

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 3/2023

международный научный журнал
International Scientific Journal

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

культурно-историческая
ПСИХОЛОГИЯ



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

cultural-historical
PSYCHOLOGY

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

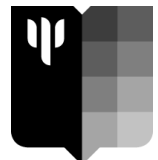
2023. Том 19. № 3

Cultural-Historical Psychology

2023. Vol. 19, no. 3

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



культурно-историческая ПСИХОЛОГИЯ

международный научный журнал

№ 3 / 2023

International Scientific Journal
«Cultural-Historical Psychology»

EDITORIAL BOARD

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

EDITORIAL COUNCIL

Rubtsov V.V. (Russia) – Head of Editorial Council
Margolis A.A. (Russia) – Deputy Head of Editorial Council
Asmolov A.G. (Russia), Vegetti S. (Италия), Verch J. (USA),
Kozulin A. (Israel), Cole M. (USA),
Lektorsky V.A. (Russia), Ludvigsen S. (Norway),
Plakitsi K. (Greece), Smolka A.L.B. (Brazil),
Tsukerman G.A. (Russia)

Secretary:
Meshkova N.V.

FOUNDER & PUBLISHER:
Moscow State University of Psychology and Education
(MSUPE)

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

«CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY»

Indexed in:

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

Founders:

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

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

Format A4
1000 copies

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

© MSUPE 2023, № 3

Международный научный журнал
«Культурно-историческая психология»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Рубцов В.В. (Россия) – председатель редакционного совета
Марголис А.А. (Россия) – заместитель председателя редакционного совета
Асмолов А.Г. (Россия), Веджетти С. (Италия), Верч Д. (США),
Козулин А. (Израиль), Коул М. (США),
Лекторский В.А. (Россия), Людвигсен С. (Норвегия),
Плакици К. (Греция), Смолка А.Л.Б. (Бразилия),
Цукерман Г.А. (Россия)

Секретарь
Мешкова Н.В.

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

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

«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Индексируется:

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

Идея создания журнала:

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

Издается с 2005 года
Периодичность: 4 раза в год
Свидетельство о регистрации СМИ:
ПИ № ФС77-67757 от 17.11.2016
Лицензия ИД № 01278 от 22.03.2000 г.

Формат А4
Тираж 1000 экз.

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

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-
педагогический университет» 2023, № 3

cultural-historical PSYCHOLOGY

international scientific journal



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

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

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

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



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

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

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

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

Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Мышление и труд (читая Выготского) <i>А.Д. Майданский</i>	4
Трансвита́льное Я: опыт персонологии <i>В.А. Петровский</i>	13
Схема теории Л.С. Выготского. Часть 2 <i>Т.Э. Сизикова, В.Т. Кудрявцев</i>	23
Концепция цифровой игры С. Эдвардс в контексте культурно-исторической парадигмы <i>О.В. Саломатова</i>	30
Сравнительный анализ подходов Л.С. Выготского и Дж. Боулби к развитию ребенка на первом году жизни <i>С.В. Трушкина</i>	39

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Использование культурно-исторической теории для анализа образовательного неравенства: потенциал, барьеры, перспективы <i>С.Г. Косарецкий</i>	47
Проблемы методологии развития творчества в практике образования (Об одном из примеров противоречий в современной системе образования) <i>Д.Б. Богоявленская</i>	56
Современные и исторические параллели восприятия аномии в армянском обществе <i>С.Р. Геворкян, Н.Р. Акопян, Л.А. Казанчян, А.Г. Хачатрян</i>	64

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Копинг-стратегии в период формирующейся взрослости у российских студентов <i>М.В. Клементьева, В.И. Иванова</i>	72
Профили семейной жизнеспособности и жизнестойкость представителей российских и белорусских семей <i>М.А. Одинцова, Д.В. Лубовский, В.И. Бородкова, Н.В. Козырева, О.Н. Веричева</i>	81
Психология смеха в структурно-диалектическом подходе <i>Н.Е. Веракса, Л.Ф. Баянова, Т.В. Артемьева</i>	93

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

К 75-летию В.В. Рубцова	102
К 85-летию М. Коула	106

Contents

THEORY AND METODOLOGY

Thinking and Labour (Reading Vygotsky) <i>A.D. Maidansky</i>	4
The Transvital Self: The Experience of Personology <i>V.A. Petrovsky</i>	13
Scheme of Lev Vygotsky's Theory. Part 2 <i>T.E. Sizikova, V.T. Kudryavtsev</i>	23
The Concept of the Digital Play by S. Edwards in the Context of the Cultural-Historical Paradigm <i>O.V. Salomatova</i>	30
Comparative Analysis of Approaches to Child Development by L.S. Vygotsky and G. Bowlby <i>S.V. Trushkina</i>	39

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Using Cultural-Historical Theory to Analyze Educational Inequality: Potential, Barriers, Prospects <i>S.G. Kosaretsky</i>	47
Problems of Creativity Development Methodology in Educational Practice (About one of the Examples of Contradictions in the Modern System of Education) <i>D.B. Bogoyavlenskaya</i>	56
Modern and Historical Parallels of Perception of Anomie in Armenian Society <i>S.R. Gevorgyan, N.R. Hakobyan, L.A. Kazanchian, A.G. Khachatryan</i>	64

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Coping Strategies in Emerging Adulthood Among Russian Students <i>M.V. Klementyeva, V.I. Ivanova</i>	72
Profiles of Family Resilience and Vitality of Representatives of Russian and Belarusian Families <i>M.A. Odintsova, D.V. Lubovsky, V.I. Borodkova, N.V. Kozyreva, O.N. Vepicheva</i>	81
Psychology of Laughter in a Structural-Dialectical Approach <i>N.E. Veraksa, L.F. Bayanova, T.V. Artemyeva</i>	93

MEMORABLE DATES

To the 75th Anniversary of V.V. Rubtsov	102
To the 85th Anniversary of M. Cole	106

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Мышление и труд (читая Выготского)

А.Д. Майданский

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(ФГАОУ ВПО НИУ «БелГУ»), г. Белгород;
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Развитие «высших форм мышления» Л.С. Выготский связывал с трудом и утверждал, что эта связь — «центральная и основная», позволяющая раскрыть особенности детского мышления и новое в мышлении подростка. Между тем понятие труда в работах Выготского до сих пор не исследовалось. В настоящей статье прослеживаются «генетические узлы, соединяющие воедино мышление и практическую деятельность ребенка» (Выготский), начиная с «практического интеллекта» и заканчивая трудом. Тем самым развитие детской психики предстает как вращивание ее в процесс общественного труда. По Выготскому, речь взрослых выступает как «идеальная форма», в диалоге с которой развивается речь ребенка; такую же идеальную форму образует и труд взрослых. Практическая деятельность ребенка развивается навстречу труду по ступеням игры, рисования, лепки и конструирования. В статье затрагивается проблема овладения аффектами при помощи понятий, обсуждается связь смыслового и реального «полей» в человеческом сознании, проводится параллель между развитием сознания и труда.

Ключевые слова: практический интеллект, практическая деятельность, политехнический труд, детская игра, эгоцентрическая речь, аффекты, смысловое поле, трудовое поле.

Для цитаты: Майданский А.Д. Мышление и труд (читая Выготского) // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3. С. 5–12. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190301>

Thinking and Labour (Reading Vygotsky)

Andrey D. Maidansky

Belgorod National Research University, Belgorod, Russia; Moscow State University
of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Lev Vygotsky connected the development of “higher forms of thinking” with labour, and claimed that this connection is “central and basic”, allowing to unfold the peculiarities of children’s thinking and the new in adolescent’s mind. Meanwhile, the concept of labour in Vygotsky’s works has not been investigated so far. This article traces the “genetic nodes that connect together the child’s thinking and practical activity” (Vygotsky), starting with “practical intelligence” and ending with labour. Thus, the development of the child’s psyche appears as its ingrowing into the process of social labour. According to Vygotsky, the speech of adults acts as an “ideal form” in dialogue with which the child’s speech develops; the same ideal form is constituted by labour. The child’s practical activity develops towards labour through the stages of playing, drawing, modelling and constructing. The article touches upon the problem of mastering affects by means of concepts, discusses the connection between the conceptual and real “fields” in human consciousness, and draws a parallel between the development of consciousness and labour.

Keywords: practical intelligence, practical activity, polytechnic labour, children's play, egocentric speech, affects, conceptual field, labour field.

For citation: Maidansky A.D. Thinking and Labour (Reading Vygotsky). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 4–12. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190301>

Труд — речь — мышление...
В труде — все высшие специфически человеческие функции.
Л.С. Выготский. Записные книжки
(не ранее 1933 года)

Введение

Понятие труда в теории Л.С. Выготского до сих пор не становилось предметом специального исследования. Ключевая статья, посвященная этой теме, — «О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка», — практически игнорируется¹. В Собрание сочинений она не попала. Другие работы, в которых Выготский обсуждает проблему связи мышления и труда, находятся где-то на дальней периферии культурно-исторической психологии.

О значении понятия труда в «истории становления научной школы Л.С. Выготского» писал в свое время В.В. Давыдов [13], опиравшийся на воспоминания и оценки А.Н. Леонтьева. Отмечался повышенный интерес Выготского к понятию труда в чужих концепциях². В его печатных работах и записных книжках неоднократно встречаются сопоставления орудий труда со знаками, процесса труда — с практическим интеллектом и детской игрой.

Сложнее понять, как работает понятие труда в конкретных психолого-педагогических исследованиях Выготского. Что оно дает для понимания истории развития высших психологических функций?

Мы проследим, как Выготский вскрывает психологическую связь мышления и труда, затем — как на разных возрастных ступенях завязываются «узлы» мышления и практической деятельности, а в заключение рассмотрим процесс культурного развития ребенка как интериоризацию труда.

I. Человек на «пути к свободе»

Первый подход к проблеме связи мышления и труда Выготский предпринял в «Педагогической психологии». Отличие трудовой деятельности человека от «труда животного» усматривается здесь в опоре ее на «коллективный социальный опыт», накопленный в течение всей мировой истории. Мышление же представляет собой оборванную и подавленную

«речедвигательную реакцию» — особый социальный рефлекс, замкнувшийся в опыте других людей, в чужом, а не моем личном, опыте [см.: 8, с. 41].

Общей основой и труда, и мышления является «исторический опыт, социальная наследственность», которой нет у животных. В том же абзаце звучит и слово «культура», которое в дальнейшем потеснит выражение «социальный опыт» в работах Выготского.

Здесь пока еще нет анализа конкретных форм связи между мышлением и трудом, но уже прочерчена система координат: «труд — речь — мышление». Ее унаследует культурно-историческая теория. К тому времени, когда книга увидела свет, Выготский успел прийти к выводу, что «реакция» и «рефлекс» не те понятия, которые могут продвинуть исследование общественно-исторических процессов и высших психологических функций. Увлечение реактологией, впрочем, не помешало ему в главе X дать блестящий историко-материалистический анализ форм трудового воспитания, соответствующих трем типам общественного производства: ручному, машинному и политехническому труду³.

Политехническое воспитание ставит своей целью синтез научно-теоретического мышления и труда. К этой теме — теперь уже с позиций культурно-исторической психологии — Выготский вернется пять лет спустя в докладе «Практическая деятельность и мышление в развитии ребенка в связи с проблемой политехнизма» на Первом (и последнем) съезде Всесоюзного общества психотехники и прикладной психофизиологии. Здесь развернута мысль из записных книжек, взятая нами в качестве эпиграфа: «Труд явился колыбелью всех высших психологических функций, всех высших специфических для человека форм поведения... Труд необходимо предполагает овладение процессами собственного поведения человека» [11, с. 38]⁴.

Открытый Выготским принцип развития человеческой психики, как известно, гласит: всякая психологическая функция развивается в направлении ее «осмысливания» и сознательного овладения ею. Из действующей спонтанно, автоматически, импульсив-

¹ Разве что А.А. Леонтьев назвал ее «важнейшей работой» и процитировал одну строку [см.: 16, с. 99].

² «Анализируя развитие психологической науки, Л.С. Выготский не упускает ни одного случая, где она обращается к изучению труда» [20, с. 92].

³ Подробнее об этом см. в работе А.Д. Майданского [19].

⁴ Публикация не упоминается в имеющихся библиографиях Выготского. В описи архива значится рукопись (4 стр.) и позднейшая копия, однако найти ни ту, ни другую не удалось.

но она превращается в «произвольную» (управляемую волей). Так образуются все высшие функции.

Этот интегральный психологический процесс Выготский называет «интеллектуализацией». Восприятие, память, речь и все прочие «натуральные» функции одна за другой втягиваются в работу *мышления*, повинувшись его требованиям и сообразуясь с его категориальными структурами. Стержнем развития человеческой психики является образование понятий и нарастающая их доминанция в жизни личности.

Подобный процесс интеллектуализации, заметим, происходит и с *трудом* — как в истории человечества, так и в развитии личности (при условии, что ее развитие совершается достаточно свободно). Политехническое воспитание призвано развить в ребенке *научно осмысленные* трудовые умения, а сам процесс труда превратить в планомерную деятельность, стоящую в каждом своем звене под сознательным контролем мыслящего субъекта, человека.

Такое воспитание в широком масштабе, однако, возможно лишь при условии «полной политехнизации труда»: когда благодаря развитию техники и технологий станет «близок к нулю труд физический и в грандиозной мере возрастет значение умственного труда»; когда рабочий превратится, условно говоря, из рикши в вагоновожатого. До этого пока еще очень далеко даже Америке, не говоря уже о России, — реалистично оговаривается Выготский. «Политехнизм есть правда завтрашнего дня» [8, с. 207].

К этому дню надлежит разработать научные принципы и технологию освобождения нашей психики. Выготский делится этой своей мечтой уже в докладе 1924 года, открывшем для него путь в большую науку.

«Овладеть психикой так, как мы владем электричеством, — вот заманчивая перспектива психологии... Она не столько стремится понять человеческую психику, сколько овладеть ею; довольно психологи истолковывали душу, надо изменить и перестроить ее» [12]⁵.

Идеал Выготского — разносторонне развитая и «просветленная» личность, которая контролирует и регулирует работу своих «нервов и психики». Личность такого типа Выготский иногда называет «сверхчеловеком».

В записных книжках последних лет жизни Выготский примется разрабатывать план «вершинной», или «акмеистической», психологии. Ей предстоит выяснить, как «сознание изменяет жизнь» [1, с. 414]. С этим был связан его интерес к психотехнике, которая как раз и стремилась к практическому преобразованию «жизни» (и в первую очередь — трудовых процессов) средствами научной психологии. Но Выготский ставил проблему смелее и шире, глядя за горизонт

современности. Овладеть жизнью души и управлять внутренним миром так же, как мы управляем силами внешней природы, — на меньшее он не согласен.

Ключи к заветной цели — в понятиях разума. В этом пункте Выготский следует за «звездой Спинозы». Возможны, по сути, лишь две жизненных стратегии — жизнь по аффекту и жизнь по понятию. Поведением животных и зачастую людей движут «слепые желания» (первичный аффект, по Спинозе). По силам ли человеку укротить эту могучую стихию жизни? Как нам освободиться из «рабства аффектов»? Ответ на этот вопрос Выготский намеревался дать в своей последней книге, «Учение об эмоциях», но успел осветить лишь постановку проблемы у Декарта и в старой психологии, распавшейся на две картезианские половинки — психологию «объяснительную» и «описательную».

Долгое время считалось, что у Выготского не было удовлетворительного решения. Недавно опубликованные записные книжки открыли нам разгадку: *надлежит изменить взаимосвязь аффектов при помощи понятий*. Разумное осознание аффекта, освещение лучами понятия, ставит его в иное отношение к прочим аффектам, изменяет характер его протекания и функцию в поведении человека. Возникают новые аффекты, а прежние «изолируются от царства инстинктов и переносятся в совершенно новый план» [4, с. 315]. Этот план именуется «смысловым полем»; в нем царствуют понятия⁶, а не инстинкты.

«У человека как *res cogitans*⁷ возникает *новое отношение к ситуации* по сравнению с животным. Новизна заключается в том, что мышление (смысловое поле) *вводит новый аффект*... Мышление сохраняет, но перестраивает аффекты — их *ordo et connexio*⁸... Ср. у ребенка — чтобы дался вырвать зуб — меняем *Energiequelle*⁹: [в награду] конфета, [или говорим, что] иначе умрешь: вызываем более сильный аффект... Аффект в понятии становится активным¹⁰... Осознанная трусость — дает отношение к ней (стыд)» [1, с. 471—472].

Человек культивирует «натуральные» аффекты тела и души — так же, как он приручает диких животных, как *трудом* своим превращает лесную чащу в сад или рощу. На месте природных дебрей страстей вырастают «смысловые поля» культуры.

Как совершается этот труд души над собой, наглядно показывает театр. На театральной сцене, в смысловом поле пьесы, аффекты выстраиваются в диктуемые мыслью порядок и связь, повинувшись *понятиям* драматурга, режиссера, актера.

Так, ценность системы Станиславского для Выготского в том, что она открывает «путь к овладению эмоциями и, следовательно, путь произвольного вы-

⁵ Текст не опубликован, цитируется по копии Е.Ю. Завершневой, снятой в домашнем архиве Выготского.

⁶ «Смысловое поле... для нас — понятия, обобщения» [1, с. 467]. Тема превосходно раскрыта в работе Е.Ю. Завершневой [14].

⁷ Вещь мыслящая (лат.), определение человеческой души у Декарта и Спинозы.

⁸ Порядок и связь (лат.), выражение из Спинозовской «Этики».

⁹ Источник энергии (нем.). Ранее, сравнивая мотивацию устной и письменной речи, Выготский обращался к понятию *Energiequelle* у К. Левина [см.: 1, с. 356].

¹⁰ По Спинозе, активный аффект увеличивает нашу «способность к действию» (*agendi potentia*), а пассивный аффект (*passio*, «страсть») ее уменьшает.

зова и искусственного создания новых эмоций... создавая сложную систему представлений, понятий и образов, в состав которых входит и известная эмоция» [2, с. 209–210].

Работа мысли очищает эмоцию от всего лишнего, обобщает и сообщает ей предметный характер — тогда эмоция становится подвластна человеческой воле, «произвольна». Данный вывод подтверждают современные психофизиологические исследования эмоций, — заключает Выготский. «Изучить этот порядок и связь аффектов и составляет главную задачу научной психологии» [2, с. 211].

Труд требует подчинения своих аффективно-эмоциональных реакций и психологических функций *логике дела*. Нельзя нормально трудиться — равно как и мыслить, — когда ты во власти «слепых желаний» и не умеешь их обуздать, или если ты не в состоянии сосредоточить внимание на *предмете* своих трудов. «Рибо указывает на психологическое родство труда и произвольного внимания... “До возникновения цивилизации произвольное внимание не существовало или появлялось на мгновение, как мимолетное сверкание молнии. Труд составляет наиболее резкую конкретную форму внимания”» [9, с. 369]¹¹.

В битве с пагубными аффектами — «страстями души», как называл их Декарт, — труд всегда заодно с мышлением, на стороне понятия. В таком ракурсе мышление и есть не что иное, как умственный *труд*.

Вершинная психология призвана осмыслить развитие личности как процесс ее освобождения из рабства аффектов, покорение природной стихии душевной жизни трудом ума. Урок Спинозы: человеческая свобода есть власть понятия над аффектом, научное понимание и перестройка наших страстей.

«Свобода: аффект в понятии... Грандиозная картина развития личности: путь к свободе» [1, с. 256]. «Главное в мышлении — свобода: *ich kann was ich will*¹². Отсюда она переносится в действие. Но зарождается свобода в мысли... *Понятия* — новое отношение + освобождение... В этом — ключ ко всему: перенос (действие) в смысловом поле. Его свобода, разумность» [1, с. 465–466].

К сожалению, после смерти Выготского эта «грандиозная картина» выпала из «смыслового поля» культурно-исторической психологии, равно как и его исследования конкретных форм связи мышления и труда, о которых далее пойдет речь.

II. «Линия развития практической деятельности ребенка»

Как известно, теория Выготского повествует о развитии высших психологических функций. Оста-

ется понять, какова *цель* этого развития, с тем чтобы превратить ее в конечную цель воспитания ребенка.

«Вреднейшим наследием старой школы» Выготский считает перенос целей воспитания «куда-то вдаль», ориентируясь на «отвлеченный идеал совершенной личности». Старая школа «била мимо труда и в зависимости от этого самым безобразным и бездарным образом организовывала жизнь здесь вблизи — те ежедневные занятия, тот постоянный труд, который заполнял, в конце концов, все время человека и отнимал все его силы» [8, с. 313].

Эти резкие строки не мешают современным комментаторам Выготского и дальше «бить мимо труда». Иные даже уверяют, будто «Выготский весьма мало занимался исследованием трудовой деятельности»¹³, или — сплошным курсивом: «*у Выготского вообще нет попытки анализа процесса общественного труда*»¹⁴. (Что тут скажешь без артиклей и междометий?..)

В привычных рассуждениях о развитии личности ребенка, его «высших психических функций», сплошь и рядом ускользает из виду главный вектор и конечная цель этого развития. Для марксиста Выготского это — *формирование способности к труду*: не только *умения* трудиться со знанием дела и полной самоотдачей, но и *любви* к труду.

В «Педагогике подростка» отвергается система воспитания, в которой «детство растет и развивается, не зная труда». При правильном воспитании «труд является естественной атмосферой жизни с ранних лет», а выбор профессии у подростка — «органическим завершением длительного процесса развития... Воспитание должно готовить ребенка к этому шагу задолго до того, как этот шаг может совершиться» [9, с. 463–464]. Обязательно готовить его к будущей трудовой жизни в той мере, в какой это позволяют процессы органического созревания.

«Но этого мало, — с нажимом прибавляет Выготский. — Необходимо вырабатывать и создавать склонности к известной профессии, любовь к труду» [9, с. 464]. *Amor laboris* — активный «аффект в понятии», определяющий развитие зрелой, свободной человеческой личности на всем протяжении ее жизненного пути.

Гимны труду в советские времена звучали часто. Проблема в том, чтобы теоретически и, по возможности, экспериментально выяснить роль труда в развитии детского мышления.

За отправной пункт исследования Выготский берет *практический интеллект* — орудийную деятельность животных при решении особого рода задач, требующих нахождения обходных путей к цели. Для этого схема деятельности должна учитывать структуру наблюдаемой ситуации — взаимосвязь вещей в границах «видимого поля» (пионер исследований

¹¹ Редакторы Собрания сочинений сняли кавычки и вычеркнули «мимолетное сверкание молнии», равно как и многое другое, что было им не по вкусу.

¹² Я могу (сделать) то, что я хочу (*нем.*). Слова Сары Слиозберг (Sarah Sliosberg, сотрудница Курта Левина) об «ирреальном» мире игры, фантазии.

¹³ «Vygotsky devoted very little effort to the study of labour activity» [24, p. 44].

¹⁴ «There is no attempt to analyse the social labour process at all in Vygotsky» [23, p. 28].

практического интеллекта, Вольфганг Кёлер, считал это критерием разумности поведения).

Практический интеллект является природным радикалом, общим для мышления и труда: оба они *возникли* из орудийной деятельности высших животных.

Хорошо известно, какое огромное, первостепенное значение Выготский придавал исследованию практического интеллекта. Это «генетически» первичная — и притом экспериментально фиксируемая — форма связи «натурального мышления» и практической деятельности, равным образом в фило- и онтогенезе.

Далее Выготский прослеживает, «как завязываются на каждой данной возрастной ступени генетические узлы, соединяющие воедино мышление и практическую деятельность ребенка» [7, с. 589]. Понятие практической деятельности ребенка охватывает, наряду с детским трудом, и физические игры, рисование и конструирование¹⁵, и всякую иную деятельность в окружающем мире, в ходе которой совершается *обработка ума вещами через работу рук*.

«Пиаже утверждает, что вещи не обрабатывают ум ребенка. Но мы видели, что в реальной ситуации... вещи действительно обрабатывают ум ребенка. Вещи — значит действительность, но действительность, не пассивно отражаемая в восприятиях ребенка, не познаваемая им с отвлеченной точки зрения, а действительность, с которой он сталкивается в процессе своей практики» [6, с. 51].

Приступая к исследованию возрастных форм связи мышления и практической деятельности, Выготский, по своему обыкновению, сперва резюмирует достигнутое предшественниками и современниками. Особо выделяются «две попытки, которые исходят из психологической лаборатории». Первая из этих двух теорий — психотехника — решала проблему «вне категории развития и почти исключительно в дифференциально-психологическом разрезе». Этот недостаток, продолжает Выготский, в последнее время пытается исправить «генетическая и детская психология». Ее заслугу, наряду с введением в теорию принципа развития, Выготский видит в стремлении «...строго отделить естественные, природные коренные функции практического интеллекта от тех дальнейших изменений этих функций и надстроек над ними, которые они приобретают, становясь трудовой деятельностью в собственном смысле этого слова» [7, с. 593].

Выготский не раз ссылался на слова Пиаже: «Ребенок никогда на самом деле не входит в настоящий контакт с вещами, ибо он не трудится» [21, с. 373]¹⁶. В этой «мимоходом брошенной Пиаже мысли» Вы-

готский находит «ключ к пониманию всех особенностей детского мышления!» Развитие мышления совершается *навстречу труду* и чем дальше, тем более явно определяется общественно-трудовыми потребностями и задачами.

«Эта связь развития высших форм мышления, и в частности мышления в понятиях, с трудом представляется нам центральной и основной, способной раскрыть особенности детского мышления и то новое, что появляется в мышлении подростка» [9, с. 334].

Справедливо увязывая качественное отличие мышления ребенка и взрослого с трудом, Пиаже не показывает, как возникает «синтез между интеллектуальным развитием ребенка, с одной стороны, и развитием его трудовой деятельности — с другой» [7, с. 593]. Для Выготского же в этом — вся суть. Необходимо проследить, как практическая «обработка ума вещами» развивается в труд. Принимая форму труда, практическая деятельность достигает наивысшей точки развития, своего «акме».

В конце статьи дается набросок «схемы интеллектуального развития ребенка в связи с его практической деятельностью по важнейшим возрастам» [7, с. 595].

1. Уже в 6 месяцев ребенок пробует воздействовать на один предмет с помощью другого; несколько месяцев спустя эта деятельность превращается в «первичное, наиболее примитивное употребление орудий», т.е. в практический интеллект. Как и у кёлеровских шимпанзе, орудийная деятельность детей поначалу никоим образом не связана с речью. Речевая активность в этом возрасте выражает *чистые эмоции*. Это не столько общение, поясняет Выготский, сколько «эмоциональное заражение, перенос аффекта» [5, с. 302]¹⁷.

2. В следующей фазе, между годом и тремя, развитие практической деятельности протекает в направлении ее «синкретического объединения» с речевым мышлением. Деятельность ребенка с первых дней жизни строится через других людей — при полной зависимости от их деятельности и в сопровождении человеческой речи. Соответственно, ребенок и сам одновременно действует и разговаривает вслух, образуя «сплав из речи и действия» (такого рода сплав внешних действий с аффективными речевыми сигналами можно назвать «речедействием»).

3. В возрасте трех лет ребенок от «социальной речи», адресованной окружающим людям, переходит к речи эгоцентрической. Она представляет собой отрывочный монолог, произносимый для себя, и служит переходной ступенью к внутренней речи. Выготского интересовала, в первую очередь, «пла-

¹⁵ Рисование, взятое и с его физической стороны (опыты с карандашом — в главе второй «Мышлении и речи»). Конструирование, понятое как «алгебра вещей» (И.Г. Розанов): создается не вещь, а «вещная формула» действия, — «вещи учат, как их складывать» [1, с. 535].

¹⁶ В этом месте книги говорится, что мышление ребенка протекает в «вербальной плоскости» и столь же «непроницаемо для опыта», как мышление дикаря. Только в играх, когда приходится действовать руками, дети встречают сопротивление вещей; несмотря на это, дальше «верований» (slogances) ум ребенка и дикаря, в сущности, не идет.

¹⁷ В источнике: «эмоциональное выражение». Рискну предположить, что это стенографическая ошибка либо редакторская правка. В первой главе «Мышлении и речи» и в Записных книжках *общению* на основе понимания и понятий Выготский противопоставляет именно заражение аффектами (у животных, у детей ясельного возраста и «больной Д.»).

нирующая функция» эгоцентрической речи в осуществлении практической деятельности ребенка. Требовалось экспериментально уловить момент превращения речевого «слежка», отражения элементов деятельности, в средство преодоления затруднений, с которыми ребенок сталкивается в своих практических действиях¹⁸.

Как следствие, образуется новый — словесный — план построения и корректировки схемы деятельности. Речь становится средством и формой протекания мышления, «мышлением вслух». В этот момент отношение мышления и практической деятельности переворачивается: словесная мысль опережает действие, предвосхищает и направляет его. Слово освобождает мысль из «рабства зрительного поля»¹⁹ и открывает возможность планирования действий, своих и чужих.

4. В возрасте 6–10 лет образуется внутренняя речь и начинается ее размежевание с внешней деятельностью. Наконец, в переходном возрасте словесно-речевое мышление развивается в мышление понятийное, категориальное, формирующее относительно автономную сферу «внутренней жизни» личности. У подростка мы находим уже «совершенно оторванное от конкретных действий мышление в понятиях» [9, с. 395].

Обособление мыслительной деятельности от деятельности практической является условием *sine qua non* процесса труда. Человеческий труд требует построения схемы планируемого действия «в уме» посредством слов, чисел и иных знаков, — прежде чем произойдет реальный «контакт с вещами».

Первый опыт планирования действий ребенок приобретает в *игре*. От игры — через «переходные формы» рисования, лепки и конструирования — тянется нить к *труду*. Всё это стадии процесса развития планомерной деятельности и практической обработки ума вещами (через обработку вещей руками). «*Конструкция — среднее между игрой и трудом с точки зрения мнимой ситуации. Куст творческих деятельностей из одного родника: игра, рисунок, лепка, конструкция, труд*» [1, с. 534]²⁰.

О генетической связи игры с трудом подробно повествуется в «Педагогике школьного возраста».

«Игра и труд могут рассматриваться как психологические антитезы. Игра есть царство инстинкта, труд — царство воли» [10, с. 167]. Но уже в детской игре инстинктивная форма снимается, преодолевается «игровым правилом». Деятельность инстинктивная обращается в культурную, волевою. «В этом проявляется истинная диалектика игры. Генетически в игре вызревают механизмы труда» [10, с. 168].

В практическом интеллекте младенца реальное поле совпадало со смысловым. В игре смысловое поле впервые отделяется от реального и начинает доминировать над ним, пусть пока еще только в «мнимой ситуации». В труде совершается «реализация смысло-

го в видимом» [1, с. 525]: идеальные цели, замыслы и смыслы обретают вещественный облик, плоть.

В декабре 1933 г. Выготский чертит таблицу из двух колонок — «Игра» и «Труд» [1, с. 535]. Различие в том, что игра подчиняется правилам, труд — законам. В аффективном плане: если игра есть *Handlung* (нем. действие) без воплощения, удовольствие приносит сам процесс (*Funktionslust*), то в труде «*Handlung*, воплощение замысла = *Vorlust*». У Карла Бюлера *Vorlust* (нем. удовольствие от предвкушения) — высшая форма эмоционального переживания: сдвиг удовольствия в начало процесса деятельности, к фазе планирования. Завершает таблицу определение труда как «игры *sui generis*».

В этом свете все развитие детской психики предстает как вращивание ее в трудовую деятельность: формирование требуемых для труда понятий, умственных и речевых способностей, силы воли и т. д., с одной стороны, плюс воспитание культурных аффектов, таких как любовь к труду, уважение к трудящимся людям и плодам их трудов, старательность, самоотдача и пр., — с другой.

III. Интериоризация труда

Мы выяснили, что понятие труда является краеугольным камнем культурно-исторической психологии. Понятно, почему этот камень презрели те, кто ценит Выготского как предтечу семиотики, считает его ряженым марксистом и т. д. Сложнее понять, почему *ученики* Выготского, разделявшие его отношение к труду и на протяжении полувека создававшие психологическую теорию деятельности, не пожелали продолжить начатое учителем исследование «генетических узлов, соединяющих воедино мышление и практическую деятельность ребенка». Полагаю, причина кроется в том, что осевая связь «труд — речь — мышление» стала пониматься принципиально иначе, особенно в части функции речи и слова в деятельности ребенка.

Откроем главный труд А.Н. Леонтьева «Проблемы развития психики», а в нем — параграф «Особенности формирования умственных действий» [18, с. 379]. В самом начале здесь звучит имя Выготского в связи с понятием интериоризации, и на этом всё. Ни слова про учение Выготского о формировании понятий, о связи мышления и практической деятельности через речь, о планирующей функции детской речи — хотя сам Леонтьев вместе с Выготским руководил экспериментами Р.Е. Левиной, выяснявшими эту функцию в процессе формирования действий, «умственных» и практических.

В написанной Леонтьевым главе «Речь» для учебника психологии [22, с. 262–288] эгоцентрическая речь не упомянута — даже в разделе «Развитие речи

¹⁸ Эксперименты показали, что при возникновении трудностей коэффициент эгоцентрической речи увеличивается почти вдвое [см.: 15].

¹⁹ Выражение Кёлера, подхваченное Выготским.

²⁰ Заметка сделана в ходе доклада Г.А. Кваснецкого на Совете по игрушке.

у детей». Он редактировал и дописывал этот текст на протяжении десяти лет. В 1938–1948 гг. учебник вышел тремя изданиями, объем главы вырос на треть, но так и не нашлось места для той формы речи, которую Выготский считал «первым поворотным и решающим этапом для всей дальнейшей судьбы развития мышления ребенка» [3, с. 11].

Положение дел не изменится и в прочитанных Леонтьевым на склоне лет лекциях о речи в курсе общей психологии (МГУ, 1973–1975). Выготский здесь частый гость, собеседник, но эгоцентрическая речь остается темой нон грата.

На лекции про эмоции и аффекты Выготский не приглашался. Аффекты Леонтьев определяет как «липнувшие на ситуацию метки», а эмоции — это такие внутренние «ориентирующие сигналы» [17, с. 466, 474]. Как следствие, из поля зрения выпадает вся проблематика «вершинной психологии» Выготского, связанная с контроверзой «аффект–понятие» и открытым «путем к свободе». Нелепо же, в самом деле, связывать человеческую свободу с овладением липкими метками и посещать театр ради свежих ориентирующих сигналов...

Наибольшего прогресса в сравнении с Выготским А.Н. Леонтьев и деятельностная психология в целом достигли в исследовании ориентировочной деятельности и процессов интериоризации культурных норм и форм человеческой деятельности, но и здесь эмоции слабо принимались в расчет. Выготский же стремился «переместить эмоции с задворков человеческой психики на передний план» и «ввести их в структуру всех остальных психических процессов» [4, с. 324]. Таков был замысел его последней, неоконченной книги.

Напоследок еще раз вернемся к вопросу: какое место труд занимает в психологическом развитии ребенка? «Естественная атмосфера труда», в которой должен расти ребенок, безусловно, предполагает и его посильное, поначалу чисто игровое, участие в трудовой деятельности, и регулярный учебный труд²¹, но к этому далеко не сводится — особенно в раннем детстве.

Ключом к ответу на поставленный вопрос послужит нам параллель между понятиями сознания и труда²².

В «Младенческом возрасте» нарисована картина сознания, которое начисто лишено внутренней активности и представляет собой поток аффектов в процессах сна и питания. В части ориентировочной деятельности психика младенца уступает даже новорожденному насекомому. Зато она образует *частицу общественного сознания* и, тем самым, изначально является социальной — «сознанием психической общности» с матерью и другими людьми, чьи действия опосредствуют все контакты младенца с вещами. Эту

первичную фазу психического развития человека Выготский, вслед за немецкими психологами, именует «сознанием “пра-мы” (Ur-wir)» [5, с. 305].

Подобным же образом обстоит дело и с человеческим трудом. Младенец в каждый миг своей жизни окружен трудящимися людьми и предметами, созданными трудом. Его персональная жизнедеятельность в каждой своей фазе опосредствуется процессами и продуктами трудовой деятельности других людей. Он с головой погружен в атмосферу труда, внутри которой (как ее идеальный — или, по Выготскому, «смысловой» — момент) существует и наше сознание.

Смысловое поле сознания образует внутренний слой *трудового поля*, своего рода эндотелий труда. Сознание «пра-мы» есть первое, самое смутное отражение материально-практических связей между людьми — не столько еще осознание, сколько аффективное «переживание» трудовой общности человечества (в том смысле, в каком Выготский говорит о переживании как «единице сознания»).

Сознание и труд по природе своей — процессы общественные. Если сознание — это коллективная психика, то труд есть коллективная практика — *сотрудничество* (через посредство знаковых систем, технических устройств и социальных институтов).

Выготский включает категорию сотрудничества в финальную формулировку основного закона культурного развития: все высшие функции «возникают первоначально как формы *деятельности в сотрудничестве* и лишь затем переносятся ребенком в сферу своих психологических форм деятельности» [6, с. 282]²³. Понятие сотрудничества, совместной деятельности людей, мы встречаем и в определении «зон ближайшего развития», и в основании специальной педагогики Выготского с ее принципом «преодоления дефекта» через сотрудничество.

(Остается лишь удивляться амаврозу «выготсковедов», критикующих его за «недеятельностный» подход. «Практическая деятельность», труд и «деятельность в сотрудничестве» за полноценное понятие деятельности, видимо, не считаются.)

Младенец включается в процессы труда, как и в процессы общественного сознания, поначалу лишь рецептивно, через посредство самых простых аффектов. Его жизнедеятельность есть только потенция труда, или, выражаясь гегелевским языком, труд «в себе». Все последующее культурное развитие ребенка представляет собой не что иное, как *вращивание души в общественное производство*, т. е. в процесс труда en gros; равно как и наоборот — *интериоризацию труда*, формирование у ребенка способностей к тем или иным видам трудовой деятельности.

Врастание нового лица в «ансамбль общественных отношений»²⁴ между трудящимися людьми соверша-

²¹ За год до смерти Выготский обдумывал книгу, посвященную учебному труду. «Общая идея: учебный труд в целом (не математика, русский язык) есть новый возрастной тип деятельности» [1, с. 417–418].

²² Для ясности оговоримся, что в работах Выготского такой параллели нет, и автор этих строк не стремится — как то нередко бывает — выдать свои размышления за взгляды Выготского. Это попытка продолжить и развить его теорию.

²³ Курсив мой. — А.М.

²⁴ Так определял сущность человека Маркс: das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.

ется не только через «детский труд» как таковой, но и через встречу практического мышления с речью, и через последующее разделение слова и действия, через интеллектуализацию психологических функций и подчинение индивидуальных аффектов понятиям, в коих исторически отлагаются схемы деятельности и нормы общественной жизни.

По Выготскому, *речь* взрослых выступает для ребенка как «идеальная форма», источник его речевого развития. Такую же роль идеальной формы выполняет и *труд* взрослых: во взаимодействии с ним осу-

ществляется и на него ориентируется в своем развитии практическая деятельность ребенка.

Наблюдая за тем, как завязываются «генетические узлы» дела, слова и мысли, как понятия образуются и овладевают аффектами, Выготский постоянно держал в уме «труд как центральный фактор всего интеллектуального развития» [9, с. 341]. Таков «вершинный», «акмеистический» взгляд в культурно-исторической психологии — взгляд с высоты той цели, которой подчинено и к которой устремлено развитие человеческой психики.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Записные книжки. Избранное / Под ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 608 с.
2. *Выготский Л.С.* К вопросу о психологии творчества актера // *Якобсон П.М.* Психология сценических чувств актера. М.: ГИЗ, 1936. С. 197–211.
3. *Выготский Л.С.* Коллектив как фактор развития аномального ребенка // *Вопросы дефектологии.* 1931. № 1–2. С. 8–17.
4. *Выготский Л.С.* Лекции по психологии // Развитие высших психических функций: Из неопубликованных трудов. М.: Изд-во АПН, 1960. 500 с.
5. *Выготский Л.С.* Младенческий возраст. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика. 1984. С. 269–317.
6. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: Психологические исследования. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934.
7. *Выготский Л.С.* О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка // *Педология.* 1930. № 5–6. С. 588–596.
8. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Работник просвещения, 1926. 348 с.
9. *Выготский Л.С.* Педология подростка. М.; Л.: Учпедгиз, 1931. 497 с.
10. *Выготский Л.С.* Педология школьного возраста. Лекции по психологии развития. М.: Канон+, 2022. 320 с.
11. *Выготский Л.С.* Практическая деятельность и мышление в развитии ребенка в связи с проблемой политехнизма // На психотехническом фронте: материалы к Первому съезду Всесоюзного общества психотехники и прикладной психофизиологии (20–21 мая 1931). Тезисы докладов. М.; Л.: Соцэкгиз, 1931. С. 38–40.
12. *Выготский Л.С.* Психология в нашей школе / Доклад на II Всероссийском съезде по психоневрологии в соединенном заседании психологической, рефлексологической и педологической секций. Петроград, 9 января 1924 года (рукопись).
13. *Давыдов В.В.* Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского // *Вопросы психологии.* 1996. № 5. С. 20–29.
14. *Завершнева Е.Ю.* Представления о смысловом поле в теории динамических смысловых систем Л.С. Выготского // *Вопросы психологии.* 2015. № 4. С. 119–135.
15. *Левина Р.Е.* Идеи Л.С. Выготского о планирующей речи ребенка // *Вопросы психологии.* 1968. № 4. С. 105–115.
16. *Леонтьев А.А.* Л.С. Выготский: Книга для учащихся 9–11 классов средней школы. М.: Просвещение, 1990. 158 с.

References

1. Vygotsky L.S. Zapisnye knizhki. Izbrannoe [Notebooks. A selection]. Zavershneva E., van der Veer R. (eds.). Moscow: Kanon+, 2017. (In Russ.).
2. Vygotsky L.S. K voprosu o psikhologii tvorchestva aktera [On the problem of the psychology of the actor's creative work]. In Jakobson P.M. *Psikhologiya stsenicheskikh chuvstv aktera* [Psychology of stage feelings of the actor]. Moscow: GIZ, 1936, pp. 197–211. (In Russ.).
3. Vygotsky L.S. Kollektiv kak faktor razvitiya anomal'nogo rebenka [Collective as a factor in the development of the abnormal child]. *Voprosy defektologii* [Problems of Defectology], 1931. Vol. 1–2, pp. 8–17. (In Russ.).
4. Vygotsky L.S. Leksii po psikhologii [Lectures on psychology]. *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii: Iz neopublikovannykh trudov* [Development of higher mental functions: From unpublished works]. Moscow: APN Publishing, 1960. (In Russ.).
5. Vygotsky L.S. Mladencheskii vozrast [Infancy]. *Sobranie sochineniy* [Collected Works]. Vol. 4. Detskaya psikhologiya [Child psychology]. D.B. El'konin (ed.). Moscow: Pedagogika. 1984, pp. 269–317. (In Russ.).
6. Vygotsky L.S. *Myshlenie i rech': Psikhologicheskie issledovaniya* [Thinking and speech: psychological studies]. Moscow, Leningrad: Sotsekgiz, 1934. (In Russ.).
7. Vygotsky L.S. O svyazi mezhdu trudovoy deyatel'nost'yu i intellektual'nym razvitiem rebenka [On the relationship between labour activity and intellectual development of the child]. *Pedologiya* [Pedology], 1930. Vol. 5–6, pp. 588–596. (In Russ.).
8. Vygotsky L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow: Rabotnik prosveshcheniya, 1926. (In Russ.).
9. Vygotsky L.S. *Pedologiya podrostka* [Pedology of the teenager]. Moscow, Leningrad: Uchpedgiz, 1931. (In Russ.).
10. Vygotsky L.S. *Pedologiya shkol'nogo vozrasta. Leksii po psikhologii razvitiya* [Pedology of school age. Lectures on the psychology of development]. Moscow: Kanon+, 2022. (In Russ.).
11. Vygotsky L.S. Prakticheskaya deyatel'nost' i myshlenie v razvitiy rebenka v svyazi s problemoi politekhnizma [Practical activity and thinking in the development of the child in connection with the problem of polytechnicism]. *Na psikhotehnicheskoy fronte: materialy k Pervomu s'ezdu Vsesoyuznogo obshchestva psikhotehniki i prikladnoi psikhofiziologii. Tezisy dokladov 20–21 maya 1931* [On the psychotechnical front: Materials for the First Congress of the All-Union Society of Psychotechnics and Applied Psychophysiology. Theses of reports, 20–21 May 1931]. Moscow, Leningrad: Sotsekgiz, 1931, pp. 38–40. (In Russ.).
12. Vygotsky L.S. *Psikhologiya v nashei shkole. Doklad na II Vserossiiskom s'ezde po psikhonevrologii v*

17. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. 511 с.
18. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 2-е изд., доп. М.: Мысль, 1965. 571 с.
19. Майданский А.Д. Идея политехнизма в марксистской теории воспитания // *Stasis*. Том 13. № 1. С. 177–196.
20. Мунипов В.М. И.Н. Шпильрейн, Л.С. Выготский и С.Г. Геллерштейн — создатели научной школы психотехники в СССР // *Культурно-историческая психология*. 2006. Том 2. № 4. С. 85–109.
21. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.; Л.: Учпедгиз, 1932. 411 с.
22. Психология / Под ред. К.Н. Корнилова, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Учпедгиз, 1948. 456 с.
23. Jones P.E. Vygotsky and Marx — resetting the relationship // Yasnitsky A. (ed.) *Questioning Vygotsky's legacy: scientific psychology or heroic cult*. London & New York: Routledge, 2019. P. 22–42.
24. Miller R. *Vygotsky in perspective*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011, 451 p.
- soedinennom zasedanii psikhologicheskoi, refleksologicheskoi i pedologicheskoi sektiisii [Psychology in our school. Report at the II All-Russian Congress on Psychoneurology in a joint session of the psychological, reflexological and paedological sections]*. Petrograd, 9 January 1924 (manuscript). (In Russ.).
13. Davydov V.V. Ponyatie deyatelnosti kak osnovanie issledovaniy nauchnoy shkoly L.S. Vygotskogo [The notion of activity as the basis of research of L.S. Vygotsky's scientific school]. *Voprosy psikhologii [Problems of Psychology]*, 1996. Vol. 5, pp. 20–29. (In Russ.).
14. Zavershneva E.Yu. Predstavleniya o smyslovom pole v teorii dinamicheskikh smyslovykh sistem L.S. Vygotskogo [Views on the conceptual field in L.S. Vygotsky's theory of dynamic conceptual systems]. *Voprosy psikhologii [Problems of Psychology]*, 2015, no. 4, pp. 119–135. (In Russ.).
15. Levina R.E. Vygotskogo o planiruyushchei rechi rebenka. *Voprosy psikhologii [Problems of Psychology]*, 1968, no. 4, p. 105–115.
16. Leontiev A.A. *L.S. Vygotsky: Kniga dlya uchashchikhsya 9–11 klassov srednei shkoly [L.S. Vygotsky: A book for students of 9–11 grades of secondary school]*. Moscow: Prosveshchenie, 1990. (In Russ.).
17. Leontiev A.N. *Lektsii po obshchei psikhologii [Lectures on general psychology]*. Moscow: Smysl, 2001. (In Russ.).
18. Leontiev A.N. *Problemy razvitiya psikhiki [Problems of the development of mind]*. 2nd ed. Moscow: Mysl', 1965. (In Russ.).
19. Maidansky A.D. Ideya politekhnizma v marksistskoi teorii vospitaniya [The idea of polytechnicism in the Marxist theory of education]. *Stasis*, Vol. 13, no. 1 p. 177–196. (In Russ.).
20. Munipov V.M. I.N. Shpil'reyn, L.S. Vygotsky i S.G. Gellershtein — sozdateli nauchnoi shkoly psikhotehniki v SSSR [I.N. Shpil'rein, L.S. Vygotsky and S.G. Gellerstein — creators of the scientific school of psychotechnics in the USSR]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2006, Vol. 2, no. 4, pp. 85–109. (In Russ.).
21. Piaget J. *Rech' i myshlenie rebenka [Speech and thinking of a child]*. Moscow, Leningrad: Uchpedgiz, 1932. (In Russ.).
22. *Psikhologiya [Psychology]*. K.N. Kornilov, A.A. Smirnov, B.M. Teplov (eds.). 3rd ed. Moscow: Uchpedgiz, 1948. (In Russ.).
23. Jones P.E. Vygotsky and Marx — resetting the relationship. In Yasnitsky A. (ed.) *Questioning Vygotsky's legacy: scientific psychology or heroic cult*. London & New York: Routledge, 2019, pp. 22–42.
24. Miller R. *Vygotsky in perspective*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011, 451 p.

Информация об авторах

Майданский Андрей Дмитриевич, доктор философских наук, профессор кафедры философии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация; профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Information about the authors

Andrey D. Maidansky, PhD in Philosophy, Professor of Philosophy, Belgorod National Research University, Belgorod, Russia; Professor, UNESCO International Chair of Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Получена 09.08.2023

Принята в печать 25.09.2023

Received 09.08.2023

Accepted 25.09.2023

Трансвитальное Я: опыт персонологии

В.А. Петровский

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИИ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5931-0738>, e-mail: petrowskiy@mail.ru

В статье обосновывается идея существования «трансвитального Я» — особой формы бытия индивида за пределами наличных форм его жизнедеятельности, процессов воспроизводства себя как психофизической целостности. Отталкиваясь от термина «трансвитальность» в словосочетании «трансвитальные смыслы» (А.С. Акопян), автор рассматривает «трансвитальность» в более общем плане, как единое обозначение для гипотетического класса психологических феноменов, включающего в себя «трансвитальные смыслы», но в целом к ним не сводимых. На материале культуры и собственных экспериментальных исследований, а также фрагментов психологического консультирования рассматриваются три формы трансвитального Я: *над*-витальное Я (активно-неадаптивное, аутентично-субъектное), *мета*-витальное Я (идеально продолженное, отраженно-субъектное), *кросс*-витальное Я (единосущное, всебытийное).

Ключевые слова: Я, субъектность, бытие в другом, над-адаптивность, архетип, трансвитальность, «вечность».

Для цитаты: Петровский В.А. Трансвитальное Я: опыт персонологии // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3. С. 13–22. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190302>

The Transvital Self: The Experience of Personology

Vadim Petrovsky

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5931-0738>, e-mail: vpetrovsky@hse.ru

The paper substantiates the concept of a “transvital Self”, a particular form of an individual’s existence beyond the apparent forms of vital function and the processes of reproducing self as a psychophysical integrity. The author uses the term “transvitality” (A. Akopyan’s “transvital meanings”) to more generally address this concept as a holistic denotation for a hypothetical category of psychological phenomena, including “transvital meanings”. Based on his own experimental studies and elements of psychological counseling, the author considers three forms of transvital Self: supra-vital Self (actively non-adaptive, authentic-subjective), meta-vital Self (ideally continued, reflected-subjective), and cross-vital Self (coessential, pan-existential).

Keywords: self, human agency, subjectivity, otherness, supra-adaptability, archetypes, “eternity”.

For citation: Petrovsky V.A. The Transvital Self: The Experience of Personology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 13–22. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190302>

Введение

Новый, и весьма эвристичный, термин «трансвитальность» был впервые введен в тезаурус современной психологии личности в работе Л.С. Акопян [2, с. 12]. В статьях Акопян речь идет о «трансвитальных

смыслах», воплощающих в себе стремление людей (особенно пожилого возраста) к постжизненному продолжению, желание оставить после себя память в делах, идеях, в созданных материальных и нематериальных ценностях, в потомках. «Трансвитальные смыслы», на наш взгляд, воплощают в себе то, что

мы понимаем под потребностью в персонализации, т. е. стремлением человека обрести свою идеальную представленность и продолженность в других людях, а оно (это стремление), в свою очередь, трактуется нами как проявление фундаментальной человеческой потребности в бессмертии [22; 25].

Должно отметить, однако, что новый термин потенцирует нечто большее, чем «трансвита́льные смыслы». Значение этого термина включает в себя, на наш взгляд, ряд взаимосвязанных феноменов, каждый из которых заслуживает особого внимания. Речь идет о многообразных формах существования Я («Я есмь»), не совпадающих с проявлениями жизнедеятельности индивида в системе процессов воспроизводства его психофизической целостности.

Цель исследования — обосновать возможность существования трансвита́льного Я как особого феномена бытия человека *на* границе и *за* («по ту сторону») наличных форм его жизнедеятельности.

Методы исследования. В работе реализуются исследовательские принципы общей персонологии [28; 33]: анализ текстов культуры, свидетельств сознания и биографических данных людей, авторские экспериментальные методы («виртуальной субъектности», «отраженной субъектности», мультисубъектные диалоги в консультативном процессе).

1. Идея трансвита́льности

В данной работе рассматривается одна из центральных проблем «вершинной психологии» (Л.С. Выготский) — проблема Я. Среди многих других аспектов проблемы — феномен *присутствия* Я в мире «за пределами» или «по ту сторону» его личного бытия как индивида, вне задачи *воспроизводства* себя как психофизической целостности. Привлекается достаточно новый для психологии термин *трансвита́льность*. В своем исходном значении он связан с ответом на фундаментальный вопрос бытия: «Что останется от меня в мире после моего ухода из жизни?» [2]¹. Таков важный, но, как представляется, не единственный смысл данного термина.

Купно могут быть выделены три смысла, равно важных и критически незаменимых в понимании «Я» как трансвита́льного существа.

1.1. Над-вита́льное Я

Исходя из понимания *индивида* как психофизического целого [30] и *вита́льности* (жизнь *per se*) как совокупности процессов воспроизводства индивида, мы говорим о том, что ценность человеческого бытия, очевидно, выше способности человека соотноситься с миром, адаптироваться, реализуя природные

побуждения и присвоенные социальные требования (пусть даже преломленные сквозь собственный опыт) [31]. Но факт или, может быть, «драма» человеческого бытия состоит также в том, что вита́льные, жизненные устремления человека нередко противоречат себе самим, как бы «поворачиваясь» против себя: «Жить значит умирать» (вита́льность оборачивается летальностью); «Есть болезнь, от которой умирают все» (это жизнь), «Шел в комнату — попал в другую»; искали библиотеку Ивана Грозного, а раскрыли нечто, к «духовому» отношению не имеющее. Человек ставит перед собой цель и в итоге промахиывается, — иногда действуя при этом в свою пользу (условно, находит клад), иногда — себе во вред; «жизненный порыв» (патетика жизни), драматически «порывает» с жизнью, не превращаясь в «прорыв»²; такое случается в познании, любви, бизнесе, изобретательстве. Прибегая к метафоре: «Черный лебедь» [Тaleb, 2012] живет в людях и «клюет» их то в мозг, то в сердце, то в печень; человек — «генератор неопределенности» (А.Г. Асмолов [2]), теряет контроль за последствиями того, что делает и как живет; теряет свою субъектность.

Трансвита́льность, в первом ее значении, есть путь утверждения *субъектности* как таковой — *аутентичной субъектности*³, т. е. способности контролировать результаты своих выборов даже тогда, когда гарантировать достижения желаемого невозможно. Субъектность в этом случае определяется тем, что отсутствие гарантий побуждает человека ставить перед собой цель, которая, возможно, не будет достигнута. В этом и только в этом случае человек, как ни парадоксально, способен контролировать исходы своих действий (предвидя успех или неудачу заранее). Намеренный выбор *непредреши́нного* противостоит *вита́льности*, как тенденции к гарантированному воспроизводству того, что есть или было. В этом состоит суть *активной неадаптивности* (Петровский [27; 31]); здесь *вызов* провоцирует *выбор*: приманивает непредсказуемостью, непрогнозируемостью ожидаемых исходов действия.

Приметы трансвита́льности мы отмечаем в познании, творчестве, общении с близкими и дальними. Нам открывается класс явлений аутентичной субъектности: отказ от подсказки при решении трудных задач [14; 27]; «презумпция существования решения» при неизвестности, существует ли решение в принципе [27]; постановка проблем на месте решенной задачи [34; 5; 17]; совершение «инверсивных действий» [16]; «нереактивное» соиздание сложности задач [44].

Биографические примеры.

Отец венгерского математика Я. Бойаи, сам математик, заклинал своего сына не братья за дока-

¹ Л.С. Акопян тщательно исследовала страхи людей на разных этапах возрастного развития, и, что особенно важно в контексте настоящего рассмотрения, — условий преодоления страха смерти в преклонном возрасте через актуализацию «трансвита́льных смыслов».

² Из выступлений В.П. Зинченко об одной из работ коллеги: «Это был порыв (по Бергсону), но отнюдь не прорыв».

³ Говорим об аутентичной субъектности, так как термин «субъектность», определенный нами как *causa sui* [27] и давший название докторской диссертации, практически не использовался психологами в те годы, а сегодня используется в расширительном смысле, означая целенаправленность, произвольность, действительность и т. п.

зательство V постулата Эвклида (бывали случаи сумасшествия на этой почве), но тот, вопреки совету отца, послушался и, параллельно с Лобачевским, обессмертил себя, создав неевклидову геометрию.

Сходный пример, поясняющий идею трансвитальности в аспекте неадаптивности. Николай Лобачевский, в отличие от Гаусса, рискнул опубликовать свою противоречащую всем канонам геометрию (впрочем, осторожно названную «воображаемой») и заслужил множество нареканий со стороны окружающих. Очевидно, что бессмертие в памяти поколений и бессмертие в глазах современников суть разные вещи. Так, на похоронах Лобачевского, высоким деятелям математики и просвещения не должно было говорить о причуде ученого, с его «воображаемой геометрией», в то время как о первом ректоре Казанского университета, Н.Н. Лобачевском, говорить вполне приличествовало. Впрочем, — с купюрами. В искренней печальной надгробной речи профессора Н.Н. Булича ничего не было сказано о «воображаемой геометрии» Лобачевского, но и оратор заслужил порицания; он навлек на себя обвинение в атеизме и политической неблагонадежности по доносу тогдашнего ректора духовной академии [об этой речи см.: 11].

