л.И. Божович считала, что понять процесс формирования личности можно только в том случае, если представить его как процесс самодвижения в развитии ребенка, рассматриваемого в качестве биосоциального целого [4].

Гипотеза о формировании личностных новообразований в онтогенезе

В своей последней обобщающей работе, докладе «О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности»³, опубликованном позже в виде статьи [9], Л.И. Божович выделяла следующие основополагающие идеи культурно-исторической концепции, на которых она выстраивала собственную концепцию психологии формирования личности ребенка и, в частности, гипотезу о формировании личностных новообразований в онтогенезе.

1. В онтогенезе происходит развитие *качественно* новых психологических структур — **высших психических функций (ВПФ)**, определяющих специфику психики человека.

2. Развитие ВПФ происходит по двум линиям: линии *натурального* развития (созревания нервной системы) — органической основы всех психических процессов и линии *культурного*, или функционального развития, являющегося результатом присвоения индивидом культурных достижений человечества.

3. Генезис ВПФ имеет следующую закономерность (установлено Л.С. Выготским и его учениками методом двойной стимуляции): на ранних стадиях онтогенеза элементарные (натуральные) психические функции в процессе жизнедеятельности ребенка опосредуются социально выработанной человечеством системой знаков, что приводит к изменению содержания и строения элементарных психических функций. Они «интеллектуализируются» и «волюнтаризируются», т. е. вступают в определенные отношения с мышлением и становятся управляемыми. Формируясь в процессе совместной деятельности и общения людей (ребенка со взрослыми), вначале ВПФ появляются в форме коллективной, социальной деятельности, или интерпсихических функций, а затем происходит процесс «вращения» (интериоризации) ВПФ, в результате чего они становятся индивидуальным достоянием человека, или интрапсихическими функциями.

4. ВПФ, являясь сущностной характеристикой психики человека, опосредуют всю его жизнедея-

тельность, регулируют поведение и начинают сами выступать в качестве факторов дальнейшего психического развития.

Помимо перечисленных выше основополагающих положений о развитии ВПФ в онтогенезе, касающихся когнитивной сферы, у Л.С. Выготского были идеи относительно развития личностной сферы ребенка. Эти идеи были сформулированы им в последний период его творчества, незадолго до смерти и касались вопросов природы человеческих эмоций, потребностей, интересов, происхождение которых Л.С. Выготский выводил из инстинктивных потребностей и влечений [16; 18].

В частности, в одной из последних прижизненно опубликованных книг Л.С. Выготского «Педология подростка» (1930—1931 гг.) в конце главы 9, посвященной развитию интересов в переходном возрасте, он пишет о необходимости «...различать две линии в процессе развития ребенка — линию естественной, биологической, органической эволюции и линию социально-культурного формирования, — из сложного синтеза которых складывается реальный... сложный и длительный процесс превращения влечений в человеческие потребности и интересы. Не арифметическое среднее между ними, а сложный и реальный синтез одного и другого, превращение влечения в интерес...» [16, с. 40].

Основываясь на положениях Л.С. Выготского о развитии высших психических функций в онтогенезе, Л.И. Божович построила модель развития личностной сферы ребенка по аналогии с когнитивной.

Центральной проблемой исследований Л.И. Божович было исследование аффективно-потребностной сферы ребенка. Работы лаборатории позволили Л.И. Божович прийти к выводу о том, что развитие аффективно-потребностной сферы в онтогенезе происходит принципиально по тем же самым законам, что и развитие познавательных процессов. «Первоначально элементарные, непосредственные потребности ребенка, опосредствуясь социально приобретаемым опытом, вступают в определенные связи и отношения с различными психическими функциями, в результате чего возникают совершенно особые психологические новообразования. В их состав входят и аффективные, и познавательные компоненты, что порождает специфичные только для них свойства» [9, с. 112]. Важно подчеркнуть, что эти новообразования после своего возникновения не остаются нейтральными, а начинают оказывать влияние на всю жизнедеятельность ребенка и, следовательно, на дальнейший ход формирования его личности [4].

В отличие от более простых психологических структур, для функционирования которых требуется внешняя побудительная сила, этим новообразованиям присуща их собственная побудительная сила. К такого рода новообразованиям, например, относятся нравственные чувства, сознательно поставленные

³ Доклад был подготовлен для конференции «Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология», состоявшейся в декабре 1981 г., уже после смерти Л.И. Божович.

цели и намерения, убеждения, интересы и др. — словом, все высшие системные образования, которые характеризуют личность.

Созвучие своим мыслям Л.И. Божович находила в топологическом учении о личности Курта Левина. Ее очень интересовали его идеи, касавшиеся рассмотрения целей и намерений, которые ставит перед собой и принимает человек в качестве своеобразных потребностей («квазипотребностей», в терминологии К. Левина), не отличающихся от истинных потребностей по своей силе и другим динамическим свойствам. Согласно концепции К. Левина, ценностные ориентации субъекта на отдаленные цели подчиняют себе промежуточные (на языке Л.С. Выготского, «опосредуют» их), что определяет поведение, эмоциональное и моральное состояние человека.

Личностные новообразования, взаимодействуя между собой, превращаются в «сплав», состоящий из аффективных и познавательных компонентов, а также усвоенных форм и способов поведения, этот «сплав», в конечном счете, и образует тот высший психический синтез, который может быть назван личностью ребенка [5; 9].

По мере развития мотивационной сферы и формирования личности большая часть человеческого поведения начинает побуждаться **опосредованными мотивами**, среди которых особое место занимают **высшие духовные потребности и высшие чувства**.

Л.И. Божович считала, что механизм образования высших духовных потребностей и высших чувств в личностной сфере аналогичен механизму формирования высших психических функций в когнитивной сфере, а именно, из *натуральных* потребностей и эмоций путем *опосредования*, происходящего в результате присвоения ребенком человеческой культуры, появляются *высшие* духовные потребности и *высшие* чувства. Эти психологические новообразования Л.И. Божович рассматривала как качественные изменения в психике человека, свидетельствующие о его развитии. Так, элементарная **потребность в новых впечатлениях**, рассматриваемая Лидией Ильиничной в качестве **движущей силы психического развития ребенка**, в результате опосредования в онтогенезе может превратиться в высшую духовную познавательную потребность, обладающую значительной побудительной силой и лежащую в основе учебной мотивации.

К высшим духовным потребностям можно отнести эстетическую потребность, потребность в творчестве, потребность в любви, потребность в переживании успеха и др.

Высшие чувства, возникающие в результате опосредования элементарных (натуральных) эмоций, представляют собой новые по своей психологической природе системные образования, занимающие иное место в структуре личности и выполняющие другую функцию в поведении, деятельности и психическом развитии человека, нежели эмоции. Если натуральные эмоции выступают в основном как средство ориентации в приспособлении индивида к среде, то высшие чувства как переживания, возникающие в связи с удовлетворением той или иной потребности, ста-

новятся важнейшим психологическим содержанием его жизни. Отсутствие этого содержания приводит к обесцениванию жизни человека. Таким образом, высшие чувства могут приобрести для человека самостоятельную ценность и сами стать предметом его потребности (например, любовь, эстетическое переживание, переживание успеха и пр.).

Высшие духовные потребности, в отличие от натуральных, при определенных условиях (воспитания и др.) могут стать *ненасыщаемыми* (Л. Brentano), что объясняет их постоянную мотивирующую силу. Потребность становится ненасыщаемой, если возникающее в процессе ее удовлетворения *переживание* само становится ценным для человека (становится предметом потребности), и он стремится вызвать это переживание вновь и вновь. Ненасыщаемые потребности специфичны только для человека [4; 9]. Феномен ненасыщаемости возникает также вследствие того, что чем больше высшие духовные потребности удовлетворяются, тем более устойчивыми и напряженными становятся, поскольку их удовлетворение связано с активным поиском (или созданием) *новых* предметов их удовлетворения [8].

Однако для формирования личности не безразлично, какая именно «натуральная» потребность в ходе опосредования становится ненасыщаемой. Одно дело, когда потребность в новых впечатлениях перерастает в ненасыщаемый познавательный интерес, и совсем другое, если в ненасыщаемую превратится потребность в накоплении или в пище, что может сузить смысл человеческой жизни до бесконечного накопления материального богатства или гурманства. Таким образом, высшие духовные потребности во многом определяют формирование личности человека.

Гипотеза Л.И. Божович о формировании личностных новообразований в онтогенезе, согласно которой элементарные, непосредственные потребности ребенка и эмоции, опосредуясь социально приобретаемым опытом, превращаются в качественно новые, опосредованные по своему строению функциональные структуры (личностные новообразования), восполнила в культурно-исторической концепции формирования психики человека пробел, касающийся развития личностной сферы. Принцип психического развития ребенка, сформулированный Л.С. Выготским для когнитивной сферы, был перенесен Л.И. Божович на сферу личностного развития.

Аффективно-потребностная сфера как основа личностного развития

Конкретные исследования мотивов поведения и деятельности детей, проведенные в лаборатории Л.И. Божович [2; 13; 22; 24], а также исследования, начатые Л.И. Божович еще в 30-х годах под руководством А.Н. Леонтьева, позволили Лидии Ильиничне сформулировать положение о том, «что в основе всего психического развития в онтогенезе лежит развитие мотивационной сферы, которое и позволяет субъекту достичь того уровня, который характеризует его как личность» [11, с. 132].

Важно отметить, что под **мотивами** поведения Л.И. Божович понимала **внутренние**, а не внешние побудители. Можно предположить (хотя прямо об этом нигде не говорится), что она разделяла точку зрения Л.С. Выготского о внутренних побудителях и мотивах деятельности, под которыми он понимал потребности в широком смысле — от влечений до интересов [19]. В этом вопросе она принципиально разошлась во взглядах с А.Н. Леонтьевым (ближайшим соратником Л.С. Выготского), который под мотивами человеческого поведения понимал реальные предметы, в которых воплощаются (опредмечиваются) потребности, т. е. мотивы рассматривались им как внешние побудители. С точки зрения Л.И. Божович, за внешним объектом-побудителем всегда стоит некая потребность или чувство или переживание, вот они-то и являются истинными побудителями к действию, или **мотивами**. Она подчеркивала, что «... побуждение к действию всегда исходит от потребности, а объект, который служит ее удовлетворению, определяет лишь характер и направление деятельности» [3, с. 27]. Было установлено [13], что в различных объектах может воплощаться одна и та же потребность, а в одном объекте — разные, иногда даже противоречащие друг другу. Хорошей иллюстрацией этого положения является мотив в получении хорошей отметки при обучении. При этом отметка может воплощать в себе следующие потребности ребенка: потребность в одобрении учителя, потребность быть на уровне своей собственной самооценки, стремление завоевать авторитет одноклассников и др. С точки зрения Л.И. Божович, внешние объекты стимулируют активность человека лишь постольку, поскольку они отвечают имеющейся у него потребности или способны актуализировать потребность, которую удовлетворяли в прошлом опыте человека. Отсюда делается вывод, что «... изменение объектов, в которых воплощаются потребности, не составляет содержания развития потребностей, а является лишь показателем этого развития» [3, с. 27].

В качестве основных путей *развития потребностей* были намечены следующие [3].

1. **Через изменение положения ребенка в системе его взаимоотношений с окружающими людьми.** На разных возрастных этапах к ребенку предъявляются разные жизненные требования, идущие от общественной среды. Ребенок только тогда испытывает эмоциональное благополучие, когда он может ответить предъявляемым к нему требованиям. Это и порождает потребности, специфические для каждого возрастного этапа [2].

2. **В связи с усвоением новых форм поведения и деятельности, с овладением готовыми предметами культуры.** Дети, научившиеся читать, слушать музыку, воспринимать картины и т. д., могут начать испытывать потребность в чтении, музыке, картинах. Но это произойдет только в том случае, если приоб-

ретенный опыт будет опосредован положительными переживаниями ребенка, т. е. вступит во взаимодействие с его аффективно-потребностной сферой [24].

3. **Внутреннее развитие потребности от ее элементарных форм к более сложным.** Особенно отчетливо этот путь развития был прослежен в исследованиях по развитию познавательной потребности, происходящему в учебной деятельности: от элементарных форм учебного интереса до сложных форм потребности в теоретических знаниях [24].

4. **Через развитие структуры мотивационной сферы ребенка.** Развитие соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов [2; 22].

«Потребность» понималась Л.И. Божович как «... нужда, получившая свое отражение в соответствующем ей переживании» [9, с. 114]. Именно переживание, связанное с нуждой, а не сама по себе нужда побуждает человека к действию. При этом Л.И. Божович подчеркивала, что переживание нужды не всегда связано с ее осознанием. Она писала: «... мы склонны понимать потребность как отраженную в форме переживания (а не обязательно осознания) нужду индивида в том, что необходимо для поддержания его организма и развития его личности» [3, с. 41].

Поэтому, говоря о мотивационной сфере, Л.И. Божович употребляла понятие «аффективно-потребностная сфера».

С точки зрения Л.И. Божович, характеристика потребностей и мотивов конкретного человека является характеристикой его личности, поскольку главные источники мотивации поведения формируются в онтогенезе за счет опосредования первичных (натуральных) потребностей и возникновения, таким образом, высших форм опосредованной мотивации в виде побуждений, идущих от сформировавшихся черт характера, нравственных чувств, убеждений и пр.

Возникновение новых мотивов поведения за счет опосредования приводит к расширению содержания мотивов и возникновению их иерархизации — в этом суть развития мотивационной сферы в онтогенезе [3]. *Иерархическая структура аффективно-потребностной сферы выстраивается благодаря тому, что в онтогенезе изменяются не только сами потребности ребенка, но и их соотношение.* В результате наиболее сильные мотивы поведения и деятельности начинают устойчиво доминировать над другими, что, в конечном счете, определяет направленность личности [4].

Иерархическая структура мотивационной сферы определяется как возрастными закономерностями (сменой доминирующих мотивов по содержанию⁴, возрастанием роли опосредованных потребностей, усилением устойчивости возникшей мотивационной иерархии), так и индивидуальными особенностями (характер мотивов во многом зависит от биографии и воспитания ребенка).

Сформировавшаяся мотивационная сфера характеризуется мотивационной иерархией, на вершине

⁴ Л.С. Выготский отмечал, что «... всякий сдвиг, всякий переход с одной возрастной ступени на другую связан с резким изменением мотивов и побуждений к деятельности» [19, с. 201].

которой находятся устойчиво-доминирующие мотивы, определяющие *личностную направленность* и *личностную устойчивость* человека, а потому представляющие собой определенные усвоенные моральные ценности, ставшие доминирующими мотивами поведения. При этом доминирующие моральные ценности могут быть любого качества, как положительные, так и отрицательные [23].

Направленность личности неразрывно связана с иерархической структурой мотивационной сферы. Характер направленности прямо зависит от того, какие мотивы (по содержанию и строению) стали доминирующими. Поскольку доминирующие мотивы с возрастом меняются, то и направленность личности претерпевает существенные возрастные изменения. Так, например, в дошкольном возрасте доминирующими являются игровые мотивы, в школьном возрасте, как считала Л.И. Божович, преобладающее значение приобретают учебные мотивы, а у взрослого человека — мотивы профессиональной деятельности. Особо рассматривалась направленность личности, характеризующая человека с точки зрения его *социальности*, а именно, выраженное предпочтение в поведении групповых (общественных) интересов — направленность на других или узколичных интересов — направленность на себя. Именно этот аспект направленности экспериментально изучался в лаборатории Л.И. Божович (исследования М.С. Неймарк, В.Э. Чудновского и др. [22]).

По ходу исследования был обнаружен еще один вид направленности личности, названный «**деловая направленность**» [23]. Для немногочисленных испытуемых с этим видом направленности важнее всего были интересы дела, которым они занимались, при этом узколичные и групповые (общественные) интересы просто отступали на второй план.

Исследования показали [22], что, начиная с подросткового возраста (12–15 лет), направленность проявляется уже достаточно устойчиво и определяет формирование личности подростка [3]. А поскольку доминирование определенного мотива является, по сути дела, доминированием соответствующего личностного новообразования, то люди с разной направленностью характеризуются разной структурой личности.

Направленность личности в лаборатории Л.И. Божович изучалась не только на сознательном, но и на неосознаваемом уровне. Экспериментальным путем было показано [22], что доминирование мотивации, связанной с узколичными или общественными интересами, может быть различным на *сознательном* и *неосознанном* уровнях. Проявляется это в том, что *сознательно* человек, стремясь соответствовать социально одобряемой модели поведения, решает действовать в интересах определенной группы людей (общества), ущемляя при этом свои личные интересы, а на деле *неосознанно* он будет действовать так, чтобы в первую очередь удовлетворить свои собственные интересы, т. е. в соответствии с побуждением, доминирующим на неосознаваемом уровне. При этом такое поведение не будет им осознаваться. С точки зрения Л.И. Божович,

такое поведение свидетельствует о дисгармоническом строении личности, постоянно испытывающей внутренние конфликты [5].

С возрастом растет *устойчивость* возникшей иерархической мотивационной структуры, что увеличивает роль доминирующих мотивов в поведении и развитии ребенка. Доминирующие мотивы, среди которых все большее и большее значение приобретают мотивы, опосредованные сознанием, становятся устойчиво доминирующими, а потому приобретают в жизни человека ведущее значение и тем самым подчиняют себе все другие его мотивы. Это приводит к возникновению **устойчивости личности**.

Направленность и *устойчивость* личности — тесно связанные понятия.

Качества личности. Начиная с первых исследований формирования качеств личности, или черт характера (аккуратность, ответственность, прилежание и др.), выявилась решающая роль мотивации в процессе формирования этих личностных новообразований. Было установлено [2; 5], что эти новообразования не являются по своей психологической природе усвоенной до степени привычки определенной формой поведения, а представляют собой сложные структуры, включающие не только способы поведения, но и специфический для каждого качества мотив. Причем если способ поведения усваивается не по внутреннему побуждению, а, например, из страха наказания, то у ребенка формируется умение вести себя соответствующим образом, но не возникает потребности в таком поведении. Как только исчезает контроль со стороны взрослого, сразу же исчезает и проявление соответствующего качества. Чтобы формируемое у ребенка качество личности стало действительно устойчивым, необходимо, чтобы оно входило в его систему ценностей, т. е. опосредовалось самыми высокими формами его мотивации. Неучет этого положения объясняет серьезные трудности практики воспитания и перевоспитания подрастающего поколения, когда у детей и подростков пытаются искоренить какие-то качества, которые они не только не считают своими недостатками, но рассматривают как свои достоинства.

Исследование качеств личности позволило установить важную закономерность в развитии мотивационной сферы. Качество личности (как и любое другое новообразование) после своего возникновения начинает осуществлять побудительную функцию, т. е. выступать в роли нового мотива поведения. Так, аккуратный человек испытывает дискомфорт, если делает что-то неаккуратно, а прилежный — если не прилежно и т. д.

Выявленная закономерность позволила понять разницу между обучением (усвоением), в результате которого возникает навык, не сказывающийся на развитии ребенка, и обучением, о котором столько писал Л.С. Выготский, в результате которого возникает зона ближайшего развития, т. е. обучением, непосредственно вызывающим развитие. В первом случае у ребенка возникают знания, умения, навыки, которые остаются не востребованными без мотивации,

идушей от каких-то внешних источников. Во втором — возникают новые функциональные образования, обладающие *собственной мотивирующей силой*. Происходит это в том случае, если приобретенный опыт вступает во взаимодействие с аффективно-потребностной сферой ребенка, в результате чего образуется новое *функциональное образование*, связанное с возникновением новой потребности (качественное новообразование) и потому становящееся достоянием его развития [5].

Какое бы личностное новообразование ни изучалось в лаборатории Л.И. Божович, всегда в центре внимания оказывалось строение и функционирование аффективно-потребностной (мотивационной) сферы, оказывающей определяющее влияние на строение и функционирование конкретного личностного новообразования.

Формирование волевого поведения

Л.И. Божович рассматривала волю как сложное системное образование [5], в состав которого входят и аффективные, и интеллектуальные процессы, и способы организации человеком своего поведения. Согласно Л.С. Выготскому, системные психические образования, или психологические системы, представляя собой межфункциональные образования, создают динамичные связи и отношения с личностью. Отношение воли как системного образования к личности тоже изменчиво и динамично. В связи с этим нельзя однозначно охарактеризовать человека как волевого или нет. В различных областях жизни, а также в различных жизненных ситуациях он может проявить себя то как волевой, то как безвольный человек (например, дома и на работе). Происходит это потому, что в волевом поступке принимает участие личность в целом, и большое значение имеет, какой смысл имеет для человека конкретная ситуация, какую позицию занимает в ней личность.

Исследования воли как высшей психологической системы, проведенные в лаборатории Л.И. Божович [9; 12; 25], показали, что в ее развитии обнаруживаются этапы, аналогичные тем, которые были установлены при исследовании других высших психических процессов. Однако Лидия Ильинична отмечала, что под волей следует подразумевать не особую высшую психическую функцию, поскольку воля не имеет коррелята среди элементарных психических функций, а сложную интегративную систему, включающую в себя разные высшие психические функции (эмоциональную память, воображение, нравственные чувства и пр.), определенное сочетание которых позволяет человеку управлять своим поведением.

В развитии воли Л.И. Божович выделяла три этапа.

На *первом* этапе развития воли произвольное поведение ребенка осуществляется благодаря силе натуральной (элементарной) потребности, непосредственно побуждающей его к преодолению препятствий, если таковые имеются, мешающих ее удовлетворению. Из нескольких одновременно действующих

потребностей удовлетворяется самая сильная. Это «гипобулический этап» (Э. Кречмер) формирования воли, характерный для маленьких детей и патологии при распаде высших психических систем.

По мере взросления и интеллектуального развития ребенка наступает *второй* этап развития воли, когда для осуществления произвольного поведения в условиях борьбы одинаково сильных разнонаправленных мотивов он прибегает к внутреннему *интеллектуальному* плану действия: представляет, взвешивает и оценивает последствия своих возможных поступков и связанные с ними аффективные переживания. В результате ребенок принимает решение действовать в направлении одного из мотивов, причем, возможно, не самого сильного, но самого ценного с точки зрения событий в будущем и нежелательных последствий. Для осуществления этого решения субъект ставит перед собой цель и создает намерение по ее достижению. Таким образом, цели и намерения выступают в качестве психологических новообразований, в которых происходит «встреча аффекта с интеллектом», что, с точки зрения Л.И. Божович, придает этим образованиям побудительную силу.

На этом этапе волевое поведение осуществляется через сознательную регуляцию субъектом его мотивационной сферы: более значимый мотив получает подкрепление (дополнительную побудительную силу) за счет рассуждений и оценки возможных последствий того или иного поступка. Однако при очень сильном непосредственно действующем мотиве, противостоящем волевому решению, интеллектуальный план действий может быть полностью заблокирован (аффект блокирует интеллект), что в поведенческом плане приводит к осуществлению непосредственных желаний субъекта, несмотря на принятое намерение [12; 25].

На *третьем*, завершающем волевое развитие этапе, происходит волевая регуляция без борьбы мотивов и сознательной саморегуляции. Раскрывая это явление, Л.И. Божович использовала термин «постпроизвольная» мотивация, объясняя ее возникновение связью между поставленными человеком целями и его высшими чувствами, которые и придают целям непосредственную побудительную силу. В том случае, когда высшие чувства слабо развиты или вообще отсутствуют, возникает необходимость в осуществлении самопринуждения путем волевого акта [6].