Что нам известно о юности «неадаптивного» Лобачевского? «Обучаясь за казенный счет, он жил практически в казарменных условиях: не мог свободно покинуть гимназию и университет и видаться даже с матерью, обязан был следовать строгому расписанию и дисциплине. Тем не менее, юноша рос свободолюбивым и упрямым. Любил, как говорят, пошалить. Его имя 33 раза было вписано в специальную книгу нарушений — кондуит. Лобачевский катался на корове; на спор перепрыгивал тучного профессора Никольского; ходил на маскарады, несмотря на запрет; пускал ракету в университетском дворе. За последний проступок он отсидел трое суток в камере — тогда это была воспитательная мера. За участие в маскарадах Лобачевского чуть не отчислили и не отправили в солдаты... В зрелости Лобачевский был не единственным математиком, приблизившимся к открытию неевклидовой геометрии. Но именно Лобачевский первым опубликовал труд, бросающий вызов всем бытовавшим до этого в математике представлениям. Он, единственный, активно продолжил работать над неевклидовой геометрией и печатать об этом свои труды, несмотря на обрушившуюся критику <...> «Современники считали Лобачевского ученым-фриком. Научного признания при жизни он так и не увидел, а умер в нищете» [7]. Соответствующая «критика» (не могу не поставить кавычки) работ Ло-

бачевского была сокрушительной (позволю себе более точное эмоциональное слово — *омерзительной*)⁴.

Есть три варианта исхода, когда человек — неадаптивно — принимает вызов.

Первый вариант — история героя «Преступления и наказания» Родиона Раскольникова и сходные истории. Раскольников... Он, как известно, «осмелиться захотел», он хотел доказать, что он «не вошь» и «не тварь дрожащая». Для этого и поступил продуманно: взял и убил старуху. Проявил «свободу» собственной воли. Финал: каторга и раскаянье, и далее утешение в лице Сонечки. Получается: Преступление — Наказание — Искупление — Утешение? Субъектность испытана и как будто доказана. Но какова цена и ценность этого испытания?⁵

Второй вариант исхода — пролет В. Чкалова под Троицким мостом в Ленинграде, с последующим исключением летчика из ВВС за хулиганский поступок и восхищением в глазах народа.

Третий вариант — «действую на свой страх и риск и побеждаю». Пример — известное летчикам явление флаттера, болтанки самолета при переходе сверхзвукового барьера (выделен как особый психологический феномен И.М. Шмелевым, и описывается нами как вариант *овладевающего поведения* (не путать с «совладающим» поведением, копингом) [39; 43].

Неадаптивные тенденции личности экспериментально исследуются автором с начала 70-х годов. Многие из этих явлений описаны в книге «Человек над ситуацией» [31] и др. Эволюционные проблемы практически не затрагивались в наших книгах⁶. В отличие от автора этих слов, А.Г. Асмолов, основатель Школы антропологии будущего, и его коллеги развернули мощное движение по исследованию преадаптивности как эволюционного феномена, условий персонотеза [4]. Особое значение идеи «преадаптивности» в контексте трансвитальности подчеркивается, на наш взгляд, тем, что преадаптивность «беременна» тремя вариантами своего «разрешения» в эволюционном процессе (что еще раз подтверждает идею *многообразия, многовариантности* форм развития, защищаемую Асмоловым). Первая возможность — собственно *адаптивность* (т. е. адаптивность на новом витке, на что, похоже, прямо указывает слово «пре-адаптивность»). Вторая возможность — *дезадаптивность* (деструкция). Третья возможность — *над-адаптивность*.

Последняя из названных — трансвитальна (не порождает будущий виток адаптивности), не производит образец для подражания, образует принципиально *неповторимое* бытие. Над-адаптивность

⁴ История активной неадаптивности (дерзости) деятельной науки и образования — отдельная тема, заслуживающая рассмотрения. Со слов А.В. Петровского, как историка психологии, я знаю, что на похоронах В.А. Сухомлинского вышестоящие инстанции не рекомендовали говорить о «нестандартных» воззрениях выдающегося педагога, но, к чести ученых, эта инструкция исполнена не была.

⁵ Естественно задаться вопросом, не играет ли автор романа с самим собой в лице персонажа? Не пытается ли сам с собой конфронтировать? Тут уж велик простор для проекций всевозможных «экспертов», как бы ни называли они себя — литературными критиками, литературоведами, персонетиками (Брудный [6]), психоаналитиками или, как автор, пишущий эти строки, — «персоналогами» [28; 33; 35]. Роман-то *диалогический*, финал романа — не точка, а вопросительный знак или многоточие.

⁶ Смелую попытку описать феномены первобытной культуры в контексте активной неадаптивности мы встречаем в книге А.А. Фараджева [40].

самоценна (существует «не-зачем»). Сравним ее с природным явлением — ветром: он «дует», но *не ради чего-то и не зачем-то*; «дует» *почему-то и куда-то*, что не мешает «ему» вращать лопасти мельницы (это — *действующая*, а не *целевая причина*, если следовать Аристотелю [3]).

Над-аптивность — не есть *норма*, однако, возможно, есть новая *ценность*: не служит интересам приспособления, ни к чему не «прилаживается»; при этом «сама» никому ничего не предписывает (не требует от других, чтобы кто-либо приспособился к ней, «адаптировался»).

Отметим, что человек, выходя за пределы необходимого и должного, за счет видимых другими людьми отличий, «входит» в другие миры — персонализируется, обретая второе бытие, бытие за пределами себя, свое идеальное бытие. Э.В. Ильенков определял *идеальное* как «бытие вещи вне вещи»; в данном случае речь идет о бытии индивида вне самого индивида, о его существовании в других людях, — об *ино-бытии* [10, с. 219–227]. Мы также используем здесь термин «персонализация», чтобы подчеркнуть обретение индивидом качества — «быть личностью».

1.2. Мета-витальное Я

Перед читателем — одна из так называемых «магических картинок» (рис. 1). Что видим? Если читателю хватит времени и усилий, то плоская картинка превратится для него в объемную, и наблюдателя ждет сюрприз.

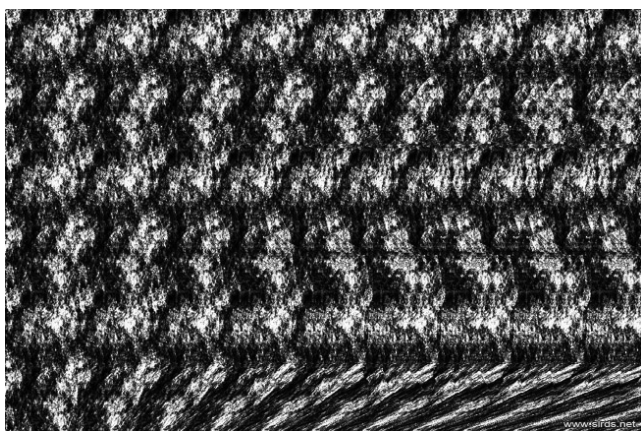


Рис. 1. Посмотрим сквозь эту картину вдаль — и будем вознаграждены тем, что увидим (если увидим)

Занятная метаморфоза имеет для нас дополнительный смысл. Психологически, помимо когнитивного парадокса, не менее интересным будет то, что человек, первым увидевший потаенный объект, станет убеждать другого человека, также созерцающего эту картинку, *непрерывно* разглядеть то, что ему довелось увидеть; будет делать все более настойчивые попытки «поделиться» своим опытом: «Ты посмотри, посмотри, ну вот же, вот!...» И это, похоже, — не альтруизм, но поиск подтверждения того, что он не обманывается в самом себе, полагая, что *видит*. В противном случае его Я для него — иллюзия, фантом, что-то сходное с псевдогаллюцинацией (в понимании В. Кандинско-

го). Действительно, феноменологически нечто существует *объективно*; это значит, что «не только я вижу это, но и кто-то другой, кого я вижу (или могу увидеть), видит то же самое»; и если для другого отсутствует *наблюдаемое* мной, то и я отсутствую для этого человека *как наблюдатель*: «меня нет в этот момент для него». Иными словами, признать себя существующим для других — это значит удостовериться в том, что видимый тобой мир (образ мира) существует для другого. Отсюда и настойчивое желание, чтобы другие люди видели то, что открывается мне.

Но как, в какой форме, мы ощущаем присутствие других людей в нас, их «субъектную отраженность»?

В «Трактате о жизни» Л.Н. Толстого читаем: «Брат умер, но та сила жизни, которая была в моем брате, не только не уменьшилась, но даже не осталась той же, а увеличилась и сильнее, чем прежде, действует на меня. ... Его отношение к жизни позволяет мне уяснить мое отношение к жизни» [38, с. 412]. Но это не просто образ брата в моей голове, — это «работа», которую производит образ. Отраженная субъектность другого означает субъектность самого отражения — в виде того влияния, которое оказывает на нас образ другого. Человек уходит, а мы принимаем в себя витальность другого. Энергию его жизни.

Феномены влияния автор изучал эмпирически, в соавторстве с И.П. Гуренковой; использовалась предложенная автором модификация теста фрустрационных реакций Розенцвейга [см.: 37] (рис. 2):



Рис. 2. Тест Розенцвейга: а) обычный, б) — модифицированный [26, 1985].

«Наведенный» образ существенно изменяет характер реагирования испытуемых, например, возрастает экстрапунитивность (при том, что реакции на эти картины довольно устойчивы). Такие изменения затрагивают оригинальность ассоциаций на стимулы, тенденцию к риску, самооценку, восприятие себя в зеркале и даже перцептивные иллюзии.

Критически важный вопрос: что если мое существование, в силу расхождения картин реальности, ставится под сомнение кем-то другим? Как быть в ситуации когнитивного диссонанса, который оборачивается чувством «упраздненности» себя под взглядом другого.

Общего решения нет, но существуют лишь некоторые подсказки к тому, чтобы избежать «травмы взаимонепонимания» [32].

1.3. Кросс-витальное Я

На рис. 3 изображен мужчина, показывающий пальцем на зрителя (в оригинальной версии — красноармеец с плаката времен Гражданской войны). На кого смотрит и показывает пальцем человек с плаката? Меняя позицию наблюдения, получаем разный ответ.



Рис. 3. «На кого смотрит дядя?»

Исследовалось, как дети в детском саду ощущают такой взгляд (не опубликованная магистерская диссертация [42])⁷.

Двум детям, сидящим на двух стульях, на некотором расстоянии друг от друга, показывали картину и спрашивали, «на кого смотрит дядя с портрета». Каждый ребенок, естественно, отвечал: «На меня!» Далее дети по указанию экспериментатора пересаживались, меняясь местами. При этом «дядя» «провожал» каждого взглядом, «прицеливаясь» пальцем. Дети менялись местами, и вопрос повторялся. Каждый из них стоял на своем: «На меня!» Удивлялись, спорили, настаивали.

Иногда, однако, недоумение уступало место открытию: «Дядя смотрит на нас». Появлялась идея «МЫ», объединяющая тех, кто видит *разное*. Пятилетние дети «открывали» для себя М. Хайдеггера — феномен со-бытия (со-присутствия), «отношение присутствия к другому присутствию... Особенность со-присутствия заключается, кроме прочего, в том, что само присутствие по большей части не отделяет себя от тех, с кем оно со-присутствует, они составляют совместный мир» [41].

«Со-бытию» в старом русском в какой-то мере соответствовало слово «сам-друг». Оно означало: «на *пару*», «вдвоем (с кем-то)», «тет-а-тет», но также и — «особняком», «уединенно», «отдельно». В первом случае — не только констатация факта «я — не один», но и переживание общности с другим человеком, «я *плюс* другой». Во втором случае ударение падает на первую часть сложного слова: подчеркивается тот *факт*, что «я — один», «я сам себе друг (а не кто-то)», чувство *отсутствия* со мной кого-то другого: «я *минус* другой». Таким образом, в слове «сам-друг» сочетаются противоположные смыслы: и соучастность (полюс идентификации)⁸, и отличимость (полюс индивидуации, дистанцирования). Это слово потеряно, но, феноменологически, «сам-друг» в сознании людей присутствует, и, с некоторыми смысловыми потерями, замещается словом «мы»⁹.

Очевидно, догадка «МЫ» обязана своим появлением глубоко детскому ощущению, гораздо более раннему, чем возраст упомянутых испытуемых-дошкольников. З. Фрейд писал о спонтанном стихийном чувстве, которое, вслед за Р. Ролланом, называл «океаническим». В личной переписке с Фрейдом Роллан говорил о «простом и непосредственном

⁷ Результаты эмпирической оценки распространенности этого явления, зависимость от возраста детей и др. имеют предварительный характер, побуждая к продолжению магистерского исследования (прерванного по известным причинам в годы самоизоляции между 2021 и 2022 гг.).

⁸ Термин «соучастность» имеет свою предысторию. Его, со ссылкой на Радищева, предложил А.В. Петровский [23], как смысловой эквивалент того, что автор этих строк ранее обозначал как ДГЭИ — «действенная эмоциональная групповая идентификация» (с соответствующей операционализацией термина). «Этот параметр, — отмечает А. В. Петровский, — позволял выделить основные компоненты психологической характеристики изучаемого феномена и уже в самом себе содержал его развернутое описание. Тем не менее интересное психологическое явление, которое за ним стояло, обозначалось весьма многословно. В поисках более удачного обозначения мы обратились к понятию, часто встречающемуся в философских трудах выдающегося русского мыслителя А.Н. Радищева, — соучастованию. Суть соучастования в активном «сораздании» и сострадании. А.Н. Радищев писал: «Обыкнув себя применять ко всему, человек в страждущем зрит себя и боленует... Человек сопечалится человеку, равно он ему и совеселится». Соучастование — это конкретный вид, один из возможных случаев, модификация более общей категории межличностных отношений — коллективистической идентификации» [23, с. 106].

⁹ Продвигаясь к МЫ, люди покидают позиции «я в тебе» и «ты во мне», и таким образом возникают «не-я» и «не-ты», а переживаемый «кто-то» в тебе и во мне — прототип Всеобщего Я (Абсолюта), принимающего в культуре различные формы; и среди них — «Всевидающего Ока», удостоверяющего человека в реальности (*ноуменальности*) его Я.

факте ощущения Вечного, которое лишено чувственных границ» и является «как бы океаническим...» [см.: 21].

В.С. Мухина, существенно расширяя имеющиеся списки юнгианских архетипов, обращается к «архетипическим символам-местоимениям», заключающим в себе значения и смыслы социальных позиций людей по отношению друг к другу: «они», «мы», «я», «не-я», «Я и другие». При этом особое место в «великом идеополе культуры» занимают архетипы «они», «мы», «я» и «личность» [20].

Прислушиваясь к названным символам-местоимениям, признаем факт присутствия в нас переживания глубинной *общности* этих символов, единства «Я—Ты—Мы—Они» в чувстве всепроникающего океанического Я, образующего особый «архетип», лежащий в основе других. При этом в том случае, если человек *осознает* ранее не рефлекслируемое чувство «Мы», в его сознании поляризуются «Я» и «Ты». Так, в ситуации спасения любимого может возникнуть подтверждающая «теорию разумного эгоизма» иллюзия, будто человек действовал в своих эгоистических интересах, хотя в порыве он не различал между собой и другим, переживая общность как таковую [31]¹⁰.

В этом, как представляется, — ключ к пониманию «группового субъекта». Нам открывается кросс-бытийная общность различных Я, деятельное единство, основанное на до-рефлексивном «проигрывании-проживании» каждым из участников чувств каждого, и в этом смысле «схождение» индивидуальных волений в коллективную волю. Ни «центрация», ни «децентрация», но именно «Мы-центрация» (особое переживание, в котором сняты различия между «моим Я» и «твоим Я») образует «субстрат» коллективного субъекта.

И в этом контексте «Я емь» означает часть коллективного МЫ, групповой субъектности — часть «всеединства».

2. Тема бессмертия

Рассматривая возможные формы существования трансвита́льного Я, «вдогон» вопросу о «трансвита́льных смыслах», исследователь неизбежно сталкивается с вопросом о смысле самой трансвита́льности и о том, имеется ли этот смысл в принципе? Предлагаемый автором ответ на этот вопрос имеет гипотетический и притом эмпирически не верифицируемый характер, но и имеет под собой интуитивные и культурно-феноменологические основания. Этот ответ: «Бессмертие», что образует интенци-

ональную общность трех выделенных ипостасей трансвита́льного Я. Обретение «земного бессмертия» уже рассматривалось нами ранее на примере потребности и способности персонализации [25; 22]. Но тема бессмертия в контексте трансвита́льного Я этим не ограничивается. Каждая из его ипостасей задает свой способ решения. Приведем некоторые примеры как материал (и стимул) к дальнейшим исследованиям проблемы.

Над-вита́льное Я: предощущение бессмертия. Ограничимся здесь двумя феноменологическими открытиями А.С. Пушкина из «Пира во время чумы»:

Все-все, что смертию грозит,
Для сердца смертного таит
Неизъяснимы наслажденья —
Бессмертья, может быть, залог!
И счастлив тот, кто средь волненья
Их обретать и ведать мог».

Подчеркиваем здесь парадокс превращения угрозы смерти (обрыв витальности бытия) в залог бессмертия. Еще несколько известных строк:

Есть упоение в бою,
И бездны мрачной на краю,
И в разъяренном океане,
Средь грозных волн и бурной тьмы,
И в аравийском урагане,
И в дуновении Чумы».

Здесь также у Пушкина — «залог бессмертия» на границе между жизнью и смертью, упоение на границе «вита́льное-летальное», яркий пример бессмертия трансвита́льного Я.

Мета-вита́льное Я: бессмертие как инобытие. Вернемся к словам Толстого об ушедшем близком. Всегда ли «его отношение к жизни позволяет мне уяснить мое отношение к жизни»? Потенциально — да! Однако из людей-наследников жизни ушедших близких улавливают в себе «возрастающую силу жизни» тех, кто ушел. Какой урок из сказанного можно вынести в отношении бессмертия?

Этот вопрос уместен в условиях психологического консультирования. Пример автора из собственного опыта работы (формулировки изменены, диалог трансформирован в монолог, но смысл тот же): «Вас покинули близкие, но они, согласитесь, стали Вам теперь еще ближе! — Они живут в Вас, не препятствуют этому. Не слушайте тех, кто советует распрощаться «целованием», как учат некоторые мои коллеги, транзакционные аналитики! Подумайте, что ушед-

¹⁰ В наших работах [30; 31] отмечалась целесообразность различения качеств «первого» и «второго» рода в феноменальном поле индивидуума. Качества первого рода (геометрические представления, красное, боль и т. п.) в момент рефлексии не подвергаются феноменологической трансформации; качества второго рода, подобно микрообъектам в физике, становясь предметом активного исследования (рефлексии), претерпевают определенные изменения: рефлекслируемое оказывается небезучастным к самой рефлексии. К категории качеств второго рода может быть отнесено и чувство общности с миром (Ж.П. Сартр), в том числе — общности с другими людьми. Как то, так и другое в момент рефлексии может вести к распаду переживаемой слитности с миром, и в этом процессе рождается отношение *субъект—объект* или соответственно *я и другой (другие)*.

шие сказали бы Вам сейчас, если бы увидели, как Вы в страдании отказываетесь жить, «в память о ближнем». И если бы Вам удалось, допустим, «озвучить» голоса близких, которые, уйдя, стали сейчас Вам ближе, то в этом случае Вы ощутили бы, как важно Вам жить, так как теперь не только Вы, но и живущие в Вас близкие требуют от Вас этого».

Однако подлинное земное бессмертие тех, кто ушел, точнее «перешел» в жизнь других людей, состоявшаяся трансвитаальность, подразумевает нечто большее, чем деятельная память о тех, кого нет физически рядом. Важно, чтобы «уходящие» знали, чувствовали, что они остаются (если это будет достигнуто, то кто в этом случае осмелится утверждать, что их *нет?* — Только чужие!). Полагаю, что в детском возрасте подобный образ земного бессмертия («я останусь живущим!») возможен на уровне чувств, а не только рационального предвосхищения. Будущие исследования должны показать, существует ли, и в какие периоды детства, особая чувствительность детей к восприятию этой идеи, — могут ли быть выделены сензитивные периоды для формирования подобного предугадывания-предчувствия (автор не затрагивает здесь проблему веры, бессмертия души, в различных религиозных конфессиях).

Кросс-витаальное Я: бессмертие как всебытие. Чувство МЫ не ограничивается масштабами диад, триад, контактных групп любой численности. Оно простирается за пределы пространства физического взаимодействия между людьми. Особый феномен — контакты «сквозь время» с теми «дальними», кого сближают общее дело, интересы, устремления.

Так, когда ученый совершает открытие, он, сквозь пространство и время, «соприкасается» с теми, с кем общается (может быть, мысленно), кому отвечает своим творчеством и кого сам готов развивать в своих трудах. Точкой контакта является само открытие. Оно объединяет человека не только с теми, кто участвовал в поиске, но и с истиной как таковой, существующей вне времени. К примеру, математические открытия всегда отражают то, что предсуществует познанию. Условно говоря, теорема Пифагора существовала до Пифагора; геометрические отношения, открытые им, были, есть и будут всегда; они пребывают не в «тварном» (физическом) времени, а в «вечности» («бытие, которое имеет своей мерой вечность, не подвержено никаким изменениям и не соединимо с ними», — писал средневековый философ Фома Аквинский [1]. Теперь уже сам ученый, как и его предшественники, существуют для него «сквозь время».

Речь, очевидно, не только об открытиях философов, ученых, художников, поэтов. К тому же роду явлений относятся свидетельства истории, живущие в памяти людей, феномены межпоколенной преемственности, «предания старины», если потомки еще не успели предать их в ответ на вызовы современности.

Сказанное могло бы напомнить читателю идею «ноосферы» В.И. Вернадского. Но аналогия с ноосфе-

рой, высшим состоянием биосферы, имела бы в этом случае чисто внешний характер, не выражая сути трансвитаального Я. Геологические (Вернадский), и теологические (Э. Леруа, Т. Тарден) представления здесь были бы неуместны. Еще менее адекватны в этом контексте упоминания оккультных практик, паранаучных концепций, феноменов ясновидения, завораживающих сознание мистерий «общения с мертвыми». Кросс-витаальное Я, заключающее в себе идею бессмертия, есть феномен всеединства (всебытия) людей разных времен и пространств, ощущение общности (единосущности) всех со всеми, переживаемое единство, опосредованное «великим идеополем культуры».

«Дух человека... проникает своим острием в прошлое, в будущее, в далекие страны, ...всегда парадоксален, всегда неожидан... человек может забыть о своем прошлом... он может переехать в другой город, он может изменить свое имя, он может многое изменить. Но это не убьет его самого, потому что он-то сам остается, вот это его “Я”» [19].

Есть, по-видимому, одна общая черта, роднящая всех, кто обретает меж-пространственный и сквозь-временной статус своего бытия в мире. Рискнем сказать об этом так: *избыток жизни*, присутствующий в трансвитаальности:

Как заблудившийся на волю из чащоб
желает вырваться,
так хочется
ЕЩЁ!..

Концы с концами не свести по смете,
чтоб оставалось сальдо
на бессмертье.

Необходим,
когда закончен путь,

избыток жизни,
чтоб перешагнуть.

3. Знак трансвитаального Я

Идея трансвитаальности скрыто присутствовала в культуре всегда, как указание на некую целостность, особое качество существования человека, но требовалось *слово* для обозначения этого качества.

Возможно, что со временем, помимо *слова «трансовитаальность»*, точнее *текста*, как «машины по производству смыслов» (В.С. Собкин), появится также *визуальный знак* трансвитаальности, новое «стимул-средство» (Л.С. Выготский) полагания себя в бытии, уводящее человека за пределы свойственных ему *ограниченных* отношений с миром, точка «сборки» многого и многих — по В.Т. Кудрявцеву [15]. Например, — такой знак (с комментариями в правой части диаграммы «Ин и Янь» и под ней) (рис. 4)

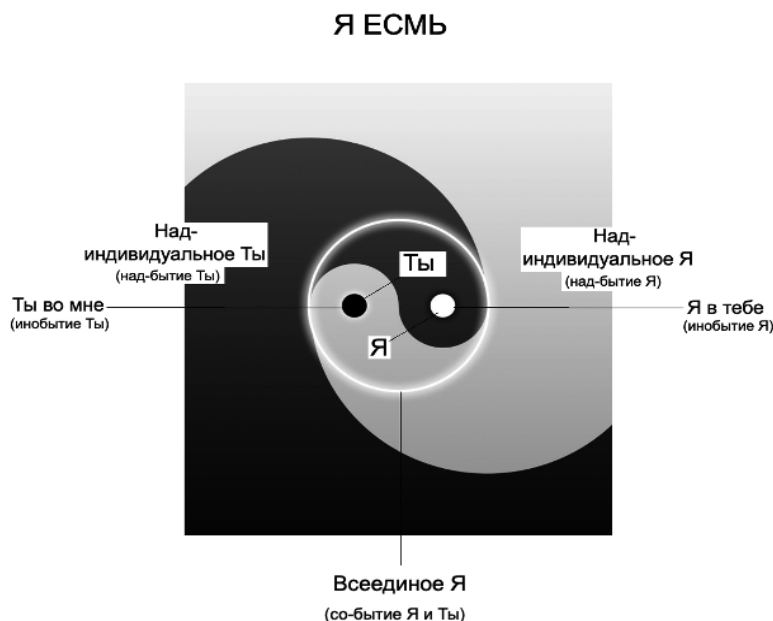


Рис. 4. Трансвита́льное Я (комментарии справа от рисунка и под ним)

Литература

References

1. Аквинский Ф. Сумма теологий. М.: Litres, 2019.
2. Акопян Л.С. Трансвита́льность как смысловое образование личности в позднем возрасте // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4(9). С. 11–15.
3. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1975. 550 с.
4. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–27.
5. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1971. № 1. С. 144–146.
6. Брудный А. А. Персонетика. Проект «Глубокий рейд». М.: Лабиринт, 2003. 256 с.
7. Вдовенко А. «Общество еще не готово к неевклидовой геометрии», или Почему Николай Лобачевский так и не получил научного признания при жизни. URL: <https://knife.media/lobachevskii/>
8. Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов н/Д: Феникс. 1998. 480 с.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. Глава седьмая. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
10. Ильенков Э.В. Идеальное. Философская энциклопедия: в 5 т. Т. 2. М.: Советская энциклопедия, 1962. 576 с.
11. Кagan В.Ф. Лобачевский. М.; Л.: АН СССР, 1948. 520 с.
12. Кандинский В.Х. О псевдогаллюцинациях. Критико-клинический этюд. СПб.: Издание Е.К. Кандинской, 1890. 164 с.
13. Кант И. Критика чистого разума. СПб.: Тайм-аут, 1993. 300 с.
14. Корнилова Т.В. Целеобразование в «диалоге» с ЭВМ и в условиях общения: канд. дисс. ... психол. наук. М., 1980.
15. Кудрявцев В.Т. Воображение — «третий глаз культуры» // Вестник РГГУ № 1. Серия V «Педагогика. Психология. Образование». М.: 2015. С. 12–24.
16. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического

1. Aquinas F. Summa teologii [Sum of theologies]. I, q. 10,5 p. (In Russ.)
2. Akopyan L.S. Transvital'nost' kak smyslovoe obrazovanie lichnosti v pozdnem vozraste [Transvitality as a semantic formation of a personality at a later age]. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik [Volga Pedagogical Bulletin]*, 2015, no. 4 (9), pp. 11–15. (In Russ.)
3. Aristotle. Sochineniya v 4 t. T. 1. [Works in 4 volumes. T. 1]. Moscow. *Mysl' = Thought*, 1975. 550 p. (In Russ.)
4. Asmolv A.G., Shekhter E.D., Chernorizov A.M. Preadaptaciya k neopredelennosti kak strategiya navigacii razvivayushchihsysa sistem: marshruty evolyucii [Preadaptation to uncertainty as a strategy for navigating developing systems: routes of evolution]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2017, no. 4, pp. 3–27. (In Russ.)
5. Bogoyavlenskaya D.B. Metod issledovaniya urovnej intellektual'noj aktivnosti [Method for studying the levels of intellectual activity]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1971, no. 1, pp. 144–146. (In Russ.)
6. Brudny A.A. Personetika. Proekt «Glubokij rejd» [Personetics. Project “Deep Raid”]. *Labirint [Labyrinth]*, 2003. 256 p. (In Russ.)
7. Vdovenko A. «Obschestvo eshche ne gotovo k neevklidovoj geometrii», ili Pochemu Nikolaj Lobachevskij tak i ne poluchil nauchnogo priznaniya pri zhizni [“Society is not yet ready for non-Euclidean geometry”, or Why Nikolai Lobachevsky never received scientific recognition during his lifetime]. Available at: <https://knife.media/lobachevskii/> (In Russ.)
8. Vygotsky L.S. Psihologiya iskusstva [Psychology of art]. Rostov-na-Donu: “Phoenix”. 1998. 480 p. (In Russ.)
9. Vygotsky L.S. Myshlenie i rech'. Glava sed'maya. [Thinking and speech. Chapter seven]. *Moscow: Labirint*, 1999. 352 p. (In Russ.)
10. Ilyenkov E.V. I Ideal'noe [Ideal]. *Filosofskaya enciklopediya. V 5 tomah. T. 2*, Moscow, 1962. 576 p. (In Russ.)
11. Kagan V.F. Lobachevskij [Lobachevsky]. *AN USSR. Moscow*, 1948. 520 p. (In Russ.)
12. Kandinsky V. O psevdogallyucinaciyah. Kritiko-klinicheskij etyud. [About pseudohallucinations. Critical-clinical study]. Petersburg.: *Izdanie E. K. Kandinskoj*, 1890. 164 p. (In Russ.)

анализа // Психологический журнал. 1997. Том 18. № 1. С. 16–29.

17. Максимова С.В. Творчество: созидание или деструкция? М.: Академический проект, 2020.

18. Мандельштам О. Я слово позабыл... Собрание сочинений: в 4 т. М.: Арт-Бизнес-Центр, 1993–1999.

19. Мень А. Бессмертие души. Первая лекция из цикла «Жизнь после жизни», прочитанная в ДК Серафимовича 8 декабря 1989 г. [Электронный ресурс] // Библиотека духовной науки. URL: <http://bdn-steiner.ru/modules.php>

20. Мухина В.С. Уникальный диапазон понятия «архетип» // Развитие личности. 2014. № 4. С. 163.

21. Петров В.В. «Океан бытия, жизни и разума» в философской, мистической и психоаналитической традиции // Мера вещей. Человек в истории европейской мысли / Под общ. ред. Г.В. Вдовиной. М.: Аквилон, 2015. 944 с.

22. Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. 1984. № 3. С. 44–53.

23. Петровский А.В. Психология в России: XX век. М.: Изд. УРАО. 2000. 312 с.

24. Петровский В.А. К психологии активности личности // Вопросы психологии. 1975. № 3.

25. Петровский В.А. К пониманию личности в психологии // Вопросы психологии. 1981. № 2.

26. Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 17–30.

27. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М., Горбунок. 1992. 224 с.

28. Петровский В.А. Общая персонология: наука личности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Спец. Выпуск: Актуальные проблемы психологии. Самарский регион, 2003. С. 20–30.

29. Петровский В.А. Активность, деятельность, индивидуальность: между вчера и завтра (методологические заметки) // Мир психологии. 2020. № 2(102). С. 20–31.

30. Петровский В.А. «Я» в персонологической перспективе. М., 2013.

31. Петровский В.А. Человек над ситуацией. 2-е изд. М.: Смысл, 2021.

32. Петровский В. О травме взаимонепонимания. [Электронный ресурс] // Психологическая газета. 2022. 1 июля. URL: <https://psy.su/feed/10109/>

33. Петровский В.А. Активность, деятельность, индивидуальность: между вчера и завтра (методологические заметки) // Мир психологии. 2020. № 2(102). С. 20–31.

34. Петровский В.А., Старовойтенко Е.Б. Наука личности: четыре проекта общей персонологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Том 9. № 1. С. 21–39.

35. Пушкин В.Н. Об изучении мышления как процесса // Вопросы психологии. 1969. № 6. С. 20–36.

36. Старовойтенко Е.Б. Общая персонология. М.: Академический проект, 2023. 582 с.

37. Талей Н. Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости. М.: КоЛибри, 2013, 680 с.

38. Тарабрин Н.В. Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций: метод. рекомендации. Л., 1984.

39. Толстой Л.Н. Полн. Собр. соч.: в 90 т. Т. 26. М.: Художественная литература, 1956.

40. Шмелев И.М. Соотношение типов религиозности и способов разрешения трудных жизненных ситуаций: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2017, 29 с.

41. Фараджев А.А. Зарождение неадаптивного поведения в первобытности. М.: Изд. Центр «Свет»; СПб: Свет, 2021. 124 с.

13. Kant I. Kritika chistogo razuma. [Criticism of Pure Reason]. *Tajm-aut, Petersburg*, 1993. p. 300 (In Russ.).

14. Kornilova T.V. T Celeobrazovanie v “dialoge” s EVM i v usloviyah obshcheniya. [Arget formation in “dialogue” with a computer and in the conditions of communication]. PhD thethesis, 1980. (In Russ.).

15. Kudryavtsev V.T. Vooobrazhenie — «tretij glaz kul'tury» [Imagination — the “third eye of culture”]. *Vestnik RGGU № 1, Seriya V «Pedagogika. Psihologiya. Obrazovanie»*. Moscow 2015, pp. 12–24. (In Russ.).

16. Kudryavtsev V.T. Vybor i nadsituativnost' v tvorcheskom processe: opyt logiko-psihologicheskogo analiza. [Choice and oversituativity in the creative process: an experience of logical and psychological analysis]. *Psihologicheskij zhurnal [Psychological journal]*, 1997. Vol. 18. 1997, no. 1, pp. 16–29. (In Russ.).

17. Maksimova S.V. Tvorchestvo: sozidanie ili destrukciya? [Creativity: creation or destruction?]. *Akademicheskij proekt = Academic project*. Moscow, 2020. (In Russ.).

18. Mandelstam O. YA slovo pozabyl... Sobraie sochinenij v chetyrekh tomah. [I forgot a word]. Moscow: *Art-Biznes-Centr*, 1993–1999. (In Russ.).

19. Men A. Bessmertie dushi. Pervaya lekciya iz cikla “Zhizn' posle zhizni”, prochitannaya v DK Serafimovicha 8 dekabrya 1989 g. [Immortality of the soul. The first lecture from the cycle “Life after life”, read in the Serafimovich Palace of Culture on December 8, 1989]. (In Russ.).

20. Mukhina V.S. Unikal'nyj diapazon ponyatiya «arhetip». [The unique range of the concept of “archetype”]. *Razvitie lichnosti [Development of personality]*, 2014, no. 4, pp. 163.

21. Petrov V.V. «Okean bytiya, zhizni i razuma» v filosofskoj, misticheskoj i psihoanaliticheskoj tradicijah. [“Ocean of being, life and mind” in the philosophical, mystical and psychoanalytic traditions]. *Mera veshchej. CHelovek v istorii evropejskoj mysli. Pod obshchey redakciej G.V. Vdovinoj*. Moscow: Akvilon, 2015. 944 p. (In Russ.).

22. Petrovsky A.V., Petrovsky V.A. Individ i ego potrebnost' byt' lichnost'yu. [The individual and his need to be a personality]. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, 1984, no. 3, pp. 44–53. (In Russ.).

23. Petrovsky A.V. Psihologiya v Rossii: XX vek. [Psychology in Russia: XX century]. Moscow: *Ed. URAO*, 2000. 312 p. (In Russ.).

24. Petrovsky V.A. K psihologii aktivnosti lichnosti. [On the psychology of personality activity] *Voprosy psihologii*, 1975, no 3. (In Russ.).

25. Petrovsky V.A. K ponimaniyu lichnosti v psihologii. [To the understanding of personality in psychology]. *Voprosy psihologii*, 1981, no. 2 (In Russ.).

26. Petrovsky V.A. Princip otrazhennoj sub"ektnosti v psihologicheskom issledovanii lichnosti [The principle of reflected subjectivity in the psychological study of personality]. *Voprosy psihologii*, 1985, no. 4, pp.17–30. (In Russ.).

27. Petrovsky V.A. Psihologiya neadaptivnoj aktivnosti [Psychology of non-adaptive activity]. *Gorbunok*. Moscow, 1992. 224 p. (In Russ.).

28. Petrovsky V.A. Obshchaya personologiya: nauka lichnosti [General personology: the science of personality]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk Spec. Vypusk «Aktual'nye problemy psihologii»*. *Samarskij region*. Samara region, 2003, pp. 20–30. (In Russ.).

29. Petrovsky V.A. Aktivnost', deyatel'nost', individual'nost': mezhdv vchera i zavtra (metodologicheskie zametki). [Activity, object activity, individuality: between yesterday and tomorrow (methodological notes)]. *Mir psihologii [World of Psychology]*, 2020, no. 2 (102), pp. 20–31. (In Russ.).

30. Petrovsky V.A. «YA» v personologicheskoj perspektive [“I” in a personological perspective]. *Moscow: Izdatel'skij dom «Vyshej shkoly ekonomiki»*, 2013 (In Russ.).

42. Фрумкин К. (сост.) Словарь хайдеггерских терминов [Электронный ресурс]. URL: <https://www.twirpx.com/file/248604/>
43. Эргашева Р.С. Способность децентрации при смене позиции воображаемого наблюдателя»: магистерская диссертация. Департамент психологии. Факультет социальных наук НИУ ВШЭ, 2021. 105 с.
44. Petrovskiy V., Shmelev I. Personology of Difficult Life Situations: At the Intersection of Three Cultures // *Psychology // Journal of the Higher School of Economics*. 2019. Vol. 16. № 3. P. 408–433.
45. Poddiakov A. Creativity of creativity researchers: Invention of problems and experimental objects to study thinking // *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 2023. Vol. 57. № 1. P. 43–64.
31. Petrovsky V.A. *СЧеловек над ситуацией*. Второе издание [Man over the situation. Second edition]. Moscow. 2021 (In Russ.).
32. Petrovsky V. O travme vzaimoneponimaniya. [On the trauma of mutual misunderstanding]. Available at: URL: <https://psy.su/feed/10109/> (Accessed 02.07.2023) (In Russ.).
33. Petrovsky V.A. Aktivnost', deyatelnost', individualnost': mezhdru vchera i zavtra. *Mir psihologii*, 2020, no. 2(102), pp. 20-31 (In Russ.).
34. Petrovsky V.A., Starovoitenko E.B. Nauka lichnosti: chetyre proekta obshchej personologii [The Science of Personality: Four Projects of General Personology]. *Psihologiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2012. Vol. 9, no. 1, pp. 21–39. (In Russ.).
35. Pushkin V.N. Ob izuchenii myshleniya kak processa [On the study of thinking as a process]. *Voprosy psihologii [Questions of Psychology]*, 1969, no. 6, pp. 20–36. (In Russ.).
36. Starovoitenko E.B. Obshchaya personologiya [General personology]. *Akademicheskij projekt [Academic project]*. Moscow. 2023. 582 p. (In Russ.).
37. Taleb N.B. *СЧерный лебедь*. Pod znakom nepredskazuemosti [Black Swan. Under the sign of unpredictability]. *LitRes*: 11october 2012. 680 p. (In Russ.).
38. Tarabrina N.V. Experimental-psychological method of studying frustration reactions: Guidelines. L., 1984. (In Russ.).
39. Tolstoy L.N. Full. Sobr. cit.: In 90 t. Moscow: Fiction, 1956. Vol. 26. (In Russ.).
40. Shmelev I.M. Sootnoshenie tipov religioznosti i sposobov razresheniya trudnyh zhiznennyh situacij. avtoref. diss. na soisk. uch. st. kand. psihol. nauk [Correlation of types of religiosity and ways of resolving difficult life situations]. Moscow, 2017. 29 p. (In Russ.).
41. Faradzhev A.A. Zarozhdenie neadaptivnogo povedeniya v pervobytnosti [The origin of non-adaptive behavior in primitiveness]. *Izd. Centr «Svet» = Ed. Center "Light"*, Moscow; St. Petersburg, 2021. 124 s. (In Russ.).
42. Frumkin K. (comp.) Slovar' hajdeggerianskih terminov [Dictionary of Heideggerian terms] [Electronic resource]. Access mode: <https://www.twirpx.com/file/248604/> (In Russ.).
43. Ergasheva R.S. Sposobnost' decentracii pri smene pozicii voobrazhaemogo nablyudatelya». Magisterskaya dissertaciya [Sposobnost' decentracii pri smene pozicii voobrazhaemogo nablyudatelya». *Departament psihologii. Fakul'tet social'nyh nauk NIU VSHE [Department of Psychology HSE Faculty of Social Sciences]*, 2021. 105 p. (In Russ.).
44. Petrovskiy V., Shmelev I. Personology of Difficult Life Situations: At the Intersection of Three Cultures. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2019. Vol. 16, no. 3, pp. 408–433. (In Russ.).
45. Poddiakov A. Creativity of creativity researchers: Invention of problems and experimental objects to study thinking. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 2023. Vol. 57, no. 1, pp. 43–64. (In Russ.).

Информация об авторах

Петровский Вадим Артурович, доктор психологических наук, профессор, департамент психологии, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИИ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5931-0738>, e-mail: petrowskiy@mail.ru

Information about the authors

Vadim A. Petrovsky, Doctor of Psychology, Professor, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5931-0738>, e-mail: petrowskiy@mail.ru

Получена 08.09.2023

Принята в печать 25.09.2023

Received 08.09.2023

Accepted 25.09.2023

Схема теории Льва Выготского. Часть 2

Т.Э. Сизикова

Новосибирский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ),
г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

В.Т. Кудрявцев

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МПГУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vtkud@mail.ru

Реконструкция взглядов гения науки — это процесс приближения к пониманию личности, мышления и значения взглядов, преодолевающих ограничения времени. Процесс — особенно актуальный при смене парадигм. В статье мы обращаемся к онтологической сердцевине теории Л.С. Выготского, его представлению о «целом» и «едином». Мы показываем, что в эти ключевые понятия, на которых выстраивается его представление о психике как сети «единиц анализа целого», вкладывается содержание, соответствующее постнеклассической парадигме. «Единое» и «целое» у Выготского — не одно и то же. Три психические функции сплавляются в единое, обладающее новыми свойствами, которые проявляются в каждой из этих функций. Данное мы обнаруживаем при обращении внимания на функцию как самостоятельную, отдельную от других. Психика, по Выготскому, устроена как сплавы трех функций (триангуляция) и связи между этими «единствами» (сеть). «Единства» образуют целое. Целое — данность и не данность одновременно. «Единство» становится цельным, отражающим в себе большее целое, всю психику. Генезис «единства» приводит к целому, не равному сумме его частей. Такое целое идентично понятию модальности. Подход Выготского к построению психологии может обеспечить развитие модальной психологии.

Ключевые слова: единица анализа целого, единое, целое, психика, модальность, психическая функция, личность.

Благодарности. Авторы благодарны организаторам и партнерам международного конгресса «Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках» (15–17 ноября 2022, Новосибирск) за огромную работу по ее подготовке и проведению.

Для цитаты: Сизикова Т.Э., Кудрявцев В.Т. Схема теории Л.С. Выготского. Часть 2 // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3. С. 23–29. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190303>

Scheme of Lev Vygotsky's Theory. Part 2

Tatyana E. Sizikova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

Vladimir T. Kudryavtsev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vtkud@mail.ru

Reconstructing the views of a scientific genius is a process of approaching an understanding of the personality, the thinking, and the meaning of the views that transcends the limitations of time. A process that is especially relevant when paradigms change. In this article we address the ontological heart of L.S. Vygotsky's theory, his idea of the “whole” and the “one”. We show that these key concepts, on which his idea of the psyche as a network of “units of analysis of the whole” is built, contain the content corresponding to the postnonclassical paradigm. Vygotsky's “unity” and “whole” are not the same thing. The three mental

functions are fused into a unity possessing new properties, which are manifested in each of these functions. We find this when we pay attention to an independent function, separate from the others. The psyche, according to Vygotsky, is arranged as fusions of three functions (triangulation) and connections between these "unities" (network). The "unities" form the whole. The whole is given and not given at the same time. The "unity" becomes a whole reflecting the larger whole, the whole psyche. The genesis of the "unity" leads to a whole that is not equal to the sum of its parts. Such a whole is identical to the concept of modality. Vygotsky's approach to the construction of psychology can give rise to the development of modal psychology.

Keywords: unit of analysis of the whole, unit, whole, psyche, modality, mental function, personality.

Acknowledgements. The authors are grateful to the organizers and partners of the International Congress "L.S. Vygotsky and A.R. Luria: Cultural and Historical Psychology and Issues of Digitalization in Social Practices" (November 15–17, 2022, Novosibirsk) for their great efforts in preparing and holding it.

For citation: Sizikova T.E., Kudryavtsev V.T. Scheme of Lev Vygotsky's Theory. Part 2. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 23–29. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190303>

Личность ученого

Для психологии онтологические основы, представленные в философии, являются необходимым фундаментом тех норм и правил, с позиции которых ученый осмысляет действительность. Вопрос онтологии является главным вопросом теоретико-прикладных изысканий Л.С. Выготского. Личность ученого определяет выбор онтологических основ разрабатываемого учения. Путь «сверху» — от онтологии к психологии — присущ Льву Семеновичу в силу его образования и с юных лет начавшейся педагогической практики. Сохранившиеся воспоминания друзей и близких [18] свидетельствуют о том, что увлечения и рассуждения ближайших родственников повлияли на формирование ценности диалектического способа исследовательской деятельности.

Возможно, практически воплощенное сетевое взаимодействие при увлечении эсперанто и обменом марками, расширяющие восприятие и представление о мире, при чувствительности Льва Выготского к методу, уже в те годы были из практики интериоризированы в способ мышления и в некую призму, сквозь которую можно было посмотреть на психику и происходящие в ней процессы.

Вокруг Выготского витали идеи о человеке как венце творения и личности — вершине человеческого развития, значимости слова и ценности искусства и т. д. В силу замеченных с детства у Льва Семеновича недюжих интеллектуальных способностей, диалектического мышления и умения применять развивающий способ обучения, ему удалось осуществить синтез идей и теорий, рассуждений и проводимых экспериментов.

Личность и способ анализа лежат в основе понимания предметной области и построения ее теории. Осознавая себя и мир целостным, о чем свидетельствуют ранние статьи Выготского и его театральная критика, ему ничего не оставалось, как построить на онтологии целого и единого теорию психологии. История и актуальность этой психологии в постнеклассической парадигме есть еще одно подтверждение истинности этих онтологических основ.

В данной статье мы реконструируем представление о едином и целом в схеме построения Выготским теории психологии. Эти понятия заслуживают особого внимания в силу не только их онтологичности, но и необходимости их различения.

О «единстве» в схеме теории Выготского

Л.С. Выготский вводит в схему анализа психики не только треугольную связь, о которой мы писали в нашей первой части статьи. Им обозначены диалектичность и результат этой связи — единство. «Единство» для Выготского не является данностью, оно развивается, формируется и саморазвивается. Следовательно, «единство» есть процесс и результат психической деятельности, воплощенный в ее практических продуктах. Исследование процессуальности «единства» Л.С. Выготским было названо генетическим — историческим методом.

К каждой выделенной Л.С. Выготским треугольной связи можно отнести его слова о треуголяции восприятия, речи и действия: «Возникшее единство <...>, которое приводит к перестройке законов <...> составляет подлинный и важнейший объект анализа, направленного на изучение происхождения специфически человеческих форм поведения» [5, с. 23]. Следовательно, психологии необходимо изучать образуемые «единства» психических функций, а не каждую в отдельности. Но учебники психологии того и нашего времени предоставляют учащимся структуру материала не по «единствам», а по каждой отдельной функции. Далее Выготский дает пояснение того, что является основанием для образования «единства» — это генезис и структура. Он пишет: «Мы рассмотрим вкратце проблему единства высших психических функций, основанного на том существенном сходстве, которое проявляется в их происхождении и развитии. Такие функции, как произвольное внимание, логическая память, высшие формы восприятия и движения, которые до сих пор изучались в изоляции, как отдельные психологические факты, теперь в свете наших экспериментов вы-

ступают по существу как явления одного порядка — единые по своему генезису и по психологической структуре» [5, с. 52].

Еще один вывод из приведенного выше высказывания можно сделать о единстве. «Единство», то какво оно в своем качестве, позволяет провести водораздел между формами поведения и уровнями развития функций. «Единство», по Выготскому, обладает такой силой, что определяет такой обобщающий, свойственный всей психике продукт, как поведение. «Единство» влияет на свойства целого — психики. Психика Л.С. Выготским рассматривается как продукт общественного развития, поэтому «единство» формируется, соответственно исследуется, в ходе исторического развития человека и общества. «Формирование сложного единства речи и практических операций есть продукт уходящего далеко вглубь процесса развития, в котором индивидуальная история субъекта тесно связана с его общественной историей» [5, с. 23], — писал Л. С. Выготский. В приведенной цитате даны не только во всей своей полноте генетический — исторический — метод, но и та уловка, с которой можно встретиться в работах Л.С. Выготского [6]. В других работах мы указывали на нее — отсутствие третьей функции в треугольной связи, видимое отсутствие. Тексты Льва Выготского диалогичны, он ведет диалог с собеседником, будь то Фрейд, Клапаред, Блондель, Леви-Брюль, Ах и многие другие. В диалоге, для акцентирования тех или иных аргументов, выделяется то или иное то в развернутом виде, то сжато. Там, где Л.С. Выготский в качестве аргумента приводит диадную связь, необходимо читать текст всей работы или нескольких работ, для того, чтобы не буквально взять написанное, а понять Выготского в диалоге. Третьей функцией является смысл или знак, но чаще всего смысл. Поэтому указанное единство прочитывается как единство речи, смысла и практических операций, равно как «...единство сенсорных и моторных процессов в интеллектуальной операции» [5, с.43], где единство выстроено по принципу выделения третьего рядоположенного элемента. Схему можно представить так: интеллектуальная операция есть единство сенсорных процессов, моторных процессов и интеллекта. В операции осуществляется перестройка единства, его динамического состояния в треугольной связи под решение определенной задачи. Задача есть условие, запускающее динамику внутри этого единства. Обратим внимание на то, что в приведенном примере речь идет о влиянии фактора вне единства на единство, на его качество и функционирование. Изменения, происходящие в одном элементе треугольной связи, по принципу единства приводят к изменениям в двух других элементах, участвующих в этой связи, равно как и по принципу целостности. Так, трансформация интеллекта, появление символических функций — речи и знака — приводит к разрушению натуральной слитности восприятия и движения. «Реакции на предметы и на людей составляют в поведении детей элементарное недифференцированное единство, из которого в дальнейшем вырастают как

действия, направленные на внешний мир, так и социальные формы поведения» [5, с. 30]. Дифференциация и трансформация функций в единстве качественно изменяют единство. Натуральное единство становится культурным единством, обладающим большей произвольностью, осознанностью и логичностью. «Символическая деятельность направлена на организацию практических операций путем создания стимулов второго порядка и путем планирования собственного поведения субъекта» [7, с. 1059]. Овладение собственным поведением есть результат культурных психологических функций.

Таким образом, динамика «единства» представляет процесс трансформации недифференцированного состояния в треугольной связи трех психических функций до дифференциации, представляющей сложные (не прямые, не прозрачные для наблюдения, не однонаправленные, не однозначные, диалектические, обусловленные, системные) связи между тремя психологическими функциями. В ходе этого процесса осуществляется усложнение за счет дифференциации связи и качественные изменения в функциях меняют состояние функций, что Л.С. Выготским обозначается как психические и психологические функции. Усложнение внутри «единства» есть переход от психических к психологическим (культурным) функциям. Выделенное Л.С. Выготским направление развития психики человека является изначально данным и по мере развития человека, условий его развития осуществляется по-разному. В культурном единстве функции трансформируются таким образом, что в них появляются новые качественные характеристики, следствием которых является самовоспитание, самоорганизация, саморазвитие, самоопределение.

Реконструкция «целого» в психологии Выготского

Треугольная сеть динамична, изменения внутри единств приводят к изменениям в сети в целом. Л.С. Выготский вводит понятие «целого» для раскрытия особого качества единства. Целым является психика, и целым является единство. Другими словами, целым является треугольное единство и треугольная полифункциональная сеть, представляющая собой психику. Введение целого решает важную методологическую задачу. Целое может быть разным: равное сумме частей, больше суммы частей и «квантовое», — каждая часть обладает свойствами целого [13]. Такое представление о целом отражает динамику изменения взглядов и парадигм. Последнее соответствует постнеклассической парадигме. Для Л.С. Выготского каждое единство является целым и обладает свойствами того целого, частью которого является. Именно поэтому в треугольной связи он, раскрывая единство трех функций, показывает изменения в других функциях и раскрывает влияние этого изменения на эти три функции. В своем анализе он осуществляет действия в сети. Вот

почему мышлению, склонному к редуцированию, трудно понять Выготского. Не только императивы свободы, культурного человека были неприемлемы в работах Л.С. Выготского в определенное историческое время, но и понимание его сложного сетевого анализа психики было практически недоступно для большинства научных взглядов того и последующего времени; поэтому в интерпретации его взглядов можно встретиться с редукцией.

Обратим внимание еще на одно качество единства психики человека, по Выготскому. Генезис единства осуществляется по принципу: онтогенез — в филогенезе и филогенез — в онтогенезе». Три основных состояния «единств» в целом характеризуют этот генезис: натуральное, переходное — психическое и высшее — культурное. Каждое состояние «единства» переводит его в новое качество, сохраняя целостность. Целое потенциально изначально есть. Генезис целого, как процесс выращивания, формирования под воздействием условий, осуществляется по мере трансформации триангулярной сети «единств».

О «единице анализа целого»

«Единство» как целое является, по Выготскому, «единицей анализа целого». История введения единиц анализа и их качественные различия кратко раскрыты в работе Т.Э. Сизиковой «"Единица анализа" Л.С. Выготского и "модальность" Н. Гартмана» [13]. В данной статье мы акцентируем внимание на том, что «единица анализа» целого в работах Л.С. Выготского представлена в двух видах.

А. Единица анализа, как динамическое единство в триангулярной связи функций психики, и сама психика в виде включенных этих динамических единств в сеть. Л.С. Выготский на примере исследования слова пишет по поводу анализа, который это «единство» не способен схватить: «Само слово, представляющее собой живое единство звука и значения и содержащее в себе, как живая клеточка, в самом простом виде основные свойства, присущие речевому мышлению в целом, оказалось в результате такого анализа раздробленным на две части, между которыми затем исследователи пытались установить внешнюю механическую ассоциативную связь» [4, с. 15]. Эту связь, по нашему мнению, в современных условиях заменили статистические методы.

Л.С. Выготский выделяет следующие качественные характеристики такой «единицы».

— Единица обладает свойствами целого: «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства» [4, с. 15].

— Единица имеет свое «...развитие, функционирование, строение» [4, с. 17].

— Единица имеет и позволяет исследовать межфункциональные связи: «Если для старой психологии вся проблема межфункциональных отношений

и связей была совершенно недоступной для исследования областью, то сейчас она становится открытой для исследователя, который хочет применить метод единицы и заменить им метод элементов» [4, с. 21].

— В единице представлены противоположности, и это есть необходимое условие развития, подлежащее анализу с помощью «единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства, и с помощью такого анализа пытаться разрешить встающие конкретные вопросы» [4, с. 15]. И далее: «По-видимому, есть все основания допустить, что это качественное отличие единицы в основном и главным есть обобщенное отражение действительности» [4, с. 16].

— Одна единица анализа способна порождать другие единицы анализа.

— Единица выбирается исследователем для анализа. Анализ психики, соответственно и представление о психике, положенное в практическую деятельность людей, зависит от того, какую единицу для анализа выберет исследователь. Л.С. Выготский на примере речевого мышления пишет: «На этом пути мы вправе ожидать прямого ответа на интересующие нас вопросы об отношении мышления и речи, ибо само это отношение содержится в избранной нами единице, и, изучая развитие, функционирование, строение, вообще движение этой единицы, мы можем познать многое из того, что разрешит нам выяснить вопрос об отношении мышления и речи, вопрос о природе речевого мышления» [4, с. 17]. Целое и единицы строятся им на основании определенных законов. По отношению к внутренней речи он пишет, что «...господствуют совершенно другие законы построения целого и смысловых единиц» [4, с. 239]. Из этого утверждения вытекает несколько вопросов: «Какие существуют законы построения целого? Что такое целое, не являющееся сущим, данным, строящимся исследователем?». Ответам на эти вопросы и посвящена данная статья.

Б. Единица анализа как субстратная единица. Например, Л.С. Выготский пишет о слове: «Оно есть речь и мышление в одно и то же время, потому что оно есть единица речевого мышления. Если это так, то очевидно, что метод исследования интересующей нас проблемы не может быть иным, чем метод семантического анализа, метод анализа смысловой стороны речи, метод изучения словесного значения» [4, с. 17]. И далее: «Объединяющим моментом всех этих отдельных исследований является идея развития, которую мы пытались применить в первую очередь к анализу и изучению значения слова как единства речи и мышления» [4, с. 17]. Следовательно, Л.С. Выготский разъясняет, что субстратная единица — это единица единства, представляющего собой целое.

В других своих работах мы рассматривали идентичность понятий «единица анализа целого» у Л.С. Выготского и понятия «модальность», как единицы анализа целого у Б. Спинозы и Н. Гартмана [13; 14]. Это позволяет не только ввести различие «единицы анализа» у Л.С. Выготского и «единицы анализа» в других работах, например, в деятельностном подходе [13]. Модальностью обозначается

в философской традиции единица анализа целого. Традиционно под модальностью понимается способ, вид, мера. «Модальность (лат. *modus* — способ, вид) — способ, вид бытия или со-бытия; категории модальности: возможность, действительность, необходимость; модальный — обусловленный обстоятельствами; модальный анализ — исследование модальности» [12]. В современной психологии понятие «модальность» нашло свое применение во многих работах [3; 10; 11], но в исследованиях не обращается внимание на триангуляцию внутри модальности. На примере рефлексии мы сделали такую попытку [15] и увидели, как могут быть взаимно обогащены культурно-историческая психология и модальная психология, которая еще как росток, но способна вырасти и оформиться как модальная психология на основах культурно-исторической психологии Льва Выготского [16].

Философская традиция не была чужда образованному и культурно развитому Льву Выготскому. Любимый философ Л.С. Выготского Б. Спиноза оперировал модальностями, модусом как способом анализа целого — Абсолюта. Г.В.Ф. Гегель, хорошо знавший работы Б. Спинозы благодаря переводу на немецкий язык «Этики», не избежал его влияния, но «... не любил точно указывать, чем он был обязан своим учителям и учителям своих учителей. Истину, открывшуюся ему в результате упорного труда, изучения, он возвещал как самое истину — независимо от того, кем были добыты ее предпосылки и результаты» [2, с. 95], поэтому долгое время считалось, что влияния работ Б. Спинозы на взгляды Г.В.Ф. Гегеля нет. Г.В.Ф. Гегель, как и Б. Спиноза, применил модальные категории. Б. Спиноза писал: «Под модусом я разумею состояние субстанции (*Substantiae affectio*), иными словами, то, что существует в другом и представляется через это другое» [17, с. 4]. Гегель же углубил понятие модуса, сохранив его диалектичность и отношение к субъекту: «Рефлексия как снимающая самое себя в своих определениях и вообще, как возвращающееся в себя движение есть истинно абсолютное тождество, и в то же время она — процесс определения абсолютного или его модальность. Модус есть поэтому внешнее абсолютного, но равным образом только как его рефлексия в себя; иначе говоря, он собственное обнаружение (*Manifestation*) абсолютного, так что это обнаружение (*Außerung*) есть его рефлексия-в-себя и тем самым его в-себе-и-для-себя-бытие» [9, с. 349], «... он есть рефлектирующее собственное движение абсолютного, процесс определения, но не такой, благодаря которому абсолютное становилось бы чем-то иным, а процесс определения только того, что оно уже есть» [9, с. 597]. По сути, это и есть «единица анализа целого» у Л.С. Выготского, имеющая свою модальную суть и диалектику развития.

Заострим внимание на роли исследователя в выделении «единицы анализа». Выделить и применить в анализе модальность способно сознание, развитое смыслово и культурно. Модальность сама по себе — предельная абстракция, которую исследователь наделяет содержанием и смыслом. Н. Гартман [8], положивший в основу своей критической онтологии

метод модального анализа, считал, что будущее в науке стоит за этим методом. По Гартману, онтические модальности необходимого, возможного, действительного и их противоположности необходимо находить в предмете исследования, будь то естественнонаучное или гуманитарное знание.

Узреть реальность с помощью модальностей способно мышление и сознание, умеющее осуществить слияние рационального и иррационального, логического и мифологического. А. Г. Асмолов, расставляя в постнеклассической парадигме акцент на личности, писал об Л.С. Выготском: «Мифопоэтическое мышление представляет собой совершенно особый тип рациональности. И в том эпистемологическом контексте, в котором М.К. Мамардашвили критиковал классический идеал рациональности, для нас высвечивается позитивная исследовательская программа, реализованная Л.С. Выготским с опорой на мифопоэтическое мышление. Его тексты отличает не столько когнитивный значенческий характер, а прежде всего смысловая полифония» [1, с. 7–8].

Какое бы целое Выготский ни строил — будь то речь, выделяя в ней устную, внутреннюю, письменную речь; мышление, выделяя в нем аутистическое, практическое, символическое; восприятие, раскрывая в нем то, что относится к непосредственному, категориальному, символическому и другое целое, — он четко соблюдает тройственную логику первичного различения на натуральные, психические и психологические функции. В каждом целом он находит проявления, относящиеся к трем видам функций. Три критерия, состоящие из противоположностей, являются центральными для выведения различий: спонтанное—произвольное, осознанное—несознательное, абстрактное—логичное. Приведем в подтверждение высказывание Л.С. Выготского о речи: «...резкое расхождение между его устной и письменной речью; это расхождение определяется и измеряется расхождением в уровнях развития спонтанной, произвольной и неосознанной деятельности, с одной стороны, и абстрактной, произвольной и осознанной деятельности — с другой» [4, с. 240].

При обращении к логике Л.С. Выготского невольно возникает обоснованная ассоциация с модальностями возможного, необходимого, действительного и их противоположностями, разрабатываемыми в философской традиции модального анализа, к которой относился любимый Л.С. Выготским Б. Спиноза.

В данной традиции, которая сама по себе неоднородна, общим для анализа является нахождение проявления этих модальностей в феноменах и называние их. Проводимая нами аналогия позволяет сформировать гипотезу о том, что Л.С. Выготский находил проявления произвольности, логичности (системности), осознанности и их противоположностей в психологических феноменах. Проведение параллелей между произвольностью и осознанностью, необходимостью и произвольностью, действительностью и логичностью, а также в произвольности нахождения соотношения между модальностями, равно как и в логичности, осознанности и их противоположностях,

направляется не без оснований, но требует тщательного анализа, который не является предметом данной статьи. С этих позиций модальный анализ является для понимания и развития культурно-исторической психологии перспективным [16].

Заключение

Схема построения теории у Л.С. Выготского, реконструируемая нами по его работам, не умозрительна. Она есть инструмент организации жизни, в частности обучения, за которым следует развитие, что является лейтмотивом всей психологии Выготского. По сути, психика Выготским представляется не отдельными психическими функциями, хотя мы можем встретить главы под одноименным названием функции «внимание», «восприятие» и т. п. Лев Семёнович выделяет сплавы функций, образующиеся по мере генезиса функций, роста младенца во взрослого человека. Такой сплав трех функций он обозначает как «единство», обладающее новыми свойствами. Это «единство» становится целым. Понятия «единство» и «целое» в работах Л.С. Выготского то идентичны, то различны. Различие наиболее выражено в анализе младенческого возраста, идентичность —

при анализе общетеоретических положений о психике. «Единство» обладает свойствами «целого», как целого в большем целом. Важно, что целое не равно сумме его частей. Это важное онтологическое положение, которое позволяет работы Выготского отнести к современной парадигме. Выготский «единства» полагает как «единицы анализа целого». Понимание Выготским «единицы анализа целого» соответствует понятию «модальность», применяемому для исследования целого онтологией и другими науками. Применяя современные научные понятия, мы можем говорить о том, что «единство», т. е. треугольная связь, объединяющее три функции, является по своим характеристикам модальностью. Психика представляет собой целое, образуемое «единствами» и связями между ними. Это целое является большим целым в малых целых — «единствах», выстраиваемых на треугольных связях психических функций. Целое обладает динамическими свойствами; это динамическая треугольная сеть модальностей, в которой осуществляется трансформация целого. Основываясь на утверждении Выготского о том, что анализ психики осуществляется с помощью «единиц анализа целого», с помощью «единств» и «целого», мы можем говорить об Л.С. Выготском как о положившем начало развитию модальной психологии.

Литература

1. Асмолов А.Г. Исторический смысл кризиса культурно-деятельностной психологии // Национальный психологический журнал. 2014. № 1(13). С. 3–17. DOI:10.11621/npj.2014.0101
2. Асмус В.Ф. Дialeктика необходимости и свободы в философии истории Гегеля // Вопросы философии. 1995. № 1. С. 52–69.
3. Веккер Л.М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов [Электронный ресурс]. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/6487/6498> (дата обращения: 14.03.2023).
4. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика. 1982. 504 с.
5. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Научное наследство / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика. 1984. 400 с.
6. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: АПН РСФСР. 1960. 500 с.
7. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
8. Гартман Н.К. основоположению онтологии / Пер. с нем. Ю.В. Медведева; под ред. Д.В. Складнева. СПб.: Наука, 2003. 640 с.
9. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. Спб.: Наука, 1997. 800 с.
10. Егорова Е. Категория модальности в современных гуманитарных науках // Литература XX века: итоги и перспективы изучения. Материалы Четвертых Андреевских чтений: сб. науч. Статей / Под редакцией Н.Т. Пахарьян, Н.А. Литвиненко. М.: Экон, 2006. 190 с.
11. Ляпшин С.Г. Модальности социокультурных форм человеческой субъективности. [Электронный ресурс]: дисс. ... канд. филос. наук. Армавир. 2008. 176 с. // Научная библиотека диссертаций и авторефератов

References

1. Asmolov A.G. Istoricheskij smysl krizisa kul'turno-deyatelnostnoj psixologii. *Nacionalnyj psixologicheskij zhurnal [National Psychological Journal]*, 2014. Vol. 1, no. 13, pp. 3–17. DOI:10.11621/npj.2014.0101. (In Russ.)
2. Asmus V.F. Dialektika neobxodimosti i svobody v filosofii istorii Gegelya. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, 1995, no. 1, pp. 52–69. (In Russ.)
3. Vekker L.M. Psixika i real'nost'. *Edinaya teoriya psixicheskix processov. [E`lektronnyj resurs]* URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/6487/6498> (Accessed 14.03.23) (In Russ.)
4. Vy`gotskij L.S. My`shlenie i rech`. *Sobranie sochinenij: V 6-ti t. T. 2. Problemy` obshhej psixologii. Pod red. V.V. Davy`dova. Moscow. Publ Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.)*
5. Vy`gotskij L.S. Orudie i znak v razvitii rebenka. *Sobranie sochinenij: V 6-ti t. Vol. 6. Nauchnoe nasledstvo. Yaroshevskii (ed.). Moscow. Publ Pedagogika. 1984. 400 p. (In Russ.)*
6. Vy`gotskij L.S. Razvitie vy`sshix psixicheskix funkcij. *Moscow. Publ APN RSFSR, 1960. 500 p. (In Russ.)*
7. Vy`gotskij L.S. Psixologiya razvitiya cheloveka. *Moscow. Publ Smy`sl; E`ksmo, 2005. 1136 p. (In Russ.)*
8. Gartman N.K. osnovopolozheniyu ontologii. *Perevod s nemeckogo Yu.V. Medvedeva pod redakciej D. V. Sklyadneva. Sankt-Peterburg. Publ Nauka, 2003. 640 p. (In Russ.)*
9. Gegel` G.V.F. Nauka logiki. *Sankt – Peterburg. Publ Nauka, 1997. 800 p. (In Russ.)*
10. Egorova E. Kategoriya modal`nosti v sovremenny`x gumanitarny`x naukax. *Literatura XX veka: itogi i perspektivy` izucheniya. Materialy` Chetverty`x Andreevskix chtenij. Sbornik nauchny`x statej. Pod redakciej N.T. Paxsar`yan, N.A. Litvinenko. Moscow. Publ E`kon, 2006. 190 p. (In Russ.)*
11. Lyapshin S.G. Modal`nosti sociokul`turny`x form chelovecheskoj sub`ektivnosti. [E`lektronnyj resurs] *Disert... kandid. filosofskix nauk. Armavir. 2008. 176 p. Nauchnaya*

disserCat. URL: <http://www.dissercat.com/content/modalnosti-sotsiokulturnykh-form-chelovecheskoi-subektivnosti#ixzz5624Q8pI6> (дата обращения: 21.02.2023).

12. Модальность. Википедия [Электронный ресурс]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Модальность_\(философия\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Модальность_(философия)) (дата обращения: 12.01.2023).

13. Сизикова Т.Э. «Единица анализа» Л.С. Выготского и «модальность» Н. Гартмана // Сибирский психологический журнал. 2022. № 85. С. 6–34.

14. Сизикова Т.Э. «Единица анализа» Л.С. Выготского и модальность Н. Гартмана: размышления в поиске новой психологии / Психология творчества и одаренности: сб. статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Часть 3. 15–17 ноября 2021 года, г. Москва / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 2021. С. 250–255.

15. Сизикова Т.Э. Методологические основания модальной психологии рефлексии // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 21–45.

16. Сизикова Т.Э. Модальный подход в психологии и модальная психология // Сибирский психологический журнал. 2023. № 87. С. 6–35

17. Спиноза Б. Этика. М.: АСТ, 2019. 352 с.

18. Фейгенберг И.М. Л.С. Выготский: начало пути: Воспоминания С.Ф. Добкина о Льве Выготском. Ранние статьи Л.С. Выготского. Иерусалим: Иерусалимский издательский центр, 1996. Сер. Биографии «Евреи в мировой культуре». Вып. 27. 108 с.

biblioteka dissertacij i avtoreferatov disserCat URL: <http://www.dissercat.com/content/modalnosti-sotsiokulturnykh-form-chelovecheskoi-subektivnosti#ixzz5624Q8pI6> (Accessed 21.02.23). (In Russ.).

12. Modal`nost`. Vikipediya. [E`lektronny`j resurs] URL: <https://ru.wikipedia.org/> (Accessed 12.01.23) (In Russ.).

13. Sizikova T.E`. «Edinicza analiza» L.S. Vy`gotskogo i «modal`nost`» N. Gartmana. *Sibirskij psixologicheskij zhurnal [Siberian psychological journal]*, 2022, no. 85, pp. 6–34. (In Russ.).

14. Sizikova T.E`. «Edinicza analiza» L.S. Vy`gotskogo i modal`nost` N. Gartmana: razmy`shleniya v poiske novoj psixologii. In Bogoyavlenskaya D.B.(ed.), *V sb. Psixologiya tvorchestva i odarennosti. Sb. st. Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodny`m uchastiem. Chast` 3. (5–17 noyabrya 2021 goda, g. Moskva)*. Moscow, 2021, pp. 250–255. (In Russ.).

15. Sizikova T.E`. Metodologicheskie osnovaniya modal`noj psixologii refleksii. *Sibirskij psixologicheskij zhurnal [Siberian psychological journal]*, 2019, no. 72, pp. 21–45. (In Russ.).

16. Sizikova T.E`. Modal`ny`j podxod v psixologii i modal`naya psixologiya. *Sibirskij psixologicheskij zhurnal [Siberian psychological journal]*, 2023, no. 87, pp. 6–35. (In Russ.).

17. Spinoza B. E`tika. Moscow. Publ AST, 2019. 352 p. (In Russ.).

18. Fejgenberg I.M. L.S. Vy`gotskij: nachalo puti: Vospominaniya S.F. Dobkina o L`ve Vy`gotskom. Rannie stat`i L.S. Vy`gotskogo. Ierusalim: Ierusalimskij izdatel`skij centr, 1996. Ser. Biografij “Evrei v mirovoj kul`ture”. Vy`p. 27. 108 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Сизикова Татьяна Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ), г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

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

Information about the authors

Tatyana E. Sizikova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

Vladimir T. Kudryavtsev, Doctor of Psychology, Professor of the UNESCO Chair "Cultural-Historical Psychology of Childhood", Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vtkud@mail.ru

Получена 10.09.2023

Принята в печать 25.09.2023

Received 10.09.2023

Accepted 25.09.2023

Концепция цифровой игры С. Эдвардс в контексте культурно-исторической парадигмы

О.В. Саломатова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: salomatovaov@mgppu.ru

В статье представлен анализ работ С. Эдвардс, посвященных разработке целостной концепции цифровой игры в традиции культурно-исторической научной школы. Основные сложности связаны с трансформацией идеи опосредования применительно к цифровым технологиям. Рассматриваются осмысленные идеи опосредования в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Ю. Энгстрёма. На примере работ О.К. Тихомирова, О.В. Рубцовой, С.А. Смирнова, Г. Рюкнима показаны возможные способы переосмысления идеи опосредования в эпоху цифровых технологий. Осуществлен анализ трансформации ключевых понятий культурно-исторической психологии в работах С. Эдвардс, посвященных детской игре. В современной детской игре отражаются процессы цифровизации и культурной глобализации современного детства. С. Эдвардс вводит понятие конвергентной игры как ведущей деятельности современного ребенка. Конвергентная игра характеризуется стиранием границ между традиционными и цифровыми играми и интеграцией цифровых технологий в повседневную жизнь детей. Делается вывод о необходимости создания целостной концепции цифровой игры в русле культурно-исторической традиции.

Ключевые слова: цифровая игра, опосредование, С. Эдвардс, конвергентная игра, игровая деятельность.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 23-28-01204).

Для цитаты: Саломатова О.В. Концепция цифровой игры С. Эдвардс в контексте культурно-исторической парадигмы // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3. С. 30–38. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190304>

The Concept of the Digital Play by S. Edwards in the Context of the Cultural-Historical Paradigm

Olga V. Salomatova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: salomatovaov@mgppu.ru

The article presents an analysis of the works of S. Edwards devoted to the development of a holistic concept of digital play in the tradition of the Cultural-Historical Scientific School. The main difficulties are connected with the transformation of the idea of mediation into the context of digital technologies. We analyzed the understanding of the idea of mediation in the works of L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, Y. Engeström. On the basis of the studies of O.K. Tikhomirov, O.V. Rubtsova, S.A. Smirnov, G. Rückriem and studied how the concept of mediation can be transformed in the era of digital technologies. We also analyzed the transformation of the key concepts of the cultural-historical psychology in the works of S. Edwards, such as children's play. The contemporary children's play reflects the processes of digitalization and cultural globalization of contemporary childhood. S. Edwards introduces the concept of convergent play as the leading activity of contemporary children. Convergent play is characterized by the blurring of boundaries between traditional and digital play and the integration of digital technologies into the daily lives of children. The author argues that it is necessary to create a holistic concept of digital play corresponding to the cultural-historical tradition.

Keywords: digital play, mediation, S. Edwards, converged play, play activity.

Funding. The work was supported by the Russian Science Foundation (grant number 23-28-01204).

For citation: Salomatova O.V. The Concept of the Digital Play by S. Edwards in the Context of the Cultural-Historical Paradigm. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 30–38. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190304>

Введение

В последние годы исследователи по всему миру фиксируют качественные изменения в игровой деятельности дошкольников, в частности, все более раннее проникновение гаджетов в детскую игру. По данным опросов, современные дети знакомятся с гаджетами, начиная с 6 месяцев [13]; при этом 88% родителей считают, что в старшем дошкольном возрасте ребенку уже необходимо самостоятельно уметь пользоваться цифровыми устройствами [4]. На этом фоне исследователи все чаще говорят о возникновении нового феномена — *цифровой игры* (digital play) (далее ЦИ) [9; 10].

На сегодняшний день не существует единого определения понятия ЦИ. М. Флир (M. Fleeer) понимает под ЦИ «...процесс создания воображаемой цифровой ситуации, сопровождаемый специфической “цифровой” речью, в основе которой лежат сюжеты из повседневной жизни детей» [20, с. 87]. Н.Н. Вересов и Н.Е. Веракса считают, что ЦИ, как и обычной игровой деятельности детей, свойственна система правил, ролей, сюжетов и игровых действий [26]. О.В. Рубцова и О.В. Саломатова трактуют ЦИ как игровую деятельность с использованием цифровых технологий (далее ЦТ) и различных видов цифрового контента, где реальные и виртуальные объекты существуют и взаимодействуют в режиме реального времени, а новое средство (телефон, планшет и пр.) выступает таким же неотъемлемым атрибутом игры, как и традиционная игрушка [10].

ЦИ, наряду с традиционной, становится неотъемлемой частью игровой деятельности современного дошкольника. Однако исследований ЦИ крайне мало. В работах О.В. Рубцовой и О.В. Саломатовой [9; 10] показаны перспективы применения культурно-исторической парадигмы (далее — КИП) для понимания феномена ЦИ. Авторы анализируют, как ЦИ интерпретируется в работах М. Флир (M. Fleeer), Д. Марш (J. Marsh), Н. Вересова, Н. Вераксы и др. В то же время авторы практически не касаются работ известного австралийского ученого С. Эдвардс (S. Edwards). С. Эдвардс в своих исследованиях сочетает понятия социокультурного подхода (sociocultural theory) и идеи К. Хатт (C. Hutt). Социокультурный подход, в свою очередь, можно считать одной из интерпретаций КИП, которая широко распространена в иностранной традиции [23].

Цель настоящей статьи — рассмотреть, в какой степени понимание С. Эдвардс феномена ЦИ является продолжением идей КИП. В процессе исследования предполагается решить следующие задачи: уточнить понимание ключевых понятий КИП у классиков отечественной традиции и представителей

социокультурного подхода; обобщить возможные подходы к исследованию ЦТ; проанализировать особенности понимания ЦИ в работах С. Эдвардс.

Проблема опосредования в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и Ю. Энгельста

Несмотря на то, что С. Эдвардс относит себя к последователям Л.С. Выготского, необходимо понимать, что ее научные взгляды сформировались в англоязычном научном дискурсе. Она позиционирует себя как представителя *социокультурной теории* (sociocultural theory). Согласно М. Дафермосу (M. Dafermos), социокультурная теория в строгом смысле не аналогична КИП, а представляет ее североамериканскую интерпретацию. Так, теория Л.С. Выготского стала лишь одним из многих источников вдохновения для основателей социокультурной теории [3]. В силу этого обстоятельства существуют фундаментальные различия в интерпретации основных понятий КИП последователями теории Л.С. Выготского и сторонниками социокультурной теории. В частности, это замечание касается идеи *опосредования* (mediation).

Из работ Л.С. Выготского С. Эдвардс заимствует, прежде всего, идею *орудийного опосредования* деятельности (tool mediation), поэтому для дальнейшего рассмотрения ее взглядов необходимо коснуться вопросов, связанных с понятием опосредования.

Суть идеи опосредования Л.С. Выготский изобразил в виде треугольника (рис. 1), где при естественном процессе деятельности два стимула А и В связаны прямой связью. Если имеет место инструментальный характер деятельности, то она происходит посредством психологического орудия С [1].

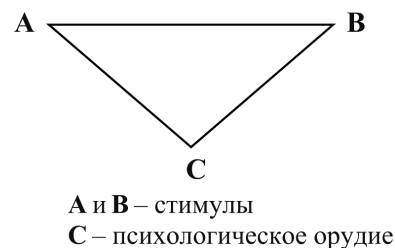


Рис. 1. Отношение инструментальных и естественных процессов (по Л.С. Выготскому)

Л.С. Выготский, говоря об орудийном опосредовании деятельности, различал *техническое* и *психологическое орудие*: «Существеннейшее отличие психологического орудия от технического — направленность его действия на психику и поведение,

в то время как техническое орудие, будучи тоже вдвинуто как средний член между деятельностью человека и внешним объектом, направлено на то, чтобы вызвать те или иные изменения в самом объекте; психологическое орудие ничего не меняет в объекте; оно есть средство воздействия на самого себя (или другого) — на психику, на поведение, а не средство воздействия на объект» [1, с. 106]. Развивая идею об опосредовании, Л.С. Выготский вводит понятие *знака* для обозначения «всякого искусственно созданного человеком условного стимула, являющегося средством овладения поведением — чужим или собственным» [2, с. 78]. *Орудие* и *знак* имеют существенные различия. При помощи орудия человек воздействует на объект деятельности и должен вызвать изменения в этом объекте. Знак — средство психологического воздействия на свое или чужое поведение [2, с. 89–90].

Идеи Л.С. Выготского об опосредовании развивал А.Н. Леонтьев. Он придавал посредническую роль не знаку, а деятельности: «... сознание ребенка есть продукт его человеческой деятельности по отношению к объективной действительности, совершающейся в условиях языка, в условиях речевого общения» [6, с. 18]. Таким образом, если процесс опосредования, по Л.С. Выготскому, имеет вид «субъект—знак/орудие—объект», то у А.Н. Леонтьева он принимает вид «субъект—деятельность—объект».

Как и многие зарубежные авторы, С. Эдвардс опирается на прочтение Л.С. Выготского, предложенное известным финским исследователем Ю. Энгстрёмом (Y. Engeström) [5; 11]. Его идеи нашли широкое практическое применение, однако концепция Ю. Энгстрёма существенно отличается от оригинальной концепции Л.С. Выготского и представляет скорее соединение КИП, теории деятельности и элементов иных теорий [3]. Ю. Энгстрём не разделяет трудовую, внешне опосредованную деятельность (орудийное опосредование), и деятельность по овладению своим поведением (знаковое опосредование). Треугольник опосредования у Ю. Энгстрёма значительно расширяется и включает уже такие понятия, как общество, правила, разделение труда и т. д., но из него уходит идея разделения психологического орудия и знака [5; 11; 12].

Концепция Ю. Энгстрёма неоднократно подвергалась критике со стороны исследователей, которые имеют доступ как к русскоязычным, так и к англоязычным работам Л.С. Выготского [3; 5; 11; 12]. Преимущественно критика касается того, что Ю. Энгстрём игнорирует фундаментальные разногласия, сложившиеся между последователями КИП и деятельностного подхода, объединяя эти две концепции в одну теорию, которая носит название культурно-историческая теория деятельности (Cultural-Historical Activity Theory, CHAT) [3; 21].

ЦТ в контексте проблемы опосредования

В условиях информационной революции происходит переосмысление проблемы опосредования, в частности, разрабатываются различные подходы к цифровым устройствам как новым средствам опосредования. Можно выделить несколько направлений исследований в этой области.

Сторонники *первого направления* считают, что, с одной стороны, ЦТ опосредуют употребление знаковых средств. С другой стороны, можно говорить о том, что ЦТ влияют как на практическую деятельность человека, так и на внутренние психические процессы. Соответственно, они затрагивают и интер-, и интрапсихические функции. Таким образом, изменения носят иной характер, чем при употреблении знака, и можно говорить о возникновении новых качеств осознанности и произвольности [14].

В рамках *второго направления* ЦТ рассматриваются и как орудие, и как знак. «В одних обстоятельствах компьютер или мобильный телефон могут выступать преимущественно как орудие, используемое для передачи информации (отправка электронной почты или sms-сообщения), а в других обстоятельствах то же самое средство может выступать в качестве знака, опосредующего различные психические функции и процессы (общение через социальные сети, участие в компьютерной игре и др.)» [8, с. 119]. При этом четкую границу между орудийным и знаковым использованием сложно обозначить, так как переход от одного вида к другому происходит очень быстро (иногда эти процессы разворачиваются параллельно) [7; 8].

Сторонники *третьего направления* полагают, что использование ЦТ упрощает структуру деятельности: «Между нажатием кнопки и результатом нет рабочего интервала, т. е. собственно самой работы, предметного действия, результатом которого стал некий продукт, и нет ощущения сопричастности к этому действию и результату. Тем самым мы получаем ту же схему поведения, стимул—реакция» [12].

В рамках *четвертого направления* ЦТ рассматриваются сквозь призму теории медиа. Его сторонники отходят от понятий орудия и знака и делают акцент на описании и изучении изменений среды, вызванных внедрением ЦТ. Они опираются на идеи теории медиа (Н.А. Innis, Н.М. McLuhan и др.). По их мнению, эта теория может предоставить методологические средства, необходимые для формирования модели, этапов и законов перехода между различными ведущими медиа¹ и таким образом помочь в разработке новой концепции среды [11].

Преломление КИП в работах С. Эдвардс

С. Эдвардс является одним из ведущих зарубежных исследователей ЦИ и *конвергентной игры* (о по-

¹ Медиа (media — форма множественного числа от лат. Medium — «средний», «посредник») — термин, который широко используется в работах, посвященных проблемам цифровизации («digital media», «new media» и т. д.). Одновременно выступает как синоним понятия «технологии» и понятия «средства», однако может иметь и другие значения.

нятии конвергентной игры см. ниже). В ее работах предпринята попытка создать целостную концепцию ЦИ с опорой на идеи Л.С. Выготского.

Ссылаясь на упомянутую выше работу Л.С. Выготского [1], С. Эдвардс понимает идею *орудийного опосредования* как облегчение человеческой деятельности посредством использования культурно обусловленных орудий. Идею орудийного опосредования она схематично представляет в виде треугольника, где в одной точке основания находится человек, в другой — объект, а орудие располагается в вершине треугольника. Орудия в течение времени могут закрепляться в культурной традиции, поэтому орудие начинает имплицитно ассоциироваться с объектом деятельности. Этот процесс может быть назван *имплицитным посредничеством* (implicit mediation). По мере того, как человек осваивает использование данного орудия, меняется и объект его деятельности, процесс повторяется вновь [16].

Используя треугольник опосредования, С. Эдвардс объясняет и образовательное значение игры²: в одной точке основания треугольника будет находиться дошкольный работник/воспитатель, в другой — возможность ребенка играть. Орудием будут служить теории игры (theories of play), т. е. те правила, на которые воспитатель опирается, когда разрабатывает сценарий обучающей игры для своего занятия. Здесь теории игры выполняют роль имплицитного посредника [16].

К культурным орудиям С. Эдвардс относит и ЦТ. ЦТ являются производными от культурного контекста, в котором находится ребенок, на этом основании их следует рассматривать как *орудия деятельности* [17]. Освоение нового орудия — ЦТ — позволяет ребенку расширить круг возможных игровых действий. Однако ЦТ еще не так прочно закрепились в культурной традиции, поэтому пока преждевременно говорить об их имплицитном характере [16].

Представляется, что понимание С. Эдвардс идеи опосредования отражает скорее взгляды Ю. Энгстрёма, нежели самого Л.С. Выготского. Так, в статьях С. Эдвардс, как и в работах Ю. Энгстрёма, не прослеживаются различия между орудийным и знаковым опосредованием. В них говорится лишь об орудийном опосредовании, в то время как про знаковое не упоминается вовсе. Причин тому может быть несколько. Во-первых, соединение Ю. Энгстрёмом в своей концепции идей Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева [3; 5]. Во-вторых, проблемы, связанные с корректным переводом. Для обозначения орудийного опосредования (англ. «tool mediation») в работах российских авторов часто используется термин «опосредование». Для обозначения знакового опосредования (англ. «sign mediation») — «опосредствование». Однако при переводе слова «tool» и «sign» могут опускаться, а опосредование и опосредствование переводятся одним словом «mediation» [12].

Кроме идеи опосредования, в фокус внимания С. Эдвардс попадают другие важнейшие понятия КИП: ведущая деятельность, высшие психические функции и социальная ситуация развития.

Под *ведущей деятельностью* она понимает способности преобразования существующих способов мышления и познания во все более сложные формы психологического взаимодействия (psychological engagement), связанные с социальной и культурной ситуацией, которая, в свою очередь, формирует основу для обучения и развития. Ведущая деятельность не является доминирующей в течение определенного периода развития, она функционирует скорее «... как мост, который поддерживает переход ребенка от одной психологической функции (psychological function) к другой на протяжении всей жизни» [18]. Овладение ведущей деятельностью приводит к изменению *социальной ситуации развития*, в которой находится ребенок, что, в свою очередь, порождает новую *психологическую функцию*. К психологическим функциям, которые возникают у ребенка в период от рождения до подросткового возраста, относятся сенсорная функция, восприятие, эмоции, память и мышление [18]. Вероятно, под психологическими функциями С. Эдвардс понимает высшие психические функции.

Согласно теории Л.С. Выготского, высшие психические функции первоначально возникают как форма коллективного поведения ребенка, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка, т. е. источником формирования высших психических функций выступает среда. Ведущая деятельность связывает ребенка с элементами среды, которые в данный период являются источниками психического развития. В этой деятельности формируются основные личностные новообразования, происходят перестройка психических процессов и возникновение новых видов деятельности [1; 2].

Помимо идей КИП С. Эдвардс в своих исследованиях игры опирается на работы К. Хатт (С. Hutt). Труды К. Хатт были направлены на поиски различий между *исследовательской* (investigation) и *игровой деятельностью* у детей [25]. Она указала на принципиальное различие этих видов деятельности: «Скрытый вопрос, возникающий в сознании ребенка во время исследования, по-видимому, звучит как “Что может делать этот объект?”. В то время как в игре он звучит иначе: “Что я могу сделать с этим объектом?”» [22, с. 70]. С. Хатт, опираясь на это разграничение, разделила деятельность ребенка на два больших класса: *эпистемологическое* (epistemic) и *развлекательное* (ludic) поведение. Границы между эпистемологическим и развлекательным поведением подвижны, но эпистемологическое поведение предшествует развлекательному, так как сначала ребенок осваивает объект, учится с ним взаимодействовать.

² Европейская система дошкольного образования базируется на обучении через игру, поэтому исследованиям образовательного потенциала игровой деятельности уделяется особое внимание.

Эпистемологическое поведение («что может делать этот объект?») проявляется в стремлении ребенка получить новые знания или информацию о предмете и ориентировано на цель или конечный продукт. К. Хатт выделяет следующие разновидности эпистемологического поведения: решение задач (problem solving), исследование (exploration) и продуктивная деятельность (skill acquisition).

Развлекательное поведение («что я могу сделать с этим объектом?») нацелено на получение удовольствия от спонтанной деятельности, не имеющей определенной цели. Детская игра заставляет игроков притворяться, т. е. брать на себя определенную роль, доставляет ребенку удовольствие и развивает воображение. К. Хатт предлагает две категории развлекательного поведения: фантазийная игра (fantasy play) и повторяющаяся игра (repetitive play) [22].

По мнению С. Эдвардс, любой объект, на котором сосредоточено сначала эпистемологическое, а потом и развлекательное поведение, можно приравнять к орудию, на том основании, что использование орудий способно менять объект деятельности. Это замечание касается и цифровых объектов (детской цифровой видеокамеры и т. д.) [15].

На наш взгляд, исследователь предприняла очень важную попытку переосмыслить ЦИ в русле КИП, дополнив ее идеями К. Хатт. Однако понимание автором основ КИП нуждается в дальнейшем обсуждении и прояснении. Несмотря на это, концепция С. Эдвардс актуализирует перед исследователями краеугольную проблему — встраивание реалити цифрового общества в КИП, а также позволяет увидеть игру современного ребенка как сложный феномен, нуждающийся в междисциплинарном исследовании.

Представления о современной детской игре в исследованиях С. Эдвардс

Предварительно стоит отметить, что игровая деятельность дошкольников интересует С. Эдвардс с точки зрения ее педагогической ценности. Основная задача всех ее исследований игры — раскрыть образовательный потенциал новых разновидностей игры и помочь воспитателям использовать новые возможности, чтобы сделать занятия с детьми более продуктивными, так как ЦТ позволяют модифицировать традиционные игры (снимать совместную игру на видео, проигрывать игровые сюжеты в цифровом пространстве и т. д.).

Процесс знакомства ребенка с цифровыми устройствами может быть отнесен, по мнению С. Эдвардс, к проявлению *эпистемологического поведения*: сначала ребенок изучает функции цифрового устройства, затем он может использовать ЦТ как инструменты для создания новых игровых сюжетов. Иными словами, овладение новым орудием позволяет изменять объект деятельности [16].

Использование цифровых устройств, по мысли С. Эдвардс, является неотъемлемой чертой социаль-

ной ситуации развития современного ребенка. Процессы цифровизации идут параллельно с процессами *культурной глобализации* современного детства. Культурная глобализация приобщает ребенка к героям и сюжетам массовой детской культуры, а цифровизация способствует тому, чтобы массовая культура постоянно окружала ребенка. Автор называет это явление *культурой цифрового потребления* (digital consumerist cultures) [18; 24].

Новый культурный опыт находит отражение в игровой деятельности современного ребенка. Автор выделяет следующие типы игр:

1) *универсальные игры* (generic) — игры с традиционными игрушками (железная дорога, набор «Ферма» и т. д.);

2) *потребительские игры* (consumer) — игры с использованием брендовых, фирменных игрушек. Как правило, такая игрушка имеет какую-то историю, которая была создана разработчиками бренда, и является атрибутом массовой культуры (паровозик Томас, свинка Пеппа и т. д.);

3) *ЦИ* (digital) — использование детьми игровых приложений [24];

4) *цифровая потребительская игра* (digital-consumerist) — ЦИ, в основе которой лежат сюжеты и герои массовой культуры (например, «Tomas and friends: minis», «Safari day with Peppa Pig» и др.). По наблюдениям С. Эдвардс, цифровая потребительская игра имеет больший развивающий потенциал, чем универсальная или потребительская игра [24];

5) *конвергентная игра* (converged) — игра, в которой наблюдается стирание границ между традиционными и цифровыми играми и интеграция ЦТ в повседневную жизнь детей [17; 19].

Конвергентная игра как ведущая деятельность современного ребенка

Конвергентная игра предполагает участие ребенка как в традиционных, так и в ЦИ, а также то, что он находится под влиянием культурной глобализации и цифровых медиа. Именно конвергентная игра, по мнению автора, является ведущей деятельностью у современных детей [17].

Поскольку конвергентная игра является новым явлением, ее природа и образовательные возможности еще не изучены. Для исследования конвергентной игры С. Эдвардс предлагает использовать новый инструмент, который она называет веб-картирование (web-mapping). Визуально инструмент выглядит как сеть, состоящая из секторов и кругов (рис. 2).

Каждый сектор представляет собой вид активности дошкольника, связанный с использованием ЦТ (цифровые игрушки, планшет и т. д.). Круги представляют собой более «традиционные» для дошкольников формы деятельности: ролевые игры, конструирование, подвижные игры и т. д. Пересечение между сектором и кругом представляет собой конвергентные эпизоды игры, в которых исчезло разделение на цифровые и нецифровые виды деятельности. Этот



Рис. 2. Веб-картирование С. Эдвардс

инструмент позволяет педагогам увидеть и применять конвергентную игру на практике [17].

На основании анализа эмпирического материала С. Эдвардс выделяет три характеристики конвергентной игры (см. таблицу) [17].

Таким образом, С. Эдвардс предлагает новый взгляд на игровую деятельность современных детей. Представленный ею метод изучения помогает педагогам увидеть элементы перехода между цифровыми

и нецифровыми видами деятельности в конкретных эпизодах конвергентной игры.

Заключение

Проблема анализа современных разновидностей игровой деятельности детей является одним из актуальных вызовов современной психолого-педагогической науки.

Таблица

Характеристики конвергентной игры, по С. Эдвардс

Название игры	Пояснение	Пример
Мультимодальная (multi-modal)	Одновременное использование воспитателями и детьми как «традиционного» взаимодействия (говорение, слушание, рисование, прикосновения т. д.), так и «цифрового» (совместное использование планшетов и т. д.), в том числе и в обучающих целях	Воспитатель знала, что ребенок играет в LEGO и использует цифровые приложения LEGO. Она предложила девочке поиграть в конструктор. Девочка стала рассказывать воспитательнице об одном из персонажей LEGO. Воспитательница решила уточнить историю персонажа, взяла планшет и оставила запрос в поисковой строке. Воспитатель рассказала девочке, что она прочитала в Интернете, и они продолжили играть
Глобально-локальная (global-local)	Совместное использование воспитателями и детьми героев и сюжетов массовой детской культуры в игровой деятельности, в том числе и в обучающих играх	Воспитатель сделала из картона «фигурки покемонов» из ЦИ «Рок топ Го» и спрятала их на площадке детского сада. Каждому ребенку нужно было отыскать полный набор «покемонов». От детей требовалось отыскать фигурки, сопоставлять уже имеющиеся фигурки с требуемым набором, сосчитать их, договориться об обмене и т. д.
Традиционно-цифровая (traditional-digital)	Возможность объединения материальных, социальных и цифровых составляющих в детской игре с целью развития когнитивных, коммуникативных и социальных навыков ребенка. По сути, эта характеристика показывает отсутствие различий между традиционными играми и ЦИ как отдельными видами деятельности ребенка	Воспитатель предложила для игры фигурку Эльзы из мультфильма «Холодное сердце». Дети ранее смотрели мультфильм и знали его сюжет. Дети вместе с воспитателем создали эскиз дворца для Эльзы, все вместе сделали его из картона и бумаги и стали в него играть

ческой науке. Основная сложность заключается в отсутствии общепринятого понимания места ЦТ и ЦИ в системе понятий КИП.

С. Эдвардс, опираясь на идеи Л.С. Выготского, предприняла попытку переосмыслить ключевые понятия КИП применительно к реалиям современного детства. В то же время необходимо подчеркнуть, что, будучи представителем социокультурной теории, С. Эдвардс интерпретирует эти понятия, опираясь на трактовки таких авторов, как Ю. Энгельстрём, что в значительной степени определяет специфику ее научных взглядов.

Фактически, рассматривая феномен ЦИ, исследователь опирается на идеи исключительно орудийного опосредования, не принимая во внимание знаковое опосредование, ЦТ рассматриваются С. Эдвардс как производные от культурного контекста орудия деятельности. Требуется дополнительное пояснения

интерпретация С. Эдвардс таких важных понятий КИП, как высшие психические функции, социальная ситуация развития и социальная среда, которые автор, по всей видимости, заменяет на понятия «психологическая функция» и «социальная и/или культурная ситуация» соответственно.

Перспективным для дальнейших исследований представляется также изучаемый автором феномен конвергентной игры, понимаемый как специфическая игровая деятельность, для которой характерны постоянные переплетения традиционных и цифровых форм игры, а также использование сюжетов и героев культуры цифрового потребления.

Разрабатываемые автором направления исследований практически не представлены в современной отечественной науке, в связи с чем настоящая проблематика представляется крайне перспективной и актуальной.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. *Дафермос М.* Критический анализ принятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе // *Культурно-историческая психология*. 2016. Том 12. № 3. С. 27–46. DOI:10.17759/chp.2016120303
4. *Клопотова Е.Е., Романова Ю.А.* Компьютерные игры как фактор познавательного развития дошкольников [Электронный ресурс] // *Вестник практической психологии образования*. 2020. Том 17. № 1. С. 32–40. DOI:10.17759/bppe.202017010
5. *Корепапова И.А., Виноградова Е.М.* Концепция И. Энгельстрёма – вариант прочтения теории деятельности А.Н. Леонтьева // *Культурно-историческая психология*. 2006. Том 2. № 4. С. 74–78.
6. *Леонтьев А.Н.* Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) // *Психологическая наука и образование*. 1998. Том 3. № 1. С. 5–21.
7. *Рубцова О.В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования (статья вторая) // *Культурно-историческая психология*. 2019. Том 15. № 4. С. 100–108. DOI:10.17759/chp.2019150410
8. *Рубцова О.В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // *Культурно-историческая психология*. 2019. Том 15. № 3. С. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312
9. *Рубцова О.В., Саломатова О.В.* Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 1) // *Культурно-историческая психология*. 2022. Том 18. № 3. С. 22–31. DOI:10.17759/chp.2022180303
10. *Рубцова О.В., Саломатова О.В.* Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 2) // *Культурно-историческая психология*. 2022. Том 18. № 4. С. 15–26. DOI:10.17759/chp.2022180402

References

1. *Vygotskii L.S.* Sbornie sochinenii: v 6 t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psihologii [Collected works: in 6 vol. Vol. 1. Questions of the theory and history of psychology]. Luriya A.R., Yaroshevskii M.G. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1982. 488 p. (In Russ.).
2. *Vygotskii L.S.* Sbornie sochinenii: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psihiki [Collected works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of development of the psyc]. Matyushkin A.M. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
3. *Dafermos M.* Kriticheskii analiz prinyatiya teorii L.S. Vygotskogo v mezhdunarodnom akademicheskom soobshchestve [Critical Reflection on the Reception of Vygotsky's Theory in the International Academic Communities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 27–46. DOI:10.17759/chp.2016120303 (In Russ.).
4. *Klopotova E.E., Romanova Yu.A.* Komp'yuternye igry kak faktor poznavatel'nogo razvitiya doshkol'nikov [Computer Games as a Factor in the Cognitive Development of Preschoolers]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of Practical Psychology of Education]*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 32–40. DOI:10.17759/bppe.2020170104 (In Russ.).
5. *Korepanova I.A., Vinogradova E.M.* Kontsepsiya I. Engestrema – variant prochteniya teorii deyatel'nosti A.N. Leont'eva [The concept of I. Engeström is a variant of reading the theory of activity of A.N. Leontiev]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2006. Vol. 2, no. 4, pp. 74–78. (In Russ.).
6. *Leont'ev A.N.* Uchenie o srede v pedologicheskikh rabotakh L.S. Vygotskogo (kriticheskoe issledovanie) [The doctrine of the environment in the pedological works of L.S. Vygotsky (critical study)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 1998. Vol. 3, no. 1. pp. 5–21. (In Russ.).
7. *Rubtsova O.V.* Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (chast' vtoraya) [Digital Media as a New Means of Mediation (Part Two)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 100–108. DOI:10.17759/chp.2019150410 (In Russ.).
8. *Rubtsova O.V.* Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (chast' pervaya) [Digital Media as a New Means of Mediation (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*,

11. Рюкрим Г. Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory // Культурно-историческая психология. 2010. Том 6. № 4. С. 30–38.
12. Смирнов С.А. Культурно-исторический подход: цифровой вызов и модель опосредствования // Человек.RU. 2022. №17. С. 15–68. DOI:10.32691/2410-0935-2022-17-14-70
13. Солдатова Г., Теславская О. Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Национальный психологический журнал. 2019. Том 12. № 4. С. 12–27. DOI:10.11621/npj.2019.0402
14. Тихомиров О.К. Информационный век и теория Л.С. Выготского // Психологический журнал. 1993. Том 14. № 1. С. 114–119.
15. Bird J., Colliver Y., Edwards S. The camera is not a methodology: towards a framework for understanding young children's use of video cameras // Early Child Development and Care. 2014. Vol. 184. № 11. DOI:10.1080/03004430.2013.878711
16. Bird J., Edwards S. Children learning to use technologies through play: A Digital Play Framework // British Journal of Educational Technology. 2015. Vol. 46. № 6. P. 1149–1160. DOI:10.1111/bjet.12191
17. Edwards S., Mantilla A., Grieshaber S., Nuttall J., Wood E. Converged play characteristics for early childhood education: multi-modal, global-local, and traditional-digital // Oxford Review of Education. 2020. Vol. 46. № 5. P. 637–660. DOI:10.1080/03054985.2020.1750358
18. Edwards S. Lessons from 'a Really Useful Engine'TM: Using Thomas the Tank EngineTM to Examine the Relationship between Play as a Leading Activity, Imagination and Reality in Children's Contemporary Play Worlds // Cambridge Journal of Education. 2011. Vol. 41. № 2. P. 195–210. DOI:10.1080/0305764x.2011.572867
19. Edwards S. Post-industrial Play: Understanding the Relationship between Traditional and Converged Forms of Play in the Early Years // Children's Virtual Play Worlds: Culture, Learning and Participation / A. Burke, J. Marsh (eds.). New York: Peter Lang, 2013. P. 10–26.
20. Fleer M. Theorising digital play: a cultural-historical conceptualisation of children's engagement in imaginary digital situation // International Research in Early Childhood Education. 2016. Vol. 7. № 2. P. 75–90. DOI:10.4225/03/584E7151533F7
21. Hakkarainen P., Bredikyte M. Application of Cultural-Historical and Activity Theory in Educational Research and Practice // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 4. С. 10–33. DOI:10.11621/vsp.2021.04.01
22. Hutt C. Curiosity and young children // Science Journal. 1970. Vol. 6. № 2. P. 68–71.
23. Newman S. Criticism of the Sociocultural Theory // Budapest International Research and Critics Institute-Journal. 2020. Vol. 3. № 3. P. 1530–1540. DOI:10.33258/birci.v3i3.1082
24. Nuttall J., Edwards S., Lee S., Mantilla A., Wood E. The implications of young children's digital consumerist play for changing the kindergarten curriculum // Культурно-историческая психология. 2013. № 2. P. 54–63.
25. Speering W., Rennie L.J., McClafferty T.P. Discoverland: Exploring young children's interactions with science exhibits [Электронный ресурс] // Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum 1997. URL: <http://www.waier.org.au/forums/1997/speering.html> (дата обращения: 07.08.2023).
26. Veresov N., Veraksa N. Digital games and digital play in early childhood: a cultural-historical approach // Early Years. 2022. № 3. DOI:10.1080/09575146.2022.2056880
2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312 (In Russ.).
9. Rubtsova O.V., Salomatova O.V. Detskaya igra v usloviyakh tsifrovoy transformatsii: kul'turno-istoricheskii kontekst (Chast' 1) [Child's Play in the Context of Digital Transformation: Cultural-Historical Perspective (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 22–31. DOI:10.17759/chp.2022180303 (In Russ.).
10. Rubtsova O.V., Salomatova O.V. Detskaya igra v usloviyakh tsifrovoy transformatsii: kul'turno-istoricheskii kontekst (Chast' 2) [Children's Play in the Context of Digital Transformation: Cultural and Historical Perspective (Part Two)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 15–26. DOI:10.17759/chp.2022180402 (In Russ.).
11. Rückriem G. Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2010. Vol. 6, no. 4, pp. 30–38.
12. Smirnov S.A. Kul'turno-istoricheskij podhod: cifrovoy vyzov i model' oposredstvovaniya [Cultural-historical approach: digital challenge and mediation model]. *Chelovek.RU [Man.RU]*, 2022, no. 17, pp. 14–70. DOI:10.32691/2410-0935-2022-17-14-70 (In Russ.).
13. Soldatova G.U., Teslavskaya O.I. Osobennosti ispol'zovaniya tsifrovyykh tekhnologii v sem'yakh s det'mi doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta [Using digital technology in families with children of preschool and primary school age]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2019. Vol. 12, no. 4, pp. 12–27. DOI:10.11621/npj.2019.0402 (In Russ.).
14. Tikhomirov O.K. Informacionnyi vek i teoriya L.S. Vygot'skogo [Information Age and Theory L.S. Vygotsky]. *Psihologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 1993. Vol. 14, no. 1, pp. 114–119. (In Russ.).
15. Bird J., Colliver Y., Edwards S. The camera is not a methodology: towards a framework for understanding young children's use of video cameras. *Early Child Development and Care*, 2014. Vol. 184, no. 11. DOI:10.1080/03004430.2013.878711
16. Bird J., Edwards S. Children learning to use technologies through play: A Digital Play Framework. *British Journal of Educational Technology*, 2015. Vol. 46, no. 6, pp. 1149–1160. DOI:10.1111/bjet.12191
17. Edwards S., Mantilla A., Grieshaber S., Nuttall J., Wood E. Converged play characteristics for early childhood education: multi-modal, global-local, and traditional-digital. *Oxford Review of Education*, 2020. Vol. 46, no. 5, pp. 637–660. DOI:10.1080/03054985.2020.1750358
18. Edwards S. Lessons from 'a Really Useful Engine'TM: Using Thomas the Tank EngineTM to Examine the Relationship between Play as a Leading Activity, Imagination and Reality in Children's Contemporary Play Worlds. *Cambridge Journal of Education*, 2011. Vol. 41, no. 2, pp. 195–210. DOI:10.1080/0305764x.2011.572867
19. Edwards S. Post-industrial Play: Understanding the Relationship between Traditional and Converged Forms of Play in the Early Years. In Burke A., Marsh J. (eds.), *Children's Virtual Play Worlds: Culture, Learning and Participation*. New York: Peter Lang, 2013, pp. 10–26.
20. Fleer M. Theorising digital play: a cultural-historical conceptualisation of children's engagement in imaginary digital situation. *International Research in Early Childhood Education*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 75–90. DOI:10.4225/03/584E7151533F7
21. Hakkarainen P., Bredikyte M. Application of Cultural-Historical and Activity Theory in Educational Research

and Practice. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2021, no. 4, pp. 10–33. DOI:10.11621/vsp.2021.04.01

22. Hutt C. Curiosity and young children. *Science Journal*, 1970. Vol. 6, no. 2, pp. 68–71.

23. Newman S. Criticism of the Sociocultural Theory. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal*, 2020. Vol. 3, no. 3, pp. 1530–1540. DOI:10.33258/birci.v3i3.1082

24. Nuttall J., et all. The implications of young children's digital consumerist play for changing the kindergarten curriculum. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2013, no. 2, pp. 54–63.

25. Speering W., Rennie L.J., McClafferty T.P. Discoverland: Exploring young children's interactions with science exhibits [Elektronnyi resurs]. *Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum 1997*. Available at: <http://www.waier.org.au/forums/1997/speering.html> (Accessed 07.08.2023).

26. Veresov N., Veraksa N. Digital games and digital play in early childhood: a cultural-historical approach. *Early Years*, 2022, no. 3. DOI:10.1080/09575146.2022.2056880

Информация об авторах

Саломатова Ольга Викторовна, младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: salomatovaov@mgppu.ru

Information about the authors

Olga V. Salomatova, junior research fellow of the Centre for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: salomatovaov@mgppu.ru

Получена 09.08.2023

Принята в печать 25.09.2023

Received 09.08.2023

Accepted 25.09.2023

Сравнительный анализ подходов Л.С. Выготского и Дж. Боулби к развитию ребенка на первом году жизни

С.В. Трушкина

Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0628-2136>, e-mail: trushkinasv@gmail.com

Цель статьи — соотнести позиции Л.С. Выготского и Дж. Боулби по трем ключевым аспектам психического развития на первом году жизни: характеристикам восприятия у новорожденного ребенка, степени включенности ребенка первых месяцев жизни в социальное взаимодействие и психологическому содержанию связи между младенцем и его матерью. **Метод:** сравнительный анализ. **Результаты.** Обозначено сходство позиций авторов, которое заключается в принятии ими положений о вовлеченности ребенка в систему социальных связей сразу после рождения и об особой роли близкого взрослого в развитии младенца. Рассмотрены различия в содержании понятий «пра-мы» и «привязанность», использованных авторами для описания специфики связи младенца с матерью или заменяющим ее человеком. Показано, что постулат Л.С. Выготского о младенческой беспомощности, помещенный им в основу социальной ситуации развития в этом возрасте, вступает в противоречие со взглядами Дж. Боулби на существование у детей высокоэффективных врожденных форм социального восприятия и поведения. **Выводы.** Различия во взглядах авторов могут объясняться их опорой на разные исследовательские парадигмы — культурно-центрическую в одном случае и эволюционно-центрическую — в другом. Разрабатываемое Л.С. Выготским положение о младенческой беспомощности, не получив дальнейшего эмпирического подтверждения, сохраняет свою теоретическую значимость как одно из направлений поиска качественного своеобразия хода человеческого развития.

Ключевые слова: культурно-историческая теория, теория привязанности, новорожденность, младенческий возраст.

Благодарности. Автор выражает благодарность академику РАО профессору Н.Н. Нечаеву за помощь и поддержку при подготовке материала.

Для цитаты: Трушкина С.В. Сравнительный анализ подходов Л.С. Выготского и Дж. Боулби к развитию ребенка на первом году жизни // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3. С. 39–46. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190305>

Comparative Analysis of Approaches to Child Development by L.S. Vygotsky and G. Bowlby

Svetlana V. Trushkina

Mental Health Research Center, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0628-2136>, e-mail: trushkinasv@gmail.com

Objective: To compare the positions of L.S. Vygotsky and J. Bowlby regarding three critical aspects of mental development of a child: the characteristics of newborn perception, the extent of an infant's engagement in early social interaction, and the psychological nature of the bond between an infant and its mother. **Method:** a comparative analysis. **Results.** The authors' viewpoints share common ground in acknowledging the child's immediate engagement in social relationships following birth and the pivotal role of a primary caregiver figure in the child's development. Nevertheless, disparities in the interpretation of "primordial we" and "attachment" concepts, employed by the authors to elucidate the specifics of the child's connec-

tion with the mother or a caregiver, are explored. The study reveals a divergence between L.S. Vygotsky's postulate of infant helplessness, forming the foundation of the developmental social context at this stage, and J. Bowlby's perspective, emphasizing the presence of highly effective inborn forms of social perception and behavior in infants. **Conclusions.** These disparities in the authors' viewpoints may be attributed to their reliance on different research paradigms, with one emphasizing culture-centred approach and the other adopting an evolution-centred approach. L.S. Vygotsky's assertion about infant helplessness, though lacking empirical validation, maintains its theoretical importance as a direction in the search for the unique course of human development.

Keywords: cultural-historical theory, attachment theory, newborn, childhood, infancy.

Acknowledgements. The author extends appreciation to Professor N.N. Nechaev, an Academician of the Russian Academy of Education, for his assistance and support while writing this article.

For citation: Trushkina S.V. Comparative Analysis of Approaches to Child Development by L.S. Vygotsky and G. Bowlby. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 39–46. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190305>

Введение

Данная работа представляет собой сравнение двух теоретических подходов к объяснению одного и того же явления — психического развития ребенка в возрасте от рождения до одного года. Несмотря на то, что культурно-историческая концепция и теория привязанности были выдвинуты их авторами еще в первой половине XX века, задача сопоставления их положений сохраняет свою актуальность. Об этом свидетельствует тот факт, что ведущие отечественные психологи, рассматривавшие младенческое развитие сквозь призму культурно-исторической и деятельностной парадигм, не раз возвращались к вопросам о тех специфических аспектах младенческого развития, которые были «схвачены» теорией привязанности [1; 4; 8; 9; 11; 13]. Несомненно, ими ощущалось глубинное сходство обеих теорий, заключавшееся в утверждении определяющей роли социального окружения в развитии младенца. Однако отношение к положениям теории привязанности у разных отечественных авторов могло кардинально различаться — от непримиримой критики в работах М.И. Лисиной [8] до признания принципиальной возможности интеграции обоих подходов в работах Г.В. Бурменской [4]. Систематизированный сравнительный анализ положений культурно-исторической психологии и теории привязанности не проводился. Между тем задачи развития самих культурно-исторического и деятельностного подходов требуют четкого представления о чертах сходства и различия с альтернативными теоретическими подходами, а также выработки собственной позиции по поводу принятия или непринятия их положений [10].

В первой половине XX века Л.С. Выготский и Дж. Боулби не были ни первыми, ни единственными, ни наиболее известными исследователями развития детей на первом году жизни. Уже существовали фундаментальные труды представителей психоанализа, рефлексологической школы, когнитивистского и других направлений, предложивших свои концеп-

ции для объяснения развития детей в младенческом возрасте. Влияние их идей и опора на приводимые в этих работах данные четко прослеживаются в рассуждениях как Л.С. Выготского, так и Дж. Боулби. Однако авторы развивали эти идеи в разных, подчас диаметрально противоположных, направлениях и выстраивали свои концепции на основе очень разных выводов и обобщений. Наиболее принципиальными и одновременно дискуссионными в работах Л.С. Выготского и Дж. Боулби выглядят вопросы, относящиеся к следующим областям:

- 1) объему и избирательности восприятия у ребенка в период новорожденности;
 - 2) степени и характеру включенности ребенка в социальное взаимодействие на протяжении первых месяцев жизни;
 - 3) происхождению и психологическому наполнению особой связи младенца с матерью или заменяющим ее взрослым на первом году жизни ребенка.
- Структура предлагаемого сравнительного анализа определена этими тремя областями, и ниже содержится подробный разбор позиций авторов по каждой из них.

Функция восприятия у новорожденного

Ко времени написания Л.С. Выготским главы о младенческом возрасте экспериментальных исследований в этой области было сравнительно мало, и относились они преимущественно к областям медицины, физиологии, рефлексологии, а не экспериментальной психологии. В трудах Л.С. Выготского ребенок в возрасте от рождения до одного-двух месяцев предстает как замкнутое в себе, безусловно-рефлекторное существо, высшая нервная деятельность которого лишь зарождается и будет осуществляться в полной мере еще не скоро. Автор считает, что восприятию новорожденного открыты лишь внутренние самоощущения, влечения и инстинкты, в то время как внешний мир ему пока недоступен. Он пишет: «Мы склонны думать, что

в первый месяц для ребенка не существует ни кто-то, ни что-то, что он, скорее, все раздражения и все окружающее переживает только как субъективное состояние» [5, с. 277]. Следует заметить, что, полемизируя с психоаналитическими представлениями о свойственном ребенку на первом году жизни состоянии солипсизма и противопоставляя им свое видение младенца как максимально социального существа, в отношении новорожденного Л.С. Выготский во многом воспроизводит картину младенческого солипсизма. Тем не менее, наличие психической жизни у ребенка он признает с момента рождения. Имея своим физиологическим субстратом не высшие отделы мозга (как в более поздних периодах), а подкорковые центры, психика новорожденного проявляется в выразительных движениях, интонированных криках, а также неясных состояниях сознания и недифференцированных переживаниях ситуаций.