На третьем этапе поведение приобретает видимость произвольного, даже импульсивного [9]. Л.И. Божович называет его «постпроизвольным» (в соответствии с «постпроизвольной» мотивацией). В качестве примера здесь можно привести поведение человека, чья жизнь — это служение высоким идеям и идеалам.

Таким образом, когда усвоенные ценности (генетически представляющие собой опосредованные, а не непосредственные мотивы) сами приобретают силу непосредственных побуждений, то они начинают определять поведение людей без сознательной постановки целей и принятия намерений (фенотипически — произвольно), подчиняя себе все другие

побуждения человека, в том числе и неосознаваемые им самим. Описанный феномен Л.И. Божович обозначила как гармоническую структуру мотивационной сферы человека и, соответственно, гармоническую структуру его личности [3].

Этапы формирования личности в онтогенезе: центральные личностные новообразования

В последних обобщающих теоретических статьях [6; 7; 8] Л.И. Божович намечает последовательность разворачивания процессов личностного формирования в онтогенезе. Она делает это на основании анализа эмпирических исследований, проведенных в ее лаборатории, и литературных данных. При этом оговаривается, что предпринятая попытка носит предварительный характер. В статье [6, с. 35] Лидия Ильична писала: «... пока все изложенное в этой статье является теоретическими гипотезами, основанными на отдельных, ранее установленных фактах. Для проверки этих гипотез необходимы широко поставленные психологические исследования. Они нужны не только для обогащения научных знаний о формировании личности в онтогенезе, но и для построения адекватной методики воспитания и для определения критериев, по которым можно было бы судить об уровне воспитанности ребенка».

Формирование личности ребенка представлено в этих работах в виде отдельных этапов, сменяющих друг друга в результате возникновения возрастных кризисов развития. Именно анализ протекания кризисов положен в основу созданной Л.И. Божович периодизации личностного развития. Концепция строится на положениях Л.С. Выготского о возрастном развитии ребенка [14; 15; 16; 17], в частности, на введенных им понятиях: «возраст»; «социальная ситуация развития» (*как система отношений между ребенком и социальной средой*); «переживание» (*как единица взаимодействия личности и социальной среды*); «возрастные новообразования»; «центральное (основное) новообразование возраста»; «центральная линия развития»; «системное строение сознания и личности» и др. Используется гипотеза Л.С. Выготского о динамике возрастного развития, предполагающей, что специфика каждого возраста определяется «социальной ситуацией развития» этого возраста, складывающейся в начале возрастного этапа и разрушающейся к его концу [17]. Внутри «социальной ситуации развития» формируются возрастные новообразования (показатель психического развития ребенка), окончательно оформляющиеся к концу возраста и затем входящие в актив развития ребенка в дальнейшем. Появление возрастных новообразований означает новые потребности и интересы ребенка, которые вступают в противоречие с существующей социальной ситуацией развития. Если противоречие не устраняется (за счет изменения социальной ситуации развития извне со стороны социума), то происходит «взрыв» этой ситуации изнутри за счет возникновения возрастного кризиса. Правда, по

Л.С. Выготскому, кризис развития протекает в любом случае: и в том, когда общество выстраивает свое взаимодействие с подрастающим поколением таким образом, чтобы вовремя начать удовлетворение новых возрастных потребностей, и в том, когда между новыми потребностями и интересами ребенка и характером его взаимодействия с обществом существуют серьезные противоречия. Возрастной кризис приводит к формированию новой социальной ситуации развития, учитывающей появившиеся новые потребности и интересы ребенка. Начинается новый цикл возрастного развития.

В каждом возрасте можно выделить **центральное (основное) новообразование**, ведущее и определяющее весь процесс развития на данном возрастном этапе и характеризующее перестройку всей личности ребенка на этой основе. «Эти новообразования, характеризующие в первую очередь перестройку сознательной личности ребенка, являются не предпосылкой, но результатом или продуктом возрастного развития» [17, с. 259]. Вместе с тем, «... раз возникшие новообразования в сознательной личности ребенка приводят к тому, что изменяется сама эта личность, что не может не иметь самых существенных последствий для дальнейшего развития» [17, с. 259]. *Таким образом, центральное новообразование — это личностное новообразование, характеризующее развитие ребенка в целом.* Причем, «... критерием для отграничения какого-либо возраста может служить только основное и центральное новообразование, характеризующее известную ступень в социальном развитии личности ребенка» [15, с. 279].

Процессы развития, связанные с центральным (основным) новообразованием возраста, Л.С. Выготский назвал **«центральными линиями развития»** в конкретном возрасте. Важно отметить, что в теоретических построениях Льва Семеновича в каждом возрасте — свое одно **центральное (основное) новообразование** и своя одна соответствующая этому центральному новообразованию **центральная линия развития**. С наступлением нового возраста **центральным** становится другое новообразование и меняется **центральная линия развития**. Этот момент важно зафиксировать, поскольку *в теоретических построениях Л.И. Божович центральная линия развития личности — одна.*

Как уже отмечалось, в концепции Л.И. Божович личность рассматривалась как высшая интегративная целостная система, формирование которой нельзя охарактеризовать, исходя из развития какой-то одной ее стороны: волевой, рациональной или эмоциональной. Она считала, что о личностном развитии должны свидетельствовать системные новообразования, последовательно возникающие в онтогенезе и характеризующие этапы центральной линии развития личности [6].

Что конкретно Л.И. Божович понимала под «центральной линией развития личности», остается неясным из ее работ. Она лишь указывала, что практически все психологи, изучающие личность, отмечают наличие у нее ядра, обозначаемого терминами

«Я-система», «система-Я», или просто «Я». Но не раскрываются ни психологическое содержание и строение этого ядра, ни закономерности его онтогенетического развития [6].

Можно предположить, что «**центральную линию развития личности**» она понимала, исходя из своего представления о существе личностного развития человека, а именно, что «... формирование личности осуществляется не в условиях приспособления субъекта к требованиям окружающей среды, а в условиях его постоянной творческой активности, направленной на перестройку и окружающей его среды, и самого себя» [8, с. 34].

Эта активность раскрывалась ею через развитие аффективно-потребностной сферы, воли и самосознания ребенка, в единстве представленных в центральных (основных) новообразованиях возраста (являющихся по своей природе системными), с которыми связана «центральная линия развития личности» в онтогенезе. Используя понятие «**центральное новообразование возраста**», Л.И. Божович понимала под ним, вслед за Л.С. Выготским, именно *личностное новообразование*. Это следует особо отметить, поскольку в работах последователей Л.С. Выготского нет четкости при оперировании этим понятием. Соответственно нет четких критериев и при выделении самих центральных новообразований в разном возрасте. К сожалению, недостаточная проработанность этого вопроса видна и в работах самого Л.С. Выготского, что вполне понятно, учитывая слишком короткий срок времени, в течение которого были сформулированы все основные положения концепции возрастного развития ребенка в онтогенезе. Основные нестыковки, встречающиеся у Л.С. Выготского при разработке проблемы центральных новообразований, заключаются в том, что, определяя центральные новообразования как личностные, он не всегда придерживался этого определения при непосредственном выделении центрального новообразования в том или ином возрасте. Выделенные им центральные новообразования в ряде случаев больше похожи на новообразования в области сознания и интеллектуальной сферы (подражание — младенческий возраст; автономная детская речь — кризис одного года; сознание — раннее детство и др.).

Л.И. Божович в этом плане двигалась более последовательно: в каждом возрасте она выделила именно *личностное* центральное новообразование. Осуществить свой замысел Лидия Ильинична, видимо, смогла потому, что преодолела, как она считала, слишком интеллектуалистический подход Л.С. Выготского к изучению личности. Признавая существенную роль сознания в личностном развитии ребенка, Л.И. Божович, согласно предложенному ею пониманию строения личности, указывала на невозможность существования центрального новообразования возраста без аффективного компонента.

С точки зрения Л.И. Божович, центральное (личностное) новообразование генетически возникает на основе имеющихся у ребенка потребностей и интересов и означает появление новых, обуславливающих наступление следующего возрастного этапа, а вместе с ним и следующего этапа личностного раз-

вития. То есть *центральное личностное новообразование обязательно включает в себя аффективный компонент, имеет побудительную силу и становится исходным для формирования личности ребенка в следующем возрасте*. Депривация появившихся новых потребностей и интересов ведет к кризису возрастного развития [7]. При этом все формирование личности ребенка теснейшим образом связано с развитием самосознания, имеющего на каждом возрастном этапе свои специфические особенности [6].

Л.И. Божович выделяла следующие центральные личностные новообразования в онтогенезе.

1. *Младенческий возраст (первый год жизни)* — центральное личностное новообразование — **мотивирующие представления**; превращение ребенка в **субъекта**.

С точки зрения Л.И. Божович, появление *мотивирующих представлений* (аффективно заряженные воспоминания об объектах в виде представлений и образов) принципиально меняет всю жизнь ребенка, превращая его в *субъекта*, и тем самым является первым проявлением «Я» ребенка. По мнению Л.И. Божович, возникающая фрустрация новых детских потребностей (в случае игнорирования со стороны взрослого стремления ребенка действовать в соответствии с имеющимися у него мотивирующими представлениями) является одной из серьезных причин кризиса 1 года.

2. *Ранний возраст (1–3 года)* — центральное личностное новообразование — **«Система-Я» (знание о себе и отношении к себе); осознание ребенком себя в качестве субъекта действия**.

В этот период происходит превращение ребенка из существа, уже *ставшего субъектом* (что является первым шагом на пути формирования личности), в существо, *осознающее себя как субъекта*. **Осознание ребенком себя в качестве субъекта действия** и является *центральным личностным новообразованием раннего возраста*; его возникновение связывают с появлением слова «я». Именно это новообразование и становится одной из основных причин *кризиса 3 лет*.

Л.И. Божович подчеркивала, что в «Систему-Я» входят как рациональные, так и аффективные компоненты, и прежде всего — **отношение к самому себе**.

Появление к концу раннего детства «Системы-Я», являющейся *центральным личностным новообразованием* этого возрастного периода, обуславливает появление в это время у ребенка *новой потребности* — «*действовать самому*», выражающейся в постоянном и настойчивом требовании — «Я сам». Л.И. Божович отмечала, что такое поведение малыша служит доказательством того, что в этом возрасте потребность в самоутверждении своего «Я» становится доминирующей [6]. Фрустрация этой потребности является главной причиной кризиса 3 лет и вызывает основные трудности в воспитании детей на рубеже второго и третьего года жизни.

3. *Дошкольный возраст (3–7 лет)* — центральное личностное новообразование — **«внутренняя позиция школьника», осознание ребенком себя в качестве социального субъекта (субъекта в системе человеческих отношений)**.

В результате происходящих процессов развития в аффективно-потребностной и интеллектуальной сферах в дошкольном возрасте на рубеже 7–8 лет у детей появляется новый уровень самосознания, проявляющийся, с точки зрения Л.И. Божович, в том, что ребенок начинает осознавать себя в качестве **социального субъекта** (на предыдущем этапе было осознание себя как *субъекта действия*). Восприятие и переживание себя как **субъекта в системе человеческих отношений** (проявляющееся в появлении нового отношения к окружающей социальной среде) рождает у ребенка новую **потребность**, а именно — **желание занимать в обществе более взрослую позицию и заниматься общественно значимой деятельностью**, позволяющей занимать эту позицию [6]. Для старшего дошкольника в современной культуре эта новая потребность опредмечивается через позицию школьника и школьное обучение. Но к концу дошкольного возраста этой объективной позиции пока еще у ребенка нет. Он лишь стремится к ней в своем сознании, что проявляется в его «внутренней позиции», а именно, через отношение к тому объективному положению, которое он реально занимает в жизни, и к тому положению, которое он хочет занимать [2].

Возникнув в дошкольном возрасте (на пороге школьного возраста), «внутренняя позиция школьника» определяет на первых порах развитие личности ребенка в младшем школьном возрасте, но через некоторое время ослабевает, а затем и вовсе разрушается в связи с вступлением ребенка в подростковый возраст, знаменующийся формированием нового уровня самосознания [2; 7].