Признание у новорожденного особого типа восприятия окружающей действительности — недифференцированного, не разделенного на объекты, — является одной из ярких черт теоретической позиции Л.С. Выготского. Отправной точкой для такого заключения послужили факты, установленные К. Коффкой в русле гештальт-психологических исследований. Они показывали, что ребенок первых месяцев жизни начинает выделять из общего фона сложные целостные объекты раньше, чем их отдельные элементы. Расширив трактовку эмпирических данных, Л.С. Выготский делает вывод о существовании принципиальных отличий сознания и восприятия у новорожденного ребенка: «Первоначальные восприятия ребенка представляют нерасчлененное впечатление от ситуации в целом, где не только не расчленены отдельные объективные моменты ситуации, но не дифференцированы еще элементы восприятия и чувства» [там же, с. 277–278].

Дж. Боулби придерживался диаметрально противоположной точки зрения. Опираясь на более широкую базу экспериментальных данных, он утверждает, что «...уже при рождении или вскоре после него у ребенка вступают в действие все сенсорные системы» [3, с. 200], что новорожденный способен различать широкий круг стимулов, обладает тонкой чувствительностью к ним и достаточно широким диапазоном поведенческих ответов. Более того, результаты наблюдений и экспериментов свидетельствовали о существовании у новорожденных явных сенсорных предпочтений и избирательности ответных реакций: «На одни компоненты внешней среды ребенок обращает больше внимания, чем на другие» [там же]. Разрабатывая теорию привязанности как одну из областей более общей теории управляющих систем в биологии, Дж. Боулби придает огромное значение действию механизмов обратной связи. Он показывает, как уже с первых дней жизни механизмы подкрепления и угашения вступают в действие и организуют поведение ребенка [3].

Расхождения во взглядах двух ученых впечатляют своим размахом. Л.С. Выготский описывает новорожденного как полностью погруженного в себя и

не способного выделить из общей картины внешнего мира отдельные объекты и их свойства. В работах Дж. Боулби ребенок с момента рождения предстает открытым ощущениям, восприятию и влиянию всех стимулов из внешнего мира, а также избирательно реагирующим на них. Л.С. Выготский пишет об ограниченности поведенческих проявлений новорожденного безусловными рефлексом, тогда как, согласно взглядам Дж. Боулби, ребенок с первых дней жизни способен к изменению и регуляции своего поведения в соответствии с характером внешних воздействий и через механизмы обратной связи.

Включенность новорожденного и младенца в социальное взаимодействие

Признавая включенность в социальные отношения важнейшим фактором психического развития ребенка, и Л.С. Выготский, и Дж. Боулби не могли обойти вниманием вопрос о том, рождается ли человек с потребностью в социальных связях или она формируется прижизненно. Этот вопрос носит фундаментальный характер, поскольку затрагивает проблему природы человека. Культурно-историческая теория и теория привязанности дают на него разные ответы.

Л.С. Выготский из тезиса о недифференцированном восприятии у новорожденного выводит логическое следствие: ребенок в этот период не имеет возможности различать физические и социальные объекты. Говоря другими словами, в первое время после появления на свет ребенок не способен отличить человека от предметов и не реагирует на людей иначе, чем на предметы. Кроме того, по мнению автора, новорожденный не понимает, что с ним кто-то взаимодействует, так как он и самого себя не выделяет из переживания целостной ситуации. Л.С. Выготский утверждает, что поведение новорожденного характеризуется полным отсутствием каких-либо социальных проявлений: «Новорожденный, как легко понять, не обнаруживает никаких специфических форм социального поведения» [5, с. 278]. Опираясь на позиции современных ему исследователей младенчества, он полагает, что социальные реакции и направленная на другого человека активность появляются значительно позже: «О социальных впечатлениях и реакциях можно с некоторой уверенностью впервые говорить применительно к периоду между 2-м и 3-м мес., т. е. за пределами периода новорожденности. В этот же период социальность ребенка характеризуется полной пассивностью. Как и в его поведении, так и в его сознании нельзя еще отметить ничего, что говорило бы о социальном переживании как таковом» [там же]. Такое представление в целом сохраняется и у его последователей [7; 8; 14; 17]. Так, А.Н. Леонтьев писал: «Первоначально отношение к миру вещей и к окружающим людям слиты для ребенка между собой, но дальше происходит их раздвоение, и они образуют разные, хотя и взаимосвязанные, переходящие друг в друга линии развития» [7, с. 215]. М.И. Лисина, разрабатывая проблемы он-

тогенеза общения, придерживается той же позиции: «Наша точка зрения состоит в утверждении целиком прижизненного формирования потребности детей в общении с окружающими людьми» [8, с. 44].

Позже, вступая в период младенчества, ребенок все больше отзывается на «...созданный взрослыми мир...» [5, с. 300], и у него появляется значительное число форм социального поведения и связанных с ним эмоций. В его поведении появляются признаки «...бесспорно показывающие, что уже в младенческом возрасте ребенок отличается людей от вещей» [там же, с. 316–317]. На первой стадии развития социальности ребенок способен лишь воспринимать инициативу взрослого и реагировать на нее, и лишь во втором полугодии у него появляются потребность в общении и активность в социальных контактах. В достижении своих целей он открывает для себя «...самый обычный и естественный путь через другого человека» [там же, с. 302]. Взрослый постепенно становится для ребенка центром воспринимаемой ситуации, и «...смысл всякой ситуации для младенца определяется в первую очередь этим центром» [там же]. Вся собственная активность ребенка и его отношение к явлениям окружающей действительности определяются его связью со взрослым, а сам младенец уже представляется максимально социальным существом.

Таким образом, в представлениях Л.С. Выготского социальное восприятие и социально-ориентированное поведение ребенка на первом году жизни претерпевают кардинальные изменения — от их полного отсутствия в период новорожденности до максимальной выраженности в младенческий период. Этот переход не является скачкообразным. По мнению автора, на протяжении всего первого года «...своеобразие младенческой социальности сказывается в первую очередь в том, что социальное общение ребенка не выделилось еще из всего процесса его общения с внешним миром, с вещами и процессом удовлетворения его жизненных потребностей» [там же]. Важнейшим с точки зрения дальнейших теоретических построений Л.С. Выготского, по нашему мнению, является постулат о «младенческой беспомощности». Именно она определяет для младенца невозможность удовлетворять свои потребности и взаимодействовать с миром иначе, чем через посредничество взрослого, и именно она направляет его развитие по пути коммуникации и интериоризации, т. е. заставляет прибегать к развитию речи и присвоению элементов человеческой культуры.

Дж. Боулби открывает цепь своих рассуждений по поводу социальности младенцев решительным заявлением: «Новорожденный ребенок — далеко не *tabula rasa*» [3, с. 197]. Он утверждает, что готовность новорожденного реагировать на социальные раздражители и включаться в социальное взаимодействие чрезвычайно высока; что «...с самого начала имеется заметная предрасположенность отвечать определенным образом на некоторые виды стимулов, обычно связанные с человеком: слуховые, исходящие от звуков голоса, зрительные — от лица, тактильные и ки-

нететические — от рук и тела» [там же, с. 198]; что «...такого рода дифференцированные реакции проявляются уже в течение первых суток после рождения» [там же, с. 204]. Он развивает мысль о том, что ребенок при рождении обладает целым набором готовых форм поведения, адресованного другому человеку — плач, не связанное с кормлением сосание, слежение глазами, хватание и цепляние, голосовые проявления и т. д.

То, что у ребенка с первых дней жизни имеются готовые формы поведения, направленные на человека, имеет, по мнению Дж. Боулби, вполне определенный, эволюционно оправданный смысл. Задача такого поведения — оказывать влияние на взрослого, что «...вероятно, увеличивает время, которое младенец находится в непосредственной близости к этому человеку...» [там же], увеличивая этим свои шансы на выживание, достижение комфорта и успешное развитие. Именно поэтому, по мнению автора, ребенок от рождения «...не только обладает рядом систем управления поведением, готовых к активации, но, кроме того, каждая такая система уже определенным образом настроена: она активизируется стимулами из одного широкого диапазона (или нескольких диапазонов), прекращается стимулами из другого широкого диапазона и усиливается или ослабляется стимулами из третьего» [там же, с. 197]. Первые сигналы ребенка не адресованы конкретному лицу, но они подаются им в соответствии с эволюционно заложенным ожиданием того, что вокруг есть люди, для которых они предназначены.

Таким образом, по вопросам о социальных потребностях и возможностях новорожденного и младенца прослеживается ряд принципиальных различий. Л.С. Выготский не признает у ребенка сразу и вскоре после рождения ни способности выделять людей из окружающей обстановки, ни активного стремления к социальным взаимодействиям, ни специальных форм поведения, направленных на него. Возникновение внимания и интереса к человеку Л.С. Выготский относит к возрасту двух-трех месяцев, активности в контактах с ним — ко второму полугодью. Автор теории привязанности, напротив, придерживается точки зрения на изначальное, врожденное стремление детей к социальным контактам, эволюционно обеспеченное способностью выделять людей из общего фона, потребностью в активном достижении и сохранении близости к ним, а также готовыми формами социального поведения.

Природа связи младенца с близким взрослым

Как в культурно-исторической психологии, так и в теории привязанности среди всего социального окружения новорожденного и младенца выделяется самый близкий ему человек, которым, как правило, оказывается мать ребенка. При этом каждая из теорий предлагает свое видение происхождения и содержания этих отношений, а также свой понятийный аппарат для описания его феноменологии и понимания значения. Л.С. Выготский пользуется термином

«пра-мы», предложенным ранее Ш. Бюлер; Дж. Боулби вводит понятие «привязанность». Их содержательное наполнение и концептуальная направленность сильно различаются.

«Первое, что возникает в сознании младенца, может быть названо ближе и точнее всего, как «Ur-wir», т. е. «пра-мы» [5, с. 305], — пишет Л.С. Выготский. Для понятия «пра-мы» Л.С. Выготский, по-видимому, не имел строгого определения, он придавал ему, скорее, описательный или даже метафорический смысл. Однако из приведенной цитаты ясно следует, что психологическую структуру «пра-мы» автор относит к ментальной, а не поведенческой области. «Пра-мы», считает он, возникает как первый и генетически исходный тип детского сознания и самосознания. Ребенок «...первоначально знает только своего рода «мы», внутри которого «я» и другой образуют единую связную структуру...» [там же, с. 309].

По вопросу о происхождении материнско-младенческой связи Л.С. Выготский в целом разделял господствовавшую в те годы точку зрения психоаналитической школы, согласно которой социальные потребности младенца считались вторичными и возникающими на основе удовлетворения взрослым более ранних органических потребностей. Он писал: «Мы можем вполне уверенно утверждать: положительный интерес к человеку вызывается тем, что все потребности ребенка удовлетворяются взрослым» [там же, с. 301]. Несмотря на признание исключительной роли матери как неотъемлемой части «пра-мы» ребенка, тема содержания материнско-младенческой связи Л.С. Выготским не разрабатывалась. Он обозначил свою позицию по этому вопросу в самом общем виде: «...отношение ребенка к миру является зависимой и производной величиной от самых непосредственных и конкретных его отношений к взрослому человеку» [там же, с. 302]. По мнению Е.О. Смирновой, в работах Выготского взрослый выступает как «...абстрактный и формальный носитель знаков, сенсорных эталонов, интеллектуальных операций, правил поведения, т. е. как посредник между ребенком и культурой, но не как живой конкретный человек» [14, с. 77].

Как известно, М.И. Лисина впоследствии пересмотрела положение Л.С. Выготского о феномене «пра-мы» [8; 14]. В экспериментальных исследованиях «лисинской школы» было показано, что в процессе общения с матерью младенец является ее активным партнером: он обращается к матери, привлекает ее внимание, отвечает ей. Был сделан вывод, что такое поведение возможно лишь при ощущении ребенком своей психологической отделенности от партнера по общению и переживании им собственной субъектности, а не слитости с матерью, как полагал Л.С. Выготский [1; 6; 8].

Научно-психологические взгляды Дж. Боулби формировались изначально в психоаналитической среде, однако он объяснял природу связи младенца с матерью совершенно иначе, нежели в психоанализе, а именно — с позиций этологического подхода, который впоследствии составил основу разработанной им

теории привязанности. Он пишет: «Сосредоточение на пищевом подкреплении привело исследователей к двум негативным последствиям: спекулятивному теоретизированию, конечно же, ошибочному, а также к игнорированию до недавнего времени других видов подкрепления, в том числе таких, которые, вероятно, в развитии социальной привязанности играют значительно большую роль, чем пища» [3, с. 201]. Таким «другим» видом подкрепления Боулби считает само общение ребенка со взрослым. Аргументами послужили результаты экспериментальных работ и наблюдения за маленькими детьми, разлученными с матерями. Последние показали, что при хорошем уходе и кормлении, но без полноценных контактов с матерями дети пребывают в подавленном состоянии, отстают в физическом, интеллектуальном и речевом развитии, значительно чаще болеют и умирают [9; 12; 19].

Идеи психоанализа, тем не менее, четко прослеживаются в теоретических построениях Дж. Боулби. Это относится, прежде всего, к конструкту базальной тревоги, которая, согласно психоаналитическим представлениям, является неизбежным последствием родовой травмы и пронизывает всю психическую жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Именно мотив избегания тревоги лежит в основе появления «поведения привязанности», т. е. стремления ребенка держаться как можно ближе к «своему» взрослому, удерживать эту близость и сопротивляться ее разрыву всеми доступными способами [3]. Другим психоаналитическим построением, оказавшим сильное влияние на теорию привязанности, стало понятие об объектных отношениях. Образ «первичного объекта» складывается и прочно закрепляется в ментальном мире ребенка, и его замена на другого взрослого невозможна без психической травматизации [15].

Таким образом, в обоих подходах признается, что в первые месяцы жизни ребенок выделяет среди окружающих людей конкретного человека, к которому у него формируется особое отношение. Однако происхождение такого отношения трактуется по-разному. Л.С. Выготский выводит эту связь из факта удовлетворения взрослым органических потребностей ребенка. Теория привязанности видит ее источник во врожденном стремлении ребенка к социальным контактам, дополненном эмоциональным механизмом тревоги в ситуациях стресса и проявляющимся в форме «поведения привязанности».

Результаты и обсуждение

Проведенный сравнительный анализ представлений Л.С. Выготского и Дж. Боулби о психическом развитии ребенка на первом году жизни обозначил как моменты их сходства, так и расхождение по ряду принципиальных вопросов. Общими являются положения о включенности ребенка в систему социальных связей сразу после рождения и об особом характере отношений младенца с близким взрослым. Различия во взглядах авторов имеют широкий размах и могут

объясняться опорой на разные исследовательские парадигмы — культурно-центрическую в одном случае и эволюционно-центрическую — в другом.

В представлениях Л.С. Выготского родившийся ребенок погружен в мир своих внутренних ощущений, лишен интереса к внешнему миру, полностью пассивен и воспринимает действительность в виде недифференцированной картины. Дж. Боулби придерживается убеждения, что ребенок сразу же после рождения воспринимает и различает все объекты внешнего мира и сенсорные стимулы, а также проявляет избирательность по отношению к ним. Л.С. Выготский выводит появление интереса к взрослому из факта удовлетворения им физических потребностей младенца, Дж. Боулби настаивает на существовании врожденной социальной потребности, не сводимой к иным нуждам ребенка. Л.С. Выготский разрабатывает теоретическое представление о младенческой беспомощности, помещая его в основу социальной ситуации развития в этом возрасте. Именно беспомощность в сочетании с невозможностью сигнализировать взрослому о своих нуждах из-за отсутствия речевых форм общения создают основное диалектическое противоречие возраста. Дальнейшее развитие ребенка с неизбежностью направляется в сторону разрешения этого противоречия — через формирование речи к знаковой опосредованности, интериоризации и становлению высших психических функций.

Для описания особой связи младенца с матерью (или замещающим ее взрослым) авторами используются понятия «пра-мы» и «привязанность». Первый относится к ментальной сфере ребенка и отражает его субъективное переживание неразделенности с матерью, являясь ступенью в становлении сознания, самосознания и субъектности. Второй имеет отношение к области адаптивного поведения, заложенного эволюционно. Он включает в себя врожденные и прижизненно формирующиеся специфические формы поведения, направленные на достижение ребенком близости к взрослому с целью получения от него защиты и заботы. Привязанность ребенка строго индивидуализирована. Замена ухаживающего взрослого воспринимается ребенком как утрата своей «фигуры привязанности» и становится для него источником страданий и психической травматизации. В теоретических построениях Л.С. Выготского мать выступает как источник культурного опыта и транслятор культурно заданных образцов поведения, а тема ее индивидуализированности и незаменимости не поднимается.

Во второй половине XX века в многочисленных экспериментально-психологических исследованиях

было установлено, что новорожденные и младенцы обладают широкими возможностями невербального самовыражения, как правило обеспечивающими им надежное понимание и адекватное реагирование взрослых [22]. Современные специалисты располагают данными о том, что на первом году жизни дети способны к совместному вниманию [18], социальному познанию [21; 25], построению интермодальных образов [2], эмоциональной саморегуляции [28], изменению поведения в соответствии с полученным ранее опытом [18; 23]. Было показано, что младенцы могут переживать, выражать и регулировать широкий спектр эмоций [24; 28; 29], активно исследовать свое окружение и обучаться [2; 6; 29], общаться и строить близкие отношения [9; 12]. Большинство положений теории привязанности эмпирически подтвердились, а сама теория продолжает активно развиваться [20; 23; 26; 27].

При этом теория привязанности не охватывает целый пласт важнейших феноменов детского развития. Дж. Боулби признавал: «Наименее изученной стадией человеческого развития остается та, на которой ребенок приобретает все свои специфически человеческие качества. Здесь перед нами открывается целый континент, который еще только предстоит завоевать» [3, с. 399]. Этот «континент» и до сих пор во многом остается загадочным. Так, А.Б. Холмогорова высказывает точку зрения, что, несмотря на расцвет современных нейронаук, они представляют собой очередную форму биологического редукционизма в психологии, на этот раз — в области социальных отношений и социального познания, и ведут, в конечном счете, к нивелированию качественных различий между животными и человеком [16].

В этом свете теоретические построения Л.С. Выготского, основанные на гипотезе о младенческой беспомощности, могут быть рассмотрены как поиск решения этой задачи. Выдвижение постулата о младенческой беспомощности как об отправной точке развития позволило ему теоретически обосновать принципиальную «инаковость» хода человеческого развития. Полная зависимость младенца от взрослого в сочетании с невозможностью сообщать о потребностях определяют для младенца этот путь — через формирование речи к понятийному мышлению и широкому присвоению элементов культуры. Данная конструкция выступает как логически непротиворечивая и впечатляет глубиной замысла. Не получив прямого эмпирического подтверждения, она, тем не менее, не потеряла своей теоретической значимости и актуальности.

Литература

1. Авдеева Н.Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 7–14. DOI:10.17759/jmfp.2017060201
2. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М.: Педагогика, 1991. 160 с.

References

1. Avdeeva N.N. Child-Parent Relationship Therapy: Child-Parent Interaction Therapy of Sheila Eyberg (on foreign sources). *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 7–14. DOI:10.17759/jmfp.2017060201. (In Russ.).

3. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
4. Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вестник Московского университета. 2009. № 4. С. 17–31.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
6. Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет / Е.О. Смирнова [и др.]. СПб.: Детство-Пресс, 2005. 144 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие. М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2005. 352 с.
8. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
9. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб.: Речь, 2003. 288 с.
10. Нечаев Н.Н. О возможности реинтеграции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева // Вопросы психологии. 2018. № 2. С. 3–18.
11. Нечаев Н.Н. «Двойственность» совместной деятельности как основа становления психологических новообразований: пути развития деятельностного подхода // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 27–37. DOI:10.17759/chp.2020160304
12. Ранние отношения и развитие ребенка / Б. Борьесон [и др.]. СПб.: Питер, 2009. 160 с.
13. Смирнова Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 139–151.
14. Смирнова Е.О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 76–87.
15. Тайсон Ф., Тайсон Р.Л. Психоаналитические теории развития. М.: Когито-центр, 2006. 610 с.
16. Холмогорова А.Б. Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 25–43. DOI:10.17759/chp.2015110304
17. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
18. Addabbo M., Licht V., Turati Ch. Past and present experiences with maternal touch affect infants' attention toward emotional faces // *Infant Behavior and Development*. 2021. Vol. 63. P. 101558. DOI:10.1016/j.infbeh.2021.101558
19. Ainsworth M.D.S., et al. Patterns of attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. New York: Psychology Press, 2015. 466 p.
20. Cassidy J., Jones J.D., Shaver P.R. Contributions of attachment theory and research: a framework for future research, translation, and policy // *Development and Psychopathology*. 2013. Vol. 25. P. 1415–1434. DOI:10.1017/s0954579413000692
21. Evans D.W., Marsh H.L. A brief introduction to early forms of non-verbal social cognition // *Infant Behavior & Development*. 2017. Vol. 48. Part A. P. 2–4. DOI:10.1016/j.infbeh.2016.11.012
22. Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications / J. Cassidy, Ph.R. Shaver (Eds.). New York: Guilford Press, 2008. 1020 p.
23. Keller H. Universality claim of attachment theory: Children's socioemotional development across cultures // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2007. Vol. 104. P. 1211–1216. DOI:10.1073/pnas.0608110104
2. Bower T. Psicheskoe razvitiye mladenca [Development in infancy]. Moscow: Pedagogika, 1991. 160 p. (In Russ.).
3. Bowlby J. Privyazannost' [Attachment]. Moscow: Gardariki, 2003. 477 p. (In Russ.).
4. Burmenskaya G.V. Privyazannost' rebenka k materi kak osnovanie tipologii razvitiya [Attachment of the child to the mother as the basis for the typology of development]. *Vestnik moskovskogo universiteta [Moscow University Bulletin]*, 2009, no. 4, pp. 17–32. (In Russ.).
5. Vygotskij L.S. Mladencheskij vozrast [Infant age]. In *Sobranie sochinenii: V 6 t. [Collected works: In 6 vols.]*. Vol. 4. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 269-317. (In Russ.).
6. Smirnova E.O. [i dr.] Diagnostika psikhicheskogo razvitiya detei ot rozhdeniya do trekh let [Diagnostics of the mental development of children from birth to three years]. Sankt-Peterburg: Detstvo-Press, 2005. 144 p.
7. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost': uchebnoe posobie [Activity. Consciousness. Personality: a study guide]. Moscow: Smysl: Akademiya, 2005. 352 p. (In Russ.).
8. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii [Formation of the child's personality in communication]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 320 p. (In Russ.).
9. Muhamedrahimov R.J. Mat' i mladenec: psikhologicheskoe vzaimodejstvie [Mother and baby: psychological interaction]. Saint-Petersburg: Publ. S.-Peterb. un-ta, 2001. 288 p. (In Russ.).
10. Nechaev N.N. O vozmozhnosti reintegratsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii L.S. Vygotskogo i teorii deyatel'nosti A.N. Leont'eva [On the possibility of reintegration of cultural-historical psychology L.S. Vygotsky and the theory of activity of A.N. Leontief]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2018, no. 2, pp. 3–18. (In Russ.).
11. Nechaev N. N. The «Ambivalence» of Joint Activity as the Basis of the Emergence of Psychological Neoformations: Ways of Developing the Activity Approach. [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2020, Vol. 16, no. 3, pp. 27–37. DOI:10.17759/chp.2020160304
12. Bor'eson B. [i dr.]. Rannie otnosheniya i razvitiye rebenka [Early relationships and child development]. Sankt-Peterburg: Piter, 2009. 160 p. (In Russ.).
13. Smirnova E.O. Teoriya privyazannosti: kontseptsiya i eksperiment [Attachment Theory: Concept and Experiment]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1995, no. 3, pp. 139–151. (In Russ.).
14. Smirnova E.O. Problema obshcheniya rebenka i vzroslogo v rabotakh L.S. Vygotskogo i M.I. Lisinoy [The problem of communication between a child and an adult in the works of L.S. Vygotsky and M.I. Lisina]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1996, no. 6, pp. 76–87. (In Russ.).
15. Tyson Ph., Tyson R.L. Psikhooanaliticheskie teorii razvitiya [Psychoanalytic theories of development]. Moscow: Kogito-tsentr, 2006. 610 p. (In Russ.).
16. Kholmogorova A.B. The Role of L.S. Vygotsky's Ideas in the Development of Social Cognition Paradigm in Modern Psychology: A Review of Foreign Research and Discussion on Perspectives. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2015, Vol. 11, no. 3, pp. 25–43. DOI:10.17759/chp.2015110304. (In Russ.).
17. El'konin D.B. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [On the problem of periodization of mental development in childhood]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1971, no. 4, pp. 6–20. (In Russ.).
18. Addabbo M., Licht V., Turati Ch. Past and present experiences with maternal touch affect infants' attention toward emotional faces. *Infant Behavior and Development*, 2021. Vol. 63. P. 101558. DOI:10.1016/j.infbeh.2021.101558

- States of America. 2018. Vol. 115(45). P. 11414–11419. DOI:10.1073/pnas.1720325115
24. Landers M.S., Sullivan R.M. The development and neurobiology of infant attachment and fear // *Developmental Neuroscience*. 2012. Vol. 34(2-3). P. 101–14. DOI:10.1159/000336732
25. Quadrelli E., et al. Social context influences infants' ability to extract statistical information from a sequence of gestures // *Infant Behavior and Development*. 2020. Vol. 61. P. 101506 DOI:10.1016/j.infbeh.2020.101506
26. The Cultural Nature of Attachment: Contextualizing Relationships and Development / H. Keller, K.A. Bard (Eds.). Cambridge: The MIT Press, 2017. 448 p.
27. Thompson R.A. Twenty-first century attachment theory. Challenges and opportunities. Contextualizing Attachment // *The Cultural Nature of Attachment* / H. Keller, K.A. Bard (Eds.). Cambridge: The MIT Press, 2017. P. 301–321.
28. Volling B. Parents' emotional availability and infant emotional competence: Predictors of parent-infant attachment and emerging self-regulation // *Journal of Family Psychology*. 2002. Vol. 164(4). P. 447–465. DOI:10.1037/0893-3200.16.4.447
29. ZERO TO THREE. DC:0-5™: Diagnostic classification of mental health and developmental disorders of infancy and early childhood (Version 2.0). Washington: Author, 2021. 456 p.
19. Ainsworth M.D.S., et al. Patterns of attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. New York: Psychology Press, 2015. 466 p.
20. Cassidy J., Shaver Ph.R. (Eds.). Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications. New York: Guilford Press, 2008. 1020 p.
21. Cassidy J., Jones J.D., Shaver P.R. Contributions of attachment theory and research: a framework for future research, translation, and policy. *Development and Psychopathology*, 2013. Vol. 25, pp. 1415–1434. DOI:10.1017/s0954579413000692
22. Evans D.W., Marsh H.L. A brief introduction to early forms of non-verbal social cognition. *Infant Behavior & Development*, 2017. Vol. 48. Part A, pp. 2-4. DOI:10.1016/j.infbeh.2016.11.012
23. Keller H. Universality claim of attachment theory: Children's socioemotional development across cultures. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2018. Vol. 115 (45), pp. 11414-11419. DOI:10.1073/pnas.1720325115
24. Keller H., Bard K. A. (Eds.). *The Cultural Nature of Attachment: Contextualizing Relationships and Development*. Cambridge: The MIT Press, 2017. 448 p.
25. Landers M.S., Sullivan R.M. The development and neurobiology of infant attachment and fear. *Developmental Neuroscience*, 2012. Vol. 34 (2–3), pp. 101–14. DOI:10.1159/000336732
26. Quadrelli E., et al. Social context influences infants' ability to extract statistical information from a sequence of gestures. *Infant Behavior and Development*, 2020. Vol. 61, 101506. DOI:10.1016/j.infbeh.2020.101506
27. Thompson R.A. Twenty-first century attachment theory. Challenges and opportunities. Contextualizing Attachment. In: *The Cultural Nature of Attachment*. Cambridge: The MIT Press, 2017, pp. 301–321.
28. Volling B. Parents' emotional availability and infant emotional competence: Predictors of parent-infant attachment and emerging self-regulation. *Journal of Family Psychology*, 2002. Vol. 164 (4), pp. 447–465. DOI:10.1037/0893-3200.16.4.447
29. ZERO TO THREE. DC:0-5™: Diagnostic classification of mental health and developmental disorders of infancy and early childhood (Version 2.0). Washington: Author, 2021. 456 p.

Информация об авторах

Трушкина Светлана Валерьевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник отдела медицинской психологии, Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0628-2136>, e-mail: trushkinasv@gmail.com

Information about the authors

Svetlana V. Trushkina, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Mental Health Research Center, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0628-2136>, e-mail: trushkinasv@gmail.com

Получена 29.07.2023

Принята в печать 25.09.2023

Received 29.07.2023

Accepted 25.09.2023

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Использование культурно-исторической теории для анализа образовательного неравенства: потенциал, барьеры, перспективы

С.Г. Косарецкий

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

Базовая для советской и постсоветской российской психологической науки культурно-историческая теория основывается на представлении о социальной природе «специфически человеческих» высших психических функций. Ключевые для теории понятия «социальная ситуация развития», «зона ближайшего развития» включают в качестве центрального элемента сотрудничество ребенка с другими людьми. В статье показано, что, несмотря на это, в работах последователей культурно-исторической психологии в СССР и современной России проблематике особенностей развития и обучения, связанной с различиями в характеристиках социокультурного окружения и взаимодействия с учителем и сверстниками, уделялось крайне мало внимания. Предлагаются объяснения данному феномену. Анализируются примеры развития идей Л.С. Выготского в исследованиях образовательного неравенства в зарубежной социологии, обосновывается важность для российской науки использования культурно-исторической теории для понимания механизмов взаимосвязи особенностей социальных обстоятельств и динамики развития ребенка, анализа педагогического дискурса.

Ключевые слова: культурно-историческая теория, социально-экономический статус, академические достижения, образовательное неравенство, зона ближайшего развития.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках программы фундаментальных исследований ФГАОУ «НИУ ВШЭ».

Для цитаты: Косарецкий С.Г. Использование культурно-исторической теории для анализа образовательного неравенства: потенциал, барьеры, перспективы // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3. С. 47–55. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190306>

Using Cultural-Historical Theory to Analyze Educational Inequality: Potential, Barriers, Prospects

Sergey G. Kosaretsky

Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>, e-mail: ivanov@yandex.ru

The cultural-historical theory, which is basic for Soviet and post-Soviet Russian psychological science, is based on the idea of “specifically human” higher mental functions. The key concepts for the theory of “social situation of development”, “zone of proximal development” include as a central element the cooperation of the child with other people. The article shows that in the works of followers of cultural-historical theory psychology in the USSR and modern Russia, very little attention was paid to the problems of development and learning related to differences in the characteristics of the sociocultural environment and interaction

with teachers and peers. Explanations of this phenomenon are offered. The examples of the development of L.S. Vygotsky's ideas in the studies of educational inequality in foreign sociology are analyzed, the importance for Russian science of using cultural-historical theory to understand the mechanisms of the relationship between the peculiarities of social circumstances and the dynamics of child development, the analysis of pedagogical discourse is substantiated.

Keywords: cultural-historical activity theory, socioeconomic status, academic achievements, educational inequality, zone of proximal development.

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

For citation: Kosaretsky S.G. Using Cultural-Historical Theory to Analyze Educational Inequality: Potential, Barriers, Prospects. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 47–55. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190306>

Введение

Изучение влияния факторов социального, экономического, культурного статуса семей обучающихся, социально-экономического состава школы на различия в результатах обучения и возникновение феномена неравенства стало одним из ключевых направлений исследований в области образования с 60-х годов 20 века по настоящий момент [36; 42; 46]. При том, что основной круг исследований относится к области социологии образования и в психологии тема влияния социально-экономического статуса (СЭС) семьи на поведение и когнитивное развитие ребенка находится в центре внимания [19; 23; 34].

Российские психологические исследования СЭС и механизмов влияния социальных обстоятельств на динамику развития ребенка малочисленны [1; 19]. В свою очередь, для исследований в области образования характерно использование зарубежных социологических концепций и методов изучения связи СЭС с характеристиками образования и благополучия ребенка [16; 24].

Это представляется удивительным, если мы вспомним, что базовая для советской и постсоветской психологии культурно-историческая теория имела в качестве ключевого тезиса, начиная с Выготского, «социокультурное опосредование развития высших психических функций».

В данной статье мы стремимся найти подтверждение данного феномена, предложить его объяснение и обосновать возможность и перспективы использования культурно-исторической теории для изучения проблематики социокультурной обусловленности развития и обучения, преодоления образовательного неравенства.

Влияние социокультурных факторов на развитие и учебную успешность ребенка: потенциал культурно-исторической теории и его реализация в советской и российской науке

Л.С. Выготским предложена оригинальная и глубокая концепция социального опосредования разви-

тия высших психических функций сотрудничеством со взрослым и знаками. Ее ключевые понятия, «зона ближайшего развития» (далее ЗБР) и «социальная ситуация развития», со всей очевидностью показывали психологам и педагогам необходимость изучения социальной среды (окружения, отношений) ребенка для понимания процессов индивидуального развития и выстраивания адекватных педагогических практик. При этом сам Выготский не успел развернуть на этой основе исследования, позволяющие увидеть социальные аспекты дифференциации отношений сотрудничества и специфику используемых знаков (прежде всего языка) и их проявление в особенностях психологического развития и образовательного опыта учащихся из разных социальных групп, хотя такие планы, похоже, существовали [3]. Потенциал культурно-исторической теории в анализе социального положения и социальных отношений в семье и в школе для понимания процессов развития, формирования образовательного неравенства признается современными исследователями за рубежом [25; 28; 29; 30; 31; 33; 41].

Определенный шаг в этом направлении сделал А.Р. Лурия, который с коллегами организовал пионерские для того времени эмпирические исследования особенностей речи и мышления, связанные с социальными обстоятельствами жизни ребенка [9]. А.Р. Лурия считал, что «...лишь попытка выяснить трансформирующее влияние конкретной социальной исторической, культурной обстановки на развитие процессов поведения сможет дать их достаточно полное понимание» [9, с. 8], «...интеллектуальный опыт непосредственно связан со специфическими особенностями социальной обстановки, и здесь мы должны ожидать максимальной обусловленности речевой деятельности, регулирующей и оформляющей известный социальный опыт, от той конкретной среды, которая воспитала ребенка» [9, с. 9].

Для А.Р. Лурии выводы из исследования являются принципиально важными для построения в полной мере рационального педагогического процесса, который он видел в «...учете коэффициента доступности каждого применяемого в процессе воздействия на ребенка стимула», который «...ни в коем случае не

является чем-то одинаковым и устойчивым для всех возрастов и социальных групп» [9, с. 35].

Одновременно П.П. Блонский в 1930 г. предложил ввести дифференцированные методы изучения и борьбы с второгодничеством. Выделенные им эмпирически типы второгодников включали типы, чьи проблемы связывались с социальными обстоятельствами, в частности, «дети с тяжелым социальным окружением», «дети, переведенные из деревенской школы» [5].

Наш анализ показывает, что ни базовые теоретические модели Л.С. Выготского, ни программа эмпирических исследований для построения педагогической системы А.Р. Лурии, ни предложения П.П. Блонского не получили преемственности в дальнейшем в советской психологии.

Напрашивающимся в первую очередь объяснением этому обстоятельству является изменение политической ситуации в стране. Создание советского общества запустило процессы стирания классовых и социальных различий, что, с одной стороны, делало их исследование менее актуальным, а возможно, даже противоречащим политическим установкам. Кроме того, поскольку государство стремилось взять на себя функции воспитания (перевоспитания) ребенка (не доверяя семье или компенсируя дефицит ее участия), оно не проявляло интереса к влиянию семьи на развитие и образовательную успешность ребенка и даже стремилось исключить это влияние уравнивающей силой единообразно организованного образования. Таким образом, и исследование вопросов связи социальных обстоятельств и развития/обучения казалось не приоритетным и даже прямо блокировалось.

Есть фактические свидетельства того, что эта тема стала жертвой кампании против педологии. В документах того времени отмечалось, что «...педологи смыкались с реакционными буржуазными теориями, стремящимися доказать, что умственные способности детей буржуазии наследственно выше умственных способностей детей рабочих», используя ряд «антинаучных приемов и методов изучения детей», включая изучение их «предков». Внимание обращалось «на отрицательную обстановку жизни детей». В результате «десятки тысяч нормальных советских школьников были переведены из обычных школ в специальные школы для трудновоспитуемых, во «вспомогательные» школы, в «дополнительные», «особые» классы и т. д.» [5].

Публикации следующего периода предостерегают учителей от выявления в качестве причины неуспеваемости так называемых «объективных» условий, т. е. причин, не зависящих ни от учителей, ни от учеников, поскольку именно этими условиями педологи объясняли неуспеваемость школьников [12].

В последующей традиции исследований в русле культурно-исторической теории, включая актуальные, мы не обнаруживаем интереса и тем более оригинальных подходов к раскрытию связи различий социокультурных особенностей среды жизни ребенка с его развитием и обучением. Как отмечается

в единственном на сегодняшний день обзоре, существующие российские публикации, оперирующие СЭС, «...в основном касаются уровня озабоченности подростков проблемами в различных сферах жизни, а также воспитательных возможностей и характера детско-родительских отношений, причем наибольшее внимание уделяется семьям с различными вариантами социально-экономического неблагополучия» [19, с. 74].

Темы различий в развитии и неравенства академических достижений, обусловленных СЭС, не высвечены в результатах анализа публикаций журнала «Культурно-историческая психология» [18; 20], наукометрическом анализе культурно-исторического направления в научных публикациях [11].

Для актуализации оценок ситуации мы обратились к анализу публикаций за последние 5 лет в психологических журналах, являющихся, с одной стороны, наиболее авторитетными в России, с другой стороны, в наибольшей степени представляющих авторов, связанных с методологией культурно-исторической психологии: «Культурно-историческая психология», «Психологическая наука и образование». Нами проанализировано около 500 публикаций с 2017 по 2023 год. Обнаружено только четыре публикации, связывающих различия в развитии, школьной адаптации и академических достижениях с особенностями социокультурных условий жизни ребенка, социально-экономическими характеристиками его семьи, общества сверстников [7; 10; 13; 17].

В большинстве исследований когнитивного и некогнитивного развития детей и даже в ряде работ, касающихся трудностей в обучении, школьной дезадаптации, в том числе представляющих результаты валидации соответствующего инструментария измерения, не проводится анализ переменных, характеризующих уровень образования, культурный капитал, доходы, место жительства семей. Особенности стилей общения, форм родительского участия, сотрудничества учителей с ребенком, представления и установки детей, семей и учителей в отношении обучения рассматриваются главным образом вне связи с социальными характеристиками семей и школ.

Что касается российских публикаций в области наук об образовании, то в советский период и первые десятилетия после распада СССР это было небольшое число преимущественно социологических работ, раскрывающих связь социально-экономических характеристик детей и молодежи с возможностями получения высшего образования [15; 21; 32]. Возможность работы с данными международных исследований качества образования, ЕГЭ, а также первые лонгитюдные исследования стимулировали в последние годы рост публикаций, раскрывающих влияние СЭС на академические достижения и образовательные траектории учащихся, различия в качестве образования между группами учащихся и школ [16; 24]. В свежем анализе тенденций исследования факторов образовательной успешности в российской науке фиксируется, что акценты исследовательских интересов ученых в этой области «...смещаются в

сторону приоритета изучения некогнитивных факторов (предикторов), определяющих академическую успешность обучающихся (социальных, социально-психологических, личностных и др.)» [16, с. 19].

Есть ли иные, кроме политических, причины, которые ограничили использование и развитие в отечественной психологии и педагогике идей Выготского и культурно-исторической теории в целом для исследования вопросов влияния социокультурных особенностей отношений и знаковых систем на развитие ребенка? Ведь они точно не должны были оказать сдерживающего влияния в постсоветский период.

Одну из версий объяснения причин нам помогла сформулировать публикация Ингиллери (Inghilleri M.), которая соотносит подход выдающегося британского социолога Бэзила Бернштейна (Basil Bernstein) с идеями другого британского исследователя и педагога — Джеймса Бриттона (James Britton) [31], испытавшими влияние работ Выготского.

Оба ученых разворачивали свои исследования в ситуации обострения в Британии вопроса о равенстве результатов в образовании для учащихся из разных социально-культурных слоев. И Бриттон, и Б. Бернштейн выступали в лагере сторонников социальной обусловленности способов когнитивных функций, обращая особое внимание на роль языка.

При этом Бриттон использовал идеи Выготского о социальной опосредованности развития и, в частности, идею ЗБР с акцентом на формирующие возможности взаимодействия. Для Бриттона на индивидуальном когнитивном уровне все учащиеся, независимо от классового/культурного происхождения, рассматривались в равной степени (фактически врожденно) компетентными и присутствие заботливых взрослых (учителей, родителей и т. д.) — это все, что необходимо для обеспечения успешного интерактивного общения. Познание и обучение рассматривались независимо от социального происхождения, отражаемого в языке взаимодействия.

В дискурсе Бриттона и его последователей в рамках «модели личностного роста», как отмечает Ингиллери, «социальный» стал просто означать «интерактивный», а зона ближайшего развития интерпретировалась как место доброкачественных интерактивных процессов... в котором детское сознание встречалось с более зрелым взрослым сознанием, что позволяло ребенку постепенно усваивать различные формы общего социального поведения. Таким образом, в работах Бриттона и его последователей «Выготский был по существу реконтекстуализирован в педагогическую теорию, которая предлагала рационализацию интерактивного обучения на основе языка в классе» [31, с. 475].

Бернштейн же сфокусировал свое внимание на различиях в формах языка (языковых кодов), которые учащиеся приобретают в результате социализации в рамках определенной семьи и/или класса. Посредством этих кодов взрослые передают принципы организации социального мира (миров), в котором они находились, определяющие особенности познания и коммуникации. Последние демонстриру-

ют разную эффективность в школе, обусловленную укладом школы и ее отношений с ее различными сообществами, и таким образом влияют на различия в образовательных достижениях: дети из семей рабочего класса демонстрируют более низкие результаты.

Для Бернштейна ЗБР — не нейтральное место для создания или обмена взаимно интерпретируемыми значениями, а взрослые — не просто помощники или фасилитаторы, но в большей или меньшей степени детерминанты формирования детского сознания. ЗБР представлялась ему как «...когнитивная репрезентация социального мира, и, следовательно, значения, а также “инструменты”, которые использовались или делались доступными в ней, — социальный контекст обучения, — будут подвергаться неравномерному социальному воздействию» [31, с. 475].

Представляется, что тот ход, который реализовал Бриттон и его последователи, в отличие от Бернштейна, очень похож на траекторию движения советской психологии после Л.С. Выготского. ЗБР была «очищена» от любой неоднородности, связанной с социокультурными особенностями ее участников. Абстрактный, а точнее идеальный взрослый, заменил в ней реальных, и, что существенно, сам интерес к такому взрослому надолго возобладал над интересом к тем реальным взрослым родителям и учителям, с которыми взаимодействует учащийся. Диагностика ЗБР стала ориентироваться на искусственные, автономные от реальных практик среды со взрослыми, специально подготовленными для проведения экспериментов или обучения в рамках той или иной вариации развивающего обучения. Проектирование образовательных практик стало опираться на понимание развития психики и мышления как искусственного, управляемого процесса, а естественные процессы сотрудничества ребенка со взрослыми в реальных социокультурных средах фактически остались без внимания [6; 25].

То, как реальный взрослый замещается «идеальным», а естественное содержание среды и отношений в ней — идеальным, очевидно является не искажением теории Выготского, но доминирующей ее интерпретацией. Выготский прямо рассматривал процесс развития как взаимодействие первичной и идеальной формы, где последняя сама прямо не открывается ребенку, но осваивается с помощью ее носителя или посредника — взрослого, который фактически выступает в роли высшего существа, знающего, что и как нужно делать ребенку» [2, с. 104]. И для Д.Б. Эльконина, как отмечают Г.Г. Кравцова и Е.Е. Кравцов, взрослый — это не конкретный взрослый (например, мама), а общественный взрослый, а отношение ребенка с ним отождествляется с фундаментальным отношением «индивид—общество» [8].

Применение идей культурно-исторической теории в современных исследованиях образовательного неравенства

В условиях обострения проблематики неравенства базовые идеи культурно-исторической теории

продолжают оказывать влияние на развитие современной зарубежной методологии исследования взаимосвязи между школьным обучением и социальным неравенством в значительной степени за счет синтеза с социологическим подходом Бернштейна [28; 29; 33; 37; 40; 41].

Представления о посреднической роли взрослых, сверстников и культурных инструментов, идея ЗБР применяются для исследования обучения в условиях полиэтничного состава школ [24], особенностей образования и практик поддержки детей — мигрантов и недопредставленных групп [41], траекторий перехода между различными педагогическими культурами начальной и средней школы [27], для анализа образовательных преимуществ одних социальных групп перед другими [44], опосредования обучения учащихся с низкими доходами дифференцированными социальными отношениями в школе [39]. Обосновывается, что для эффективной работы учитель должен знать конкретную социальную динамику среды развития ребенка [43].

Вадебонкер (Vadeboncoeur) и Пановски (Panofsky) превращают «диадическую концепцию ЗБР Выготского» в «триадическую», включающую ребенка, учителя, родителя, чтобы продемонстрировать, что родители из среднего класса предвидят и конструируют (авторы используют термин «prolepsis» М. Коула) образовательное будущее для своих детей в ЗБР и, используя коммуникативный капитал (речевые жанры адвокации, профессиональный язык педагогов, дискурс родительского участия), целенаправленно опосредуют его реализацию в отношениях ученика с учителем, помогая последнему увидеть возможности ребенка и создавая необходимые ресурсы образовательного опыта. В свою очередь низкий коммуникативный капитал родителей из малообеспеченных семей не позволяет им быть эффективным в решении этой задачи [45].

Заключение

Ключевые положения культурно-исторической теории, заложенные в работах Л.С. Выготского, определяют социальное как источник развития высших психических функций. При этом, как показал наш анализ, различия социальной среды, социокультурные характеристики взрослых и сверстников, включенных во взаимодействие с индивидом, в работах последователей культурно-исторической теории не рассматривались целенаправленно как факторы различий в развитии когнитивных и некогнитивных процессов, предикторы образовательной неуспешности.

И если для советского периода это в определенной степени объяснимо политическим контекстом, то в условиях резкого роста социально-экономического неравенства в конце XX—первой четверти

XXI века игнорирование данной проблематики этим уже не может быть объяснено.

Мы показываем, что причины такого положения дел связаны с определенными аспектами самой культурно-исторической теории, заложенными уже в работах Л.С. Выготского и закрепившимися в дальнейшем. Это, в первую очередь, интерпретация взрослого-посредника как абстрактного носителя идеальной формы и контролера освоения этой формы через организацию ЗБР. Практики сотрудничества взрослого, сверстников и ребенка, определяющие величину ЭБР, рассматривались в операциональном плане без достаточного внимания к социокультурным особенностям и характеристикам диспозиций на микроуровне. Другим ограничением стала недостаточно исследованная проблематика особенностей языка в различных социокультурных средах и практиках общения как источника различий в когнитивном развитии и учебных достижениях.

Актуализация проблематики образовательного неравенства в России стимулировала появление российских исследований этого феномена. Однако они опираются уже на зарубежные теории и методы изучения, причем тех традиций, которые наименее связаны с идеями Выготского.

Представляется, что идеи культурно-исторической теории могут стать важной опорой для оригинальной российской традиции исследований влияния социокультурных факторов на развитие и образование детей и проектирования образовательных моделей, открывающих возможности получения каждым ребенком высококачественного образования.

В частности, идея «зоны ближайшего развития» может быть использована как инструмент операционализации концепта «справедливого образования» в институциональных и педагогических практиках, гарантирующего, что реализация образовательного потенциала не является результатом личных и социальных обстоятельств [54]. Формирование ЗБР в этом контексте может рассматриваться как реализация в образовательной системе высоких ожиданий по отношению к достижениям детей через интеграцию/ремедиацию опыта их социализации в различных социокультурных средах (прежде всего семьи).

Идею ЗБР можно использовать для анализа феномена академической резильентности — способности школьников из семей с низкими экономическими, образовательными и культурными ресурсами преодолевать эти ограничения, достигая наиболее высоких результатов в тестах достижений [38].

Существенные возможности для конструирования образовательных практик, открывающих возможности прогресса для учащихся из низкоресурсных групп, обеспечивает направление исследований совместно-распределенной деятельности [35] в случае обогащения его инструментами понимания и учета особенностей социокультурных аспектов состава учебных коллективов и динамики группового взаимодействия.

Литература

References

1. Бедность и развитие ребенка / Под ред. Д.А. Александрова, В.А. Иванюшиной, К.А. Маслинского. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2015. 392 с.
2. Веракса Н.Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211
3. Выготский Л.С. К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств // Педология. 1929. № 3. С. 367–377
4. Громыко Ю.В. Выготскианство за рамками концепции Л.С. Выготского. М.: Пайдейя, 1996. 108 с.
5. Жирнов Е. Качество преподавания продолжает находиться на низком уровне. Как статистика способствовала исчезновению второгодников [Электронный ресурс] // Коммерсант. URL:https://www.kommersant.ru/amp/4075033 (дата обращения: 31.07.2023).
6. Ибрагимова З.Ф., Франц М.В. Неравенство возможностей в образовании в советский и постсоветский периоды: эмпирический анализ // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 43–62. DOI:10.17323/1814-9545-2021-2-43-62
7. Казакова Е.В., Соколова Л.В. Влияние неблагоприятных социально-экономических факторов на школьную адаптацию первоклассников // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 2. С. 59–71. DOI:10.17759/pse.2019240206
8. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Культурно-исторический подход к вопросам образования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 4–13. DOI:10.17759/chp.2020160401
9. Лурья А.Р. Речь и интеллект деревенского, городского и беспризорного ребенка: Экспериментальное исследование. Л.: Государственное издательство РСФСР, 1930. 192 с.
10. Новикова М.А., Реан А.А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 4. С. 112–120. DOI:10.17759/pse
11. Рубцов В.В., Марголис А.А., Шведовская А.А., Пономарева В.В. НаукOMETрический анализ культурно-исторического направления в научных публикациях 2009–2019 годов // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 119–132. DOI:10.17759/chp.2019150412
12. Сафаров М.А. Историко-педагогический аспект проблемы неуспеваемости и путей ее преодоления в отечественной педагогике советского периода: 1940-е – середина 1980-х гг.: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2010. 200 с.
13. Собкин В.С., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Федотова А.В., Халутина Ю.А., Якупова В.А. Роль социально-демографических факторов и родительской позиции в развитии ребенка-дошкольника // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 2. С. 5–16. DOI:10.17759/pse.2017220201
14. Совместная учебная деятельность и развитие детей: коллективная монография / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.
15. Социальное неравенство в системе образования: отечественные и зарубежные теории и исследования / В.В. Фурсова, Д.Х. Ханнанова. Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 2007. 223 с.
16. Федина Н.В., Дормидонтов Р.А., Елисеев В.К. Основные тенденции и приоритеты в исследованиях когнитивных и некогнитивных предикторов академической успешности в России и за рубежом // Science for Education Today. 2022. Том 12, № 6. С. 7–31. DOI:10.15293/2658-6762.2206.01
1. Bednost' i razvitie rebenka [Poverty and child development]. In Aleksandrova D.A., Ivanyushinoin V.A., Maslinskogo K.A. (eds.), *Rukopisnye pamyatniki Drevnei Rusi* [Manuscript Monuments of Ancient Rus]. Moscow, 2015. 392 p. (In Russ.).
2. Veraksa N.E. Detskoe razvitie: dve paradigmy [Child development: two paradigms]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211 (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. K voprosu o plane nauchno-issledovatel'skoi raboty po pedologii natsional'nykh men'shinstv [On the question of the plan of research work on the pedology of national minorities]. *Pedologiya [Pedagogy]*, 1929, no. 3, pp. 367–377. (In Russ.).
4. Gromyko Yu.V. Vygotskianstvo za ramkami kontseptsii L.S.Vygotskogo [Vygotskianism beyond the concept of L.S. Vygotsky]. Moscow: Paideiya, 1996. 108 p. (In Russ.).
5. Zhirnov E. Kachestvo prepodavaniya prodolzhaet nakhodit'sya na nizkom urovne. Kak statistika sposobstvovala ischeznoventiyu vtorogodnikov [Elektronnyi resurs]. [The quality of teaching continues to be at a low level. How statistics contributed to the disappearance of second-year students]. *Kommersant*. Available at: <https://www.kommersant.ru/amp/4075033> (Accessed 31.08.2019). (In Russ.).
6. Ibragimova Z.F., Frants M.V. Neravenstvo vozmozhnostei v obrazovanii v sovetskii i postsovetskii periody: empiricheskii analiz [Inequality of educational opportunities in the Soviet and post-Soviet periods: an empirical analysis]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies (Moscow)]*, 2021, no. 2, pp. 43–62. DOI:10.17323/1814-9545-2021-2-43-62 (In Russ.).
7. Kazakova E.V., Sokolova L.V. Vliyanie neblagopriyatnykh sotsial'no-ekonomicheskikh faktorov na shkol'nuyu adaptatsiyu pervoklassnikov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp.59–71. DOI:10.17759/pse.2019240206 (In Russ.).
8. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Kul'turno-istoricheskii podkhod k voprosam obrazovaniya [Cultural-Historical Approach to Education]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 4–13. DOI:10.17759/chp.2020160401 (In Russ.).
9. Luriya A.R. Rech' i intellekt derevenskogo, gorodskogo, i besprizornogo rebenka: Eksperimental'noe issledovanie [Speech and intelligence of a village, urban, and street child: An experimental study]. Leningrad: Gosudarstvennoe izdatel'stvo RSFSR, 1930, p. 192. (In Russ.).
10. Novikova M.A., Rean A.A. Semeinye predposylki вовлеченности ребенка в shkol'nuyu travlyu: vliyanie psikhologicheskikh i sotsial'nykh kharakteristik sem'i. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol 23, no. 4, pp. 112–120. DOI:10.17759/pse.2018230411 (In Russ.).
11. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Shvedovskaya A.A., Ponomareva V.V. Nauchnometricheskii analiz kul'turno-istoricheskogo napravleniya v nauchnykh publikatsiyakh 2009–2019 godov [Scientometric Analysis of Scientific Publications in Cultural-Historical Psychology research area in 2009–2019]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 119–132. DOI:10.17759/chp.2019150412 (In Russ.).
12. Safarov M.A. Istoriko-pedagogicheskii aspekt problemy neuspevaemosti i putei ee preodoleniya v otechestvennoi pedagogike sovetskogo perioda: 1940-e – seredina 1980-kh gg. Diss. kand. ped. nauk. [Historical and pedagogical aspect of the

17. Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю. Образовательные достижения учащихся в школах с высокой численностью детей-мигрантов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 46–56. DOI:10.17759/pse.2022270504
18. Шведовская А.А. Развитие идей научной школы Л.С. Выготского: научные публикации журнала «Культурно-историческая психология» (2005–2016 гг.) // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 47–57. DOI:10.17759/chp.2016120304
19. Шведовская А.А., Загвоздкина Т.Ю. The concept “socio-economic status of a family” (SES): A review of international research // Психологическая наука и образование. 2013. Том 18. № 1. С. 65–76.
20. Шведовская А.А., Мешкова Н.В. Библиометрический анализ журнала «Культурно-историческая психология» // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 1. С. 106–115. DOI:10.17759/chp.2016120112
21. Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь (на материале социологического исследования проблем трудоустройства и выбора профессии) // Вопросы философии. 1965. № 5. С. 57–70.
22. Abreu G., Elbers E. The social mediation of learning in multiethnic schools: Introduction // European Journal of Psychology of Education. 2005. Vol. 20. № 1. P. 3–11. DOI:10.1007/bf03173207
23. Amso D., Lynn A. Distinctive Mechanisms of Adversity and Socioeconomic Inequality in Child Development: A Review and Recommendations for Evidence-Based Policy // Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences. 2017. Vol. 4. № 2. P.139–146. DOI:10.1177/2372732217721933
24. Bodovski K., Chykina V., Khavenson T. Do human and cultural capital lenses contribute to our understanding of academic success in Russia // British Journal of Sociology of Education. 2019. Vol. 40. № 3. P. 393–409. DOI: 10.1080/01425692.2018.1552844
25. Daniels H. The ‘Social’ in Post-Vygotskian Theory // Theory & Psychology. 2006. Vol. 16. № 1. P. 37–49. DOI:10.1177/0959354306060107
26. Daniels H. Vygotsky and Sociology. London: Routledge, 2012. P. 248. DOI:10.4324/9780203112991
27. Daniels H., Tse H.M., Ortega Ferrand L., Stables A., Cox S. Changing schools: a study of primary secondary transfer using Vygotsky and Bernstein // British Journal of Sociology of Education. 2019. Vol. 40. № 7. P. 901–921. DOI:10.1080/01425692.2019.1601546
28. Daniels H., Tse H.M. Bernstein and Vygotsky: how the outside comes in and the inside goes out // British Journal of Sociology of Education. 2021. Vol. 42. № 1. P. 1–14. DOI:10.1080/01425692.2020.1852070
29. Frandji D., Vitale P. Knowledge, Pedagogy and Society: International Perspectives on Basil Bernstein’s Sociology of Education (1st ed.). London: Routledge, 2010. P. 288 DOI:10.4324/9780203843932
30. Hausfather, S.J. Vygotsky and Schooling: Creating a Social Context for Learning // Action in Teacher Education. 1996. Vol. 18. № 2. P. 1–10. DOI:10.1080/01626620.1996.10462828
31. Inghilleri M. Britton and Bernstein on Vygotsky: divergent views on mind and language in the pedagogic context // Pedagogy, Culture & Society. 2002. № 10. P. 467–482. DOI:10.1080/14681360200200154
32. Konstantinovskiy D.L. Social Inequality and Access to Higher Education in Russia // European Journal of Education. 2012. Vol. 47. № 1. P. 9–24. DOI:10.2307/41343407
33. Kozulin A., Gindis B., Ageyev V., Miller S. Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives). underachievement problem and ways to overcome it in the domestic pedagogy of the Soviet period: 1940s – mid-1980s. Ph. D. (Pedagogy) Moscow, 2010. 200 p. (In Russ.).
13. Sobkin V.S., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Fedotova A.V., Khalutina Yu.A., Yakupova V.A. Rol’ sotsial’no-demograficheskikh faktorov i roditel’skoi pozitsii v razvitii rebenka-doshkol’nika. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 5–16. DOI:10.17759/pse.2017220201 (In Russ.).
14. Rubtsov V.V. (eds.), *Sovmestnaya uchebnaya deyatelnost’ i razvitie detei. Kollektivnaya monografiya*. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2021. 352 p. (In Russ.).
15. Fursova V.V., Khannanova D.Kh. Sotsial’noe neravenstvo v sisteme obrazovaniya: otechestvennye i zarubezhnye teorii i issledovaniya. Kazan’: Publ. Kazanskogo gos. un-ta, 2007. 223 p. (In Russ.).
16. Fedina N.V., Dormidontov R.A., Eliseev V.K. Osnovnye tendentsii i priority v issledovaniyakh kognitivnykh i nekognitivnykh prediktorov akademicheskoi uspešnosti v Rossii i za rubezhom [Main trends and priorities in Russian and international studies on cognitive and non-cognitive predictors of academic success]. *Science for Education Today*. 2022. Vol. 12, no. 6. pp. 7–31. DOI:10.15293/2658-6762.2206.01 (In Russ.).
17. Khukhlaev O.E., Chibisova M.Yu. Obrazovatel’nye dostizheniya uchashchikhsya v shkolakh s vysokoi chislennost’yu detei-migrantov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol 27, no. 5, pp. 46–56. DOI:10.17759/pse.2022270504 (In Russ.).
18. Shvedovskaya A.A. Razvitie idei nauchnoi shkoly L.S. Vygotskogo: nauchnye publikatsii zhurnala «Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya» (2005–2016 gg.) [Developing the Ideas of the Scientific School of L.S. Vygotsky: Scientific Publications of the Journal “Cultural-Historical Psychology” (2005–2016)]. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 47–57. DOI:10.17759/chp.2016120304 (In Russ.).
19. Shvedovskaya A.A., Zagvozdkina T.Yu. The concept “socio-economic status of a family” (SES): A review of international research. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2013. Vol. 18, no. 1, pp. 65–76. (In Russ.).
20. Shvedovskaya A.A., Meshkova N.V. Bibliometricheskii analiz zhurnala «Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya» [Bibliometric Analysis of The “Cultural-Historical Psychology” Journal]. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 106–115. DOI:10.17759/chp.2016120112 (In Russ.).
21. Shubkin V.N. Molodezh’ vstupaet v zhizn’ (na materiale sotsiologicheskogo issledovaniya problem trudoustroistva i vybora professii). [Youth enters into life (based on the material of the sociological study of the problems of employment and career choice)]. *Voprosy filosofii [Voprosy Filosofii]*, 1965, no. 5, pp. 57–70. (In Russ.).
22. Abreu G., Elbers E. The social mediation of learning in multiethnic schools: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 2005. Vol. 20, no. 1, pp. 3–11. DOI:10.1007/bf03173207
23. Amso D., Lynn A. Distinctive Mechanisms of Adversity and Socioeconomic Inequality in Child Development: A Review and Recommendations for Evidence-Based Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2017. Vol. 4, no. 2, pp.139–146. DOI:10.1177/2372732217721933
24. Bodovski K., Chykina V., Khavenson T. Do human and cultural capital lenses contribute to our understanding

- Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 494 p. DOI:10.1017/cbo9780511840975
34. Letourneau N.L., Duffett-Leger L., Levac L., Watson B., Young-Morris C. Socioeconomic Status and Child Development: A Meta-Analysis // *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2013. Vol. 21. № 3. P. 211–224. DOI:10.1177/1063426611421007
35. Longobardi S., Agasisti T., Avvisati F., Borgonovi F. Academic resilience. What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. №167. Paris: OECD, 2018. DOI:10.1787/e22490ac-en
36. Marsh H.W., Pekrun R., Dicke T. et al. Disentangling the Long-Term Compositional Effects of School-Average Achievement and SES: a Substantive-Methodological Synergy // *Educational Psychology Review*. 2023. Vol. 35. № 70. DOI:10.1007/s10648-023-09726-4
37. Nash R. Bernstein and the Explanation of Social Disparities in Education: A Realist Critique of the Socio-Linguistic Thesis // *British Journal of Sociology of Education*. 2006. Vol. 27. № 5. P. 539–553. DOI:10.1080/01425690600958725
38. OECD. Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. Paris: OECD Publishing, 2023. P. 372. DOI:10.1787/e9072e21-en
39. Panofsky C. The Relations of Learning and Student Social Class: Toward re- “socializing” Sociocultural Learning Theory // *Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)* / A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 411–431 DOI:10.1017/cbo9780511840975.021
40. Portes P., Vadeboncoeur J. Mediation in Cognitive Socialization: The Influence of Socioeconomic Status // *Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)* / A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 371–392. DOI:10.1017/cbo9780511840975.019
41. Portes P.R., Salas S. Vygotsky in 21st Century Society: Advances in Cultural Historical Theory and Praxis with Non-Dominant Communities. New York, NY: Peter Lang, 2011.
42. Selvitopu, A., Kaya, M. A Meta-Analytic Review of the Effect of Socioeconomic Status on Academic Performance // *Journal of Education*. 2021. 0(0). DOI:10.1177/00220574211031978
43. Singh P., Brown R., Märtsin M. Negotiating pedagogic dilemmas in non-traditional educational contexts: An Australian case study of teachers’ work / H. Daniels (Ed.) // *Vygotsky and sociology*. Routledge, United Kingdom, 2012. P. 93–114. DOI:10.4324/9780203112991
44. Tran H.V.H. The zone of proximal privilege: towards a Vygotskian theory of privilege in education // *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 2022. Vol. 35. № 7. P. 791–804. DOI:10.1080/09518398.2022.2061634
45. Vadeboncoeur J.A., Panofsky C.P. Schooling the social classes: Triadic zones of proximal development, communicative capital, and relational distance in the perpetuation of advantage / H. Daniels (Ed.) // *Vygotsky and sociology*. New York, NY: Routledge, 2012. P. 192–210. DOI:10.4324/9780203112991
46. Willms, J.D. School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes // *Teachers College Record*. 2010. Vol. 112. № 4. P. 1008–1037. DOI:10.1177/016146811011200408
- of academic success in Russia. *British Journal of Sociology of Education*, 2019. Vol. 40, no. 3, pp. 393-409. DOI:10.1080/01425692.2018.1552844
25. Daniels H. The ‘Social’ in Post-Vygotskian Theory. *Theory & Psychology*, 2006. Vol. 16, no. 1, pp. 37–49. DOI:10.1177/0959354306060107
26. Daniels H. *Vygotsky and Sociology*. London: Routledge, 2012, pp. 248. DOI:10.4324/9780203112991
27. Daniels H., Tse H.M, Ortega Ferrand L., Stables A., Cox S. Changing schools: a study of primary secondary transfer using Vygotsky and Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*, 2019. Vol.40, no. 7, pp. 901–921. DOI:10.1080/01425692.2019.1601546
28. Daniels H., Tse H.M. Bernstein and Vygotsky: how the outside comes in and the inside goes out. *British Journal of Sociology of Education*, 2021. Vol.42, no. 1, pp. 1–14. DOI:10.1080/01425692.2020.1852070
29. Frandji D., Vitale P. Knowledge, Pedagogy and Society: International Perspectives on Basil Bernstein’s *Sociology of Education* (1st ed.). London: Routledge, 2010., p. 288. DOI:10.4324/9780203843932
30. Hausfather, S.J. Vygotsky and Schooling: Creating a Social Context for Learning. *Action in Teacher Education*, 1996. Vol.18, no. 2, pp. 1–10. DOI:10.1080/01626620.1996.10462828
31. Inghilleri M. Britton and Bernstein on Vygotsky: divergent views on mind and language in the pedagogic context. *Pedagogy, Culture & Society*, 2002, no. 10, pp. 467–482. DOI:10.1080/14681360200200154
32. Konstantinovskiy D.L. Social Inequality and Access to Higher Education in Russia. *European Journal of Education*, 2012. Vol. 47, no. 1, pp.9–24. DOI: 10.2307/41343407
33. Kozulin A., Gindis B., Ageyev V., Miller S. *Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 494 p. DOI:10.1017/cbo9780511840975
34. Letourneau N.L., Duffett-Leger L., Levac L., Watson B., Young-Morris C. Socioeconomic Status and Child Development: A Meta-Analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2013. Vol. 21, no. 3, pp. 211–224. DOI:10.1177/1063426611421007
35. Longobardi S., Agasisti T., Avvisati F., Borgonovi F. Academic resilience. What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. Paris: OECD, 2018, no. 167. DOI:10.1787/e22490ac-en
36. Marsh H.W., Pekrun R., Dicke T. et al. Disentangling the Long-Term Compositional Effects of School-Average Achievement and SES: a Substantive-Methodological Synergy. *Educational Psychology Review*, 2023. Vol. 35, no. 70. DOI:10.1007/s10648-023-09726-4
37. Nash R. Bernstein and the Explanation of Social Disparities in Education: A Realist Critique of the Socio-Linguistic Thesis. *British Journal of Sociology of Education*. 2006. Vol. 27, no. 5, pp. 539–553. DOI:10.1080/01425690600958725
38. OECD. Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. Paris: OECD Publishing, 2023, pp. 372. DOI:10.1787/e9072e21-en
39. Panofsky C. The Relations of Learning and Student Social Class: Toward re- “socializing” Sociocultural Learning Theory. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (Eds.). *Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, pp. 411–431. DOI:10.1017/cbo9780511840975.021
40. Portes P., Vadeboncoeur J. Mediation in Cognitive Socialization: The Influence of Socioeconomic Status. In

Kozulin A. (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context (Learning in DOIng: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, pp. 371–392. DOI:10.1017/cbo9780511840975.019

41. Portes P.R., Salas S. Vygotsky in 21st Century Society: Advances in Cultural Historical Theory and Praxis with Non-Dominant Communities. New York, NY: Peter Lang, 2011.

42. Selvitopu A., Kaya M. A Meta-Analytic Review of the Effect of Socioeconomic Status on Academic. *Journal of Education*, 2021. Vol. 0(0). DOI:10.1177/00220574211031978

43. Singh P., Brown R., Märtsin M. Negotiating pedagogic dilemmas in non-traditional educational contexts: An Australian case study of teachers' work. In H. Daniels (ed.), *Vygotsky and sociology*. Routledge, United Kingdom, 2012, pp. 93–114. DOI:10.4324/9780203112991

44. Tran H.V.H. The zone of proximal privilege: towards a Vygotskian theory of privilege in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2022. Vol. 35, no. 7, pp. 791–804. DOI:10.1080/09518398.2022.2061634

45. Vadeboncoeur J.A., Panofsky C.P. Schooling the social classes: Triadic zones of proximal development, communicative capital, and relational distance in the perpetuation of advantage. In Daniels H. (ed.), *Vygotsky and sociology*. New York, NY: Routledge, 2012, pp. 192–210. DOI:10.4324/9780203112991

46. Willms J.D. School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes. *Teachers College Record*, 2010. Vol. 112, no. 4, pp. 1008–1037. DOI: 10.1177/016146811011200408

Информация об авторах

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

Information about the authors

Sergey G. Kosaretsky, PhD in Psychology, Director, Center of General and Extracurricular Education, Institute of Education, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: [ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8905-8983](https://orcid.org/0000-0002-8905-8983), e-mail: skosaretski@hse.ru

Получена 07.08.2023

Принята в печать 25.09.2023

Received 07.08.2023

Accepted 25.09.2023

Проблемы методологии развития творчества в практике образования (Об одном из примеров противоречий в современной системе образования)

Д.Б. Богоявленская

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6766-2047>, e-mail: mpo-120@mail.ru

В статье отражены противоречия, характеризующие современное состояние отечественной системы образования. Считается, что отмена Болонской системы образования позволит способствовать восстановлению прежнего высокого ее уровня. Однако приведенный нами материал опроса передовых учителей указывает на более глубинные причины ее упадка. В первую очередь, следует отметить ориентацию на внедрение в педагогику системы основных показателей развития ребенка, разработанных в доминирующей в Америке концепции бихевиоризма, сводящего развитие познавательного процесса и творчества (креативности) лишь к ассоциативному процессу. Примеры отождествления учителями понятий творчества и креативности (по Дж. Гилфорду) в докладах на ряде конференций и по результатам проведенного автором опроса демонстрируют, что, предполагая более высокую роль в развитии «креативности», чем «творческих способностей», педагоги фактически формируют у школьников значимое отношение к этому понятию. Наивно веря в тождественность понятий «творчество» и «креативность», что, к сожалению, усиливает уже сложившаяся традиция и в научном мире, профессиональный педагог фактически противоречит научно обоснованной отечественной методологии как решающего фактора развития российского образования.

Ключевые слова: теория, методология, практика, образование, программа, нестандартное мышление, творческие способности, креативность.

Для цитаты: Богоявленская Д.Б. Проблемы методологии развития творчества в практике образования (Об одном из примеров противоречий в современной системе образования) // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3. С. 56–63. DOI <https://doi.org/10.17759/chp.2023190307>

Problems of Creativity Development Methodology in Educational Practice (About one of the Examples of Contradictions in the Modern System of Education)

Diana B. Bogoyavlenskaya

FGBNU FNTs PMI, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6766-2047>, e-mail: mpo-120@mail.ru

The article reflects the contradictions that characterize the current state of Russian education system. It is believed that the abolition of the Bologna system of education will contribute to the restoration of its former high level. However, the material we have cited from a survey of leading teachers points to deeper reasons for its decline. First of all, it should be noted the orientation towards the introduction into pedagogy of a system of basic indicators of child development seen as a part of the dominant American concept of behaviorism, which explains the development of the cognitive process and creativity tvorchestvo – in Russian only by an associative process. Studies, presentations at the conferences, and a survey the author

conducted among Russian teachers show that, assuming a higher role in the development of “creativity” than in the development of *tvorchestvo* or “creative skills”, teachers actually form among students a significant attitude towards creativity. The concepts of *tvorchestvo* and “creativity”, unfortunately, are considered the same thing in the scientific world. Confusing these concepts, a professional Russian teacher contradicts the scientifically based Russian methodology, which is a decisive factor in the development of education in Russia.

Keywords: theory, practice, education, educational program, non-standard thinking, creative abilities, creativity.

For citation: Bogoyavlenskaya D.B. Problems of Creativity Development Methodology in Educational Practice (About one of the Examples of Contradictions in the Modern System of Education). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 56–63. DOI:<https://doi.org/10.17759/chp.2023190307>

Введение

Статья направлена на обсуждение противоречий между реальной образовательной практикой современной России и перспективами образовательной политики в национальной системе педагогического образования: социальной необходимостью в единой стратегии планирования и разработки образовательных программ педагогических вузов в актуальных направлениях подготовки учителя будущего. Одним из приоритетных направлений в сфере образования является развитие способности к творчеству во всех областях деятельности.

Необходимость решения данной проблемы требует научно обоснованного подхода, обеспечивающего эффективность педагогической практики. Однако реальные примеры житейского понимания творчества и креативности в докладах передовых учителей на ряде современных научно-практических конференций побудило нас провести опрос учителей из разных регионов страны. Опрос предлагал ответ на 2 вопроса. 1. Какие педагогические технологии являются для Вас приоритетными? 2. Как Вы понимаете соотношение понятий «творчество» и «креативность»?

В статье приводятся наиболее полные и характерные ответы на наши вопросы.

Практика без теории

Респондент 1.

Вопрос 1. Создание образовательной среды для учащихся начальной школы — необходимое условие для развития интеллектуальных способностей учащихся. Именно в начальной школе закладывается база для формирования навыков и умений у обучающихся. В ее основу положен подход, который способствует умению учащихся ставить перед собой образовательные и индивидуальные цели. Указанный подход можно рассмотреть на примере коллективного творческого процесса. В нем развиваются творческие способности учеников, их креативные навыки, нестандартное мышление.

Вопрос 2. Для определения творческих способностей учащихся начальной школы мы считаем важными следующие характеристики. 1. Насколько быстро ребенок может выполнить задание, какое количество вариантов решения может быть предложено учащимся; разнообразные ли ответы или однотипные. 2. Оригинальность мысли (ответ оценивается в сопоставлении с ответами других учащихся). Что касается определения креативности, рассмотрение и изучение данного вопроса мы оставляем себе на дальнейшую перспективу. В своей работе мы опираемся на работу автора, защитившего на эту тему кандидатскую диссертацию.

Респондент 2.

Вопрос 1. Работа по вовлечению младших школьников в исследовательскую деятельность. Нами разработан курс по расширению представлений обучающихся о роли эксперимента, моделирования и исследования в физике. Ставятся задачи формирования у обучающихся стойкого понимания важности физического эксперимента, а также демонстрация обучающимся того, что экспериментальная работа — это критерий истинности полученных знаний посредством раскрытия их практического применения. Курс способствует развитию интереса к изучению физики в свободное от учебных занятий время. Два основных направления — решение олимпиадных задач и написание проектной работы. Для выполнения этих видов деятельности учащийся должен применять творческое, нестандартное мышление. Отсюда у обучающихся повышается самооценка, развиваются творческие способности, креативные навыки, коммуникация.

Вопрос 2. Творческие способности — это умение проявить себя в выполнении заданий.

Респондент 3.

Вопрос 1. Развитие познавательного интереса у обучающихся. Важно, чтобы современный выпускник помимо овладения набором знаний смог без труда применять их в реальных жизненных ситуациях, обладал творческим потенциалом, умел нестандартно мыслить. Одной из целей учителя является интеллек-

туальное воспитание школьников, что предполагает развитие познавательного интереса, критического мышления. Таким образом, формированию и развитию у учащихся познавательного интереса в урочной и внеурочной деятельности уделяется особое внимание, так как именно интерес является стимулом успешной учебы. Важная задача педагога — заинтересовать ребенка, вовлечь его в научную деятельность.

Вопрос 2. Необходимо развивать у обучающихся критическое и креативное мышление, которые связаны с рядом умений и навыков: умением планировать деятельность, выбирая наиболее удачный путь решения возникшей проблемы; анализировать, перерабатывать предложенную информацию и высказывать свою точку зрения по поводу услышанного, прочитанного (в таком случае творческая проектная работа по сознанию сообществ в ВК, которую мы применяем, связана именно с переработкой информации). Составление отзывов в формате видеорекламы, дискуссии, круглые столы побуждают аргументировать свою точку зрения. Помимо всего прочего, думается, задания, о которых идет речь, так или иначе ставят перед ребенком задачу найти решение самостоятельно. Это своеобразный вызов, требующий не механического воспроизведения заученного, а переработки предложенной информации. Поэтому творческие способности — это умение нестандартно решать поставленные задачи в повседневной жизни. Творческие способности связаны с воображением, которое помогает находить выход из различных ситуаций, как учебных, так и бытовых. Достаточно сложно отделить от понятия креативности, на наш взгляд, это смежные понятия.

Респондент 4.

Вопрос 1. Ключевым элементом модернизации российской школы является федеральный государственный образовательный стандарт, который предъявляет требования к организации исследовательской деятельности школьников как эффективного метода формирования умения обучающихся самостоятельно добывать новые знания. Педагог для подготовки исследовательской работы с учащимися использует метод развития креативного мышления как одного из компонентов функциональной грамотности. Научно-исследовательская работа в школе является одним из этапов развития творческого мышления школьника. Педагогу важно дать понять детям, что учебные предметы дают базовые знания. Но всегда есть возможность расширить и углубить их с помощью исследовательской деятельности.

Вопрос 2.

Креативное мышление — компонент функциональной грамотности, под которым принято понимать умение человека использовать свое мышление и воображение для выработки и совершенствования идей, формирования новых знаний, решения задач и т. д.

Мышление — социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия нового, т. е. процесс обобщенного и опосредствованного отражения действительности

в ходе анализа и синтеза. В то время как креативное мышление — это умение человека использовать свое мышление и воображение для выработки и совершенствования идей, формирования новых знаний, решения задач. Развитие креативного мышления необходимо для исследовательской деятельности. Нестандартный способ мышления и рассуждение в ходе поэтапного развертывания исследовательской работы и есть развитие креативного мышления. Креативность сочетает в себе две характеристики — интеллект плюс воображение, с их помощью на основе полученной информации формулируются выводы. Например, при изучении темы листопада для объяснения психического процесса мышления достаточны синтез и анализ: понимание явления листопада и знание того, в какое время года это происходит. Может использовать дополнительную литературу, которая расширит это понимание. В процессе креативного мышления подключается воображение: а что если проследить за процессом листопада? Какие условия необходимы для него? Как это можно их отследить и зафиксировать? Когда дети говорят: «У меня есть идея!», — это и есть креативное мышление. То есть ребенок, подключая воображение и интеллект, предлагает новые, необычные, нестандартные способы познания окружающего мира. Креативное мышление — компонент функциональной грамотности, под которым принято понимать умение человека использовать свое мышление и воображение для выработки и совершенствования идей, формирования новых знаний, решения задач и т. д.

Респондент 5.

Вопрос 1. Поддержка одаренных детей. К группе одаренных детей могут быть отнесены обучающиеся, которые имеют более высокие по сравнению с большинством остальных сверстников интеллектуальные способности, восприимчивость к учению, творческие возможности и проявления. Одаренного ребенка характеризует ненасыщаемая познавательная потребность; они испытывают радость от умственного труда; для них характерны высокая скорость развития интеллектуальной и творческой сфер, глубина и нетрадиционность мышления, умение нестандартно мыслить и анализировать, желание усиленно работать, ответственность, самостоятельность и целеустремленность. И.Г. Песталоцци говорил: «Мои ученики будут узнавать новое не от меня, они будут открывать это новое сами. Моя главная задача — помочь им раскрыться, развить собственные идеи». В этом можно видеть главную задачу в работе с одаренными детьми.

Вопрос 2: Мыслить неординарно. Иметь какое-то свое решение. Не по шаблону, не по алгоритму, а свое. Пусть даже с опережением учебной программой.

Респондент 6.

Вопрос 1. Актуальность развития познавательного интереса обучающихся. Этот вопрос сформулирован в федеральных образовательных стандартах: необходимо формировать у обучающихся умение учить-

ся — базовый навык для их дальнейшего развития. Современное образование ставит перед собой задачу подготовить выпускника, который помимо того, что овладеет набором знаний, будет без труда применять их в условиях реальных жизненных ситуаций, обладать творческим потенциалом, уметь нестандартно мыслить, проявлять свои творческие способности, интеллектуально-познавательные навыки и критическое мышление.

Вопрос 2. Творческие способности учащихся выделяются, прежде всего, при выполнении различных типов заданий. Это можно заметить, когда вместо традиционной таблицы ребенок составляет ментальную карту. Креативность — несколько иное в нашем понимании понятие. Это способность учащегося дать ответ на вопрос таким образом, что он полностью выходит из шаблонов. Или, что важнее, задать такой вопрос, который будет требовать поиска дополнительной информации, обсуждения, мозгового штурма. В современном обществе оба этих качества очень важны, так что в своей деятельности мы прикладываем усилия для их развития. Ментальная карта в данном примере была приведена как пример творческого подхода ребенка к заданию, в котором данный вид работы не был обязательным — т. е. образец не был дан, а из стандартных элементов произведен качественно новый продукт. Естественно, с ним могут справиться все, если такую цель ставит преподаватель.

Респондент 7.

Вопрос 1. На примере реализации программы «Умные каникулы» мы акцентируем внимание на том, что формирование функциональной грамотности в начальной школе — один из наиболее важных вопросов развития нашего образования. Образовательные стандарты рассматривают функциональную грамотность как способность решать различные жизненные ситуации. Функциональная грамотность включает в себя глобальные компетенции и креативное, нестандартное мышление. Креативное и критическое мышление — это способность ребенка самостоятельно или в команде придумывать и улучшать идеи. Для человека, желающего быть успешным, наиболее важно обладать лидерскими качествами, нестандартным мышлением стремиться к самосовершенствованию. И здесь встает серьезная проблема — как заложить основы этой грамотности, с помощью каких педагогических технологий, приемов, методов, как воспитать функционально грамотного человека. Проект «Умные каникулы» дает более широкие возможности для применения полученных обучающимися знаний на практике, что способствует развитию у них компонентов функциональной грамотности. На внеурочных занятиях проекта эффективно использовались сюжетные игры. Дети почувствовали ответственность за свои поступки в игре, что поможет им избежать ошибок во взрослой жизни. Проведенные занятия развивали у детей способность креативно мыслить, общаться, работать в команде, возглавлять группы.

Вопрос 2. Креативность — способность создавать новое, нестандартное, не похожее на привычное. Это

качество отличает хорошего специалиста от рядового сотрудника, который выполняет поставленные задачи. Креативное мышление — это умение человека использовать свое воображение для выработки и совершенствования идей, формирования нового знания, решения задач, с которыми он не сталкивался раньше. Креативное мышление — это процесс создания нового путем объединения и переплетения различных участков знаний. Креативность делает процесс мышления увлекательным и помогает находить новые решения старых жизненных задач. Креативное мышление — один из компонентов функциональной грамотности. Функциональная грамотность направлена на творческое, открытое мышление, нахождение нестандартных путей решения поставленных задач с опорой на имеющиеся знания и умение добывать недостающую информацию самостоятельно. Другими словами, креативное мышление — это умение смотреть на вещи с уникальной точки зрения, замечать неочевидные закономерности, подходить к решению жизненных задач нетрадиционно и использовать знания и воображение при выполнении этих задач. Креативное мышление дает возможность принимать нестандартные решения в обход любым алгоритмам или здравому смыслу. Оно предполагает, что на один вопрос может быть дано несколько ответов, что и является условием рождения оригинальных идей и самовыражения личности. Креативное мышление помогает быстрее реагировать на возникающие проблемы, умело выходить из сложных ситуаций, жить не по шаблону и создавать интересные идеи. Люди, обладающие креативным мышлением, умеют мыслить за рамками общепринятого и находить нестандартные решения для стандартных ситуаций. Обладать нестандартным мышлением — это значит уметь находить новые подходы и необычные решения в любых ситуациях, видеть мир иначе, чем большинство людей. Нестандартные мыслители обладают оригинальностью мышления и интуитивно ищут необычные решения проблем, не придерживаясь заранее известных правил и схем. Развитию нестандартного мышления, креативных способностей у учащихся способствует проектно-исследовательская деятельность, поскольку в результате появляется новый продукт.

Таким образом, по мнению большинства опрошенных учителей, не продуктивное мышление, а умение нестандартно решать поставленные задачи — креативность — помогает найти ученику решение, подчас в обход культурному способу и здравому смыслу.

Вместе с тем ряд педагогов открыто признаются в условном употреблении данного термина: «Что касается определения креативности, рассмотрение и изучение данного вопроса мы оставляем себе на дальнейшую перспективу», или: «Самостоятельно делать вывод о дифференциации креативности и творческих способностей я не берусь, это не моя предметная область. Не смогу достаточно профессионально и методически грамотно подойти к этому вопросу. В своих рассуждениях я опираюсь на работы современных исследователей». Из этого следует, что представле-

ние о научной классификации основных психологических понятий познавательной деятельности человека, таких как интеллект, мышление, творческие способности, креативность, вызывает у практиков определенную трудность. Это требует обращения к теоретическим основам разработки данных понятий.

От теории к практике

Из истории вопроса. Развитие понятия «креативность» имеет давнюю историю, но принципиальным для рассматриваемого нами вопроса является разработка в 50-х гг. прошлого века проблемы креативности американским психологом Дж. Гилфордом [12; 23; 24].

Возникший в середине прошлого века в США кризис потребовал выявления способных к творчеству людей. Однако столетнее тестирование творчества по тестам IQ доказало, что способность к творчеству они не выявляют даже при наличии крайне высоких показателей. Следовательно, одаренность, понимаемая со времен Возрождения как высокий уровень способностей, не характеризует творческий потенциал. Это заставило американского ученого Дж. Гилфорда включить в систему тестирования специальный показатель творчества Ст (буквально — креативность) в отличие от показателя интеллекта. Отмечая, что дивергентное мышление как основной показатель креативности «...действует везде, где имеет место мышление методом проб и ошибок» [12, с. 442], он замечает, что игнорирование самых ценных качеств креативности связано с тем, что большинство исследований шло в рамках бихевиоризма, в котором исследования обучения проведены на животных: «С холма бихевиоризма творчество трудно наблюдать, поскольку инсайт редко бывает у животных» [12, с. 443].

Мужество ученого позволяет ему фиксировать противоречивость данной позиции. Однако теория Дж. Гилфорда так и остается в рамках бихевиоризма [7].

Авторский подход. В качестве теоретической основы нашего исследования мы рассматриваем подход непревзойденного научного авторитета — философа Г. Гегеля. Понятие развития впервые рассматривается им по признаку не прироста, а качественного изменения. Противоречие позволяет развитию происходить не по замкнутому кругу, а поступательно — от низших форм к высшим. В качестве указанных форм выступает уровень единичного, особенного, всеобщего. Особое значение теории Гегеля заключается в рассмотрении целого (абсолютной идеи) как единства противоречий («исходная клеточка») [11]. Эту схему саморазвития Гегель обосновывал прежде всего на материале исторического развития различных сфер духовной культуры (философии, религии, искусства).

Пытаясь доказать свою приверженность марксизму, Л.С. Выготский исследует выделенную К. Марксом «единицу» и выходит на исходную позицию Г. Гегеля. В своем призыве к психологии, желающей изучать сложные единства, Выготский требует заменить методы разложения на элементы методами анализа, вычленивающими единицы [10, с. 29], что и обеспечивает, наконец, путь раскрытия природы творчества уже не по продукту, а по самому его механизму. Отсюда — «единица анализа» Л.С. Выготского как единство «аффекта и интеллекта» [10]. Очевидность того, что действия ума, его направление детерминированы личностью, была представлена Л.С. Выготским обобщенно: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления» [Выготский Л.С., 2019, стр.11]. В своей статье «Философские основы теории одаренности» [6] нами был дан подробный анализ становления культурно-исторического подхода Л.С. Выготского.

Однако описанный процесс еще не выходит за пределы продуктивного мышления и наличия доминанты. За пределами оставались явления «спонтанных» открытий. Этот факт не рефлексировался учеными, поскольку в рамках метода проблемных ситуаций психолог не мог наблюдать иного процесса, кроме как связанного с решением поставленных задач. В силу этого ведущей мотивацией является мотив достижения (в структуре Аткинсона он — высший).

В отличие от гештальт-психологов¹ [9], которые ввели метод решения проблемных ситуаций в исследование процесса мышления, преодолев метод ассоциаций (что было творчески развито в отечественной психологии школами С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева [4; 16; 17; 18]), нам удалось разработать метод «Креативное поле»² [2; 3; 5; 6]. Данный метод позволил фиксировать не только процесс решения предъявляемых задач, но и диагностировать весь процесс деятельности. Уровни, выделяемые с помощью данного метода, совпадают с уровнями, выделенными Гегелем. Уровню единичного соответствует уровень «стимульно-продуктивный» — заданная деятельность по решению конкретных задач. Полученные на этом уровне данные позволяют судить об уровне интеллекта по всем параметрам обучаемости, выделенными З.И. Калмыковой и Н.И. Менчинской [14]. Если работа испытуемого проходит только в рамках решения предъявляемых задач, то при разной степени успешности, в том числе высоко успешной, мы относим его к стимульно-продуктивному уровню. Это деятельность на уровне единичного.

Уровню особенного соответствует «эвристический» уровень. Это глубинный слой, замаскированный «внешним» слоем и неочевидный для испытуемого, — это деятельность по выявлению скрытых

¹ Протест против репродукции ассоцианизма — первого направления психологии как самостоятельной науки — привел к оформлению в начале XX в. двух направлений: гештальт-психологии, оставившей в качестве предмета психологии явления сознания, но заменившей процесс ассоциаций на процесс мышления, и бихевиоризма, в котором предмет психологии сменился на поведение и остался метод ассоциаций.

² В 1969 г. термин «креативность», используемый в то время только журналистами, воспринимался как синоним понятия творчества.

закономерностей, которые содержит вся система задач, открытие которых не требуется для их решения. Здесь человек выходит за рамки первоначальных требований. На этом основании мы относим его к эвристическому уровню и констатируем наличие у него способности к творчеству, т. е. одаренность. Это всегда выражено, в разной степени, эмоционально.

Уровню всеобщего соответствует «креативный» уровень — уровень построения теории. Самостоятельно найденная эмпирическая закономерность может не использоваться только как прием решения, а выступает в качестве новой проблемы. Найденные закономерности подвергаются доказательству. Это уровень постановки новых проблем и построения теорий. Здесь анализ совершается на уровне всеобщего, обеспечивая познание сущности объекта.

Увлеченность, поглощенность деятельностью приводит к тому, что процесс не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача. То, что человек делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы, т. е. проявляет познавательную самостоятельность. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом выходе в «непредзаданное», способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, в действии, теряющем форму ответа, и кроется тайна высших форм творчества. На этом уровне одаренность не может определяться только уровнем развития способностей [22]. Интеллект в этом единстве обеспечивает успешное овладение деятельностью, а познавательная мотивация — ее дальнейшее развитие. Конкретное соотношение этих факторов определяется в процессе их интеграции. Интеллект субъектов может быть равным на всех уровнях, как показано в разных измерениях, но их отличает доминирующая мотивация³ [3].

Заключение

Внедрение в 90-х годах методологии бихевиоризма в нашу систему образования, на наш взгляд, объясняет наблюдаемую терминологическую путаницу в сознании педагогов. Отношению к термину Дж. Гилфорда «креативность» как к показателю творчества, в отличие от показателя интеллекта, способствует и его перевод на русский язык как «творчество». Отсюда логичен ответ, что творческие способности и креативность — смежные понятия.

С одной стороны, «креативность — способность создавать новое, нестандартное, отличающееся от привычного»; «креативность — это неординарность. Это иное видение, иное восприятие». Или: «креативное мышление — это умение человека использовать свое воображение для выработки и совершенствования

идей, формирования нового знания, решения задач, с которыми он не сталкивался раньше, или это умение нестандартно решать поставленные задачи».

С другой стороны, на фоне профессионально выстроенных программ обучения бросается в глаза отсутствие у учителей в употреблении понятия «продуктивное мышление», а в сознании практиков доминирует признак оригинальности в его бытовой интерпретации.

Таким образом, учителя в вопросах развития у учащихся способности к творчеству стали апеллировать к понятию креативности, как специфической способности (по Гилфорду) и панацее, обеспечивающей учебную и жизненную успешность.

Показательно также, что и в научной литературе с использованием термина «креативность» отсутствует упоминание о методологии бихевиоризма, нет понимания того, что этот показатель связан с механизмом ассоциаций. Фактически, креативность рассматривается как высший продуктивный процесс, в силу совместного действия интеллекта и воображения.

Но если говорить о природе мыслительного процесса в рамках не бихевиоризма, а мировой научной методологии, то механизм творчества и роль в нем воображения были описаны в советской психологии в рамках школы С.Л. Рубинштейна [4] и далее подтверждены в последующих работах крупных отечественных специалистов: Н.И. Жинкина, Д.Б. Эльконина, В.Т. Кудрявцева и др. [см., например: 15]. Рассмотрение образно-пространственных фигур вне мышления подвергается критике также Л.М. Веккером [8].

Сходные взгляды о роли воображения в процессе мышления и творчества находим и в мировой психологии. Так, М. Хайдеггер пишет: «Скрытое единство видения (воображения) и слышания определяет сущность мышления» [20]. О визуальном мышлении пишет Р. Арнхейм [1]. Г. Хантом тонко сформулировано это единство как «ощущаемый смысл» [21]. Он объясняет его ролью «межмодальной трансляции», реализуемой новой корой у человека.

Отсутствие четкой дифференциации продуктивного мышления как средства решения проблемных ситуаций и процесса творчества в отечественной психологии (поскольку продуктивный процесс был ограничен только решением проблемных ситуаций) привело к тому, что даже в высокопрофессиональных научных работах, как и в образовательной практике, решение задачи трактуется как творческое мышление [13].

Наивно веря в смежность понятий «творчество» и «креативность» (в понимании Дж. Гилфорда), что, к сожалению, усиливает уже сложившаяся традиция и в научном мире, профессиональный педагог фактически противоречит научно обоснованной отечественной методологии — как решающему фактору развития российского образования.

³ Здесь хочется вспомнить теорию «калейдоскопизма» В. Франкла, который писал, что для того, чтобы увидеть мир, надо забыть о себе [19].

Литература

1. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. М.: Прометей, 1994. 352 с.
2. Богоявленская Д.Б. Теоретико-эмпирическое обоснование принципов методологии постнеклассического периода в науке // Вопросы философии. 2022. № 7. С. 109–116. DOI:10.21146/0042-8744-2022-7-109-116 (online) URL: <https://pp.iphras.ru/article/view/7780> (дата обращения: 12.06.23).
3. Богоявленская Д.Б. Механизм творчества: почему мы открываем новое // Вопросы философии. 2021. № 9. С. 82–89. DOI: 10.21146/0042-8744-2021-9-82-89 (online) URL: <https://pp.iphras.ru/article/view/6602> (дата обращения: 12.06.23).
4. Богоявленская Д.Б. Школа С.Л. Рубинштейна // К 130-летию юбилею С.Л. Рубинштейна. Материалы общероссийского метод. семинара / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская. М.: Акрополь, 2020. С. 54–65.
5. Богоявленская Д.Б. Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 2. С. 14–21. DOI:10.17759/chp.2019150202
6. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. М.: ФГБНУ «ПИ РАО», ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2018. 240 с.
7. Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А. Психометрическая интерпретация творчества. Научный вклад Дж. Гилфорда. М.: МГППУ, 2011. С. 144–163.
8. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психологических процессов. М.: Смысл, 1998. 685 с.
9. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2016. 367 с.
11. Гегель Г.В. Наука логики. СПб.: Наука, 1997.
12. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 433–457.
13. Зарецкий В.К. Если ситуация кажется неразрешимой: учеб. пособие. М.: Форум, 2023.
14. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 1981. 200 с.
15. Кудрявцев В.Т. Развитие воображения — тропинка в мир человеческой культуры // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 58–70 DOI:10.17759/pse.2020250505 ISSN: 1814-2052 / 2311-7273 (online) URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2020_n5/Kudryavtsev (дата обращения: 30.07.2023).
16. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Смысл, 2020.
17. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–109. (online) URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1986/864/864101.htm> (дата обращения: 25.07.2023).
18. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1959. 354 с.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
20. Хайдеггер М. Что зовется мышлением? М.: Академический проект, 2007. 351 с.
21. Хант Г.О. Природе сознания с когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения. М.: Изд-во Института трансперсональной психологии, 2004. 555 с.
22. Galton F. Hereditary Talent and Character // MacMillan's Magazin. 1865. Vol. XII. P.157–166.

References

1. Arnheim R. Novye ocherki po psihologii iskusstva [New Essays on the Psychology of Art]. Moscow: Publ. Prometej, 1994. (In Russ.).
2. Bogoyavlenskaya D.B. Teoretiko-empiricheskoe obosnovanie principov metodologii postneklassicheskogo perioda v nauke [Theoretical and Empirical Substantiation of the Principles of the Methodology of the Post-nonclassical Period in Science]. *Voprosy filosofii [Problems of Philosophy]*, 2022, no. 7, pp. 109-116. DOI:10.21146/0042-8744-2022-7-109-116 (In Russ.).
3. Bogoyavlenskaya D.B. Mekhanizm tvorchestva: pochemu my otkryvaem novoe [Creativity Mechanism: Why We Discover New Things]. *Voprosy filosofii [Problems of Philosophy]*, 2021, no 9, pp. 82-89. DOI:10.21146/0042-8744-2021-9-82-89 (In Russ.).
4. Bogoyavlenskaya D.B. Shkola S.L. Rubinshtejna [S.L. Rubinstein School]. Bogoyavlenskaya D.B. (ed.), *K 130-letnemu yubileyu S.L. Rubinshtejna. Materialy obshchemoskovskogo metod. seminar. Moscow: Publ. Akropol', 2020, pp.54-65. (In Russ.).*
5. Bogoyavlenskaya D.B. Filosofskie osnovy teorii odarennosti [Philosophical Foundations of the Theory of Giftedness]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 14–21. DOI:10.17759/chp.2019150202. (In Russ.).
6. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Odarennost': priroda i diagnostika [Giftedness: Nature and Diagnosis]. Moscow: FGBNU «PI RAO», FGBNU «IISDV RAO», 2018. (In Russ.).
7. Bogoyavlenskaya D.B., Susokolova I.A. Psihometricheskaya interpretaciya tvorchestva. Nauchnyj vklad Dzh. Gilforda [Psychometric Interpretation of Creativity. Scientific Contribution of J. Gilford]. Moscow: Publ. MGPPU, 2011, pp. 144-163. (In Russ.).
8. Vekker L.M. Psihika i real'nost': edinaya teoriya psihologicheskikh processov [Mind and Reality: Unified Theory of Psychological Processes]. Moscow: Publ. Smysl, 1998. (In Russ.).
9. Vertgejmer M. Produktivnoe myshlenie [Productive Thinking]. Moscow: Publ. Progress, 1987. (In Russ.).
10. Vygotskij L.S. Myshlenieirech' [Thinking and Speech]. Moscow: Publ. Nacional'noe obrazovanie, 2016. (In Russ.).
11. Gegel' G.V. Naukalogika [Science Logic]. Saint Petersburg: Publ. Nauka, 1997. (In Russ.).
12. Gilford Dzh. Tri storony intellekta [Three Sides of the Intellect]. In Matyushkin A.M. (ed.), *Psihologiya myshleniya. Moscow: Publ. Progress, 1965, pp.433-457. (In Russ.).*
13. Zareckij V.K. Esli situaciya kazhetsya nerazreshimoj [If the Situation Seems Unresolvable]. Uchebnoe posobie. Moscow: Publ. Forum, 2023. (In Russ.).
14. Kalmykova Z.I. Produktivnoe myshlenie kak osnova obuchaemosti [Productive Thinking as the Basis of Learning]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1981. (In Russ.).
15. Kudryavcev V.T. Razvitie vobrazheniya — tropinka v mirchelovecheskoj kul'tury [The d
16. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psihiki [Problems of the Development of the Psyche]. Moscow: Publ. Smysl, 2020. (In Russ.).
17. Rubinshtejn S.L. Princip tvorcheskoj samodeyatelnosti (K filosofskim osnovam sovremennoj pedagogiki) [The Principle of Creative Amateur Activity (On the Philosophical Foundations of Modern Pedagogy)]. *Voprosy psihologii [The Issues Relevant to Psychology]*, 1986, no. 4, pp. 101-109. (online) Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1986/864/864101.htm> (Accessed 25.07.2023). (In Russ.).

23. Guilford J.P. The Structure of Intellect // Psychological Bulletin. 1956. Vol. 53. № 4. P. 267–293.
24. Guilford J.P. An odyssey of the SOI model. Tokyo: Autobiography of J.P. Guilford, 1988.

18. Rubinshtejn S.L. Principy i puti razvitiya psihologii [Principles and Ways of Development of Psychology]. Moscow: Publ. AN SSSR, 1959. (In Russ.).

19. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla [Man in Search of Meaning]. Moscow: Publ. Progress, 1990. (In Russ.).

20. Hajdegger M. Chto zovetsya myshleniem? [What is Called Thinking?]. Moscow: Publ. Akademicheskij proekt, 2007. (In Russ.).

21. Hant G. O prirode soznaniya s kognitivnoj, fenomenologicheskoy i transpersonal'noj toček zreniya [On the Nature of Consciousness: Cognitive, Phenomenological, and Transpersonal Perspectives]. Moscow: Publ. Institut transpersonal'noj psihologii, 2004. (In Russ.).

22. Galton F. Hereditary Talent and Character. MacMillan's Magazin. 1865. Vol. XII, pp.157–166.

23. Guilford J.P. The structure of intellect. Psychological Bulletin. 1956. Vol. 53, no. 4, pp. 267–293.

24. Guilford J.P. An odyssey of the SOI model. Autobiography of J.P. Guilford. Tokyo. 1988.

Информация об авторах

Богоявленская Диана Борисовна, доктор психологических наук, профессор, почетный член РАО, почетный профессор МГУ, заслуженный деятель науки РФ, почетный работник науки и высоких технологий РФ, лауреат премии Президента, академик РАЕН и МАПН, руководитель Центра междисциплинарных исследований творчества и одаренности, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), профессор кафедры Института детства, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6766-2047>, e-mail: m-po-120@mail.ru

Information about the authors

Diana B. Bogoyavlenskaya, Doctor of Psychology, Professor, Honorary Member of the Russian Academy of Education, Honorary Professor of Moscow State University, Honored Scientist of the Russian Federation, Honorary Worker of Science and High Technologies of the Russian Federation, Presidential Prize Laureate, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences and MAPS, Head of the Center for Interdisciplinary Research of Creativity and Giftedness, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Professor of the Department of the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University (MSPU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6766-2047>, e-mail: m-po-120@mail.ru

Получена 01.08.2023

Принята в печать 25.09.2023

Received 01.08.2023

Accepted 25.09.2023

Modern and Historical Parallels of Perception of Anomie in Armenian Society

Srbuhi R. Gevorgyan

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

Naira R. Hakobyan

The International Scientific-Educational Center of the National Academy of Sciences of the Republic
of Armenia, Yerevan, the Republic of Armenia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0753-2774>, e-mail: naira.hakobyan@isec.am

Lilit A. Kazanchian

The International Scientific-Educational Center of the National Academy of Sciences of the Republic
of Armenia, Yerevan, the Republic of Armenia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7887-4619>, e-mail: lilit_law@mail.ru

Anna G. Khachatryan

The International Scientific-Educational Center of the National Academy of Sciences of the Republic
of Armenia, Yerevan, the Republic of Armenia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5761-8838>, e-mail: anna.khachatryan@isec.am

The characteristics of perception of anomie are revealed both in modern societies and in the historical past. Although the psychological phenomenon of anomie is expressed in thinking specific for various historical periods, the study of historical and modern parallels allows us to see some models of the development of psychological scientific thought and perception of anomie. Anomie is presented as a psychological pattern of perception with certain characteristics such as social apathy, emotional burnout, alienation, normlessness, social isolation and others. The variety of causes and manifestations of anomie requires the search for new ways and strategies for studying human activity and motivation, which will not only reduce the risks of social apathy, but also adapt the individual to the conditions of rapidly changing social processes. In order to do it it is necessary to study the relationship between the various components of perception of anomie and compare modern anomie issues with historical parallels. The identification of modern and historical parallels in the development of the phenomenon of anomie shows the changes of perception of socio-psychological well-being and worldview. In the methodological sense, the comparative method of the investigation of the perception of anomie allows us to reveal and highlight the historical basis of human worldview.

Keywords: perception, anomie, social apathy, emotional burnout, normlessness .

Funding. The survey was supported by the Science Committee of the Republic of Armenia as a part of the research project № 21T-5A311.

For citation: Gevorgyan S.R., Hakobyan N.R., Kazanchian L.A., Khachatryan A.G. Modern and Historical Parallels of Perception of Anomie in Armenian Society. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 64–71. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190308>

Современные и исторические параллели восприятия аномии в армянском обществе

С. Р. Геворкян

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

Н. Р. Акопян

Международный научно-образовательный центр Национальной академии наук, Ереван, Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0753-2774>, e-mail: naira.hakobyan@isec.am

Л. А. Казанчян

Международный научно-образовательный центр Национальной академии наук,
Институт философии, социологии и права Национальной академии наук, Ереван, Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7887-4619>, e-mail: lilit_law@mail.ru

А. Г. Хачатрян

Международный научно-образовательный центр Национальной академии наук, Ереван, Армения
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5761-8838>, e-mail: anna.khachatryan@isec.am

В статье представлены характеристики восприятия аномии, как в современных обществах, так и в историческом прошлом. Психологическое явление аномии выражено в типе мышления, специфичном для различных исторических периодов, следовательно, изучение исторических и современных параллелей позволяет нам увидеть некоторые модели развития психологической научной мысли и восприятия аномии. Аномия представлена как психологическая модель восприятия с определенными характеристиками, такими как социальная апатия, эмоциональное выгорание, отчуждение, безнормность, социальная изоляция и др. Разнообразие причин и проявлений аномии требует поиска новых способов и стратегий для изучения человеческой деятельности и мотивации, что не только снизит риски социальной апатии, но и адаптирует человека к условиям быстро меняющихся социальных процессов. В связи с этим необходимо изучить различные компоненты восприятия аномии в сравнении современного состояния изучения проблемы аномии и исторических параллелей. Идентификация современных и исторических параллелей в развитии явления аномии показывает, как изменяется восприятие социально-психологического благополучия и мировоззрения. В методологическом смысле сравнительный метод исследования восприятия аномии позволяет нам выявить историческую основу человеческого мировоззрения, подчеркнуть ее значимость.

Ключевые слова: восприятие, аномия, социальная апатия, эмоциональное выгорание, безнормность.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Комитета по науке РА в рамках научного проекта №21Т-5А311.

Для цитаты: Геворкян С.Р., Акопян Н.Р., Казанчян Л.А., Хачатрян А.Г. Современные и исторические параллели восприятия аномии в армянском обществе // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3. С. 64–71. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190308>

Introduction

Anomie is one of the topical issues discussed in the contemporary scientific literature [15; 21; 24; 33]. Anomie being mostly studied in sociological researches is mainly characterized by absence or uncontrollability of social norms. The purpose of this article is to discuss the phenomenon of anomie in the works of medieval Armenian philosophers and to analyze parallels in the development trends of modern psychological science. As many authors note, various factors may affect the anomie [2; 6; 10; 14; 19; 20]. This article describes such factors as apathy and emotional burnout that may accompany the expression of anomie. The phenomenon of apathy is ac-

tively explored by modern social science, where it is seen as an integral part of postmodern society. According to some scientists, in a developed industrial society, apathy manifests itself through indifference, lack of purpose and meaning in life. Moreover, apathy is a special form of social protest, both as a way of adapting to the surrounding reality, and as a special kind of socialization, and as a synonym not only for tolerance, but also for indifference [16; 17; 36; 43; 44]. However, apathy remains insufficiently explored in the Armenian scientific literature, and is mainly considered in the context of studies on the phenomenon of anomie. Social apathy or indifference is a term used in the field of psychology to describe a mental state in which an individual exhibits a lack of emo-

tion and motivation for social activity. In the modern scientific literature, studies devoted to the concepts of “apathy”, “social apathy” are interdisciplinary and comprehensive [36; 43].

The relevance of the study of the phenomenon of apathy is primarily due to those fundamental, socio-economic, legal and political processes that occur in the modern world, in the context of globalization, the center of which is a person with his inner world and common problems. In modern society, the manifestation of apathy is multidimensional. Apathy can appear as a person’s adaptation to reality, or as a form of protest, and sometimes as a unique form of socialization. In some cases, apathy is a sign of alienation of the individual from society [16].

The other factor that may accompany anomie perception is the emotional burnout. According to V. Kuzmenkov, apathy and emotional burnout factors have tremendous impact on the anomie of personality [22]. Thus, in social philosophy, the alienation of the individual reveals as the inability to realize oneself in society, to feel part of something big and important generates a sense of the meaninglessness of life and the uselessness of observing social norms [3]. It should be noted, that H.J. Freudenberg is the founder of research on the psychological state of a person who, by the nature of his professional activity, constantly enters into an active dialogue with clients and provides them with professional assistance. He was the first to introduce the term “staff burnout” into professional literature and revealed the concept of emotional burnout. According to H. J. Freudenberger, emotional burnout is a gradual loss of emotional, cognitive and physical energy by a person, which entail symptoms of emotional and mental exhaustion, often physical fatigue, personal detachment and lack of satisfaction with the work performed [5].

Moreover, H.J. Freudenberg emphasized the fact that emotional burnout is also a negative state of a person developing in working conditions, which leads to mental and emotional exhaustion of the individual [5]. In its turn, C. Maslach describes burnout as a syndrome of emotional exhaustion and cynicism that occurs frequently among individuals who do “people-work” of some kind. According to C. Maslach, a key aspect of the burnout syndrome is increased feelings of emotional exhaustion [27].

In Russian studies, this phenomenon was first characterized in the works of B.G. Ananyev and was interpreted as a negative condition that occurs only in people whose professional activities are closely related to interpersonal relationships (“man-to-man”) [35].

It is noteworthy, that in 2022, the World Health Organization has updated the definition of burnout syndrome. According to this definition: “Burnout is a syndrome conceptualized as resulting from chronic workplace stress that has not been successfully managed. It is characterized by three dimensions: 1) feelings of energy depletion or exhaustion; 2) increased mental distance from one’s job, or feelings of negativism or cynicism related to one’s job; and 3) a sense of ineffectiveness and lack of accomplishment. Burnout refers specifically to phenomenon of anomie in the occupational context and

should not be applied to describe experiences in other areas of life” [41].

According to the approach of N.E. Vodopyanova, E.S. Starchenkova, if a specialist is involved in activities that differ in duration and special emotional stress, and cause exhaustion in emotional and mental terms, then he is the most prone to professional burnout, which further affects all spheres of human life [42, p. 24–31]. In its turn, professional burnout is a consequence of changes in value orientations and the meaning of personal life. Moreover, the value of self-actualization is seen as obvious: freedom of self-expression, the right to one’s own choice and one’s own life were in tune with the moods of their time and the ideals of various nonconformist movements.

It is obvious that professional burnout is directly related to the professional stress of the individual, due to which both emotional and energy resources of a person are depleted. So, negative emotions accumulate, which are suppressed, but do not find a way out, thereby not allowing the professional not only to be fully realized, but also to be in a normal emotional state [8; 16].

Historical Background

Historical parallels of perception of this phenomenon lead us to the term “apathy” which comes from the Greek “apatheia” and means absence of feeling, insensitivity, passionless. In the development of philosophy, the term “apathy” does not carry a negative meaning. Thus, this term originally used by the Stoics to signify a condition of being totally free from the pathos, emotions and passions such as pain, fear, desire, and pleasure [7]. Stoics (Zeno of Citium, Chrysippus) understood apathy as an essential property of a virtuous state (wisdom), as a positive ability to overcome the effects that arise as a result of an erroneous assessment of “external” things. In the works of the late Stoics, such as Seneca, Epictetus and Marcus Aurelius, apathy is considered as the ability to dominate oneself, is a sign of wisdom, a peculiar way of adapting to the surrounding reality, chosen by a person, however, out of a sense of hopelessness [7].

From the early middle ages, Armenian theologians and philosophers were interested in the issues of studying the essence of man, his spiritual needs. The main expressions of human life in society were considered as the manifestations of apathy to bodily needs and reflective nature of man. Speaking about the development of ancient thought of apathy, it is necessary to imagine the legacy of David Anhaght (Invincible) (end of the 5th–1st half of the 6th century), an Armenian philosopher, a representative of Neoplatonism. He created a system of logic, expressed a number of ideas in astronomy and mathematics, opposed skepticism and relativism. Considering philosophy alternately as the science of being, the science of divine and human things, as thoughts of death, “imitation of God, committed to the best of human forces”, David Anhaght considered the liberation of the soul from the “dungeon” of the body as an important goal [4, p. 149; 13, p. 140;]. The influence of Aristotle is especially noticeable in the theory of knowledge

of David Anhaght. In the “Definitions of Philosophy” David Anhaght opposes skepticism and relativism, for the effectiveness of the philosophy comprehension of the world. The purpose of philosophy, according to David Anhaght, is the search and indication of ways to avoid evil in order to achieve spiritual perfection. Knowledge is not an end in itself; it should serve as a moral exaltation of a person. In the teaching about the soul, David Anhaght developed Neoplatonism ideas; his logical constructions include dialectical ideas of influence of apathy into body needs and expressions. The system of David Anhaght introduced a secular, rationalist principle to the Armenian medieval philosophy associated with theology. [32, p. 234–235].

It is no secret that David Anhaght’s works are still relevant today. Although the ideas of the Armenian genius have been repeatedly studied, psychological and cultural aspects of his works have not been sufficiently analyzed. Meanwhile, the comparative and psychological analysis of David Anhaght’s scientific heritage gives us not only an idea of the spirit of his time, the linguistic thinking, but it also introduces the ideas of the famous Armenian philosophy to theoretical psychotherapy.

It is necessary to highlight the importance of the ideas of David Anhaght in the world’s recognition and worldview process. In particular, the subordination of idealistic ideas and the objective reflection of the world was the basis for the formation of further moral and socio-legal norms and the development of Armenian scientific thinking. “Border Wisdom” and “Commentary Analytical Aristotle” are the vivid examples of structuring medieval written speech in attempt to present judgments about the world in the form of definitions. Not only the linguistic features of the cognition theories can be found there, but also the national grounds for linguistic terminology can be created.

David Anhaght ideas about mental phenomenon are extremely important when topics such as the continuity of life are explained not only by God’s existence, but also through personal qualities, character, emotional world and language thinking. This is where the Armenian philosopher comes to the language and logical idea of the “elementary system”, to the development of a person’s ability and worldview. David highlights, that an anomic (or chaotic) perception of the world is a result of the atomization of a phenomenon, i.e. one should be able to describe a phenomenon or a concept by describing its parts. The better one can verbally describe a concept by describing its elements, the more ordered are his thoughts. The understanding of analysis and synthesis is practically based on the medieval understanding of anomie. It was not only an attempt to describe abstract thinking, but also the methodological approaches to the theoretical and further psychological thought, as the methodological components of the analysis of the mental vocabulary.

It is impossible to study the national roots of psycholinguistics without analyzing the psychological aspects of Grigor Narekatsi’s (circa 950–1003) philosophical and cultural heritage. It is no secret that Grigor Narekatsi’s popular work, the poem “Book of Lamentations” has

gained great popularity in both his contemporary and modern societies, often bearing the name “Narek”. Researches about the psychological impact of “Narek” have different emphases, but we think it’s important to refer it to the perception of anomie.

In the history of literature, Narekatsi was the first to use a lot of alliteration, which gives a special sound to the entire poem. The use of that method had a great psychological impact and was widely used by later poets [32, p. 409–410; 34; 40, p. 45–55]. Such skillful use of consonants certainly had an art-therapeutic significance as well combining poetic and musical elements in one work to emphasize the idea that the author wanted to convey to the reader. It should also be noted that during the psychological experimental research containing elements of art-therapeutic mental healing, which was carried out by us in order to reveal the reflection, discharge and self-esteem of the person, after reading Narekatsi’s Book, the test subjects said that they understood the poem in a different way or in a new way. Often the subject’s response took on an imperative to interpret the poem, to valorize it with manifestations of “copyright”. These results undoubtedly testify the strong psychotherapeutic potential of the poem, the systemic possibility of influencing the inner world of a person. Data on affective consistency were collected with the help of content analysis, comparing individuals’ verbal responses and evaluations of the poem. As a result, the fact of listening to the poem was interpreted not only as “I read the poem” but also as “I heard it”, “I enjoyed it”, “I heard it like a song”, “I had different feelings at the same time”, “I saw colors imagined” and so on. We can state that the art-therapeutic effect of Narekatsi’s poem is due to the simultaneous activation of different senses, the formation of a new perception as a result of their combination, when ordinary words seem to convey a new type of information, and sounds heard like a melody acquire new word meanings. It is no coincidence that Manuk Abeghyan considered Narekatsi to be the first psychiatrist, and his poem was the first book on psychiatry [1, p. 121; 351].

Another feature of the art-therapeutic effect of Grigor Narekatsi’s works is the reflection of the person, the formation of world perception and the development of self-awareness through introspection.

Modern Parallels

A brief overview of the Armenian medieval literature shows that the harmony of the inner world of the person and the transition from the sensual to the abstract are important characteristics of mental health. To achieve this goal, expressive means are especially important – rhyming words, studying world phenomenon through their elements, distinguishing apathy from emotional exhaustion. Apathy for life difficulties, as well as earthly pleasures and needs, is not an end in itself, but a means of removing from secondary things, a sign of the greatness of human soul and mental health. The medieval understanding of apathy is opposed to emotional exhaustion and becomes a kind of modern psychotherapeutic instrument. In this context,

the main key to the understanding of the anomie in the works of Armenian medieval philosophers is the issue of emotional exhaustion, which is perceived as inability to abstract from secondary things, the impossibility of controlling their own emotions and thoughts. In general, we can say that the medieval perception of anomie is considered as an uncontrolled state of mind.

Modern studies of anomie indicate a certain dynamics in perception. The social component of the anomie becomes paramount. Anomie is mainly characterized by the categories of social isolation, social and cultural alienation and the lack of social norms. Anomie is not a manifestation of an imbalance of the inner world of a person yet, but a characteristic of society, the signs of which are the uncertainty of social norms and the inferior functioning of social institutions. The state of emotional exhaustion or emotional burnout is a consequence of the variability of the values of the personality in the conditions of periodically changing social norms of behavior. The concept of emotional burnout is identified with the professional activity of a person – in other words, with the field of human relationships with the social environment. The understanding of apathy is also transformed. As a sign of anomie, apathy is perceived negatively and is expressed in the disadaptation of the individual to the social environment. Apathy is often identified with the categories of social alienation and social passivity. It is no coincidence that many researchers indicate that the contemporary psychological sign of anomie is the loss of the meaning of life [9; 11; 25; 31; 34; 38; 39].

Methods

Taking into account the above mentioned there is a need for rethinking and a new vision of psychological term of anomie. Modern scales for measuring anomie are considered by us through a comparative analysis of the historical heritage of Armenian thinkers. The use of this method allows linking contemporary psychological term with the historical roots and filling it with the cultural-historical meanings. We analyzed H. McClosky, J. Schaar Scale [28], D. Dean Scale [12] and R. Middleton Scale [30] measuring anomie variables and emotional burnout assessment method [25].

According to McClosky and Schaar Scale anomie variables are normlessness, isolation and meaninglessness. Middleton Scale offers additional variables of powerlessness, social and cultural estrangement and estrangement from work. And finally, Dean Scale is focused on the variables of normlessness, social isolation and powerlessness.

The sample of the study was provided by the volunteers (N=200). Participation was anonymous and was based on the informed consent of the participants. All participants were 20–30 years old (N=100 men and N=100 women). The purpose of the study was investigation of modern anomie perception before and after reading some fragments from the medieval Armenian sources. We were interested to know whether participants may change their attitude to the Self and surrounding world after reading and discussion of these fragments.

Firstly, we measured anomie variables among all participants. Then we offered to read some fragments of the historical heritage of Armenian thinkers. After this we discussed whether the participants found anything interesting or useful for themselves in these readings. Our task was to reveal any parallels in the thoughts of Armenian philosophers with opinions of the participants about main anomie variables. The results of the study are presented below.

Results

Based on the results of the study, it was revealed that among the participants the most pronounced were the variables of meaninglessness (34% of participants), normlessness (20%) and social isolation (35%). These results were registered before the discussion phase of the study. After that, during the discussions the study participants tried to find in the medieval texts parallels with their thoughts about anomie and interpret them. As a result of discussions, the participants highlighted the most useful thoughts which help to overcome anomie. The psychotherapeutic effect of discussion and interpretation method was shown by retesting of the participants. According to the results of retesting, the degree of meaninglessness was estimated as a variable by only 21% of the respondents, and the level of social isolation decreased to 17%. The level of normlessness was the most constant and was expressed at 18% of participants.

The results of the study showed that the interpretation of historical and modern thoughts, along with the use of modern psychological diagnostic methods, open up new prospects for studying the mechanisms of overcoming anomie in modern society, make it possible to focus on a person's attention on valuable attitudes and the fundamental issues of perception of Self and the surrounding world.

Discussion

Summing up several standpoints of social apathy definitions we can underline that perception of apathy mainly refers to social passivity, lack of life meaning, complete or partial loss of interest and indifference to public life changes. Cultural historical and psychological studies of personal development show that the system of values of members of society and their ideas about social well-being often do not coincide with the institutional structure of society that has been formed over the past decades. There are various factors which have a negative impact on the social well-being of the population and lead to the desire to escape or reject reality. As a result, social apathy is manifested negatively in the personalized modern society and heightened as a defensive response to rapidly changing social reality [26; 29].

The manifestations of the growing personalization of modern society are:

– the priority of individual freedom over public interests,

- depreciation of moral standards
- decrease or atrophy of the sense of social responsibility,
- manipulative behavior.

Modern trend in the development of social apathy is saturation with material goods, which boosts a subjective condition, which some scientists call “happy apathy”. Among the features of a consumer society we can list the actual restriction of freedom, the individualization of social norms and values, the egocentricity as a priority, the reduction of public well-being to the behavioral scheme “production-consumption” [18].

The content analysis of the “definition of anomie” given by David Anghaght shows the distinction of the components of the needs of the person, who, to be satisfied needs a situation where he can speak through brief and accurate definitions, reporting the sense of the word. It does not allow the word or phenomenon to fully represent their sense during communication.

All the philosophy of David Anghaght is based on moral and psychological perspectives. He describes in details the personal qualities, indicating the most important features and the process of the transmission of the philosopher, all of these has some personal qualities, such as the manifestation of public behavior, making judgments, the ability of overcoming the cultural and social estrangement and so on.

According to opinion of a well-known Armenian scientist H. Manandyan, David Anghaght’s works are as creative and unusual as works of many members of the Greek philosophical school, they seem inaccessible or incomprehensible to specialists in the field. Some scientists say that David Anghaght was trying to create a certain meta-speaking of a scientific thoughts to target the readers in early Middle Ages. Most of the works, being bilingual, in Armenian and Greek, were approaching at the same time the Armenian-speaking and the Greek-speaking society, which gives an interesting turn to a spiritual significance of the scientific activity of the Armenian philosopher [1].

After deep studying national roots of psycholinguistics, using the works of David Anghaght and Grigor Narekatsi, we can conclude that it is advisable to enrich the modern art-therapeutic methods and techniques with samples of traditional literary works on the national language, having previously developed certain methods of their application and decoding methodology. In particular, the psycholinguistic study of David Anghaght’s works allows us to put forward the methodological technique

of “definition of environmental phenomenon”, which allows us to form a certain attitude and to understand the world through brief logical formulas. Further evaluation of those definitions along with musical, painting and other art-therapeutic methodical techniques will provide an opportunity for full multilateral understanding of the studied phenomenon.

On the basis of the results of the study of Grigor Narekatsi’s works can be created another methodological technique, in particular, art-therapeutic works aimed to understanding of the phenomenon and one’s own Self. It becomes possible to apply such methodologies that will allow to combine different scenarios and carry out appropriate psychotherapeutic works [23; 37; 40].

Conclusion

The results of comparative analysis of modern and historical parallels of the perception of anomie show that the basic indicators of the modern meanings of anomie are normlessness, meaninglessness, social and cultural estrangement and powerlessness. Comparing these indicators with the historical parallels we came out with the meanings of the reflection of the person, the formation of world perception through the development of self-awareness, self-observation and introspection. Comparing these indicators with the basic concepts of medieval Armenian thinkers, we see that the term *anomie* becomes more communicative. The connection of the individual with society, the awareness of social isolation comes to the fore. In other words, over time the perception of anomie changed from the definition of the concept using internal factors (moral qualities, self-perception, self-observation, introspection) to the use of external factors (the degree of socialization, the activity of social ties, sociability, knowledge of social norms, etc).

An analysis of modern and historical parallels of perception of anomie in Armenian society opens up new opportunities for further research on this issue. In particular, it seems necessary to develop methodological approaches in order to develop mechanisms to overcome anomie in modern society:

- Modern interpretation of thoughts of Armenian medieval philosophers using psycholinguistics methods,
- The transformation of the negative manifestations of social apathy into the positive constructions of the perception of Self and the surrounding world.

References

1. Abegyan M., Istoriya drevnearmyanskoy literatury. [History of ancient Armenian literature]. H.S. Sarkisyan, S.S. Arevshatyan (ed.). Yerevan. Pub. Academy of Sciences of the Armenian SSR. 1975. 616 p. (In Russ.).
2. Ahola S. Are personal values associated with preferences in seeking health advice or treatment in Europe? *Psychology, Health & Medicine*. 2019. Vol. 25(3), pp. 282–295. DOI:10.1080/13548506.2019.1659982
3. Antonyan Y.M. Otchuzhdeniye lichnosti kak prichina prestupnosti [Alienation of the Individual as a cause of crime].

Obshchestvo i pravo = Society and Law, no. 2 (80). 2022, pp. 8–19 (In Russ.).

4. Arevshatyan S.S. Formirovanie filosofskoi nauki v drevnei Armenii (V–VI vv.) [Formation of philosophical science in ancient Armenia (V–VI centuries)]. 2nd ed., Yerevan, Limush. 2016. 365 p. (In Russ.).

5. Baeva I.A. Psikhologicheskaya bezopasnost’ v obrazovanii [Psychological safety in education]. St. Petersburg: SOYUZ. 2002. 271 p. (In Russ.).

6. Bornand T., Klein O., Political trust by individuals of low socioeconomic status: The key role of anomie. *Social*

- Psychological Bulletin*. 2022. Vol. 17. DOI:10.32872/spb.6897
7. Britannica. The Editors of Encyclopedia. "Apathy". Encyclopedia Britannica, 18 Jul. 2019, <https://www.britannica.com/topic/apathy>. (Accessed 28.06. 2023).
 8. Bulygina V.G., Petelina A.S. Emotional burnout among specialists in general and forensic psychiatric practice (analytical review) [Emotsional'noe vygoranie u spetsialistov obshchei i sudebno-psikhiatricheskoi praktiki (analiticheskii obzor)]. *Rossiiskii psikhiatricheskii zhurnal = Russian Psychiatric Journal*. 2013, no. 6, pp. 24–30. (In Russ.).
 9. Caferra R., Colasante A., Morone, A. The less you burn, the more we earn: The role of social and political trust on energy-saving behaviour in Europe. *Energy Research & Social Science*. 2021. Vol. 71. DOI:10.1016/j.erss.2020.101812
 10. Cheng J., Zhang R., Liu Y., Wang Ch. Social anomie induced by resource development projects: A case of a coal mining project. *Journal of International Development*. 2021. Vol. 34(2), pp. 306–321. DOI:10.1002/jid.3593
 11. De Simone S., Vargas M., Servillo G. Organizational strategies to reduce physician burnout: a systematic review and meta-analysis. *Aging Clinical and Experimental Research*. 2021. Vol. 33, pp. 883–894. DOI:10.1007/s40520-019-01368-3
 12. Dean D. Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 1961. Vol. 26, no.5, pp. 753–758.
 13. *Filosofskii slovar'* [Philosophical Dictionary]. Frolow I.T.(ed.). Moscow: Respublika. 7th ed. 2001. 719 p. (In Russ.).
 14. Franck R., Nissanov Z. The impact of terror on trust, institutions and redistribution. *Israel Affairs*. 2020. Vol. 26(6), pp. 960–968. DOI:10.1080/13537121.2020.1832332
 15. Hakobyan N., Gevorgyan S., Petrosyan L., Khachatryan A. The problem of personal development in the context of social anomie. *Wisdom*. 2022. Vol. 2(22), 7–14. DOI: 10.24234/wisdom.v22i2.749
 16. Hakobyan N., Kazanchian L., Petrosyan L., Khachatryan A. Social-Psychological and Legal-Philosophical Characteristics of Personality Anomie. *WISDOM*, 24(4), 2022, pp. 48–55. URL:<https://doi.org/10.24234/wisdom.v24i4.950> (accessed 10.04.2023).
 17. Hakobyan N., Khachatryan A. Post-War Anomie In the Field of Management Leadership and Anomie Overcoming Models. *Business Ethics and Leadership*. 2022. Vol. 6. Issue 2, pp. 94–102. DOI:10.21272/bel.6(2).94-102.2022
 18. Hill A.P., Curran T. Multidimensional perfectionism and burnout: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 2016. Vol. 20, pp. 269–288. DOI: 10.1177/1088868315596286
 19. Hoxhaj R., Zuccotti C.V. The complex relationship between immigrants' concentration, socioeconomic environment and attitudes towards immigrants in Europe. *Ethnic and Racial Studies*. 2020. Vol. 44(2), pp. 272–292. DOI :10.1080/01419870.2020.1730926
 20. Ionescu O., Collange J., Tavani J. The Good Old Days and the Scary Future Ones. *Social Psychology*. 2023. Vol. 54(3), pp. 168–179. DOI:10.1027/1864-9335/a000514
 21. Ionescu O., Tavani J., Collange J., Perceived societal anomie, collective memory, and support for collective action: Perceiving that current French society is anomie influences present support for collective action through the reconstructed national past. *Asian Journal of Social Psychology*. 2020. Vol. 24(3), pp. 405–420. DOI: 10.1111/ajsp.12438
 22. Kuz'menkov V.A. Lichnostnye faktory anomii. [Personal factors of anomie]. *Intellekt. Innovatsii. Investitsii = Intellect. Innovation. Investments*. 2018, no. 7, pp. 71–74. (In Russ.).
 23. Leont'ev A.A. Osnovy psikholingvistiki [Fundamentals of psycholinguistics]. Moscow: Smusl. 1997. 312 p. (In Russ.).
 24. Lindsey W., Ricardo D., Pariona-Millán V., Caycho-Rodríguez T., White M. Development and Validation of the Social Anomie Brief Scale (SAS-10) Against the New Standards Implemented During the COVID-19 Pandemic. *Electronic Journal of General Medicine*. 2022. Vol. 19(3). DOI:10.29333/ejgm/11911
 25. Madigan D.J., Curran T. Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*. 2021. Vol. 33, pp. 387–405. DOI:10.1007/s10648-020-09533-1
 26. Marwah S., Deflem, M. Revisit Ing Merton: ContInuities In the theory of anomie-and-opportunity-structures. In Deflem M. (ed.), *Sociological Theory and Criminological Research: Views from Europe and the Unites States*. 2006. Vol. 7, pp. 57–76.
 27. Maslach C., Jackson S.E. The Measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behavior*, 1981. Vol. 2, pp. 99–113. DOI:10.1002/job.4030020205
 28. McClosky H., Schaar J. Psychological dimensions of anomie. *American Sociological Review*, 1965. Vol. 30(1), pp. 14–40.
 29. Merton R.K. Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 1938. Vol. 3, No. 5, pp. 672–682. DOI:10.2307/2084686
 30. Middleton, R. (1963). Alienation, race and education, *American Sociological Review*, 1968. Vol. 28, no. 6, pp. 973–977.
 31. Mingo I., Faggiano M. P. Trust in Institutions Between Objective and Subjective Determinants: A Multilevel Analysis in European Countries. *Social Indicators Research*. 2020. Vol. 151(3), pp. 815–839. doi:10.1007/s11205-020-02400-0
 32. Mirumyan K.A. Armyanskaya politicheskaya mysl'. Formirovanie i etapy razvitiya. [Armenian Political Theory. The Formation and Stages of Development]. Yerevan: RAU Pub. 2021. 552 p. (In Russ.).
 33. Moyano-Díaz E., Palomo-Vélez G., Olivos-Jara P., Maya-López Y. Anomie, irritation, and happiness in the Chilean society post-social outbreak. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1145121
 34. Mulet S. F. Examining sociodemographic factors of life satisfaction and happiness perception based on ESS 2016 data. *Ciencia, Técnica Y Mainstreaming Social*. 2020. Vol. 1(4). DOI:10.4995/citecma.2020.11950
 35. P'yankova L.A., Khomicheva V.E. K voprosu o sushchnosti sindroma professional'nogo vygoraniya [To the question of the essence of the syndrome of professional burnout]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: sociology, psychology, pedagogy*. 2019, no. 4, pp. 90–95. DOI: 10.24158/spp. 2019.4.15 (In Russ.).
 36. Pap A. Research of Political Apathy In The Republic Of Croatia – Implications For Political Marketing, Ekonomski pregled, *Hrvatsko društvo ekonomista* (Croatian Society of Economists). 2020. Vol. 71(2), pp. 109–151. DOI: 10.32910/ep.71.2.2
 37. Rebrova N.Y., Zhidareva K.A., Saburova N.A., Nazarova O.M. Vliyanie spetsifiki ekstremal'noi professii na formirovanie simptomov sindroma professional'nogo vygoraniya [Influence of the specifics of an extreme profession on the formation of symptoms of professional burnout syndrome]. *E-Scio*. 2019, no. 5 (32), pp. 215–222. (In Russ.).
 38. Schoene M. Institutional Distrust, Institutional Participation, and Protest Behavior in the European Social Movement Sector. *Contention*. 2019. Vol. 7(2), pp. 51–75. DOI: 10.3167/cont.2019.070204
 39. Seyd B. Political legitimacy in western Europe: Comparing people's expectations and evaluations of democracy. *Journal of Elections, Public Opinion and Parties*. 2020. Vol. 1(20). DOI:10.1080/17457289.2020.185612

40. Thamrazyan H. Grigor Narekatsi i neoplatonizm [Grigor Narekatsi and Neoplatonism]. Yerevan: Nairi. 2011. 520 p. (In Russ.).

41. The World Health Organization. ICD–11 for Mortality and Morbidity Statistics. URL: <http://id.who.int/icd/entity/129180281> (Accessed 28.06.2023).

42. Vodop'yanova N.E. Starchenkova E.S. Sindrom vygoraniya. Diagnostika i profilaktika: prakticheskoe posobie

[Diagnosis and prevention: a practical guide]. 3rd ed., rev. and add. Moscow: Yurait, 2023. 229 p. (In Russ.).

43. Zhelnina A. The Apathy Syndrome: How We Are Trained Not to Care about Politics. Social Problems. 2020. Vol. 67(2), pp. 358–378. DOI:10.1093/socpro/spz019

44. Zhou S., Chen R. Using education to enhance gender equality In the workplaces In China. Open Journal of Social Sciences, 2019. Vol. 7, pp. 259–272.

Information about the authors

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

Naira R. Hakobyan, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Deputy Director on Research Affairs of ISEC NAS RA, The International Scientific-Educational Center of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0753-2774>, e-mail: naira.hakobyan@isec.am

Lilit A. Kazanchian, PhD in Law, Associate Professor, Lecturer of the Department of Jurisprudence, The International Scientific-Educational Center of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, Senior Researcher of the Institute of Philosophy, Sociology and Law of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7887-4619>, e-mail: lilit_law@mail.ru

Anna G. Khachatryan, PhD in Psychology, Associate Professor, Lecturer of the Department of Psychology, The International Scientific-Educational Center of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5761-8838>, e-mail: anna.khachatryan@isec.am

Информация об авторах

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

Акопян Наира Рафиковна, доктор психологических наук, профессор, заместитель директора по научно-исследовательским работам, Международный научно-образовательный центр Национальной академии наук, г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0753-2774>, e-mail: naira.hakobyan@isec.am

Казанчян Лилит Арменовна, кандидат юридических наук, доцент кафедры юриспруденции, Международный научно-образовательный центр Национальной академии наук; старший научный сотрудник, Институт философии, социологии и права, НАН РА, г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7887-4619>, e-mail: lilit_law@mail.ru

Хачатрян Анна Геворковна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Международный научно-образовательный центр Национальной академии наук, г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5761-8838>, e-mail: anna.khachatryan@isec.am

Получена 28.06.2023

Принята в печать 25.09.2023

Received 28.06.2023

Accepted 25.09.2023

Копинг-стратегии в период формирующейся взрослости у российских студентов

М.В. Клементьева

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (ФБГОУ ВО Финуниверситет),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8712-9282>, e-mail: marinaklementyva@yandex.ru

В.И. Иванова

Тульский государственный университет (ФБГОУ ВО ТулГУ), г. Тула, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1339-4304>, e-mail: vik2662009@yandex.ru

По мере взросления копинги изменяются в сторону более адаптивных стилей, но мало известно о процессах совладания в связи с психологическими особенностями нового переходного периода — формирующейся взрослости (18–25 лет). Через призму интеграции положений культурно-исторической теории Л.С. Выготского и идей неозриксоновской культурной теории развития Дж. Арнета мы исследовали параметры формирующейся взрослости (исследование идентичности и сосредоточенность на себе, негативность и нестабильность, личная свобода, эксперименты и возможности, чувство «между», ориентация на других) как особенности социальной ситуации развития в связи с копингами среди российских студентов. Выборку составили данные, полученные от 510 студентов в возрасте от 18 до 25 лет (40,1% — мужчины), обучающихся в университетах Москвы и Тулы. В исследовании измерялись показатели формирующейся взрослости (IDEA-R) и копингов (WCQ) с использованием адаптированных к российской выборке методик. Полученные результаты дают возможность говорить о том, что удлинение переходного периода взросления ассоциировано с повышением избегающих и эмоционально фокусированных копингов. Мы обнаружили, что степень тревоги от нестабильности переходного периода и сосредоточенность на себе у формирующихся взрослых являются предикторами попыток преодолеть трудности за счет отрицания проблемы, неоправданных ожиданий, подавления эмоций и самообвинения, а степень их открытости для экспериментов с жизнью, оптимизма в отношении будущего, исследования идентичности и ориентации на другого — предикторами планирования решения и положительного переосмысления проблемной ситуации, поиска социальной поддержки. Наблюдался эффект влияния возраста и пола на снижение меры зависимости копингов от психологических особенностей формирующейся взрослости. Материалы исследования помогают понять процессы, лежащие в основе возрастного-психологического развития современной молодежи.

Ключевые слова: возраст, социальная ситуация развития, возрастной период, переходный период, формирующаяся взрослость, молодежь, взросление, студенты, копинг.

Для цитаты: Клементьева М.В., Иванова В.И. Копинг-стратегии в период формирующейся взрослости у российских студентов // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3. С. 72–80. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190309>

Coping Strategies in Emerging Adulthood Among Russian Students

Marina V. Klementyeva

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8712-9282>, e-mail: marinaklementyeva@yandex.ru

Victoriya I. Ivanova

Tula State University, Tula, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1339-4304>, e-mail: vik2662009@yandex.ru

As people grow up, coping strategies shift towards more adaptive styles, but little is known about coping processes in relation to psychological attributes of the new transitional period of “emerging adulthood” (ages 18–25). Applying the cultural-historical theory developed by L.S. Vygotsky and the ideas of J. Arnett’s neo-Eriksonian cultural theory of development, we have investigated the parameters of emerging adulthood (identity exploration and self-focus; negativity and instability; personal freedom; experimentation and possibilities; feeling in-between; and other-focus) as peculiar features of social situation of development related to coping strategies among Russian students. The sample consisted of data obtained from 510 students, aged 18 to 25 (40,1% male), studying at universities in cities of Moscow and Tula, Russia. The study presents the measurements of emerging adulthood (IDEA-R) and coping strategies (WCQ) using methods adapted to the Russian research pool. The findings suggest that prolongation of the transitional period to adulthood is associated with an increase in avoidant and emotion-focused coping strategies. We have found that the degree of anxiety caused by transitional instability and self-focus of young adults could work as predictors of attempts to overcome difficulties. Among them are problem denial, inflated expectations, suppression of emotions and self-blaming. The degree of openness to experimenting with life, optimism about the future, identity exploration, and other-focus worked as predictors of problem-solving, positive rethinking of the challenging situation, and seeking social support. We noticed that age and gender factors reduce the degree of dependence of coping strategies on psychological attributes of emerging adulthood. The study materials contribute to the understanding of the processes the age-related psychological development of modern youth deals with.

Keywords: age, social situation of development, age period, transitional period, emerging adulthood, youth, adulting, students, coping.

For citation: Klementyeva M.V., Ivanova V.I. Coping Strategies in Emerging Adulthood Among Russian Students. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 72–80. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190309>

Введение

В XXI веке постиндустриальное общество представляет молодежи больше возможностей для выбора и ставит задачи с высокими требованиями к образованию, что меняет процесс взросления. Современные люди все чаще откладывают социальные переходы (окончание обучения и начало карьеры, вступление в брак и родительство) и сохраняют финансовую зависимость от родителей вплоть до 25–29 лет. Начало взрослой жизни — 18–25 лет — время возросших возможностей и рисков развития [20], острота которых очевидна в ракурсе актуальных проблем и вызовов — пандемия COVID, киберсоциализация, трансформации образования и рынка труда, глобальные кризисы: молодые люди подвержены академическим, социальным, профессиональным стрессам, они осваивают новые роли и ресурсы, включаются в новые контексты и учатся справляться с проблемами [2; 30]. В попытке понять динамику взросления в настоящее время иссле-

дователи описывают период 18–25 лет как *переходный период формирующейся взрослости*, сопряженный с социальными, психическими и личностными изменениями [5; 31], продолжающимися процессами нейробиологического и физиологического созревания [12], как период «отложенной взрослости» — время затянувшегося перехода от отрочества к взрослости [21; 30].

Мы вносим свой вклад в обсуждение *научного статуса* вопроса о формирующейся взрослости, предлагая понимание возрастно-психологических особенностей периода через призму культурно-исторической теории [1]. Положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского о возрасте, на наш взгляд, можно применить для интерпретации особенностей формирующейся взрослости [21], отличных от развития взрослых [22] и подростков [16]:

1) *исследование идентичности* (поиски идентичности, выбор из альтернатив развития своего Я в области карьеры, межличностных отношениях, идеологии и пр.);

2) *эксперименты* (биографическое экспериментирование с различными ролями и направлениями жизни) и *возможности* (личная свобода и осознание беспрецедентной возможности выстроить жизнь по своему плану, оптимизм в отношении своих целей, потенциальных межличностных отношений и карьеры);

3) *негативизм и нестабильность* (азарт в исследовании жизненных возможностей сочетается с беспокойством от неопределенности выбора стратегии в любви, работе, месте жительства и пр.);

4) *сосредоточенность на себе* (отказ от обязательств перед другими, эгоцентризм, стремление защитить свой более длинный, чем у предшествующего поколения, путь к взрослости);

5) *чувство «между»* (лиминальное состояние переходности, когда заканчивается отрочество и возникают предпосылки для взрослости).

Принимая во внимание теоретико-методологические расхождения в теориях (культурно-исторической теории Л.С. Выготского и культурной теории развития Дж. Арнета), мы попытались интегрировать идеи в непротиворечивое единство, сохранив их сильные стороны.

Л.С. Выготский отметил «...исключение периода развития, называемого обычно юностью, охватывающего возраст после 17–18 лет, вплоть до наступления окончательной зрелости» [1, с. 19] из схемы развития ребенка. Однако в изменившихся за последние десятилетия социально-культурных практиках и институтах социализации складывается новое взросление. Современное представление о формирующейся взрослости как переходном периоде отражает идею Л.С. Выготского о *среде как источнике развития*. Культурно-социальные детерминанты, определяющие содержание формирующейся взрослости, отмечает Дж. Арнет, подчеркивая социальные ожидания общества относительно моратория на принятие взрослых обязательств двадцатилетними: современное общество позволяет молодежи не спеша переходить к выполнению взрослых ролей [30].

Ключом к пониманию специфики возраста, по Л.С. Выготскому, является социальная ситуация развития: «...к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [1, с. 24]. В современной российской психологии [7] обосновано использование объяснительного потенциала конструкта «социальная ситуация развития» в определении содержания и направления развития человека на всех этапах онтогенеза, включая взрослые возрасты. Но среди особенностей социальной ситуации 18–25-летних современные исследователи отмечают довольно широкий спектр параметров.

Мы делаем попытку представить через призму идей Л.С. Выготского особенности формирующейся взрослости, выражающие субъективные оценки молодыми людьми своих отношений с социальной средой, как *характеристики социальной ситуации развития*.

Аргументами в пользу нашего предположения могут служить кросс-культурные данные, полученные с помощью шкалы оценки формирующейся взрослости (IDEA – Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood) [21]. Структурные вариации показателей формирующейся взрослости за последние 16 лет обнаруживают: 1) их последовательное снижение от начала к концу возраста [22; 30]; 2) неточную репликацию структуры на выборках более 20 стран – Америки, Европы, Азии и Африки и др. [16; 24], но зависимость от условий социализации [8]. Сходные психологические характеристики отмечают российские исследователи [3]. Авторы [31] доказывают необходимость социально-экономической и психологической поддержки со стороны взрослых положительной траектории развития личности (в сферах образования, профессии, межличностных отношений, здоровья) в период формирующейся взрослости.

Особенности формирующейся взрослости отражают культурно опосредованные отношения молодых людей с социальным миром, укорененные в сложившихся условиях и традициях. *Противоречие социальной ситуации развития* складывается в пространстве «отложенной взрослости»: обладая всей совокупностью возможностей и прав быть взрослым, испытывая необходимость полагаться на свои ресурсы при принятии решений в неопределенной среде, молодые люди не считают себя взрослыми, экспериментируя с возросшими возможностями, испытывают тревогу и беспокойство.

Понимание особенностей формирующейся взрослости как особенностей социальной ситуации развития 18–25-летних людей в русле культурно-исторической теории позволяет представить научно обоснованный взгляд на сложные процессы современного взросления, что может стать существенным вкладом в область межкультурного исследования российской молодежи.

Проиллюстрируем предположение о понимании формирующейся взрослости как характеристик социальной ситуации развития 18–25-летних людей *на примере связей между особенностями формирующейся взрослости и копингами*.

Современные психологи исходят из понимания копингов в русле транзакционного, контекстуального и процессно-ориентированного подходов [29] – как «когнитивные и поведенческие усилия по управлению конкретными внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются как обременительные или превышающие ресурсы человека» [14, р. 141]. Во многих психологических работах, посвященных изучению копингов среди студенческой молодежи, акцентируются социальные и ситуационные факторы, биологические и личностные предикторы. Полный обзор выходит за рамки настоящего исследования, поэтому остановимся на тех, где даны возрастные особенности копингов у формирующихся взрослых.

В большинстве сравнительных исследований, среди участников которых была группа 18–25-летних, не *учитываются возраст-психологические особенности* данной группы. Лишь в немногочис-

ленных работах приведены данные о роли возраста в сдвигах копингов. Выявлена посредническая функция копингов между перфекционизмом и академической адаптацией [6], тревожностью и исполнительными функциями [18] у студентов. Обоснована возрастная детерминация копингов со стороны статуса идентичности [20; 25] и развивающейся духовности [27]. Продемонстрирована зависимость копингов от пола: молодые женщины чаще ищут социальную поддержку и более эмоциональны [10; 13; 17], а молодые мужчины используют юмор [10] и рациональные стили [17], но к концу формирующейся взрослости различий нет. С возрастом наблюдается тенденция к увеличению проблемно-ориентированных копингов и снижение избегания-бегства [13]. Проблемно-ориентированный и смысло-ориентированный копинги возрастают в 17–24 года, а эмоционально-ориентированный копинг снижается [9; 15]. Динамика Я-концепции не предопределяет выбор копингов после 18 лет [23], но изменчивость траектории развития Эго [28] и степень связности/спутанности идентичности в 18–25-летнем возрасте влияют на выбор копингов [23; 26]. Формирующиеся взрослые менее устойчивы к преодолению проблем психического здоровья и более склонны к неадаптивному копингу, чем представители старших поколений [11]; и хотя, как и подростки, они часто используют решение проблем и поиск поддержки, но преимущественно обращаются к когнитивным стратегиям [19; 29]. Как в отрочестве, близость и забота матерей опосредует использование проблемно ориентированных копингов формирующимися взрослыми [27; 30]. В целом, копинги формирующихся взрослых изменяются в сторону более адаптивных стратегий [19]. Но нет исследований связей между особенностями социальной ситуации развития формирующейся взрослости и копингами.

Настоящим исследованием мы уточняем возрастные особенности совладания в период 18–25 лет, предлагая свои ответы на вопросы, почему и как особенности формирующейся взрослости как характе-

ристики социальной ситуации развития влияют на выбор копингов.

Программа исследования

Гипотеза эмпирического исследования — показатели формирующейся взрослости выступают предикторами выбора неадаптивных и адаптивных копингов в возрасте 18–25 лет.

Цель эмпирического исследования — изучить копинги, ассоциированные с показателями формирующейся взрослости.

Выборка. В исследовании приняли участие 510 человек в возрасте 18–25 лет, обучающихся в вузах г. Москвы (n = 300) и г. Тулы (n = 210). Медиана — 19 лет. Из них: 59,9% (n = 305) женщин и 40,1% (n = 206) мужчин; 70,8% (n = 361) не работали; 78,5% (n = 400) имели финансовую зависимость от родителей; 50% (n = 255) проживали с родителями; 98% (n = 499) не состояли в браке и не имели детей.

Процедура. Опрос проведен в онлайн-форме (2023 год).

Инструментарий. Использованы адаптированные к российской выборке методики оценки показателей формирующейся взрослости — IDEA-R [3] и копинг-стратегий — WCQ [4].

Обработка данных осуществлена с использованием корреляционного анализа (*r*-критерий), дисперсионного анализа (MANOVA) прямым пошаговым методом, *t*-критерия, множественной линейной регрессии (методом наименьших квадратов — МНК).

Результаты

Описательные статистики и корреляции между показателями представлены в табл. 1.

Связаны с неадаптивными копингами негативность и нестабильность, а с адаптивными — исследование идентичности/сосредоточенность на себе,

Таблица 1
Описательные статистики и корреляции между показателями формирующейся взрослости и копинг-стратегиями (N=510)

Показатели формирующейся взрослости	M(SD)	Копинг-стратегии							
		К	Д	С	ПСП	ПО	Б	ПРП	ПП
Общий показатель	101,39(11,60)	,22**	,11**	,17**	,12**	,16**	,20**	,11**	,22**
Исследование идентичности/сосредоточенность на себе	35,46(4,60)	,14**	-,01	,13**	,21**	,06	,03	,22**	,23**
Негативность/нестабильность	22,45(4,96)	,21**	,25**	,20**	,00	,25**	,39**	-,17**	,00
Личная свобода	13,56(2,40)	,04	-,06	,05	,08*	-,04	-,07	,19**	,18**
Эксперименты/возможности	14,26 (1,96)	,19**	-,02	,06	,17**	,04	,00	,22**	,27**
Чувство «между»	7,00 (1,30)	,10*	,10*	,08	,03	,10*	,17**	,00	,14**
Ориентация на других	8,66 (2,09)	,05	-,02	,03	,03	,02	-,05	,13**	,16**

Примечание: К — конфронтационный копинг; Д — дистанцирование; С — самоконтроль; ПСП — поиск социальной поддержки; ПО — принятие ответственности; Б — бегство—избегание; ПРП — планирование решения проблемы; ПП — положительная переоценка; M (SD) — среднее арифметическое (стандартное отклонение); «*» — двусторонний критерий значимости $p \leq ,05$; «**» — двусторонний критерий значимости $p \leq ,01$.

личная свобода, эксперименты/возможности, ориентация на других.

В табл. 2 представлены данные дисперсионного анализа. Представлены только переменные, имеющие значимые показатели. Возрастные группы сформированы на основании хронологического возраста.

Данные, представленные в табл. 2, демонстрируют связи между возрастом, копингами (проблемно-ориентированным копингом, поиском социальной поддержки) и особенностями формирующейся взрослости (эксперименты/возможности, чувство «между»

и ориентация на других). Обнаружили возрастное различие: *с возрастом у женщин более динамично, чем у мужчин, уменьшается чувство «между»* (средние значения: в диапазоне от 6,8 (18 лет) до 4,0 (25 лет) — у мужчин, от 7,5 (18 лет) до 4,1 (25 лет) — у женщин) *и поиск социальной поддержки* (средние значения: в диапазоне от 9,4 (18 лет) до 8,4 (25 лет) — у мужчин, от 11,5 (18 лет) до 8,5 (25 лет) — у женщин).

Результаты регрессионного анализа представлены в табл. 3. Указаны данные только для значимых показателей.

Таблица 2

Дисперсионный анализ (MANOVA) показателей формирующейся взрослости, копинг-стратегий с возрастом и полом (N=510)

Переменные	Показатели значимости модели		Примечание
	F	p	
<i>Возраст</i>			
Эксперименты/возможности	1,82	,02	Уменьшается с возрастом
Чувство «между»	3,69	,000	
Копинг — поиск социальной поддержки	1,68	,03	
Ориентация на других	1,70	,03	Увеличивается с возрастом
Копинг — планирование решения проблемы	2,08	,02	
<i>Пол/Возраст</i>			
Копинг — поиск социальной поддержки	1,70	,04	-
Чувство «между»	1,80	,03	-

Таблица 3

Результаты регрессионного анализа показателей формирующейся взрослости и копинг-стратегий (N=510)

Предикторы	Статистика F-критерия	Показатели модели		
		Статистика β-критерия (стандартизированный)	Статистика t-критерия	R-квадрат
<i>Зависимая переменная — конфронтационный копинг</i>				
Негативность/нестабильность	F = 7,26 (p = ,000)	,20	t = 4,39 (p = ,000)	,09
Эксперименты/возможности		,17	t = 3,28 (p = ,001)	
<i>Зависимая переменная — копинг дистанцирования</i>				
Негативность/нестабильность	F = 6,09 (p = ,000)	,26	t = 5,51 (p = ,000)	,06
<i>Зависимая переменная — копинг самоконтроля</i>				
Негативность/нестабильность	F = 5,04 (p = ,000)	,21	t = 4,46 (p = ,000)	,05
<i>Зависимая переменная — копинг поиска социальной поддержки</i>				
Исследование идентичности/сосредоточенность на себе	F = 5,23 (p = ,000)	,22	t = 3,76 (p = ,000)	,06
Эксперименты/возможности		,12	t = 2,28 (p = ,02)	
<i>Зависимая переменная — копинг принятия ответственности</i>				
Негативность/нестабильность	F = 6,33 (p = ,000)	,25	t = 5,23 (p = ,000)	,07
<i>Зависимая переменная — копинг бегства-избегания</i>				
Негативность/нестабильность	F = 18,15 (p = ,000)	,40	t = 9,15 (p = ,000)	,19
Ориентация на другого		-,16	t = -3,58 (p = ,000)	

Предикторы	Статистика F-критерия	Показатели модели		
		Статистика β -критерия (стандартизированный)	Статистика t-критерия	R-квадрат
<i>Зависимая переменная – копинг планирования решения проблемы</i>				
Исследование идентичности/сосредоточенность на себе	F = 10,20 ($\rho = ,000$)	,15	t = 2,60 ($\rho = ,01$)	,11
Негативность/нестабильность		,-20	t = -4,33 ($\rho = ,000$)	
Эксперименты/возможности		,14	t = 2,72 ($\rho = ,01$)	
Ориентация на другого		,10	t = 2,31 ($\rho = ,02$)	
<i>Зависимая переменная – копинг положительной переоценки</i>				
Эксперименты/возможности	F = 8,66 ($\rho = ,000$)	,20	t = 3,90 ($\rho = ,000$)	,09

Хотя показали регрессии невысоки, присутствуют вклады показателей формирующейся взрослости в вариативность копингов.

Обсуждение

Настоящее исследование расширяет рамки предшествующих исследований в области психологии взросления и взрослости, предлагая новый взгляд на исследованные в зарубежной психологии развития особенности формирующейся взрослости как измеримые параметры социальной ситуации развития 18–25-летних в русле традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Мы видим эвристические возможности представляемой исследовательской парадигмы в описании возрастных закономерностей взросления современной молодежи.

В ходе исследования нашло подтверждение предположение о связанном с возрастно-психологическими особенностями формирующейся взрослости изменении стратегий совладания: не только хронологический возраст, но особенности восприятия периода 18–25 лет как времени «отложенной взрослости» обуславливают переход взрослеющей молодежи к более адаптивным копингам и отказ от неадаптивных. Результаты согласуются с выводами предшествующих исследований [15; 18; 25; 28] и поддерживают нашу гипотезу о социальной ситуации развития. В системе связей между отдельными особенностями отношения между молодыми людьми и социальной действительностью, воплощенными в параметрах формирующейся взрослости, обнаруживается ресурс совладания с трудностями этого перехода – преодоления противоречия социальной ситуации развития.

Хронологический возраст, по-видимому, является условным фактором изменений, поскольку динамика копингов может различаться в конкретных ситуациях и у разных личностей. Возможное объяснение роли возраста может заключаться в том, что со временем включенность во взрослую жизнь требует большей инициативности, ответственности, самостоятельности, автономности, когда развитие копингов становится произвольно управляемым.

Возрастно-половые различия копингов, обнаруженные нами, согласуются с результатами предыдущих исследований [9; 13; 15], демонстрируя большую склонность женщин ориентироваться на социальную поддержку и в более быстром темпе преодолевать чувство «между», что, вероятно, обусловлено большей социально-психологической адаптацией женщин, их более ранним психологическим взрослением, по сравнению с мужчинами.

Ограничение связано с выбранной стратегией эмпирического исследования. Мы предложили объяснение копингов, исходя из особенностей социальной ситуации развития периода формирующейся взрослости. Но некоторые вопросы остались не раскрытыми. Во-первых, результаты не позволяют делать выводы о возрастных или ситуационных изменениях во времени. Во-вторых, работа касалась не всех процессов совладания. В-третьих, ограничение выборки исследования не позволяет широко обобщать результаты. Сказанное требует дальнейшего эмпирического исследования социальной ситуации развития формирующейся взрослости.

Выводы

1. Обоснованы особенности переходного периода формирующейся взрослости (исследование идентичности и сосредоточенность на себе; негативность и нестабильность; личная свобода; эксперименты и возможности; чувство «между»; ориентация на других) как измеримые показатели социальной ситуации развития 18–25-летних молодых людей в русле культурно-исторической теории Л.С. Выготского, что позволило представить научно обоснованный взгляд на сложные процессы современного взросления российской молодежи с учетом социокультурного контекста, внося вклад в область межкультурного исследования возрастного развития.

2. Эмпирически обоснованы возрастно-психологические особенности совладания в связи с восприятием формирующейся взрослости в качестве параметров социальной ситуации развития студенческой молодежи 18–25 лет. Показано, что исследование идентич-

ности, эксперименты и возможности и ориентация на другого являются предикторами адаптивных копинг-

стратегий, а негативность/нестабильность — предиктором неадаптивных копинг-стратегий.

Литература

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997. 224 с.
2. Карабанова О.А., Захарова Е.И., Старостина Ю.А. Личностная идентичность как основа построения профессиональной и семейной карьер в условиях неопределенности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 3. С. 6–23. DOI:10.18384/2310-7235-2021-3-6-23
3. Клементьева М.В. Российская версия шкалы оценки формирующейся взрослости (IDEA-R): особенности развития студентов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Том 13. № 2. С. 164–180. DOI:10.21638/spbu16.2023.203
4. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112
5. Манукян В.Р. Взросление молодежи: сепарация от родителей, субъективная взрослость и психологическое благополучие в возрасте 18–27 лет // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 129–140. DOI:10.17759/pse.2022270310
6. Сиах П.Ч., Анг С.С., Тан К.В., Пхи Ч.Н., Пунг П.В. Перфекционизм и академическая адаптация среди студентов: копинг-стратегии как посредник // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 57–68. DOI:10.17759/pse.2022270505
7. Толстых Н.Н. Социальная психология развития: интеграция идей Л.С. Выготского и А.В. Петровского // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 25–34. DOI:10.17759/chp.2020160103
8. Bertogg A. Regional Chances, Regional Constraints?: Transition to Adulthood and Intergenerational Ties in Regional Context // Emerging Adulthood. 2020. Vol. 8. № 2. P. 159–167. DOI:10.1177/2167696818797529
9. Conley C.S., Shapiro J.B., Huguenel B.M., Kirsch A. Navigating the College Years: Developmental Trajectories and Gender Differences in Psychological Functioning, Cognitive-Affective Strategies, and Social Well-Being // Emerging Adulthood. 2020. Vol. 8. № 2. P. 103–117. DOI:10.1177/2167696818791603
10. Flannery K.M., Vannucci A., Ohannessian C.M. Using Time-Varying Effect Modeling to Examine Age-Varying Gender Differences in Coping Throughout Adolescence and Emerging Adulthood // The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine. 2018. Vol. 62. № 3. P. 27–34. DOI:10.1016/j.jadohealth.2017.09.027
11. Grelle K., Shrestha N., Ximenes M., Perrotte J., Cordaro M., Deason R.G., Howard K. The Generation Gap Revisited: Generational Differences in Mental Health, Maladaptive Coping Behaviors, and Pandemic-Related Concerns During the Initial COVID-19 Pandemic // Journal of Adult Development. 2023. Feb. Vol. 16. P. 1–12. DOI:10.1007/s10804-023-09442-x
12. Hochberg Z.E., Konner M. Emerging Adulthood, a Pre-adult Life-History Stage // Frontiers in endocrinology. 2020. Vol. 10. P. 918. DOI:10.3389/fendo.2019.00918
13. Jenzer T., Read J.P., Naragon-Gainey K., Prince M.A. Coping trajectories in emerging adulthood: The influence

References

1. Vygotskii L.S. Voprosy detskoj psikhologii [Problems of Child Psychology]. St. Petersburg: Soyuz, 1997. 224 c.
2. Karabanova O.A., Zakharova E.I., Starostina J.A. Lichnostnaya identichnost' kak osnova postroeniya professional'noi i semeinoi kar'er v usloviyakh neopredelennosti [Personal identity as a basis for professional and family careers under uncertainty]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences], 2021, no 3, pp. 6–23. DOI:10.18384/2310-7235-2021-3-6-23 (In Russ.).
3. Klementyeva M.V. Rossiiskaya versiya shkaly otsenki formiruyushcheysya vzroslosti (IDEA-R): osobennosti razvitiya studentov [The Russian version of Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (the IDEA-R): Developmental features of university students]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya* [Vestnik of St. Petersburg University. Psychology], 2023. Vol. 13, no. 2, pp. 164–180. DOI:10.21638/spbu16.2023.203 (In Russ.).
4. Kryukova T.L., Kuftyak E.V. Oprosnik sposobov sovladaniya (adaptatsiya metodiki WCQ) [The Coping Techniques Questionnaire (adaptation of the WCQ)]. *Zhurnal prakticheskogo psihologa* [The Journal of Practical Psychologist], 2007, no. 3, pp. 93–112. (In Russ.).
5. Manukyan V.R. Growing Up of Youth: Separation from Parents, Subjective Adulthood and Psychological Well-being at the Age of 18–27. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 129–140. DOI:10.17759/pse.2022270310
6. Siah P.C., Ang S.S., Tan K.W., Phi C.N., Pung P.W. Perfektsionizm i akademicheskaya adaptatsiya sredi studentov: koping-strategii kak posrednik [Perfectionism and Academic Adjustment among Undergraduates: The Coping Strategy as a Mediator]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no 5, pp. 57–68. DOI:10.17759/pse.2022270505 (In Russ.).
7. Tolstykh N.N. Sotsial'naya psikhologiya razvitiya: integratsiya idei L.S. Vygotskogo i A.V. Petrovskogo [Social Psychology of Development: Integrating the Ideas of L.S. Vygotsky and A.V. Petrovsky]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 25–34. DOI:10.17759/chp.2020160103 (In Russ.).
8. Bertogg A. Regional Chances, Regional Constraints?: Transition to Adulthood and Intergenerational Ties in Regional Context. *Emerging Adulthood*, 2020. Vol. 8, no. 2, pp. 159–167. DOI:10.1177/2167696818797529
9. Conley C.S., Shapiro J.B., Huguenel B.M., Kirsch A. Navigating the College Years: Developmental Trajectories and Gender Differences in Psychological Functioning, Cognitive-Affective Strategies, and Social Well-Being. *Emerging Adulthood*, 2020. Vol. 8, no. 2, pp. 103–117. DOI:10.1177/2167696818791603
10. Flannery K.M., Vannucci A., Ohannessian C.M. (2018). Using Time-Varying Effect Modeling to Examine Age-Varying Gender Differences in Coping Throughout Adolescence and Emerging Adulthood. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 2018. Vol. 62, no. 3, pp. 27–34. DOI:10.1016/j.jadohealth.2017.09.027
11. Grelle K., Shrestha N., Ximenes M., Perrotte J., Cordaro M., Deason R.G., Howard K. The Generation Gap

- of temperament and gender // *Journal of personality*. 2019. Vol. 87. № 3. P. 607–619. DOI:10.1111/jopy.12419
14. Lazarus R. *Folkman S. Stress Appraisal and Coping*. Springer, New York, 1984. 456 p.
15. Leipold B., Munz M., Michèle-Malkowsky A. Coping and Resilience in the Transition to Adulthood // *Emerging Adulthood*. 2019. Vol. 7. № 1. P. 12–20. DOI:10.1177/2167696817752950
16. Lisha N.E., Grana R., Sun P., Rohrbach L., Spruijt-Metz D., Reifman A., Sussman S. Evaluation of the Psychometric Properties of the Revised Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA-R) in a Sample of Continuation High School Students // *Evaluation & the health professions*. 2014. Vol. 37. № 2. P. 156–177. DOI:10.1177/0163278712452664
17. Matud M.P., Diaz A., Bethencourt J.M., Ibáñez I. (2020). Stress and Psychological Distress in Emerging Adulthood: A Gender Analysis // *Journal of Clinical Medicine*. 2020. Vol. 9. № 9. P. 2859. DOI:10.3390/jcm9092859
18. O'Rourke E.J., Halpern L.F., Vaysman R. Examining the Relations Among Emerging Adult Coping, Executive Function, and Anxiety // *Emerging Adulthood*. 2020. Vol. 8. № 3. P. 209–225. DOI:10.1177/2167696818797531
19. Peisch V., Burt K.B. The structure and function of coping in emerging adults // *Current Psychology*. 2022. Vol. 41. P. 4802–4814. DOI:10.1007/s12144-020-00990-z
20. Potterton R., Austin A., Robinson L., Webb H., Allen K.L., Schmidt U. Identity Development and Social-Emotional Disorders During Adolescence and Emerging Adulthood: A Systematic Review and Meta-Analysis // *Journal of youth and adolescence*. 2022. Vol. 51. № 1. P. 16–29. DOI:10.1007/s10964-021-01536-7
21. Reifman A., Arnett J.J., Colwell M.J. Emerging adulthood: Theory, assessment and application // *Journal of Youth Development*. 2007. Vol. 2. № 1. P. 37–48.
22. Reifman A., Niehuis S. Extending the Five Psychological Features of Emerging Adulthood into Established Adulthood // *Journal of Adult Development*. 2023. Vol. 30. P. 6–20. DOI:10.1007/s10804-022-09412-9
23. Rosenberg E.R., Burt K.B., Forehand R.L., Paysnick A.A. Youth self-views, coping with stress, and behavioral/emotional problems: The role of incremental self-theory // *Journal of Child and Family Studies*. 2016. Vol. 25. № 6. P. 1713–1723. DOI:10.1007/s10826-015-0346-9
24. Sánchez-Queija I., Parra Á., Camacho C., Arnet, J. Spanish version of the Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA-S) // *Emerging Adulthood*. 2020. Vol. 8. № 3. P. 237–244. DOI:10.1177/2167696818804938
25. Seiffge-Krenke I., Weitkamp K. How Individual Coping, Mental Health, and Parental Behavior Are Related to Identity Development in Emerging Adults in Seven Countries // *Emerging Adulthood*. 2020. Vol. 8. № 5. P. 344–360. DOI:10.1177/2167696819863504
26. Sica L.S., Aleni Sestito L. Ragozini G. Identity Coping in the First Years of University: Identity Diffusion, Adjustment and Identity Distress // *Journal of Adult Development*. 2014. Vol. 21. P. 159–172. DOI:10.1007/s10804-014-9188-8
27. Sira N., Lamson A., Foster C.L. Relational and Spiritual Coping Among Emerging and Young Adult Cancer Survivors // *Journal of Holistic Nursing*. 2020. Vol. 38. № 1. P. 52–67. DOI:10.1177/0898010119874983
28. Syed M., Seiffge-Krenke I. Change in ego development, coping, and symptomatology from adolescence to emerging adulthood // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2015. Vol. 41. P. 110–119. DOI:10.1016/j.appdev.2015.09.003
29. The Cambridge Handbook of the Development of Coping / E.A. Skinner, M.J. Zimmer-Gembeck (Eds). Revisited: Generational Differences in Mental Health, Maladaptive Coping Behaviors, and Pandemic-Related Concerns During the Initial COVID-19 Pandemic. *Journal of Adult Development*, 2023. Feb.16, pp. 1–12. DOI:10.1007/s10804-023-09442-x
12. Hochberg Z.E., Konner M. Emerging Adulthood, a Pre-adult Life-History Stage. *Frontiers in endocrinology*, 2020. Vol. 10, pp. 918. DOI:10.3389/fendo.2019.00918
13. Jenzer T., Read J. P., Naragon-Gainey K., Prince M.A. Coping trajectories in emerging adulthood: The influence of temperament and gender. *Journal of personality*, 2019. Vol. 87, no. 3, pp. 607–619. DOI:10.1111/jopy.12419
14. Lazarus R. *Folkman S. Stress Appraisal and Coping*. Springer, New York. 1984. 456 p.
15. Leipold B., Munz M., Michèle-Malkowsky A. Coping and Resilience in the Transition to Adulthood. *Emerging Adulthood*, 2019. Vol. 7, no. 1, pp. 12–20. DOI:10.1177/2167696817752950
16. Lisha N.E., Grana R., Sun P., Rohrbach L., Spruijt-Metz D., Reifman A., Sussman S. Evaluation of the Psychometric Properties of the Revised Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA-R) in a Sample of Continuation High School Students. *Evaluation & the health profession*, 2014. Vol. 37, no. 2, pp. 156–177. DOI:10.1177/0163278712452664
17. Matud M.P., Diaz A., Bethencourt J.M., Ibáñez I. (2020). Stress and Psychological Distress in Emerging Adulthood: A Gender Analysis. *Journal of clinical medicine*, 2020. Vol. 9, no. 9, pp. 2859. DOI:10.3390/jcm9092859
18. O'Rourke E.J., Halpern L.F., Vaysman R. Examining the Relations Among Emerging Adult Coping, Executive Function, and Anxiety. *Emerging Adulthood*, 2020. Vol. 8, no. 3, pp. 209–225. DOI:10.1177/2167696818797531
19. Peisch V., Burt K.B. The structure and function of coping in emerging adults. *Current Psychology*, 2022. Vol. 41, pp. 4802–4814. DOI:10.1007/s12144-020-00990-z
20. Potterton R., Austin A., Robinson L., Webb H., Allen K.L., Schmidt U. Identity Development and Social-Emotional Disorders During Adolescence and Emerging Adulthood: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of youth and adolescence*, 2022. Vol. 51, no. 1, pp. 16–29. DOI:10.1007/s10964-021-01536-7
21. Reifman A., Arnett J.J., Colwell M.J. Emerging adulthood: Theory, assessment and application. *Journal of Youth Development*, 2007. Vol. 2, no. 1, pp. 37–48.
22. Reifman A., Niehuis S. Extending the Five Psychological Features of Emerging Adulthood into Established Adulthood. *Journal of Adult Development*, 2023. Vol. 30, pp. 6–20. DOI:10.1007/s10804-022-09412-9
23. Rosenberg E.R., Burt K.B., Forehand R.L., Paysnick A.A. Youth self-views, coping with stress, and behavioral/emotional problems: The role of incremental self-theory. *Journal of Child and Family Studies*, 2016. Vol. 25, no. 6, pp. 1713–1723. DOI:10.1007/s10826-015-0346-9
24. Sánchez-Queija I., Parra Á., Camacho C., Arnet, J. Spanish version of the Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA-S). *Emerging Adulthood*, 2020. Vol. 8, no. 3, pp. 237–244. DOI:10.1177/2167696818804938
25. Seiffge-Krenke I., Weitkamp K. How Individual Coping, Mental Health, and Parental Behavior Are Related to Identity Development in Emerging Adults in Seven Countries. *Emerging Adulthood*, 2020. Vol. 8, no. 5, pp. 344–360. DOI:10.1177/2167696819863504
26. Sica L.S., Aleni Sestito L. Ragozini G. Identity Coping in the First Years of University: Identity Diffusion, Adjustment and Identity Distress. *Journal of Adult Development*, 2014. Vol. 21, pp. 159–172. DOI:10.1007/s10804-014-9188-8

Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2023. 700 p.
DOI:10.1017/9781108917230

30. The Oxford Handbook of Emerging Adulthood / J.J. Arnett (Ed.). Oxford, New York: Oxford University Press. 2016. 631 p. DOI:10.1093/oxfordhb/9780199795574.001.0001

31. Wood D., Crapnell T., Lau L., Bennett A., Lotstein D., Ferris M., Kuo A. Emerging Adulthood as a Critical Stage in the Life Course // Handbook of Life Course Health Development / N. Halfon et. al. (Eds.). Cham (CH): Springer, 2017. P. 123–143. DOI:10.1007/978-3-319-47143-3_7

27. Sira N., Lamson A., Foster C.L. Relational and Spiritual Coping Among Emerging and Young Adult Cancer Survivors. *Journal of Holistic Nursing*, 2020. Vol. 38, no. 1, pp. 52–67. DOI:10.1177/0898010119874983

28. Syed M., Seiffge-Krenke I. Change in ego development, coping, and symptomatology from adolescence to emerging adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2015. Vol. 41, pp. 110–119. DOI:10.1016/j.appdev.2015.09.003

29. The Cambridge Handbook of the Development of Coping. E.A. Skinner, M. . Zimmer-Gembeck (Eds). Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2023. 700 p. DOI:10.1017/9781108917230

30. The Oxford Handbook of Emerging Adulthood. In J.J. Arnett (Ed.). Oxford, New York : Oxford University Press. 2016. 631 p. DOI:10.1093/oxfordhb/9780199795574.001.0001

31. Wood D., Crapnell T., Lau L., Bennett A., Lotstein D., Ferris M., Kuo A. Emerging Adulthood as a Critical Stage in the Life Course. *Handbook of Life Course Health Development*, In N. Halfon (Eds.) et. al. Cham (CH): Springer, 2017, pp. 123–143. DOI:10.1007/978-3-319-47143-3_7

Информация об авторах

Клементьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор Департамента психологии и развития человеческого капитала, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (ФБГОУ ВО Финуниверситет), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8712-9282>, e-mail: marinaklementyeva@yandex.ru

Иванова Виктория Ивановна, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой лингвистики и перевода Института гуманитарных и социальных наук, Тульский государственный университет (ФГБОУ ВО ТулГУ), г. Тула, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1339-4304>, e-mail: vik2662009@yandex.ru

Information about the authors

Marina V. Klementyeva, PhD in Psychology, Professor of Department of Psychology and Human Capital Development, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8712-9282>, e-mail: marinaklementyeva@yandex.ru

Victoriya I. Ivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of Department of Linguistics and Translation Studies, Institute of Humanities and Social Sciences, Tula State University, Tula, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1339-4304>, e-mail: vik2662009@yandex.ru

Получена 05.07.2023

Принята в печать 25.09.2023

Received 05.07.2023

Accepted 25.09.2023

Профили семейной жизнеспособности и жизнестойкость представителей российских и белорусских семей

М.А. Одинцова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Д.В. Лубовский

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

В.И. Бородкова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6518-4750>, e-mail: borodkovavi@fdomgppu.ru

Н.В. Козырева

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, e-mail: kozyreva_nina@tut.by

О.Н. Веричева

Костромской государственный университет (ФГБОУ ВО КГУ),
г. Кострома, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>, e-mail: overicheva@yandex.ru

В статье изложены результаты кросскультурного исследования профилей семейной жизнеспособности и индивидуальной жизнестойкости представителей российских и белорусских семей. Сравнительные исследования жизнеспособности семей разных народов представляют интерес, как для теории, так и для практики. Цель исследования — анализ профилей семейной жизнеспособности и индивидуальной жизнестойкости представителей российских и белорусских семей. В исследовании приняли участие представители 399 российских и 404 белорусских семей. Использованы русскоязычная версия Шкалы оценки жизнеспособности семьи, опросники: «Семейные эмоциональные коммуникации», «Опыт близких отношений», проективная методика К. Адамс «Пространство дерева и света» и «Тест жизнестойкости». Выделены три кластера по показателям жизнеспособности семьи, семейных эмоциональных коммуникаций и опыта близких отношений («тревожно-критичные», «жизнеспособные», «эмоционально сдержанные»). Дана характеристика жизнеспособности семей представителей разных кластеров, выявлено отсутствие существенных различий в распределении по кластерам между представителями российских и белорусских семей. Выявлены различия индивидуальной жизнестойкости представителей российских и белорусских семей. Намечены перспективы дальнейших исследований по данной проблеме.