4. *Младший школьный возраст (7–11 лет)* — центральные новообразования в сфере сознания и личности — **рефлексия и самооценка**.

Рефлексия как способность человека отражать (осознавать) свою внутреннюю и внешнюю жизнедеятельность (психические процессы, личностные особенности, поведение, общение и др.) появляется в виде **новообразования** к концу младшего школьного возраста (в 9–11 лет) сначала в виде **осознания собственных мыслительных процессов** в результате развития в этом возрасте теоретического мышления [21]⁵. Затем в *подростковом возрасте (в 12–13 лет)* формируется так называемая **«личностная рефлексия»** (предметом которой становится «Я» человека), являющаяся механизмом развития самосознания [20]⁶ и способствующая появлению у подростка нового уровня самосознания.

Развитие в младшем школьном возрасте теоретического мышления, способствующего существенному усилению процессов **обобщения**, а также возникновение **рефлексии** приводит к появлению в конце

этого возрастного периода **центрального личностного новообразования** — **самооценки**, которая в отличие от самооценки раннего возраста уже имеет не эмоциональный характер, а основывается на появившейся у ребенка возможности обобщить и осознать свои достижения в том или ином виде деятельности, что способствует развитию самопознания детей.

Возрастные новообразования младшего школьного возраста непосредственно подготавливают подростковый кризис и дальнейшее личностное развитие ребенка. [8].

5. *Подростковый возраст (первая фаза 12–15 лет; вторая фаза 15–17 лет)*⁷

Первая фаза подросткового возраста (12–15 лет — основной подростковый возраст) — центральное личностное новообразование — **стремление к самоутверждению, самовыражению и самовоспитанию**, т. е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые подросток считает ценными.

К концу младшего школьного возраста, в предподростковый период, «внутренняя позиция школьника», уже расшатанная к этому времени, перестает определять не только отношение ребенка к учению, но и все его отношение к действительности в целом [8]. На языке Л.С. Выготского это означает смену «социальной ситуации развития», которая складывается к началу каждого возрастного периода и разрушается к его концу [17].

На смену прежней «социальной ситуации развития» приходит новая, характеризующаяся изменением значимости школьных успехов ребенка для его статуса. На первое место выступают **личностные** особенности детей, имеющие ценность в среде их сверстников, что побуждает подростка заняться самоанализом и сравнением себя с другими [8]. Проведение такого анализа становится возможным благодаря появившейся к концу младшего школьного возраста рефлексии, продолжающей развиваться в подростковом возрасте, теперь уже не только в области осознания собственных мыслительных процессов, но и в области «Я» подростка.

В ходе такого сравнительного анализа начинают складываться **ценностные ориентации** в виде устойчивых образцов поведения, представленных в определенных требованиях, предъявляемых подростками как к другим людям, так и по отношению к самим себе. Появление **обобщенных требований**, регулирующих поведение подростков, отличает **ценностные ориентации** этого возрастного периода от **идеалов** младшего школьного возраста, проявлявшихся в стремлении подражать **конкретному** кумиру. **Ценностные ориентации** подростка становятся его **внутренними требованиями** по отношению к самому себе, в результате чего особое значение при-

⁵ Экспериментальные исследования А.З. Зака [21], выполненные в начале 70-х гг. XX столетия в лаборатории В.В. Давыдова в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.

⁶ Экспериментальные исследования Н.И. Гуткиной [20], выполненные в 70-х гг. XX столетия в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (начало исследований в лаборатории Л.И. Божович, продолжение — в лаборатории И.В. Дубровиной).

⁷ Приведена периодизация Л.И. Божович, которую она дает в статье 1979 г. [8]. Годом ранее, в статье 1978 г. [6], встречается периодизация подросткового возраста, по которой к первой фазе относится период 12–14 лет, а ко второй фазе — 15–17 лет.

обретает процесс **самовоспитания**. В это время все *внешние требования*, идущие от социальной среды (в том числе и воспитательные воздействия взрослых), опосредуются *внутренними требованиями* подростков (как бы проходят через их призму), что определяет малую эффективность первых. В этом проявляется существенная особенность «социальной ситуации развития» в подростковом возрасте⁸.

Появлению стремления подростков к *самоутверждению и самовыражению себя* в том, что им представляется важным, способствует дальнейшее формирование самооценки, начавшееся в младшем школьном возрасте [8]. Самооценка этого периода, не всегда адекватная, а порой характеризующаяся внутренними противоречиями и чувством неуверенности в себе, тем не менее является новым этапом в развитии самосознания, позволяющим подростку почувствовать себя личностью, обладающей уникальными, с его точки зрения, качествами.

Фрустрация собственных потребностей, создаваемая самим подростком (фрустрация изнутри), а именно: невозможность удовлетворить собственные требования по отношению к самому себе в процессе самовоспитания, а также невозможность реализации стремления к самоутверждению и самовыражению провоцируют проявление подросткового кризиса ничуть не меньше, а иногда и больше, чем фрустрация потребностей подростка извне.

У ребят первой фазы подросткового возраста возникает стремление к более «взрослой» объективной позиции, которая, с их точки зрения, не может быть реализована в обыденной и школьной жизни [8].

Вторая фаза подросткового возраста (15–17 лет — период ранней юности) — центральное личностное новообразование — **самоопределение; осознание подростком (юношей) себя в качестве члена общества**, сопровождающееся появлением новой «внутренней позиции взрослого человека», предполагающей **стремление заниматься общественно значимой деятельностью, позволяющей занимать эту позицию**.

«*Внутренняя позиция взрослого человека*» означает, что подросток (юноша) намечает себе новое место в системе общественных отношений, которое

должно отвечать его жизненным устремлениям (потребностям и интересам, как он их понимает) и соответствовать представлениям о том, кем он хочет быть во взрослой жизни.

Приведенное выше описание этапов личностного развития ребенка в онтогенезе дано максимально близко к тексту работ Л.И. Божович и не сопровождается комментариями и критическим анализом. Сделано это сознательно и, возможно, будет представлено в отдельной статье.

Как уже указывалось выше, сформулированные Л.И. Божович положения об этапах личностного развития ребенка в онтогенезе носили предварительный характер; есть нечеткости, встречаются и противоречия. Но это вполне понятно, поскольку автор в этих работах лишь наметила те вопросы, которые требовали экспериментального изучения. К сожалению, так же, как и в случае с Л.С. Выготским, ее замыслам не суждено было осуществиться. В связи с тем, что ее лаборатория прекратила существование за 5 лет до ее смерти, исследования в задуманном ею направлении не проводились.

* * *

Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности ребенка в онтогенезе была разработана идей Л.С. Выготского о возрастном и личностном развитии ребенка, содержащихся в его последних работах и намеченных им как *перспективные направления культурно-исторического подхода к изучению развития психики ребенка в онтогенезе*.

Концепция Л.И. Божович современна, как в научном плане, так и в практическом — у нее огромный потенциал для применения в педагогической и психологической практике. Обозначенные в концепции формирования личности ребенка закономерности были положены в основу построения детской практической психологии и создания психологической службы в системе образования в России в конце XX столетия.

К сожалению, работа над концепцией была прервана смертью автора, и многие положения еще ждут своего исследования.

Литература

1. Божович Л.И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка: автореф. дисс. ... д-ра педагогических наук (по психологии). М., 1966. 40 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
3. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. С. 7–44.

References

1. Bozhovich L.I. Vozrastnye zakonomernosti formirovaniya lichnosti rebenka. Avtoref. diss. ... d-ra pedagogicheskikh nauk (po psikhologii). [Developmental regularities in the formation of personality of a child]. Ph.D. (Psychology) Thesis. Moscow, 1966. 40 p.
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Moscow: Prosveshchenie, 1968. 464 p.

⁸ Л.С. Выготский считал, что понять роль среды в развитии ребенка можно только в том случае, если подходить к ней с относительной, а не с абсолютной меркой, т. е. учитывая особенности восприятия ребенком средовых воздействий или принимая во внимание его переживание сложившейся объективной ситуации [14; 17].

4. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1976. № 6. С. 45–53.
5. Божович Л.И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М.: Педагогика, 1978. С. 168–179.
6. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978 (а). № 4. С. 23–35.
7. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 2. С. 47–56.
8. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979 (а). № 4. С. 23–34.
9. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 108–116.
10. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Вопросы психологии школьника (Труды Института психологии) / Отв. ред. Л.И. Божович. Известия Академии педагогических наук РСФСР. Выпуск 36. М.: АПН РСФСР, 1951. С. 29–104.
11. Божович Л.И., Неймарк М.С. «Значимые переживания» как предмет психологии // Вопросы психологии. 1972. № 1. С. 130–134.
12. Божович Л.И., Славина Л.С., Ендовицкая Т.В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 55–68.
13. Вопросы психологии школьника (Труды Института психологии) / Отв. ред. Л.И. Божович // Известия Академии педагогических наук РСФСР. Выпуск 36. М.: АПН РСФСР, 1951. 224 с.
14. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Кризис семи лет. М.: Педагогика, 1984. С. 376–385.
15. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Младенческий возраст. М.: Педагогика, 1984. С. 269–317.
16. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Педология подростка. М.: Педагогика, 1984. С. 5–242.
17. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Проблема возраста. М.: Педагогика, 1984. С. 244–268.
18. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. С. 33–372.
19. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. М.: Смысл: Эксмо-Пресс, 2006. С. 200–223.
20. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: дисс.... канд. психол. наук. М., 1983. 176 с.
21. Зак А.З. Психологические особенности рефлексии у детей младшего школьного возраста: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1976. 17 с.
22. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. 352 с.
23. Неймарк М.С. Изучение подростков с разной направленностью личности // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. С. 147–248.
24. Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте (Труды Института психологии) / Отв. ред. Л.И. Божович // Известия Академии педагогических наук РСФСР. Вып. 73. М.: АПН РСФСР, 1955. 260 с.
25. Славина Л.С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотивов деятельности школьника // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. С. 45–80.
3. Bozhovich L.I. Problema razvitiya motivatsionnoi sfery rebenka [The problem of development of the motivational sphere of the child]. In *Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov* [Studies of motivation for behavior of children and adolescents]. Moscow: Pedagogika, 1972, pp. 7–44.
4. Bozhovich L.I. Psikhologicheskie zakonomernosti formirovaniya lichnosti v ontogeneze [Psychological regularities of personality formation in childhood]. *Voprosy psikhologii* [Issues in psychology], 1976, no. 6, pp. 45–53.
5. Bozhovich L.I. K razvitiyu affektivno-potrebnostnoi sfery cheloveka [On person's affective based on needs sphere]. In *Problemy obshchei, vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii* [Topics in general, developmental and educational psychology]. Moscow: Pedagogika, 1978, pp. 168–179.
6. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze [Developmental Phases of Personality Formation in Childhood]. *Voprosy psikhologii* [Issues in psychology]. 1978 (a), no. 4, pp. 23–35.
7. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze [Developmental Phases of Personality Formation in Childhood]. *Voprosy psikhologii* [Issues in psychology]. 1979, no. 2, pp. 47–56.
8. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze [Developmental Phases of Personality Formation in Childhood]. *Voprosy psikhologii* [Issues in psychology]. 1979 (a), no. 4, pp. 23–34.
9. Bozhovich L.I. O kul'turno-istoricheskoi kontseptsii L.S. Vygot'skogo i ee znachenii dlya sovremennykh issledovaniy psikhologii lichnosti [L.S. Vygotsky's Historical and Cultural Theory and Its Significance for Contemporary Studies of the Psychology of Personality]. *Voprosy psikhologii* [Issues in psychology], 1988, no. 5, pp. 108–116.
10. Bozhovich L.I., Morozova N.G., Slavina L.S. Razvitie motivov ucheniya u sovetskikh shkol'nikov [Development of motives for study in Soviet schoolchildren]. In L.I. Bozhovich (ed.) *Voprosy psikhologii shkol'nika* (Trudy Instituta psikhologii). *Izvestiya Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR. Vypusk 36*. [Issues in psychology of schoolchildren. Newsletters of the RSFSR Academy of Pedagogical Sciences. Vol. 36]. Moscow: APN RSFSR, 1951, pp. 29–104.
11. Bozhovich L.I., Neimark M.S. «Znachashchie perezhivaniya» kak predmet psikhologii [Signifying affective experiences as subject of psychology]. *Voprosy psikhologii* [Issues in psychology], 1972, no. 1, pp. 130–134.
12. Bozhovich L.I., Slavina L.S., Endovitskaya T.V. Opyt eksperimental'nogo izucheniya proizvol'nogo povedeniya [Experimental study of voluntary behavior]. *Voprosy psikhologii* [Issues in psychology], 1976, no. 4, pp. 55–68.
13. Bozhovich L.I. (ed.) *Voprosy psikhologii shkol'nika* (Trudy Instituta psikhologii). *Izvestiya Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR. Vypusk 36*. [Issues in psychology of schoolchildren. Newsletters of the RSFSR Academy of Pedagogical Sciences. Vol. 36.] Moscow: APN RSFSR, 1951. 224 p.
14. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Krizis semi let [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Crisis at age seven]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 376–385.
15. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Mladencheskii vozrast [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. The age of infancy]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 269–317.
16. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Pedologiya podrostka [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Pedology of the adolescent]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 5–242.
17. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Problema vozrasta [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. The problem of age]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 244–268.
18. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. In V.V. Davydov (ed.)

Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika, 1991, pp. 33–372.

19. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [Play and its role in the mental development of the child]. In *Psikhologiya razvitiya rebenka* [Psychology of child development]. Moscow: Smysl: Eksmo-Press, 2006, pp. 200–223.

20. Gootkina N.I. Lichnostnaya refleksiya v podrostkovom vozraste. Dissertatsiya na soiskanie uchenoi stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk. [Personality self-reflection in adolescence]. Ph.D. (Psychology) Thesis. Moscow, 1983. 176 p.

21. Zak A. Z. Psikhologicheskie osobennosti refleksii u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta: Avtoref. diss. ... kand. psikholog. nauk. [Psychological characteristics of self-reflection in childhood]. Ph.D. (Psychology) Thesis. Moscow, 1976. 17 p.

22. Bozhovich L.I., Blagonadezhnaya L.V. (ed.). *Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov* [Studies of motivation in children and adolescents]. Moscow: Pedagogika, 1972. 352 p.

23. Neimark M.S. *Izuchenie podrostkov s raznoi napravlennost'yu lichnosti* [A study of adolescents with different orientation of personality]. In L.I. Bozhovich, L.V. Blagonadezhnaya (eds.) *Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov* [Studies of motivation in children and adolescents]. Moscow: Pedagogika, 1972, pp. 147–248.

24. Bozhovich L.I. (ed.). *Poznavatel'nye interesy i usloviya ikh formirovaniya v detskom vozraste* (Trudy Instituta Psikhologii). *Izvestiya Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR. Vyp. 73.* [Cognitive interests and conditions for formation of cognitive interests in childhood. Newsletters of the RSFSR Academy of Pedagogical Sciences. Vol. 73]. Moscow: APN RSFSR, 1955. 260 p.

25. Slavina L.S. Rol' postavlennoi pered rebenkom tseli i obrazovannogo im samim namereniya kak motivov deyatelnosti shkol'nika [The role of the goal set by adult and the intentions of the child as motives driving activity in the school age]. In L.I. Bozhovich, L.V. Blagonadezhnaya (eds.) *Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov* [Studies of motivation in children and adolescents]. Moscow: Pedagogika, 1972, pp. 45–80.

ВЫГОТСКОВЕДЕНИЕ
VYGOTSKOLOGY

**Экзистенциально-религиозные мотивы
в эссе Л.С. Выготского о «Гамлете» (1916)**

М.Г. Чеснокова*,
ФГБОУ ВО МГУ, Москва, Россия,
milen-ches@bk.ru

В статье рассматриваются экзистенциально-религиозные мотивы в творчестве раннего Л.С. Выготского. Подчеркивается специфика экзистенциального подхода, характеризующаяся размытием границ философии, науки и искусства и формированием синтетического метода познания человека. Указанные особенности обнаруживаются и в ранних работах Выготского. В центре внимания анализ его эссе «Трагедия о Гамлете, принце Датском В. Шекспира» (1916). Экзистенциальная направленность отличает как форму, так и содержание этой работы. По жанру она представляет собой сочетание литературной критики и философско-психологического исследования. Выготский затрагивает в ней такие экзистенциальные темы, как: трагичность и одиночество человеческого существования, экзистенциальная вина как вина рождения, проблема становления и самоосуществления человека, соотношение знания и действия, диалектика внешнего и внутреннего, проблема модусов человеческого существования — «греховная невинность», этическое и религиозное существование, проблема смысла жизни. В статье проводится параллель между экзистенциальными взглядами Выготского, развитыми в данном эссе, и идеями известных представителей экзистенциализма. От экзистенциальной проблематики пьесы Выготский переходит к ее внутреннему смыслу, который он определяет как религиозный. Наибольшее раскрытие у него получают четыре основных сюжета: проблема связи двух миров — мира мертвых и мира живых, проблема греха, наказания и искупления, проблема неведения божественного промысла (смысла жизни) и проблема преодоления разединенности и восстановления единства мира. В статье сопоставляются основные положения и принципы исследования раннего Выготского и Выготского периода создания культурно-исторической теории. Прослеживается преемственность идей Выготского раннего периода творчества и его последнего проекта драматической психологии.

Ключевые слова: экзистенциально-религиозные мотивы, драматическая психология, становление человека, знание и действие, внешнее и внутреннее, смысл.

**Existential and religious motifs in L.S. Vygotsky's
essay on "Hamlet" (1916)**

M.G. Chesnokova,
The Moscow State University, Moscow, Russia,
milen-ches@bk.ru

Для цитаты:

Чеснокова М.Г. Экзистенциально-религиозные мотивы в эссе Л.С. Выготского о «Гамлете» (1916) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 129–137. doi:10.17759/chp.2018140214

For citation:

Chesnokova M.G. Existential and Religious Motifs in L.S. Vygotsky's Essay on "Hamlet" (1916). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 129–137. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140214

* Чеснокова Милена Григорьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ), Москва, Россия. E-mail: milen-ches@bk.ru
Chesnokova Milena Grigorievna, Ph.D. in Psychology, senior researcher, The Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: milen-ches@bk.ru

In this article existential and religious motifs in the works of young L.S. Vygotsky are considered. The specificity of the existential approach, characterized by blurring the limits of philosophy, science and art and the formation of a synthetic method of cognition of a human being, is emphasized. These features are found in the early works of Vygotsky. The analysis of his essay "The tragedy of Hamlet, prince of Denmark by William Shakespeare" (1916) is the focus of attention. The existential orientation distinguishes both the form and the content of Vygotsky's work. The genre of the work is a combination of literary criticism and philosophical psychological research. In his essay Vygotsky touches on such existential topics as: the tragedy and loneliness of human existence, existential guilt as the guilt of birth, the issue of formation and self-fulfillment of a man, the relationship of knowledge and action, the dialectic of the external and the internal, the issue of the moduses of human existence — "sinful innocence", ethical and religious existence, the issue of meaning of life. The parallel between Vygotsky's existential views, developed in this essay, and the ideas of well-known representatives of the existential approach is drawn. From the existential issues of the play Vygotsky moves on to its inner meaning, which he defines as religious. The four main themes he reveals most fully: the issue of connection between the two worlds — the world of the dead and the world of the living, the issue of sin, punishment and redemption, the issue of darkness of divine Providence (meaning of life) and the issue of overcoming separateness and restoring the unity of the world. In the article the main provisions and principles of study of early Vygotsky and Vygotsky in the period of creation of cultural-historical theory are compared. A continuity between the ideas of Vygotsky's early works and his latest project of dramatic psychology is observed.

Keywords: existential-religious motifs, dramatic psychology, formation of a man, knowledge and action, the external and the internal, meaning.

Еще каких-то десять лет назад сама постановка вопроса об экзистенциально-религиозных мотивах в творчестве Л.С. Выготского была бы воспринята научной психологией как натянутая и недостаточно обоснованная, разрушающая образ Выготского как основоположника отечественной психологии. Однако времена меняются. Наука стала более демократичной, а отношение отечественной психологии к иным, альтернативным научным направлениям мировой науки — более терпимым. На этой волне поиск экзистенциальных параллелей в творчестве классиков советской психологии превратился в одну из модных тенденций современных психологических исследований. Сегодня много говорят об экзистенциальных тяготениях А.Н. Леонтьева и позднего С.Л. Рубинштейна, о глубинном родстве экзистенциального и деятельностного подходов и их закономерном сближении [1; 2; 3; 10; 11; 17]. Экзистенциальные «отсылки» используются и по отношению к Л.С. Выготскому. А.З. Шапиро первым указал на «духовный пафос и экзистенциальную мелодию» ранних работ Выготского [18]. В.С. Собкин и Т.А. Климова отмечают, что в юношеском триптихе Выготского, опубликованном в журнале «Новый путь» в 1916—1917 гг., им затрагивается ключевая ценностная оппозиция, сформулированная Э. Фроммом как *иметь или быть*. Причем установка *быть* связывается у Выготского с религиозным опытом, переживанием исторических событий своего народа [14, с. 72—73]. Однако более конкретного анализа экзистенциальных мотивов в творчестве Выготского не проводилось.

Л.С. Выготский — одна из самых драматических фигур отечественной психологии. И интерпретация его взглядов представляет собой непростую задачу. Существует мнение, что, если бы Выготский не умер от туберкулеза, его неизбежно постигла бы участь его двоюродного брата Д.И. Выгодского, репрессированного в 1938 году по «делу переводчиков». В свое время родственники, друзья, ученики и соратники

Выготского приложили большие усилия, чтобы реабилитировать и вернуть его имя отечественной, тогда еще советской, психологии. Их главным достижением стал выход сначала «Избранных психологических исследований» Л.С. Выготского (1956), а затем уже в 1980-е гг. шеститомного собрания его сочинений. Разумеется, тексты Выготского отбирались и редактировались, в том числе с учетом идеологической конъюнктуры. Публикации тех лет формировали представление о Выготском как убежденном психологе-марксисте, стороннике объективной науки, основоположнике советской школы психологии. Все то, что в текстах самого Выготского давало основание для каких-то иных интерпретаций, опускалось или замалчивалось. На тот момент это был единственный возможный способ вернуть имя и идеи Выготского психологической науке. Однако в последнее время в печати стали появляться публикации новых, малоизвестных широкому читателю работ Выготского, вносящие серьезные коррективы в уже сложившийся образ Выготского-психолога. Среди них следует выделить «Записные книжки Л.С. Выготского» (2017) под редакцией Е.Ю. Завершневой и Р. Ван дер Веера [6] и первый том нового шестнадцатитомного собрания сочинений Л.С. Выготского «Драматургия и театр» (2015) под редакцией В.С. Собкина [4]. Эти, а также некоторые другие исследования [12; 13; 14; 15; 16] дают более широкое представление о ранних этапах творчества Выготского, о процессах становления его мировоззрения как психолога и человека.

В свете этих публикаций многие научные клише, прочно закрепившиеся за именем Л.С. Выготского постулаты начинают расшатываться. Сопоставление взглядов раннего и зрелого Выготского выявляет существенные различия в понимании им принципов и методов психологического исследования. Приведем несколько примеров. В работе «Исторический смысл психологического кризиса» (рубежной работе

Выготского, подготавливающей переход к созданию культурно-исторической теории) он пишет о необходимости развития *объяснительной психологии* в противоположность описательной. В раннем анализе «Гамлета» он утверждает невозможность объяснения загадки трагедии, призывая к ее *вчувствованию*, что автоматически отсылает нас к известному стороннику описательной психологии В. Дильтею, хотя ссылки на последнего в тексте Выготского отсутствуют. Теория высших психических функций и учение о системном и смысловом строении сознания Выготского опираются на принцип историзма. В ранних работах, несмотря на интерес к истории и, в частности, к истории еврейского народа, Выготский тяготеет к выходу за пределы конкретно-исторического к категориям общего и вечного. Культурно-историческая теория часто рассматривается как первый шаг в направлении разработки деятельностного подхода. В этюде о Гамлете Выготский проводит парадоксальную с точки зрения деятельностного подхода мысль о *деятельностном характере бездействия* главного героя как скрытой пружины всех событий пьесы. Если в культурно-исторической теории Выготский рассматривает знак, слово как главную детерминанту развития человеческого сознания, то в ранних работах он говорит об ограниченности слова в передаче трагических глубин человеческого опыта. Эти примеры можно продолжить.

При сопоставлении этих двух взглядов складывается впечатление, что мы имеем дело с двумя разными Выготскими и, более того, с двумя разными *концепциями психологии*. Возникает вопрос, как понимать это расхождение. Имела ли место коренная смена взглядов, обусловленная переориентацией Л.С. Выготского на методологию марксизма, как это интерпретировалось в прошлом, или при переходе из одной научной области в другую (филологии, философии истории собственно в психологию) Выготский оказался стоящим перед новыми задачами, приведшими его к открытию новых путей и появлению иных ответов, или при видимом расхождении между этими двумя взглядами все же существует некая глубинная связь? Для ответа на этот вопрос необходимы скрупулезный анализ всех и, прежде всего, наименее изученных (раннего и позднего) периодов творчества ученого в свете вновь опубликованных работ, выявление сквозных *лейтмотивов* его исследований, а также построение новой содержательной периодизации его творчества, поскольку известные отечественные периодизации, предложенные в свое время Д.Б. Элькониным, М.Г. Ярошевым и др., в контексте новых фактов утрачивают свою актуальность.

Экзистенциальные искания Л.С. Выготского в «Трагедии о Гамлете, принце Датском В. Шекспира»

Исследование «Трагедия о Гамлете, принце Датском В. Шекспира» было написано Л.С. Выготским в 1915–1916 годах, т. е. после работ родоначальни-

ка экзистенциализма С. Кьеркегора, о котором Выготский, судя по всему, мало что знал (несмотря на близость Выготского идеям М.М. Бахтина, для которого Кьеркегор был значимой фигурой), но до «Бытия и времени» М. Хайдеггера (1927), произведений Ж.-П. Сартра, в то же время, когда другой экзистенциалист Г. Марсель только приступил к написанию своего «Метафизического дневника» (1914) и когда экзистенциальной психологии в ее современном понимании фактически не существовало. Стоит отметить, что традиционно экзистенциальная психология рассматривается как одно из ведущих течений психологии XX века, ответвление гуманистической психологии, подход, имеющий выраженную практическую направленность. При этом наблюдается устойчивая тенденция на размежевание и противопоставление экзистенциальной психологии и философии экзистенциализма. Первая принимается как часть психологии, вторая отбрасывается как чуждая, инородная научной психологии область метафизических рассуждений. Между тем, история возникновения экзистенциализма свидетельствует о принципиальной оппозиции этого подхода утвердившемуся разграничению философии и науки. Неудовлетворенность рационалистическим языком науки в раскрытии тайны человеческой экзистенции и поиск нового языка, способного ухватить эту ускользающую реальность, способствовали у экзистенциалистов стиранию привычных границ между философией, наукой и искусством, переплетению экзистенциальной философии, психологии и литературы. То, что не удавалось выразить на языке понятий, философы и психологи экзистенциального направления компенсировали образным метафорическим языком поэзии и прозы. С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, А. Камю, Г. Марсель и др. были не только глубокими мыслителями, но и выдающимися писателями своего времени. Первые проекты экзистенциальной психотерапии Л. Бинсвангера и М. Босса возникли как конкретная разработка философских идей М. Хайдеггера. Так в рамках экзистенциального направления складывался новый — *синтетический* — метод познания человека. Впоследствии экзистенциальные идеи были в значительной степени растворены и ассимилированы сложившимися формами общественного познания и практики. Экзистенциальная струя влилась и в психологию, не изменив по большому счету саму форму существования этой науки, а скорее, подчинившись ей. Однако в ранних работах Л.С. Выготского мы обнаруживаем этот первоначальный дух экзистенциальной свободы, преодолевающий любые границы там, где речь идет о познании Человека.

По своему жанру этюд Л.С. Выготского о «Гамлете» представляет собой своеобразное сочетание литературной критики и философско-психологического исследования. Говоря об экзистенциальных мотивах в творчестве Выготского, необходимо сразу различить буквально *вычитываемое* и *реконструируемое* на основе анализа его текстов по аналогии с идеями, встречающимися у других, в том числе более

поздних, экзистенциальных авторов. В частности, в «Гамлете» (1916) можно обнаружить ряд высказываний, которые, если не знать, что они принадлежат Выготскому, производят такое впечатление, будто они были написаны прямым представителем экзистенциального направления.

Так, уже на первых страницах своего эссе Л.С. Выготский проводит мысль о неискоренимой *трагичности* человеческого бытия: «Трагическое как такое вытекает из самих основ человеческого бытия... Самый факт человеческого бытия — его рождение, его данная ему жизнь, его отдельное существование, оторванность от всего, отъединенность и одиночество во вселенной, заброшенность из мира неведомого в мир неведомый и постоянная отсюда проистекающая его отданность двум мирам — трагичен» [4, с. 98]. Он пишет о вечной отъединенности «Я»: «Скорбь — в этой вечной отъединенности, в самом “Я”, в том, что Я-не-Ты» [там же, с. 287]. Он говорит о вине каждого живущего на земле человека: «Мы все рожденные, причастны трагедии и, созерцая ее, видим на сцене воспроизведенной *свою вину*, вину рождения, вину существования» [там же, с. 290]. То, о чем размышляет здесь Выготский, почти дословно совпадает с тем, что пишут и экзистенциалисты, говоря о случайности человеческого рождения («заброшенности»), экзистенциальном одиночестве человека и экзистенциальной вине. Интересен круг авторов, на которых ссылается и которых цитирует Выготский. Это Ф. Ницше и А. Шопенгауэр, В. Розанов, Ю. Николаев (Ю.Н. Говоруха-Отрок), Вл. Гишпиус, Вл. Соловьев, Ап. Григорьев и множество параллелей с Ф.М. Достоевским (вслед за Вл. Гишпиус Выготский обращает внимание на сходство Гамлета с князем Мышкиным Ф. Достоевского, с которым его объединяет «иное бытие», грань между разумом и безумием, паралич воли).

С экзистенциализмом в этюде о «Гамлете» Л.С. Выготского роднит также ярко выраженный *антирационалистический* пафос. Экзистенциализм возник в XIX веке как оппозиция рационалистической философии. Самое большое несчастье человека — это безусловное доверие разуму, заявлял С. Кьеркегор. Для рационализма христианство — безумие, поскольку оно требует верить в невозможное, в *абсурд*. Безумие, цитирует Выготский слова В. Кузэна [там же, с. 164], есть «божественная сторона разума», и «это безумие иногда глубже рассудка» [там же, с. 176]. Одновременно с этим в рассуждениях Выготского присутствуют отголоски психоаналитических идей, в частности, представления о бессознательной природе психических расстройств: «Ночное сознание не имеет выражения, оно проходит и движется в молчании, ...врываясь в дневное сознание и... отражаясь в нем безумием» [там же, с. 179]. Однако ссылки на Фрейда здесь также отсутствуют.

Выготский подчеркивает, что в той особой, пограничной ситуации, в которой оказался герой трагедии

Гамлет, его не спасает ни его ученость, ни полученное им «книжное» знание:

Да, с памяти страниц сотру я все заметы
Пустые, вздорные, все книжные реченья¹ [Цит. по: 4, с. 157]
Есть много в небесах и на земле такого,
Что нашей мудрости, Гораций, и не снилось [4, с. 163].

На вопрос Полония о том, что он читает, Гамлет притворительно отвечает: «Слова, слова, слова».

И разрешает эту ситуацию Гамлет не разумом, а тем, как он действует и поступает. «Не разумом только философствует он, — цитирует Выготский Ю.Н. Говоруху-Отрока, — а *всем своим существом*, и вопрос о смысле мира является для него вопросом жизни и смерти» (выделено мной. — М.Ч.) [4, с. 193].

Одна из главных загадок трагедии, по мнению большинства литературоведов, заключается в необъяснимой медлительности Гамлета. Гамлет *знает*, что он должен убить Клавдия, но до самого конца пьесы почему-то этого *не делает*. Налицо очевидное расщепление *субъекта знания* и *субъекта действия*. В свое время эта проблема глубоко волновала С. Кьеркегора. Он различал два рода знания:

- 1) теоретическое, абстрактное, чисто интеллектуальное знание;
- 2) личностное, субъективное знание, неразрывно связанное с действием и поступком.

«Добро надобно творить сразу же, как только оно узно», — утверждал Кьеркегор [8, с. 368]. Если этого не происходит, сознание затемняется, а низшие инстинкты начинают предъявлять свои права. «Грех — это не проступок плоти и крови, но согласие духа на такой проступок» [там же, с. 357].

Выготский также обращается к проблеме соотношения *знания* и *действия*. Он прослеживает основные этапы, которые проходит Гамлет на пути к убийству короля.

1-й этап. Есть *цель* (убить Клавдия), но *действие не совершается*. Свое бездействие Гамлет мотивирует недостоверностью знания. Слова Призрака необходимо проверить. Он устраивает «Мышеловку» для короля, разыгрывая совершенное убийство с помощью актеров.

2-й этап. После бурной реакции короля на представление последние сомнения исчезают. Теперь Гамлет точно знает, что его отец был отравлен. Однако, уже стоя с занесенным мечом над молящимся Клавдием, он вновь откладывает законное возмездие. *Знание есть*, но *действия все равно не происходит*. Появляется новая мотивировка: убить короля в момент, когда тот погрязнет в своих грехах, в разгар его падения.

3-й этап. Накануне дуэли с Лаэртом, Гамлет готов! Он не разрабатывает плана, он просто *знает, что он это сделает*. Субъект знания и субъект действия сливаются в одном лице, в субъекте существования. Гамлет убивает короля, совершив то, к чему он был призван.

¹ Здесь и далее текст трагедии В. Шекспира дается в переводе К. Романова, которым, как предполагается, пользовался сам Л.С. Выготский.

Зададимся вопросом, что утратила бы пьеса, что потерял бы зритель, если бы Гамлет убил Клавдия уже в первом акте? Ответ прост. Мы не увидели бы становления Гамлета — его превращения из скорбящего, потерянного сына, потерявшего любимого отца, в мужественного, бескомпромиссного защитника чести матери, достоинства отца и блага государства, к управлению которым он был рожден. Неслучайно Выготский называет свое эссе «Трагедия о Гамлете, принце Датском». Гамлет не просто человек, сын, влюбленный юноша. Он принц. Он действует и поступает как принц, сознающий возложенную на него ответственность. И если мы посмотрим на пьесу с этой точки зрения, то увидим, что в движении Гамлета, по существу, нет ни тупиков, ни отступлений. Он упорно идет к своей цели. Поэтому Выготский и не принимает определения Гамлета как слабого и безвольного человека, но видит в нем человека исключительной энергии и воли. Становлением Гамлета объясняется, по мнению Выготского, отмечаемая многими критиками неопределенность и противоречивость характера главного героя. «Fio, ergo non sum» («становлюсь, значит не емь»), — цитирует Выготский В. Иванова. В силу этого становления Гамлета и нет как чего-то сложившегося. Идея становления звучит и в словах Офелии:

Господи, мы знаем, *что* мы такое,

Но не знаем, чем могли бы быть (выделено мной. — М.Ч.) [4, с. 248].

На что направлено это становление? «Быть тем, кем ты можешь быть», — скажет Кьеркегор. Вся трагедия В. Шекспира есть становление Гамлета тем, кем он может и должен быть — достойным наследником датского престола. Об этом в финале пьесы говорит и Гораций. Его последние слова о Гамлете: «Достойное разбилось сердце» [4, с. 282].

Стать достойным! Это не легкий путь и не короткий. Кьеркегор в свое время тонко заметил, что жизненная задача «длится столько же, сколько сама жизнь... И опаснее всего завершить дело слишком быстро» [8, с. 161—162]. Такое понимание стоящей перед Гамлетом задачи как задачи всей его жизни является, на наш взгляд, лучшим объяснением причин его медлительности. В нескольких актах трагедии уместилась целая жизнь.

В анализе «Гамлета» Л.С. Выготский поднимает еще одну важную для психологии проблему. Это *проблема соотношения внешнего и внутреннего* [4]. Свое эссе Выготский начинает с обоснования метода исследования, который он определяет как *субъективная критика*.

Субъективное впечатление критика — Внешнее слово (текст трагедии) — Внутреннее слово читателя.

Ни текст трагедии, ни ее критика не способны, по мнению Выготского, создать в душе читателя ничего

принципиально нового. Единственное, что они могут сделать, — это пробудить в читателе *его собственное внутреннее слово*. «Знаете ли великую тайну: истина не передается», — цитирует Выготский «Русские ночи» В.Ф. Одоевского [4, с. 87]. Каждый творит истину сам, собственными душевными усилиями. Эта мысль как нельзя более перекликается со взглядами Кьеркегора, различавшего *объективную*, безличную, истину для всех и *субъективную истину*, на основе которой индивид реально выстраивает свою жизнь. И эта субъективная истина как *индивидуальный способ существования* не передается, она может быть только воспроизведена другим в его собственной жизни, в его собственной субъективности. Интересно, что уже в «Психологии искусства» представление о психологической функции искусства у Выготского меняется. Она определяется как «общественная техника чувства» — механизм, формирующий высшую, социальную форму чувств, т. е. то, что у человека изначально отсутствует [5]. Как мы видим, трансформация взглядов Выготского происходит в направлении переоценки роли социального и индивидуального опыта в жизни человека. Анализ последнего уходит из поля зрения Выготского. А само индивидуальное предстает как «высшая форма социальности».

Проблема соотношения внешнего и внутреннего поднимается Выготским и при разборе им диалогов Гамлета. Выготский подчеркивает, что все диалоги Гамлета имеют две стороны — внешнюю и внутреннюю, двойной смысл — буквальный и скрытый. Внешняя сторона — разговор с другими. Внутренняя — разговор со своей душой. Отвечая другим, Гамлет ни на минуту не прекращает этого внутреннего монолога. Внешне кажущаяся безумной его речь наполнена глубоким внутренним смыслом.

Сам Гамлет также использует механизм перехода внешнего и внутреннего, разыгрывая свой спектакль «Мышеловка» для короля. Увидев в исполнении актеров совершенное им убийство, король теряет над собой контроль. Тайное преступление, обретшее на сцене плоть и кровь, оживает в душе Клавдия. Рассказ Призрака об убийстве, услышанный Гамлетом, и реальное убийство встречаются во *внутреннем* «через совесть короля» [4, с. 208]. Диалектика внешнего и внутреннего составляет тот стержень, который связывает содержание трагедии как серию трагических событий и смертей (внешнее) и глубокий душевный переворот, свершившийся в ходе пьесы в душе Гамлета (внутреннее). Наконец, сам текст трагедии есть не что иное, как движение от внешнего к внутреннему — от слов к молчанию. «Дальнейшее — молчание...»². Определение связи внешнего и внутреннего как ведущего механизма развития трагедии в анализе «Гамлета» (1916) представляется нам гораздо более интересным и психологичным, чем формалистский тезис о противоречии фабулы и сюжета, развиваемый Выготским в «Психологии искусства» (1926).

² В данном случае приведен перевод Б. Пастернака как наиболее известный русскому читателю.

Вся трагедия, взятая во внутреннем плане, представляет собой становление Гамлета, его *осуществление*. Выготский обращает внимание на то, что в последней сцене Гамлет убивает Клавдия, будучи сам смертельно ранен. И вот, будучи уже одной ногой в могиле, Гамлет наносит роковой удар, совершая то, к чему он был призван. Обязательство, возложенное на Гамлета Призраком, пришедшим из того мира, возвращается ударом возмездия, нанесенным рукой Гамлета, уходящего в мир иной. Круг замыкается. Вся трагедия уходит в смерть. Чтение этого фрагмента этюда Выготского о «Гамлете» вызывает ассоциацию с М. Хайдеггером и его понятием «*бытие к смерти*». По мысли Хайдеггера, перед лицом смерти человек преодолевает анонимность своего существования и возвращается к самому себе, ибо умирает не человек вообще, а конкретный человек, уникальное «Я». Близость смерти особенно остро ставит перед Гамлетом вопрос «*быть или не быть?*». Только теперь этот вопрос встает в телеологическом плане — как вопрос осуществления себя в этом мире. Трагедия героя состоит в том, что его осуществление (быть) совпадает с его уходом из жизни (не быть). Поэтому смерть героя является кульминацией всей трагедии.

Однако кроме Гамлета в трагедии есть и другие персонажи. Анализируя персонажей пьесы, Выготский стремится определить *ведущий модус существования* каждого из них. Характерно, что выделяемые им формы удивительным образом перекликаются со стадиями жизненного развития, о которых почти за сто лет до него писал Кьеркегор — эстетической, этической, религиозной. Так, формулу существования Гертруды, матери Гамлета, Выготский определяет как «*греховную невинность*», «*слабость природы*», «*греховность самого естества*». Форма бытия Гамлета — этическая. Об этом говорят его бесконечные упреки самому себе, обвинения в слабости и отказе от действия. На противоположном полюсе от него находится Клавдий, который являет собой позицию сознательно выбранного греха. Наконец, Офелия в интерпретации Выготского представляет собой тип непосредственной религиозности. Офелия — это «*подголосок*», молитвенное начало в трагедии.

Все вышесказанное говорит о том, что трагедия В. Шекспира — глубоко экзистенциальная пьеса. И Выготский чутко уловил ее экзистенциальный строй, отозвавшийся в его внутреннем слове и выразившийся в его интерпретации «Гамлета». Заметим, что в XX веке складывается целая традиция экзистенциальной театральной интерпретации «Гамлета» В. Шекспира. Одной из первых экзистенциально-мистических трактовок «Гамлета» на отечественной сцене можно считать постановку М. Чехова в МХАТ Втором (1924). МХАТ Второй противопоставлял себя формальному театру как театр «*духовный*». Его герой — «человек в ситуации катаклизма». Его сердце разорвано бедами мира. Его философия рождается из боли и гнева. Но он идет навстречу судьбе и побеждает силой духа [7]. В 1977 году А. Тарковский поставил на сцене театра Ленком своего «Гамлета». В версии А. Тарковского Гамлет погибает не потому,

что принимает на себя «дело мести», а потому, что берется исправить «*вывихнутый век*», отдает себя на службу историческому процессу и растворяется в нем. Экзистенциальные трактовки не обошли и кинематограф. И. Смоктуновский, сыгравший главную роль в известной киноверсии М. Козинцева, рассматривал своего Гамлета как продолжение князя Мышкина, часть его «*глобальной человечности*», повторяя тем самым параллель между Гамлетом В. Шекспира и князем Мышкиным Ф. Достоевского, намеченную Л.С. Выготским. Однако эти и другие постановки «Гамлета» появились уже после «Гамлета» Л.С. Выготского (1916) и «Гамлета» М. Чехова (1924). Их новаторский пафос значительно снижается тем, что экзистенциализм как философское направление к тому времени уже завоевал своих сторонников, и его продвижение не требовало такой борьбы, как раньше. Что касается Л.С. Выготского, то он считал, что смысл шекспировской трагедии лежит глубже.

Религиозный смысл как смысл жизни

Смысл трагедии в ее религиозности, пишет Выготский. «Трагедия есть определенная религия жизни... или, вернее, религия смерти; поэтому вся трагедия уходит в смерть» [4, с. 289]. Впечатление, производимое трагедией на читателя и зрителя, — страх Божий. Чувство, возбуждаемое в нем, — «*истинно есть Бог в месте сем*». «И вся трагедия развивается под непрерывно тяготеющим и возносящимся над ней знаком безволия — креста» [4, с. 106]. Тот же знак креста (предопределенности жертвы) присутствует и в восклицании Гамлета: «*Зачем родился я на подвиг роковой!*» [4, с. 164]. (Ср. слова Христа: «*Отче мой! если возможно, да минует Меня чаша сия*» (Евангелие от Матфея, 26:39)). И в его смиренном: «*Быть готовым, в этом все... Будь что будет*» [4, с. 238]. «Шекспир, как Библия», — приводит Выготский слова Вл. Гиппиус [4, с. 239]. Можно выделить четыре основных сюжета, развиваемых Л.С. Выготским в этой связи:

- 1) проблема связи двух миров — мира мертвых и мира живых;
- 2) проблема греха, наказания и искупления;
- 3) проблема неведения божественного промысла;
- 4) проблема преодоления отъединенности и воссоединения персонажей пьесы.

В основе трагедии, по мысли Выготского, лежит идея двух миров: дневного и ночного, здешнего и потустороннего. При их видимой разъединенности они взаимосвязаны. Это обнаруживается уже в первом акте — явлении Гамлету призрака отца. Выготский подчеркивает *непосредственный, живой* характер связи отца и сына (живого и мертвого). «Многое на земле от нас скрыто, но взамен того даровано нам тайное, сокровенное ощущение живой связи нашей с миром иным», — цитирует он Ф.М. Достоевского [4, с. 227]. Мука двух миров — крест Гамлета [4, с. 219]. Именно он, наиболее остро ощущающий связь с миром иным, призван — «*рожден на подвиг*» — преодолеть раскол двух миров и восстановить связь времен, прошлого и будущего.

Выготский обращается к проблеме греха. Он различает два вида греха. Грех, совершенный при жизни, — грех Гертруды и Клавдия. И первородный грех (грех рождения), носителем которого является Гамлет. Грех требует искупления. Однако искупление возможно лишь при условии признания своего греха. Выготский показывает это на примере Гертруды. В начале трагедии Гертруда безмятежна и счастлива в новом браке с убийцей мужа. Однако после драматического разговора с сыном, закончившимся смертью Полония, у нее открываются глаза. Она осознает свой грех:

О Гамлет, замолчи!
Мне в глубь души глаза ты обратил, и в ней
Я вижу пятна черные такие,
Что их ничем не смыть [4, с. 256].

Ее непосредственное существование оказывается разорвано. И наказание (смерть от яда) приходит как следствие открытия ею своего греха: ее новый муж — убийца, с которым она связана связью прелюбодеяния.

Еще два персонажа пьесы также реализуют религиозную идею искупления, причем не своего, а чужого греха. Это Офелия, невеста Гамлета, искупающая грех королевы своей все очищающей, монашеской смертью. Неслучайно Выготский называет Офелию «молитвенным» началом трагедии. И Гамлет, искупающий грех своего рождения, совпавшего с гибелью от руки его отца короля Норвегии Фортинбраса, передачей голоса в пользу избрания на датский престол его молодого сына — юного Фортинбраса.

Невозможность для человека постичь смысл происходящего, божественный промысел ярко показана, по мнению Выготского, в сцене убийства Гамлетом Полония. На восклицание королевы: «О горе, что ты сделал!» Гамлет отвечает: «Не знаю; не король ли это?» [4, с. 216]. Совершив убийство, он в действительности не знает, *что именно* он сделал и к чему это приведет (сумасшествие и гибель Офелии, ссора с Лаэртом, дуэль и убийство короля, собственная смерть). Во истину «не ведаем, что творим».