Ключевые слова: семейная жизнеспособность, жизнестойкость, российские и белорусские семьи, кросскультурный анализ, профили «тревожно-критичные», «жизнеспособные», «эмоционально сдержанные».

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-28-00820 «Психологические ресурсы социально уязвимых групп в условиях вызовов современности (на примере лиц с инвалидностью и их семей)».

Для цитаты: Одинцова М.А., Лубовский Д.В., Бородкова В.И., Козырева Н.В., Веричева О.Н. Профили семейной жизнеспособности и жизнестойкость представителей российских и белорусских семей // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3. С. 81–92. DOI:https://doi.org/10.17759/chp.2023190310

Profiles of Family Resilience and Vitality of Representatives of Russian and Belarusian Families

Maria A. Odintsova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Dmitry V. Lubovsky

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Victoria I. Borodkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6518-4750>, e-mail: borodkovavi@fdomgppu.ru

Nina V. Kozyreva

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, e-mail: kozyreva_nina@tut.by

Olga N. Vericheva

Kostroma State University, Kostroma, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>, e-mail: overicheva@yandex.ru

The article describes the results of cross-cultural research on the resilience and experience of family relations of Russian and Belarusian families. Comparative studies of the resilience of families of different ethnicities are both of theoretical and practical interest. The purpose of the study is to analyze the resilience and experience of family relations' profiles of Russian and Belarusian families' representatives. Representatives of 399 Russian and 404 Belarusian families took part in the study. We used the Russian-language version of the Family Resilience Assessment Scale, the questionnaires "Family Emotional Communications", "Experience of Close Relationships", and the projective technique of K. Adams "Space of Trees and Light". There are three clusters on indicators of family resilience, family emotional communications and experience of close relationships ("anxious-critical", "viable", "emotionally restrained"). We give a description of the family resilience of the representatives from different clusters, the study revealed that there were no significant differences in the distribution of clusters between representatives of Russian and Belarusian families. At the same time, the study revealed differences in individual vitality of Russian and Belarusian families. Using narrative approach to historical memory, we analyzed the correlation of factors of individual vitality. We have outlined prospects for further research on this issue.

Keywords: family resilience, Russian and Belarusian families, cross-cultural analysis, clusters, "anxious-critical", "vitality", "emotionally restrained".

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 22-28-00820 (Psychological resources of socially vulnerable groups in the face of modern challenges (taking people with disabilities and their families as an example)/

For citation: Odintsova M.A., Lubovsky D.V., Borodkova V.I., Kozyreva N.V., Vepicheva O.N. Profiles of Family Resilience and Vitality of Representatives of Russian and Belarusian Families. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 81–92. DOI:https://doi.org/10.17759/chp.2023190310

Введение

В современном обществе, где меняются представления о социальной роли семьи и распространены ее

недооценка или отрицание значения брака, проблема жизнеспособности семей становится особенно актуальной. Семейная жизнеспособность, опыт близких отношений и эмоциональный опыт, приобретенные

в родительских семьях, становятся важнейшими аспектами социальной ситуации развития личности в семье, в том числе развития такого важного личностного ресурса, как жизнестойкость. На основе анализа значительного количества подходов и концепций показано отсутствие единого понимания жизнестойкости, но обобщение взглядов разных авторов позволяет утверждать, что под ней понимается «...творческая реализация своего личностного потенциала, устойчивость не к требованиям той или иной жизненной ситуации, а к возможностям, которые она представляет для реализации собственных целей, смыслов, предназначений человека, это мужество жить и творить жизнь» [12, с. 179]. Под жизнеспособностью понимается динамическая характеристика семьи, обеспечивающая ее устойчивость как социального института, способность гибко реагировать на вызовы современности, меняться, адаптироваться и развиваться [2; 8].

Для изучения жизнеспособности семей данные о жизнестойкости имеют большое значение, поскольку жизнестойкость людей, создающих семью, выступает предпосылкой семейной жизнеспособности.

Представляет интерес и кросскультурный аспект семейной жизнеспособности. Сравнительные исследования жизнеспособности семей имеют большое значение для народов с похожими историческими судьбами и тесными политическими, экономическими, культурными связями, такими, например, как народы России и Беларуси. Исследователи подчеркивают значение кросскультурных исследований по данной проблеме [19]; о растущем интересе к ним свидетельствуют многочисленные адаптации Шкалы оценки жизнеспособности семьи (FRAS) М. Сиксби в разных странах и культурах [20; 22; 23; 24; 26], в которых констатируются кросскультурные различия структуры жизнеспособности семей, но не объясняется природа этих различий.

Сравнительные исследования жизнеспособности российских и белорусских семей пока не проводились, хотя в психологии виден интерес к данной проблемной области. Имеются сравнительные исследования индивидуальной жизнестойкости российских и белорусских студентов [6], разных поколений белорусов и россиян [13], в которых получены противоречивые данные относительно личностных ресурсов совладания, в том числе жизнестойкости. Имеются данные о том, что уровень принятия риска, как одна из характеристик жизнестойкости у белорусских студентов, выше, чем у российских [6]. В то же время показано, что уровень личностных ресурсов российской молодежи более высокий, чем белорусской, что обусловлено различиями культурно-исторических условий жизни разных поколений [13].

Анализ литературы показывает, что большинство авторов так или иначе связывают характеристики жизнестойкости и жизнеспособности семьи с ценностным содержанием культуры, к которой принадлежат люди. При этом имеется несколько подходов к генезису ценностного содержания национальной культуры. Так, В.Г. Крысько [7] придает большое

значение историческим аспектам этногенеза. Опираясь на его работы, Н.О. Леоненко и соавторы определяют этническую идентичность как психологический механизм возникновения ценностной системы национальной культуры. По данным Н.О. Леоненко, жизнестойкость студентов стран Восточной Европы ниже там, где ниже уровень этнической идентичности [5]. Но, очевидно, этническая идентичность имеет не только количественные, но и содержательные характеристики, имеющие культурно-историческую обусловленность.

Г. Хофстеде сделана попытка отразить содержательные характеристики культуры в виде таких параметров, как дистанция власти, индивидуализм, избегание неопределенности, мужественность, долгосрочная ориентация. Его модель применяется для описания типов личности в определенных культурно-исторических условиях [11]. Но у данной модели низкая предсказательная способность относительно индивидуального поведения [4]. В нарративном подходе, предложенном Дж. Верчем [25], содержание этнической идентичности и особенности культуры рассматриваются в контексте исторической памяти народа. Последняя понимается как нарратив, в котором исторические события по-разному значимы для представителей различных народов и, внутри одного народа, — для представителей различных социальных групп. Одной из важнейших тем исторического нарратива россиян Дж. Верч справедливо называет борьбу с иноземными захватчиками, стремящимися поработить страну, и ее победоносное завершение. Исследователи подчеркивают взаимодополнительность нарративного подхода и культурно-исторической теории [16].

Примером исторического нарратива белорусского этноса может служить следующее высказывание: «Смирение с неизбежным и готовность к полному возрождению говорит о силе духа белорусов. Другим аргументом этой духовной силы является беспрецедентное движение сопротивления белорусского народа в годы Великой Отечественной войны» [6, с. 326]. В то же время нельзя не отметить трагический оттенок этого нарратива. Ярким примером в литературе стали произведения выдающегося белорусского писателя Василя Быкова, в которых выбор между верностью нравственным принципам и предательством становится выбором между гибелью и презираемой жизнью изменника. Необходимо отметить в содержании данного нарратива и неявную необходимость выбора между принятием-смирением или полным возрождением ценой страданий.

Мы можем предположить, что влияние исторического нарратива на жизнеспособность семьи опосредовано нарративом семейной истории, который представляет собой упорядочение в сознании членов семьи значимых событий, в том числе представляющих собой трудные жизненные ситуации. Естественно, что семейный нарратив формируется под значительным влиянием нарратива народной памяти. Поэтому в исследованиях семейной жизнеспособности важно изучение событий семейной истории, которая тесно связана с историей страны и опосредует влияние

исторического нарратива на развитие личности в семье. Так, в первые годы после распада СССР, ознаменованные масштабным экономическим кризисом, исторический нарратив народа благодаря представителям старшего поколения укреплял семейную жизнеспособность, поскольку старшие передавали этот нарратив младшим поколениям в семьях («Войну пережили, а это тем более переживем!»). Однако остаются неясными механизмы формирования индивидуальной жизнестойкости в контексте исторического нарратива и особенностей семейной жизнеспособности. Правомерно предположить, что в социальной ситуации развития взрослого человека факторами формирования его жизнестойкости выступают семейная жизнеспособность, эмоциональные коммуникации в родительской семье и опыт близких отношений, с одной стороны, и конкретные социальные условия — с другой. Этим можно объяснить, например, противоречивость данных, полученных в исследованиях Н.В. Муращенковой и соавторов, где, с одной стороны, выявлен высокий уровень гражданской идентичности среди белорусских студентов, с другой стороны, отмечаются распространенность чувства обиды и ущемленности, а также эмиграционные настроения [9; 10]. Кросскультурное эмпирическое исследование, направленное на выявление профилей семейной жизнеспособности и индивидуальной жизнестойкости, позволило бы уяснить природу этих противоречий и уточнить представления о влиянии культурно-исторического контекста на развитие жизнестойкости как личностной характеристики.

Цель исследования — анализ профилей семейной жизнеспособности, включающих жизнеспособность семьи, семейные эмоциональные коммуникации, опыт близких отношений и индивидуальной жизнестойкости представителей российских и белорусских семей.

Задачи исследования.

— Сравнение жизнеспособности семьи, семейных эмоциональных коммуникаций, опыта близких отношений у представителей российских и белорусских семей.

— Выделение профилей семейной жизнеспособности и анализ их связи с демографическими характеристиками.

— Сравнение жизнестойкости представителей российских и белорусских семей.

Гипотеза исследования: профили семейной жизнеспособности российских и белорусских семей имеют больше сходства, чем характеристики индивидуальной жизнестойкости представителей российской и белорусской выборки.

Методы

Программа исследования. Исследование было одобрено Этическим комитетом МГППУ (протокол № 12 от 15.03. 2022). В исследовании использованы следующие методики.

1. Русскоязычная версия Шкалы оценки жизнеспособности семьи Е.С. Гусаровой и соавт. (41 пункт,

субшкалы: «Семейная коммуникация», «Позитивный прогноз и решение проблем», «Принятие и гибкость», «Социальные ресурсы», «Духовность») — для оценки жизнеспособности семьи, к которой человек себя относит) [2].

2. Опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» (СЭК) А.Б. Холмогоровой и С.В. Воликовой (30 пунктов, шкалы: «Родительская критика», «Индукция тревоги в семье», «Элиминирование эмоций в семье», «Фиксация на негативных переживаниях», «Стремление к внешнему благополучию (враждебность и фасад)», «Сверхвключенность» и «Семейный перфекционизм») — для исследования эмоциональных коммуникаций в родительской семье [17].

3. Опросник «Опыт близких отношений» Fraley R.C. и соавт., адаптация К.А. Чистопольской (14 пунктов, шкалы: «Тревожность» и «Избегание») — для исследования собственного опыта близких отношений [18].

4. Проективная методика К. Адамс «Пространство дерева и света» [14]. Из четырех иллюстраций предлагается выбрать ту, которая лучше всего отражает период его/ее детства. На первой иллюстрации («Живое пространство») изображен ребенок, сидящий около могучего дерева, корни которого уходят глубоко в землю, а большая крона служит защитой. Это пространство символизирует прочную основу культуры, традиций и защиту. На второй картине «Мерцающее пространство» изображен темный густой лес, дорога, по которой идет ребенок, поддерживаемый взрослым, и свет, пробивающийся сквозь деревья. Это пространство символизирует стремление к пониманию своей культуры и традиций при поддержке взрослого. На третьей иллюстрации «Непрозрачное пространство» изображены сумерки, солнце уходит за горизонт, практически не видно дерева, но хорошо различим темный силуэт ребенка. Картина символизирует одиночество, тревогу, беспокойство и страх, но некоторые культурные традиции еще присутствуют. Четвертая картина изображает «Невидимое пространство» с деревьями в тумане, на картине нет ребенка. Иллюстрация символизирует сомнения, неприятие других, отдаленность от традиций и культуры, «утрату корней».

5. Краткая версия теста жизнестойкости Е.Н. Осина и Е.И. Рассказовой (24 пункта) [15].

Первые три опросника применены для исследования семейной жизнеспособности, семейных эмоциональных коммуникаций в родительских семьях и опыта близких отношений. Проективная методика К. Адамс использована для уточнения этих данных. С помощью методики 5 оценивалась индивидуальная жизнестойкость.

При анализе трудных жизненных ситуаций была применена авторская схема, разработанная на основе классификации, предложенной Е.В. Битюцкой и А.А. Корнеевым [1].

В исследовании приняли участие 803 человека, 399 — из России (320 женщин и 79 мужчин, средний возраст — 31,6 + 12,4) и 404 — из Беларуси (345 женщин и 59 мужчин, средний возраст — 23,0 + 7,8).

Результаты

Сравнение средних показателей российских и белорусских семей по методикам жизнеспособности семьи, опросникам «Семейные эмоциональные коммуникации» и «Опыт близких отношений» показало отсутствие значимых различий по большинству шкал, кроме приведенных в табл. 1.

Российские семьи чаще обращаются к духовности как ресурсу семейной жизнеспособности и в то же время выше оценивают элиминирование эмоций и демонстрацию внешнего благополучия в родительских семьях.

Между представителями двух стран, по данным методики К. Адамс «Пространство дерева и света», также имеются значимые различия (табл. 2).

Данные по проективной методике К. Адамс «Пространство дерева и света» проясняют различия в характеристиках жизнеспособности семьи и семейных эмоциональных коммуникациях у представителей российских и белорусских семей. Россияне заметно реже выбирали «Живое пространство», символизирующее прочную основу и защиту и в то же время чаще выбирали «Мерцающее пространство», символизирующее стремление к пониманию своей культурной среды при поддержке взрослого. Зато представители белорусских семей гораздо реже выбирали «Невидимое пространство», иллюстрирующее «утрату корней», отдаленность от традиций и культуры. Более высокий показатель духовности как аспекта семейной жизнеспособности у россиян сочетается с заметно более частым выбором «Мерцающего пространства». В белорусской выборке предпочтение «Живого пространства» большинством и более редкий выбор «Невидимого пространства» сочетаются с более низкими, чем в российской выборке, показателями элиминирования эмоций и внешнего благополучия в семье.

Незначительное количество различий по жизнеспособности семей, семейным эмоциональным коммуникациям в родительских семьях и отсутствие различий в опыте близких отношений позволили объединить российскую и белорусскую выборки для выделения профилей семейной жизнеспособности. Кластерный

анализ по методу k-средних, в котором учитывались данные по Шкале жизнеспособности семьи и опросникам «Семейные эмоциональные коммуникации» и «Опыт близких отношений», проведен по всей выборке с нормированием данных через z-значения.

В первый кластер (N = 179) вошли представители семей со сниженными показателями по всем шкалам жизнеспособности семьи, повышенной тревожностью, избеганием, критичностью («тревожно-критичные»). Во второй кластер (N = 323) попали лица с высокими баллами по жизнеспособности семьи и низкими по избеганию, тревожности, критичности, элиминированию эмоций («жизнеспособные»). Третий кластер (N = 301) состоит из представителей семей со средними значениями всех характеристик жизнеспособности семьи, тревожности, избегания, критики, с низким уровнем сверхвключенности, семейного перфекционизма, но с пиком по элиминированию эмоций («эмоционально сдержанные») (рис. 1).

Представители российских и белорусских семей равномерно распределились по кластерам ($\chi^2 = 0,130$; $p = 0,937$). Выявлены различия по оценкам интенсивности индивидуальных событий (статистический эффект при $df = 5$ $F = 9,24$; $p = 0,002$), у представителей белорусских семей они значимо выше. В то же время по оценкам интенсивности семейных событий значимых различий не выявлено. Между представителями разных кластеров не обнаружено различий по полу ($\chi^2 = 0,912$; $p = 0,634$); инвалидности ($\chi^2 = 0,501$; $p = 0,778$); наличию в семье ребенка с инвалидностью ($\chi^2 = 4,503$; $p = 0,105$). Но группы различались по семейному статусу (табл. 3).

Характерно, что среди участников исследования, вошедших в кластер «тревожно-критичных», 60,3% не связаны отношениями, в то время как среди «жизнеспособных» и «эмоционально сдержанных» таких не более 40%. Только 11,2% «тревожно-критичных» состоят в зарегистрированном браке, тогда как среди «жизнеспособных» и «эмоционально сдержанных» имеют такой семейный статус более трети или чуть меньше.

Также обнаружено, что группы различаются по наличию в семьях детей ($\chi^2 = 22,94$; $p = 0,000$). Только

Таблица 1

Различия в характеристиках жизнеспособности семьи, семейных эмоциональных коммуникаций у представителей российских и белорусских семей

Параметры	Российские семьи		Белорусские семьи		U Манна–Уитни	Значимость различий p
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.		
Духовность	24,74	6,16	23,70	6,03830	71086,5	0,004
Элиминирование эмоций	8,57	3,96	7,89	3,67	72218,0	0,011
Внешнее благополучие	5,49	2,17	5,10	2,05	71262,0	0,004

Таблица 2

Выбор изображений проективной методики «Пространство дерева и света» представителями российских и белорусских семей

Страна	Изображение				Всего	χ^2 , значимость различий
	1	2	3	4		
Россия	168	74	106	51	399	$\chi^2 = 11,383$ $p = 0,01$
Беларусь	214	53	100	37	404	

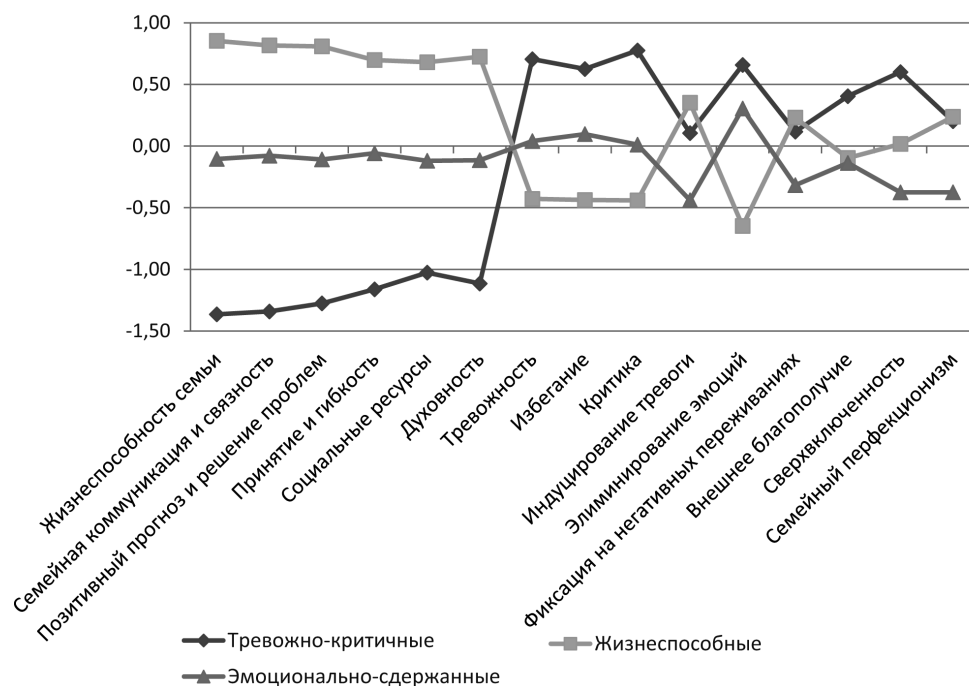


Рис. 1. Соотношение показателей по методикам исследования в кластерах (z-значения)

Таблица 3

Семейные статусы представителей разных кластеров

Семейный статус	Тревожно-критичные	Жизнеспособные	Эмоционально сдержанные	χ^2 , уровень значимости
Свободные	60,3%	38,1%	40,5%	$\chi^2 = 42,67$ $p = 0,000$
В незарегистрированном браке	2,8%	4,0%	3,3%	
В браке	11,2%	33,4%	29,2%	
В отношениях	22,9%	20,1%	22,9%	
В разводе	1,7%	4,0%	4,0%	
Нет ответа	1,1%	0,3%	0,0%	

12,1% «тревожно-критичных» имеют детей, в то время как дети есть у 42,7% «жизнеспособных» и 45,2% «эмоционально сдержанных». Группы различаются и по количеству детей в их семьях (табл. 4).

Среди участников исследования без детей — 27% «тревожно-критичных», тогда как среди членов семей с двумя детьми таких только 8,8%, а среди представителей многодетных семей их лишь 8,3%. Абсолютное большинство представителей семей с двумя и более детьми относятся к кластерам «жизнеспособных» и «эмоционально сдержанных».

Между представителями трех кластеров обнаружены значимые различия и в типах семейных ситуаций, рассматриваемых как вызовы (табл. 5).

Некоторые семейные ситуации-вызовы упоминались довольно редко, например, внутриличностные проблемы (депрессия, потеря смысла и т. п.), но по содержанию они существенно отличались от других ситуаций и были выделены в отдельную группу. Некоторые виды трудных ситуаций встречаются практически с одинаковой частотой в разных группах (внутриличностные проблемы, трудности на работе или в учебе, множественные трудности, среди которых большую часть составляют переезды, как ситуации,

где взаимосвязаны сразу несколько трудностей). Наибольшие различия — в проблемах отношений с близкими (ее назвали более трети «тревожно-критичных», тогда как представители других кластеров выделяли ее заметно реже) и утраты близких. Такую ситуацию назвали как вызов 17,9% «тревожно-критичных» и почти вдвое больше «жизнестойких». Другими словами, жизнеспособность семей данного кластера проявляется в том, что подлинными вызовами для них становятся невосполнимые утраты близких людей, а проблемы в отношениях с близкими второстепенны. Представители «эмоционально сдержанных» выделяют проблемы в отношениях с близкими почти в 30% случаев, а утраты — в 24,7% случаев.

Между группами имеются существенные различия по данным проективной методики К. Адамс. Более половины представителей «жизнеспособных» семей выбирают «Живое пространство», затем «Мерцающее пространство» и «Непрозрачное пространство», и только небольшая часть из них выбирают «Невидимое пространство». В то же время более чем по трети группы «тревожно-критичные» останавливают свой выбор на «Непрозрачном» и «Живом» пространствах. Среди представителей «эмоционально сдержанных» большая

Таблица 4

Количество детей в семьях представителей разных кластеров

Количество детей в семье	Тревожно-критичные	Жизнеспособные	Эмоционально-сдержанные	χ^2 , уровень значимости
Нет	27,0%	38,9%	34,1%	$\chi^2 = 27,58$ $p = 0,000$
Один ребенок	14,9%	38,8%	46,3%	
Двое детей	8,8%	49,5%	41,8%	
Многодетные	8,3%	41,7%	50,0%	

Таблица 5

Ситуации-вызовы в семьях представителей разных кластеров

Виды ситуаций	Тревожно-критичные	Жизнеспособные	Эмоционально-сдержанные	χ^2 , уровень значимости
Не указана	10,1%	9,9%	8,0%	$\chi^2 = 29,363$ $p = 0,022$
Болезнь	16,2%	11,2%	14,0%	
Отношения	36,3%	21,1%	29,4%	
Утрата	17,9%	34,8%	24,7%	
Материальные трудности	5,0%	8,4%	8,4%	
Глобальные проблемы	1,1%	1,2%	2,0%	
Внутриличностные	0,6%	0,6%	0,7%	
Проблемы на работе/в учебе	0,6%	0,6%	0,7%	
Множественные трудности	12,3%	12,1%	12,0%	
Всего	100%	100%	100%	

часть выбирают «Живое пространство», на втором месте – «Непрозрачное пространство» (табл. 6).

Итак, профили семейной жизнеспособности имеют отчетливые количественные различия только по параметрам жизнеспособности семьи (высокий уровень – «жизнеспособные», средний – «эмоционально сдержанные», низкий – «тревожно-критичные»). В остальном каждый профиль представляет качественно своеобразное сочетание параметров семейной

эмоциональной коммуникации и опыта близких отношений. Результаты опросников находят свое подтверждение и в данных по проективной методике К. Адамс.

Данные показывают, что по характеристикам жизнеспособности семьи, семейных эмоциональных коммуникаций, опыта близких отношений различия между представителями двух этносов минимальны. Что касается индивидуального ресурса жизнестойкости представителей двух выборок, они более значительны (табл. 7).

Таблица 6

Выбор иллюстраций методики «Пространства дерева и света» представителями разных кластеров

Иллюстрации	Тревожно-критичные	Жизнеспособные	Эмоционально-сдержанные	χ^2 , асимпт. значимость
1. Живое пространство	34,1%	56,0%	46,5%	$\chi^2 = 59,4$ $p = 0,000$
2. Мерцающее пространство	12,3%	21,1%	12,3%	
3. Непрозрачное пространство	36,3%	18,9%	26,6%	
4. Невидимое пространство	17,3%	4,0%	14,6%	

Таблица 7

Жизнестойкость представителей российских и белорусских семей

Переменные	Россия (до 30 лет) $M \pm SD$	Беларусь (до 30 лет) $M \pm SD$	U Манна–Уитни	Уровень значимости
Вовлеченность	18,2 ± 6,75	17,3 ± 5,9	30673,5	0,066
Контроль	14,3 ± 5,5	13,0 ± 4,8	29439,0	0,011
Принятие риска	10,2 ± 3,9	9,7 ± 3,7	31569,5	0,184
Жизнестойкость	42,6 ± 14,9	40,0 ± 13,1	30100,5	0,031
	Россия (от 31 года)	Беларусь (от 31 года)	U Манна–Уитни	Уровень значимости
Вовлеченность	21, ± 5,6	20,1 ± 5,3	5360,0	0,174
Контроль	14,4 ± 4,6	14,2 ± 4,0	5929,5	0,800
Принятие риска	11,0 ± 3,4	10,5 ± 3,6	5710,5	0,496
Жизнестойкость	46,5 ± 12,3	44,8 ± 11,4	5538,0	0,311

Более высокий уровень жизнестойкости выявлен в младшей возрастной группе российской выборки, в отличие от белорусской, по параметрам контроля и общего уровня жизнестойкости. В двух подвыборках россиян и белорусов более старшего возраста таких различий не обнаружено. Это согласуется с данными предшествующих исследований [13]. В целом, полученные данные о семейной жизнеспособности и индивидуальной жизнестойкости требуют основательного осмысления.

Обсуждение

Исследование показало значительное сходство профилей жизнеспособности российских и белорусских семей, что проявилось в равномерном распределении представителей двух стран по кластерам. Отсутствие различий по показателям семейной жизнеспособности между представителями двух стран и их равномерное распределение по кластерам «тревожно-критичных», «жизнеспособных» и «эмоционально сдержанных» позволяют утверждать, что профили семейной жизнеспособности схожи для российских и белорусских семей.

Сходство семейной жизнеспособности, семейных эмоциональных коммуникаций и опыта близких отношений представителей российских и белорусских семей и в то же время различия в индивидуальной жизнестойкости, выявленные только в младших подгруппах, отчасти подтверждают нашу гипотезу. Имеются некоторые подтверждения предположений о культурно-историческом происхождении выявленных различий. Представители старших возрастных групп россиян и белорусов росли и формировались как личности в едином культурно-историческом пространстве, в отличие от младших возрастных групп, жизнь которых пришлось на период после распада СССР [13].

Правомерно также предположить, что различия жизнестойкости молодежи в российской и белорусской выборках представляют собой результат взаимодействия семейной жизнеспособности и конкретно-исторических и социальных условий в структуре социальной ситуации развития участников исследования. Также возможно, что более выраженный, по сравнению с российским, трагизм исторического нарратива Беларуси опосредует более высокую оценку интенсивности негативного события, что, в свою очередь, является показателем более низкой жизнестойкости. Косвенное подтверждение данного вывода имеется в исследовании М.Н. Ефременковой и соавторов [3], которые показали, что в социальных представлениях белорусских студентов настоящее их страны гораздо больше связано с прошлым, чем у российских студентов, у которых, в свою очередь, больше выражена связь настоящего России и ее будущего.

Вполне вероятно, что и духовность семьи как ресурс семейной жизнеспособности более выражена в российской выборке, поскольку россияне имеют более отчетливую этноконфессиональную идентич-

ность, в отличие от Беларуси, где на протяжении столетий противодействовали две конфессии (католицизм и православие). В то же время для российских семей более характерны элиминирование эмоций и стремление к внешнему благополучию, что подтверждается более частым выбором россиянами рисунка, символизирующего сомнения, семейную тревогу и неприятие другими. Причины сочетания этих характеристик предстоит изучить в дальнейшем.

Заключение

Полученные данные подтвердили нашу гипотезу о большем сходстве семейной жизнеспособности у представителей двух этносов и более выраженных различиях индивидуальной жизнестойкости у молодежи. Правомерно утверждать, что сходство исторических судеб народов обуславливает сходство исторических нарративов, которые, будучи опосредованы семейной историей, отражаются в нарративах семей и становятся фактором формирования семейной жизнеспособности. Но на индивидуальную жизнестойкость влияет также множество конкретно-исторических и социальных факторов, что отражается в различиях этой характеристики у российской и белорусской молодежи, в то время как между старшими возрастными группами значимые различия отсутствуют. Возможно, причина в том, что старшие поколения россиян и белорусов в большей степени объединены общей историей страны, чем молодежь.

Профили жизнеспособности семей, выявленные в нашем исследовании, могут найти широкое применение в кросскультурных психологических исследованиях семей для характеристики семейной жизнеспособности и социальной ситуации развития личности в семье, а также в индивидуальном и семейном консультировании. Для более полной характеристики социальной ситуации развития важную информацию дает проективная методика К. Адамс. В целом, полученные данные свидетельствуют о сложных взаимоотношениях семейных, конкретно-исторических и социальных факторов социальной ситуации развития, в которой формируется жизнестойкость.

К ограничениям исследования относятся небольшая общая численность выборки и сравнительно немногочисленная выборка белорусов старшего возраста. Дальнейшие исследования в данном направлении желательно проводить на выборках, сбалансированных по возрасту. Для проведения кросскультурных исследований необходимо также уточнение содержания исторического нарратива в сознании представителей изучаемых народов.

Выводы

В исследовании выявлено значительное сходство профилей жизнеспособности российских и

белорусских семей, которое во многом объяснимо общностью истории и сходством культур двух народов. Выявленные различия касаются духовности как ресурса семейной жизнеспособности, элиминирования эмоций и склонности демонстрировать внешнее благополучие семьи. Более высоко оценивали негативные жизненные события белорусы. Отсутствуют различия в индивидуальной жизнестойкости у россиян и белорусов старшего возраста,

та, в то же время выражены такие различия между младшими группами российской и белорусской выборок.

Выявленные различия в представлениях о ситуации детства участников исследования с различными профилями семейной жизнеспособности значимы в контексте психологической помощи семьям в целом и отдельным членам семьи — в частности.

Литература

1. Битюцкая Е.В., Корнеев А.А. Субъективное оценивание трудной жизненной ситуации: диагностика и структура // Вопросы психологии. 2021. Том 67. № 4. С. 145–161.
2. Гусарова Е. С., Одишцова М. А., Сорокова М. Г. Шкала оценки жизнеспособности семьи: адаптация на российской выборке [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2021. Том 14. № 77. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/130/77> (дата обращения: 18.06.2023).
3. Представления о настоящем и будущем страны как фактор эмиграционной активности студенческой молодежи: кросс-культурный анализ / М.Н. Ефременкова [и др.] // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 1. С. 111–131. DOI:<https://doi.org/10.17759/sps.202314010>
4. Лебедева Н.В., Васильева Е.Д. Кросс-культурное исследование особенностей самооценки студентов // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 3–20. DOI:[10.17759/psyedu.2023150101](https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150101)
5. Леоненко Н.О. Кросскультурное исследование ценностей и смысложизненных ориентаций студентов с высокой жизнестойкостью // Евразийский союз ученых. 2014. № 5–4(5). С. 105–108.
6. Леоненко Н.О., Лукашениа З.В., Осташева Е.И. Психологические особенности жизнестойкости российских и белорусских студентов: ретроспективный анализ // Психология человека в образовании. 2020. Том 2. № 4. С. 321–328. DOI:[10.33910/2686-9527-2020-2-4-321-328](https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-4-321-328)
7. Крысько В. Г. Этническая психология: учебник для вузов. 10-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 359 с.
8. Махнач А.В., Толстых Н.Н. Жизнеспособность как характеристика социальной группы кандидатов в замещающие родители // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 2. С. 127–149. DOI:[10.17759/sps.2018090209](https://doi.org/10.17759/sps.2018090209)
9. Муращенкова Н.В. Патриотическая самоидентичность, эмоциональная привязанность к стране и отношение к гражданству у студенческой молодежи Беларуси, Казахстана и России: сравнительный анализ // Социально-психологические проблемы современного общества: пути решения (памяти профессора А.П. Орловой): Сборник научных статей / Под научной редакцией Е.Л. Михайловой, отв. за выпуск С.А. Моторов. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2022. С. 179–191.
10. Этническая, гражданская и глобальная идентичности как предикторы эмиграционной активности студенческой молодежи Беларуси, Казахстана и России / Н.В. Муращенкова [и др.] // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 113–123. DOI:[10.17759/chrp.2022180314](https://doi.org/10.17759/chrp.2022180314)

References

1. Bityutskaya E.V., Korneev A.A. Sub'ektivnoe otsenivanie trudnoi zhiznennoi situatsii: diagnostika i struktura [Subjective assessment of a difficult life situation: diagnostics and structure]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2021. Vol. 67, no. 4, pp. 145–161. (In Russ.).
2. Gusarova E.S., Odintsova M.A., Sorokova M.G. Shkala otsenki zhiznesposobnosti sem'i: adaptatsiya na rossiiskoi vyborke [Family resilience assessment scale: adaptation in Russian sample]. *Psikhologicheskie Issledovaniya [Psychological studies]*, 2021. Vol. 14, no. 77, pp. 4. Available at: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/130/77> (Accessed 18.06.2023). (In Russ.).
3. Efremenkova M.N., Murashchenkova N.V., Gritsenko V.V., Stel'makh S.A., Burdina E.I. Predstavleniya o nastoyashchem i budushchem strany kak faktor emigratsionnoi aktivnosti studencheskoi molodezhi: kross-kul'turnyi analiz [Perceptions of the Present and Future of the Country as a Factor of the Emigration Activity of Student Youth: Cross-Cultural Analysis]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 1, pp. 111–131. DOI:<https://doi.org/10.17759/sps.202314010> (In Russ.).
4. Lebedeva N.V., Vasil'eva E.D. Kross-kul'turnoe issledovanie osobennostei samootsenki studentov [Cross-Cultural Study of the Characteristics of Students' Self-Concept]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 3–20. DOI:[10.17759/psyedu.2023150101](https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150101) (In Russ.).
5. Leonenko N.O. Krosskul'turnoe issledovanie tsennostej i smyslzhiznennykh orientatsij studentov s vysokoj zhiznestojkost'yu [Cross-cultural research of values and life-meaning orientations of students with high hardiness]. *Evrazijskij Soyuz Uchenykh [Eurasian Union of Scientists]*, 2014. No. 5–4 (5), pp. 105–108. (In Russ.).
6. Leonenko N.O., Lukasheniya Z.V., Ostasheva E.I. Psikhologicheskie osobennosti zhiznestoikosti rossiiskikh i belorusskikh studentov: retrospektivnyi analiz. [Psychological characteristics of hardiness in Russian and Belarusian students: A retrospective analysis]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii [Human psychology in education]*, 2020. Vol. 2, no. 4, pp. 321–328. DOI:[10.33910/2686-9527-2020-2-4-321-328](https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-4-321-328) (In Russ.).
7. Krysko V.G. Etnicheskaya psikhologiya [Ethnic psychology]. Moscow: Akademiya Publ., 2002. 320 p. (In Russ.).
8. Makhnach A.V., Tolstykh N.N. Zhiznesposobnost' kak kharakteristika sotsial'noi gruppy kandidatov v zameshchayushchie roditeli [Resilience as a characteristic of a social group of foster parents' applicants]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2018. Vol. 9, no. 2, pp. 127–149. DOI:[10.17759/sps.2018090209](https://doi.org/10.17759/sps.2018090209) (In Russ.).
9. Murashchenkova N.V. Patrioticheskaya samoidentichnost', emotsional'naya privyazannost' k

11. Науменко Т.В. Модель экономического человека и ее роль в исследовании современных социальных процессов // Экономика и управление: проблемы, решения. 2021. Том 1. № 4(112). С. 26–33. DOI:10.36871/ek.up.p.r.2021.04.01.003
12. Одинцова М.А. Психология жизнестойкости. М.: ФЛИНТА. 2015. 240 с.
13. Одинцова М.А., Радчикова Н.П., Козырева Н.В., Кузьмина Е.И. Сравнительный анализ личностных ресурсов переходного и нового поколений белорусов и россиян в новых культурно-исторических условиях // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 2. С. 47–66. DOI:10.17759/sps.2019100205
14. Одинцова М.А., Лубовский Д.В., Гусарова Е.С., Иванова П.А. Проективная методика «Пространство дерева и света» как навигатор по детскому опыту отношений в родительской семье у взрослых // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 3. С. 68–91. DOI:10.17759/cpp.2022300305
15. Осин Е.Н., Рассказова Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Московского университета Сер. 14. Психология. 2013. № 2. С. 147–165.
16. Сапогова Е.Е. Автобиографирование как процесс самодетерминации личности // Культурно-историческая психология. 2011. № 2. С. 37–51.
17. Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Сорокова М.Г. Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том 24. № 4. С. 97–125. DOI:10.17759/cpp.20162404005
18. Чистопольская К.А., Митина О.В., Ениколопов С.Н., Николаев Е.Л., Семикин Г.И., Чубина С.А., Озоль С.Н., Дровосеков С.Э. Адаптация краткой версии «переработанного опросника — опыт близких отношений (ECR-R) на русскоязычной выборке // Психологический журнал. 2018. Том 39. № 5. С. 87–98. DOI:10.31857/S020595920000838-7 8
19. Ani A., Nadya A., Setiowati A. Cross-Cultural Marriage Family Resilience and Implications for Family Guidance and Counseling [Электронный ресурс] // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2022. Vol. 657: International Seminar on Innovative and Creative Guidance and Counseling Service (ICGCS 2021). P. 31–35 (дата обращения: 18.06.2023).
20. Chow T.S., Tang C.S.K., Siu T.S.U., Kwok H.S.H. Family Resilience Scale Short Form (FRS16): Validation in the US and Chinese Samples // Frontiers in Psychiatry. 2022. Vol. 13:845803. P. 1–12. DOI:10.3389/fpsy.2022.845803
21. Gardiner E., Louise C. Måsse L.C., Iarocci G. A psychometric study of the Family Resilience Assessment Scale among families of children with autism spectrum disorder // Health and Quality of Life Outcomes. 2019. Vol. 17(45). DOI:10.1186/s12955-019-1117-x
22. Isaacs S.A., Roman N.V., Savahl S., Sui X.-C. Family Resilience Assessment Scale — Afrikaans Adaptation (FRAS) // Community Mental Health Journal. 2018. Vol. 10. № 1. DOI:10.1037/t69871-000
23. Laporte G., De Clifford-Faugère G., Aita M. Cross-cultural adaptations of the Family Resilience Assessment Scale // JBI Evidence Synthesis. 2022. Vol. 20(2). P. 708–714. DOI:10.11124/JBIES-21-00082
24. Nadrowska N., Błażek M., Lewandowska-Walter A. Family resilience — definition of construct and preliminary results of the Polish adaptation of the Family Resilience Assessment Scale (FRAS) // Current Issues in Personality strane i otnoshenie k grazhdanstvu u studencheskoi molodezhi Belarusi, Kazakhstana i Rossii: sravnitel'nyi analiz [Patriotic self-identity, emotional attachment to the country and attitude to citizenship among students of Belarus, Kazakhstan, and Russia: comparative analysis]. *Sotsial'no-psikhologicheskie problemy sovremennogo obshchestva: puti resheniya* (pamyati professora A.P. Orlovoi): Sbornik nauchnykh statei / Pod nauchnoi redaktsiei E.L. Mikhailovoi, otv. za vypusk S.A. Motorov [Socio-psychological problems of modern society: solutions (in memory of Professor A.P. Orlova): Collection of scientific articles / Under the scientific editorship of E.L. Mikhailova, rel. for the issue of S.A. Motorov]. Vitebsk: Publ. of Vitebsk State University named after P.M. Masherov, 2022, pp. 179–191. (In Russ.).
10. Murashchenkova N.V. [et al.] Etnicheskaya, grazhdanskaya i global'naya identichnosti kak prediktory emigratsionnoi aktivnosti studencheskoi molodezhi Belarusi, Kazakhstana i Rossii [Ethnic, civil and global identities as predictors of migration activity of student youth of Belarus, Kazakhstan and Russia]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 113–123. DOI:10.17759/chp.2022180314.
11. Naumenko T.V. Model' ekonomicheskogo cheloveka i ee rol' v issledovanii sovremennykh sotsial'nykh protsessov [The model of economic man and its role in the study of modern social processes]. *Ekonomika i upravlenie: problemy, resheniya* [Economics and Management: problems, solutions], 2021. Vol. 1, no. 4(112), pp. 26–33. DOI:10.36871/ek.up.p.r.2021.04.01.003 (In Russ.).
12. Odintsova M.A. Psikhologiya zhiznesteikosti [Psychology of resilience]. Moscow: FLINTA Publ., 2015. 240 p. (In Russ.).
13. Odintsova M.A., et al. Sravnitel'nyi analiz lichnostnykh resursov perekhodnogo i novogo pokolenii beloruset i rossiyan v novykh kul'turno-istoricheskikh usloviyakh [Comparative analysis of personal resources of Belarusian and Russian Transitional and New Generations in New Cultural and Historical Conditions]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2019. Vol. 10. no. 2, pp. 47–66. DOI:10.17759/sps.2019100205 (In Russ.).
14. Odintsova M.A., Lubovsky D.V., Gusarova E.S., Ivanova P.A. Proektivnaya metodika «Prostranstvo dereva i sveta» kak navigator po detskomu opyту otnoshenii v roditel'skoi sem'e u vzroslykh [The Projective Technique «Space of Trees And Light» as a Navigator of Childhood Experience of Family Relationships in Adults]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 3, pp. 68–91. DOI:10.17759/cpp.2022300305 (In Russ.).
15. Osin E.N., Rasskazova E.I. Kratkaia versia testa zhiznesteikosti: psikhometricheskie kharakteristiki i primenenie v organizatsionnom kontekste [A short version of the resilience test: psychometric characteristics and application in an organizational context]. *Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya = Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology*, 2013. No. 2, pp. 147–165. (In Russ.).
16. Sapogova E.E. Avtobiografirovanie kak protsess samodeterminatsii lichnosti [Autobiographic Activities as the Process of Personal Self Determination]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2011. Vol. 7, no. 2, pp. 37–51. (In Russ.).
17. Kholmogorova A.B., Volikova S.V., Sorokova M.G. Standartizatsiya oprosnika «Semeinye emotsional'nye kommunikatsii» [Standardization of the Test «Family

Psychology. 2017. Vol. 4. P. 313–322. DOI:10.5114/cipp.2017.67895

25. Wertch J. How Nations Remember. A Narrative Approach. NY: Oxford Press, 2021. 271 p.

26. Zhou J., He B., He Y., Huang W., Zhu H., Zhang M., Wang Y. Measurement properties of family resilience assessment questionnaires: a systematic review // *Family Practice*. 2020. Vol. 37(5). P. 581–591. DOI:10.1093/fampra/cmaa027

Emotional Communication”]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2016. Vol. 24, no. 4, pp. 97–125. DOI:10.17759/cpp20162404005 (In Russ.).

18. Chistopolskaya K., Mitina O., Enikolopov S., Nikolaev E., Semikin G., Chubina S., Ozol S., Drovosekov S.E. Adaptatsiya kratkoi versii «pererabotannogo oprosnika – opyt blizkikh otnoshenii (ECR-R) na russkoyazychnoi vyborke [Adaptation on a russian sample of the short version of experience in close relationships-revised questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2018. V. 39, no. 5, pp. 87–98. DOI:10.31857/S020595920000838-7 (In Russ.).

19. Ani A., Nadya A., Setiowati A. Cross-Cultural Marriage Family Resilience and Implications for Family Guidance and Counseling. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2022. Vol. 657. International Seminar on Innovative and Creative Guidance and Counseling Service (ICGCS 2021). DOI:10.2991/assehr.k.220405.006

20. Chow T.S., Tang C.S.K., Siu T.S.U., Kwok H.S.H. Family Resilience Scale Short Form (FRS16): Validation in the US and Chinese Samples. *Frontiers of Psychiatry*, 2022, 13:845803. DOI:10.3389/fpsy.2022.845803

21. Gardiner E., Louise C. Mâsse L.C., Iarocci G. A psychometric study of the Family Resilience Assessment Scale among families of children with autism spectrum disorder. *Health and Quality of Life Outcomes*, 2019, 17:45. DOI:10.1186/s12955-019-1117-x

22. Isaacs S. A., Roman N. V., Savahl S., Sui, X.-C. (2018). Adapting and Validating the Family Resilience Assessment Scale in an Afrikaans Rural Community in South Africa. *Community Mental Health Journal*, 2018. Vol. 54, no. 1, pp. 73–83. DOI:10.1007/s10597-017-0091-1

23. Laporte G., De Clifford-Faugère G., Aita M. Cross-cultural adaptations of the Family Resilience Assessment Scale. *JBI Evidence Synthesis*, 2022, Vol. 20, no. 2, pp. 708–714. DOI:10.11124/JBIES-21-00082

24. Nadrowska N., Błażek M., Lewandowska-Walter A. Family resilience – definition of construct and preliminary results of the Polish adaptation of the Family Resilience Assessment Scale (FRAS). *Current Issues in Personality Psychology*, 2017. Vol. 5(3), pp. 1–11. DOI:10.5114/cipp.2017.67895

25. Wertch J. How Nations Remember. A Narrative Approach. NY, Oxford Press, 2021. xv, 271 p.

26. Zhou, J., He, B., He, Y., Huang, W., Zhu, H., Zhang, M., Wang, Y. Measurement properties of family resilience assessment questionnaires: a systematic review. *Family Practice*, 2020. Vol. 37, no. 5, pp. 581–591. DOI:10.1093/fampra/cmaa027

Информация об авторах

Одицова Мария Антоновна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Бородкова Виктория Игоревна, магистрант психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6518-4750>, e-mail: borodkovavi@fdomgppu.ru

Козырева Нина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития личности Института психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, e-mail: Kozyreva_nina@tut.by

Веричева Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной работы, Костромской государственной университет (ФГБОУ ВО КГУ), Кострома, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>, e-mail: overicheva@yandex.ru

Information about the authors

Maria A. Odintsova, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Dmitry V. Lubovsky, PhD in Psychology, Professor of the UNESCO Department «Cultural and Historical Psychology of Childhood», Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Victoria I. Borodkova, MA student, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6518-4750>, e-mail: borodkovavi@fdomgppu.ru

Nina V. Kozyreva, PhD in Psychology, associate professor at the Institute of Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, e-mail: kozyreva_nina@tut.by

Olga N. Vericheva, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Social Work, Kostroma State University, Russia, Kostroma, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>, e-mail: overicheva@yandex.ru

Получена 08.06.2023

Принята в печать 25.09.2023

Received 08.06.2023

Accepted 25.09.2023

Психология смеха в структурно-диалектическом подходе

Н.Е. Веракса

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Л.Ф. Баянова

Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>, e-mail: balan7@yandex.ru

Т.В. Артемьева

Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ ВО «КФУ»),
г. Казань, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0040-1301>, e-mail: Tatyana.Artemeva@kpfu.ru

Статья посвящена обсуждению психологии смеха с точки зрения ее функционального предназначения в культуре. Обращение к теме смеха обусловлено необходимостью описания его парадоксальной природы, состоящей из диалектических противоречий. Актуальным является исследование становления смеха в детской субкультуре и включение его в предметную область психологии развития. Целью данного исследования стало определение психологического значения смеха в культуре как системе нормативных ситуаций. Мы предположили, что в нормативной ситуации как биосоциальной единице культуры смех проявляется как феномен бинарной природы, содержащий отношения противоположностей. Структурно-диалектический метод анализа, заключающийся в поиске противоположностей, позволил выстроить объяснительную модель изучаемого феномена. В качестве бинарных пар при исследовании смеха как психологического явления были выделены антиномии «свобода—страх», «добро—зло», «мир—антимир». Смех как психологический феномен имеет диалектическую структуру, в которой страх порождает стремление к свободе; культурная миссия смеха связана с обнаружением зла — как нарушения нормы и добра — как незыблемости культуры. Условием преодоления страха и достижения иллюзорной свободы через смех выступает вытеснение зла в нереальный мир, что ведет к надситуативности субъекта.

Ключевые слова: структурно-диалектический метод, смех, нормативная ситуация, культурная конгруэнтность.

Для цитаты: Веракса Н.Е., Баянова Л.Ф., Артемьева Т.В. Психология смеха в структурно-диалектическом подходе // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3. С. 93–101. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190311>

Psychology of Laughter in a Structural-Dialectical Approach

Nikolay E. Veraksa

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Larisa F. Bayanova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>, e-mail: balan7@yandex.ru

Tatiana V. Artemyeva

Kazan Federal University, Kazan, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0040-1301>, e-mail: Tatyana.Artemeva@kpfu.ru

The article is devoted to the discussion of the psychology of laughter from the perspective of its functional purpose in culture. Addressing the topic of laughter is due to the need of describing its counterintuitive nature, consisting of dialectical contradictions. The study of the laughter formation in the children's subculture and its inclusion in the subject area of developmental psychology is of immediate interest. The purpose of the study is to determine the psychological significance of laughter in culture as a system of normative situations. We assumed that in a normative situation as in a biosocial unit of culture, laughter will manifest itself as a phenomenon of a binary nature, containing relations of contrast. The structural-dialectical method of analysis, which consists in the search for contrast, made it possible to build an explanatory model of the phenomenon under study. In the capacity of binary pairs in the study of laughter as a psychological phenomenon, such antinomies as "freedom-fear", "good-evil", "world-antiworld" were singled out. Laughter as a psychological phenomenon has a dialectical structure in which fear gives rise to the desire for freedom; the cultural mission of laughter is associated with the discovery of evil as a violation of the norm and good as the inviolability of culture. The condition for overcoming fear and achieving illusory freedom through laughter is the displacement of evil into the unreal world, which leads to the supra-situation of the subject.

Keywords: structural-dialectical method, laughter, normative situation, cultural congruence.

For citation: Veraksa N.E., Bayanova L.F., Artemyeva T.V. Psychology of Laughter in a Structural-Dialectical Approach. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 93–101. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190311>

Введение

Роль смеха трудно поддается рациональной оценке, поскольку он кажется избыточным явлением в человеческой культуре. На первый взгляд, очевидны иррациональность и бесполезность смеха. Известна аристотелевская оценка смешного, где он отмечает, что «...смешное есть некоторая ошибка и уродство, но безболезненное и безвредное...» [2, с. 650]. При этом история человечества убеждает нас в парадоксальной живучести смеха. Случайное в культуре явление навряд ли столь долго сохранялось бы в ней.

Смех давно стал предметом междисциплинарных исследований. О роли смеха в культуре пишет Л.Ф. Балина, отмечая, что смех оберегает целостность культуры и является мерилем соотношения поступков индивида с требованиями социума. Посредством смеха достигается глубокая, тонкая, эмоционально окрашенная гармония индивидуального и социального в человеке [4]. Вслед за антропологом А.Г. Козинцевым согласимся с тем, что смех — явление на грани биологии и культуры. Ученый предлагает не-

обходимым дифференцировать смех «животный» и смех «сентиментальный» [17]. Вполне понятно, что смех не может быть сведен к физиологии смеха. А.Г. Козинцев подчеркивает, что гораздо продуктивнее изучать смех как следствие смысловой единицы культуры — юмора. При этом он, ссылаясь на Проппа [23], отмечает, что у смеющегося есть «инстинкт должного» — понимание совокупности усвоенных культурных норм. Смех, по мнению автора, выступает атрибутом юмора как игры в нарушение усвоенных норм. В дискурс смешного норму культуры достаточно отчетливо вводит один из крупнейших мировых ученых Т.С. Витч [40]. Для Витча теория юмора не отделима от контекста культуры, в которой создается смешное относительно культурной нормы. В исходных оценках механизма юмора известный исследователь в обсуждаемой области В. Раскин отмечает, что семантическая модель юмора строится вокруг противоречия между двумя противоположными коннотациями одной ситуации. Юмор основан на ресурсе знаний, жизненно важных скриптов. Именно противоречие является источником пережи-

вания содержания как единства фактического и контрфактического смысла ситуации [39]. Данная мысль согласована с нашей трактовкой культуры как системы нормативных ситуаций [10]. При создании юмора как источника смеха появляется сценарий игры с нормой. [9]. Исходя из данного понимания культуры нами сформулирована гипотеза о психологии смеха как культурного феномена, проявляющегося в ситуации нарушения нормы. Развивая идею сопряженности смеха и культурной нормы, мы впервые предполагаем обнаружить те противоречия, которые инициируют смех человека как субъекта культуры. Данному теоретическому анализу смеха в контексте культуры как системы нормативных ситуаций посвящен настоящий текст. Смех, по мнению Г.Л. Тульчинского, «...не разрушает основы культуры, но позволяет лучше их прочувствовать, создать предпосылки нового осмысления социальной действительности и своего места в ней» [27, с. 34]. А.Г. Козинцев выделяет два фундаментальных человеческих новоприобретения», против которых направлен смех: против речи и против культуры [17].

Если смех сопровождает культуру на протяжении многих столетий, то велика вероятность существования запроса относительно смеха со стороны самой культуры. По этому поводу один из современных философов Л.В. Карасев пишет, что за смехом «...не было ничего, кроме тонкого слоя осмысливающей себя культуры» [15, с. 43]. Историческая нетленность смешного склоняет нас к более глубокому психологическому изучению смеха с точки зрения взаимодействия субъекта и культуры с множеством вопросов к тому, кто смеется, и к тому, над чем смеются. Истоки смеха сходны с истоками мифа, «...возникающего вынужденно, подчиняясь тем силам, которые сдавливали его “извне”. В этом смысле миф — дитя необходимости, а отнюдь не свободы» [16, с. 68]. В определенной степени культура априори предоставляет карт-бланш смеху, будучи уверенной в его благих намерениях для собственного самосохранения. Иначе говоря, смех не представляется угрозой для культуры и, может показаться, что он находится на поводке у культуры. Это роднит смех с мифом, который, по мнению Б. Малиновского, ответственен за сохранение культурных традиций и функционально значим для культуры. Смех и миф находятся в пространстве границы соприкосновения культуры и субъекта, решая исторические задачи трансляции культуры и ее генерации [20].