Высшая жизненная задача Гамлета — это не столько месть королю-убийце, сколько восстановление единства мира и героев пьесы. Задача подлинно христианская, религиозная. И такое воссоединение действительно происходит в конце трагедии. Королева раскрывает заговор короля против Гамлета и воссоединяется с сыном, умирающий Лаэрт мирится с Гамлетом. В конечном счете происходит воссоединение всех героев трагедии:

король Гамлет—королева;
королева—Гамлет;
Гамлет—Лаэрт;
Гамлет—Офелия;
Офелия—Полоний;
Лаэрт—Полоний;
Гамлет—Розенкранц и Гильденстерн;
и даже король Гамлет—Клавдий.

Но это воссоединение в смерти. Поэтому Выготский и говорит, что вся трагедия уходит в смерть.

Последнее, о чем Гамлет просит Горацио, это рассказать о том, как все произошло. Так на первый план вновь выходит *слово*. Слово о мертвых, обращенное к живым. В этом слове заключено предупреждение и призыв. Это действенное, *живое слово*. Именно *слово* (слово Призрака, обращенное к Гамлету, слово умирающего Гамлета, обращенное к Горацио, слово Горацио, обращенное к нам) обеспечивает связь времен. Проблема жизни символа событий прошлого поднимается Выготским в статье «Мысли и настроения», посвященной еврейскому празднику Хануки [13]. Рабские, заунывные слова псалмов контрастируют с героическими событиями, о которых они призваны напомнить, а действительность жизни еврейского народа вызывает мучительные сомнения в том, тот ли это народ, который готов был пожертвовать жизнью ради свободы. «Или в самом деле слова о гордой смерти только слова, слова, слова», — задается вопросом Выготский [14, с. 76]. В «Гамлете» Выготский показывает, что то, что делает слово живым — это человек, способный его услышать и сделать истиной своей жизни, субъективной истиной.

Заключение

Рассмотренные особенности мировоззрения молодого Л.С. Выготского не получили сколько-нибудь существенного развития в зрелый период творчества — время создания культурно-исторической теории. Причины этого до конца не ясны. Свою роль здесь сыграло и увлечение марксизмом, и актуальные задачи психологии, требовавшие развития общепсихологических принципов исследования, и социальная атмосфера эпохи, не оставлявшая места для трагических исканий индивидуальности, и многое другое. Так или иначе, экзистенциально-религиозные мотивы, так ясно прозвучавшие в этюде о «Гамлете, принце Датском» (1916), уходят из работ Выготского центрального периода творчества. При этом отдельные собственно психологические вопросы, затронутые им в этом исследовании, продолжают разрабатываться. Это проблемы смысла (внешнего, буквального и внутреннего, скрытого), роли слова в развитии культуры и человеческого сознания, связи слова и дела, знания и действия, проблема человеческой свободы. Некоторые темы, как, например, проблема связи внешнего и внутреннего, не получившая развития у самого Выготского, появляется позднее и уже в ином виде у А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна. И в современной психологии ее новое неклассическое решение связывается именно с деятельностным подходом. Только в последние годы Выготский вновь возвращается к, казалось бы, забытым идеям. Так появляется проект психологии в терминах *драмы*. В обосновании проекта сам Выготский ссылается на психолога-марксиста Ж. Политцера. Однако понятие драмы также использовал экзистенциалист К. Ясперс, а экзистенциальный философ и драматург Г. Марсель прямо говорил о *драматической* в своей основе структуре человеческого опыта. Складывается впечатление, что в послед-

ние годы Выготский ищет новый способ мышления и новый язык психологии. И в этом поиске он вновь обращается к драме. Заметим, что представление о драматической основе человеческой психологии присутствовало уже в его «Психологии искусства». Так, в своей второй версии «Гамлета» (1926) он говорит о концепции художественного портрета как *драмы*, утверждает, что не все в человеке можно передать в словах и понятиях и есть нечто, что «может быть передано только непосредственным описанием образов,

сцен, положений» [5, с. 231]. Наконец, есть основания считать, что тема человеческой судьбы и самоусуществления человека никогда не покидала Выготского. Об этом говорит и последняя предсмертная записка Выготского, раскрывающая, какие мотивы и образы руководили им в его научной жизни и человеческой судьбе: «Это последнее, что я сделал в психологии — и умру на вершине как Моисей, взглянув на обетованную землю, не вступив в нее. Простите, милые создания. The rest is silence» [6, с. 568].

Литература

1. Асмолов А.Г. Неодетельностная парадигма в мышлении XXI века: деятельность как существование // Мир психологии. 2003. № 2(34) С. 155–158.
2. Братусь Б.С. Логотерапия как искусство быть // Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. М.: Генезис, 2003. С. 5–13.
3. Васильюк Ф.Е. «Вы понимаете...» // Журнал практического психолога. 2003. № 1–2. С. 232–240.
4. Выготский Л.С. Полное собр. соч.: в 16 т. Т. 1. Драматургия и театр / Под ред. В.С. Собкина. М.: Левъ, 2015. 752 с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1965. 382 с.
6. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Е.Ю. Завершневой и Рене ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 608 с.
7. Иванов В. МХАТ Второй в работе над «Гамлетом». Гамлет — Михаил Чехов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.w-shakespeare.ru/library/shekspirovskie-chteniya-1985-13.html> (дата обращения: 22.05.2018).
8. Кьеркегор С. Заключительное ненаучное послесловие к «Философским крохам». М.: Академический проект, 2012. 607 с.
9. Кьеркегор С. Страх и трепет. М.: Культурная революция, 2010. 488 с.
10. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.
11. Леонтьев Д.А. Теория личности А.Н.Леонтьева [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-961.html/2008/02> (дата обращения: 02.03.2018).
12. Собкин В.С. Комментарий к неизвестному репортажу Л.С. Выготского: впечатления о Февральской революции // Вопросы психологии. 2016. № 5. С. 88–101.
13. Собкин В.С., Климова Т.А. Лев Выготский между двух революций: к вопросу о политическом самоопределении ученого // Национальный психологический журнал. 2016, № 2(23). С. 20–31. doi: 10.11621/npj.2016.0303
14. Собкин В.С., Климова Т.А. Лев Выготский о радости и скорби (комментарий к статье «Мысли и настроения») // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 3. С. 71–82. doi: 10.17759/chp.2017130309
15. Собкин В.С., Климова Т.А. Неизвестный Выготский: об опыте перевода с древнееврейского // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 76–95.
16. Собкин В.С., Климова Т.А. «Траурные строки»: к вопросу о национально-культурном самоопределении Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология 2017. Т. 13. № 2. С. 4–12. doi: 10.17759/chp.2017.130201

References

1. Asmolov A.G. Neodeyatelnostnaya paradigma v myshlenii XXI veka: deyatel'nost' kak sushchestvovanie [Neoactivity paradigm in the XXI century thinking: activity as existence]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 2003, no. 2(34), pp. 155–158.
2. Bratus' B.S. Logoterapiya kak iskusstvo byt' [Logotherapy as an art of being]. Lengle A. Zhizn', napolnennaya smyslom. Prikladnaya logoterapiya [A life filled with meaning. Applied logotherapy]. Moscow: Genезis, 2003, pp. 5–13.
3. Vasilyuk F.E. «Vy ponimaete...» [“Do you understand...”]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Journal of practical psychologist], 2003, no. 1–2, pp. 232–240.
4. Vygotskii L.S. Polnoe sobr. soch.: v 16 t. T. 1. Dramaturgiya i teatr [Collected Works: in 16 v. Vol. 1. Dramaturgy and theater]. Moscow: Lev", 2015. 752 p.
5. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of art]. Moscow: Iskusstvo, 1965. 382 p.
6. Zavershneva E.Yu., R. van der Veer (eds.), Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo. Izbrannoe [Notebooks L.S. Vygotsky. My Favorites]. Moscow: Kanon +, 2017. 608 p.
7. Ivanov V. MХАТ Vtoroj v rabote nad “Gamletom”. Gamlet — Mixail Chexov [Elektronnyi resurs] [MAT the second in the work on “Hamlet”. Hamlet — Michael Chekhov]. URL: <http://www.w-shakespeare.ru/library/shekspirovskie-chteniya-1985-13.html> (Accessed 22.05.2018).
8. K'еркегор S. Zaklyuchitel'noe nenauchnoe posleslovie k «Filosofskim krokham» [Concluding unscientific postscript to the philosophical fragments]. Moscow: Akademicheskii projekt, 2012. 607 p.
9. K'еркегор S. Strakh i trepet [Fear and trembling]. Moscow: Kul'turnaya revolyutsiya, 2010. 488 p.
10. Leont'ev D.A. Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psikhologii: ot neobkhodimogo k vozmozhnomu [New reference points for understanding personality in psychology: from the necessary towards the possible]. *Voprosy psikhologii* [Psychology questions], 2011, no. 1, pp. 3–27.
11. Leont'ev D.A. Teoriya lichnosti A.N.Leont'eva [Elektronnyi resurs] [A.N. Leontiev's personality theory]. URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-961.html/2008/02> (Accessed 02.03.2018).
12. Sobkin V.S. Kommentarii k neizvestnomu reportazhu L.S. Vygotskogo: vpechatleniya o Fevral'skoi revolyutsii [Commentary on an unknown report by L.S. Vygotsky: Impressions of the February Revolution]. *Voprosy psikhologii* [Psychology questions], 2016, no. 5, pp. 88–101.
13. Sobkin V.S., Klimova T.A. Lev Vygotskii mezhdru dvukh revolyutsii: k voprosu o politicheskom samoopredelenii uchenogo [Lev Vygotsky between two revolutions: to the question of the political self-determination of the scientist]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological magazine], 2016, no. 2(23), pp. 20–31. doi: 10.11621/npj.2016.0303

17. Субботский Е.В. «Алексей Николаевич... фактически был экзистенциалистом в советской психологии» // Журнал практического психолога. 2003. № 1–2. С. 181–198.

18. Шапиро А.З. Духовно-религиозные мотивы жизни и творчества Л.С. Выготского // Московский психотерапевтический журнал. 1996. № 4. С. 141–145.

14. Sobkin V.S., Klimova T.A. Lev Vygotskii o radosti i skorbi (kommentarii k stat'e «Mysli i nastroyeniya») [Lev Vygotsky on joy and sorrow (comments on the article «Thoughts and moods»)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural and historical psychology], 2017. Vol. 13, no. 3, pp. 71–82. doi: 10.17759/chp.2017130309. (In Russ., abstr. in Engl.)

15. Sobkin V.S., Klimova T.A. Neizvestnyi Vygotskii: ob opyte perevoda s drevneevreiskogo [Unknown Vygotsky: the experience of translation from the Hebrew]. *Voprosy psikhologii* [Psychology questions], 2016, no. 4, pp. 76–95.

16. Sobkin V.S., Klimova T.A. «Traurnye stroki»: k voprosu o natsional'no-kul'turnom samoopredelenii L.S. Vygotskogo [“Funeral strings”: to the question of national-cultural selfdetermination L.S. Vygotsky]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural and historical psychology], 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 4–12. doi: 10.17759/chp.2017.130201. (In Russ., abstr. in Engl.)

17. Subbotskii E.V. «Aleksей Nikolaevich... fakticheski byl ekzistentsialistom v sovetskoj psikhologii» [Aleksей Nikolaevich... actually was an existentialist in the Soviet psychology]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Journal of practical psychologist], 2003, no. 1–2, pp. 181–198.

18. Shapiro A.Z. Dukhovno-religioznye motivy zhizni i tvorchestva L.S. Vygotskogo [Spiritual and religious motives of life and creativity Vygotsky]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal* [Moscow psychotherapeutic magazine], 1996, no. 4, p. 147.