В предметной области психологических исследований смех находит место в меньшей степени, нежели миф, сказка, нарратив. Среди немногочисленных работ по психологии смеха известны исследования О.М. Поповой об особенностях чувства комического у детей дошкольного возраста [22]; комическое в системе регуляции поведения рассматривала М.В. Бояроденко [9]; роль юмора в экстремальных условиях жизнедеятельности изучал Н.П. Дедов [13]. О смехе в междисциплинарном контексте написано достаточно много, поэтому, сославшись на меткое выражение поэта, не изводя «тысячи тонн словесной руды»,

остановимся на аргументации его целесообразности в культуре с точки зрения структурно-диалектического подхода [10]. Для анализа смеха он выбран нами отнюдь не случайно. Во-первых, структурно-диалектический подход основан на диалектике, и это обстоятельство позволяет успешно изучать достаточно сложные явления, что неоднократно показано и в творчестве Л.С. Выготского [12].

С учетом понимания культуры как системы нормативных ситуаций, целью данного исследования стало определение психологического значения смеха в культуре. Смех парадоксален и противоречив, поэтому структурно-диалектический подход мы рассматриваем как наиболее релевантный для анализа смеха. О.А Шиян в работе о смешном и страшном в детских нарративах подчеркивает, что диалектика обладает сильным инструментальным ресурсом для раскрытия сложных феноменов, а «...диалектический метод явным образом становится необходимым в тех случаях, когда нужно объяснить переходы от наличного к возможному» [30, с. 46]. Известна теория противоречия, согласно которой комическое обнаруживается лишь тогда, когда в нем есть потенциальный конфликт противоречивых составляющих (А. Шопенгауэр, Г. Гегель, Ф. Фишер). Во-вторых, структурно-диалектический подход способен особо точно объяснить смех в контексте культуры. При определении самой культуры обратимся к той части научной мысли, в которой культура понимается через призму ее нормативности (В.С. Библер, И.Б. Бобнева, Н.Е. Веракса, Ю.М. Лотман, А.И. Розов, М.М. Рубинштейн, П.А. Сорокин) [8; 11; 19; 24; 26]. Так, культура, на наш взгляд, выступает, прежде всего, как «...совокупность типичных ситуаций с набором стандартных, предписанных нормами способов активности» [10, с. 86]. Ключевой единицей культуры выступает нормативная ситуация, определяемая как «...сочетание факторов, условий и обстоятельств, относительно которых социум предписывает субъекту определенные действия» [10, с. 86]. Нормативная ситуация существует объективно, вне субъекта, однако субъект, попадая в нормативную ситуацию, действует в соответствии с заданными в ней нормами, нормированным способом. Именно культурой заданная норма, проявляющаяся в нормативной ситуации, на наш взгляд, является важнейшим источником и причиной порождения смеха. Ведь личность, действующая вне нормы, подвергается либо порицанию, либо осмеянию [19]. Столь подробное описание нормативной ситуации как единицы анализа культуры неслучайно, поскольку именно она является причиной порождения смеха и содержит в себе «...культурную норму (будь это правило поведения в общественном месте, математическая формула, музыкальное произведение и т. д.), имеет внутри себя энергетическую составляющую, выражающую напряженность природного начала в индивиду, которое этой культурной нормой и ограничено. <...> культурная норма, или культура, есть напряженная биосоциальная система, в которой природное (натуральное) именно противостоит социальному» [10,

с. 90]. Дело в том, что необходимость определять поведение с помощью предписания возникает в точке конфликта, иначе говоря, там, где сталкиваются интересы. Другими словами, правило востребовано в ситуации напряженной. Предписание канализирует это напряжение, обращая его в социально приемлемое поведение, что и характеризует культурную норму. Более того, напряженность культурной нормы проявляется в том, что в нормативной ситуации опредмечивается потребность. Поэтому выполнение предписания так или иначе связано с удовлетворением потребности. Учитывая закон Йеркса-Додсона и концепцию эмоциональной реакции, предложенную П. Фрессом, построенную на основании этого закона, логично допустить, что нарушение исполнения предписания вызывает эмоциональную реакцию в виде смеха. П. Фресс писал: «Все, что вызывает сильную мотивацию, или, точнее, избыточную мотивацию, является причиной эмоциональных реакций» [29, с. 137]. Подтверждением причастности природы смеха к культурной норме выступает, к примеру, теория отклонения от нормы (К. Гросс, Э. Обуэр), согласно которой комическое возникает в момент нарушения общепринятых в культуре норм, правил поведения. Культурные ожидания всегда связаны с соответствием поведения нормам, примером чего служит процесс социализации ребенка, направленный на формирование культурной конгруэнтности [31]. Спектр правил поведения при всем многообразии имеет инвариантный ряд, типичный для того или иного возраста. Оценивая успех социализации, определяют культурную конгруэнтность — степень соответствия поведения ребенка типичным для его социальной ситуации развития правилам. Несоответствие поведения общепринятым правилам выступает явным поводом для смеха, что особенно ярко проявляется в детской субкультуре [3; 30]. Нарастающая с возрастом способность к дистанцированию и к сохранению чувства безопасности позволяет воспринимать все больше нарушений как комические [25], а смех позволяет дистанцироваться от страха, тревоги [14].

Смех может использоваться не только для своеобразной сверки соответствия поведения социальным нормам, но и для принуждения к их выполнению, осуществления косвенного контроля над поведением других [36; 38], выявления отношения субъекта к предъявляемым нормам [33]. Смех позволяет затрагивать и обсуждать различные темы, запрещенные в культуре [37], зачастую выполняет позитивную роль в обществе, выступая в качестве косвенного и в некоторой степени санкционированного способа разрушения, в отличие от непосредственного удовлетворения соответствующих асоциальных желаний [28].

Шутка часто включает в себя нарушение различных норм: практических, эпистемологических, эстетических. Очень часто юмор — это реакция на ситуации или образы, которые являются дисгармоничными, непропорциональными, асимметричными и беспорядочными. Мы часто смеемся над уродливым и дисгармоничным, или над вещами, которые нарушают наше чувство порядка или единства. Достоинством

смеха является то, что он отражает категоризацию тех норм, которые нарушаются в культуре. Именно при нарушении определенных норм успешные шутки могут раскрыть новую грань природы самой нормы, ее структуры и применения [35]. Смех обнажает бессмысленность определенных социальных отношений, отклонение от социальных норм [23].

Диалектика смеха в культурной антиномии свободы и страха

Вступив на тропу структурно-диалектического подхода, необходимо выделить те противоположности, посредством которых диалектика способна дать объяснение смеху как сложному явлению, возникающему в контексте культуры. Указание на ключевую антиномию, относящуюся к смеху, — противопоставление свободы и страха, — встречается в классической работе М.М. Бахтина «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса». Поведение средневекового человека было строго регламентированным, что исключало смех как возможность проявления его свободы. Страх сковал смех средневекового человека, поэтому повсеместно на официальных площадках культуры, включая литературу, смех отвергался, но оставался островком надежды на свободу. Бахтин прямо пишет об этом следующее: «Особенно остро ощущал средневековый человек в смехе именно победу над страхом. И ощущалась она не только как победа над мистическим страхом («страхом Божиим») и над страхом перед силами природы, — но, прежде всего, как победа над моральным страхом, сковывающим, угнетающим и замутняющим сознание человека: страхом перед всем освященным и запретным (“мана” и “табу”）」 [5, с. 104]. Силу, способную разрушить культурные табу, Бахтин видит в карнавальной культуре с оговоркой на то, что средневековый человек после карнавала возвращается в реальность, не оставляющую надежду на свободу. Смех в карнавальной культуре, на наш взгляд, усугубляет несвободу, высмеивая тех, кто покушается на устои культуры и ее нормы, убеждая средневекового человека в тщетности его антикультурных намерений. Мысль о том, что смех — это путь к посткарнавально усугубленной несвободе, является отрицанием взгляда Бахтина на природу средневекового карнавала и его смеховой культуры как «дарованной смехом свободы». Однако, как утверждал Аверинцев, «...выходя из согласия с Бахтиным, его не потеряешь; выходя из диалогической ситуации — потеряешь» [1, с. 7]. Смех средневекового человека есть, по существу, путь к еще большей несвободе, какой он был до карнавала, выражаясь словами Аверинцева, — «особый момент несвободы» [1, с. 8]. Смех стоит на страже культурных норм так же, как инквизиция, он лишь создает иллюзию свободы, поскольку «...за смехом никогда не таится насилие, смех не воздвигает костров» [5, с. 109]. О том, что смех — небескорыстный продукт культуры, отмечается и самим Бахтиным:

«Бочки с вином лопнут, если время от времени не открывать отверстия и не пускать в них воздуха. Все мы, люди, — плохо сколоченные бочки, которые лопнут от вина мудрости, если это вино будет находиться в непрерывном брожении благоговения и страха божьего. Нужно дать ему воздух, чтобы оно не испортилось. Поэтому мы и разрешаем в себе в определенные дни шутство (глупость), чтобы потом с тем большим усердием вернуться к служению господу» [5, с. 87]. Неслучайно Аверинцев адресует Бахтину вопрос о том, почему не смеялся Христос [1]. Для самого Аверинцева ответ очевиден: «Христос не смеется, потому что в точке абсолютной свободы смех невозможен, ибо излишен» [1, с. 9]. Следуя логике данного ответа, можно утверждать, что смех — признак несвободы, что противоречит бахтинским утверждениям о «дарованной смехом свободе». Христос стоит на внеэкспертной позиции, что четко прозвучало в Нагорной проповеди: не судите, да не судимы будете. Смех в определенной степени можно рассматривать как гуманистический жест культуры, как способ трансляции норм ненасильственным способом: в смехе «...переход от несвободы к свободе вносит момент некоторой новой несвободы. Но куда важнее другое: он по определению предполагает несвободу» [1, с. 9]. Это становится понятным, когда мы обращаемся к шуту как субъекту, порождающему смех. Шут, как автор юмора и инициатор смеха, занимает экспертную позицию: для него норма четко отрефлексирована, и он чуток к любым ее нарушениям. Высмеивая нарушителя, шутник выступает на страже сохранения нормы, превращая нарушителя в объект смеха. Культурное предназначение шута в древнерусской смеховой культуре — смешачего, который «валяет дурака», очень точно описывает Д.Б. Лихачев: «Что такое древнерусский дурак? Это часто человек очень умный, но делающий то, что не положено, нарушающий обычай, приличие, принятое поведение, обнажающий себя и мир от всех церемониальных форм, показывающий свою наготу и наготу мира, — разоблачитель и разоблачающийся одновременно, нарушитель знаковой системы, человек, ошибочно ею пользующийся» [18, с. 19]. Следовательно, культура нуждается в смеховой рефлексии своего мироустройства как превенции разрушения и гибели. «В улыбке и смехе, — пишет Карасев, — мы выносим свою оценку миру, не принуждая его к изменению, и если мир все-таки изменяется, то происходит это своим порядком и потому, что смех располагает знанием, каким мир должен быть на самом деле» [15, с. 30]. Смех проявляется в культуре не свободы ради, а для усиления культурных оков. Антиномия «свобода и страх» в смехе как культурном явлении показывает, что в нем скрыта ловушка — иллюзия свободы, ведущая человека к страху быть нарушившим культурную норму и высмеянным. Это похоже, по словам Аверинцева, на «...искушение зажать в руке какой-то талисман — смех, *actegratuit* — ухватиться за него, как, по русской пословице, утопающий хватается за соломинку, и верить, что пока ощущаешь его в руке, свобода не утрачена» [1, с. 17].

Противопоставляя свободу и страх в смехе, следует отметить важное обстоятельство, что сама свобода в контексте культуры понимается не как вседозволенность, а, скорее, как некая степень культурного доверия, одобрения и ненаказуемости, связанных с безопасностью человека в культуре. Тогда свобода как безопасность есть состояние до смеха и до страха, а страх и смех стоят рядом, поскольку смех возникает в тот момент, когда культура имеет риски разрушения своих норм. Из антиномии свободы и страха для смеха предпочтительным окажется страх, сковавший когда-то бахтинского средневекового человека ради сохранения культурных норм и не отпускающий оков в последующие века, поскольку смех порожден ради страха. Транслируя эту мысль на обыденность, вспомним тех, кто нарушает устои культуры, привнося в нее новые нормы; эти люди становятся смешными — «чудаками», «сумасшедшими», «дураками». Все названные роли означают потерю социальной позиции в культуре, что близко к обезличиванию. Этот тонкий момент культурной репрессии описан Ю.М. Лотманом [19]. Такова жестокая миссия смеха для человека как субъекта культуры в ее нормативном содержании. Выражаясь в самых резких тонах, мы можем утверждать, что смех — это буллинг культуры. Стратегия дискредитации образа собеседника направлена на исключение его из «круга своих», резкого понижения его статуса. «Неловкая ситуация, в которую попал оппонент, является источником радости от нанесенного ущерба для автора высказывания и одновременно лишает объекта шутки уважения и авторитета» [7, с. 101]. Кроме того, выявлено, что подростки, использующие агрессивный юмор, сами чаще испытывали социальную тревогу, страх и социальное одиночество [32], молодые люди в возрасте от 12 до 21 года, как показано в одном из исследований, которые реже проявляют гнев, как правило, используют адаптивные стили юмора и реже используют агрессивный юмор [34]. Известно, что «ритуальное нарушение норм», совместное удовольствие от «неожиданного нарушения социального порядка, которое сделано “несерьезно” и “временно”», «смех как отдых от культурных нормативов» делают социальную среду более безопасной [21, с. 58]. Антиномия страха и свободы в контексте нормативной ситуации породила смех как явление, развивающее субъекта культуры.

Противопоставление добра и зла в смешном

Следующая антиномия — противопоставление добра и зла в понимании природы смеха — является столь же явной, как и антиномия страха и свободы. Этот диалектический момент отмечается как напряженное, но неоднозначное противостояние зла и смеха: «... смех отражает зло в своем зеркале и потому сам невольно делается чем-то на него похожим» [15, с. 39].

Смех — это ответ на зло, но зло не абсолютное, а зло как опасность, понимаемая самой культурой в качестве угрозы нарушения ее собственных норм. Смех выступает как способ противостояния такому

антикультурному злу. Смех, располагаясь на границе культуры, стоит на ее страже и возникает тогда, когда есть опасность, грозящая культурной норме: «Смех всегда идет рядом со злом — то удаляясь, то приближаясь к нему, и эта связь дает себя почувствовать во всех его проявлениях, начиная от тончайших афоризмов и кончая совпадением обозначений смеха и оскала во многих европейских языках» [15, с. 33]. Как ни парадоксально это прозвучит, делегатом культуры, «прозревающим существо и меру зла», является тот, кто производит смех, — шут. Он видит зло, будучи надситуативным, что точно отражено в небезызвестной песне:

«Я — шут, я — Арлекин, я — просто смех,
Без имени и, в общем, без судьбы.
Какое, право, дело вам до тех,
Над кем пришли повеселиться вы».

Бахтин отмечает, что «шут — бесправный носитель объективно отвлеченной истины», шут провозглашает «общечеловеческую правду», пользуясь смехом [5, с. 106]. Шут, проникательно узревший зло, пускает в него стрелу смеха, но при этом «сам смеющийся часто не весел» [15, с. 43]. Смеху предшествует угроза разрушения культуры, которая делегирует шута, способного обнаружить зло и высмеять его. Шут превращает зло в «веселое страшилище» [5, с. 432]. Разумеется, шут — скоморох, ряженный в гротескные образы, являет собой лишь символ, адресованной культурой миссии ее хранителя. Если тот, кто смеется, по выражению Аверинцева, держит в руках смех, как талисман иллюзорной свободы, то шут хватая в руки зло и топит его в смехе. Оказывается, что зло, как риск трансформации культуры и ее обновления, уничтожается смехом, вселяя страх в того, над кем смеются. Смех возникает как обнаружение зла, несущего риски культуре. Классическим в этом смысле является осмеянный всеми Гамлет, посягнувший на устои Эльсинора, превращенный в сумасшедшего, смешного и бесправного [6]. Зло как посягательство на преобразование, как амбиция творца с его извечным «быть или не быть?» становится жертвой всепобеждающего смеха.

Надситуативность смешного в противоречии реального и нереального

Страх и зло, как ни парадоксально это звучит, победившие свободу и добро антитезы, сущностны для природы смеха. Однако смех наряду с его рациональным предназначением в культуре имеет и эстетическую, иррациональную составляющую, проявляющуюся в антиномии реального и нереального. Антиномия реального и нереального в смехе обусловлена тем, что, чаще всего, смех обнаруживается в момент перемещения зла из того места, где оно было, в иное, как правило, противоположное. Субъект, превращающий страх и зло культуры в нереальность, приобретает надситуативную свободу. С одной сто-

роны, это та же свобода над страхом. С другой стороны, смешное в нереальных обстоятельствах становится недостижимым, далеким и от того видимым извне, со стороны.

Смех зачастую возникает в тот момент, когда меняется контекст пребывания зла. Все известные в юморе «понарошку», «наоборот», «вверх тормашками» — не что иное, как приемы, позволяющие гротескно показать зло. К примеру, в древнерусском смехе, принято выворачивание шутком одежды наружу, одевание им шапок задом наперед. Эти действия шута являются пафосным и дерзким показом нарушения им культурных норм, за которым следуют его приключения в «изнаночном мире». Для культуры явной альтернативой смеху является репрессия зла, о чем свидетельствует история отношения к вольнодумству. Здесь можно отметить, что репрессия и смех имеют одно предназначение — сохранение устоев культуры, однако у репрессии и смеха разные следы. Репрессия оставляет витальный страх, а смех — социальный, культурный. «Смех — это смена видения, смена стекол, позволяющая видеть мир всякий раз с такого расстояния, с какого он будет выглядеть безопасным и смешным; смех — это работа с пространством смысла, благодаря которой зло теряет свою действенность, иначе говоря, выступает в форме, оказывающей обратное действие на саму его сущность, в форме, избывающей эту сущность и лишаящей ее смысла» [15, с. 31].

Для того, чтобы зло было смешным, надо увидеть его в нереальных, непривычных для него обстоятельствах. Такие нереальные обстоятельства Д.Б. Лихачев называет «миром антикультуры»: «Для древнерусских пародий характерна следующая схема построения вселенной. Вселенная делится на мир настоящий, организованный, мир культуры, и мир не настоящий, не организованный, отрицательный, мир антикультуры» [18, с. 16]. Зло как посягательство на культурные нормы, дерзкое, сильное и страшное, в новых обстоятельствах должно стать слабым, растерянным и смешным. Тогда миссию смеха можно считать завершенной.

Выводы

Структурно-диалектический подход в оценке психологии смеха позволяет выявить природу смеха как культурного феномена, порождаемого взаимодействием субъекта и правила в нормативной ситуации: смешное появляется в момент нарушения нормы как репрессивная культурная реакция. Обсуждая смеховую реакцию на нарушение нормы, следует иметь в виду «энергетический» аспект нормативной ситуации. С диалектической точки зрения норма вводится в том случае, когда в ней возникает необходимость. Другими словами, сама нормативная ситуация в скрытом виде содержит конфликт между индивидуом и социумом, который может проявляться в форме указанных антиномий. Именно для преодоления этого конфликта вводится культурная норма. Таким

образом, согласно структурно-диалектической точке зрения нарушение нормы вызывает конфликтные переживания в виде эмоциональной реакции.

Смех является следствием противопоставления антиномий страха и свободы, добра и зла, реального и нереального; смех инициирует страх как превенцию девиаций культурных норм; для смеха нарушение культурной конгруэнтности выступает как зло, несущее разрушение нормативной архитектуры культуры.

Эстетическая форма смешного, восходящая к антиномии реального и нереального, позволяет субъек-

ту переместить ситуацию угрозы культурной целостности в нереальный мир — в карнавал, в перевертыш, в наоборот.

Смех предполагает культурную целесообразность в части трансляции и сохранения культурных норм, поэтому проблема смешного требует изучения в детской субкультуре с точки зрения развития как средств, так и форм смешного на разных этапах социализации в онтогенезе; изучение смешного в области детской психологии открывает новые возможности для понимания механизмов формирования поведения ребенка в нормативной ситуации.

Литература

1. Аверинцев С.С. Бахтин, смех, христианская культура // М.М. Бахтин как философ. М.: Наука, 1992. С. 7—19.
2. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. Поэтика. М.: Мысль, 1983. 830 с.
3. Артемьева Т.В. Юмор детей: содержание конструкта и методика его оценки // Современное дошкольное образование. 2021. № 3. С. 46—59. DOI:10.24412/1997-9657-2021-3105-46-59
4. Балина Л.Ф. Феномен смеха в культуре: дисс. ... канд. филос. наук. Тюмень, 2005. 159 с.
5. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1990. 543 с.
6. Баянова Л.Ф. Образ Гамлета у Л.С. Выготского как отражение психологических особенностей эпохи // Вопросы психологии. 2011. № 6. С. 77—84.
7. Белютина Ю.А. Юмор как инструмент социопрагматического воздействия // Известия Смоленского государственного университета. 2013. № 2. С. 89—106.
8. Библер В.С. На гранях логики культуры: книга избранных очерков. М.: Русское феноменологическое общество, 1997. 440 с.
9. Бороденко М.В. Комическое в системе установочной регуляции поведения: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1995. 140 с.
10. Веракса Н.Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены. 2000. № 1. С. 81—107.
11. Веракса Н.Е. Научная психологическая школа «Структурно-диалектическая психология развития» на факультете социальной психологии // Московская психологическая школа: история и современность: в 4 т. Т. 4. М.: МГППУ, 2007. С. 66—73.
12. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 341 с.
13. Дедов Н.П. Диагностирующая и регулирующая роль юмора в экстремальных условиях: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2000. 224 с.
14. Иванова Е.М. Идеи классических отечественных мыслителей о юморе и смехе и современная психология юмора // Studia Culturae. 2017. Вып. 1. С. 57—74.
15. Карасев Л.В. Философия смеха. М.: Издательский центр РГГУ, 1996. 222 с.
16. Карасев Л.В. Мифология смеха // Вопросы философии. 1991. № 7. С. 68—86.
17. Козинцев А.Г. Человек и смех. М.: Алетей, 2007. 236 с.
18. Лихачев Д.Б., Панченко А.М. «Смеховой мир» Древней Руси. Л.: Наука, 1976. 213 с.

References

1. Averintsev C.S. Bakhtin, smekh, khristianskaya kul'tura [Bakhtin, laughter, christian culture]. In *M.M. Bakhtin kak filosof* [M.M. Bakhtin as a philosopher]. Moscow: Nauka, 1992, pp. 7—19. (In Russ.).
2. Aristotel'. Sochineniya: v 4 t. T. 4. Poetika [Essays: in 4 vol. Vol. 4. Poetics]. Moscow: Mysl', 1983. 830 p. (In Russ.).
3. Artem'eva T.V. Yumor detei: sodержanie konstruktа i metodika ego otsenki [Humor of children: the content of the construct and the methodology of its evaluation]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Modern preschool education], 2021, no. 3, pp. 46—59. DOI:10.24412/1997-9657-2021-3105-46-59. (In Russ.).
4. Balina L.F. Fenomen smekha v kul'ture. Diss. kand. filос. nauk. [The phenomenon of laughter in culture. Ph. D. (Philosophy) diss.]. Tyumen', 2005. 159 p. (In Russ.).
5. Bakhtin M.M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa [The work of Francois Rabelais and the folk culture of the Middle Ages and Renaissance]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1990. 543 p. (In Russ.).
6. Bayanova L.F. Obraz Gamleta u L.S.Vygotskogo kak otrazhenie psikhologicheskikh osobennostei epokhi [L.S.Vygotsky's Image of Hamlet as a reflection of the psychological characteristics of the Epoch]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2011, no. 6, pp. 77—84. (In Russ.).
7. Belyutina Yu.A. Yumor kak instrument sotsiopragmaticheskogo vozdeistviya [Humor as a tool of sociopragmatic influence]. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta* [Proceedings of the Smolensk State University], 2013, no. 2, pp. 89—106. (In Russ.).
8. Bibler V.S. Na granyakh logiki kul'tury: kniga izbrannykh ocherkov [On the edges of the logic of culture. The Book of selected essays]. Moscow: Russkoe fenomenologicheskoe obshchestvo, 1997. 440 p. (In Russ.).
9. Borodenko M.V. Komicheskoe v sisteme ustanovochnoi regulyatsii povedeniya. Diss. kand. psikhol. nauk. [The comic in the system of installation regulation of behavior. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1995. 140 p. (In Russ.).
10. Veraksa N.E. Lichnost' i kul'tura: struktural-dialekticheskii podkhod [Personality and culture: a structural-dialectical approach]. *Peremeny* [Change], 2000, no. 1, pp. 81—107. (In Russ.).
11. Veraksa N.E. Nauchnaya psikhologicheskaya shkola «Struktural-dialekticheskaya psikhologiya razvitiya» na fakul'tete sotsial'noi psikhologii [Scientific Psychological School «Structural and Dialectical Psychology» of Development at the Faculty of Social Psychology]. In *Moskovskaya psikhologicheskaya shkola: istoriya i sovremennost'*: v 4 t. T. 4 [Moscow Psychological School: History and

19. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М.: Гнозис, 1992. 272 с.
20. Малиновский Б. Научная теория культуры: пер. с англ. М.: ОГИ, 2005. 184 с.
21. Николаева И.А., Котова С.А. Возможности смеха в профилактике и коррекции детской агрессии // Вестник Курганского государственного университета. 2019. № 3. С. 54–61.
22. Попова О.М. Особенности чувства комического у дошкольников и система его формирования в целях оптимизации эмоционально-нравственного развития: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Н. Новгород, 2006. 56 с.
23. Пропт В.Я. Проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре. М.: Лабиринт, 1999. 288 с.
24. Розов А.И. Некоторые психологические вопросы проблематики социокультурных норм // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 112–120.
25. Романова А.Л. Возрастные особенности восприятия смешного и страшного в мультфильме // Культурно-историческая психология. 2014. Том. 10. № 4. С. 47–56.
26. Рубинштейн М.М. Идея личности как основа мировоззрения. М.: Тип. С.А. Кинеловского, 1909. 124 с.
27. Тульчинский Г.Л. Культура личности и смех // Человек. 2012. № 2. С. 20–34.
28. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. СПб.: Азбука-классика, 2006. 283 с.
29. Фресс П. Эмоции // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. М.: Прогресс, 1975. С. 111–196.
30. Шиян О.А. Смешное и страшное в детских нарративах: когнитивный аспект // Национальный психологический журнал. 2022. № 3. С. 44–51. DOI:10.11621/nprj.2022.0306
31. Bayanova L.F., Mustafin T.R. Factors of compliance of a child with rules in a Russian cultural context // European Early Childhood Education Research Journal. 2016. Vol. 24. № 3. P. 357–364. DOI:10.1080/1350293X.2016.1164394
32. Chiang Y.C., Lee C.Y., Wang H.H. Effects of classroom humor climate and acceptance of humor messages on adolescents' expressions of humor // Child Youth Care Forum. 2016. № 45. P. 543–569. DOI:10.1007/s10566-015-9345-7
33. Kane T.R., Suls J., Tedeschi J.T. Humour as a tool of social interaction // It's a funny thing, humour / Eds. A.J. Chapman, H.C. Foot. Oxford: Pergamon Press, 1977. P. 13–16. DOI:10.1016/B978-0-08-021376-7.50007-3
34. Karlyk-Ćwik A. Humor and expression of anger in socially maladapted youth // Social Education Research. 2022. Vol. 3. № 1. P. 67–79. DOI:10.37256/ser.3120221191
35. Kotzen M. The normativity of humor // Philosophical Issue. 2015. № 25. Normativity. P. 396–414. DOI:10.1111/phis.12048
36. Long D.L., Graesser A.C. Wit and humor in discourse processing // Discourse Processes. 1988. Vol. 11. № 1. P. 35–60. DOI:10.1080/01638538809544690
37. Oring E. Humor and the suppression of sentiment // Humor: International Journal of Humor Research. 1994. Vol. 7. № 1. P. 7–26. DOI:10.1515/humr.1994.7.1.7
38. Polimeni J.O. Jokes optimise social norms, laughter synchronises social attitudes: an evolutionary hypothesis on the origins of humour // European Journal of Humour Research. 2016. Vol. 4. № 2. P. 70–81. DOI:10.7592/EJHR2016.4.2.polimeni
39. Raskin V. Semantic Mechanisms of Humor. Dordrecht, Boston, Lancaster: Publishing Company, 1985.
40. Veatch T.C. A theory of humor. // Humor: International Journal of Humor Research. 1998. Vol. 11. № 2. P. 161–215. DOI:10.1515/humr.1998.11.2.161
- Modernity: in 4 vols. Vol. 4]. Moscow: MGPPU, 2007, pp. 66–73. (In Russ.).
12. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of art]. Moscow: Pedagogika, 1987. 341 p.
13. Dedov N.P. Diagnostiruyushchaya i reguliruyushchaya rol' yumora v ekstremal'nykh usloviyakh: Diss. kand. psikhol. nauk. [The diagnostic and regulatory role of humor in extreme conditions. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2000. 224 p. (In Russ.).
14. Ivanova E.M. Idei klassicheskikh otechestvennykh myslitelei o yumore i smekhe i sovremennaya psikhologiya yumora [Ideas of classical Russian thinkers about humor and laughter and modern psychology of humor]. *Studia Culturae*, 2017, no. 1, pp. 57–74. (In Russ.).
15. Karasev L.V. Filosofiya smekha [The philosophy of laughter]. Moscow: Izdatel'skii tsentr RGGU, 1996. 222 p. (In Russ.).
16. Karasev L.V. Mifologiya smekha [The mythology of laughter]. *Voprosy filosofii [Questions of philosophy]*, 1991, no. 7, pp. 68–86. (In Russ.).
17. Kozintsev A.G. Chelovek i smekh [Man and laughter]. Moscow: Aleteiya, 2007. 236 p. (In Russ.).
18. Likhachev D.B., Panchenko A.M. «Smekhovoi mir» Drevnei Rusi [The «Laughing World» of Ancient Russia]. Leningrad: Nauka, 1976. 213 p. (In Russ.).
19. Lotman Yu.M. Kul'tura i vzryv [Culture and Explosion]. Moscow: Gnozis, 1992. 272 p. (In Russ.).
20. Malinovskii B. Nauchnaya teoriya kul'tury: per. s eng. [Scientific theory of culture]. Moscow: OGI, 2005. 184 p. (In Russ.).
21. Nikolaeva I.A., Kotova S.A. Vozmozhnosti smekha v profilaktike i korrektsii detskoj agressii [The possibilities of laughter in the prevention and correction of child aggression]. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Kurgan State University]*, 2019, no. 3, pp. 54–61. (In Russ.).
22. Popova O.M. Osobennosti chuvstva komicheskogo u doshkol'nikov i sistema ego formirovaniya v tselyakh optimizatsii emotsional'no-nravstvennogo razvitiya. Avtopef. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Features of the sense of comic in preschoolers and the system of its formation in order to optimize emotional and moral development. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Nizhniy Novgorod, 2006. 56 p. (In Russ.).
23. Propp V.Ya. Problemy komizma i smekha. Ritual'nyi smekh v fol'klоре [Problems of comedy and laughter. Ritual laughter in folklore]. Moscow: Labirint, 1999. 288 p. (In Russ.).
24. Rozov A.I. Nekotorye psikhologicheskie voprosy problematiki sotsiokul'turnykh norm [Some psychological issues of the problems of socio-cultural norms]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1990, no. 5, pp. 112–120. (In Russ.).
25. Romanova A.L. Vozrastnye osobennosti vospriyatiya smeshnogo i strasnogo v mul'tfil'me [Age-related features of the perception of funny and scary in the cartoon]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 47–56. (In Russ.).
26. Rubinshtein M.M. Ideyalichnostikakosnovamirovozzreniya [The idea of personality as the basis of the worldview]. Moscow: Tip. S.A. Kinelovskogo, 1909. 124 p. (In Russ.).
27. Tul'chinskii G.L. Kul'tura lichnosti i smekh [Personality culture and laughter]. *Chelovek = Person*, 2012, no. 2, pp. 20–34. (In Russ.).
28. Freid Z. Ostroumie i ego otnoshenie k bessoznatel'nomu [Wit and its relation to the unconscious]. Saint Petersburg: Azbuka-klassika, 2006. 283 p. (In Russ.).
29. Fress P. Emotsii [Emotions]. In Fressa P., Piazhе Zh. (ed.) *Eksperimental'naya psikhologiya [Experimental psychology]*. Moscow: Progress, 1975, pp. 111–196. (In Russ.).

30. Shiyani O.A. Smeshnoe i strashnoe v detskikh narrativakh: kognitivnyi aspekt [Funny and scary in children's narratives: cognitive aspect]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 2022, no. 3, pp. 44–51. DOI:10.11621/npj.2022.0306. (In Russ.).
31. Bayanova L.F., Mustafin T.R. Factors of compliance of a child with rules in a Russian cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2016, Vol. 24, no. 3, pp. 357–364. DOI:10.1080/1350293X.2016.1164394
32. Chiang Y.C., Lee C.Y., Wang H.H. Effects of classroom humor climate and acceptance of humor messages on adolescents' expressions of humor. *Child Youth Care Forum*, 2016, no. 45, pp. 543–569. DOI:10.1007/s10566-015-9345-7
33. Kane T.R., Suls J., Tedeschi J.T. Humour as a tool of social interaction. In Chapman A.J., Foot H.C. (eds.) *It's a funny thing, humour*. Oxford: Pergamon Press, 1977, pp. 13–16. DOI:10.1016/B978-0-08-021376-7.50007-3
34. Karłyk-Ćwik A. Humor and expression of anger in socially maladapted youth. *Social Education Research*, 2022, Vol. 3, no. 1, pp. 67–79. DOI:10.37256/ser.3120221191
35. Kotzen M. The normativity of humor. *Philosophical Issue*, 2015, no. 25. Normativity, pp. 396–414. DOI:10.1111/phils.12048
36. Long D.L., Graesser A.C. Wit and humor in discourse processing. *Discourse Processes*, 1988, Vol. 11, no. 1, pp. 35–60. DOI:10.1080/01638538809544690
37. Oring E. Humor and the suppression of sentiment. *Humor: International Journal of Humor Research*, 1994, Vol. 7, no. 1, pp. 7–26. DOI:10.1515/humr.1994.7.1.7
38. Polimeni J.O. Jokes optimise social norms, laughter synchronises social attitudes: an evolutionary hypothesis on the origins of humour. *European Journal of Humour Research*, 2016, Vol. 4, no. 2, pp. 70–81. DOI:10.7592/EJHR2016.4.2.polimeni
39. Raskin V. *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht, Boston, Lancaster: Publishing Company, 1985.
40. Veatch T.C. A theory of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 1998, Vol. 11, no. 2, pp. 161–215. DOI:10.1515/humr.1998.11.2.161

Информация об авторах

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com.

Баянова Лариса Фаритовна, доктор психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории детства и цифровой социализации, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>, e-mail: balan7@yandex.ru.

Артемьева Татьяна Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ ВО «КФУ»), г. Казань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0040-1301>, e-mail: Tatyana.Artemeva@kpfu.ru

Information about the authors

Nikolay E. Veraksa, PhD in Psychology, Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com.

Larisa F. Bayanova, PhD in Psychology, Researcher at the Laboratory of Childhood and Digital socialization, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>, e-mail: balan7@yandex.ru.

Tatiana V. Artemyeva, PhD in Psychology, associate professor, Kazan Federal University, Kazan, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0040-1301>, e-mail: Tatyana.Artemeva@kpfu.ru

Получена 10.06.2023

Принята в печать 25.09.2023

Received 10.06.2023

Accepted 25.09.2023

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ
MEMORABLE DATES



К 75-летию Виталия Владимировича Рубцова «Здесь ничто без меня не завершено, и ничто не успело стать»

Юбилей психолога Виталия Владимировича Рубцова – повод для раскрытия самобытности его способа мышления в научной и практической деятельности. Попытка сделать это представлена в эссе, которое не претендует на полноту биографического очерка. Автор лишь связывает интеллектуальную биографию юбиляра с логикой истории науки.

Ключевые слова: В.В. Рубцов, В.В. Давыдов, Психологический институт РАО, МГППУ, мышление, картина мира, физика, учебная деятельность, коллективный и индивидуальный субъект.

Вот, Я делаю новое; ныне же оно явится...
Я проложу дорогу в степи, реки в пустыне.

Пророк Исаи

20 октября исполняется 75 лет Виталию Владимировичу Рубцову. Основатель, первый ректор, президент, заведующий Кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» МГППУ, академик РАО, профессор В.В. Рубцов – подвижник отечественной психологии и образования, ученик и продолжатель «дела и мысли» своего учителя Василия Васильевича Давы-

дова, перенявший у него эстафету учительства в его научной школе, которая оформилась в стенах Психологического института РАО. В.В. Давыдов передал ему и руководство Институтом – оно продолжалось 20 лет. А привычный оборот «дело и мысль» здесь употреблен в сугубо Давыдовском значении этих слов. Виталий Владимирович – тот редкий случай, когда список регалий (далеко, не

полный) отражает масштаб личности и профессиональных достижений. За многими из этих регалий стоят его детища.

Как же получилось так, что выпускник физико-энергетический факультета легендарного МИФИ, который мог сделать блестящую карьеру в физике, оказался у «парадного подъезда российской психологии» (как назвал Психологический Институт на Моховой В.П. Зинченко)? Судьба. Но что такое судьба? Непредсказуемая «детерминация по цели», в отличие от «детерминации по причине». В психологию, как ни странно, молодого Виталия Рубцова привели именно занятия физикой. Видимых причин заниматься физикой психологией нет. Но может возникнуть вполне «видимая» цель. Вот и Виталий Рубцов, изучая сверхпроводимость, взглянул в электронный микроскоп и перед ним открылось не само по себе устройство вещей, а содержание мысли, в котором предстало это устройство [1]. Не мы ведь придумываем такие микроскопы, они уже созданы трудом мышления, способного увидеть невидимое и усилить эту способность через особые инструменты. До галилеевского «наблюдателя» должен быть «мыслитель»! Но как появляется «мыслитель»? Спиноза подсказывает: хочешь понять суть вещи — построй ее. Кант потом по-своему разовьет ее в «деятельностный подход» (в его первый философский вариант).

Так начинающий физик Виталий Рубцов столкнулся с проблемой, которая будоражила его науку на стыке 19 и 20 столетия в спорах о квантовой механике и общей теории относительности и не утратила своей остроты до сих пор. Если не сказать наоборот, — учитывая образ жизни современного человека в сконструированной им MR — mixed reality с постоянной взаимной экспансией «цифры» в «неоцифрованное» и, в принципе, подлежащее «цифровизации». Позднее В.В. Рубцов со своим коллективом обратится к этой проблеме и первым предложит способ ее научного решения с позиций теории деятельности. Коллектив В.В. Рубцова (в США этим займутся Майкл Коул и его группа) покажет, что не столько информатизация образования «бросает вызов» деятельностному подходу, сколько деятельностный подход — информатизации, и что без включения IT внутрь полноценной учебной деятельности, способы которой сами потребуют для своего построения цифровых инструментов, ожидать здесь особых прорывов не приходится. Ничего, кроме усовершенствования «программированного обучения» на базе небиористских идей линейного (Б.Ф. Скиннер) или разветвленного программирования (Н.А. Краудер, С. Пресси), это не даст.

Но это будет в 80-х. А пока... Материя никуда не «исчезла»! Мы говорим «картина мира», «научная картина». Это понятия, а не метафоры. Но если есть «картина», — значит, есть «художник», автор, создатель. В советское время был курьезный случай. В начале 1960-х гг. к изданию готовилась знаменитая «Философская энциклопедия» — меч-

та тогдашнего библиофила. И вот один из авторов, если не ошибаюсь, Э.В. Ильенков, написал примерно следующее: «Со времен Демокрита атомы не изменились, но за это время сменилось несколько физических картин мира». Бдительный редактор, который явно учил диалектику не по Гегелю, а по учебнику марксизма-ленинизма озадачился. Как же так: по Энгельсу, «так называемая объективная диалектика царит везде», а диалектика — это учение о развитии! И внес чудесное дополнение: «со времен Демокрита атомы, в основном, не изменились...». Редактора явно не коснулся «гносеологический переворот», который произвел Иммануил Кант, внесший в картину мира образ познающего субъекта — автора, конструктора этой картины. Канта вдохновлял шотландский мыслитель Дэвид Юм (к слову, Кант был шотландцем, по матери, хотя это, конечно не объясняет влияние на него юмизма). Но за век до Юма Спиноза сформулировал уже упомянутый принцип о познании сути вещей в их творении, деятельности по производству вещей, в ходе которого рождается сам субъект творения. На этом Гегель и Маркс построят свою философию. В ней всякое человеческое знание рефлексивно, оно — «знание о знании», а знание о том, как добывается, порождается, формируется, строится, творится знание. О том, как оно транслируется сквозь века от поколения к поколению — в качестве «творения». О том что, знание может возникнуть лишь внутри человеческой общности и отражает исторические закономерности ее жизни в той же мере, в какой — законы устройства мира.

Поэтому незывлемые физические законы деятельности могут быть поняты только в логике развития теоретического мышления физиков (и не только!) об этих законах. А значит, уже школьное преподавание физики без развития теоретического мышления на образцах физической мысли едва ли может притязать на полноценную научность. В век Эйнштейна и Бора мы вынуждаем школьника изучать физику с позиции наблюдателя Галилея, констатирующего естественный порядок вещей, с которым человек в жизни никогда не сталкивается.

Все это очень важно для того, чтобы понять исходную мотивацию и вектор поисков психолога В.В. Рубцова, первым итогом которых стал экспериментальный курс физики для 6–7 классов.

Со своими размышлениями В.В. Рубцов и пришел все к тому же Э.В. Ильенкову (с его дочерью Еленой училась супруга Виталия Нина). Выслушав молодого физика, Ильенков адресовал его к своему ближайшему другу В.В. Давыдову, в Психологический институт на Моховой, в возглавляемую им лабораторию младшего школьника.

В.В. Рубцов попал в коллектив В.В. Давыдова в очень важный для этого коллектива момент. В начале 70-х происходила смена, точнее, переакцентировка исследовательских приоритетов. От исследования теоретического обобщения В.В. Давыдов с сотрудниками переходил к изучению учебной деятельности, ее природы, структуры и развития. В совместных фор-

мах учебной деятельности складываются те формы общения детей, внутри которых возникает возможность теоретического обобщения. Давыдов сформулировал это просто: общий (теоретический) способ действия для решения широкого класса задач невозможно найти, если он не станет общим для данного школьного класса, коллектива учащихся. Иначе, его поиск утратит смысл. Так на деятельностном содержании, по сути, реализовывался принцип единства обобщения и общения Л.С. Выготский (тут и «стык» культурно-исторического подхода и теории деятельности). В.В. Рубцов оказался в кругу первопроходцев этого проблемного поля, вместе с Г.А. Цукерман, Б.Д. Элькониним, Г.Г. Кравцовым, Е.Е. Шулешко. Но в его исследованиях сформировалось особое направление поисков, которое позднее будет обозначено как социально-генетическая психология.

Дело в следующем. Образно говоря, мышление — это когда ты, сам, не осознавая, начинаешь говорить голосом сразу всех умных людей (в данном случае — физиков), которые когда-либо жили на земном шаре, но с вопросительной интонацией. А потом — переходишь на утвердительную в своей маленькой сольной партии. А сводного хора за спиной не слышно. Зато у человека с усеченной мыслительной способностью изо рта вопиет толпа, и кажется, что его слишком много. А ему — что он очень большой и тем больше, чем больше толпы во рту.

Как сказал бы В.С. Библер (с ним В.В. Давыдов и В.В. Рубцов находились в постоянном диалого-дискуссионном поле), мышление — это не столько разговор с собой, сколько с другими в себе, куда они приходят из книг, из жизни, из воображения. Порой к нему присоединяются совсем неожиданные собеседники, которых ты не можешь просто так «попросить» из дискуссии, хотя и сам назначаешь ее регламент. Или же старые, проверенные единомышленники начинают говорить неожиданные, «странные» вещи. В осмыслении этих «неожиданностей», в попытках докопаться до источника этих «странностей» состоит креативность теоретического мышления.

Отсюда следует, что коллективный субъект не «самоликвидируется» в индивидуальном, а продолжает жить какой-то особой «внутренней жизнью». Между тем при переходе от совместной формы построения к индивидуальной «интериоризация» всегда считалась ключевым вектором развития и образовательной ценностью. Но куда девается коллективный субъект? Он лишь «реинкарнируется» в индивидуальных «экстериоризациях» или все-таки сохраняет себя как «системное качество» на протяжении всего процесса развития, всего многообразия циклов «интериоризации — экстериоризации»?

Решение В.В. Рубцова и его последователей — в пользу второго. Никакая автономизация, индивидуализация действия, приобретающего самостоятельный, свободный, произвольный характер, невозможна при сохранности прежней формы совместности. Индивидуальное развитие мышления протекает внутри развивающейся мыслящей общ-

ности. Мыслит не только ученик, мыслит учебная группа, мыслит учебный класс, даже школа! Но только в «режиме развития». Как показывает В.В. Рубцов, на уровне класса (группа) это развитие обеспечивается единством процессов коммуникации, понимания, рефлексии, в которых «внешнее» постоянно перерастает во «внутреннее» и наоборот. Когда понимание вещей совпадает с взаимопониманием людей, детей и взрослых, которое может возникнуть лишь при выработке особого способа кооперации их действий и смены индивидуальных психологических позиций в деятельности. Социальная психология не может существовать без опоры на генетическую, а генетическая психология без социальной вынужденно абстрагируется от главного — источника развития, который сводится к его «фону», «атмосфере», совокупности, пусть трижды необходимых, условий развития. Решение В.В. Рубцова, полностью согласующееся с ключевым посылом Л.С. Выготского, бросает вызов не только социальной психологии образования и развития, а социальной психологии — в целом.

В начале 90-х В.В. Рубцов и А.А. Марголис загорелись идеей создать в Москве Международный образовательный и психологический колледж (1993). С ней они пришли к В.В. Давыдову, который идею поддержал. Задумывая новую форму образования, они едва ли подозревали, что из нее вырастет первый и ведущий в стране, известный в мире психологический вуз — МГППУ. В 1996 г. В.В. Рубцов добился преобразования Колледжа в Университет — тогда еще городской. Государственным он станет спустя десятилетие, для чего даже не пришлось менять аббревиатуру МГППУ, которая стала к тому времени «брендовой». В кратчайшие сроки, — и в этом проявилась фантастическая организационная энергия Виталия Владимировича, — в новый университет были привлечены лучшие психологические силы. В тесной связи с подготовкой психологов для науки и практики, которую объединяла новая — исследовательская модель, в МГППУ развернулась грандиозная работа по созданию новой системы выращивания педагогических кадров на основе образовательных «стандартов развития».

В.В. Рубцов не устает повторять: наш Университет стоит на плечах гиганта — Психологического института, вернее, гигантов — ученых, трудами которых были не только совершены выдающиеся научные прорывы в психологии, но и созданы уникальные школы, благодаря которым эти прорывы стали коллективными. В.В. Рубцов — пример редкого счастливого совпадения в одном лице ученого и «организатора науки». Вот что говорит по этому поводу сам Виталий Владимирович: «Я постарался сложившуюся культуру организации мышления, образования, деятельности перенести сюда как основу для развития и построения системы подготовки специалистов в этом университете. Обратите внимание — принцип научных исследований, который заложен в Психологическом институте, здесь является принципом получения образования» [1, с. 118].

И Психологический институт, и МГППУ — живой многоголосый коллективный субъект научной мысли и действия, в форме которого сегодня задан целый ряд социальных практик: образовательных, консультационных, сопровождающих, терапевтических и др.

Жизненный девиз В.В. Рубцова можно было бы передать в словах Райнера Мария Рильке: «Здесь ничто без меня не завершено, и ничто не успело стать».

Хочется пожелать продолжения доброго и долгого пути под этим девизом замечательному ученому Виталию Владимировичу Рубцову, с которым мы

дружим около 40 лет, помимо всего сближенные ученичеством в научной школе Василия Васильевича Давыдова.

В.Т. Кудрявцев,
профессор кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»
МГППУ

Редакция журнала КИП присоединяется к поздравлениям и пожеланиям в связи с прекрасным юбилеем.

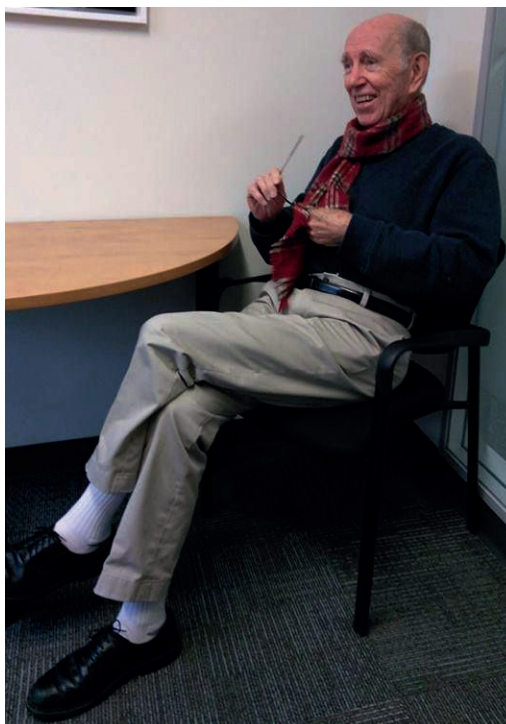
Литература

1. Социогенез совместного действия: взаимопонимание людей как условие понимания вещей. Интервью с В.В. Рубцовым (беседу вел В.Т. Кудрявцев) // Культурно-историческая психология. Т. 14. 2018. № 4. С. 107–121.

К 85-летию М. Коула

От редакции

13 апреля 2023 г. исполнилось 85 лет со дня рождения современного подвижника, классика культурно-исторической и теоретико-деятельностной психологии Майкла Коула, эмеритус-профессора Университета Сан-Диего (США), ученика А.Р. Лурии, соратника и друга выдающихся отечественных ученых В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, Ф.Т. Михайлова, члена Редакционного совета журнала «Культурно-историческая психология». Его вклад в развитие и интернационализацию единого детища советской, российской науки — культурно-исторического подхода и теории деятельности к пониманию природы, законов и механизмов психической жизни человека — поистине бесценен. Его книги и статьи неоднократно издавались в нашей стране.



Майкл Коул в Университете Simon Fraser (Ванкувер, Канада), март 2017 г.
Фото Г.К. Уразалиевой. Из личного архива В.Т. Кудрявцева

Профессору Майклу Коулу

Дорогой Майкл!

Много лет назад молодым исследователем Вы направлялись на научную стажировку. В здании офиса г. Блумингтон (Штат Индиана), где оформлялись такие стажировки, войдя в лифт, Вы случайно нажали не на ту кнопку. И оказались на этаже, «откуда» направляют в Москву, в МГУ, в итоге, к Александру Романовичу Лурии. Вы подумали — и сделали свой вы-

бор. Сделали его в подтверждение тезиса Сальвадора Дали: «Ошибка — это от Бога». Все остальное, всем известное, — следствие этой прекрасной «ошибки».

Без нее новая и новейшая культурно-историческая психология была бы другой, а имя ее основателя Л.С. Выготского, возможно, не звучало бы так громко и гордо на весь мир — в этом Вы разделяете заслугу Джерома Брунера, Александра Лурии и Гиты Выгодской. Вы сегодня являетесь бесспорным лиде-

CC BY-NC

ром культурно-исторической психологии и авторитетнейшим наставником для многих из тех во всем мире, кто избрал ее своей научной судьбой.

Созданная в СССР культурно-историческая теория, которую трудно представить вне ее развития в рамках теории деятельности (их взаимоотношения нельзя назвать идеальными, существуют расхождения по ряду, в том числе не самых второстепенных, вопросов, но генетическое родство — факт) сплачивают сообщества психологов всех континентов. В Европе, Азии, Северной и Южной Америке, Австралии, теперь в Африке на этой базе возникают новые направления. И везде хорошо известно и уважаемо Ваше имя. И на Вас держится их общность и полифония идей.

Вашими руками из XX в XXI век переброшен мост идей школы Л.С. Выготского. Вы по-прежнему остаетесь «организатором движения» по нему в то, что Вы назвали «наукой будущего», а Ваш учитель А.Р. Лурия — «романтической наукой». Будущее всегда хочется видеть романтично. Но можно и сделать, исходя из этого видения, вопреки всему. У Вас это всегда получалось.

Несущая конструкции этого моста — журнал «Культурно-историческая психология». Мы благо-

дарны Вам за сотрудничество с журналом и надеемся на его долгое и счастливое продление!

Примите наши поздравления с замечательным юбилеем!

В.В. Рубцов,
Президент МГППУ,
заведующий кафедрой ЮНЕСКО МГПУ
«Культурно-историческая психология детства»

Б.Д. Эльконин,
главный редактор журнала
«Культурно-историческая психология»

В.Т. Кудрявцев,
профессор кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология
детства» МГПУ

Редакция журнала присоединяется к этому поздравлению и пожеланию дальнейшего сотрудничества, которое, вне сомнения, принесет новые добрые плоды и засеет новыми семенами поле культурно-исторической психологии — науки и практики саморазвития человека в XXI веке.

Мой Майкл Коул

Когда я думаю о Майкле Коуле, то моя ненадежная память рождает следующие образы. Не могу назвать год, но к этому моменту я уже точно завершил свою студенческую жизнь и начал преподавать на факультете психологии. Именно в период с 72-го года началось реальное и идеальное общение с Коулом.

Первая встреча с ним — это мое знакомство с энергичным рыжим человеком в доме Александра Романовича Лурии на улице Фрунзе. Лурия сказал: «Это мой ученик Майкл Коул. С ним мы делаем очень многие вещи. А ты будешь помогать ему делать журнал «*Soviet Psychology*». Прежде всего Коул потрясал меня уверенностью в своих действиях. Он был и остается воплощением мощной человеческой и интеллектуальной энергии. Я увидел в Коуле то, что он, говоря мессианским языком, *избран*. И не понимал, чувствует он эту избранность или нет. Он избран, чтобы в мир познания человека пришли идеи Выготского и культурно-исторической психологии.

У меня в жизни потом образовалось два друга — Джим Верч и Майк Коул. С Майком я общался меньше, а с Джимом намного больше. Но для меня эти два человека стали родными. И то, как любил Майкл Лурию, мало кто мог любить Лурию. Вот эта любовь к Лурии была невероятно важной. Джим также был влюблен в Лурию, но Джим эту любовь мог делить с его руководителем Алексеем Алексеевичем Леонтьевым, мог также распространять свою любовь на многих других психологов.

Другим кругом общения Майкла, в моем восприятии, были разные люди, но среди них это прежде все-

го Владимир Зинченко и Иосиф Фейгенберг. Иосиф Фейгенберг, среди всех исследователей, с которыми он общался, при мне не раз жадно рассказывал Коулу о том, что мир Бернштейна — главный мир психологии. Иосиф Моисеевич Фейгенберг очень скептически относился к теории деятельности Леонтьева. Но он умел найти куда более прямой диалог с Майклом Коулом, и Лурия был для этого диалога психологическим подлежащим. И для меня идея артефакта Коула близка идее Фейгенберга о человеке, построенном орудием. Они для меня все более и более объединяются как дополняющие друг друга.

Ну а потом, все эти долгие годы, были разные встречи с Майклом. И происходила следующая вещь — чем дальше, тем роднее мне становился Майкл. Помимо вещей, связанных с наукой, Майкл очень тепло стал относиться к Жене Фейгенберг и Грише Асмолову. А последние несколько лет — постоянное, с помощью Майкла, обращение к Выготскому, осмысление Выготского. Благодаря Майклу я чувствую, что Выготский является не далеким, а близким собеседником. Вот этот эффект создает общение с Майклом и, думаю, будет создавать его и дальше.

Произошла дискуссия между Владимиром Петровичем Зинченко, Александром Сурмавой и мной при переводе книги Коула на русский. Она отражена в «Вопросах психологии». Очень трудно было перевести название книги Коула на русский так, чтобы оно было понятно и нам, и за рубежом. Благодаря Коулу мы стали искать имя для теории Выготского. И была опасность, на что я обратил внимание Коула и Зин-

ченко, что термин «культурная психология» будет воспринят рядом исследователей, не находящихся в рамках культурно-исторической психологии, как кросс-культурная психология. У Коула, как и у Скрибнер, с которой он писал книгу, другое мышление. У него мышление не кросс-культурное, а культурно-историческое. Это разные образы мышления. И последние годы меня порадовало то, что эти его работы и другие вдруг помогли понять, что Выготский — это культурно-исторический эволюционизм. А тем самым увидеть связь с тем, что я делаю, — историко-эволюционным подходом.

Но именно дискуссия по поводу книги Коула о культурной психологии, которую слишком резко Зинченко с Мещеряковым перевели как «культурно-историческая» и их дискуссия с Сурмавой, в которую я вмешался, породила термин «культурно-деятельностная». Сурмава между делом обронил сочетание «культурно-деятельностная», а для меня оно стало уникальным ходом для помещения в диалог двух линий психологии — культурно-исторической психологии Выготского и деятельностной психологии Леонтьева. Я четко понимал единство этих двух линий, что это — росток и его ответвление. И то, что Сурмава бросил как термин, я подхватил и ввел в психологию. То есть этот конструкт возник благодаря Коулу, благодаря обсуждению его книги.

Бывает, когда я отчаиваюсь и думаю: а зачем то, что мы с Евгенией Дмитриевной Шехтер делаем, и насколько это одиноко — историко-эволюционный подход? Но когда я вижу, как сегодня Майкл помешан на эволюционизме... сегодня и Майкл, и я, и по-другому Александр Поддъяков помешаны на идеях эволюционизма, а значит, здесь надо копать, а значит, здесь эта помешанность определяет для нас нашу зону ближайшего развития. Историко-эволюционный подход появился полностью независимо от Майкла, но его дискуссии этих прошлых лет, его конструкция, которую он называет «регенерацией деятельностного подхода», дали мне надежду, что мы двигаемся вместе. Жалко, что многие этого не рефлексируют.

И не было бы такой помешанности, не было бы культурно-деятельностного названия в нашей российской психологии, и не было бы уверенности в том, что мы двигаемся вместе, если бы не Коул.

А.Г. Асмолов
академик РАО;
доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой психологии личности
факультета психологии,
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова