

*Международный научный журнал*

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

---

**№ 4 — 2008**

Московский городской психолого-педагогический университет

# The zone of proximal development in play and learning

**Pentti Hakkarainen**

Ph.D. in Educational Sciences, professor at Kajaani University Consortium, vice dean at University of Oulu

**Milda Bredikyte**

Ph.D. in Educology, assistant at Kajaani University Consortium, University of Oulu

---

The concept of the ZPD is characterized in a different way in two separate contexts (school and play) in Vygotsky's cultural-historical psychology. Creative and motivational aspect of learning is emphasized in development supported by play. In play context personality development is focused on and development of psychological functions in problem solving at school. We proposed an extended concept of the ZPD, which integrates the two definitions and includes an additional distance from potentials to personality changes. In play development from the crisis of the third year to the next crisis at seven we suggest three different types of the ZPD depending on the play initiatives.

**Key words:** the zone proximal development, play, and learning.

---

## Introduction

The concept of the zone of proximal development (ZPD) is perhaps the best-known innovation in Vygotsky's work. He adopted the term from others, but gave it a new life in his theoretical framework. This theoretical elaboration allows different interpretations and uses of the term. A large variety of interpretations have stimulated attempts to trace trajectory of the concept in Vygotsky's thinking. Daniels [4] collected evidence for supporting the argument that a clear change took place in Vygotsky's own emphasis of defining this concept first in terms of assessment and later instruction.

An enigmatic and difficult aspect of the ZPD in western psychology and education is the social dimension of learning and human development. In many cases the western metaphorical equivalent of the ZPD «scaffolding» [51] has simply been interpreted as a teacher's support of cognitive learning of an individual student. In many cases the original new emphasis in Vygotsky's elaboration of the ZPD i.e. the relation between learning and development is understood as learning process leading to results (solving a problem or task). Thus developmental impact of learning is eliminated from the original concept. Individual learning is often located in brain structures and an impression from recent research is that the brain is learning instead of human beings [15, 17].

Elaboration of the concept of the ZPD towards socio-cultural understanding has taken place by tracing changes in Vygotsky's own use of the concept [4] or analyzing its historical roots [43]. An important discovery in Vygotsky's elaboration from the point of view of education in the modern world is the possibility of virtual support in the ZPD. Vygotsky writes:

When a school child solves a problem at home on the basis of a model that he has been shown in the class, he continues to act in collaboration, though at the moment the teacher is not standing near him. From a psychological perspective, the solution of the second problem is similar to the solution of the problem at home. It is a solution accomplished with the teacher's help. This help — this aspect of collaboration — is invisibly present. It is contained in what looks from outside like the child's independent solution of the problem. [49].

The possibility of invisible presence of the teacher in the pupil's life gives reason to ask how other people or situations are invisibly present in problem solving? As a matter of fact Vygotsky did not limit learning to school or teacher's immediate guidance. If we include other people's models or other situations to our learning concept, there will be the possibility of multiple and even contradictory supporters in individual and collective zones of proximal development. To master the complexity of understanding of the ZPD we have to connect this concept to other concepts in Vygotsky's theory of human development, which he did not do himself.

Relevant theoretical constructs are «general law of development», «development in terms of drama», and «social situation of development» [48]. We have to move from the term of the ZPD to the concept as Veresov [44] stated.

There are several attempts to extend the western understanding of the ZPD from teacher's scaffolding in the classroom. An example of expanding the context of the ZPD is Valsiner's [41] redefinition by dividing it into two parts: the zone of free movement (ZFM) and the zone of promoted action (ZPA). The ZFM is meant for a more detailed description of internal and external structuring of a child's

access to the environment and the ZPA explains the regulation of the developmental process. The background of the division was Valsiner's argument that emerging psychological functions can be accomplished in two ways: by individual activity and by social guidance. Valsiner [42] argues that his solution allows using the same concept of the ZPD both for the analysis of play and teaching — learning process. We claim that this is a partial solution, only and it is necessary to take into account the change in Vygotsky's methodological approach between proposing the concept of the ZPD at school and in play context.

A recent attempt to bring together different emphases of the ZPD is made by Chaiklin [3], which he calls «the common interpretation» of the ZPD.

For the ease of reference, the three aspects will be named *generality assumption* (i.e. applicable to learning all kind of subject matter), *assistance assumption* (learning is dependent on interventions by a more competent other), and *potential assumption* (property of the learner that permits the best and easiest learning) [3, p. 41].

A central indicator of the first aspect is the distance between actual and potential development, not the number of tasks solved alone or together. The second aspect emphasizes the quality of interaction between the child and a more competent person. Zuckerman [53] focuses on the same aspect and analyzes the quality and nonlinearity of adult help in the classroom. The third aspect has to do with the present and future changes in the learner.

Chaiklin [3] recognizes that there is a disparity between the three proposed aspects of the ZPD. Often researchers describe rather the zone of proximal learning than development. As a solution he proposes a division between subjective and objective zone of proximal development:

«A person's ability to imitate, as conceived as Vygotsky, is the basis for a subjective Zone of Proximal Development. (The objective zone exists through the social situation of development) [3, p. 51]».

The claim means that by revealing the child's readiness to imitate we can define the subjective ZPD. Referring to imitation as the source of the ZPD raise the problem of the role of creativity in development in general and its relation to imitation as well as the relation between objective and subjective factors of development.

Another fresh attempt to open a new perspective to the concept of the ZPD is made by Del Rio et al. [6]. They argue that an omitted point of view in the study has been «the ecological frontier between the internal and external, the mental and material, the organism and the medium» [6, p. 276]. As a matter of fact this emphasis points to Vygotsky's general genetic law of cultural development and resembles Valsiner's redefinition of the zone concept. We take up the same question later, but focus on play context of the ZPD.

The most referred context of the ZPD is school learning and problem solving. This context may have led to simplified interpretations of the concept and concealed the real potential of the concept. Changes in ordinary problem solving are a narrow developmental context and may tempt to simplify the unit of analysis of development. Another context, which from the very beginning introduces different challenges of learning and development, is play. Vygotsky described the ZPD in play as follows:

«Play creates a zone of proximal development of the child. In play the child always behaves beyond his average age, above his daily behavior; in play it is as though he were a head taller than himself. As in the focus of magnifying glass, play contains all developmental tendencies in a condensed form and in itself is a major source of development» [45, p. 101].

The problem with this definition is that most attributes of the more popular term from school context are lacking. This definition is full of metaphors. Did Vygotsky develop two separate concepts or did he intend to elaborate a more comprehensive framework, which could unite the idea of the ZPD in different contexts (e. g. play, learning and work)? Valsiner [42] supports the idea that Vygotsky aimed at one unified concept and Vygotsky explicitly writes about the wish to see the two contexts using the same conceptual frame, but at the same time developmental potential of play is more emphasized:

«The relationship of play to development should be compared with that of teaching — learning to development. Changes of needs and consciousness of a more general kind lie behind the play. Play is the resource of development and it creates the zone of proximal development. Action in the imaginary field, in the imagined situation, building of voluntary intention, the construction of life-plan, motives of willing — all this emerges in play» [45, p. 74–75].

We can see from the cited extract that Vygotsky did not propose the division of subjective and objective zones or individual activity from social guidance. Imitation is not the basis of his ZPD. We can suppose that the most serious challenge of developing the general concept of the ZPD is expressed in the last sentence of the excerpt. Put in other words how the ZPD is connected to the development of imagination, intentions, life-plans, motivation and will. Traditionally these aspects of development are not discussed in the analysis of learning. If we take literally Vygotsky's advice we have problems in juxtaposing the relation between learning and development on the one hand and play and development on the other.

### Play — learning-development

When we compare the two contexts (play and school learning) of developing the concept of the ZPD it seems paradoxical that problem solving in the school context is used as the primary example. At that time Vygotsky described development still on the level of psychological functions. He writes:

«...the zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. These functions could be termed the «buds» or «flowers» of development rather than the «fruits» of development. The actual developmental level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively» [46, p. 86, originally 1935, p. 42].

Later he changed the focus from higher psychological functions to the relations between functions and psychological systems as the units of analysis of development.

Such concepts as personality and psychological age were used as developmental concepts instead of higher mental functions. Introduction of new units of analysis of development can be connected with the stage model of development, in which crisis periods indicate qualitative changes in the psychological life of an individual. Each crisis period indicated the change of the psychological mechanism of development. The mechanism of personality level development was connected with new forms of relations between psychological organization of a growing personality and social situation of development. An interesting problem is how differently development is represented in the two main contexts of the ZPD?

The problem-solving context in the classroom or virtual environment does not indicate further developmental effects than transition from aided individual problem solving to independent individual problem solving, which can be explained as the result of internalization of new psychological functions. Critical in this setting is the change of psychological functions. Problem solving is more or less a tool of changing psychological functions. This aspect was later elaborated in the El'konin–Davydov system of developmental education, in which subjective change and creative development of students was understood as the final goal of education, not better problem solving as such.

In play context we cannot use the same problem solving metaphor in the definition of the ZPD. Our first problem is how Vygotsky understood the term «play»? In general it is difficult to define what is play and what is not. Vygotsky did not write much about play. There are lecture notes of a student and a draft of the same lecture published by El'konin [12, original 1978]. In these documents play refers to «pretend role play» or «symbolic play», which sometimes is defined as «the play proper». If play «always creates the ZPD» does it mean that pretend role-play only creates the zone or does the other stages and forms of play have developmental potential as well? Another problem is in which time perspective and into which units we analyze play? In the western tradition one episode of children's imaginative role activity can be called «pretend role play» and in other approaches one play having the same plot structure may continue for several years [22 b].

In a long-term play it is possible to observe qualitative changes, which have different impact on development. In our case study e.g. the «rabbit» play changed its character radically during the years [25]. In the beginning the main emphasis was on the experimenting with different characters and acting out important events in the life like weddings or funerals. The three girls started their play with three toy rabbits and quite soon started to add new members to the family tree of rabbits, which at the end included over seventy members. Each new member had an individual character and specific (human) traits, which the girls observed in their social environment. Human characteristics were transferred to toy world and transformed to individual traits of toy rabbits. These traits were «play» tested in collisions and cooperation with the other (rabbit) relatives. The last stage of the «rabbit» play at the age of 10–12 years was quite specific. The play consisted mainly from writing «yellow paper» articles about scandals in the life of the «rabbit clan».

This example demonstrates the difference between the problems in classroom and play settings. The dis-

tance between independent individual problem solving and adult (or competent peer) guided problem solving, which is the main characteristics of the ZPD in the classroom, is not relevant. In play settings problems have another character. Vygotsky [45] pointed the special character of problems in play: how imaginative situations are invented and roles constructed. Adults do not have predefined «correct» solutions for these «problems» and it is not easy to help children finding any solutions. This is an example of the general challenge how to integrate creativity with the concept of the ZPD.

Another essential difference between problem solving and play is the type of rationality: problem solving is based on logical analytic rationality and play on narrative rationality. Most failures in defining the specific nature of play are based on attempts to apply formal logical rationality to the analysis of play. Narrative rationality is most often ascribed to storytelling and is determined by coherence and fidelity of stories. It is supposed that the world is a set of stories from which we choose and thus constantly recreate our lives [16]. This narrative rationality dominates in children's play. In play children are not repeating or describing rationally phenomena in the environment and play cannot be replaced with realistic actions, because it is reflecting reality in a deeper way (sense making, in relational terms, meaning). Vygotsky stated that play is a negative of every day life like art.

We suppose that it is necessary to define the zones of proximal development in play using the laws of narrative rationality. If we want to relate them to rational world we have to ask how play reflects reality? How children create the picture of reality in play? This picture is not a copy, but creative interpretation in which symbolic resources for the construction of sense and meaning are used. Children's creative interpretation has the same character as artistic creation has in adult world. Lindqvist [29] proposed that children use two basic models of artistic reflection of reality in play: 1) lyric and musical, dynamic model of reflecting reality. When children are using this model they play with movement, objects and language (like in music, poetry and dance) and 2) dramatic and literary model of reflecting reality, in which children create tension, contrasts, symbols, rituals, rhythm, light, voice etc.

The ZPD in problem solving in the classroom context is defined by stating the solutions and results in individual or adult guided problem situations. We may call the solutions «product creativity», which adult help supports. In play ready-made criteria of creativity are not available, because the emphasis is more on creative process and group activity. Adult logic and perspective emphasizing the results often prevents us to see the «products» of play. In the beginning of play process no one can tell what will be the «result». The situation is similar to any creative process in adult world.

Many play researchers have characterized play as a phenomenon, which has no external goals like realistic actions, but the process is the product. Basic features of the play process are process orientation, unpredictability, and inter-subjectivity. No single child can determine the flow of play alone. No child knows what happens next and at any point a wide range of new moves can be picked up. A participant cannot know how the others will interpret his turn and each turn gains its final meaning in others'

reactions. A large number of next actions are possible and each one can result in going in a radically different direction. Ambiguities between potential meanings are not solved until the subsequent turn happens. In this sense play is a primary example of nonlinear process.

These features of joint creation in imaginative play situations demonstrate that in play emphasis is on problem finding and experimenting rather than rational problem solving. We have to change the problem solving metaphor in order to construct an appropriate model of the ZPD in play, where learning cannot be understood in the problem-solving frame. We should ask how adults or more skillful peers could help in problem finding and dealing with narrative rationality of play situations? The psychological content of help is different in play. Sometimes the presence of an adult is an appropriate and sufficient support for the continuity of play. The task of the adults is to help in children's creativity and their approach to play should be creative as well. Play means creating together and symbolic interaction is central in-group creativity [35, 36]. Individual creative acts should be open ended, extendable, and multiple interpretable. But at the same time mutual understanding is important as well as coordination of individual contributions to joint activity.

In the problem-solving paradigm of the ZPD the emphasis is on learning of an individual child. Adult help takes place in a system of three elements: child — problem — adult. The system picture is different in play settings. Problems are embedded in a system of role relations in imaginative situations. In a system of role relations the zones of proximal development are shared and several people are stakeholders. The situation is collectively created, but individual interpretations and zones may be different. This is very clearly visible in our play-world projects of multi age groups. The younger children (4 to 5 years) understand the play setting differently compared to older children (7 to 8 years) [25]. We may even talk about different types of learning and play in the same setting and division of functions in play (director, stage manager, actor, viewer).

If learning is a general prerequisite for the ZPD as Vygotsky argues, we have to understand the difference between learning in the two contexts. We lack the characterization of learning in play in the original elaboration of the ZPD concept and understanding of learning in the classroom setting needs updating. Steen [37] offers an excellent example, which demonstrates the difference between learning in problem solving and narrative settings as play is. He describes how the classic story of «Little Red Riding Hood» is told for a group of persons. When they are asked about the individual images arisen from the telling they are widely different, but the sense of the story and its moral lesson are understood in the same way. Vygotsky [50] referred to the same phenomenon in his analysis of syncretism in children's understanding.

Differences in understanding and interpretations create a challenge how can we elaborate joint play events. The continuity of play demands agreement on events and turns, but they may be unexpected for participants. This tension of developing joint story line of play indicates how children mutually elaborate each other's zones of proximal development.

## Play, creativity and development

Developmental potential of play is generally emphasized in early childhood education, but there are clear cultural differences in the play support among parents in different societies [18]. In spite of this, often there are no answers what and how play develops. Play is accepted and children are given opportunity to play, but active support or guidance is not organized. The emphasis on potential effects of play in long perspective can be explained on the basis of creative character of play process and absence of concrete results. The challenge is how to relate and integrate developmental potential of play with the zones of proximal development. In Vygotsky's cultural historical theory the concept of developmental potential is elaborated more than the ZPD.

Developmental potential of play is connected first of all to the development of imagination and symbolic competence. These characteristics are results of the whole play age and play experience during several years. We can even talk about close similarities between play and artistic creativity in adult life. Vygotsky (2004) argued that in play children create a symbolic reality like real artists do. He concluded that play is imagination in action and prototype of any artistic creativity. This connection is based on the syncretistic (holistic) character of play, which is also a necessary precondition for artistic creativity.

The same argument about the role of play in the development of human culture can be found in the play theory of Huizinga [27]. He was perhaps the most prominent scientist emphasizing the role of play in culture and he writes about «the nature and significance of play as a cultural phenomenon». Huizinga suggests that play is primary to and necessary (though not sufficient) condition of the generation of culture. So he is not just proposing that play reflects and mirrors cultural environment, but play is one of the motors of the development of culture.

Carruthers sums up the potential of pretend play in his philosophical analysis:

«By analogy, then, if we ask what human *pretend* play is for, the answer will be: its function is to practice for the sorts of imaginative thinking which will later manifest themselves in the creative activities of adults. The connection between the two forms of behavior, arguably, is that each involves essentially the same cognitive underpinnings — namely, a capacity to generate, and to reason with, novel suppositions or *imaginary scenarios*. And here the two most important factors — whose relevance is acknowledged by all parties — are some sort of capacity to generate new ideas, on the one hand (e. g. by noticing a novel analogy), together with abilities to see and to develop the significance of those ideas, on the other» [2, p. 3].

Developmental potential is result of several years' play practice and experience. We can imagine that it is a generalization of successive zones of proximal development. Our task is to explain how these zones are constructed and what kind of unit a zone can be? El'konin jr. [7] proposed the concept of «creative act» as the unit of analysis in his attempt to study developmental phenomena. He borrowed the term from Losev [30] and elaborated it to describe human development. A creative act has special potential and forms a turning point in developmental processes. A truly human act is an act of cultural co-creation, not a

form of consumption of culture and cultural products. Only productive action can be called a developmental act. *The product of a developmental act irreversibly changes the environment and the subject of the activity.*

Can we use creative developmental acts in the analysis of the zones of proximal development in play? Are irreversible changes of the subject possible in play? Many researchers focusing on short play periods in their research would answer negatively to this question. But the answer can be different if play is analyzed as leading activity of play age (from about three to seven years) and the content of play is focused on. In this developmental trajectory qualitative changes of cultural co-creation and use of cultural symbolic tools can be discerned.

The difficulty of following these changes is connected to the specific nature of play actions, in which sense making and emotional experience dominates. Irreversible changes happen in the domain of experiencing events and phenomena. After the formation of a new set of sense making with accompanying emotional experience and symbolic tools a return to the old way of understanding and experiencing is not probable. We may compare the situation with the explanation of the circulation of planets. After we are convinced that earth circulates the sun we hardly return to the old geocentric explanation.

### **Enriching the concept of the ZPD in play**

It is amazing how little research is focused on the ZPD in play after Vygotsky's lecture on play in the beginning of 1930's. Vygotsky started a new research program on play in cooperation with Elkonin in 1931. He sketched in his lecture the challenges of play research: «I have to answer three questions: (1) to demonstrate that play is not just the predominant moment of child development, but the leading factor, (2) to show how play develops, i. e., the developmental significance of the transition from the predominance of the imaginary situation to the predominance of rules, and (3) to show the internal transformations originated by play in the child's development» [45]. In his letter to El'konin he writes about the joint goal of «creating a new theory of play».

El'konin elaborated his «Psychology of play» during four decades and it was published first time in 1978. He proposes several new concepts for the analysis of play, but does not elaborate further the concept of the ZPD. There are two main sources of enriching the concept of the ZPD in play: (1) theoretical and empirical research of play after Vygotsky, and (2) cultural-historical theory of human development. Vygotsky developed some central methodological principles and approaches for investigating human development after the introduction of the ZPD, but these principles are not implicitly referred to in the definition of the ZPD in play. Such developmental concepts are e.g. «the social situation of development», «general genetic law», «ideal and real form», «learning and new formations in development».

Our goal is to elaborate the concept of the ZPD for the whole play age i.e. between the crises of third and seventh year in Vygotsky's periodization of child development. The ZPD was introduced to play context focusing on the «developed form of play activity of children». But the

ZPD in earlier stages of play development was not discussed. Vygotsky's basic unit of play was composed from imaginative situations, role relations and rules. We suppose that it can be used as the tool for separating structural aspect of play from other activities, but the ZPD cannot be defined on this basis alone. An essential factor is the content of play relations as El'konin emphasized. According to him «Role-playing is an activity within which the child becomes oriented towards the most universal, the most fundamental meanings of human activity» [22, p. 24]. In his diaries El'konin [9] writes that play is not a process of mastering the forms of human activity or social roles, which was stressed during the Soviet period in particular, but rather the *contents of moral norms*.

We suppose, following the argument of El'konin [11], that sense making is the key in understanding of play and the zones of proximal development in play. We have to answer the question «what develops» in terms of moral content of human relations. This content is present in imaginative reality as emotional «perezhivanie» and not yet as daily actions. It is also impossible to think that the content and structure of play develop separated from each other.

The concepts of «the social situation of development» and «general genetic law of development» can help further elaborate the concept of the ZPD in play. Veresov [44] has paid attention to a minor but principal difference in the interpretations of «the general genetic law of development». In the translations it is often mentioned that new psychological functions appear in social relations. But the original text equates psychological functions and social relations. Vygotsky writes:

«...every higher mental function, before becoming internal mental function, previously was a social relation between two people. All mental functions are internalized social relations» [57, p. 145–146].

Our challenge is to find out which social relations become internalized individual mental functions and how the general law works in different stages of play development? An additional challenge is to move from separate psychological functions to systems of functions and personality.

In answering these questions dramatic collisions and drama of development, which Vygotsky adopted from Politzer [33] is relevant. Dramatic events and social drama between individuals, emotionally experienced collisions and contradictions are characteristics of those social relations, which influence mental functions of an individual. In his sketch of the lecture on play Vygotsky characterizes the basic contradiction of play: Play actions are not based on the perception of reality, but on sense making of social reality. Play actions, although are carried out using real objects in imaginative situations. Cultural meaning and perception of objects are subsumed to play use (and sense making) resulting in pretending that these objects have characteristics, which they do not have in adult world [12]. In this sense every pretend play action is a creative act in transforming ordinary cultural meanings.

We suppose that understanding of this basic contradiction and its consequences like symbolism and emotional relations are a necessary point of departure in attempts to elaborate the ZPD in play. The critical point of Sutton-Smith [40] is that many researchers do not understand that the logic of play is the logic of

dealing with emotions and children are fabricating another world in play. By connecting play and games directly with mastering real life, an essential aspect of playfulness and development will be missed.

Play offers an opportunity for role inversions instead of replication and direct imitation of cultural experience. Many every day relationships are asymmetrical, but in play these relationships are symmetrical. This aspect of pretend role-play was not understood in Soviet time when «correct» hierarchical power relations were modeled in order to enhance children's social play. Equal turn taking in play does not exist in real life situations. In traditional plays, reversible roles are usual, which is not the case in real life. But access to the roles is inverted rather than success or failure. All games provide space within a role for tactical variations and innovations. In game design, a key factor is how to find new ways to be more strategic and how things might be done differently. In his sketch of a new anthropology of play, Sutton-Smith [39] elevates the innovative functions of playing to the position of the most challenging task of play research and development. He asks, how the novelties introduced to plays and games transfer back to the society at large.

In order to develop the innovative functions of playing, it is necessary to know how it develops the player and how play can be promoted. An essential line of demarcation is: who is developing the play? Children's own initiative and development of play is different from adult guided or designed play [53]. In day care and other children's places, adults plan space for play, prepare props, control the process and evaluate the success. In game design, the situation is the same. A critical feature of any game is how much space is left for the children's own initiative, improvisation, co-operation and creativity.

One of the basic characteristics of children's sense making in self-initiated play is scriptlessness. Children do not make explicit plans for their creative play. The scripts are not detailed plans, but just general ideas about emotionally attractive phenomena in life. Play is scripted and carried out in concrete forms realizing the idea simultaneously as an improvised activity. Young children develop the script based on their experiences, impressions and observed situations. Later, events and knowledge are infused to the script, but the idea still depends on play actions (e.g. «I play hospital»). Children are directors, dramatizers, actors, and viewers at the same time. This feature of developed role-play is a big challenge for the adults trying to participate in children's play and promote the creation of the ZPD.

A typical trait of any pretend play is constant transitions between fictional role positions and real social positions in children's play groups. Children often mix several plots into flow of play during the same play session, step out from fictional role positions for negotiating misunderstandings, and step back to their pretend play roles. We have observed four parallel, intertwined play plots in a Finnish day care center during one «free» play session. In another observed session of «shopping play» during 45 minutes there was over twenty negotiations or side themes and returns back to the «shopping play». These transitions from role relations to negotiations and back we called «typical actions of play activity» [19, 20].

The difficulty of understanding children's play is partly connected with the problem of finding appropriate ref-

erence in adult life. Play is not a direct copy of real life events. Children try to make sense by creating an «as if» world to replay or live through the events in their life. But this is an opportunity for imagination and creativity, which change the direct replay to «stories never told before». Children's experiences or rich factual knowledge cannot alone lead to creative play, because sense making is the essence of play. New events and turns in an «as if» format are necessary elements of the new story in play form. Adult help by just informing children how to enrich the play plot does not work, because emotional involvement is the core element in the sense making.

When focusing on self-development in play we can talk about transitions between «pretend self» and «real self» of the child. It may be more appropriate to use the concept of «pretend self» instead of «role» or «role play» [26]. The use of pretend self is different from acting in the theatrical sense. Children become engaged in the fictional events and are trying out ideas, motivation and reactions to events in make-believe situations. The essence of pretending is not performing in the artistic sense, but functioning in a more mature manner within the fictional situation.

Emotional involvement of children is described as dual effect between pretend and real self in socio-dramatic as well as in thematic-fantasy play [26]. In this approach, the socio-dramatic play is pre-scripted from every day events and conversations, and thematic-fantasy play is unscripted, although often based on stories, videos or television programs. Both forms are possible as solitary play or as play with child partners or adults.

### Adult help in play ZPD

Help in a child's own problem solving is essential in the definition of the ZPD in classroom context. Adult play help has a different function in different stages of developmental trajectory of play age and the methods of constructing the ZPDs are different. We can divide the play age roughly into three qualitatively different periods depending on the initiative in interaction. At the beginning of play age (2–3 years) *adult initiative* is very important. The continuity of role actions and understanding of the conventionality of play has to be supported by the adults. After this *children's own initiative* is crucial. Adult presence may be a necessary condition for play, but their initiative may break the play process. After five years there is a need for *adult help in enriching the moral challenge and symbolism* of play.

Empirical research on the beginning of pretend role-play demonstrates how important adult help is. We compared the same play in different age groups: shopping play of 2–3 years olds and 4–6 years olds in day care centers. The play of older group was carried out without adult participation. All the necessary props and items of shopping play (scales, cash register, empty packages etc.) were in the cupboard and children did not need adult help. In the group of younger children play did not proceed without adult support. Adults offered children role-related concrete props (salespersons' head-dress, sale items, scale etc.). They instructed what actions are carried out in the adopted role and what can be done next [24].

Often adult help has a rational character, which can be seen in the questions like «what are you doing», «what is taking place in this play», «what happens next»? Adults seem to think that children has to be instructed how to copy play actions from real life and carry out them truthfully. Adults keep their adult (power) position in relation to children. Dramatic collisions or tension of tales and stories are not often used as educational tool in the beginning of pretend role-play. We may say that play technique is instructed rather than sense making through adult imaginative role action.

An example about adult imaginative role action we observed in a drama project based on Finnish folk tales. In one of the tales presented to children the culmination point is an episode where the wolf is transformed to prince. The tale was told to children using hand puppets. The turning point was presented so that the wolf puppet is lifted up and the prince appears under the cloak. A girl (2:10) takes the puppets after the drama presentation hands them to the teacher and demands that the appearance of the prince should be demonstrated to her accompanied with the song. The girl repeated her demand five times grasping the skirt of the teacher before it was necessary to leave for lunch.

The transition of play initiative from adults to children was observed in the playgroup at our campus. In the group short stories were dramatized each time. After the dramatization children were waiting what kind of play activity students would propose, but a gradual change took place at this point. Children did not wait for proposal, but announced to students what play they would like to start. An example is the initiative in «The Ship Play».

A key person starting this play was a girl named Irina (4:6) who visited the group with her older sister. She was very shy and did not participate in any play without the sister. Most time she was a bystander and observer of other children's play activity. But when her sister started school she started to participate in play and gradually take initiative. In the «Ship play» she proposed the theme and described what roles are necessary, what garments are needed, how to build the ship. Her proposals were accepted and more children joined the play. The students decided to take roles Irina proposed. Each new event was planned on the spot spontaneously depending on the situation and children's behavior. Some children were very smart players and demanded that the events should be planned and performed «truthfully», some younger children were proposing new ideas all the time without taking other's ideas into account. This created one more challenge for the students: they had to find the ways to put all these ideas together without suppressing children's initiatives. Introducing a new character (student in role) often was the most effectively solution in such situations.

Irina was active and firm in defining the theme of play and necessary roles and props. But she was not very skillful in inventing exciting play events. Other children proposed what new events are suitable for their play. We may talk about children's shared initiatives. Student's initiatives remained important by enacting challenging turns of events and introducing new roles. Such a challenging turn was a surprise attack of pirates against the ship as well as the appearance of an exotic merchant Abdullah selling precious jewels, crowns and gold. The students created dramatic events e. g. by

hiding the crowns or other props when children did not see what happened.

The need for help may not be so obvious when children master elementary play skills. Children may be involved in play and they demonstrate initiatives in playing. But play may have simple plot and children play alone or in pairs. In day care centers joint play of all children in a group is often exception. In these groups of preschool age children there is a specific challenge how to enrich play content and enhance participation in joint play activity.

The development of joint exciting pretend play with others is not an easy task for a child. A turning point is about five years. Before that children's play is mostly based on concrete material props, roles, role talk, and observable symbolic play action. But after five play activity is developed through the construction of exciting play events; roles become secondary, subordinate to the plot. Child starts developing complex plots based not only on everyday life experiences but also on favorite fairytales, stories, TV programs, and etc.

Plays may take place on verbal level or as inner activity from which details cannot be seen. It is possible to see that a child is intensively involved in imaginative playing, but expressions are minimal: very generalized schema of plays, imaginary objects and mainly verbalizations about actions and objects of play. The child primarily acts as a scriptwriter creating imaginative events. This type of play is called «director's play» in cultural-historical tradition, but it is not widely used in Western play research.

Children's all experiences do not ignite the play. A decisive factor is emotional charge of the experience. A general mechanism is a desire to do more than is possible at a certain age. This kind of need can be realized in an imaginative situation, but not in real life. Interesting actions and deeds can be transformed into play motives. Children do not repeat the things experienced and seen directly, but they start to transform and experiment creatively.

Zaporozhets (1986) gives a hint for guidance in his analysis of psychological differences between play and folk tales: «Psychological characteristics of tales and play are quite similar. If the child acts in imaginative situation in play, listening a tales requires imagining the situation and actions as well.» This similarity has been used in many enrichment programs and methods aiming at plot development with children. Tales and stories build a bridge to more advanced play scripts and plots in «joint invention play» [13], in the use of folk tale structure as the criterion of play plot [14], in dialogical drama [1], and in «play worlds» [28]. A joint feature in all the approaches is to reveal the importance of exchange and mutuality between the roles in script development.

The first two methods use the classical analysis of plot structure of folk tales [34] as the point of departure. The classical scheme of 31steps is condensed, but the order of turns remains the same. The condensed scheme is used as a tool of sense making in joint inventive play. The scheme is used for proposing and commenting turns in the play.

Elkoninova et al. [13, 14] suggests that the tale is the prototype of pretend role-play and gives birth to children's motivation and developmental changes. The scheme is accordingly used as the criterion of the development of play rather than as a tool of plot crafting. A central question is if children have understood the sense of the tale



events and how it is used in the play scripts. A critical feature is «the two-stroke structure of play plot». The first stroke means the way, in which children created a challenging situation in a play plot and how they loaded pressure to take measures in order to solve the situation. Created imaginative circumstances present a question to the hero «how are you going to react in this situation?» The second stroke is the answer to the challenge.

El'konin [7] emphasized that sense making and motive only exists concretely when they are experienced and supported by emotions. During play, the child transforms his inner world to the plot and events of play. He constructs the play situations, which he earlier has emotionally lived through. He constructs situations based on earlier conflicts and collisions and tests if the emotion can lead to actions having the emotional tone of a solution. The child may test his solution on emotional level by repeating the same play again and again.

A common worry in all methods of play guidance based on tales and stories is the content of play. The point of departure is the difference between the theme and content of play, El'konin [8, 10] emphasized. The western play research does not make the same difference and in most cases the theme of the play is the same as the content. E. g. the content is described «home play», «doctor play» or «shopping play». Behind each theme, there is human activity and social relations between characters in El'konin's [8] approach. These relations may reflect cooperation, help, taking care, use of power, rudeness etc. These features and values are the (moral) content of play.

Bredikyte [1] and Lindqvist [28] focus on the importance of basic values of human life, which children can understand through opposites. Such opposites are visible – invisible, fear – safety, freedom – necessity, power – subordination, good – bad, and courage – cowardice etc. Both authors emphasize the role of aesthetics and creativity in play. This is why the repetition of the script of a story in play is not the whole solution in play guidance. Play is first of all an attempt of sense making and experimentation in human values. Play and play actions cannot be changed with real actions and environments because play reflects reality on deeper level by focusing on sense making in a child-appropriate, comprehensive way [22 a]. Sense making and experimentation take place using typical symbolic tools of each culture. The effective methods of play guidance thus have symbolic nature. This is the reason why the aesthetics of play offers new tools for play guidance.

### The ZPD in play as experimentation with human values and motives

In our thinking the concept of the ZPD is an empty concept without elaboration of psychological mechanism bringing changes in development. Drama and dramatic events in the social situation of development are essential tools, but they should launch the process of self-change. We can suppose that such process does not take place only on the basis of the child's decision to become another person. Our hypothesis is that the child

needs a long process of experimenting with different characteristics, positions and social relations revealing the tension between sense making and cultural meaning.

Podd'iakov [32] identified a special kind of experimentation in children – social experimentation. He discerned four different types of it: 1) exploratory changing of social situation aiming at removing or aggravating a conflict, 2) experimenting with personality characteristics of another person, 3) exploration of one's own powers (intellectual, volitional, personal), 4) exploratory forecasting of various social situations. The context of Podd'iakov's analysis was children's every day life and goal to find out how children attain deeper knowledge. From the point of view of child development an *essential context of experimentation is play* and construction of imaginative situations, which is not focused on in his analysis.

Actually we are proposing that the full integrative definition of the ZPD should include one more step: from joint action (problem solving) to child-initiated social experimentation and developmental qualitative, system level change. This step is lacking in the ZPD of problem solving in school context, because correct solution of the problem seems to be enough. In joint problem solving a new higher mental function is still shared social relation and not yet internalized function. The internalization phase is not included in the basic definition of the ZPD as the distance between individual and joint problem solving. Another problem is that individual change is focused on instead of broader cultural units. In play context the necessity of joint experimentation is obvious and an extended concept of the ZPD is needed.

The necessity of the second step is clearly visible in the experiment of Strelkova [38], in which six years olds demonstrated helping behavior when role relations supported it, but helping disappeared after eliminating role relations. In this case play creates the ZPD as a potential, but not as a new formation of personality structure. We propose that the full definition of the ZPD taking into account Vygotsky's general methodological approach to human development includes two steps: (1) from joint dramatic collisions (problems) to potential developmental changes, and (2) from joint supported action to individual or collective experimentation and personality change. The result of the first step can be a new potential. The second step result in qualitative change of personality structure.

The second step is lacking in the play world method Lindqvist (1995) developed. Developmental effects of children's and adults' joint drama and play are not studied systematically in children's experimentation in child-initiated play after play world experience. We know from parents' reports that our play world “Alien R2” launched children's own after-school yard play based on enacted themes, which lasted for half a year. But this independent experimentation was not documented, because we focused on play world development.

Later we have collected some qualitative data describing this stage. The teacher of the educational team wrote in her field notes about the child-initiated play after the introduction of the main characters in the «Rumpelstiltskin»\* playworld.

\* The playworld was based on classic folktale of brothers Grimm «Rumpelstiltskin». The main characters of this folktale (teachers in role) visited the classroom each one telling the tale from one's own point of view.

She reported that all school children of experimental classroom (vertically integrated group of 4–8 years) participated the play «The Court of Surmundia» every moment when only possible in the play corner. The theme of play was almost always the same: the princess Alexandra has escaped and Rumpelstiltskin was chasing her. Parents of the royal family were worried and sent riding valets and guards looking for the girl. Role characters were different from time to time, but the basic story line remained the same. All the school age children (14 children, half of the class) participated, girls as well as boys. Roles were negotiated, even quarreled, but the whole group was involved in the play and nobody was left out any time.

In the study of this experimenting in play context Vygotsky's general approach to experimental-genetic method is helpful. He wrote:

The method we use can be named an experimental-genetic method in the sense that it artificially causes and creates genetic process of mental development... The task of the experiment consists in fusing each stiffened and hardened psychological form, to transform it into a moving, current stream of the separate moments replacing each other... The task of such an analysis is to present experimentally of the higher form of behavior not as a thing, but as a process, to take it in movement, going not from the whole to the parts, but from the process to its separate moments» [47, p. 641].

In order to study the ZPD and creativity in play, we must experimentally construct environments by promoting new creative forms of play. We have attempted to balance children's free choice between different available activities by offering new challenging play opportunities. In most cases, play is promoted by the use of indirect guidance methods.

Methodologically speaking, our empirical work does not meet the criteria of traditional experimental research. We do not have clear independent and dependent variables, but a variety of activity settings (e.g. joint play of adults and children in play worlds and creative activity corners) and different types of interaction within them. The impact of settings cannot be controlled in the traditional way. But we still think that this kind of environment is appropriate for the empirical study of play and creativity. The traditional model of experiment does not offer opportunity for social experimenting and initiatives for children. The main difference from the traditional idea of experiment is that here children can choose between many different «independent variables».

## Discussion

The comparison of two main definitions of the ZPD demonstrated that they emphasize different aspects and levels of human development. The definition in school

context focuses on the development of psychological functions and in play context on system level connections between functions and personality. On the basis of published texts we can conclude that Vygotsky aimed at unified concept of the ZPD. In both contexts the relations between learning and development was emphasized as the main developmental factor.

In order to elaborate the proposed unified concept of the ZPD it is necessary to specify and update our understanding of learning as the key to developmental changes [21]. Vygotsky's approach to learning as joint, collaborative activity is seminal, but problem solving context in school setting is trivial in comparison to his theoretical frame. In western interpretations problem solving is an individual enterprise and the teacher is just a helper, not a learning partner. Adult help is not a mutual process in these interpretations as Zuckerman [53] proposes.

Learning in play is an uncharted territory in psychology and educational theory. One of the most famous representatives of play theory, Brian Sutton-Smith [40] argues that (western) play research has not been able to reveal the essence of play. The same can be said about learning in play, which is most often evaluated using formal cognitive criteria of school learning. Central aspects of development in Vygotsky's definition are not present in this evaluation. Learning is not connected to “action in the imaginary field, in the imagined situation, building of voluntary intention, the construction of life-plan, motives of willing”, which were listed as central features of the ZPD in play. Learning in play is first of all connected to the development of learning motivation on general level [5, 12, 22].

We propose an expanded definition of the ZPD combining the two original definitions. This definition proposes two distances: 1) between individual action and joint higher level potential, and 2) between joint higher-level potential and qualitative change in personality. Learning is not limited in this definition to individual or joint problem solving. A decisive step is learning, which leads from potentials to personality change. If we are satisfied with correct problem solving we can talk about changes in problem solving, not about development. Applied to play development we propose three qualitatively different types of zones of proximal development for the whole play age from three to seven years. As far we understand Vygotsky was talking about the last type of ZPD in his lectures on play. An important aspect in our typology is the social situation of development and qualitative changes in adult help. Different types of adult help focus on different aspects of learning in play context.

Our proposals aiming at integration of two original definitions of the ZPD have a preliminary character. We understand that much research work has to be done for revealing the whole picture of learning in play and its role in human development.

## References

1. *Bredikyte M.* (2001). Dialogical drama with puppets and children's creation of sense.
2. *Carruthers P.* (2002). Human creativity: Its evolution, its cognitive basis and its connection with childhood pretense // *British Journal for the Philosophy of Science*, 53, 1–25.

3. *Chaiklin S.* (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction // *A. Kozulin* (ed.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context.*, Pp. 39–64. Cambridge.
4. *Daniels H.* (1996). *An introduction to Vygotsky.* New York: Routledge.
5. *Davydov V. V.* (1996). *Teoriya razvivayushego obuceniya.* Moscow: Pedagogika.

6. *Del Rio P., Alvarez A.* (2007). Inside and outside of the Zone of Proximal Development: An ecofunctional reading of Vygotsky // Daniels H., Cole M., Wertsch J. W. (eds.). *The Cambridge companion to Vygotsky* 276–303. New York: Cambridge University Press.
7. *El'konin B. D.* (1994). *Vvedeniye v psikhologiju razvityia* [Introduction to Developmental Psychology]. Moscow: Trivola.
8. *El'konin D. B.* (1978). *Psikhologiya igry*. Moscow: Pedagogika.
9. *El'konin D. B.* (1989). *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Moscow: Pedagogika.
10. *El'konin D. B.* (1995): *Psikhologicheskie voprosy doskol'noi igry* // Leontiev A. N. and Zaporozhets A. V. (eds.). *Voprosy psikhologii rebenka doskol'nogo vozrasta*. Moscow.
11. *El'konin D. B.* (1999): The Development of Play in Preschoolers // *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol. 37, № 6, 31–70.
12. *El'konin D. B.* (2005). Psychology of play I–II // *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol. 43, 1–2.
13. *El'koninova L. I.* (2001). The Object Orientation of Children's Play in the Context of Understanding Imaginary Space — Time in Play and Stories // *Journal of Russian and East European Psychology*, 39, 2, 30–51.
14. *El'koninova L. I., Bazanova T. V.* (2004). K probleme prisvoeniya smyslov v syushetno-rolevoi igre doskol'nikov [On the problem of forming sense in pretend role play of preschoolers]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Ser. 14. Psikhologiya* № 3, 97–105.
15. *Feinstein S.* (2006). *The Praeger Handbook of Learning and the Brain. 2 Vol.* CT: Praeger Publishing.
16. *Fisher W.* (1987). *Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value, and action*. Columbia: University of South Carolina Press.
17. *Goswami U.* (2007). *Cognitive Development: The Learning Brain*. Hove: Psychology Press.
18. *Göncü A., Gaskins S.* (2007). (eds.). *Play and development. Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives*. Hove: Psychology Press.
19. *Hakkarainen P.* (1990). *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohtellisuus*. [Motivation, play and object orientation of play]. Helsinki: Orienta Konsultit Oy.
20. *Hakkarainen P.* (1991). Joint Construction of the Object of Educational Work in Kindergarten // *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 13, 4, 80–87.
21. *Hakkarainen P.* (1998). Play and expansive learning in day care // *Hakkarainen P. & Saar A.* (eds.). *Play in Cultural Contexts. Humaniora A 12*. Tallinn: Tallinn University of Social and Educational Sciences, 35–49.
22. *Hakkarainen P.* (1999). Play and motivation. In Engstrom Y. & Miettinen R. & Punamaki R-L (eds.). *Perspectives on activity theory*. New York: Cambridge University Press.
- a. *Hakkarainen P.* (2004). Narrative learning in the Fifth Dimension // *Outlines*, 4, 1, 5–20.
- b. *Hakkarainen P.* (2006). Learning and development in play // In Einarsdottir J., Wagner J. (eds.). *Nordic childhoods and early education*. 183–222. Connecticut: Information Age Publishing.
23. *Hakkarainen P.* (2007). Narrative learning and its challenges for the Finnish early education. Submitted for International Journal of Educational Research.
24. *Hakkarainen P., Hännikäinen M.* (1996). Developmental transitions in children's play in day care centers. Moscow: Proceedings of Centennial Vygotsky Conference.
25. *Hakkarainen P., Rainio A.* (2007) Playworld as a tool of transitory activity. Submitted for *Mind, Culture, and Activity*.
26. *Hendy L. & Toon L.* (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Buckingham: Open University Press.
27. *Huizinga J.* (1971). *Homo ludens: a study of the play element in culture*. Boston: Beacon Press.
28. *Lindqvist G.* (1995). *The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. Acta Universitatis Uppsaliensis. Uppsala Studies in Education 62. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
29. *Lindqvist G.* (2000). *Drama som lek-lekens estetik. [Drama as play — the aesthetics of play]* // Helander, K. (ed.) *Barn, teater, drama*. Centrum för barnkulturforskning. № 32. Stockholm: Stockholms Universitet.
30. *Losev A. F.* (1982). *Dialektika tvorcheskogo akta (kratkyi ocerk) [Dialectics of creative act]*. Moscow: Kontekst.
31. *Mihailenko N. Ya., Korotkova N. A.* (2001). *Kak igrat s detmi* [How to play with children]. Moskva: Akademiceski Project.
32. *Podd'iakov N. N.* (1996). *Osobennosti psikhicheskogo razvitiia detei doskol'nogp vozrasta*. Moskva: Pedagogika.
33. *Politzer G.* (1980). *Izbrannye filosofskie i psikhologicheskiye trudy*. Moscow: Progress.
34. *Propp V.* (1968). *Morphology of the folktale*. Austin, TX.: University of Texas Press.
35. *Sawyer K.* (1997). *Play as improvisation* Mahwah: LEA.
36. *Sawyer K.* (2003). *Group creativity*. Mahwah, NJ.: LEA.
37. *Steen F.* (2005). The paradox of narrative thinking // *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, Vol 3,1, 87– 105.
38. *Strelkova L. P.* (1986). *Usloviya razvityi empatii pod vliyaniem hudozestvennogo proizvedeniya*. In Zaporozhets A. V. & Neverovic Ya. Z. (eds.). *Razvytie sotsialnyh emotsii u detei doskol'nogo vozrasta*, 70–99. Moscow: Pedagogika.
39. *Sutton-Smith B.* (1977). Towards an anthropology of play. In Stevens P. Jr. (ed.). *Studies in the anthropology of play*, 222–232. West Point, NY.; Leisure Press.
40. *Sutton-Smith B.* (1997). *Ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
41. *Valsiner J.* (1997). *Culture and the development of children's action*. 2<sup>nd</sup> edn. New York: Wiley.
42. *Valsiner J.* (2000). *Culture and human development*. London: Sage Publications.
43. *Van der Veer R., Valsiner J.* (1991). *Understanding Vygotsky*. Oxford: Blackwell.
44. *Veresov N.* (2004). Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension? Anna-Lena Ostern & Ria Heila-Ylikallio (eds.). *Language as culture - tensions in time and space*. Vol. 1, p. 13–30 Vasa, ABO Akademi.
45. *Vygotsky L. S.* (1966). *Igra i ee rol' v psikhicheskoy razvitiu rebenka* // *Voprosy psikhologii*, No 6, 62–76.
46. *Vygotsky L. S.* (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
47. *Vygotsky L. S.* (1983). *Sobrannye sochinenii*. Vol. 3. Moscow: Pedagogika.
48. *Vygotsky L. S.* (1984). *Sobranie sochinenii*. Vol. 4. Moscow: Pedagogika.
49. *Vygotsky L. S.* (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol. 1: Problems of general psychology. R. W. Rieber & A. S. Carton (eds.). NY: Plenum Press.
50. *Vygotsky L. S.* (2004). *Imagination and Creativity in Childhood* (L. R. Stone, Trans.) // *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (1), 7–97.
51. *Wood D., Bruner J., & Ross G.* (1976). The role of tutoring in problem solving // *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
52. *Zaporozhets A. V.* (1986). *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Tom 1. [Collected Psychological Works, Vol. 1]. Moscow: Pedagogika.
53. *Zuckerman G.* (2007). Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology* Vol. 45 (3) 38–64.

# Лидия Ильинична Божович: биографический очерк<sup>1</sup>

Н. И. Гуткина

кандидат психологических наук, заведующая лабораторией психологической готовности к школе,  
профессор кафедры возрастной психологии  
Московского городского психолого-педагогического университета

Статья написана к 100-летию со дня рождения выдающегося психолога XX века Л. И. Божович. Последовательность событий научной биографии Л. И. Божович представлена в контексте исторических событий времени, взаимоотношений с друзьями и коллегами по работе. Статья написана на основе архивных документов и содержит малоизвестные факты.

**Ключевые слова:** Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. С. Славина, биография, формирование личности, мотивы.

Лидия Ильинична Божович родилась 28 октября 1908 г. в Курске. Отец был землеустроитель, а мать — домашняя хозяйка. В 1923 г. окончила в родном городе среднюю школу. В 1924/1925 учебном году приехала в Москву и поступила на педагогический факультет во 2-й МГУ (позднее известный как Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина, ныне Московский педагогический государственный университет), который окончила в 1929/1930 учебном году. Вместе с ней там учились Лия Соломоновна Славина<sup>2</sup>, Наталия Григорьевна Морозова, Роза Евгеньевна Левина, Александр Владимирович Запорожец. Все они работали в семинаре Льва Семеновича Выготского, который в то время там преподавал, а затем стали известны как пятерка учеников Выготского, которых он шутливо называл «пятеликой Козьма Прутков»<sup>3</sup>.

Из автобиографии явствует, что в 1929 г., еще будучи студенткой, Божович совместно с Лией Соломоновной Сладиной под руководством Л. С. Выготского и А. Р. Лурии провела свое первое экспериментальное исследование по психологии подражания у дошкольников<sup>4</sup>. Возможно, это была дипломная работа. В автобиографии также указано, что с 1929 по 1932 г. она занималась изучением мышления и речи у детей дошкольного возраста<sup>5</sup>. Существуют две ру-

кописи, в которых отражено исследование, упомянутое в автобиографии: одна из них находилась в архиве А. В. Запорожца и потом была передана В. П. Зинченко, а другая содержится в архиве Л. И. Божович у Е. Д. Божович (машинописная рукопись на 111 страницах). И хотя рукописи не содержат точной даты написания работы, а кроме того, в них указано, что исследование было начато в 1929 г. и продолжалось три года, по косвенным признакам их датируют 1935 г., относя к харьковскому периоду работы Л. И. Божович и А. В. Запорожца под руководством А. Н. Леонтьева. Но поскольку на эту работу есть четкое временное указание в автобиографии, а в самой рукописи отмечено, что исследование было начато в 1929 г. и продолжалось 3 года, то скорее всего эта работа выполнялась под руководством Л. С. Выготского в последние студенческие годы Л. И. Божович и сразу после окончания института.

После окончания вуза Лидия Ильинична была направлена на работу в психоневрологическую школу-санаторий в деревню Анкудиновка Горьковской области воспитателем, а затем завучем. В 1931 г. в связи с замужеством и рождением сына (Божович Виктор Ильич<sup>6</sup>) она вернулась в Москву и поступила на работу в Академию коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской на кафедру психологии в

<sup>1</sup> Биография основывается на архивных документах: автобиографии Л. И. Божович, написанной ею 10 ноября 1969 г. для личного дела в Институте психологии АПН СССР, материалах этого личного дела, а также материалах личного дела, собранного к защите докторской диссертации Л. И. Божович в 1966 г. (научный архив ПИ РАО. Ф. 14, оп. 2 л/с, ед. хр. 463; личное дело заведено 08.07.66, закрыто 31.01.67); все документы содержатся в научном архиве Психологического института РАО. Выражаю благодарность заведующей научным архивом Психологического института РАО Е. П. Гусевой за подбор фактического материала и сотруднику архива В. И. Козлову за подбор фотографий.

<sup>2</sup> Л. С. Славина рассказывала, что Л. И. Божович во время учебы некоторое время жила у нее, поскольку в Москве ей негде было жить. Завязавшуюся в студенческие времена дружбу они пронесли через всю жизнь, став к тому же и соратниками по работе. На протяжении всего времени существования лаборатории Л. И. Божович они работали вместе, составляя научный тандем.

<sup>3</sup> Известная восьмерка Л. С. Выготского состояла из тройки научных сотрудников (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия) и обозначенной пятерки студентов (Л. И. Божович, Л. И. Славина, Н. Г. Морозова, Р. Е. Левина, А. В. Запорожец).

<sup>4</sup> Работа впервые опубликована в четырех номерах журнала «Культурно-историческая психология» (2007–2008). См.: *Божович Л. И., Славина Л. С.* Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) [10–13].

<sup>5</sup> Работа впервые опубликована в трех номерах журнала «Культурно-историческая психология» (2006). См.: *Божович Л. И.* Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) [7–9].

<sup>6</sup> Божович Виктор Ильич — родился 22 апреля 1931 г. в Москве; историк, теоретик кино.

качестве ассистента кафедры<sup>7</sup>. Там она работала в течение года до отъезда в Харьков, куда в ноябре 1932 г. уехала вместе с А. Н. Леонтьевым и А. В. Запорожцем и поступила на работу во Всеукраинскую психо-неврологическую академию старшим научным сотрудником психологического сектора. Предполагалось, что в ближайшее время к ним присоединится Л. С. Выготский, чтобы начать совместную работу, которую не получалось вести в Москве. Но случилось так, что Лев Семенович не приехал, и попавшая в Харьков группа его учеников и последователей начала там вести самостоятельные исследования под руководством А. Н. Леонтьева в тесной переписке с Выготским<sup>8</sup>. Для того чтобы понять, почему Л. И. Божович, имея на руках полуторогодовалого сына, решается ехать работать в Харьков, надо восстановить ситуацию, в которой оказалась она, ее коллеги и друзья по работе в то время. Начиная с 1930 г. у Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца и Л. И. Божович стали возникать проблемы с работой в Москве: в 1930 г. Академия коммунистического воспитания, где они все работали, попала в немилость, а через некоторое время ее перевели в Ленинград и переименовали; в 1930 г. А. Н. Леонтьев был уволен из ВГИКа (Всесоюзный государственный институт кинематографии), где он вместе с А. Р. Лурией и С. М. Эйзенштейном вел исследовательскую работу по психологии искусства, — работа осталась незаконченной; в двух основных институтах, где работал Л. С. Выготский, в Институте психологии и Экспериментально-дефектологическом институте (ЭДИ) — его детище — резко ухудшается обстановка. Таким образом, выготчане не только не могут работать вместе в Москве, но они и поодиночке практически остаются без работы. В это время (в конце 1930-х гг.) на Украине, в Харькове (в то время столице Украины), в Украинском психоневрологическом институте, который в 1932 г. был преобразован во Всеукраинскую психоневрологическую академию, было решено создать сектор психологии. Заведовать сектором был приглашен А. Р. Лурия (фактически ему предоставлялась возможность опять собрать всех учеников и последователей Л. С. Выготского вместе, как это было у него на кафедре психологии в Академии коммунистического воспитания), а отделом детской и генетической психологии — А. Н. Леонтьев. Но А. Р. Лурия вскоре вернулся в Москву, и заведующим сектором стал А. Н. Леонтьев. Вместе с ним из Москвы переехали Л. И. Божович и А. В. Запорожец. Такова история возникновения харьковской группы в изложении А. А. Леонтьева (см.: [21, с. 96—97; 22]).

Харьковская группа (как ее потом стали называть) занималась изучением развития детского восприятия, мышления, воображения; экспериментальным исследованием потребностей и мотивов. В статье «Проблема развития мотивационной сферы ребенка», опубликованной в сборнике «Изучение мотивации поведения детей и подростков» в 1972 г. [5], Л. И. Божович пишет: «Экспериментальное изучение потребностей и мотивов было начато в советской психологии А. Н. Леонтьевым и его учениками (Л. И. Божович, А. В. Запорожец и др.). В тридцатых годах оно осуществлялось в г. Харькове, а затем было продолжено в Москве» [5, с. 18]. Любопытный факт: этот текст написан в начале 70-х гг., когда разногласия Лидии Ильиничны с Алексеем Николаевичем Леонтьевым по проблеме формирования мотивов поведения человека были уже весьма существенными, и тем не менее она называет себя ученицей А. Н. Леонтьева, отдавая дань памяти и уважения их совместной работе в 30—40-х гг. Постепенно харьковская группа разрасталась: одним из первых к ней присоединился Петр Яковлевич Гальперин, а потом пришло подкрепление в лице аспирантов Харьковского пединститута и НИИ педагогики, среди них можно назвать Петра Ивановича Зинченко, Григория Демьяновича Лукова, Владимира Ивановича Аснина. «Вот они-то, — как пишет А. А. Леонтьев в книге «Л. С. Выготский», — и составили ядро харьковской группы учеников Выготского» [21, с. 123]. Заметим, что среди этих фамилий нет фамилии Божович. Почему? Возможно, дело в том, что с 1933 г. интересы Лидии Ильиничны начинают не совпадать с интересами харьковской группы. В то время когда она решила поехать вместе с А. Н. Леонтьевым и А. В. Запорожцем работать в Харьков, она интересовалась вопросами общей и генетической психологии. Об этом говорят два первых ее исследования: одно — по психологии подражания, а другое — по речи и практическому интеллекту (см. об этом выше). И эти интересы были общими для всех, кто работал в то время вместе с Л. С. Выготским. В своей автобиографии она пишет, что с 1933 г. ее интересы начали сосредоточиваться на проблемах педагогической психологии, возникающих в период обучения ребенка в школе. Таким образом, она начинает отходить от магистральных исследований, проводимых в Харькове под руководством А. Н. Леонтьева и при активном участии А. В. Запорожца.

Интересно отметить, что именно в 1933 г. Л. С. Выготский сделал целый ряд докладов и написал несколько очень важных статей по педагогической психологии: «Развитие житейских и научных

<sup>7</sup> Из личного дела А. Р. Лурии, хранящегося в научном архиве Психологического института РАО, явствует, что с 1924 по 1932 г. он работал в Академии коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской (АКВ), постепенно повышаясь в должности и, наконец, стал заведующим кафедрой. В книге А. А. Леонтьева «Л. С. Выготский» [21] написано, что во второй половине 20-х гг. кафедру психологии в Академии коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской возглавлял А. Р. Лурия, в результате чего эта кафедра стала основной экспериментальной базой тройки (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия), а затем и пятерки (см. выше фамилии студентов, входивших в «пятиткиго Козьму Пруткова»). Так, на этой кафедре работали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев (ушел в 1930 г.), с 1929 по 1931 г. работал сначала лаборантом, а потом ассистентом А. В. Запорожец, а с 1931 по 1932 г. там работала в должности ассистента Л. И. Божович (даты взяты из личных дел А. В. Запорожца и Л. И. Божович, хранящихся в научном архиве Психологического института РАО).

<sup>8</sup> Л. С. Выготский часто приезжал в Харьков, но большую часть времени он теперь проводил в Ленинграде, куда ездил читать лекции в Педагогический институт им. Герцена по приглашению С. Л. Рубинштейна, поскольку в Москве не было возможности спокойно жить и работать (см.: [21, с. 97]). В это время там с ним знакомится Д. Б. Эльконин.

понятий в школьном возрасте» [20]; «Динамика умственного развития школьника в связи с обучением» [18]; «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» [19] и др.

Есть основания полагать, что Л. И. Божович внимательно следила за развитием идей своего учителя. В монографии «Личность и ее формирование в детском возрасте» [4] она пишет, что взгляды Л. С. Выготского, касающиеся развития ребенка, излагаются в книге не только по опубликованным работам, но и по неопубликованным лекциям, которые были им прочитаны (и застенографированы) во 2-м МГУ и в Московском медицинском институте<sup>9</sup> в 1934 г. (незадолго до смерти). Разделяла ли Лидия Ильинична новые взгляды Льва Семеновича в то время — трудно сказать, но впоследствии, получив лабораторию, она начинает двигаться в этом направлении, используя близкие ей идеи Л. С. Выготского и подвергая критике то, с чем была не согласна. Главное, с чем она была не согласна, — это интеллектуалистический подход в понимании природы переживания. Она считала, что «...положение Л. С. Выготского о том, что переживание в конечном счете определяется уровнем развития обобщений, т. е. пониманием, является неверным... педагогический опыт свидетельствует скорее об обратном: о зависимости понимания (как и всех прочих психических процессов) от аффективного отношения ребенка к воздействующим на него обстоятельствам» [4, с. 156].

Харьковский период работы оказался серьезным испытанием для А. Н. Леонтьева и трудившихся под его началом последователей Л. С. Выготского, поскольку в это время, как пишет А. А. Леонтьев [21, с. 97], четко обозначились теоретические расхождения группы А. Н. Леонтьева с Л. С. Выготским; особенно это стало заметно в 1933 г., ставшим, видимо, переломным в отношениях между группой А. Н. Леонтьева и Л. С. Выготским. Существует письмо Л. С. Выготского, адресованное А. Н. Леонтьеву и датированное 2 августа 1933 г. Это письмо является ответом на письмо А. Н. Леонтьева, присланное из Харькова, в котором говорилось о намерениях Алексея Николаевича развивать собственный вариант теории в связи с наметившимися расхождениями между ним и Л. С. Выготским по принципиальным позициям теории развития психики человека. В письме Выготского есть такие строчки: «Знаю и считаю верным, что ты внутренне в два года<sup>10</sup> проделал путь (окончательный) к зрелости. Желаю тебе от души, как пожелал бы счастья в решительную минуту самому близкому человеку, сил, мужества и ясности духа перед решением своей жизненной линии. Главное: решай — свободно ...» (цитируется по А. А. Леонтьеву [21, с. 50]). В чем же было расхождение харьковской группы с

Л. С. Выготским? А. А. Леонтьев пишет об этом так: «Главную мысль харьковчан четко сформулировал в разговоре со мной сам А. Н. Леонтьев: “Наша линия: возвращение к исходным тезисам и разработка их в новом направлении. От практического интеллекта к предметным действиям!”» [21, с. 123]. Под «исходными тезисами» понималась разработанная Выготским теория деятельности<sup>11</sup>. Харьковская группа поставила перед собой задачу — изучить формирование у детей обобщений в процессе решения ими практических задач. А Лев Семенович пошел в другом направлении. Он стал развивать идею, что «сознание человека есть сознание, формирующееся в общении» [там же, с. 124]. Общение, а не практическая деятельность, стало для него центральным моментом психического развития ребенка. В этот период творчества для Л. С. Выготского на первый план выходит проблема «единства аффекта и интеллекта». Он работает над главами в книгу по детской (возрастной) психологии, которую так и не успел закончить. Именно для этой работы он готовил «Проблему возраста» [17], в которой вводится понятие «социальная ситуация развития». В 1933/1934 учебном году в Ленинградском педагогическом институте им. Герцена он прочел лекцию «Кризис семи лет» [16], в которой развивалась идея о единице личности и среды, которой является «переживание».

В Харькове Л. И. Божович совмещала научно-исследовательскую работу с педагогической: с сентября 1932 г. по апрель 1934 г. она работала по совместительству преподавателем психологии в харьковском Медико-педологическом институте.

Харьковский период Л. И. Божович закончился в августе 1935 г.<sup>12</sup>, а с сентября 1935 г. она опять работает в Москве. На этот раз в Высшем коммунистическом институте просвещения (ВКИП) старшим научным сотрудником лаборатории педагогической психологии. Во ВКИП, а точнее — в небольшом НИИ при ВКИП, с 1936 г. до закрытия ВКИП работал и А. Н. Леонтьев, оставшись без работы после того, как его уволили с поста заведующего лабораторией генетической психологии в ВИЭМ (на посту заведующего этой лабораторией он проработал с 1934 г. по 1936 г.). В 1938 г., видимо, в связи с закрытием ВКИП Лидия Ильинична переходит на работу в Полтаву в Государственный педагогический институт доцентом кафедры психологии. Там она работает до 1940 г., а с 1940 г. до начала Великой отечественной войны — опять в Харькове, на этот раз в Государственном педагогическом институте доцентом кафедры психологии<sup>13</sup>. Таким образом, на Украине Л. И. Божович проработала около 5 лет. Сама она так пишет об этом в своей автобиографии: «Почти вся моя научно-исследовательская работа протекала в Москве,

<sup>9</sup> Видимо, речь идет о 2-м Московском государственном медицинском институте, где Л. С. Выготский заведовал кафедрой общей и возрастной педологии (по материалам автобиографии Л. С. Выготского, написанной им 14 января 1933 г. — см.: [21, с. 140–141]).

<sup>10</sup> Видимо, имеются в виду два года самостоятельной работы в Харькове, когда А. А. Леонтьев был руководителем всей экспериментальной работы харьковской группы.

<sup>11</sup> Из опубликованных работ Л. С. Выготского не совсем ясно, что имеется в виду под теорией деятельности.

<sup>12</sup> В 1934 г. из Харькова фактически уехал в Москву А. Н. Леонтьев, получивший лабораторию генетической психологии в ВИЭМ (Всесоюзный институт экспериментальной медицины), правда, там остался А. В. Запорожец, начавший самостоятельные исследования и получивший кафедру психологии Харьковского государственного педагогического института, которой до этого заведовал А. Н. Леонтьев (см.: [22]).

<sup>13</sup> Этой кафедрой в то время и до начала войны заведовал А. В. Запорожец. В июле 1941 г. должна была состояться защита его докторской диссертации, сделанной на основе экспериментальных работ, проведенных в Харькове, но рукопись диссертации и все материалы харьковского периода пропали в результате попадания бомбы в дом, где жил Александр Владимирович (см.: [14]).

где постоянно живет моя семья. ... Несколько лет я работала на Украине (в Харькове и Полтаве), куда выезжала с научным коллективом, с которым была связана общими научными интересами».

В 1939 г. (17 ноября) Л. И. Божович была присуждена степень кандидата педагогических наук. К сожалению, в материалах личного дела не содержатся сведения о том, за какую именно работу Лидия Ильинична получила эту степень. Вполне вероятно, что степень была присуждена по совокупности<sup>14</sup>. Сама Лидия Ильинична ничего об этом не рассказывала и не писала, а в архивах Российской государственной библиотеки<sup>15</sup> и Библиотеки им. К. Д. Ушинского отсутствуют диссертации и авторефераты того времени. Если ориентироваться по работам того периода, это прежде всего статья «Психологический анализ употребления правил на безударные гласные корни», опубликованная в журнале «Советская педагогика» за 1937 г. [2], и рукопись «Психологические основы обучения грамматике», датированная 1939 г. и содержащая 28 страниц<sup>16</sup>. В автобиографии Л. И. Божович есть описание ее научных интересов того периода: «С 1933 г. мои интересы начали сосредотачиваться на проблемах педагогической психологии, возникающих в период обучения ребенка в школе. Сначала я вела исследование процесса усвоения знаний учащимися, роли в этом процессе их активной мыслительной деятельности и отношения к знаниям. В результате работ этого периода мной был опубликован ряд статей, в которых вскрывалось соотношение между жизненным опытом ребенка и характером усвоения им школьных знаний».

В 1941 г. Лидия Ильинична вместе с семьей эвакуируется в г. Нижний Ломов (Пензенской области) по направлению Министерства просвещения для работы старшим преподавателем психологии и педагогики в Нижне-Ломовском учительском институте. В 1942 г. семья переезжает в г. Кыштым (Челябинской области), где до 1943 г. Лидия Ильинична работает начальником отделения трудовой терапии в эвако-госпитале № 3880. За работу начальником госпиталя ей была объявлена благодарность с занесением в личное дело.

В своей автобиографии Л. И. Божович пишет, что в последний год эвакуации (не совсем понятно, о каком именно периоде идет речь) она снова вернулась к исследовательской и преподавательской работе по психологии. В то время в Кыштыме находился в эвакуации Ленинградский государственный педагогический институт им. Герцена<sup>17</sup>, и ее взяли туда на работу в качестве преподавателя. Видимо, с тех пор у Лидии Ильиничны возникла дружба и профессиональное сотрудничество с Татьяной Ефимовной Конниковой, работавшей в этом институте. За работу в тылу Л. И. Божович была награждена двумя медалями: «За

победу над Германией» и «За доблестный труд в годы Великой Отечественной войны». В первые послевоенные годы заслуги Лидии Ильиничны были отмечены медалью «В память 800-летия Москвы».

В 1944 г. Л. И. Божович возвращается с семьей из эвакуации в Москву и поступает на работу в Институт психологии АПН РСФСР старшим научным сотрудником отдела детской психологии, который в то время возглавлял А. Н. Леонтьев, вернувшийся из эвакуации годом раньше. В научном архиве Психологического института РАО есть фотография отдела А. Н. Леонтьева, на которой запечатлены А. Н. Леонтьев, Т. О. Гиневская, Л. И. Божович, Л. С. Славина, Н. Г. Морозова, Л. В. Благонадежина, Т. В. Ендовицкая, Д. Б. Эльконин, М. Ф. Морозов, А. В. Веденов, И. Г. Диманштейн. Как видим, основной костяк этого отдела состоит из учеников и последователей Л. С. Выготского, которых А. Н. Леонтьев стал собирать вместе после войны. На этой фотографии нет А. В. Запорожца, который тоже работал в этом отделе с 1943 г., вернувшись из эвакуации вместе с А. Н. Леонтьевым и А. Р. Лурией<sup>18</sup>. Директором Института психологии в 1942–1945 гг., когда там стали собираться ученики и последователи Л. С. Выготского, был Сергей Леонидович Рубинштейн, которого на этом посту в 1945 г. сменил Анатолий Александрович Смирнов.

В 1945 г. в отделе детской психологии Института психологии АПН РСФСР начинают создаваться лаборатории. Организуется лаборатория психологии детей дошкольного возраста под руководством А. В. Запорожца и лаборатория воспитания детей школьного возраста, заведующей которой становится Л. И. Божович. С этого времени лаборатория Л. И. Божович начинает исследования мотивации учения и проблем, связанных с отношением детей к школе и учению. В результате работы этого периода были выпущены два сборника трудов лаборатории: «Вопросы психологии школьника» (Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36) [15] и «Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте» (Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 73) [23]. Оба сборника вышли под редакцией Лидии Ильиничны и, кроме того, она была автором нескольких статей. Научные работы, опубликованные в этих сборниках, поражают глубиной и тонкостью психологического исследования.

В первые послевоенные годы Л. И. Божович совмещала научную работу с преподавательской. В 1946 г. ей было присвоено звание доцента. Преподавать в вузах она закончила в 1949 г., но постоянно работала с аспирантами и соискателями. К концу 1969 г. (к моменту написания ею автобиографии) под ее руководством уже было защищено 14 кандидатских диссертаций, а после этого года было выпущено

<sup>14</sup> В те годы существовала практика присуждения ученой степени без защиты диссертации за разнообразную научную и педагогическую деятельность.

<sup>15</sup> Бывшая Библиотека им. В. И. Ленина.

<sup>16</sup> Рукопись содержится в домашнем архиве Л. И. Божович у Е. Д. Божович.

<sup>17</sup> В Кыштыме находилась часть сотрудников педагогического института им. Герцена; примечателен факт, что С. Л. Рубинштейн в начале войны, будучи проректором этого института, отказался эвакуироваться из блокадного Ленинграда, чтобы организовывать работу (в отсутствие ректора) оставшейся в Ленинграде части сотрудников института и следить за зданием (см.: [1]).

<sup>18</sup> А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия были вместе в эвакуации под Свердловском, где располагались два экспериментальных реабилитационных госпиталя по восстановлению движений после ранения. Один возглавлял А. Р. Лурия, а второй — А. Н. Леонтьев в качестве научного руководителя. Вместе с ними работали А. В. Запорожец и П. Я. Гальперин (см.: [22]). В 1943 г. они все вместе вернулись в Москву в Институт психологии.

еще как минимум семь диссертаций на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

С середины 50-х гг. Л. И. Божович вместе с сотрудниками своей лаборатории занимается общими проблемами и возрастными закономерностями формирования личности ребенка. Исследования по проблемам формирования личности в онтогенезе были обобщены в ее докторской диссертации «Возрастные закономерности формирования личности ребенка», защищенной в 1966 г. [3]. В 1967 г. ей была присуждена степень доктора педагогических наук (по психологии), а в 1968 г. — звание профессора психологии. В том же 1968 г. вышла в свет знаменитая монография Л. И. Божович «Личность и ее формирование в детском возрасте» [4], написанная на основе докторской диссертации и выпущенная издательством «Просвещение».

Научно-исследовательская деятельность Л. И. Божович неразрывно связана с научно-практической и длительное время с педагогической деятельностью. Она была награждена нагрудным знаком Министерства просвещения «Отличник просвещения». Изучение формирования личности ребенка велось в контексте проблем воспитания детей. В автобиографии Божович пишет: «С позиций полученных данных я пыталась подойти к некоторым про-

блемам воспитания, в частности, осветить вопрос о возрастном подходе в пионерской работе, об условиях и путях формирования нравственных качеств личности школьников, о воспитании моральной устойчивости личности и ряд других». Можно с уверенностью сказать, что работы Л. И. Божович и ее лаборатории легли в основу отечественной детской практической психологии.

В 1976 г. Л. И. Божович перестала заведовать лабораторией, но осталась в ней на должности профессора-консультанта, продолжая работать над своими научными трудами и с аспирантами. Лаборатория перешла к Ирине Владимировне Дубровиной и начала заниматься проблемами психического развития и воспитания в юношеском возрасте, а с середины 80-х гг. — детской практической психологией поначалу в виде психологической службы в школе.

Знаменательно, что самой последней работой Л. И. Божович оказался доклад, подготовленный ею для конференции «Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология», состоявшейся в декабре 1981 г., уже после ее смерти<sup>19</sup>.

Лидия Ильинична Божович умерла 21 июля 1981 г. на 73-м году жизни, но ее идеи и научные труды живы и современны по сей день.

## Литература

1. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В., Ярошевский М. Г. Сергей Леонидович Рубинштейн // Выдающиеся психологи Москвы. М., 2007.

2. Божович Л. И. Психологический анализ употребления правил на безударные гласные корня // Советская педагогика. 1937. № 5—6.

3. Божович Л. И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук (по психологии). М., 1966.

4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

5. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоняжиной // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

6. Божович Л. И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Вопросы психологии. 1988. № 5.

7. Божович Л. И. Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2006. № 1.

8. Божович Л. И. Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2006. № 2.

9. Божович Л. И. Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2006. № 3.

10. Божович Л. И., Славина Л. С. Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 2.

11. Божович Л. И., Славина Л. С. Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.

12. Божович Л. И., Славина Л. С. Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 4.

13. Божович Л. И., Славина Л. С. Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2008. № 1.

14. Венгер Л. А., Зинченко В. П. О творческом пути А. В. Запорожца // Избранные психологические труды А. В. Запорожца: В 2 т. Т. 1. М., 1986.

15. Вопросы психологии школьника / Ответст. ред. Л. И. Божович // Известия АПН РСФСР. Вып. 36. М., 1951.

16. Выготский Л. С. Кризис семи лет // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.

17. Выготский Л. С. Проблема возраста // там же.

18. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991.

19. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // там же.

20. Выготский Л. С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте // там же.

21. Леонтьев А. А. Л. С. Выготский. М., 1990.

22. Леонтьев А. А., Леонтьев Д. А. Алексей Николаевич Леонтьев // Выдающиеся психологи Москвы. М., 2007.

23. Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте / Ответ. ред. Л. И. Божович // Известия АПН РСФСР. Вып. 73. М., 1955.

<sup>19</sup> Доклад был опубликован в журнале «Вопросы психологии» [6].



# L. I. Bozhovich : Biography

N. I. Gootkina

Ph.D. in Psychology, head of the Laboratory of Psychological Preparedness for School, professor,  
Developmental Psychology Chair, Moscow State University of Psychology and Education

The Article is written to the one hundred anniversary of L. I. Bozhovich's birthday, the outstanding psychologist of the XX-th century. L. I. Bozhovich was an adherent of L. S. Vygotsky. In the Article Bozhovich's biography's events are described in historical context. The Article is written on the base of archive materials.

**Keywords:** L. I. Bozhovich, L. S. Vygotsky, A. V. Zaporozhets, A. N. Leontiev, A. R. Luria, L. S. Slavina, cultural-historical theory, biography, personality, motivation sphere.

## References

1. *Abul'hanova-Slavskaya K. A., Brushlinskii A. V., Yaroshevskii M. G.* Sergei Leonidovich Rubinshtein // Vydayushiesya psihologi Moskvy. M., 2007.
2. *Bozhovich L. I.* Psihologicheskii analiz upotrebleniya pravil na bezudarnye glasnye kornya// Sovetskaya pedagogika. 1937. № 5–6.
3. *Bozhovich L. I.* Vozrastnye zakonomernosti formirovaniya lichnosti rebenka: Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk (po psihologii). M., 1966.
4. *Bozhovich L. I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
5. *Bozhovich L. I.* Problema razvitiya motivacionnoi sfery rebenka / Pod red. L. I. Bozhovich i L. V. Blagonadezhnoi // Izuchenie motivacii povedeniya detei i podrostkov. M., 1972.
6. *Bozhovich L. I.* O kul'turno-istoricheskoi koncepcii L. S. Vygotskogo i ee znachenii dlya sovremennykh issledovaniy psihologii lichnosti // Voprosy psihologii. 1988. № 5.
7. *Bozhovich L. I.* Rech' i prakticheskaya intellektual'naya deyatel'nost' rebenka (eksperimental'no-teoreticheskoe issledovanie) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 1.
8. *Bozhovich L. I.* Rech' i prakticheskaya intellektual'naya deyatel'nost' rebenka (eksperimental'no-teoreticheskoe issledovanie) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 2.
9. *Bozhovich L. I.* Rech' i prakticheskaya intellektual'naya deyatel'nost' rebenka (eksperimental'no-teoreticheskoe issledovanie) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 3.
10. *Bozhovich L. I., Slavina L. S.* Psihologiya detskogo podrazhaniya (eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 2.
11. *Bozhovich L. I., Slavina L. S.* Psihologiya detskogo pod-razhaniya (eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 3.
12. *Bozhovich L. I., Slavina L. S.* Psihologiya detskogo podrazhaniya (eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 4.
13. *Bozhovich L. I., Slavina L. S.* Psihologiya detskogo podrazhaniya (eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2008. № 1.
14. *Venger L. A., Zinchenko V. P.* O tvorcheskome puti A. V. Zaporozhca // Izbrannye psihologicheskie trudy A. V. Zaporozhca: V 2 t. T. 1. M., 1986.
15. Voprosy psihologii shkol'nika / Otvet. red. L. I. Bozhovich // Izvestiya APN RSFSR. M., 1951. Vyp. 36.
16. *Vygotskii L. S.* Krizis semi let// Sobr. soch.: V 6 t. T. 4., M., 1984.
17. *Vygotskii L. S.* Problema vozrasta// Sobr. soch. T. 4. M., 1984.
18. *Vygotskii L. S.* Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem // Vygotskii L. S. Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1991.
19. *Vygotskii L. S.* Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste// Vygotskii L. S. Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1991.
20. *Vygotskii L. S.* Razvitie zHITEISKIH i nauchnykh ponyatii v shkol'nom vozraste // Vygotskii L. S. Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1991.
21. *Leont'ev A. A.* L. S. Vygotskii. M., 1990.
22. *Leont'ev A. A., Leont'ev D. A.* Aleksei Nikolaevich Leont'ev // Vydayushiesya psihologi Moskvy. M., 2007.
23. Poznavatel'nye interesy i usloviya ih formirovaniya v detskom vozraste / Otvet. red. L. I. Bozhovich // Izvestiya APN RSFSR. Vyp. 73. M., 1955.

# Научная школа Лидии Ильиничны Божович: история и современность

Н. И. Гуткина

кандидат психологических наук, заведующая лабораторией психологической готовности к школе,  
профессор кафедры возрастной психологии  
Московского городского психолого-педагогического университета

Статья написана к 100-летию со дня рождения Л. И. Божович, выдающегося психолога XX столетия, занимавшегося вопросами формирования личности в онтогенезе. В статье дается краткий анализ научного направления, созданного Л. И. Божович, как научной школы; описывается история лаборатории Л. И. Божович, существовавшей в Институте психологии АПН СССР с 1945 г. по 1976 г.; рассказывается о людях, работавших в разные годы в этой лаборатории. Показывается, как сегодня продолжается линия исследований в русле идей Л. И. Божович.

**Ключевые слова:** Л. И. Божович, Л. С. Выготский, лаборатория, сотрудники, концепция формирования личности, мотивационная сфера, мотивы, методы исследования.

Перебирая в памяти события моей юности, неразрывно связанные с Психологическим институтом РАО (называвшимся в то время НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР), а также с лабораторией психологии формирования личности, возглавляемой в то время Л. И. Божович, я постоянно думаю, что была свидетельницей уникального общения людей науки, о котором в настоящее время вспоминаю с ностальгией. Рассказывая на лекциях студентам и аспирантам о лаборатории Л. И. Божович, я обнаружила, что постепенно в памяти начинают путаться отдельные факты и хронология событий, а поскольку я в лаборатории была самой младшей, а никто из старших коллег не написал историю этой лаборатории, то я решила, что, пока не поздно, надо написать «биографию» лаборатории Л. И. Божович. Задача оказалась очень сложной: мне предстояло восстановить по рассказам сотрудников, работавших в разные периоды в лаборатории, кто и когда там был и чем занимался, восстановить по различным источникам в хронологической последовательности названия института, в котором на протяжении 30 лет (с 1945 по 1976 гг.) существовала лаборатория, а также различные названия самой лаборатории, кроме того, надо было найти в библиотеках основные работы сотрудников лаборатории за все годы.

Нельзя было взять за основу воспоминания какого-то одного человека, поскольку память необъективна, и, чтобы восстановить какой-то исторический факт, необходимо сопоставление воспоминаний не-

скольких людей<sup>1</sup>. Полагаться только на архивные материалы тоже невозможно, поскольку, к сожалению, архив Психологического института частично утрачен, а кроме того, чтобы получить в нем нужные сведения о том или ином сотруднике, надо знать, как его звали, а в этом опять-таки приходится опираться на воспоминания людей. К тому же архив не может передать ту эмоциональную атмосферу, в которой жили и работали люди; это может запечатлеть только человеческая память.

В результате получилась статья, жанр которой можно определить как историко-мемуарно-аналитический<sup>2</sup>.

\* \* \*

## 1. История

### Лаборатория Л. И. Божович как научная школа

Лидия Ильинична Божович (1908—1981) — ученица Л. С. Выготского, большую часть своей научной жизни посвятила изучению формирования личности в онтогенезе. В качестве центральной проблемы ее исследований можно назвать изучение формирования мотивационной сферы человека.

Аффективно-потребностная сфера, мотивы, самосознание (самооценка и уровень притязаний, внутренняя позиция, идеалы, личностная рефлексия), эмоциональная сфера (аффективность, тревожность), аффективные переживания (аффект неадекватности,

<sup>1</sup> В связи с тем что статья написана во многом на основе воспоминаний различных людей, в ней могут содержаться некоторые неточности, которые, возможно, удастся исправить в дальнейшем.

<sup>2</sup> Выражаю благодарность С. Г. Якобсон, В. Э. Чудновскому, Т. П. Гавриловой, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, А. Д. Андреевой, в разное время работавшим в лаборатории Л. И. Божович, — за воспоминания; В. В. Назаренко и Л. А. Пикфорд — за помощь в поисках работ в библиотеках и составление библиографии работ сотрудников и аспирантов лаборатории Л. И. Божович, а также сотрудникам научного архива Психологического института РАО — заведующей Е. П. Гусевой и В. И. Козлову — за подбор справочного материала и фотографий.

смысловой барьер), высшие чувства (эмпатия), направленность личности (альтруизм, коллективизм, эгоизм), воля (целеполагание, формирование намерения, борьба мотивов), устойчивость личности и конформизм, готовность ребенка к школьному обучению, формирование отдельных личностных качеств — это основные направления исследований, проводившихся в лаборатории Л. И. Божович, находившейся в составе старейшего психологического института России. В этом же институте после смерти Л. С. Выготского были открыты три лаборатории его учеников — Л. И. Божович, А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. Лаборатория, возглавляемая Л. И. Божович с 1945 по 1976 г., также сменила несколько названий<sup>3</sup>, но неизменно занималась вопросами формирования личности в онтогенезе и неизменно находилась в комнате № 15. Лидию Ильиничну всегда интересовала возможность применения получаемых в лаборатории знаний в педагогической практике; она постоянно сотрудничала с крупным специалистом в области педагогики, Татьяной Ефимовной Конниковой, из педагогического института им. Герцена (Ленинград). Многие сотрудники лаборатории Л. И. Божович не просто вели исследовательскую работу на экспериментальных базах, но активно претворяли имеющиеся у них знания по закономерностям формирования личности ребенка в практику воспитания детей на этих базах (школах, интернатах и др.). Без работ лаборатории Л. И. Божович вряд ли было возможно появление в 1980-х гг. направления детской практической психологии, основанного И. В. Дубровиной вместе с сотрудниками лаборатории Л. И. Божович (в 1976 г. Лидия Ильинична перестала заведовать лабораторией, оставшись на должности профессора-консультанта, а возглавила лабораторию Ирина Владимировна Дубровина). Сама Ирина Владимировна в сборнике научных трудов лаборатории, посвященном памяти Л. И. Божович, так пишет о появлении новой отрасли психологического знания: «Лаборатория на протяжении своего существования меняла названия — от первоначального — психологии воспитания, до нынешнего — научных основ детской практической психологии, но не содержание своих основных исследований, в центре которых было и остается изучение закономерностей развития личности в онтогенезе. Переход нашего коллектива к проблеме, новой для науки и актуальной для практики, — разработка научных основ детской практической психологии — не случаен, он подготовлен всей предшествующей историей работы лаборатории» [40, с. 4].

Мне представляется, что детская практическая психология во многом стала возможна как новая отрасль прикладной психологии потому, что:

- во-первых, имелись уникальные знания, касающиеся возрастных закономерностей формирования личности в онтогенезе, накопленные как в школе

Л. И. Божович, так и в других научных школах, основанных учениками Л. С. Выготского;

- во-вторых, в лаборатории Л. И. Божович сформировались научные сотрудники, сочетавшие в себе академическую образованность и эрудированность, умение ставить и решать исследовательские задачи, знавшие толк в экспериментальной научной работе и, кроме всего прочего, понимавшие, что накопленные психологические знания необходимы педагогической практике воспитания и обучения детей<sup>4</sup>.

### Концепция и понятийный аппарат лаборатории

Научное направление Л. И. Божович в культурно-исторической психологии по праву может называться научной школой, поскольку работы этого направления основываются на оригинальной концепции формирования личности в онтогенезе Л. И. Божович, объединены единым понятийным аппаратом и характерными методами исследования (сочетание эксперимента и беседы с ребенком).

Ключевым положением этой концепции является представление о *личности как о целостной структуре*, формирующейся под влиянием воздействий внешней среды, а затем становящейся независимой от внешних условий, устойчивой к воздействиям среды, при этом личность способна преобразовывать не только среду, но и саму себя. «Путь формирования личности ребенка заключается в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и превращении его в активного преобразователя и этой среды, и своей собственной личности» [3, с. 28]. Важнейшим фактором *личностной устойчивости* является сформировавшаяся *мотивационная сфера* человека, представляющая собой мотивационную иерархию, на вершине которой находятся устойчиво-доминирующие мотивы, определяющие личностную направленность человека. Отсюда понятно то значение, которое в школе Л. И. Божович придавалось изучению формирования мотивационной сферы в онтогенезе. Важно отметить, что под *мотивами* поведения Лидия Ильинична понимала внутреннее, а не внешние побудители<sup>5</sup>. С ее точки зрения, за внешним объектом-побудителем всегда стоит некая потребность или чувство, или переживание, вот они-то и являются истинными побудителями к действию, или мотивами. В качестве *движущей силы психического развития ребенка* рассматривался мотив, представляющий собой *базальную, духовную, ненасыщаемую потребность в новых впечатлениях*. По мере развития мотивационной сферы и формирования личности большая часть человеческого поведения начинает побуждаться *опосредованными мотивами*, т. е. мотивами, которые сами по себе не имеют для данного человека побудитель-

<sup>3</sup> Ниже приводятся названия, которые встречаются в разных трудах лаборатории в порядке их следования: «Лаборатория психологии воспитания детей школьного возраста» Института психологии АПН РСФСР; «Лаборатория психологии воспитания Института психологии АПН СССР»; «Лаборатория психологии воспитания школьника Института психологии АПН СССР»; «Лаборатория психологии формирования личности» НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.

<sup>4</sup> Это не внешняя оценка, а взгляд на положение вещей изнутри: в то время я работала в лаборатории под руководством И. В. Дубровиной и понимала, что помогало решать поставленные перед нами задачи по созданию детской практической психологии.

<sup>5</sup> В этом вопросе она принципиально разошлась во взглядах с А. Н. Леонтьевым, которого признавала своим учителем (после Л. С. Выготского). См. об этом: [42, с. 12–21, с. 18].

ной силы, но приобретают таковую за счет опосредования их теми или иными духовными потребностями. Роль *высших ненасыщаемых духовных потребностей* в формировании личности — это еще одна важная составляющая концепции Л. И. Божович. Исследования по этому вопросу показывают, как из натуральных потребностей путем опосредования, происходящего в результате присвоения ребенком человеческой культуры, появляются высшие духовные потребности, понимаемые Л. И. Божович как психологические новообразования, качественные изменения в психике человека, свидетельствующие о его развитии. В этом же ключе рассматривалось его развитие воли в онтогенезе. «В результате проведенных исследований установлено, что аффективно-потребностная сфера действительно проходит принципиально тот же путь развития, что и сфера познавательных психических процессов. В ходе развития потребностей также возникают качественно новые, опосредованные по своему строению функциональные структуры, а их сила, в состав которого входят и аффективные, и познавательные компоненты, а также усвоенные формы и способы поведения, в конечном счете и образует тот высший синтез, который, по словам Л. С. Выготского, "... с полным основанием должен быть назван личностью ребенка" [27, с. 60]» [6, с. 168–169].

Это направление исследовательских работ школы Л. И. Божович является прямым продолжением пути исследования развития психики человека, намеченного ее учителем, Л. С. Выготским. Еще одним ключевым понятием в работах Л. И. Божович было понятие «*внутренняя позиция*» ребенка, подчеркивающее важность изучения внутренней психической жизни детей. «Внутренняя позиция складывается из того, как ребенок на основе своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих ранее возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать» [5, с. 174].

Это понятие в концепции Лидии Ильиничны согласуется с идеями Л. С. Выготского о *социальной ситуации развития*, раскрывая которую, Лев Семёнович делал акцент не на самой внешней среде, в которой живет и воспитывается ребенок, а на его переживаниях, связанных со средой, и на том отношении, которое возникает у него к среде [30; 31].

### Методы исследования в лаборатории

Многие важные положения научной школы Л. И. Божович стали возможны благодаря разнообразным экспериментальным исследованиям, проводимым в Лаборатории психологии воспитания, а потом Лаборатории психологии формирования личности. В этой связи необходимо особо остановиться на

исследовательских методах, применявшихся в лаборатории. Можно сказать, что на первом этапе работы лаборатории (вторая половина 40-х — первая половина 50-х гг.) в основном применялся формирующий эксперимент<sup>6</sup>, называвшийся в лаборатории Л. И. Божович «преобразующим» [5, с. 263, 265], а на втором этапе — констатирующий эксперимент (подробнее об этих периодах речь будет идти далее). При этом важно подчеркнуть, что отличительной особенностью экспериментальных исследований школы Л. И. Божович было то, что они максимально приближены к реальной жизни ребенка: формирующий (преобразующий) эксперимент проходил, как правило, внутри школьной жизни, а констатирующий — в условиях, максимально приближающих экспериментальную ситуацию к реальной жизненной.

Эта особенность позволяла получать в научных экспериментах факты и закономерности, интересные не только психологической науке, но и педагогической практике. Анализ констатирующих экспериментов, применявшихся в лаборатории, показывает, что существенное место занимали методики, либо напрямую взятые из школы Курта Левина (например, методика А. Карстен по изучению психического насыщения), либо являющиеся модификацией существовавших там методических приемов (например, методика исследования уровня притязаний и самооценки, сделанная на основе методики Ф. Хоппе). Думаю, что оригинальность и простота методических приемов школы К. Левина, позволяющих «пощупать» аффективно-потребностную сферу, не могли оставить равнодушной Лидию Ильиничну. К тому же она имела возможность хорошо познакомиться с работами этого направления через ученицу К. Левина — Блему Вульфовну Зейгарник, с которой была очень дружна.

Особо хотелось бы отметить, с какой тщательностью всегда продумывалось и планировалось исследование. Можно сказать, что чистота проведения эксперимента — это визитная карточка исследований Лидии Ильиничны и ее сотрудников, поскольку в исследовании, как и в жизни: «что посеешь, то и пожнешь». В этом плане имя Лии Соломоновны Славинной может быть примером виртуозности в построении эксперимента, в результате чего были получены многие психологические факты, обобщенные позже в концепции формирования личности в онтогенезе. Она не только была мастером тонкого психологического эксперимента, но и удивительно умела беседовать с детьми, в результате чего экспериментальные данные дополнялись ценнейшими сведениями, позволявшими лучше понять исследуемое явление. Проводимые ею экспериментальные беседы были очень похожи по своему строению на метод клинической беседы Ж. Пиаже<sup>7</sup>. В этой беседе строился предварительный общий план ее проведения, но содержание и ход беседы целиком зависели от от-

<sup>6</sup> Форма эксперимента, предложенная Л. С. Выготским и воспринятая его последователями.

<sup>7</sup> Думаю, что имею основание провести такое сравнение, поскольку знакома с работой Л. С. Славинной не только по литературе, но и в жизни. Я работала вместе с Лией Соломоновной в лаборатории Л. И. Божович около шести лет, а когда она вышла на пенсию, навещала ее у нее дома и имела возможность расспрашивать Лию Соломоновну, как надо беседовать с детьми. От нее самой я никогда не слышала о клиническом методе Ж. Пиаже; об этом методе я узнала значительно позже. Не исключено, что она самостоятельно пришла к используемому ею методу, аналогичному методу Пиаже.

ветов ребенка. Пиаже считал, что, когда ребенку предложена задача, нужно пытаться следовать за его мыслью, в каком бы направлении она ни шла. Стандартизированная беседа такой возможности не дает. Возможно, Л. С. Славина знала об этом методе от Л. С. Выготского, который считал, что «добыванием новых фактов, их золотой россыпи Пиаже обязан в первую очередь новому методу, который он ввел, — клиническому методу, сила и своеобразии которого выдвигают его на одно из первых мест в методике психологического исследования ...» [28, с. 26]. А возможно, она сама читала об этом методе у Пиаже. Во всяком случае, с работами Ж. Пиаже она была знакома; об этом говорит тот факт, что в исследовании «Психология детского подражания» [15], проведенном совместно с Л. И. Божович под руководством Л. С. Выготского и А. Р. Лурии в 1929 г., еще в студенческие годы, есть ссылка на работу Ж. Пиаже.

### Единомышленники

Сколь интересными и продуктивными не были бы научные идеи одного ученого, они не станут научной школой, если не будет конкретных людей, воспринявших и реализующих эти идеи в своей работе. Как известно, нельзя чему-то научить, можно только научиться. Мы сами выбираем себе в жизни учителей, и Л. И. Божович стала учителем для тех, кто проникся ее идеями и пошел за ней. Необходимо отметить, что лаборатория была живым развивающимся организмом: одни сотрудники уходили, другие — приходили; появлялись новые люди, приносящие с собой свежие идеи. Надо отдать должное Лидии Ильиничне, она умела увидеть рациональное зерно в первоначально аморфной каше идей. Она также умела ценить увлекающихся, преданных науке людей. Для того чтобы не прерывалась связующая ниточка между научными поколениями, необходимо перечислить сотрудников лаборатории Л. И. Божович, которые в разное время работали в ее лаборатории и разделяли ее научные взгляды. Прежде всего это **Л. С. Славина** (1906—1988), почти всю жизнь проработавшая рука об руку с Л. И. Божович. Лидию Ильиничну связывала с ней дружба еще с того момента, как они студентками вместе слушали лекции Л. С. Выготского во 2-м МГУ и работали в его семинаре. Это был мощный научный тандем Божович—Славина, в котором один ученый дополнял другого: первая была более склонна к теоретической работе, вторая предпочитала экспериментальную работу, что, впрочем, не помешало ей написать несколько замечательных книг [63; 64], не устаревших и сегодня. Основные труды Л. С. Славиной, включая указанные книги, переизданы в серии «Психологи отечества» [65]. Они всегда работали вместе: и в лаборатории, и дома вне стен института, специально встречаясь для обсуждения написанного. Это был тандем не только двух крупных ученых, но также и двух замечательных людей. И хотя Л. С. Славина была всегда

несколько в тени имени и положения Л. И. Божович, это никак не сказывалось на их отношениях, которые я могла наблюдать на протяжении достаточного количества времени, причем уже в их преклонные годы, когда, как известно, накопившиеся человеческие проблемы и переживания дают о себе знать с особой силой. Лия Соломоновна занималась изучением мотивов игровой деятельности детей и мотивов учения школьников, психологическими особенностями слабо успевающих учеников, формированием ответственного отношения у детей к труду в различных формах его проявления, изучала аффективные переживания и, в частности, аффект неадекватности, занималась экспериментальным исследованием волевого поведения (роль и функция намерения, борьба мотивов), изучением явления «смыслового барьера». Ее работа по формированию у интеллектуально-пассивных школьников умственных действий (на примере арифметики), позволившая эмпирически выявить три основных этапа построения умственного действия (1 — внешнее действие с предметами; 2 — совершение действия вслух, в воображаемом плане; 3 — совершение действия в уме с последующим его сокращением), послужила толчком для создания Петром Яковлевичем Гальпериным теории поэтапного формирования умственных действий [65, с. 134—149].

В конце 40-х — начале 50-х гг. в лаборатории работала **Наталья Григорьевна Морозова**, с которой Лидию Ильиничну также связывала многолетняя дружба еще со студенческих времен в бытность их сотрудничества с Л. С. Выготским. Н. Г. Морозова на протяжении всей своей научной жизни занималась вопросами формирования детских интересов<sup>8</sup>. Кроме того, она совместно с Л. И. Божович и Л. С. Славиной исследовала мотивы учения [25]. Затем Н. Г. Морозова перешла работать в Институт дефектологии АПН заведующей лабораторией, но научные и дружеские контакты между двумя учеными сохранились.

Еще одна старейшая сотрудница лаборатории, работавшая в то же время, и с которой Лидия Ильинична была близка и по-человечески, и по научным интересам, — это **Лариса Васильевна Благонадежина**; с ней они были совместно редакторами двух крупных лабораторных сборников статей.

Я вспоминаю ближайших коллег Л. И. Божович, которых знала, и ловлю себя на мысли, что у нее с ними было не только взаимопонимание в научной работе, но и близкие, теплые, человеческие отношения. **Мария Соломоновна Неймарк**<sup>9</sup> (в лаборатории с 1957 г. до мая 1976 г.) принадлежала к более молодому поколению, но Лидия Ильинична очень высоко ценила ее мнение в дискуссионных спорах, которыми изобилвала научная жизнь лаборатории. В момент знакомства с Лидией Ильиничной (1957) Мария Соломоновна, будучи дипломированным психологом<sup>10</sup>, работала учителем математики в школе по причине невозможности устроиться на работу по специальности. Л. И. Божович предложила ей научное сотрудничество, но без оформления на работу,

<sup>8</sup> Исследования Н. Г. Морозовой в области развития интересов, проведенные в лаборатории Л. И. Божович, опубликованы в сборнике «Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте» [53].

<sup>9</sup> По паспорту Маня Залмановна Неймарк.

<sup>10</sup> М. С. Неймарк в 1952 г. закончила Ленинградский государственный университет и получила специальность психолога.

поскольку свободных ставок в лаборатории не было и не предвиделось. М. С. Неймарк согласилась и работала вольнонаемным сотрудником в течение нескольких лет, пока не получила должность лаборанта<sup>11</sup>. Сначала она занималась экспериментальным исследованием эмоциональных реакций школьников на трудности в работе, изучая аффект неадекватности у школьников (кандидатская диссертация [51]), а затем — направленность личности подростка — эгоизм, коллективизм, альтруизм, деловую направленность (докторская диссертация [52]). Вместе с М. С. Неймарк в лабораторию пришли новые экспериментальные методические приемы. Ею была разработана методика, с помощью которой можно было объективно выявлять действительные мотивы поведения, причем не только осознаваемые, но и неосознаваемые. Суть этой методики заключалась в том, что под воздействием реальных мотивов поведения менялись объективные показатели деятельности испытуемого в ситуации естественного эксперимента, т. е. деятельность предлагалась ребятам в контексте их реальной жизни в школе. В 1976 г. М. С. Неймарк вместе со своим мужем Львом Наумовичем Ланда, заведовавшим в том же самом институте лабораторией, занимавшейся вопросами программированного обучения, эмигрировали в США<sup>12</sup>. В связи с этим Л. И. Божович подала в отставку с поста заведующей лабораторией, поскольку в то время в СССР существовал неписанный закон, по которому, если подчиненный эмигрировал из страны, за него отвечал начальник. Так в 1976 г. прекратила свое существование лаборатория под руководством Л. И. Божович, но осталась школа Л. И. Божович. До самой смерти (1981) Л. И. Божович была профессором-консультантом в лаборатории, а заведующей стала И. В. Дубровина. При И. В. Дубровиной лаборатория сначала продолжала заниматься проблемой формирования личности, сконцентрировав свое внимание на подростковом и юношеском возрасте, что нашло отражение в изменении названия лаборатории (Лаборатория психического развития и воспитания в юношеском возрасте), а со второй половины 80-х гг. сотрудники лаборатории приняли предложение Ирины Владимировны заняться разработкой психологической службы в стране, что опять отразилось на смене названия лаборатории (Лаборатория психологической службы в школе). В начале 90-х гг. лаборатория еще раз меняет свое название, фиксируя в нем содержательную научную работу сотрудников по обобщению опыта психологической службы в системе образования, и становится Лабораторией научных основ детской практической психологии.

Еще один единомышленник Лидии Ильиничны — **Вилен Эммануилович Чудновский**<sup>13</sup>, пришел в лабораторию в 1964 г., защитив в 1963 г. кандидатскую диссертацию [67] под руководством Н. С. Лейтеса<sup>14</sup> (ученика Б. М. Теплова). В лаборатории он сначала зани-

мался изучением направленности личности, а после доклада Лидии Ильиничны в 1966 г. на XVIII Международном психологическом конгрессе, проходившем в Москве<sup>15</sup>, воспринял главную идею Л. И. Божович о формировании личности — идею устойчивости личности, и сделал предметом своего рассмотрения нравственную устойчивость личности и проблему конформизма (вторая половина 1960-х — первая половина 1970-х гг.). В 1980 г. В. Э. Чудновский защитил докторскую диссертацию на тему «Психологические основы нравственной устойчивости личности школьника» [70]. Верность идеям этого направления Вилен Эммануилович пронес через всю жизнь, воплотив их уже после смерти Лидии Ильиничны в исследованиях по смыслу жизни [72]. В. Э. Чудновский был моим научным руководителем начиная с первой курсовой работы и кончая кандидатской диссертацией, хотя тема моей научной работы («Личностная рефлексия в подростковом возрасте») никак не была связана с темой его работы. И это еще один штрих к «портрету» школы Л. И. Божович. В ней умели уважать научные интересы молодых ученых, если таковые имелись. Поэтому в лаборатории появлялись новые темы, даже если они не были напрямую связаны с тематикой руководителя. Вилен Эммануилович — не только известный ученый, он еще и замечательный педагог, и сегодня не жалеющий своих сил в работе с молодежью<sup>16</sup>.

В связи с тем что в рамках данной статьи я не имею возможности дать подробно персоналии всех сотрудников лаборатории, работавших в ней в разное время, придется ограничиться перечислением имен с указанием в скобках тематики исследований каждого сотрудника. Но прежде чем это сделать, хочу показать, что исследования лаборатории можно содержательно разделить на два периода.

### Периоды научной деятельности лаборатории

В первый период своего существования (вторая половина 40-х — первая половина 50-х гг. XX в.) лаборатория преимущественно занимается изучением готовности ребенка к школьному обучению, познавательного интереса детей, мотивов игры, мотивов учения, становления отдельных личностных качеств (организованность, отношение к учебе, труду, общественным поручениям), способов повышения интеллектуальной активности учащихся. Именно в это время формулируется положение о внутренней позиции ребенка, подростка и как частный случай «внутренней позиции» рассматривается «внутренняя позиция школьника», выступающая в трудах Л. И. Божович как критерий готовности к школьному обучению. По итогам исследований этого периода выходят два сборника Известий АПН РСФСР, практически полностью посвященные трудам лаборатории Л. И. Божович, — в 1951 г. выпуск 36 «Вопросы пси-

<sup>11</sup> М. С. Неймарк прошла путь в лаборатории от вольнонаемного сотрудника до старшего научного сотрудника.

<sup>12</sup> Из Института М. С. Неймарк уволилась 24 мая 1976 г. (из личного дела М. С. Неймарк).

<sup>13</sup> По паспорту — Чудновский Виль Эммануилович.

<sup>14</sup> 26 июня 2008 г. Натану Семеновичу Лейтесу исполнилось 90 лет.

<sup>15</sup> На этом конгрессе Л. И. Божович сделала доклад: «Устойчивость личности, процесс и условия ее формирования» [4].

<sup>16</sup> 24 сентября 2004 г. В. Э. Чудновскому исполнилось 80 лет.

хологии школьника» [25] и в 1955 г. выпуск 73 «Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте» [53], а также сборники научных статей сотрудников лаборатории [60, 26].

Во второй период (вторая половина 50-х — первая половина 70-х гг.) на первое место выходят работы по изучению самооценки и уровня притязаний, аффекта неадекватности, направленности личности, устойчивости личности, конформизма, произвольного и волевого поведения, появляются такие темы как тревожность, эмпатия, рефлексия. Работы этого периода отражены в сборнике «Изучение мотивации поведения детей и подростков» [42].

В 1963—1964 гг. лаборатория проводила совместное кросскультурное исследование с американским психологом У. Бронфенбреннером, результаты которого были отражены в его книге «Два мира детства», изданной на английском и русском языках<sup>17</sup>. В основе исследования лежала гипотеза, что советские дети, в противоположность американским и английским, будут в меньшей степени поддаваться антисоциальному влиянию сверстников и легче принимать нормы, требуемые взрослыми. Исследование проводилось на учащихся 11—12 лет в Англии, США и СССР. Проверялось, чье влияние на учащихся-испытуемых сильнее: взрослых или сверстников. Вывод оказался следующим: советские дети меньше, чем американские и английские, подвержены антисоциальному влиянию сверстников, поскольку в СССР через детские коллективы взрослые проводят свою мораль (принцип воспитания А. С. Макаренко).

Поражает разнообразие исследовательских тем, которыми занимались сотрудники. Практически каждый вел свою самостоятельную тему, причем нередко он сам выбирал проблематику исследования. Фактически два периода развития лаборатории Л. И. Божович отражены в двух основных ее названиях: «Лаборатория психологии воспитания» и «Лаборатория психологии формирования личности» и обобщены в двух самых крупных теоретических трудах Л. И. Божович: фундаментальная монография «Личность и ее формирование в детском возрасте» [5], написанная по материалам докторской диссертации, защищенной Лидией Ильиничной в 1966 г. [3], и три обобщающих итоговых теоретических статьи, опубликованных в трех номерах журнала «Вопросы психологии» [7; 8; 9] под общим названием «Этапы формирования личности в онтогенезе».

Теперь посмотрим, кто и когда конкретно разрабатывал обозначенную выше научную проблематику.

Отмечу, что три сотрудника работали в лаборатории в течение всего ее существования — это сама Л. И. Божович, Л. С. Славина и И. Г. Диманштейн.

*Во второй половине 40-х — первой половине 60-х гг. в лаборатории работали*<sup>18</sup>:

Л. И. Божович, Л. С. Славина (см. выше), Н. Г. Морозова (см. выше), Л. В. Благондежина (связь между учебными интересами школьников и их намерениями относительно будущей профессии [19]; влияние изучения литературы на самостоятельное чтение школьников [18]; отношение школьников к труду [20]); Александр Васильевич Веденов (проблема потребностей [22, 23]); Михаил Федорович Морозов<sup>19</sup> (учебные интересы в младшем школьном возрасте [49] — руководитель Л. И. Божович); Евгения Алексеевна Шестакова (взаимоотношения учителя и детского коллектива); Ида Григорьевна Диманштейн<sup>20</sup> (вела всю организационно-техническую работу в лаборатории и помогала в проведении исследований) — представители старшего поколения. Молодым поколением в то время были: Татьяна Васильевна Драгунова, сначала аспирантка Л. И. Божович, потом сотрудник лаборатории (развитие самосознания в подростковом возрасте [39]); Наталия Филипповна Прокина (условия формирования организованности у детей младшего школьного возраста [59] — руководитель Л. И. Божович) и Софья Густавовна Якобсон (условия возникновения интереса к рассказам познавательного характера у младших школьников [75] — руководитель Н. Г. Морозова; внешние средства при овладении детьми последовательностью своих действий, или проблема организованности ребенка [76]); Елена Семеновна Махлах, пришедшая в лабораторию несколькими годами позже сначала как аспирантка Л. И. Божович, потом как сотрудник (ролевая игра в школьном возрасте [47]; условия формирования некоторых общественно ценных качеств личности школьника [48])<sup>21</sup>. Еще позже (примерно во второй половине 50-х гг.) пришли Елена Ивановна Савонько (возрастные особенности соотношения ориентации школьников на самооценку и на оценку другими людьми [61] — руководитель Л. И. Божович); М. С. Неймарк (эмоциональные реакции школьников на трудности в работе [51] — руководитель Л. И. Божович), направленность личности подростка [52]); Михаил Алексеевич Алемаскин (психологическая характеристика личности несовершеннолетних правонарушителей [1] — руководитель Л. И. Божович). Непродолжительное время работала в лаборатории Вера Ивановна Самохвалова, аспирантка Анатолия Александровича Смирнова, затем перешедшая работать к нему в лабораторию психологии памяти.

<sup>17</sup> См.: У. Бронфенбреннер. Два мира детства. М., 1976.

<sup>18</sup> Имена работавших в то время сотрудников мне помогла восстановить Софья Густавовна Якобсон, работавшая в лаборатории с 1948 г. по 1965 г., а названия тематики исследований приводятся по научным публикациям.

<sup>19</sup> М. Ф. Морозов был фронтовиком в Великую Отечественную войну и пришел в лабораторию после демобилизации. В рядах советской армии находился с июня 1941 г., в сентябре 1941 г. попал в окружение в Черниговской области и после упорных боев пробился с небольшой группой бойцов к нашим войскам. Закончил войну командиром стрелкового полка в звании подполковника. Награжден орденом «Красная звезда» и медалью «За победу над Германией» (из научного архива Психологического института РАО).

<sup>20</sup> И. Г. Диманштейн проводила в свое время вместе с А. В. Запорожцем знаменитые опыты с рыбами (американскими сомиком), описанные А. Н. Леонтьевым в «Проблемах развития психики» [46, с. 220—223].

<sup>21</sup> По свидетельству С. Г. Якобсон, Е. С. Махлах прикладывала много сил для внедрения научных разработок лаборатории в практику воспитания и обучения детей в школе-интернате, закрепленном за лабораторией.

Во второй половине 60-х — первой половине 70-х гг. в лаборатории работали<sup>22</sup>.

Л. С. Славина (см. выше), Л. В. Благоняжина (восприятие театрального спектакля зрителями-школьниками [21]); Татьяна Васильевна Ендовицкая<sup>23</sup> (занималась совместно с Л. И. Божович и Л. С. Сладиной экспериментальным изучением произвольного поведения ребенка [12]) — представители старшего поколения в лаборатории. М. С. Неймарк (направленность личности подростка [52]); Е. И. Савонько (самооценка [61] — руководитель Л. И. Божович); В. Э. Чудновский (направленность личности [68; 69]; нравственная устойчивость личности, конформизм [70]); Тамара Александровна Киселева (Флоренская), аспирантка Лидии Ильичичны, потом сотрудник (занималась в лаборатории теоретической исследовательской работой, сделав предметом своего изучения труды неопрейдистов К. Хорни и Г. С. Салливена [66]); Георгина Георгиевна Бочкарева (характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей [17] — научный руководитель Л. И. Божович); М. А. Алемаскин<sup>24</sup> — представитель среднего поколения в лаборатории.

В конце 60-х годов в лабораторию пришли Татьяна Игоревна Долженкова /Юферева/ (роль самооценки в регуляции поведения младших школьников [74] — научные руководители М. С. Неймарк и Л. И. Божович) и Бэлла Александровна Шульгина<sup>25</sup> (проблема конформизма у школьников [73] — руководитель В. Э. Чудновский).

В самом начале 70-х гг. с небольшой разницей во времени в лабораторию пришло молодое пополнение: Анна Михайловна Прихожан — 1970 г. (причины тревожности в общении со сверстниками у подростков [54] — руководители М. С. Неймарк и Л. И. Божович); Татьяна Павловна Гаврилова — 1970 г., аспирантка Л. И. Божович, затем сотрудник лаборатории (эмпатия у детей младшего и среднего школьного возраста [32]); Нина Иосифовна Гуткина — 1971 г. (личностная рефлексия в подростковом возрасте и направленность личности в подростковом возрасте [33; 34] — руководитель В. Э. Чудновский)<sup>26</sup>; Наталия Николаевна Власова (Толстых) — 1971 г., аспирантка М. С. Неймарк и Л. И. Божович, потом сотрудник лаборатории (особенности доминирования мотивов у младших школьников [24]); Алла Дамировна Антонова (Андреева) — 1975 г.<sup>27</sup> (особенности отношения к учению подростков и

старших школьников [2] — научные руководители: И. В. Дубровина, А. М. Прихожан).

Помимо перечисленных сотрудников к школе Л. И. Божович могут быть отнесены аспиранты (из СССР и из зарубежных стран), которые защитив диссертации, навсегда сохраняли научные и дружеские связи с лабораторией. Приведу всего лишь несколько имен, внесших серьезный вклад в развитие направления Л. И. Божович.

Е. А. Серебрякова — аспирантка Л. И. Божович, на основе лабораторной методики Ф. Хоппе (школа К. Левина) разработала методику определения уровня притязаний и самооценки в ситуации, максимально приближенной к реальной жизни [62]. Ее методический прием в дальнейшем был использован в целом ряде исследований по самооценке, аффекту неадекватности, тревожности, проводившихся в лаборатории.

Л. Ю. Дукач — аспирантка Л. И. Божович, исследовала содержание, строение и функции идеалов школьников [41]. Впоследствии результаты ее кандидатской диссертации использовались в целом ряде работ по самосознанию и устойчивости личности.

Я. Л. Коломинский<sup>28</sup> — аспирант Л. И. Божович, изучал взаимоотношения между учениками в классе [44] на основе социометрического метода Морено. Следует особо подчеркнуть, что до кандидатской диссертации Я. Л. Коломинского социометрия в Советском Союзе не применялась. Фактически Лидия Ильичична пошла на риск, решившись использовать в научной работе лаборатории, как тогда принято было говорить и писать, «буржуазный метод исследования».

Были аспиранты из Вьетнама, с Кубы. Любопытно отметить, что вьетнамская аспирантка Данг Суан Хуай, получившая психологическое образование во Франции, в Сорбонне, и в совершенстве владевшая французским языком, приехала поступать в аспирантуру в Советский Союз, в лабораторию Л. И. Божович. Данг Суан Хуай писала диссертацию под руководством В. Э. Чудновского, темой ее исследования была направленность личности [37; 38]. Надо заметить, что за время обучения в аспирантуре она неплохо овладела и русским языком. Поскольку я была прикреплена к ней в помощь для проведения экспериментальной работы, могу свидетельствовать, что Хуай вполне могла общаться с детьми и учителями в школе. Впоследствии она защитила и докторскую диссертацию, став одним из ведущих вьетнамских специалистов по детской и педагогической психологии.

<sup>22</sup> По свидетельству С. Г. Якобсон, в начале 60-х гг. по причине возникшего внутрилабораторного конфликта из лаборатории ушли: Т. В. Драгунова и С. Г. Якобсон (в открывшуюся в том же институте лабораторию психологии детей среднего и старшего школьного возраста под руководством Д. Б. Эльконина), Н. Ф. Прокина (в педагогический институт на преподавательскую работу); Е. С. Махлах (в лабораторию психологии памяти под руководством А. А. Смирнова в том же институте).

<sup>23</sup> Т. В. Ендовицкая сначала работала в Институте психологии в лаборатории психологии детей дошкольного возраста под руководством А. В. Запорожца, после того, как А. В. Запорожец ушел из Института психологии, организовав в АПН Институт дошкольного воспитания, Т. В. Ендовицкая некоторое время возглавляла его лабораторию, затем в 1963 г. перешла в лабораторию психологии детей среднего и старшего школьного возраста под руководством Д. Б. Эльконина, а в 1969 г. — в лабораторию Л. И. Божович (из личного дела Т. В. Ендовицкой).

<sup>24</sup> Ушел из лаборатории в другой институт в 1970 г.

<sup>25</sup> Б. А. Шульгина в 1975 г. ушла из лаборатории в связи с предстоящей эмиграцией в США.

<sup>26</sup> Работая в лаборатории лаборанткой с начала 1971 г. (до этого я полгода была в институте курьером) и одновременно учась на вечернем отделении факультета психологии МГУ, я писала в лаборатории все курсовые работы и дипломную работу (1976), которые обсуждались на заседаниях лаборатории наравне с остальными научными работами сотрудников. До сих пор у меня сохранились мои машинописные рукописи того времени с замечаниями Л. И. Божович на полях.

<sup>27</sup> А. Д. Антонова (Андреева) пришла в лабораторию в 1975 г. на должность лаборантки; в 1976 г. поступила на вечернее отделение факультета психологии МГУ.

<sup>28</sup> Яков Львович Коломинский — один из ведущих психологов Белоруссии.



### Работа с молодежью в лаборатории

Лидия Ильинична была необычайно внимательна к «брედовым» идеям молодежи. Если бы не ее поддержка, еще неизвестно, состоялось бы мое исследование по личностной рефлексии в подростковом возрасте, которому я посвятила около 12 лет жизни<sup>29</sup> и на которое до сих пор ссылаются исследователи рефлексии. Вообще тема «молодежь в лаборатории» — это отдельный предмет разговора. Молодежь тянулась в лабораторию, и почти всегда на протяжении всего существования часть сотрудников была в возрасте, а часть состояла из молодых специалистов. И это не случайно: с молодыми сотрудниками работали, их учили и, что самое главное, относились к ним с уважением. Аспиранты и соискатели самостоятельно писали свои статьи, которые в обязательном порядке обсуждались на заседании лаборатории, причем не формально, а каждый член лаборатории обязан был прочесть текст и высказать свои замечания и соображения, затем статья редактировалась научным руководителем работы и шла не под двумя фамилиями (руководитель и исполнитель), как это зачастую принято сейчас, а под одним именем молодого ученого. Это свидетельствует как о нравственной стороне взаимоотношений мэтров и молодежи в лаборатории (поскольку и в то время далеко не всегда в науке было так принято), так и об уровне подготовки молодых специалистов, принимаемых в лабораторию, поскольку они действительно были способны самостоятельно вести исследование и писать научные тексты. Необходимо отметить, что у Л. И. Божович была своя методика учить нас, молодых, самостоятельно думать. Делалось это так: к обсуждению научной работы, пусть даже это был текст самой Лидии Ильиничны, должны были готовиться все, включая лаборантов, т. е. прочесть заранее и выступить на обсуждении, причем первыми должны были выступать самые молодые, при этом не имело значения, что ты, к примеру, студентка первых курсов факультета психологии и имеешь весьма туманное представление о той высокой материи, которая обсуждается. Объясняла Лидия Ильинична свой метод воспитания следующим образом, что, мол, повторить услышанные во время заседания умные вещи не представляет особого труда (став преподавателем, я поняла, что для многих студентов и это оказывается слишком трудной задачей), а пусть попробуют сами придумать, что сказать по поводу прочитанного. Описывать мои ощущения, испытанные во время такого обучения, не буду, скажу только, что выслушивали мой вздор (а в начале 70-х гг. именно я была той самой молодой в лаборатории лаборанткой, которая открывала обычно заседания) спокойно и тактично. В результате такого воспитания у меня возникла потребность больше читать и вникать в суть грандиозных споров, разгоравшихся на заседаниях, атмосферу которых передать очень сложно, замечу лишь, что после тех заседаний я могу выступать и выносить на суд свое творение почти в любой научной аудитории.

Но если теоретическому мышлению учили на заседаниях лаборатории, то умению вести эксперимент учили непосредственно на экспериментальной базе, где проводилось научное исследование. Сначала аспиранты и соискатели вели эксперимент вместе с руководителем (в качестве которого мог выступать как непосредственно их научный руководитель, так и просто более опытный сотрудник лаборатории), а потом самостоятельно. В мою бытность лаборанткой я помогала вести эксперимент по разным исследовательским темам (некоторые сотрудники даже доверяли мне проводить отдельные эксперименты самостоятельно), что позволило мне к окончанию университета иметь об этой стороне работы не умозрительное, а весьма конкретное представление. Я остановилась так подробно на том, как в лаборатории Л.И. Божович учили молодых, потому что без передачи традиций и опыта молодым не может продолжаться культурная жизнь, в том числе и научная. И Лидия Ильинична это хорошо понимала, ведь ее учителем был основатель культурно-исторического подхода в психологии.

В Психологическом институте, говоря о школе Л. И. Божович, имели в виду еще и другое значение этого слова. «Школа Божович» означала школу мастерства, и те, кто прошел эту школу, сохранили на всю жизнь особый вкус к экспериментальному психологическому исследованию, требовательность к себе и другим в написании научных текстов, культурное и уважительное отношение к литературным источникам и умение адекватно воспринимать конструктивную критику.

## 2. Современность

### Сотрудники лаборатории Л. И. Божович в дне сегодняшнем

На протяжении последней четверти прошлого столетия, когда отечественная психология фактически перестала заниматься фундаментальными исследованиями из-за ориентации науки на прикладные разработки, школа Л. И. Божович как научное знание, с одной стороны, питала молодую детскую практическую психологию, а, с другой стороны, продолжала развиваться в отдельных экспериментальных и теоретических исследованиях, проводимых учениками и единомышленниками Лидии Ильиничны.

**В. Э. Чудновский** после защиты докторской диссертации [70] перешел от исследований в области устойчивости личности к разработке проблемы смысла жизни и написал на эту тему несколько книг [71; 72].

**А. М. Прихожан** после защиты в 1977 г. кандидатской диссертации [54] продолжила исследование проблемы тревожности и защитила в 1996 г. докторскую диссертацию «Психологическая природа и возрастная динамика тревожности: (Личностный аспект)» [55]. По этой проблематике она написала несколько книг [56; 57].

<sup>29</sup> Сначала курсовые и диплом, защищенный в 1976 г., потом кандидатская диссертация, защищенная в 1984 г.

**Н. Н. Толстых (Власова)** после защиты в 1977 г. кандидатской диссертации [24] стала заниматься изучением проблемы временной перспективы личности и ее развитием в онтогенезе, а также вопросами физического и личностного развития детей, оставшихся без попечения родителей. По проблеме психологии сиротства Н. Н. Толстых совместно с А. М. Прихожан написали книгу «Психология сиротства» [58].

**Т. П. Гаврилова** после защиты в 1977 г. кандидатской диссертации [32] стала исследовать роль семьи в развитии личности ребенка и заниматься вопросами семейной психотерапии.

**Н. И. Гуткина** после защиты в 1984 г. кандидатской диссертации [34] занялась проблемой психологической готовности к школе. По этой проблематике была написана монография «Психологическая готовность к школе», впервые опубликованная в 1993 г. и затем выдержавшая несколько переизданий [35; 36].

**А. Д. Андреева** после защиты в 1989 г. кандидатской диссертации [2] стала заниматься изучением проблемы социализации детей дошкольного возраста.

Помимо научной работы, почти все сотрудники лаборатории Л. И. Божович ведут большую преподавательскую деятельность, в ходе которой знакомят студентов, аспирантов и слушателей курсов повышения квалификации с концепцией формирования личности в онтогенезе, разработанной Л. И. Божович, и с наиболее интересными исследованиями, проведенными в ее лаборатории. Теоретические и эмпирические исследования научной школы Л. И. Божович входят в программу целого ряда учебных курсов, преподаваемых в различных вузах. Наибольшее количество учебных дисциплин, в программу которых входит изучение работ Л. И. Божович и ее сотрудников, сосредоточено в стенах МГППУ (курс по теориям развития личности, автор — Н. Н. Толстых; курс по психологической готовности к школе, автор — Н. И. Гуткина; курс по социальной возрастной психологии, автор — А. М. Прихожан; курс по педагогической психологии и курс по детской психолингвистике, посвященный развитию языковой компетенции ребенка, автор — Е. Д. Божович). Кроме этого, концепция Л. И. Божович преподается в Российском государственном гуманитарном университете (курс «Современные теории развития», автор — А. М. Прихожан) и долгое время преподавалась в Московском государственном областном университете (курс «Педагогическая психология», автор курса — В. Э. Чудновский).

#### **Лаборатория «Психологическая готовность к школе» в Московском городском психолого-педагогическом университете**

В 2002 г. мне было предложено создать научно-прикладную лабораторию «Психологическая готов-

ность к школе» в МГППУ в связи с тем, что, работая в Психологическом институте РАО, я длительное время занималась проблемой психологической готовности к школе. В лаборатории с момента создания проводятся исследования, являющиеся современным продолжением работ школы Л. И. Божович (разрабатывается тематика, связанная с готовностью к школьному обучению, с развитием мотивационной сферы ребенка, с развитием интересов детей, с развитием произвольной и волевой сферы). Теоретико-методологической основой концепции психологической готовности к школе, разрабатываемой в лаборатории, является культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и теоретические разработки Л. И. Божович<sup>30</sup>.

Остановлюсь кратко на научных исследованиях, выполненных в этой лаборатории.

Предлагая свою концепцию психологической готовности к школе на основе мотивационного, возрастного и генетического подхода, я рассматриваю внутреннюю позицию школьника (ВПШ) как критерий наличия психологической готовности к школьному обучению [36]. В связи с этим большое внимание мною было уделено разработке диагностического инструментария, позволяющего выявлять степень сформированности этого психологического новообразования. В работах лаборатории Л. И. Божович ВПШ определялась с помощью экспериментальной беседы, что не позволяло проводить массовые статистические исследования этого феномена. В результате очень сложно сравнивать современные данные по исследованию ВПШ с данными периода конца 40-х гг. прошлого столетия [11]<sup>31</sup>. Сравнить результаты сложно еще и потому, что, как писала Лидия Ильинична, ВПШ — явление историческое. И тем не менее качественные исследования того периода позволяли предположить, что ВПШ впервые появляется к 6,5–7 годам и дальше продолжает формироваться во время обучения ребенка в начальной школе, а точнее на протяжении первых двух лет, затем, с третьего года обучения (приблизительно с 9–10 лет) ВПШ постепенно угасает, так как в преддверии подросткового возраста начинает меняться иерархическое строение мотивационной сферы: на первое место выдвигаются мотивы, связанные с общением со сверстниками.

В нашей лаборатории было проведено четырехлетнее лонгитюдное исследование (на репрезентативной выборке, убывавшей в ходе лонгитюда от 181 испытуемого — в первом классе до 130 испытуемых — в четвертом классе), позволяющее судить об особенностях развития ВПШ у московских школьников в начале XXI в.<sup>32</sup> Исследование стало возможно благодаря созданию двух методик, позволяющих определять мотивы учения: с одной стороны, в естественном эксперименте<sup>33</sup> (по аналогии с методиками в лаборатории Л. И. Божович), а с другой

---

<sup>30</sup> См. Н. И. Гуткина [35; 36].

<sup>31</sup> Исследование проводилось в 1945–1949 гг. (см.: [42, с. 21].

<sup>32</sup> См.: Гуткина Н. И. Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 2.

<sup>33</sup> Методика «Сказка» (см.: Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. М., 2002).

стороны, с помощью стандартизированного опросника<sup>34</sup>, сделанного на основе экспериментальной беседы, применявшейся при исследовании мотивов учения в лаборатории Л. И. Божович [11], и хорошо зарекомендовавшего себя при проверке его на валидность и надежность.

Результаты исследования показали, что среди поступающих в школу первоклассников самую многочисленную группу (65 %) образуют дети, у которых ВПШ находится в стадии формирования. Самая малочисленная группа (11 %) — это дети с отсутствием ВПШ, группа детей со сформированной ВПШ (24 %) занимает промежуточное положение. Поскольку ВПШ предполагает, что у ребенка есть и познавательные, и социальные мотивы учения, то наличие ВПШ можно интерпретировать как высокий уровень учебной мотивации; ВПШ в стадии формирования — как средний уровень учебной мотивации, а отсутствие ВПШ — как низкий уровень мотивации учения. Исследование показало, что на протяжении обучения учащихся в первом и втором классах наблюдается *отрицательная динамика учебной мотивации*: статистически достоверно (на высоком уровне значимости) уменьшается объединенная группа с высоким и средним уровнем учебной мотивации (с 89 % до 62 %) и увеличивается группа с низким уровнем учебной мотивации (с 11 % до 38 %). Исследование также показало, что на протяжении первых двух лет обучения в школе у 66 % испытуемых не происходит развития (нет положительной динамики) учебной мотивации. Положительная динамика (развитие) отмечается лишь у 26 % учащихся. Происходит ли развитие учебной мотивации у оставшихся 8 % испытуемых, данная работа не позволяет сделать вывод в силу особенностей методики исследования. Необходимо заметить, что по полученным данным обучение в первых двух классах начальной школы хуже всего сказывается на детях с изначально высоким уровнем мотивации учения (со сформированной ВПШ на момент поступления ребенка в первый класс). В этой группе испытуемых отрицательная динамика учебной мотивации от первого ко второму классу наблюдается у 68 % детей, что существенно превышает аналогичный показатель (36 %) в группе с первоначально средним уровнем учебной мотивации (ВПШ в стадии формирования на момент поступления ребенка в первый класс). Проведенное исследование констатировало, что обучение в первых двух классах современной школы не способствует развитию учебной мотивации большинства учащихся, что ставит вопрос об эффективности используемых сегодня программ обучения в начальной школе и об эффективности существующей подготовки к школьному обучению в дошкольном возрасте.

При сравнении одних и тех же учащихся во втором и третьем классах оказалось, что число детей от-

дельно на высоком, среднем и низком уровнях учебной мотивации не меняется с возрастом, т. е. наблюдается стагнация в развитии мотивации учения. То же самое наблюдается при сравнении одних и тех же учащихся в третьем и четвертом классе, т. е. в четвертом классе число испытуемых отдельно на высоком, среднем и низком уровне учебной мотивации сохраняется таким же, как и в третьем классе.

Интересно сопоставить результаты нашего исследования с данными о развитии мотивов учения младших школьников, полученными в конце 40-х гг. Л. И. Божович с коллегами. Было показано [11], что на протяжении первого и второго классов обучения происходит развитие как познавательных, так и социальных мотивов учения, в результате чего учащиеся этих классов характеризуются достаточно выраженным ответственным и добросовестным отношением к учению. Было отмечено, что в первом—втором классах школьники очень любят учиться, а их мотивы учения характеризуются в общем теми же чертами, что и у детей, поступающих в школу. Но приблизительно с третьего класса наблюдается перелом в отношении детей к учению.

Результаты нашего исследования показывают, что сегодня уже во втором классе учащиеся обладают значительно более низкими показателями учебной мотивации, чем в начале первого класса. А в третьем классе показатели развития учебной мотивации не отличаются от показателей во втором классе. Значит, в современной начальной школе по крайней мере на год раньше (а у нас есть основания полагать, что еще раньше) происходит изменение отношения школьников к учению в отрицательную сторону. Опираясь на результаты нашего исследования, можно сказать, что учебная мотивация в современной начальной школе почти не развивается: наибольший процент детей с хорошим и средним уровнем мотивации учения наблюдается в первом классе, к концу второго класса этот процент значительно ниже, в третьем классе он практически не меняется по сравнению со вторым, а в четвертом классе не меняется по сравнению с третьим. Значит, большинство детей приходят в школу с желанием учиться, а уже через год или год с небольшим это желание пропадает. Что же происходит? Почему?

Анализируя учебные мотивы учащихся начальной школы того времени, Л. И. Божович отмечала, что в первом и втором классах были очень сильны социальные мотивы учения. Во многом это было связано с тем, что до школы (а в то время в школу шли с 7—8 лет) ребята занимались сугубо детскими занятиями. Поэтому начало обучения в школе воспринималось ими как начало взрослой трудовой деятельности, к которой они относились очень серьезно. Предположительно в то время у большей части первоклассников уже в начале первого класса отмечалась ВПШ<sup>35</sup>, которая и определяла пози-

<sup>34</sup> Методика «Внутренняя позиция школьника» (см.: Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6—7 лет к школьному обучению. М., 2002).

<sup>35</sup> Это можно только предполагать, поскольку исследование под руководством Л. И. Божович середины прошлого века не было статистическим: как указывается в работе [11], была проанализирована 21 беседа с дошкольниками в возрасте от 6 до 7 лет и проведено 11 экспериментальных игр с детьми дошкольного возраста. В нашем исследовании дети этого возраста как раз и составили выборку испытуемых-первоклассников в начале первого класса.

тивное отношение к школе большинства учеников младших классов и позволяла им ответственно относиться к учебе, даже если было не очень интересно. Перелом в отношении детей к школе и учению с третьего класса, по мнению Л. И. Божович, объяснялся, с одной стороны, ослаблением социальных мотивов учения (с приближением подросткового возраста ослабевала ориентация на мнение значимого взрослого, что очень сильно выражено в младшем школьном возрасте), а с другой стороны — ослаблением познавательных мотивов учения из-за недостатков содержания и организации начального школьного обучения (недостаточное использование интеллектуальной активности учащихся). В результате ВПШ начинала терять свою силу, что и отражалось в изменении отношения учащихся к школе.

Сопоставив этот анализ с сегодняшним днем, можно увидеть следующие различия и сходство.

### *Различия*

1. Дети идут сегодня в школу в целом на год раньше: в 6–7 лет. В детском саду с 5 лет они готовятся к школе на специальных занятиях, очень похожих на школьные занятия. Поступив в школу, ребята не ощущают существенной разницы между своей дошкольной и школьной жизнью. Исследования показывают, что ВПШ сегодня формируется плохо и выражена у небольшого числа детей. **Отсюда — социальные мотивы учения не играют существенной роли в побуждении детей к учебе.**

2. В современном первом классе учащиеся испытывают недостаток в новом познавательном учебном материале: детям приходится повторять программу обучения, которую они в несколько облегченном варианте проходили в детском саду и на подготовительных занятиях при школе. **Отсюда — познавательные мотивы учения не играют существенной роли в побуждении детей к учебе.**

### *Сходство*

В современном третьем классе содержание и организация обучения так же, как и в 1950-е гг., не слишком ориентированы на интеллектуальную активность учащихся, поэтому они не стимулируют развитие познавательных мотивов учения.

**В силу указанных причин в современной начальной школе достаточно рано (гораздо раньше, чем 50 лет назад) может наблюдаться ослабление побуждающей силы мотивов учения с последующей стабилизацией ситуации, что мы и обнаружили.**

С 2003 по 2006 г. в лаборатории Психологической готовности к школе МГППУ в рамках направления Л. И. Божович было проведено еще два исследования — это кандидатская диссертация Л. А. Кислицы-

кой, посвященная изучению личностного развития первоклассников, психологически готовых и не готовых к школьному обучению, и кандидатская диссертация В. В. Назаренко, посвященная изучению развития мотивационной сферы детей пяти–семи лет<sup>36</sup>.

В диссертации Л. А. Кислицы [43] было показано, что психологически готовые и не готовые к школе первоклассники характеризуются личностными особенностями, присущими в одном случае младшему школьному возрасту, а в другом случае — дошкольному возрасту. Фактически первоклассники, психологически готовые к школе, находятся на более зрелом личностном уровне развития, чем первоклассники, не готовые к школе. Это проявляется в развитии мотивационной сферы и в развитии самосознания (самооценки). Так, мотивационная сфера первоклассников, психологически готовых к школьному обучению, характеризуется преобладанием познавательных и социальных мотивов учения и слабой выраженностью игровых мотивов, что свойственно младшему школьному возрасту, а мотивационная сфера первоклассников, психологически не готовых к школьному обучению, характеризуется преобладанием игровых мотивов, слабой выраженностью познавательных мотивов учения и полным отсутствием социальных мотивов учения, что типично для дошкольного возраста.

Самооценка первоклассников, психологически готовых к школе, характеризуется появлением адекватности, дифференцированности; применительно к этим детям можно говорить о различении ими реального и идеального образа Я — все это особенности, свойственные младшему школьному возрасту. Самооценка первоклассников, психологически не готовых к школе, характеризуется неадекватностью в сторону завышения и недифференцированностью; у этих ребят отсутствует различение реального и идеального образа Я — все это особенности, свойственные дошкольному возрасту.

Полученные в исследовании результаты свидетельствуют о большей личностной зрелости первоклассников, готовых к школе, и о большей инфантильности учащихся, не готовых к ней, что позволяет автору диссертации сделать вывод, что ситуация школьного обучения по-разному будет восприниматься исследуемыми группами учащихся, что проявится в особенностях адаптации детей к школе и их дальнейшем личностном развитии. Еще один вывод, который позволяет сделать данное исследование, заключается в том, что подготовка детей к школе должна строиться таким образом, чтобы дети развивались не только интеллектуально, но и личностно, на что сегодня вообще не обращается никакого внимания, а в школе становится серьезной проблемой и для ребенка, и для взрослых.

В диссертации В. В. Назаренко [50] было показано, что существуют четкие возрастные различия в иерархической структуре мотивационной сферы детей пяти, шести и семи лет по параметру доминиро-

<sup>36</sup> Оба исследования выполнены под руководством Н. И. Гуткиной.

вания одного из исследуемых мотивов — игрового, широкого познавательного и познавательно-учебного<sup>37</sup>, а также по типичным для каждой возрастной подгруппы вариантам иерархического соотношения этих трех мотивов.

Дети в возрасте 5 лет отличаются от шестилетних и семилетних по доминированию игрового и познавательно-учебного мотивов: с одной стороны — наибольшее число детей, у которых в иерархии мотивов доминирует игровой мотив, а с другой — наименьшее число детей, у которых доминирует познавательно-учебный мотив. Кроме того, пятилетние дети отличаются от шестилетних и семилетних меньшей выраженностью широкого познавательного мотива по сравнению с игровым. Пятилетки по сравнению с шестилетками и семилетками в целом меньше направлены на познание и обучение как самостоятельный вид занятия, чем на игру. В связи с этим в диссертации делается вывод о неправомерности объединения детей пяти, шести и семи лет в одну возрастную подгруппу — старший дошкольный возраст, так как пятилетние дети по строению мотивационной сферы, являющейся, по Л. С. Выготскому [29], одной из основных характеристик психологического возраста ребенка, скорее относятся к среднему дошкольному возрасту, а не к старшему дошкольному, что необходимо учитывать в практике их воспитания и обучения.

Дети в возрасте 6 лет достоверно отличаются от пятилетних детей большей выраженностью широкого познавательного мотива в сопоставлении с игровым мотивом и большей выраженностью познавательно-учебного мотива. От семилетних детей шестилетние испытуемые отличаются по степени доминирования у них познавательно-учебного мотива (меньшая выраженность, чем у семилеток). У шестилетних детей статистически значимо чаще, чем у пятилетних и у семилетних, встречается такая иерархия трех изучаемых мотивов, когда на вершине находится широкий познавательный мотив, на втором месте — познавательно-учебный, а на последнем — игровой. Шестилетние дети больше, чем пятилетние, направлены на познание как на самостоятельный процесс, вместе с тем они в меньшей степени, чем семилетки, направлены на получение конкретных знаний, умений и навыков как самостоятельный вид занятия.

Дети в возрасте 7 лет существенно отличаются от пятилетних и шестилетних по показателю доминирования познавательно-учебного мотива над остальными. Выраженность этого мотива в иерархии трех исследуемых мотивов возрастает от 5 к 7 годам: у ше-

стилетних детей этот мотив значимо более выражен, чем у пятилетних, а у семилетних — более выражен, чем у шестилетних, причем в семилетнем возрасте познавательно-учебный мотив хорошо выражен уже у большинства детей. Дети в возрасте 7 лет отличаются от пятилетних и шестилетних детей направленностью на получение конкретных знаний, умений и навыков. В связи с этим в диссертации делается вывод, что начало школьного обучения целесообразно начинать не ранее семи лет.

Полученные результаты показали, что среди учебных мотивов современных детей семи лет хорошо выражены познавательные мотивы учения (познавательно-учебный и широкий познавательный мотивы), но слабо выражены социальные мотивы учения<sup>38</sup>, что является причиной слабой сформированности к концу старшего дошкольного возраста личностного новообразования ВПШ и приводит в целом к недостаточной мотивационной готовности детей к школе.

Оба диссертационных исследования выполнены в контексте проблемы психологического возраста, одной из ключевых проблем психологии развития и психологии формирования личности в онтогенезе. В основе обеих работ лежит представление Л. С. Выготского о психологическом возрасте, определяемом через социальную ситуацию развития [31], понимаемую как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, типичное для конкретного возрастного этапа и обуславливающее как динамику психического развития в этот период, так и возникающие к его концу психологические новообразования [5].

Проблема психологического возраста — перспективная тематика исследований лаборатории психологической готовности к школе МГППУ, продолжающей научное направление Л. И. Божович в культурно-исторической психологии.

\* \* \*

Всемирно известному физику академику Петру Капице, ученику Резерфорда, приписывают следующее высказывание: «Если академика помнят через 10 лет после его смерти, то это действительно классик науки». Лидия Ильинична Божович не была формально академиком, однако к ней вполне применимо приведенное выше высказывание: по истечении почти 30 лет со дня ее смерти ее помнят, читают ее научные труды и проводят эмпирические исследования в русле ее идей.

<sup>37</sup> Широкий познавательный мотив в данной работе понимается как стремление к получению новой разнообразной информации, а познавательно-учебный мотив — как стремление к усвоению конкретных знаний, умений и навыков.

<sup>38</sup> См.: Назаренко В. В. Экспериментальное исследование особенностей мотивационного развития современных дошкольников 5, 6 и 7 лет // Психологическая наука и образование. 2006. № 3.

**Литература**

1. Алемаскин М. А. Психологическая характеристика личности несовершеннолетних правонарушителей: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1968.
2. Андреева А. Д. Особенности отношения к учению подростков и старших школьников: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.
3. Божович Л. И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка: Автореф. дис. ... докт. пед. наук (по психологии). М., 1966.
4. Божович Л. И. Устойчивость личности, процесс и условия ее формирования // XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 35. М., 1966.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
6. Божович Л. И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1978.
7. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе (сообщение первое) // Вопросы психологии. 1978. № 4.
8. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе (сообщение второе) // Вопросы психологии. 1979. № 2.
9. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе (сообщение третье) // Вопросы психологии. 1979. № 4.
10. Божович Л. И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Вопросы психологии. 1988. № 5.
11. Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36.
12. Божович Л. И., Славина Л. С., Ендовицкая Т. В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. 1976. № 4.
13. Божович Л. И., Славина Л. С. Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 2.
14. Божович Л. И., Славина Л. С. Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.
15. Божович Л. И., Славина Л. С. Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 4.
16. Божович Л. И., Славина Л. С. Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2008. № 1.
17. Бочкарева Г. Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1968.
18. Благоннадежина Л. В. Влияние изучения литературы на самостоятельное чтение школьников // Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 73.
19. Благоннадежина Л. В. Связь между учебными интересами школьников и их намерениями относительно будущей профессии // Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 73.
20. Благоннадежина Л. В. К вопросу о формировании отношения школьников к труду в зависимости от различной его организации // Вопросы психологии. 1959. № 6.
21. Благоннадежина Л. В. Вопросы восприятия театрального спектакля зрителями-школьниками // Вопросы психологии. 1973. № 1.
22. Веденов А. В. Личность как предмет психологической науки // Вопросы психологии. 1956. № 1.
23. Веденов А. В. Вопросы коммунистического воспитания и психологическая наука // Вопросы психологии. 1963. № 4.
24. Власова Н. Н. Особенности доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.
25. Вопросы психологии школьника / Ответ. ред. Л. И. Божович // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36.
26. Вопросы психологии личности школьника / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной. М., 1961.
27. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
28. Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
29. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. М., 2005.
30. Выготский Л. С. Кризис семи лет // Психология развития ребенка. М., 2005.
31. Выготский Л. С. Проблема возраста // Психология развития ребенка. М., 2005.
32. Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.
33. Гуткина Н. И. Об одном из факторов формирования направленности личности: Дипломная работа. М. (МГУ), 1976.
34. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.
35. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М., 1993, 1996, 2000.
36. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб., 2004, 2006, 2007.
37. Данг Суан Хуай. О некоторых проявлениях направленности личности у младших школьников: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1975.
38. Данг Суан Хуай, Гуткина Н. И. К характеристике мотивации поведения младших школьников // Вопросы психологии. 1975. № 4.
39. Драгунова Т. В. К характеристике некоторых психологических особенностей советских подростков: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1951.
40. Дубровина И. В. Развитие идей Л. И. Божович в современной возрастной и педагогической психологии (вместе предисловия) // Формирование личности в онтогенезе. М., 1991.
41. Дукач Л. Ю. Психологический анализ содержания, строения и функций идеалов школьников: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1964.
42. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной. М., 1972.
43. Кислицкая Л. А. Личностное развитие первоклассников, психологически готовых и не готовых к школьному обучению: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
44. Коломинский Я. Л. Опыт психологического изучения взаимоотношений между учениками в классе: Дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1963.
45. Леонтьев А. А. Л. С. Выготский. М., 1990.
46. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
47. Махлах Е. С. Психологические особенности ролевой игры в школьном возрасте: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1955.
48. Махлах Е. С. Психологические условия формирования некоторых общественно ценных качеств личности

школьников // Тезисы докладов на II съезде общества психологов. Вып. V. М., 1963.

49. *Морозов М. Ф.* Возникновение и развитие учебных интересов у детей младшего школьного возраста: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1951.

50. *Назаренко В. В.* Развитие мотивационной сферы детей 5–7 лет: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

51. *Неймарк М. З.* Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1962.

52. *Неймарк М. З.* Психологическое изучение направленности личности подростка: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1972.

53. Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте / Ответ. ред. Л. И. Божович // Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 73.

54. *Прихожан А. М.* Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.

55. *Прихожан А. М.* Психологическая природа и возрастная динамика тревожности: (Личностный аспект): Дис. ... докт. психол. наук. М., 1996.

56. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.-Воронеж, 2000.

57. *Прихожан А. М.* Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб., 2007.

58. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Психология сиротства. СПб., 2005, 2007.

59. *Прокшина Н. Ф.* Психологический анализ условий формирования организованности у детей младшего школьного возраста: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1964.

60. Психологическое изучение детей в школе-интернате / Под ред. Л. И. Божович, М., 1960.

61. *Савонько Е. И.* Возрастные особенности соотношения ориентации школьников на самооценку и на оценку другими людьми: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1970.

62. *Серебрякова Е. А.* Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1955.

63. *Славина Л. С.* Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М., 1958.

64. *Славина Л. С.* Дети с аффективным поведением. М., 1966.

65. *Славина Л. С.* Трудные дети. М.; Воронеж, 1998.

66. *Флоренская Т. А.* Социологизация фрейдизма в теориях развития личности К. Хорни и Г. С. Салливена: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1975.

67. *Чудновский В. Э.* О соотношении возрастных особенностей и свойств типа нервной системы у детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1963.

68. *Чудновский В. Э.* Опыт экспериментального выявления преобладающих мотивов у школьников // Вопросы психологии. 1968. № 1.

69. *Чудновский В. Э.* Направленность личности и поведение школьников // Советская педагогика. 1968. № 9.

70. *Чудновский В. Э.* Психологические основы нравственной устойчивости личности школьника: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1980.

71. *Чудновский В. Э.* Смысл жизни и судьба. М., 1997.

72. *Чудновский В. Э.* Становление личности и проблема смысла жизни. М., 2006.

73. *Шульгина Б. А.* К характеристике принятия школьником мнения сверстников в конфликтной ситуации. Вопросы психологии. 1974. № 2.

74. *Юферева Т. И.* Роль самооценки в регуляции поведения младших школьников: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.

75. *Яacobсон С. Г.* Условия возникновения интереса к рассказам познавательного характера у младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1956.

76. *Яacobсон С. Г.* Изучение организованности школьника в учебной работе // Вопросы психологии личности школьника. М., 1961.

77. *Яacobсон С. Г.* Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.

# Lydia Il'inichna Bozhovich's Scientific School: History and Contemporaneity

N. I. Gootkina

Ph.D. in Psychology, head of the Laboratory of Psychological Preparedness for School, professor, Developmental Psychology Chair, Moscow State University of Psychology and Education

---

The article is written to the one hundred anniversary of L. I. Bozhovich, the outstanding psychologist of the XX century, carrying out research on personality formation in ontogenesis. Article gives a short analysis of the scientific approach of L. I. Bozhovich as a scientific school. History of Bozhovich's laboratory present in the Institute of Psychology, APS of USSR during 1945–1976 is described; people who worked in the laboratory in different years are listed. Contemporary studies that continue Bozhovich's approach are discussed.

**Keywords:** L. I. Bozhovich, L. S. Vygotsky, cultural-historical theory, Laboratory, collaborators of Laboratory, conception of personality formation, motivational sphere, motives, research methods.

## References

1. *Alemaskin M. A.* Psihologicheskaya karakteristika lichnosti nesovershennoletnih pravonarushitelei. Dis. ... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1968.
2. *Andreeva A. D.* Osobennosti otnosheniya k ucheniyu podrostkov i starshih shkol'nikov. Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1989.
3. *Bozhovich L. I.* Vozrastnye zakonomernosti formirovaniya lichnosti rebenka. Avtoref. diss. ... dokt. ped. nauk (po psihologii). M., 1966.
4. *Bozhovich L. I.* Ustoichivost' lichnosti, process i usloviya ee formirovaniya // XVIII Mezhdunarodnyi psihologicheskii kongress. Simpozium 35. M., 1966.
5. *Bozhovich L. I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
6. *Bozhovich L. I.* K razvitiyu affektivno-potrebnostnoi sfery cheloveka // Problemy obshei, vozrastnoi i pedagogicheskoi psihologii / Pod red. V. V. Davydova. M., 1978 a.
7. *Bozhovich L. I.* Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze (soobshenie pervoe) // Voprosy psihologii. 1978. № 4.
8. *Bozhovich L. I.* Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze (soobshenie vtoroe) // Voprosy psihologii. 1979. № 2.
9. *Bozhovich L. I.* Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze (soobshenie tret'e) // Voprosy psihologii. 1979. № 4.
10. *Bozhovich L. I.* O kul'turno-istoricheskoi koncepcii L. S. Vygotskogo i ee znachenii dlya sovremennyh issledovaniy psihologii lichnosti // Voprosy psihologii. 1988. № 5.
11. *Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S.* Razvitie motivov ucheniya u sovetskikh shkol'nikov // Izvestiya APN RSFSR. Vyp. 36. 1951.
12. *Bozhovich L. I., Slavina L. S., Endovickaya T. V.* Opyt eksperimental'nogo izucheniya proizvol'nogo povedeniya // Voprosy psihologii. 1976. № 4.
13. *Bozhovich L. I., Slavina L. S.* Psihologiya detskogo podrazhaniya (eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 2.
14. *Bozhovich L. I., Slavina L. S.* Psihologiya detskogo podrazhaniya (eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 3.
15. *Bozhovich L. I., Slavina L. S.* Psihologiya detskogo podrazhaniya (eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 4.
16. *Bozhovich L. I., Slavina L. S.* Psihologiya detskogo podrazhaniya (eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2008. № 1.
17. *Bochkareva G. G.* Psihologicheskaya karakteristika motivacionnoi sfery podrostkov-pravonarushitelei: Dis. ... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1968.
18. *Blagonadezhina L. V.* Vliyanie izucheniya literatury na samostoyatel'noe chtenie shkol'nikov // Izvestiya APN RSFSR. 1955. Vyp. 73.
19. *Blagonadezhina L. V.* Svyaz' mezhdru uchebnymi interesami shkol'nikov i ih namereniyami otnositel'no budushei professii // Izvestiya APN RSFSR. 1955. Vyp. 73.
20. *Blagonadezhina L. V.* K voprosu o formirovanii otnosheniya shkol'nikov k trudu v zavisimosti ot razlichnoi ego organizacii // Voprosy psihologii. 1959. № 6.
21. *Blagonadezhina L. V.* Voprosy vospriyatiya teatral'nogo spektaklya zritel'yami-shkol'nikami // Voprosy psihologii. 1973. № 1.
22. *Vedenov A. V.* Lichnost' kak predmet psihologicheskoi nauki // Voprosy psihologii. 1956. № 1.
23. *Vedenov A. V.* Voprosy kommunisticheskogo vospitaniya i psihologicheskaya nauka // Voprosy psihologii. 1963. № 4.
24. *Vlasova N. N.* Osobennosti dominirovaniya motivov u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1977.
25. Voprosy psihologii shkol'nika / Otvet. red. L. I. Bozhovich // Izvestiya APN RSFSR. 1951. Vyp. 36.
26. Voprosy psihologii lichnosti shkol'nika / Pod red. L. I. Bozhovich i L. V. Blagonadezhinoy. M., 1961.
27. *Vygotskii L. S.* Razvitie vysshikh psihicheskikh funkciy. M., 1960.
28. *Vygotskii L. S.* Myshlenie i rech' // Vygotskii L. S. *Sobr. soch.:* V 6 t. T. 2. M., 1982.
29. *Vygotskii L. S.* Igra i ee rol' v psihicheskom razvitiy rebenka // Psihologiya razvitiya rebenka. M., 2005.
30. *Vygotskii L. S.* Krizis semi let // Psihologiya razvitiya rebenka. M., 2005.



31. *Vygotskii L. S.* Problema vozrasta // Psihologiya razvitiya rebenka. M., 2005.
32. *Gavrilova T. P.* Empatiya i ee osobennosti u detei mladshego i srednego shkol'nogo vozrasta: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1977.
33. *Gutkina N. I.* Ob odnom iz faktorov formirovaniya napravlenosti lichnosti: Diplomnaya rabota. M. (MGU), 1976.
34. *Gutkina N. I.* Lichnostnaya refleksiya v podrostkovom vozraste: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1984.
35. *Gutkina N. I.* Psihologicheskaya gotovnost' k shkole. M., 1993, 1996, 2000.
36. *Gutkina N. I.* Psihologicheskaya gotovnost' k shkole. SPb., 2004, 2006, 2007.
37. *Dang Suan Huai.* O nekotorykh proyavleniyah napravlenosti lichnosti u mladshih shkol'nikov: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1975.
38. *Dang Suan Huai, Gutkina N. I.* K karakteristike motivatsii povedeniya mladshih shkol'nikov // Voprosy psihologii. 1975. № 4.
39. *Dragunova T. V.* K karakteristike nekotorykh psihologicheskikh osobennostei sovetskikh podrostkov: Dis... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1951.
40. *Dubrovina I. V.* Razvitie idei L. I. Bozhovich v sovremennoi vozrastnoi i pedagogicheskoi psihologii (vmesto predisloviya) // Formirovanie lichnosti v ontogeneze. M., 1991.
41. *Dukat L. Yu.* Psihologicheskii analiz sodержaniya, stroeniya i funktsii idealov shkol'nikov: Dis. ... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1964.
42. Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov / Pod red. L. I. Bozhovich i L. V. Blagonadezhnoi. M., 1972.
43. *Kislickaya L. A.* Lichnostnoe razvitie pervoklassnikov, psihologicheski gotovykh i ne gotovykh k shkol'nomu obucheniyu: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2007.
44. *Kolominskii Ya. L.* Opyt psihologicheskogo izucheniya vzaimootnoshenii mezhdru uchениkami v klasse: Dis. ... kand. ped. nauk. Minsk. 1963.
45. *Leont'ev A. A. L. S.* Vygotskii. M., 1990.
46. *Leont'ev A. N.* Problemy razvitiya psihiki. M., 1972.
47. *Mahlah E. S.* Psihologicheskie osobennosti rolevoi igry v shkol'nom vozraste: Dis. ... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1955.
48. *Mahlah E. S.* Psihologicheskie usloviya formirovaniya nekotorykh obshchestvenno cennykh kachestv lichnosti shkol'nikov // Tezisy dokladov na II s'ezde obshchestva psihologov. Vyp. V. M., 1963.
49. *Morozov M. F.* Vozniknovenie i razvitie uchebnykh interesov u detei mladshego shkol'nogo vozrasta: Dis. ... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1951.
50. *Nazarenko V. V.* Razvitie motivatsionnoi sfery detei 5–7 let: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2008.
51. *Neimark M. Z.* Psihologicheskii analiz emocional'nykh reaktsii shkol'nikov na trudnosti v rabote: Dis... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1962.
52. *Neimark M. Z.* Psihologicheskoe izuchenie napravlenosti lichnosti podrostka: Dis... dokt. psihol. nauk. M., 1972.
53. Poznavatel'nye interesy i usloviya ih formirovaniya v detskom vozraste / Otvet. red. L. I. Bozhovich // Izvestiya APN RSFSR. 1955. Vyp. 73.
54. *Prihozhan A. M.* Analiz prichin trevozhnosti v obshchenii so sverstnikami u podrostkov: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1977.
55. *Prihozhan A. M.* Psihologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika trevozhnosti: (Lichnost. aspekt): Dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 1996.
56. *Prihozhan A. M.* Trevozhnost' u detei i podrostkov: psihologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika. M.-Voronezh, 2000.
57. *Prihozhan A. M.* Psihologiya trevozhnosti: doshkol'nyi i shkol'nyi vozrast. S.Pb., 2007.
58. *Prihozhan A. M., Tolstykh N. N.* Psihologiya sirotstva. SPb., 2005, 2007.
59. *Prokina N. F.* Psihologicheskii analiz uslovii formirovaniya organizovannosti u detei mladshego shkol'nogo vozrasta: Dis... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1964.
60. Psihologicheskoe izuchenie detei v shkole-internate / Pod red. L. I. Bozhovich. M., 1960.
61. *Savon'ko E. I.* Vozrastnye osobennosti sootnosheniya orientatsii shkol'nikov na samoocenku i na ocenku drugimi lyud'mi: Dis... kand. psihol. nauk. M., 1970.
62. *Serebryakova E. A.* Uverenost' v sebe i usloviya ee formirovaniya u shkol'nikov: Dis. ... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1955.
63. *Slavina L. S.* Individual'nyi podhod k neuspevayushim i nedisciplinirovannym uchениkam. M., 1958.
64. *Slavina L. S.* Deti s affektivnym povedeniem. M., 1966.
65. *Slavina L. S.* Trudnye deti. M.-Voronezh, 1998.
66. *Florenskaya T. A.* Sociologizatsiya freidizma v teoriyah razvitiya lichnosti K. Horni i G. S. Sallivena: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1975.
67. *Chudnovskii V. E.* O sootnoshenii vozrastnykh osobennostei i svoistv tipa nervnoi sistemy u detei doshkol'nogo vozrasta: Dis. ... kand. ped. nauk. M., 1963.
68. *Chudnovskii V. E.* Opyt eksperimental'nogo vyyavleniya preobladayushih motivov u shkol'nikov // Voprosy psihologii. 1968. № 1.
69. *Chudnovskii V. E.* Napravlenost' lichnosti i povedenie shkol'nikov // Sovetskaya pedagogika. 1968. № 9.
70. *Chudnovskii V. E.* Psihologicheskie osnovy npravstvennoi ustoichivosti lichnosti shkol'nika: Dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 1980.
71. *Chudnovskii V. E.* Smysl zhizni i sud'ba. M., 1997.
72. *Chudnovskii V. E.* Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni. M., 2006.
73. *Shul'gina B. A.* K karakteristike prinyatiya shkol'nikom mneniya sverstnikov v konfliktnoi situatsii. Voprosy psihologii. 1974. № 2.
74. *Yufereva T. I.* Rol' samoocenki v regulyatsii povedeniya mladshih shkol'nikov: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1977.
75. *Yakobson S. G.* Usloviya vozniknoveniya interesa k rasskazam poznatel'nogo haraktera u mladshih shkol'nikov: Dis. ... kand. ped. nauk (po psihologii). M., 1956.
76. *Yakobson S. G.* Izuchenie organizovannosti shkol'nika v uchebnoi rabote // Voprosy psihologii lichnosti shkol'nika. M., 1961.
77. *Yakobson S. G.* Psihologicheskie problemy eticheskogo razvitiya detei. M., 1984.

## Психотехнический метод исследования творческого мышления\*

**Ф. Е. Василюк**

доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета, главный научный сотрудник лаборатории научных основ психологического консультирования и психотерапии Психологического института РАО

**В. К. Зарецкий**

кандидат психологических наук, профессор факультета психологического консультирования, заведующий лабораторией психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью Института гуманитарных технологий Московского городского психолого-педагогического университета

**А. Н. Молостова**

старший преподаватель кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета

---

В статье представлен метод психотехнического исследования мышления. При решении творческой задачи интеллектуальные затруднения создают фрустрацию, возникает проблемно-личностная ситуация, разрешение которой требует сочетания мыслительной активности и работы переживания, направленной на совладание с аффективной дезорганизацией деятельности. Предлагается теоретическая модель, созданная на основе двух концептуальных схем: схемы анализа уровнево-динамической организации творческого мышления и схемы режимов функционирования сознания. Экспериментатор включается в деятельность испытуемого с помощью психотерапевтических методов эмпатии, майевтики и клаурификации. Показано, что такая комплексная психотехническая поддержка значительно повышает продуктивность мыслительной деятельности.

**Ключевые слова:** мышление, переживание, творческая задача, сознание, психотехника, методы исследования мышления, психотерапия, проблемно-личностная ситуация.

---

### Введение

В разработке проблемы творческого мышления можно выделить две причудливо переплетающиеся линии — «чистого разума» и «разума практического». Первая преследует исключительно исследовательские цели — изучить природу творческого мышления. Вторая, практическая, линия ставит задачу оптимизации мышления и разработки психотехнических методов такой оптимизации (например, метод мозгового штурма А. Осборна, синектика У. Гордона и др.).

Эти подходы кажутся логически и методологически несовместимыми: одно из двух — либо исследовать естественные закономерности творческого процесса, занимая позицию нейтрального наблюдателя, либо пытаться стимулировать, развивать творческое

мышление, обучать эффективным приемам, словом, оказывать на него практическое влияние, занимая позицию активную и включенную. И вместе с тем существуют варианты исследований, сочетающие в себе элементы обоих подходов. Например, в известных экспериментах А. Н. Леонтьева, П. Я. Пономарева, Ю. Б. Гиппенрейтер [10] экспериментатор пытается с помощью подсказки оказывать влияние на деятельность испытуемого, однако делает это не ради практических целей обучения решать задачи, а именно ради изучения мышления.

В данной статье предпринимается попытка сделать еще один методологический шаг в направлении интеграции двух намеченных линий и реализовать **психотехническое исследование творческого мышления**.

Психотехническое исследование синтезирует практическую и исследовательскую установки. Цель

---

\* Работа выполнена при поддержке РФФИ. Грант № 07-06-00405-а.

его вполне академическая, научная, а метод — практический, действенный. Главное отличие как от классического исследовательского метода, так и от метода подсказок — в позиции экспериментатора. Позиция эта участная, экспериментатор не избегает какой бы то ни было включенности в деятельность испытуемого, как в классических опытах, например К. Дункера, и не просто извне стимулирует мышление, предлагая разные варианты подсказок, а как бы встраивается в самую «кухню» мыслительного процесса, сопровождая и *фасилитируя* его. Подсказка осуществляется в плане содержания из позиции абсолютного знания («Я, экспериментатор, знаю, как решается эта задача, я стою в точке истины и «приманиваю», «подстрекаю» моего испытуемого на творческий акт, давая намеки, наводя его мысль на правильный путь»). Фасилитация же не опережает процесс испытуемого, она идет рядом, поддерживая его, давая ему возможность пройти свой, пусть и не прямой, путь, не подменяя своей идеей, своей мыслью идею и мысль испытуемого. При этом фасилитация, психотехническое сопровождение не исключают возможности достаточно строгого контроля над изменениями внутри творческого процесса испытуемого и экспериментального варьирования включенности исследователя в соответствии с индивидуальными особенностями решения задачи.

Исследование проводилось на материале так называемых «дункеровских» задач. Принципиальная особенность подобного типа задач заключается в том, что в формулировке условий прямо не дана «существенная связь» [6, с. 103], с опорой на которую можно отыскать решение. Очевидные, лежащие на поверхности способы решения оказываются ложными, и испытуемый через некоторое время, исчерпав запас возможных ходов, оказывается в тупике. В этот момент психологическая ситуация претерпевает радикальную метаморфозу — из ситуации «решения умственной задачи» испытуемый попадает в ситуацию «жизненной проблемы». Он чувствует свою неуспешность, его самооценка и его, так сказать, «интеллектуальный статус» в системе отношений с экспериментатором оказываются под угрозой. Испытуемый согласился участвовать в эксперименте с мотивом «развлечься», «потренироваться», «помочь экспериментатору в исследовании», «себя показать» и т. д. Но, попав в тупик, он оказывается в критической жизненной ситуации (а именно — в ситуации фрустрации), и главной его деятельностью становится совладание с этой ситуацией, ее переживание [3]. При этом мыслительный процесс решения задачи превращается всего лишь в одну из возможных стратегий совладания наряду с другими — например, стратегией бегства, стратегией капитуляции, стратегией дискредитации.

С точки зрения психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева [9], эту мотивационно-смысловую метаморфозу можно описать как превращение процессов переживания (совладания) в самостоятельную деятельность, по отношению к которой мыслительный процесс решения задачи становится подчиненным ей отдельным действием. В структуре деятельности совладания зарождаются и другие дей-

ствия, реализующие упомянутые выше альтернативные стратегии, — в результате возникает внутренне конфликтная структура деятельности. От того, какой внутренний выбор сделает субъект деятельности, существенно зависит судьба решения первичной задачи. Пойдет он по пути продуктивного, творческого усилия — шанс решить задачу вырастет, пойдет по пути избегающе-защитных стратегий — вероятность решения будет стремиться к нулю.

Важно при этом отметить динамический, подвижный характер этой психологической ситуации. Сделанный по ходу решения задачи выбор в пользу одной из стратегий не закрепляется автоматически, носит мерцающий характер: даже пойдя по пути капитуляции, субъект может неожиданно наткнуться на интересную, конструктивную мысль, и мелькнувшая надежда поможет ему вернуться к предметной работе над задачей. Такой возврат может быть связан и с рефлексивно-волевым решением, когда субъект заметит и устыдится своих уловок, слабости и именно волевым актом понудит себя вновь сосредоточиться на условиях задачи. Каков бы ни был механизм и способ возврата к решению задачи, само это предметное интеллектуальное действие может, так сказать, набрать обороты и вырасти в самостоятельную деятельность со своим особым мотивом, например, интересом к самой сути задачи («Ну в чем же тут все-таки хитрость?!»). Если это превращение происходит, работа переживания вовсе не прекращается, но теперь не она солирует, она становится аккомпанементом, фоном, эмоционально-смысловой «подкладкой» предметной мыслительной деятельности, и проявления этого аккомпанемента можно зафиксировать в плоскости «личностного уровня» решения творческой задачи [8].

Судьба творческой задачи — будет ли она в конце концов решена или нет, зависит, таким образом, не только от интеллектуальных и креативных способностей испытуемого, но и от его «культуры психической деятельности» [1], «культуры переживания», от того, насколько ему удастся настроиться и поддерживать оптимальный мотивационно-смысловой режим функционирования этих способностей.

Итак, в условиях решения испытуемым творческой задачи наблюдается интерференция двух типов ситуаций — предметно-проблемной ситуации и критической личностной ситуации. Образующуюся в результате комплексную ситуацию мы назовем *проблемно-личностной*. В ней разворачиваются два вида активности — мыслительная деятельность, направленная на решение творческой задачи, и деятельность переживания, направленная на совладание с критической ситуацией.

## Цели и метод

Такое представление о психологической ситуации решения творческой задачи позволяет следующим образом сформулировать цель исследования: изучить вклад процессов совладания в продуктивную мыслительную деятельность при решении твор-

ческих задач. В качестве метода исследования используется метод психотехнической фасилитации процессов переживания\*. Использование этого метода выдвигает перед исследованием вторую основную цель — изучить возможности психотехнической оптимизации мыслительного процесса при решении творческих задач.

### Теоретическая модель

В качестве средства исследования мыслительной деятельности испытуемого мы использовали структурно-динамическую схему анализа мышления при решении творческих задач, разработанную В. К. Зарецким и И. Н. Семеновым [7; 8]. Для описания второго аспекта ситуации — совладания с фрустрацией — была использована модель уровневого строения деятельности переживания [4]. В качестве средств психотехнической помощи применялись методы, развитые в понимающей психотерапии [2].

Дадим краткое описание этих моделей. На рис. 1 представлена структурно-динамическая схема анализа мышления.

Данная схема отражает результаты исследований [7; 8], в ходе которых речевая продукция испытуемых при решении творческих задач методом «думания вслух» разбивалась на отдельные фрагменты-реплики, каждая из которых относилась к одному из выделенных уровней — операциональному, предметному, рефлексивному, личностному. Кроме того, в самом процессе решения задачи было выделено три этапа [7], при прохождении которых характер мыслительной деятельности испытуемого существенно отличался — это этапы исчерпания средств, блокады, реализации принципа решения [там же].

Модель уровневого строения деятельности переживания представлена в виде типов психотехнических единиц (табл. 1), где каждому режиму функционирования сознания (рефлексии, сознанию, непосредственному переживанию и бессознательному) соответствует метод психотехнической помощи (майевтика, кларификация, эмпатия, интерпретация) [4].

Рабочая модель, которая была выработана для данного исследования, не претендует на решение задачи теоретической интеграции этих концептуальных схем. Мы пошли, скорее, по пути «стыковки», создания работоспособной конструкции, в которой обе схемы могли бы действовать совместно, не сливаясь одна с другой. Для такой стыковки обеих схем каждая из них была несколько упрощена и адаптирована.

Таблица 1

Типы психотехнических единиц

Режимы функционирования сознания	Методы психотехнической помощи
Рефлексия	— Майевтика
Сознание	— Кларификация
Непосредственное переживание	— Эмпатия
Бессознательное	— Интерпретация

В структурно-динамической схеме анализа мышления операциональный и предметный уровни были объединены в один — *операционально-предметный*, а рефлексивный уровень был назван *«метапредметным»* (во избежание терминологического дублирования с рефлексивным режимом функционирования сознания). Каждый из этих уровней может быть рассмотрен как особая реальность, особый мир. Первый — это мир предметного содержания задачи, в котором мышлению испытуемого нужно продвигаться, совершая различные операции по восприятию, сопоставлению, преобразованию и пр. Второй — метапредметный мир, или мир мысли самого испытуемого: по ходу решения задачи ему приходится отслеживать собственные мыслительные акты, оценивать их, рефлексивно вдумываться в использованные идеи, принимать или отвергать стратегии решения и т. д. Третий уровень сохранил свое изначальное название *личностного*: в этом измерении совершается внут-

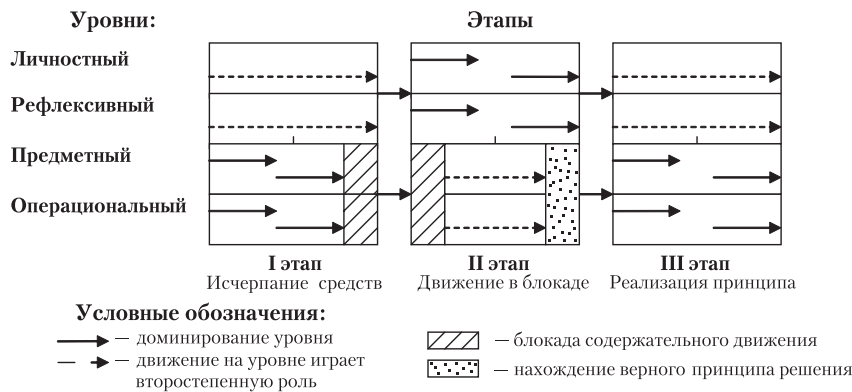


Рис. 1. Структурно-динамическая схема анализа мышления при решении творческих задач

\* Под деятельностью переживания в данном случае мы понимаем не только процесс проживания, испытывания эмоциональных состояний, но целостную внутреннюю работу человека, направленную прежде всего на самого себя, на совладание с собой, со своими эффектами, дезорганизованностью поведения, упадком мотивации и т. д.

ренная работа, в ходе которой испытуемый оценивает себя, подбадривает, успокаивает, вдохновляет, корит, пытается обесценить задачу или экспериментатора, чтобы отстоять свою самооценку и т. п.

С точки зрения схемы режимов функционирования сознания [5], в каждом из этих миров, или уровней реальности, могут разворачиваться процессы всех типов — бессознательного, непосредственного переживания, сознавания и рефлексии. В результате образуется сводная модель соотношения уровней реальности и режимов функционирования сознания при решении творческой задачи (табл. 2).

Таблица 2

**Соотношение уровней реальности и режимов функционирования сознания при решении творческой задачи (сводная модель)**

Уровень реальности	Режимы функционирования сознания
Личностный	Рефлексия
	Сознавание
	Непосредственное переживание
	Бессознательное
Метапредметный	Рефлексия
	Сознавание
	Непосредственное переживание
	Бессознательное
Предметный	Рефлексия
	Сознавание
	Непосредственное переживание
	Бессознательное

Однако и эту схему можно упростить для данного экспериментального исследования. Предварительные серии показали, что на практике удается зафиксировать вовлеченность на каждом из этих уровней реальности не всех режимов функционирования сознания, некоторые из них явно доминируют. Учет этих эмпирических фактов позволил создать упрощенную модель соотношения уровней реальности и режимов функционирования сознания при решении творческой задачи (табл. 3).

**Процедура исследования**

Каким образом можно с помощью этой модели описать внутреннюю деятельность испытуемого в ситуации решения творческой задачи? Чтобы отве-

тить на этот вопрос, необходимо описать конкретный экспериментальный материал и процедуру проведения эксперимента.

Исследование проводилось на материале творческой задачи «Часы». В экспериментах приняли участие студенты и аспиранты факультета психологического консультирования МГППУ (общее число — 108 человек). Участникам исследования предлагалось решать задачу, «думая вслух». Затем производился анализ речевой продукции испытуемых, в ходе которого рассматривались: а) структурно-динамическая организация мышления, б) функционирование режимов сознания, в) возможности использования методов помощи.

Психотехнический метод исследования формировался по ходу проведения *предварительных экспериментов*. В них использовались базовые методы понимающей психотерапии (майевтика, эмпатия, кларификация), причем количественно психотехнические интервенции экспериментатора варьировались в широком диапазоне — от минимальных и редких включений до интенсивных и частых. По окончании каждого эксперимента испытуемый представлял самоотчет, в котором указывал, что помогало и что мешало решать задачу, а также оценивал с этой точки зрения включения экспериментатора. Цель этих предварительных экспериментов состояла в том, чтобы, опираясь на модель соотношения уровней реальности и режимов функционирования сознания (см. табл. 2), опытно установить, какие именно психотехнические включения наиболее «показаны» в зависимости от того, какой уровень реальности доминирует в данный момент в сознании испытуемого и на каком этапе решения задачи находится его мысль. Таким образом была осуществлена «привязка» методов психотехнической помощи к «упрощенной модели» (см. табл. 3). Итогом предварительной серии экспериментов стало создание *рабочей модели психотехнического исследования проблемно-личностной ситуации при решении творческой задачи*, модели, объединяющей в себе, с одной стороны, картину многоуровневой динамики процессов сознания испытуемого во время решения творческой задачи, а с

Таблица 3

**Соотношение уровней реальности и режимов функционирования сознания при решении творческой задачи (упрощенная модель)**

Уровень реальности	Режимы функционирования процессов сознания
Личностный	Рефлексия
	Сознавание
	Непосредственное переживание
Метапредметный	Рефлексия
	Сознавание
Предметный	Сознавание

другой — типы психотехнических включений экспериментатора в эти процессы (рис. 2).

Опишем с позиций этой рабочей модели ход процессов во время решения задачи. Когда испытуемый приступает к решению, первое, с чем ему приходится столкнуться, это условия задачи, которые нужно понять. Формирование субъективных представлений об условиях задачи происходит на **предметном уровне**. Испытуемый в плане представления и воображения создает внутреннюю картину того, что он понял, ознакомившись с условием, например, «часы с боем», «время соотносится с движением стрелки», «между ударами есть перерывы» и т. д., а затем начинает эту картину трансформировать с помощью различных интеллектуальных операций: делит секунды на удары, распределяет движение стрелки и проходящих секунд, вычисляет отрезок времени и т. д. От того насколько точно, близко к реальным услови-

ям задачи испытуемый выстраивает образ проблемной ситуации, зависит эффективность продвижения к верному решению. Функцию выстраивания «адекватного образа» [2] проблемной ситуации выполняют процессы, в целом относящиеся к режиму **сознания**.

Предложив экспериментатору несколько вариантов неверных ответов, испытуемый начинает ощущать, что делает что-то не так. Это может побудить его проанализировать все предыдущие ходы, понять, как и на основании чего они были сформированы. Здесь в его сознании начинает доминировать работа на **метапредметном уровне**, благодаря которой производится анализ стратегий решения, оценивается их адекватность условиям задачи, выявляются ошибки и, наконец, совершается обнаружение принципа, лежащего в основании верного ответа. Продуктивность продвижения на данном уровне обеспечи-

Этапы решения задачи и методы психотехнической помощи

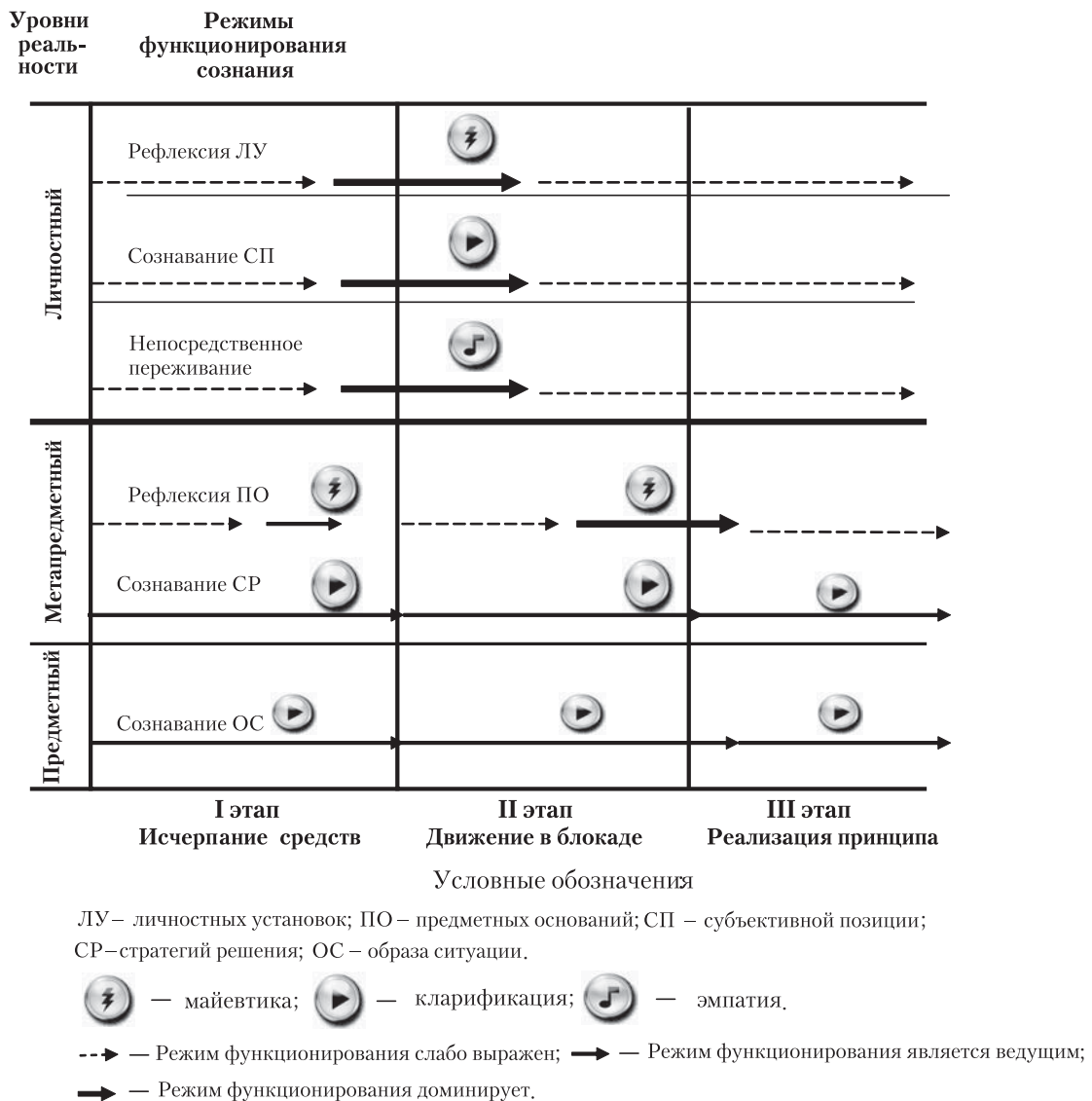


Рис. 2. Рабочая модель психотехнического исследования проблемно-личностной ситуации при решении творческой задачи

вается преимущественно функционированием двух режимов сознания — *сознавания и рефлексии*.

Процессы режима сознавания на метапредметном уровне дают возможность широко взглянуть на то, что было сделано, проанализировать реализованные стратегии, наметить перспективы поиска решения. Открытие и пересмотр оснований, на которые опирались уже реализованные ходы, осуществляется главным образом благодаря процессам режима рефлексии. Если не происходит обнаружения и осознания ложных идей, которые гонят мысль испытуемого по кругу, заводят в логические тупики, у него с большой долей вероятности может возникнуть ощущение невозможности решения.

В большинстве случаев так и бывает: испытуемый, несмотря на все усилия, не находит верного ответа так скоро, как ему бы хотелось. Постепенно ситуация решения задачи приобретает для него характер личностной проблемы. Испытуемый уже не может нейтрально относиться к складывающейся ситуации и сосредоточенно заниматься только самой задачей. В поле его сознания входят совсем другие реалии, прямо не связанные с предметными условиями конкретной задачи: это его самолюбие, самооценка, представление о собственных способностях, которые подвергаются испытанию, его имидж в глазах экспериментатора, собственные мотивы участия в эксперименте, словом, доминирующее положение в сознании начинают занимать реалии *личностного уровня*. И дело не просто в появлении в фокусе внимания новых «тем», отвлекающих испытуемого от решения творческой задачи. Эти «темы» бросают ему вызов, ставят перед ним совсем другие, внутренние задачи, в ответ на которые разворачивается особая активность, направленная на то, чтобы успокоить себя, сосредоточиться, вдохновить и мотивировать себя на продолжение работы или, напротив, выйти из игры, признав свою несостоятельность, смириться с неудачей, обесценить сам эксперимент или экспериментатора и т. п.

В протоколах экспериментов, фиксирующих подобные моменты, появляется множество высказываний, не имеющих прямого отношения к творческой задаче, они выражают чувства испытуемого, выявляют личностные установки и складывающуюся субъективную позицию, с которой он оценивает себя, эксперимент, возникшую ситуацию.

Вся эта внутренняя активность на личностном уровне, несмотря на то, что она напрямую не связана с содержанием задачи, несомненно, оказывает значительное влияние на исход решения. При резком ее доминировании она входит в радикальное противоречие с объективными требованиями экспериментальной ситуации, первое из которых — решать задачу.

Работа сознания на данном уровне происходит в эксперименте при достаточно выраженном участии всех режимов сознания — *непосредственного переживания, сознавания и рефлексии*. В отличие от предыдущих уровней, в данном случае меняется контекст работы режимов сознавания и рефлексии. Контекстом работы *сознавания* становится *субъективная позиция* испытуемого в экспериментальной ситуа-

ции, т. е., та какую личностную стратегию он реализует, решая задачу: начинает защищаться, обвиняя экспериментатора в некорректности эксперимента, пытается «все сделать правильно», обремененный знанием, как решается творческая задача, либо что-то еще. Функционирование режима *рефлексии* связано с выявлением *личностных установок* субъекта экспериментальной ситуации. Испытуемые могут вступать в эксперимент с весьма разнообразными установками — «подтвердить собственный интеллектуальный статус», «повеселиться», «пообщаться с экспериментатором» и т. д. Действие установки не мешает до той поры, пока она не заглушает установку, заданную экспериментатором, — «решать задачу». Но когда в ходе эксперимента продвижение в содержании терпит фиаско, внутренняя установка испытуемого инициирует такие проявления, которые по видимому имеют отношение к решению задачи, но в действительности никак не продвигают испытуемого в сторону продуктивного решения, затягивают эксперимент и могут стать причиной отказа. Отличие *рефлексии субъективной установки* от *сознавания субъективной позиции* заключается в следующем. В первом случае испытуемый выявляет саму суть происходящего с ним. Принять идею того, что его действия не имеют ничего общего с продуктивной деятельностью субъекта, решающего задачу, оказывается весьма не просто и даже болезненно, хотя эффект быстрой перестройки деятельности в результате такого рефлексивного акта бывает чрезвычайно полезен. Во втором случае происходит исследование субъективной позиции. Возможно, его итогом станет пересмотр субъективной установки, а может быть, и нет. Так или иначе, оба режима позволяют произвести корректировку проявлений личностного уровня и способствуют восстановлению «субъекта решения», которого на время заслонил «субъект переживания».

Процессы, разворачивающиеся в режиме *непосредственного переживания*, сопровождают весь ход работы испытуемого, отражая в эмоциональном плане личное отношение к происходящему. Степень выраженной переживания сугубо индивидуальна. Один испытуемый тревожится и тушует с самого начала эксперимента, другой испытывает азарт и возбужденность, третий даже в случае провала проявляет спокойствие и выдержку, но чаще всего переживание актуализируется как реакция на успех, дезорганизуя процесс работы, создавая опасную ситуацию потенциального отказа от решения.

Обратимся к схеме рабочей модели психотехнического исследования творческого мышления (см. рис. 2). Схема показывает, что наибольшую нагрузку в целостной деятельности по разрешению проблемно-личностной ситуации берут на себя процессы, относящиеся к режиму сознавания. Они представлены на всех этапах решения задачи и действуют на всех уровнях реальности. Разумеется, функции этих процессов повсюду разные: на предметном уровне — исследование образа ситуации (на рис. 2 — ОС), на метапредметном — отображение и анализ стратегий решения (СР), на личностном уровне процессы сознавания участвуют не в продвижении мы-

шления испытуемого в содержательном поле задачи, а в деле понимания собственной субъективной позиции (СП) в экспериментальной ситуации.

Рефлексия предметных оснований (ПО) начинается не с первых минут работы над задачей. В течение некоторого времени происходит накопление материала для будущей рефлексии. Пока испытуемому удается придумывать все новые и новые стратегии решения, оборачиваться назад для пересмотра ошибочных оснований у него просто нет необходимости. Потребность в этом возникает к концу этапа исчерпывания средств. И, конечно, наибольшее значение рефлексия приобретает в блокаде. Именно за счет пересмотра ложных идей происходит рефлексивный «скачок» к самой сути верного принципа решения.

Это, однако, не означает, что на этапе блокады процессы рефлексии всегда являются доминирующими. Доминирующими оказываются в целом процессы личностного уровня, что же касается различных режимов функционирования сознания, то к концу этапа исчерпания средств на первый план обычно выходят эмоциональные переживания испытуемого как отклик на ситуацию неуспеха, далее ведущую роль поочередно берут на себя процессы сознавания и рефлексии, отражающие позицию испытуемого по отношению к экспериментальной ситуации.

Этап блокады — самый рискованный период в решении задачи, в это время увеличивается опасность отказа от дальнейшего участия в эксперименте. Испытуемый легко теряет в ситуации блокады позицию субъекта решения. Именно поэтому особое значение для конечного успеха приобретают внутренние действия, с содержанием задачи прямо не связанные, — осознание собственной позиции, пересмотр установок, балансировка переживаний, и именно поэтому как раз на этапе блокады испытуемому более чем в другие периоды нужна психотехническая поддержка экспериментатора.

Описывая особенности функционирования процессов сознания при решении творческой задачи, мы ориентировались на некоторый условно типичный случай, в ходе которого испытуемый проходит через этап исчерпания средств, оказывается в ситуации блокады, затем благодаря рефлексивному движению сознания формулирует верный принцип решения и, наконец, реализует этот принцип на операционально-предметном уровне. Именно для такого типичного случая характерна представленная в рабочей модели общая картина многоуровневой динамики переходов сознания между разными уровнями реальности (предметным, метапредметным и личностным) и протекания на каждом из этих уровней процессов сознания в разных режимах (непосредственного переживания, сознавания и рефлексии).

Понятно, что фактическая картина решения задачи конкретным испытуемым может отличаться от представленной выше усредненной модели (см. рис. 2). Например, испытуемый может уже с самого начала сильно беспокоиться по поводу исхода решения, обременяя себя дополнительной задачей справиться с собственными эмоциями; он может слишком «завязнуть» в материале задачи, не суметь

оторваться от него и занять метапозицию, чтобы проанализировать и структурировать уже проделанные ходы; порой испытуемый может вслух сформулировать верный принцип решения, но ему не хватает сосредоточенности и последовательности, он увлечется какой-то боковой ветвью размышлений и, соответственно, не доведет реализацию этой идеи до конкретного результата и т. д. Суммируя все эти случаи, можно сказать, что *испытуемый часто не справляется не столько с творческой задачей как таковой, сколько с самим собой, точнее, он не справляется с задачей потому, что не может справиться с собой*. У него обнаруживается не дефицит интеллектуальных способностей, а недостаток средств самоорганизации, саморегуляции, оптимизации собственных умственных и эмоциональных процессов. Всю эту внутреннюю активность, внутреннюю работу, направленную не на предметный мир, а на собственные психические процессы, мы и называем в пределах данного текста *деятельностью переживания, или со-владания*.

Именно деятельность совладания и стала в психотехнических сериях данного эксперимента основной «мишенью» экспериментального воздействия. В этом сходство психотехнического исследовательского эксперимента с психотерапией. Задача психотерапевта состоит не в том, чтобы помочь человеку жить, психотерапевт не участвует в жизни пациента, он соучаствует в его переживании, в душевной работе по совладанию с кризисом. Равным образом и в нашем психотехническом исследовании, в отличие, скажем, от упоминавшихся выше экспериментов с подсказкой, экспериментатор не помогал испытуемому *решать задачу*, не подталкивал его к нужной мысли, а дозировано и контролируемо включался во внутреннюю работу испытуемого с самим собой, в работу, направленную на овладение своими эмоциями, создание в себе «оптима мотивации», упорядочение своих мыслей и т. д., словом, работу по совладанию с психологической, *проблемно-личностной* ситуацией. Общие принципы психотехнического включения экспериментатора в эту работу можно метафорически описать как «гомеопатические» и «акупунктурные»: экспериментатор стремился феноменологически встроиться в уникальный процесс решения задачи данным испытуемым, деликатно сопровождать этот процесс, включаясь лишь в отдельных, избранных точках и в минимальных дозах.

Психотехническое соучастие экспериментатора в такой деятельности испытуемого состояло в стремлении фасилитировать процессы определенного режима сознания в соответствии с особенностями прохождения им различных этапов решения (см. рис. 2). Для поддержки эмоциональных процессов, протекающих в режиме непосредственного переживания, использовался *метод эмпатии*; для поддержки когнитивных процессов, протекающих в режиме сознавания, применялся *метод кларификации*; для поддержки рефлексивных процессов — *метод майевтики*. Опишем вкратце эти методы, заимствованные из базового психотехнического алфавита понимающей психотерапии.



Метод *кларификации* в целом направлен на действие процессам, обеспечивающим построение адекватного, точного, полного образа ситуации. При использовании кларификации в психотерапии «психотерапевт как бы становится рядом с пациентом, всматривается в то, что «рисует» фраза пациента, и обсуждает с ним особенности «изображенных» объектов и обстоятельность» [2, с. 340]. В ходе эксперимента этот метод использовался для фасилитации процессов сознания на предметном, метапредметном и личностном уровне.

При работе на предметном уровне мишенью кларификации становится неадекватность субъективного образа ситуации (на рис. 2 — ОС, неадекватность в представлении условий задачи, например, спутанность, нелогичность, неточность понимания того или иного фрагмента содержания и условий задачи. От того насколько близко к условиям, точно и конкретно выстроена картина проблемной ситуации, во многом зависит перспектива решения. К примеру, для решения использовавшейся в эксперименте задачи «Часы» важно представление испытуемого о том, что такое «удар часов» — движение стрелки, бой часов или что-то иное, что такое «секунда» — точечное событие или интервал.

На метапредметном уровне функция кларификации состоит в соучастии экспериментатора в исследовании испытуемым собственных стратегий решения (СР). На этом уровне кларификация способствует восстановлению общей логики движения мысли испытуемого, анализу проделанных им содержательных ходов, прояснению оснований выбранных стратегий и предложенных решений, и в целом позволяет испытуемому решать задачу более осознанно, организованно и систематично.

Наконец, на личностном уровне кларификация стимулирует осознание испытуемым его субъективной позиции (СП) в проблемно-личностной ситуации.

Метод *майевтики* в психотерапии способствует активации процессов рефлексии, которые позволяют пациенту вывести кажущиеся очевидными ценности, нормы и убеждения из зоны слепого пятна, по-новому взглянуть на них, поставить их под вопрос. На что направлен этот метод в контексте решения творческой задачи? На метапредметном уровне майевтической проблематизации подвергаются содержательно-логические основания стратегий решения, т. е. идеи, на которых выстраивается весь ход поиска ответа. Майевтика позволяет выявить и подвергнуть сомнению кажущиеся самому испытуемому безусловными идеи, которые лежат в основе ложных ходов и ограничивают область поиска решения. Подстегнутая майевтикой, рефлексия освобождает пространство для новой мысли.

Майевтическая помощь на личностном уровне помогает испытуемому отрефлексировать собственную позицию, собственную личностную установку (на рис. 2 — ЛУ) в ситуации эксперимента. Далеко не всегда, как мы видели, испытуемый действительно *решает* задачу. Порой решение может подменяться выстраиванием определенных отношений с экспериментатором, разного рода защитными маневрами и реакциями, например, беспричинным весельем, об-

суждением общего смысла подобных психологических исследований и т. д. Используя майевтику, экспериментатор как бы высвечивает основания позиции испытуемого, давая ему возможность усомниться в продуктивности происходящего и заново восстановить в себе *субъекта решения*.

*Эмпатия* в данном эксперименте использовалась нами только на личностном уровне для работы с процессами непосредственного переживания. Процедура метода эмпатии состоит в том, что экспериментатор, во-первых, пытается уловить звучащее в высказываниях клиента актуальное переживание и, во-вторых, дать ему обозначение.

Эмпатические включения в условиях решения творческой задачи способствуют разрядке эмоционального напряжения испытуемого, создают атмосферу уважительности и принятия, фасилитируя здоровое продуктивное течение процесса переживания, что приводит к трансформации разрушительных эмоциональных состояний, которые грозили вызвать отказ от продолжения участвовать в эксперименте.

Чем определялись активные включения экспериментатора в деятельность испытуемого? Использование психотехнической помощи вообще и применение того или иного метода помощи зависело прежде всего от динамических особенностей процесса решения задачи. Обычно большего внимания со стороны экспериментатора требовали последняя фаза этапа истощения средств и этап блокады (см. рис. 3). Именно здесь был наибольший риск, что ситуация из «рабочей», «экспериментальной» превратится для испытуемого в критическую, именно здесь возникла опасность отказа от продолжения решения.

К концу этапа истощения средств у испытуемого накапливается достаточно большой (а порой чрезмерный и плохо упорядоченный) материал представлений, идей, попыток просчитать те или другие варианты решения и т. п., так что сама внутренняя логика процесса как бы требует, чтобы с помощью методов кларификации и майевтики интенсифицировались осознание и упорядочение уже использованных стратегий решения и рефлексия логических оснований этих стратегий. Кларификация и майевтика особенно уместны на этапе блокады после работы с переживанием. Понятно, почему так: когда испытуемому удается справиться с эмоциональным кризисом, преодолеть свое желание выйти из ситуации, он психологически возвращается к решению задачи, и именно в этот момент эмоционального обновления обнаруживается назревшая необходимость интеллектуального пересмотра тупиковых стратегий, поиска новых оснований и принципов решения.

Эмпатическая помощь может осуществляться на каждом этапе как средство установления и поддержания контакта, а также как средство оптимизации эмоционально-волевого оптимума в ситуации резкого изменения состояния испытуемого и его настроения на решение задачи. Однако доминирующее значение данный вид помощи приобретает на этапе движения в блокаде, когда эмоциональный провал, вызванный неудачными попытками решить задачу, грозит привести испытуемого к капитуляции.

Если сравнить между собой количество включений экспериментатора на разных уровнях деятельности испытуемого (предметном, метапредметном и личностном), то минимум придется на предметный уровень, независимо от этапов решения. На первом этапе испытуемый так или иначе сам продвигается в содержании, и экспериментатор занимает пассивную позицию, приближаясь к той, которая характерна для классического проведения «дункеровских» экспериментов. Редкие включения экспериментатора направлены на то, чтобы помочь конкретизировать представления, восстановить логику рассуждений, сделать образ ситуации более понятным для самого испытуемого. Столь же редкие и очень дозированные включения на третьем этапе направлены на поддержание процессов, реализующих уже найденный принцип решения.

Разумеется, вариации психотехнических включений существенно зависят от индивидуальных особенностей испытуемого и индивидуального стиля совладания с проблемной ситуацией, преобладания или, напротив, дефицита функционирования у него того или иного режима сознания. Например, в случае когда испытуемый уже с самого начала аффективно реагирует на невозможность решить задачу, необходима эмпатическая поддержка. Если у испытуемого возникают трудности в структурировании содержания задачи, целесообразно применение кларификации. Если он колеблется между желанием уклониться от продолжения работы и чувством долга по отношению к взятым на себя обязательствам по участию в эксперименте, может потребоваться майевтическая стимуляция рефлексии по поводу своей личностной позиции в данной ситуации.

В целом важно подчеркнуть, что использование различных методов психотехнической поддержки деятельности испытуемого не было задано априорным алгоритмом, а определялось феноменологической «экспресс-диагностикой» реального состояния сознания испытуемого на том или ином этапе решения задачи.

### Основная серия экспериментов

Основная серия экспериментов проводилась в трех группах: контрольной (26 человек), экспериментальной (20 человека) и сравнительной (20 человек). В *контрольной* группе осуществлялся **классический** «дункеровский» эксперимент. При работе с участниками экспериментальной группы был использован комплексный метод психотехнической помощи, в котором применялись все описанные выше виды психотехнических включений. Такие эксперименты мы называли **психотехническими**. «Сравнительные» эксперименты проводились с двумя подгруппами, в каждой из которых испытуемым оказывалась частичная помощь: в

первой — **помощь рациональная**, во второй — **помощь эмоциональная**. Эксперименты с рациональной помощью были ориентированы на оптимизацию осмысления испытуемыми реализуемых ходов и своей личностной позиции за счет усиления процессов режима сознания (использование *кларификации*) и режима рефлексии (использование *майевтики*). В экспериментах с эмоциональной помощью психотехнические включения экспериментатора были направлены на процессы непосредственного переживания с применением метода *эмпатии*.

Результаты экспериментов сравнивались по двум параметрам: по исходу решения задачи и по времени решения. Испытуемый завершал работу над задачей по одной из трех причин: либо он находил верное решение (этот исход нами обозначался как **«успешное решение»**), либо отказывался от продолжения работы (такой исход был назван **«отказ»**), либо его останавливал экспериментатор по истечении 85 минут, поскольку именно такое ограничение времени было задано в инструкции (последний исход получил наименование **«исчерпание лимита времени»**). В табл. 4 представлены результаты основной серии экспериментов.

### Сравнение классических и психотехнических экспериментов

**a-d** (см. табл. 4). Наиболее ярким и значительным результатом основной серии является тот факт, что по сравнению с классическими экспериментами число испытуемых, решивших задачу в психотехнических экспериментах, возросло в 3(!) раза (81 % против 27 %). Следует еще раз подчеркнуть, что деятельность экспериментатора не была специально направлена на стимуляцию собственно интеллектуальных процессов, не говоря уже о том, что в ней совершенно не использовались содержательные подсказки и подталкивания к верной идее решения\*. Этот факт является убедительным доказательством, какие значительные резервы роста продуктивности мышления могут быть открыты при достижении оптимального соотношения процессов сознания разного уровня, вовлеченных в мыслительную деятельность. Благодаря сочетанию методов майевтики, кларификации и эмпатии, происходила гармонизация процессов сознания, протекающих в разных режимах, — переживания, сознания и рефлексии. Эта гармонизация приводила к тому, что испытуемый формировал устойчивую, активную и адекватную личностную позицию в социальной ситуации эксперимента, у него складывался не только «оптимум мотивации», но и «эмоционально-смысловой оптимум», что позволяло действовать на самом высоком для него творческом уровне, реализуя гибкие и продуктивные мыслительные стратегии.

\* Конечно, невозможно полностью исключить бессознательные, интонационные и невербальные намеки, поскольку экспериментатор так или иначе начинает «болеть» за успех своего испытуемого. Чтобы исключить этот фактор или измерить его вклад в данный результат, нами спланировано проведение серии экспериментов, в которых экспериментатор не будет знать решения творческой задачи.

Результаты основной серии экспериментов

Эксперименты	Исход решения (% испытуемых)			Среднее время (в мин.)
	Успешное решение	Отказ	Исчерпание лимита времени	
Классические	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>a</i> 29
	27	73	0	<i>b</i> 26
				<i>c</i> 0
Психотехнические	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>f</i>	<i>d</i> 39
	81	5	14	<i>e</i> 37
				<i>f</i> 85
Эксперименты с рациональной помощью	<i>g</i>	<i>h</i>	<i>i</i>	<i>g</i> 62
	40	50	10	<i>h</i> 21
				<i>i</i> 85
Эксперименты с эмоциональной помощью	<i>j</i>	<i>k</i>	<i>l</i>	<i>j</i> 84
	10	40	50	<i>k</i> 43
				<i>l</i> 85

Каждый результат обозначен буквой латинского алфавита для удобства последующего описания.

***b-e; c-f.*** 73 % испытуемых в классических экспериментах достаточно быстро (в среднем за 26 минут) капитулировали. В психотехнических опытах этот показатель составляет всего 5 %. В классических экспериментах не нашлось ни одного испытуемого, который проявил бы достаточное упорство и, несмотря на отсутствие результата, предпринимал бы попытки решить задачу до самого конца отведенного времени. В психотехнических экспериментах таких испытуемых — 14 %.

Это чрезвычайно интересные и неожиданные данные, которые не прогнозировались нами заранее. Они могут быть истолкованы следующим образом. Психотехническая поддержка процессов совладания с проблемно-личностной ситуацией не только увеличивает умственную продуктивность, раскрывая интеллектуальный и творческий потенциал испытуемых, но и приводит к значительному мотивационному и волевому укреплению деятельности испытуемых. Вырастает стрессоустойчивость, целеустремленность и упорство — готовность и способность терпеть неуспех и продолжать настойчивые поиски решения.

После получения этих данных перед исследованием был поставлен следующий вопрос: каков вклад процессов разных режимов сознания в столь заметный рост продуктивности мышления и повышение эмоционально-волевой устойчивости?

### Сравнение классических экспериментов и экспериментов с разными вариантами помощи

Для ответа на этот вопрос были проведены сравнительные серии экспериментов. В одной из них экспериментатор ограничивался лишь эмпатической поддержкой испытуемых, чтобы понять, какова роль

совладания с эмоциональным напряжением в общей экономии мыслительной деятельности при решении творческих задач. Результаты этой серии оказались довольно неожиданными.

***a-j.*** Мыслительная продуктивность, как ни странно, значительно снизилась по сравнению с классическими опытами (10 % успешных решений против 27 %). Однако в то же время значительно вырос «коэффициент терпения», если так истолковать тот факт, что в этой серии наблюдалось рекордное для всего исследования число испытуемых, которые вопреки неудачам работали до самого конца. Обдумывая эти факты, можно предположить, что эмпатическое отражение чувств испытуемых создавало мягкую, безопасную атмосферу, быть может, чрезмерно мягкую и безопасную, в которой многие испытуемые чувствовали себя достаточно комфортно, чтобы оставаться в ней, несмотря на неудачу. Эту атмосферу, по-видимому, можно сравнить с потакающим «материнским» стилем отношения к ребенку, стилем, которому не хватает «отцовской» требовательности, стимулирующей упорство и целенаправленность.

***a-g.*** Вторая из сравнительных серий экспериментов, судя по результатам, как раз культивировала эту «отцовскую» требовательность. Экспериментатор в этой серии отказывался от «сантиментов», он включался в работу испытуемого преимущественно на рациональном уровне, с помощью методов кларификации и майевтики. Благодаря такой психотехнической поддержке в 1,5 раза вырос процент успешных решений, по сравнению с классическими экспериментами (40 % против 27 %). Важно отметить, что испытуемые, которые добивались успеха в данной серии экспериментов, делали это в среднем в два раза медленнее, чем успешные испытуемые классической серии (62 мин. против 29 мин.)

Как объяснить последний факт? Маловероятно прямолинейное объяснение, что рациональная поддержка замедляет мыслительные процессы испытуемых. Предполагаемый механизм, ведущий к такому замедлению, заключается в том, что испытуемые включались в два вида активности — мыслительную деятельность и деятельность коммуникации, что, естественно, увеличивало время решения для тех испытуемых, которые справились бы с задачей и без всякой помощи. Однако наиболее вероятным выглядит такое простое объяснение. В успешные 40 % (см. результат *g*), благодаря рациональной поддержке, попали испытуемые, которые без этой поддержки с задачей не справились бы вовсе (таких, если сравнивать результаты *a* и *g*, было примерно 13 %), и, разумеется, их временные показатели должны были заметно увеличить среднее время решения в данной группе.

*i*. В подгруппе испытуемых, которым оказывалась «рациональная» помощь с использованием методов майевтики и кларификации, оказалось 10 % участников, которые задачу не решили, но тем не менее остались в эксперименте до конца. Этот показатель, конечно, намного меньше, чем 50 % испытуемых, которые продолжали решать задачу до исчерпания лимита времени в группе с эмоциональной помощью (результат *l*), но, сравнивая его с полным отсутствием «терпеливых» испытуемых в классической серии (результат *c*), можно сделать вывод, что и рациональная помощь обладает некоторым потенциалом по увеличению «коэффициента терпения». По-видимому, этот потенциал коренится вообще в участливости как таковой, в небезразличной, не нейтральной позиции экспериментатора.

*a-d-g-j (успешное решение)*. Сопоставляя процент успешных решений во всех сериях эксперимента, мы сталкиваемся с достаточно неожиданным фактом. Логично было бы предположить, что результаты комплексного психотехнического эксперимента окажутся на уровне средней арифметической экспериментов с рациональной и эмоциональной помощью. Успешных решений было бы в этом случае около 25 % (среднее от 10 и 40 %). Можно было бы выдвигать и более сложные предположения, например, что вклады процессов разных режимов сознания в общую продуктивность мышления не одинаковы. Тогда следовало бы ожидать, что процент успешно решенных задач в серии с комплексной психологической помощью будет находиться в интервале от 10 (в случае если весь вклад вносится процессами, относящимися к уровню непосредственного переживания) до 40 % (в случае если процессы сознания и рефлексии, поддержанные экспериментатором, обеспечат весь вклад в продуктивность мышления при комплексной помощи). Однако факты не подтверждают этих предположений. В сериях с комплексной психотехнической поддержкой испытуемые решают задачу в 81 % случаев. Такие данные невозможно было бы объяснить, даже если бы мы полагали, что продуктивность мышления испытуемого в опытах с комплексной помощью является суммой их «личного вклада» (27 % в классических экспериментах, где испытуемые действовали самостоятель-

но), «вклада эмоциональной поддержки» (10 %) и «вклада рациональной поддержки» (40 %). Хотя механическое суммирование этих составляющих дает 77 %, т. е. цифру, близкую к 81 % успешных решений в психотехнических экспериментах, однако это не более чем простое совпадение. Простым контраргументом против такого прямолинейного суммирования является факт низкой эффективности в опытах с эмоциональной помощью (10 %): если бы тот или иной вид помощи добавлял к 27 % успешных испытуемых, которые ни в какой помощи не нуждаются (судя по классическим экспериментам), определенное число неудачников, которые именно с этим видом поддержки переходят в разряд решивших задачу, то цифра *j* должна бы быть >27 %.

Одним словом, из этих фактов необходимо сделать общий вывод о *неаддитивности комплексной психотехнической помощи* и, соответственно, о целостности внутренней работы сознания в контексте деятельности по решению творческой задачи. Именно поэтому целостная психотехническая помощь оказывает столь мощное влияние на продуктивность мышления испытуемых. Дело не столько в оптимизации процессов того или иного уровня (эмоциональные ли это процессы, интеллектуальные или рефлексивные), а в таком гибком и чутком встраивании экспериментатора во внутреннюю динамику работы сознания испытуемого при решении задачи, что легкие, едва заметные интервенции, но сделанные в нужном месте, в нужное время, на нужном уровне целостного процесса, приводят к столь значительному повышению продуктивности мышления.

Можно утверждать, что в каждой фазе решения задачи у испытуемого есть оптимальное соотношение процессов рефлексии, сознания и переживания, и если этот оптимум достигается (самим ли испытуемым или с помощью экспериментатора), то происходит продуктивное продвижение в решении задачи. Подчеркнем, что на каждом этапе существует свой оптимум (например, в конце блокады необходим резкий рост доли рефлексивных процессов). Это позволяет ввести понятие *динамического оптимума* по отношению к целостному процессу решения задачи. Под *динамическим оптимумом* будем понимать соразмерное соотношение процессов сознания (рефлексии, сознания и переживания) как внутри каждого этапа решения, так и на протяжении всего процесса мыслительной деятельности испытуемого.

*b-e-h-k (отказ)*. Не менее ярко такой целостный, многоуровневый характер работы сознания при решении задач иллюстрируется другими результатами проведенных экспериментов, а именно сопоставлением количества отказов во всех экспериментальных группах. В экспериментах с рациональной помощью количество отказов падает по сравнению с классическими экспериментами в полтора раза (с 71 до 50 %), еще больше (до 40 %) снижается эта цифра в опытах с эмоциональной помощью, но все же и в этих благоприятных эмоциональных условиях почти половина испытуемых покидает поле боя, признавая свою несостоятельность в решении задачи, хотя время у них еще остается.

Если бы в экспериментах с комплексной психотехнической помощью действовали аддитивные закономерности, можно было бы ожидать, что количество отказов составит 40–50 %. Но экспериментальные факты радикально отличаются от этих предположений: всего 5 %(!) испытуемых капитулировали при комплексной психотехнической поддержке.

Этот факт является вдохновляющим с точки зрения практических перспектив использования психотехнического метода. Комплексная психотехническая поддержка создает для испытуемых такую благоприятную творческую атмосферу, в которой почти не остается места «психологии неуспеха». В классических экспериментах мы видим примерно ту же картину, что наблюдаем в жизни: четверть всех испытуемых с житейской точки зрения оказываются умными, талантливыми, успешными, они быстро справляются с задачей, а остальные три четверти столь же быстро смиряются, отступают, соглашаются на поражение, не используя и половины своих умственных способностей и объективных возможностей (в среднем они сходят с дистанции на 26-й минуте, когда в их распоряжении остается еще целый час!). В психотехнических же экспериментах сравнительно небольшое участие со стороны другого человека, понимающая поддержка экспериментатора открывают испытуемым доступ к своим немалым интеллектуальным резервам, а равно и резервам эмоциональным, мотивационным и волевым. Последнее обстоятельство является важным экспериментальным фактом, который также хорошо коррелирует с житейскими наблюдениями: наибольшей продуктивностью в жизни отличаются отнюдь не люди с самым острым умом, а те, кто научился «властвовать собой», кто обладает эмоциональной устойчивостью, стабильностью и живостью интереса, терпением и упорством.

**h-k.** Для анализа механизмов психотехнической регуляции этих эмоционально-волевых процессов интересно сопоставить особенности отказа в экспериментах с эмоциональной и рациональной помощью. Общее число таких отказов в этих сериях отличается незначительно (40 % и 50 %, соответственно), однако в опытах с эмоциональной поддержкой испытуемые-«отказники» в среднем продолжали работать до 43-й минуты, в то время как в опытах с рациональной помощью всего до 21-й минуты (даже меньше, чем в классических экспериментах, где они удерживались 26 минут).

Выходит, что изолированная рациональная помощь создает такую атмосферу, при которой некоторым испытуемым даже труднее удерживаться в эксперименте, чем без всякой помощи вообще. Хотя, как мы видели выше, эта «отцовская» позиция экспериментатора повышает продуктивность у ряда испытуемых (по-видимому, тех, которые эмоционально устойчивы, но испытывают недостаток интеллектуальной организации деятельности), но одновременно она оказывается слишком «суровой», механистичной для испытуемых, ощущающих недостаток эмоциональной «материнской» поддержки, что в результате приводит к быстрому отказу от продолжения решения.

Следовательно, мы можем констатировать наличие своего рода зеркальной симметрии между результатами двух экспериментов с частичной помощью: изолированная фасилитация рациональных процессов методами майевтики и кларификации не повышает эмоционально-волевой устойчивости испытуемых, хотя заметно увеличивает продуктивность их интеллектуальной деятельности, в то время как изолированная фасилитация процессов переживания методом эмпатии, как мы отмечали ранее, не повышает продуктивности интеллектуальной деятельности, хотя заметно увеличивает эмоционально-волевую устойчивость.

Эти соотношения позволяют понять вклад, который вносит регуляция процессов разного уровня в результаты комплексной психотехнической оптимизации продуктивного мышления испытуемых. Понять, однако, лишь с качественной точки зрения, потому что количественная оценка, как уже говорилось, показывает принципиально неаддитивный характер реальных закономерностей. Предложенная рабочая модель (см. рис. 3) может объяснить отсутствие аддитивности динамикой процессов сознания при решении творческих задач. В экспериментах с частичной помощью установка на поддержание процессов определенного уровня была задана заранее и, естественно, она не могла учесть, что на каждом этапе решения творческой задачи доминирующим будет определенный уровень. Например, если в данный момент должна сказать свое слово рефлексия, эмпатическая поддержка переживания может оказаться бесполезной, а то и вредной, поскольку вступает в диссонанс с общей мелодией целостного процесса сознания.

## Заключение

По результатам экспериментов можно сделать следующие выводы.

Сконструированная в ходе исследования рабочая модель (объединяющая в себе структурно-динамическую схему анализа мышления при решении творческих задач [8; 9] и модель уровня строения деятельности переживания [5]) дает адекватное описание многоуровневой динамики процессов сознания, вовлеченных в осуществление мыслительной деятельности.

Существует «динамический оптимум» сочетанного функционирования режимов сознания (непосредственного переживания, сознавания и рефлексии), при приближении к которому на всех этапах решения творческой задачи значительно интенсифицируется продуктивность мыслительной деятельности.

Частичная психотехническая поддержка на одном лишь рациональном уровне (методами кларификации и майевтики, фасилитирующими процессы сознавания и рефлексии) несколько оптимизирует интеллектуальные процессы испытуемого, не оказывая значимого влияния на эмоционально-волевою составляющую его деятельности по решению проблемной ситуации.

Частичная психотехническая помощь на одном лишь эмоциональном уровне (методом эмпатии, фасилитирующим процессы непосредственного переживания) позитивно влияет на эмоционально-волевую устойчивость испытуемого и не влияет (или даже влияет отрицательно) на продуктивность собственно интеллектуальной активности.

Использование комплексной психотехнической помощи позволяет приблизиться к «динамическому оптимуму» и в результате значительно повысить эффективность решения творческой задачи. Этот эффект достигается как за счет оптимизации собственно мыслительных процессов испытуемого, так и за счет усиления процессов совладания с аффективно заряженной проблемной ситуацией.

Эффект комплексной психотехнической помощи является неаддитивным, он значительно превышает сумму эффектов частичной помощи.

\* \* \*

В заключение сформулируем общую научно-практическую суть данного экспериментального исследования.

Во-первых, был осуществлен эксперимент нового типа, а именно психотехнический эксперимент. Он относится к тому же классу методов, что и метод поэтапного формирования умственных действий, разработанный П. Я. Гальпериным. Важные отличия психотехнического метода состоят: а) в том, что в нем не происходит формирования новой функции (или действия) с заранее заданными свойствами под внешним воздействием, а возникает актуализация или рождение изнутри нового уровня функционирования за счет оптимальной реорганизации задействованных психических процессов; б) в том, что в качестве психотехнических интервенций используются психотерапевтические методики. Эти особенности психотехнического метода создают продуктивную исследовательскую перспективу для преодоления «методологического схизиса» [2] между общей психологией и психотерапией: психотерапия

начинает работать на общую психологию не только как поставщик клинического материала, не только как генератор общих идей, но и как производитель методов.

Во-вторых, результаты данного эксперимента могут быть непосредственно внедрены в практику. Например, специалисту любой профессии (будь то военный, руководитель, педагог, бизнесмен) в сложной профессиональной ситуации может быть оказана психотехническая поддержка (специалистом психологом, не обладающим специальными знаниями в соответствующей предметной области), которая, судя по полученным экспериментальным данным, способна значительно увеличить эффективность разрешения проблемных ситуаций, не имеющих готовых алгоритмов решений.

В-третьих, сама психотерапия обретает в данном исследовании как перспективную модель для экспериментальных исследований, так и удобный «тренажер» для отработки базовых коммуникативных навыков. В самом деле, легко представить варьирование разных психотерапевтических методов и сценариев психотерапевтической помощи применительно к испытуемому, решающему творческую задачу, что дает возможность экспериментального сопоставления их эффективности. Что касается психотерапевтического образования, то участие будущего терапевта в психотехнических экспериментах позволяет не только отработать консультативные навыки в относительно безопасной для испытуемого (пациента) ситуации, но и получить надежную эмпирическую обратную связь о степени овладения психотерапевтическим мастерством.

Последнее. На наш взгляд, данный эксперимент открывает новые интригующие возможности исследований в области психологии мышления. Идея психотехнической работы с творческим процессом, включающая помощь по содержанию, ориентированная на индивидуальные особенности деятельности испытуемого в проблемной ситуации, представляется перспективной в плане понимания феномена творческой продуктивности человека и возможности ее оптимизации.

### Литература

1. Абаев Н. В. Чань-буддизм и культура психической деятельности в средневековом Китае. Новосибирск, 1983.
2. Василюк Ф. Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2007.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М., 1984.
4. Василюк Ф. Е. Уровни построения переживания и методы психологической помощи // Вопросы психологии. 1988. № 5.
5. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Психология развития человека. М., 2003.

6. Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления // Психология мышления / Под. ред. А. М. Матюшкина. М., 1965.
7. Зарецкий В. К. Динамика уровневой организации мышления при решении творческих задач: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.
8. Зарецкий В. К., Семенов И. Н. Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // Новые исследования в психологии. 1979. № 1.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
10. Леонтьев А. Н., Пономарев Я. А., Гиппенрейтер Ю. Б. Опыт экспериментального исследования мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М., 1981.

# Psychotechnical method for research on creative thinking

**F. E. Vasiliuk**

Ph. D. in Psychology, professor, chief research associate at the laboratory of scientific basis of psychological counseling and psychotherapy, Psychological Institute RAE

**V. K. Zaretskiy**

Ph.D. in Psychology, professor, head of the Laboratory of Psychological and Pedagogical Problems of Continuous Education of Children and Adolescents with Disabilities, Institute of Humanitarian Technologies, Moscow State University of Psychology and Education

**A. N. Molostova**

Senior Lecturer, Individual and Group Psychotherapy Chair, Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education

---

The article presents method of psychotechnical study of thinking. While solving a creative task, the intellectual difficulties create frustration, "problem-personal situation" occurs. In order to resolve it combination of thinking activity and feelings directed at coping with affect disorganization of activity is needed. Theoretical model elaborated on two conceptual schemes is presented: analysis scheme of level-dynamic organization of creative thinking and scheme of consciousness operation modes. The experimentalist enters respondent's activity with the help of the following psychological methods: empathy, maieutique, and clarification. Results indicate that such complex psychotechnical support significantly enhances productivity of the thinking activity.

**Keywords:** thinking, feeling, creative task, consciousness, psychotechnics, research methods of thinking, psychotherapy, problem-personal situation.

## References

1. *Abaev N. V.* Chan'-buddizm i kul'tura psicheskoi deyatelnosti v srednevekovom Kitae. Novosibirsk, 1983.
2. *Vasilyuk F. E.* Ponimayushaya psihoterapiya kak psihotekhnicheskaya sistema: Dis. ... dokt. psiol. nauk. M., 2007.
3. *Vasilyuk F. E.* Psihologiya perezhivaniya. M., 1984.
4. *Vasilyuk F. E.* Urovni postroeniya perezhivaniya i meto-dy psihologicheskoi pomoshi // Voprosy psihologii. 1988. № 5.
5. *Vygotskii L. S.* Istoricheskii smysl psihologicheskogo krizisa // Psihologiya razvitiya cheloveka. M., 2003.
6. *Dunker K.* Kachestvennoe (eksperimental'noe i teoreticheskoe) issledovanie produktivnogo myshleniya // Psihologiya myshleniya / Pod. red. A. M. Matyushkina. M., 1965.
7. *Zaretskiy V. K.* Dinamika urovnevoi organizatsii myshleniya pri reshenii tvorcheskikh zadach: Dis. ... kand. psiol. nauk. M., 1984.
8. *Zaretskiy V. K., Semenov I. N.* Logiko-psihologicheskii analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach // Novye issledovaniya v psihologii. 1979. № 1.
9. *Leont'ev A. N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
10. *Leont'ev A. N., Ponomarev Ya. A., Gippenreiter Yu. B.* Opyt eksperimental'nogo issledovaniya myshleniya // Hrestomatiya po obshei psihologii. Psihologiya myshleniya / Pod. red. Yu. B. Gippenreiter, V.V. Petuhova. M., 1981.

# Системный подход к пониманию структуры Я-концепции и закономерностей ее развития в детском возрасте

Т. В. Архиреева

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого

---

В статье предлагается разработанная на основе системного подхода теоретическая модель Я-концепции, отличительной чертой которой является показ связей, имеющихся между компонентами, составляющими ее структуру. На основе анализа исследований особенностей самосознания детей в различные возрастные периоды сделана попытка выявить закономерности развития Я-концепции в онтогенезе и соотнести их с уровнями зрелой Я-концепции. Кроме того, в статье выдвигается идея, что новообразования каждого возрастного периода в структуре Я-концепции детерминируются не одним фактором, а целостной системой факторов, отражающих социальную ситуацию развития, специфичную для различных возрастов.

**Ключевые слова:** системный подход, Я-концепция, закономерности развития, детерминанты развития.

---

Проблему «я», самосознание личности и Я-концепцию изучали и изучают как зарубежные, так и отечественные психологи. Большой интерес к данной проблеме, скорее всего, обусловлен пониманием того, что эти структуры представляют собой ядерные основания личности, определяющие все стороны ее жизнедеятельности, являющиеся важнейшим фактором благополучия человека. Именно поэтому важно понимать закономерности развития Я-концепции в онтогенезе, так как такое знание позволит определить пути профилактики нарушений личностного развития ребенка, а также разработать по отношению к нему оптимальные психокоррекционные подходы, соответствующие возрастным задачам развития.

При большом количестве работ, посвященных данной проблеме, до сих пор нет целостного понимания закономерностей становления Я-концепции человека в онтогенезе. Это приводит к противоречивому толкованию выявленных фактов, эмпирических данных, показывающих особенности развития самосознания и Я-концепции. Например, в современной психологии существуют различные точки зрения на связь между происходящими в Я-концепции как ребенка, так и взрослого процессами дифференциации и психологическим благополучием человека. Так, Е. Донахью с соавторами полагают, что информация в Я-концепции представлена фрагментарно, она пересекается с социальными ролями и отношениями, реализуемыми человеком [22]. При этом они подчеркивают негативную связь фрагментарности и эмоционального благополучия человека. Представители противоположной позиции подчеркивают центральную роль социального окружения в самоопределении, что, в свою очередь, приводит к потенциальной множественности Я-аспектов (Р. Герген [23], П. Линвилл [27]). С их точки зрения, высокая степень дифференцированности Я-концепции является

позитивным фактором, так как увеличивает возможности адаптации человека к различным условиям окружающей среды, что очень важно для современного мира. Еще одно противоречивое толкование касается самооценки ребенка в дошкольном возрасте. Неясно, что именно является «положительной Я-концепцией» детей в данный возрастной период. В науке существуют противоположные мнения о роли в психическом развитии детей типичной для возраста завышенной самооценки [10; 18].

Сложившаяся в психологической науке ситуация, видимо, обусловлена многогранностью феноменов самосознания и Я-концепции, приводящей к трудностям в его анализе и сложностям в подборе соответствующей методологии исследования. В то же время она свидетельствует о необходимости разработки теоретической модели развития Я-концепции.

Чтобы определить направления в развитии Я-концепции ребенка, на наш взгляд, нужно начинать с определения цели развития Я-концепции, для чего необходимо понять, что представляет собой развитая Я-концепция взрослого человека. В настоящее время отсутствует системное понимание данного феномена: структурные компоненты Я-концепции выделяются по различным основаниям, часто существование отдельных компонентов Я-концепции рассматривается параллельно, связи между ними не показываются. Далее на основе определенной нами цели развития важно определить основные направления ее развития.

На наш взгляд, можно построить теоретическую модель Я-концепции и ее развития в онтогенезе только в том случае, если основываться на последовательном применении системного подхода, который в большей степени соответствует самой природе данного сложного феномена. Такая методология позволит обобщить имеющиеся эмпирические находки, установленные факты.



Методологическая разработка принципа системности и отвечающего ему системного подхода в психологии была сделана в начале 80-х гг. XX в. Б. Ф. Ломовым [13]. При построении теоретической модели Я-концепции и понимания ее развития мы исходили из следующих его положений. Согласно Б. Ф. Ломову, психические явления многомерны, они могут рассматриваться в самых разнообразных системах измерений, каждая из которых позволяет обнаружить лишь определенную группу свойств и отношений. При этом Я-концепция, как и любое психическое явление, организованное как система, имеет вертикальное (уровневое) строение.

Вторая идея системного подхода, из которой мы исходили, — это понимание развития как процесса дифференциации и последующей интеграции дифференцирующихся элементов. Психическое развитие, по Б. Ф. Ломову, — это движение его оснований, сменность детерминант, возникновение, формирование и преобразование новых свойств или качеств [13]. Развитие любой системы — это рост ее дифференцированности и одновременной интеграции дифференцирующихся элементов, из чего следует вывод о том, что показателем развитости системы является степень ее дифференцированности. Если говорить более точно, то уровень организации системы определяется количеством входящих в систему элементов (степень разнообразия), количеством разных их уровней (степень иерархичности), количеством и разнообразием связей между элементами и уровнями [19].

И, наконец, третьим положением системного подхода, использованным нами при построении модели развития Я-концепции, послужила идея о том, что психические процессы системно детерминированы. По мнению Б. Ф. Ломова, такие модусы психического, как многомерность, многоплановость, многоуровневость, выражают множественность детерминант психики [13].

Мы полагаем, что Я-концепция человека является системной организацией, имеющей сложное уровневое строение. В своем развитии она подчиняется законам развития систем, т. е. законам дифференциации и интеграции. Также можно говорить о том, что развитие Я-концепции человека имеет сложную системную детерминацию.

Одним из самых сложных вопросов, связанных с пониманием психических образований как систем, является вопрос об уровнях системы. По мнению Н. Н. Луковникова, структурные уровни организации психических функций представляют собой трансформированные этапы их развития. На основании исследования понятийного мышления взрослых людей и сопоставления данных с известными стадиями формирования мыслительных действий в детском возрасте, а также с учетом результатов других исследований Н. Н. Луковников сделал вывод: уровни, на которых взрослые оперируют понятиями, являются трансформированными этапами предшествующего развития. Он также утверждает, что есть успешные попытки выявления структурных уровней организации как трансформированных этапов развития и в других психических процессах, например, воле [14].

Идея связи уровней развитой психической системы с этапами ее онтогенетического развития кажется

нам правомерной, поэтому в своей попытке построить теоретическую модель Я-концепции и ее развития мы придерживались этой точки зрения. Далее, основываясь на рассмотренных нами идеях системного подхода, мы сначала попытаемся собственно построить теоретическую модель Я-концепции, а потом определить основные закономерности ее развития.

Мы полагаем, что Я-концепция представляет собой результат самоосознания человека. Вслед за другими авторами мы считаем, что она является более или менее осознанной, относительно устойчивой системой представлений индивида о себе самом, сопряженной с оценкой этих представлений.

Анализ литературы позволил выделить в структуре Я-концепции две подструктуры — знания о себе (Я-образ) и самоотношение [4; 17]. По мнению Р. Бернса и В. В. Столина, Я-концепция — не просто продукт деятельности самосознания, но и важный фактор детерминации поведения, т. е. такое внутриличностное образование, которое во многом определяет направление деятельности и поведения человека [там же]. Таким образом, Я-концепция личности реализует одно из направлений в своей регулирующей функции.

Итак, наиболее простой моделью Я-концепции является выделение в ее структуре когнитивной и аффективной составляющих, которые могут осуществлять регулятивную функцию. Естественно, что этого недостаточно, так как обе эти структуры должны иметь более сложное строение и каким-то образом быть связанными друг с другом. Кроме того, остается вопрос, что именно регулирует Я-концепция? В некоторых работах говорится о поведенческом компоненте Я-концепции. Но возможно ли, чтобы Я-концепция напрямую регулировала поведение человека? С нашей точки зрения, Я-концепция человека, являясь подструктурой личности, скорее всего, будет регулировать мотивационную сферу личности, а не собственно ее поведение.

Выявленные в процессе анализа компоненты Я-концепции — *когнитивный*, *аффективный* и *мотивационный* — и составили основу разрабатываемой нами модели.

Рассмотрев выделение уровней Я-концепции различными авторами, для построения своей модели мы выбрали идею уровневого строения самосознания, предложенную В. В. Столиным, так как она в большей мере соотносится с идеологией системного подхода. Вертикальное строение самосознания понимается В. В. Столиным как уровневое строение. Уровни самосознания определены уровнями активности человека, являющегося одновременно биологическим организмом (индивидуальный уровень), членом социума (социальный уровень) и личностью (личностный уровень) [17].

Такой подход к выделению уровней правомерен, но он не позволяет в полной мере понять, что именно происходит на каждом уровне внутри самого самосознания и его результата — Я-концепции, иными словами, не выявлены особенности Я-образа, характер самоотношения, специфика регулирующей функции каждого уровня самосознания и Я-концепции. Совершенно очевидно, что и самосознание, и

его результат имеют и свою логику развития. Соответственно, если мы хотим выделить уровни Я-концепции, то должны основываться на логике движения тех структур, которые составляют Я-концепцию человека — Я-образа и самоотношения.

На наш взгляд, в Я-концепции взрослого человека все уровни будут представлены в виде отдельных подструктур, объединяющих какие-либо аспекты Я-образа с самоотношением, и именно это целостное образование будет выполнять специфическую для каждого уровня функцию регуляции деятельности и поведения.

На основе анализа литературы мы попытались выделить области содержания Я-концепции (сделать «горизонтальный» срез Я-образа или когнитивной составляющей), а затем определить возможные его уровни («вертикальный» срез Я-образа). Обнаружилось, что можно выделить такие области содержания, как представления а) о своем физическом Я; б) о силе характера; в) о своей компетентности; г) о коммуникативных характеристиках; д) о своих моральных качествах [21; 26; 28]. Видимо, некоторые из этих областей можно структурировать в более широкие классы. Так, представления о силе характера и о своей компетентности имеют отношение к деятельности и поведению человека. А такие области содержания, как представления о коммуникативных характеристиках и о моральных качествах описывают собственно личностные особенности человека. При этом остается открытым вопрос, как дифференцированность Я-концепции, внутренняя согласованность или противоречивость отдельных ее сфер связаны с психологическим благополучием личности [22; 23; 27; 29].

Обобщая имеющиеся представления о структуре Я-концепции, можно сказать следующее. Во-первых, в Я-концепции отражается множественность информации о себе, причем существуют различные подходы к пониманию ее структуры. Возможно, структура Я-концепции будет меняться с возрастом. Кроме этого, нам кажется очень важной идея связи содержания Я-концепции с субъективным благополучием человека. В отечественной психологии принято говорить преимущественно о значении самоотношения для личностного благополучия или неблагополучия, а не о значении целостной Я-концепции (Е. Н. Андреева, А. М. Прихожан [2; 15]).

Все области содержания могут быть представлены в Я-образе на разных уровнях в зависимости от глубины самопонимания. Уровневое строение самопонимания было предложено Р. Л. Лехи [26]. Мы согласны с его идеей, что в содержании Я-концепции человека сначала отражаются особенности его поведения, а затем — внутреннее переживания, а по мере развития рефлексии человек начинает задумываться о мотивах своих поступков.

Далее остановимся на том, какова структура и функции самоотношения. Можно выделить два, на первый взгляд, противоположных подхода к пониманию самоотношения. Первый рассматривает самоотношение как один из элементов Я-концепции, существующий наряду с когнитивным и регулятивным [4, 17]. Второй подход рассматривает самоотноше-

ние очень широко. В этом случае самоотношение включает в себя и когнитивную, и регулируемую составляющие. При этом понятие «Я-концепция» становится излишним [2].

Мы полагаем, что эти два подхода не так противоречат друг другу, как это кажется на первый взгляд. Видимо, нельзя рассматривать все компоненты Я-концепции как рядоположенные, не связанные друг с другом. По нашему мнению, именно самоотношение является центральным звеном Я-концепции, поддерживающим ее целостность.

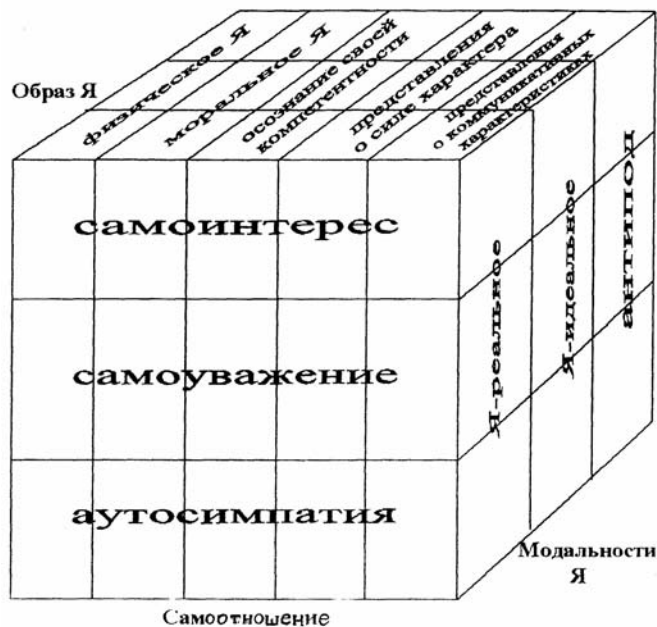
Анализ литературы позволил нам выделить три основных компонента самоотношения (аффективной составляющей Я-концепции) — *самопринятие, самоуважение, самоинтерес* [17]. Ранее они выделялись эмпирическим путем и не были вписаны в общее понимание Я-концепции человека.

Еще один план рассмотрения структуры Я-концепции — это выделение в ней модальностей Я-реального, Я-идеального. При том что проблема расхождения Я-реального и Я-идеального рассматривается во многих исследованиях, в них четко не обозначены функции этих модальностей для Я-концепции человека. В 90-е гг. XX в. Е. Хиггинс [24] разработал теорию Я-расхождений. Согласно этой теории индивид конструирует когнитивные представления о возможном Я, т. е. он формулирует надежды, черты, цели, которых придерживается. Назначение этого возможно-го Я — выступать в качестве критериев для самооценки. В дальнейшем соотношения между Я и возможным Я выполняет функцию саморегуляции. На наш взгляд, Я-возможное и Я-идеальное в данном случае совпадают по смыслу. И, таким образом, Я-реальное в структуре Я-концепции, видимо, отражает и обобщает информацию о себе, это результат самопонимания. Функция же Я-идеального — быть критерием, с которым человек сравнивает свои представления о себе, это ценностная составляющая Я-концепции. Хотелось бы заметить, что если генезис Я-реального в исследованиях представлен, то генезис Я-идеального изучен значительно меньше. Важно также заметить, что в качестве критериев оценивания может быть не только Я-идеальное.

Проблема расхождений в структуре Я-концепции не ограничивается расхождениями между Я-реальным и Я-идеальным. В отечественной психологии разрабатывается идея диалогичности сознания и самосознания (Г. А. Ковалев [8] и др.). Исходя из этой идеи, В. В. Столин выявил особый тип отношения к себе, получаемый при сравнении себя с антиподом. В этом случае речь идет не о традиционно выделяемом расхождении между Я-реальным и Я-идеальным в структуре Я-концепции, а о расхождении другого рода — между Я и «анти-Я», антиподом. Рассогласование между этими модальностями Я-концепции будет составлять иной, чем в первом случае, аспект самоотношения [17].

Проанализировав различные точки зрения, мы попытались обобщить их, разработав целостную модель Я-концепции. Данная модель должна объединять три независимых вектора, что наглядно можно представить в виде куба, одна грань которого составляет различные аспекты самоотношения — самопринятие (ау-

тосимпатия), самоуважение, самоинтерес. Другая грань отражает основные аспекты содержания Я-концепции — физическое Я, моральное Я, представления о собственной компетентности, силе своего характера, о своих коммуникативных чертах. Третья грань куба включает различные модусы представлений о себе — Я-реальное, Я-идеальное, антипод. Хотелось отметить, что предложенная модель является гипотетической, она нуждается как в дальнейшей теоретической разработке, так и в экспериментальной проверке.



Кубическая модель Я-концепции

В структуре Я-концепции, на наш взгляд, можно выделить три уровня. Мы полагаем, что уровень Я-концепции задается прежде всего типом самоотношения. При этом все же на каждом уровне Я-концепции все элементы оказываются связанными между собой, но эта связь носит сложный и неоднозначный характер. Мы полагаем, что уровень в Я-концепции характеризуется целостностью содержания и самоотношения.

На первом уровне ядром Я-концепции является *самопринятие* как не критичное, преимущественно эмоциональное отношение к себе. Содержательные компоненты Я-концепции на этом уровне слабо дифференцированы. Более отчетливо, видимо, представлены лишь те компоненты Я-образа, которые связаны с выделением собственного Я из окружающего мира. Представления о Я-идеальном и антипode очень неотчетливы, возможно, они ориентированы на приятные и неприятные переживания. Если соотносить выделенные нами уровни с уровнями самосознания, выделенными В. В. Столиным, то можно предположить, что это индивидуальный уровень.

Основу второго уровня Я-концепции составляет *самоуважение*. Самоуважение — это результат критичного отношения к себе. Критичность появляется при сравнении себя с эталоном, таким эталоном является Я-идеальное. Свои отличия от антипода у человека на этом уровне осознаются, но при этом отношение к антиподу и своей непохожести на него различаются в за-

висимости от того, насколько представления об антипode близки к представлениям о Я-идеальном. Второй уровень, видимо, соответствует социальному уровню самосознания Я-концепции, выделенному В. В. Столиным. Его характеризует более дифференцированный, но все же фрагментарный Я-образ, причем человек в этом случае видит те свои характеристики, которые проявляются при его активности в системе деятельности и поведения, которая регламентируется прежде всего социальными ролями. Такой Я-образ связан с осознанием тех характеристик, которые обычно оценивают другие люди — это особенности поведения и деятельности. Человек начинает осознавать преимущественно те свои характеристики, которые могут привести к успеху или, наоборот, помешать ему. Социальный характер этого уровня Я-концепции, возможно, проявляется еще и в том, что критерии оценивания — его Я-идеальное — представляют собой некритичный перенос представлений других людей о нормах поведения и деятельности.

Основу третьего уровня составляет *самоинтерес* как познавательное отношение к себе. Самоинтерес связан с попыткой понять собственный внутренний мир, свои переживания, мысли, чувства, мотивы своих поступков. Интерес к себе проявляется по отношению к различным областям собственного Я. Содержание Я-концепции на этом уровне дифференцировано, характер Я-идеального при этом, видимо, также переосмысливается. Человек относится критично не только к себе, но и к своим идеалам, т. е. он критичен и по отношению к эталону оценивания. Этот уровень Я-концепции, на наш взгляд, можно соотносить с личностным уровнем, выделенным В. В. Столиным. Человек на этом уровне старается понять свой внутренний мир, мотивы своего поведения, осознать свои глубинные личностные характеристики, также он может выбирать критерии, по которым будет себя оценивать. Можно предположить, что это приведет и к изменению отношения к антиподу.

Построенная нами модель представляет собой Я-концепцию взрослого человека, но ее становление в онтогенезе является сложным процессом, имеющим собственные закономерности.

Последовательное применение системного подхода необходимо требует анализа, как соотносятся этапы развития Я-концепции ребенка с уровнями внутри зрелой Я-концепции. Как уже было сказано, мы считаем, что структурирующим каждый уровень Я-концепции является тип самоотношения, основанный на различных моделях оценивания. Тип самоотношения позволяет объединить разнообразные области содержания Я-образа и его разнообразные модальности Я-концепции — Я-реальное, Я-идеальное и антипод. На основе анализа развития самосознания и Я-концепции ребенка от рождения до подросткового возраста можно предположить, что за эти периоды у него формируются два уровня самоотношения — самопринятие и самоуважение. Становление третьего уровня Я-концепции, основу которого составляет возникновение самоинтереса, скорее всего, приходится на подростковый и более поздние возрасты.

Анализ данных эмпирических исследований развития самосознания в онтогенезе позволил нам пред-

положить, что каждый компонент самоотношения проходит в своем развитии три фазы развития — в-первых, вызревание, во-вторых, проявление, в-третьих, активное функционирование. Основываясь на идеях Л. С. Выготского о двух зонах развития высших психических функций — актуального и ближайшего — можно утверждать, что фаза вызревания новой структуры самоотношения соотносится с зоной ближайшего развития, а фаза проявления — с зоной актуального развития [5]. Третья фаза — активного функционирования — свидетельствует о том, что произошла интериоризация сложившейся психической структуры, она вписана в общую структуру личности и начинает выполнять регулируемую функцию. Очевидно, что в фазе вызревания формируется критериальная основа способа самооценивания, составляющего ядро уровня в Я-концепции. Применение нового способа оценивания в этот период возможно лишь при участии взрослого. Новый способ отношения к себе проявляется ситуативно. В фазе проявления, скорее всего, ребенок только начинает использовать сложившиеся критерии оценивания, применяя их к оценке своих действий и поведения, но новый тип оценивания еще не вписан в общую структуру личности и не может выполнять регулируемую функцию. Способ оценивания в этот период возникает как новообразование, которое еще должно совершенствоваться. На третьей ступени уже сложившийся способ оценивания активно используется ребенком, его результаты обобщаются, он превращается в устойчивую структуру самоотношения и становится регулятором деятельности и поведения ребенка.

Попытаемся проанализировать, как происходит развитие первого уровня Я-концепции, основу которого составляет самопринятие. Как мы полагаем, этап вызревания данной структуры приходится на младенческий возраст. Н. Н. Авдеева, С. Ю. Мещерякова, М. Г. Елагина утверждают, что ядро Я-образа оказывается сформированным у ребенка к двум годам [1]. На наш взгляд, именно самопринятие человека и составляет ядро его Я-концепции. Следующий этап — это проявление данной структуры. Видимо, самопринятие проявляется в том, что ребенок начинает считать себя всемогущим, безусловно хорошим. Этап проявления приходится на ранний возраст — 2—3 года. Выделенный Т. В. Гуськовой и М. Г. Елагиной феномен «гордости за достижения» или, согласно Х. Кохуту, такая личностная структура, как «грандиозное Я», и демонстрируют сформированность самопринятия как результат безусловного положительного отношения к себе. В дошкольном возрасте самопринятие начинает активно функционировать, окрашивая деятельность и поведение ребенка, в виде его неадекватно завышенной самооценки [6; 25].

Самопринятие, как мы полагаем, наиболее тесно связано с осознанием себя как отдельного организма, с «физическим Я» ребенка. У малыша в младенчестве формируется «схема тела», далее он начинает изучать физические возможности собственного тела. И именно осознание своего тела совместно с общим положительным отношением к себе позволяет ребенку пробовать свои силы и верить в себя.

Самоуважение, также как и самопринятие, проходит три этапа своего становления. Мы полагаем, что первый этап — вызревание — приходится на дошкольный возраст. Вызревание данной структуры начинается еще тогда, когда активно функционирует самопринятие, поэтому появление нового типа оценивания и его результата — критичного самоотношения — в этот период трудно обнаружить. Но все же элементы критичности впервые появляются именно в этот период. Видимо, в данный период у ребенка складываются критерии оценки себя и других. Исследования показывают, что самооценка ребенка становится адекватной лишь в ситуациях, когда взрослый помогает ему оценить себя, либо когда ребенок сравнивает себя с другими детьми [12].

На этом этапе происходит становление новой модальности в Я-концепции — Я-идеального. Основой критичного отношения к себе и является сравнение себя с идеалом. Исследования обнаруживают данную структуру у детей в возрасте 6—7 лет, к моменту кризиса 7 лет [3; 25]. При этом Х. Кохут утверждает, что у ребенка к 6—7 годам сформирован «идеализированный родительский образ», иными словами, Я-идеальное ребенка в этом возрасте представляет собой усвоение родительских норм и ценностей, а не сознательный выбор собственного идеала [25].

Скорее всего, в младшем школьном возрасте Я-идеальное как критерий оценивания будет себя обнаруживать, соответственно, будет происходить активное развитие расхождения между Я-реальным и Я-идеальным. Кроме того, если оценка ребенка дошкольного возраста становится более адекватной при возможности сравнивать свои поступки с другими детьми, то у детей младшего школьного возраста появляется возможность сравнивать себя со сверстниками, особенно имеющими противоположные самому ребенку качества. Именно итоги этих двух типов оценивания — сравнение себя с Я-идеальным и с антиподом — и будут составлять основу самоуважения. При этом мы полагаем, что самопринятие как основа самоотношения у ребенка остается, оно является самостоятельной независимой характеристикой в структуре самоотношения.

Мы уже говорили, что содержание Я-концепции ребенка дошкольного возраста составляют его поведенческие характеристики. Е. В. Кучерова утверждает, что содержание самосознания слабо структурировано, доминирует сфера эмоционально-оценочного отношения к себе [10]. На наш взгляд, поведение человека регламентируется исполняемыми им социальными ролями, идентификация с которыми позволяет ребенку присваивать эгоидентичности. У дошкольника набор таких ролей пока невелик и, возможно, он не требует принципиально различных моделей поведения. Мы полагаем, что в младшем школьном возрасте под влиянием новой социальной значимой роли «ученика» представления ребенка о себе должны становиться более структурированными, причем наиболее отчетливо у ребенка будут сформированы именно те знания о себе, которые связаны с идентификацией себя с социальной ролью ученика. Более того, именно в младшем школьном возрасте происходит уточнение в понимании своих

поведенческих особенностей, которые ребенок может оценить по имеющимся у него критериям (Я-идеальное) и, возможно, в конце данного периода начинается переход от осознания своих поведенческих характеристик к пониманию своих личностных качеств.

Можно предположить, что следующий уровень Я-концепции складывается в подростковом и юношеском возрастных периодах. Скорее всего, в подростковом возрасте будет преобладать критичное отношение к себе, являющееся результатом увеличения расхождения Я-реального и Я-идеального, сформированного в младшем школьном возрасте. Т. Д. Марцинковская отмечает нестабильность, неустойчивость самооценки подростка. Она объясняет это явление лабильной структурой иерархии мотивов и содержанием Я-идеального. Это совпадает с нашей позицией, мы также полагаем, что на этом этапе человек будет пытаться самостоятельно выбирать привлекательные для себя идеалы, т. е. критичность будет проявляться по отношению не только к себе, но и к критериям оценки себя [16].

То, что Я-концепция подростка переходит на новый уровень развития, подтверждается и тем, что подросток начинает выделять в себе достаточно много личностных особенностей, а не только особенностей своего поведения и деятельности. Логично предположить, что в юношеском возрасте новые критерии оценивания у человека уже будут сформированы и его самооценка станет более стабильной. Возможно, это период, когда происходит интеграция всех аспектов Я-концепции.

В психологической литературе делаются многочисленные попытки определить детерминанты самосознания и Я-концепции ребенка. Обобщив результаты различных исследований и некоторые теоретические подходы, Г. Крайг выделяет пять факторов, влияющих на Я-концепцию ребенка: 1) восприятие ребенка другими; 2) самоанализ; 3) социальные ценности, идеалы, ожидания; 4) опыт социального поведения; 5) внешние данные, ощущение своей силы и здоровья [9]. При этом остается открытым вопрос, в какой мере эти факторы оказывают влияние на развитие Я-концепции ребенка, в какие возрастные периоды влияние того или иного фактора будет наиболее значительным. Вероятнее всего, в различные возрастные периоды различные факторы будут создавать своеобразную систему, причем какие-то факторы будут более значимыми, а другие менее, одни будут ведущими, другие — подчиненными. Единство факторов, влияющих на развитие личности в тот или иной возрастной период, Л. С. Выготский определил как социальную ситуацию развития [5]. Под социальной ситуацией развития он понимал «... совершенно своеобразное, специфичное для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [5, с. 258].

По мнению Л. С. Выготского, социальная ситуация развития является специфичной для каждого возраста. Эта специфичность определяется иерархической системой факторов и условий, в разной мере влияющих на развитие личности ребенка в тот или иной возрастной период. А. Н. Леонтьев, в свою очередь, полагает, что система факторов и условий развития ребенка включает фактор места в системе общественных отношений,

а также развитие деятельности ребенка, как внешней, так и внутренней. Фактор места в системе общественных отношений, согласно А. Н. Леонтьеву, разбивается на два круга. Первый — это те интимно близкие люди, отношения с которыми определяют отношения ребенка со всем остальным миром; второй — более широкий круг — образуют все другие люди, отношения к которым опосредствованы для ребенка его отношениями, установленными в первом интимном круге [11].

Д. Б. Эльконин, анализируя периодичность развития ребенка, говорит о том, что можно выделить два типа возрастных периодов. Первую группу возрастных периодов составляют те, на которых господствуют деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности, освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми. Такие деятельности Д. Б. Эльконин отнес к группе деятельностей в системе «ребенок-общественный взрослый». Вторую группу возрастных периодов, согласно Д. Б. Эльконину, составляют те, где господствуют деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны. Эти деятельности он относит к группе деятельностей в системе «ребенок — общественный предмет» [20]. Таким образом, очевидно, что социальная ситуация в различные возрастные периоды будет отличаться в зависимости от того, какой тип деятельности господствует в тот или иной возрастной период.

О. А. Карабанова, анализируя существующие подходы к пониманию социальной ситуации развития, утверждает, что основу социальной ситуации развития составляет многообразие имеющихся контекстов (ребенок — близкий взрослый, ребенок — социальный взрослый, ребенок — сверстники). Причем роль социальных контекстов изменяется на различных возрастных стадиях в соответствии со спецификой задач развития. В детстве происходит изменение значимости компонентов социальной ситуации развития как источников развития. Кроме того, роль плана отношений «ребенок — взрослый» и отношений «ребенок — сверстники» существенно различается по своей психологической функции. Взрослый привносит в сознание ребенка «идеальную форму», создавая объективные условия для ее принятия и освоения ребенком и формируя нормативное поле развития, а сверстники обеспечивают условия присвоения новой компетентности в пределах вариативности нормативного поля развития [7].

При всей обоснованности подобного подхода О. А. Карабанова проигнорировала еще один важный аспект социальной ситуации развития — аспект успешности ведущей деятельности. Вслед за М. И. Лисиной мы полагаем, что Я-концепция ребенка формируется как под влиянием общения с другими людьми, так и в результате собственной практической деятельности и ее успешности [12]. При этом успешность деятельности важна лишь в те периоды, когда ведущей системой развития является система «ребенок — общественный предмет».

Основываясь на периодизации развития ребенка Д. Б. Эльконина, можно предположить, что в период

младенчества главным фактором, влияющим на развитие самосознания и Я-концепции ребенка, будет общение с другими людьми, а опыт своей практической деятельности будет иметь меньшее значение. В раннем детстве ситуация меняется: ведущим становится фактор, связанный с собственной практической деятельностью, а фактор общения со взрослыми занимает подчиненное место. При этом хочется обратить внимание на следующее. В процессе деятельности ребенок не только узнает новое о своих способностях, но и учится оценивать собственную деятельность по тем нормативам, которые предлагает общество. На наш взгляд, это значит, что для ребенка отношение к себе будет опосредоваться успехами в деятельности.

Уже анализ развития самосознания и Я-концепции в первую эпоху позволяет предположить, что отношение других людей, видимо, будет оказывать большее влияние на развитие Я-концепции ребенка в тот период, когда у него формируется критериальная основа оценивания, а результаты собственной деятельности оказываются более значимым фактором в период, когда ребенок осваивает новый способ самооценивания. Проанализируем последующие этапы становления Я-концепции с этой точки зрения.

Вторая эпоха развития — это дошкольный и младший школьный возрастные периоды. В первый из

них наиболее важное значение для развития самосознания и Я-концепции имеет общение с другими людьми, прежде всего со взрослыми, а опыт собственной деятельности будет иметь подчиненное значение. Причем в этот период активно развивается Я-идеальное ребенка, составляющее систему критериев самооценивания. В младшем школьном возрасте ситуация будет иной — освоение учебной деятельности, успех или неуспех в ней будут оказывать наиболее сильное влияние на становление самосознания и Я-концепции ребенка, влияние же оценок других людей будет иметь опосредованное успехами в учебной деятельности подчиненное значение.

На наш взгляд, подобную смену значимых факторов и условий, влияющих на развитие самосознания и Я-концепции, можно будет увидеть и в последующие возрастные периоды, но в данном исследовании они остаются вне нашего поля зрения.

Итак, в данной статье мы попытались на основе методологии системного подхода построить структурно-системную модель Я-концепции, определить основные направления ее развития в онтогенезе и системный характер его детерминации. Данные рассуждения частично основаны на имеющихся эмпирических данных, но во многом для их подтверждения необходима дополнительная эмпирическая проверка.

### Литература

1. Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю., Елагина М. Г. Развитие образа себя в ходе общения детей с взрослыми и сверстниками в раннем возрасте // Психология воздействия (проблемы теории и практики). М., 1989.
2. Андреева Е. Н. Противоречия в самоотношении и проблемные переживания в подростковом возрасте: Автореф. ... канд. психол. наук. СПб., 2003.
3. Басина Е. В. Становление самооценки и образа Я // Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М., 1988.
4. Берис Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
6. Гуськова Т. В., Елагина М. Г. Личностные образования, возникающие в период кризиса трех лет // Вопросы психологии. 1987. № 5.
7. Карабанова О. А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции. Дис. ... докт. психол. наук. М., 2003.
8. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии — три стратегии воздействия // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: Сб. науч. трудов. М., 1987.
9. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
10. Кучерова Е. В. Проблема развития самосознания в дошкольном возрасте // Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста: Сб. науч. трудов. М., 1987.
11. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 1. М., 1983.
12. Лисина М. И., Сильвестру А. И. Психология самопознания у дошкольников. Кишинев, 1983.
13. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
14. Луковников Н. Н. Интеграция и дифференциация в развитии психических процессов. Калинин, 1984.
15. Прихожан А. М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности (личностный аспект): Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1995.
16. Психология развития / Под ред. Т. Д. Марцинковской. М., 2001.
17. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
18. Тагиева Г. Б. Становление самооценки старших дошкольников как фактора психологической готовности к школьному обучению: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.
19. Чутрикова Н. И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. М., 1995.
20. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
21. Coopersmith S. The antecedents of Self-Elsteem. San-Francisco, 1967.
22. Donahue E. M., Robins R. W., Roberts B. W., John O. P. The divided self: Concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation // Journal of Personality & Social Psychology. 1993. 64 (5).
23. Gergen R. J. The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life. N. Y., 1991.
24. Higgins E. T. Self-discrepancy: a theory relating self and affect // Psychological Review. 1987. Vol. 94.
25. Kohut H. The restoration of the Self. N. Y., 1983.
26. Leahy R. L. Competence as a dimension of self evaluation // The Development of the Self / Ed. by R.L. Leahy. Orlando; London, 1985.
27. Linville P. W. Self-complexity and affective extremity // Social cognition. 1987. 3.
28. Mullener W., Laird J. P. Some developmental changes organization of self-evaluations // Developmental Psychology. 1971. № 5.
29. Sheldon K. M., Ryan R. M., Rawsthorne L. J., Ilardi B. Trait self and true self: cross-role variation in bigfive personality traits and its relation with psychological authenticity and subjective well-being // Journal of Personality & Social Psychology. 1997. 73 (6).

# System approach to understanding structure of Self-concept and patterns of its development in child age

T. V. Arkhireyeva

Ph. D. in Psychology, assistant professor, Psychology Chair, Yaroslav Mudriy Novgorod State University

The article presents theoretical model of Self-concept elaborated on the basis of system approach. Displaying connections between components of the structure is the distinguishing feature of this model. Based on analysis of studies on particularities of children self-consciousness in different ages, an attempt was made to reveal patterns of Self-concept development in ontogenesis and to compare them with the levels of mature Self-concept. The article also presents an idea that new formations of each age period in the structure of Self-concept are determined not by a single factor, but by a system of factors, that compose social situation of development specific for different ages.

**Keywords:** system approach, Self-concept, patterns of development, determinants of development.

## References

1. Avdeeva N. N., Mesheryakova S. Yu., Elagina M. G. Razvitie obraza sebya v hode obsheniya detei s vzoslymi i sverstnikami v rannem vozzraste // Psihologiya vozdeistviya (problemy teorii i praktiki). M., 1989.
2. Andreeva E. N. Protivorechiya v samootnoshenii i problemnye perezhivaniya v podrostkovom vozzraste. Avtoref. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2003.
3. Basina E. V. Stanovlenie samoocenki i obraza Ya // Osobennosti psihicheskogo razvitiya detei 6–7-letnego vozzrasta / Pod red. D. B. El'konina, A. L. Vengera. M., 1988.
4. Berns R. Razvitie Ya-koncepcii i vospitanie. M., 1986.
5. Vygotskii L. S. Sbranie sochinenii: V 6 t. M., 1984. T. 4.
6. Gus'kova T. V., Elagina M. G. Lichnostnye obrazovaniya, voznikayushie v period krizisa treh let // Voprosy psihologii. 1987. № 5.
7. Karabanova O. A. Social'naya situaciya razvitiya rebenka: struktura, dinamika, principy korrekcii. Dis. ... dokt. psihol. nauk. M., 2003.
8. Kovalev G. A. Tri paradigmy v psihologii — tri strategii vozdeistviya // Obshenie i dialog v praktike obucheniya, vospitaniya i psihologicheskoi konsul'tacii: Sb. nauch. trudov. M., 1987.
9. Kraig G. Psihologiya razvitiya. SPb., 2000.
10. Kucherova E. V. Problema razvitiya samosoznaniya v doshkol'nom vozzraste // Osobennosti obucheniya i vospitaniya detei doshkol'nogo vozzrasta: Sb. nauch. trudov. M., 1987.
11. Leont'ev A. N. K teorii razvitiya psihiki rebenka // Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: V 2-h t. T. 1. M., 1983.
12. Lisina M. I., Sil'vestru A. I. Psihologiya samopoznaniya u doshkol'nikov. Kishinev, 1983.
13. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. M., 1984.
14. Lukovnikov N. N. Integraciya i differenciaciya v razvitiu psihicheskikh processov. Kalinin, 1984.
15. Prihozhan A. M. Psihologicheskaya priroda i vozzrastnaya dinamika trevozhnosti (lichnostnyi aspekt): Avtoref. dis. ... dokt. psihol. nauk. M., 1995.
16. Psihologiya razvitiya / Pod red. T. D. Marcinkovskoi. M., 2001.
17. Stolin V. V. Samosoznanie lichnosti. M., 1983.
18. Tagieva G. B. Stanovlenie samoocenki starshih doshkol'nikov kak faktora psihologicheskoi gotovnosti k shkol'nomu obucheniyu: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1983.
19. Chuprikova N. I. Umstvennoe razvitie i obuchenie. Psihologicheskie osnovy razvivayushogo obucheniya. M., 1995.
20. El'konin D. B. Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.
21. Coopersmith S. The antecedents of Self-Esteem. San-Francisco, 1967.
22. Donahue E. M., Robins R. W., Roberts B. W., John O. P. The divided self: Concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation // Journal of Personality & Social Psychology. 1993. 64 (5).
23. Gergen R. J. The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life. N. Y., 1991.
24. Higgins E. T. Self-discrepancy: a theory relating self and affect // Psychological Review. 1987. Vol. 94.
25. Kohut H. The restoration of the Self. N. Y., 1983.
26. Leahy R. L. Competence as a dimension of self evaluation // The Development of the Self / Ed. by R.L. Leahy. Orlando; London, 1985.
27. Linville P. W. Self-complexity and affective extremity // Social cognition. 1987. 3.
28. Mullener W., Laird J. P. Some developmental changes organization of self-evaluations // Developmental Psychology. 1971. № 5.
29. Sheldon K. M., Ryan R. M., Rawsthorne L. J., Ilardi B. Trait self and true self: cross-role variation in bigfive personality traits and its relation with psychological authenticity and subjective wellbeing // Journal of Personality & Social Psychology. 1997. 73 (6).

# Субъективное представление оппозиционных содержаний: модели снятия противоречия

С. Л. Блинникова

аспирант кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

---

В статье описаны три типа моделей присутствия в структуре представлений оппозиционных друг другу содержаний, различающихся механизмом снятия противоречия, когда обе стороны оппозиции сохраняют свою правильность и активность в познании и деятельности индивида. Структура представлений современного западного индивида выходит за пределы аристотелевской логики и больше соответствует диалектическим принципам. Любое представление может быть оценено по степени диалектичности с помощью двух параметров: организовано ли представление вокруг оппозиционной категории и обладает ли оно особенностями, возникающими при диалектическом снятии противоречия с сохранением самостоятельности и значимости обеих оппозиций.

**Ключевые слова:** субъективные представления, репрезентации, противоположности, оппозиции, антиномии, противоречие, рациональность / иррациональность, диалектика.

---

Важной характеристикой психического является оппозиционность его содержаний или компонентов (К. Юнг, Э. Фромм, Р. Мэй). Выделение именно этого аспекта исходит из философии (концепции Гераклита, Аристотеля и Гегеля). При рассмотрении оппозиционных содержаний неотъемлемо возникает вопрос о том, в каких отношениях могут находиться противоположности. Одним из возможных и часто предполагаемых является отношение противоречия, перерастающее в конфликт. Однако внутри субъективных представлений оппозиционные психические содержания могут сосуществовать без противоречия, что обусловлено наличием определенных психологических механизмов. Эти механизмы различаются по месту в общей системе представлений и по принципу, лежащему в основе разрешения (или недопущения) противоречия. Снятие противоречия может осуществляться как на уровне всей системы представлений индивида [5; 6; 9], так и в ее подсистеме [7; 8; 10; 11; 12]. Принципиально противоречие может разрешаться, во-первых, размещением противоположных содержаний в различных областях, или «модулях», психики или сознания, отличающихся принципами работы с информацией, одни из которых допускают сосуществование оппозиций, а другие нет [5; 6]; во-вторых, путем согласования оппозиций внутри конкретных представлений о явлениях мира за счет «наращивания» каждого из них на основу в виде полярной оппозиции [11; 12]; в-третьих, за счет определенного изменения структурных связей в системе представлений или в ее подсистемах [9]. Эти механизмы не исключают друг друга и могут работать вместе.

Существует несколько уровней субъективных представлений: от репрезентаций конкретных явлений или объектов действительности до более общих и более стабильных принципов, отражающих «филосо-

фию» индивида (называемых схемами, фреймами, моделями мира и т. д.). Первые из них являются результатом взаимодействия получаемого опыта и принципов интерпретации информации, отражающих определенную трактовку устройства мира в целом. Следуя за Л. С. Выготским [1], можно сказать, что формирование субъективных представлений *опосредовано* этими принципами интерпретации информации. Одним из аспектов такой индивидуальной философии является рационалистическая (логическая) трактовка явлений в мире или противостоящая ей иррациональная (диалектическая)\*. Рационально-логическая трактовка явлений и соответствующий ей способ мышления подчинены законам аристотелевской логики (законы тождественности, не-противоречия и исключенного третьего). Напротив, иррациональная, или диалектическая, трактовка основана на принципах изменения (все изменяется), противоречия (противоречия существуют во всем) и целостности (все в мире связано), как они представлены в работах, посвященных диалектическому мышлению [13; 14]. Принцип отсутствия противоречия, заключающийся в отрицании для объекта возможности обладания противоположными друг другу качествами, — основной для рационального подхода к миру. Наиболее существенное различие двух описываемых трактовок реальности состоит именно в наличии или отсутствии этого принципа, т. е. в обращении субъекта с противоположными (оппозиционными) содержаниями.

Эти способы обращения с оппозиционными содержаниями культурно специфичны, культурно обусловлены, их источники лежат в культуре. Так, мышление современного западного человека отличается от мышления людей, живущих в культурной среде, соответствующей культурам, существовавшим в древности, на-

---

\* В данном тексте слова «рациональное» и «логическое», а также «иррациональное» и «диалектическое» употребляются как синонимы. Однако так делается не всегда, например, когда говорят о логическом и диалектическом способах мышления, то оба их называют рациональными, видимо, в силу того, что речь идет о мышлении.



зываемого пралогическим, описанного Л. Леви-Брюлем и К. Леви-Стросом [3; 4]. Первое, логическое, не допускает противоречия, а последнее, «до-логическое», не чувствительно к противоречию и действует согласно принципу партиципации. Пралогическое мышление просто не замечает противоречия. Мышление и способ представления реальности современного западного человека также отличается от способа мышления и представления, присущего современному человеку восточной культуры. Последние обладают диалектическим мышлением, при котором противоречие, в отличие от пралогического мышления, обнаруживается, но оно воспринимается как нормальное состояние, не требующее однозначного принятия одной его стороны и неременного отвержения другой [13; 14]. Таким образом, можно говорить о культурной обусловленности принципов, руководящих мышлением; мышление и сознательные представления различаются в зависимости от типа культуры, к которой принадлежит индивид.

Исходя из культурной специфики, современный западный индивид представляется сугубо рациональным, логическим существом, все мышление и сознание которого подчинено законам логики Аристотеля. В таком случае наличие оппозиционных представлений неизбежно должно приводить к противоречию, требующему избрания только одной альтернативы. Но, как показали исследования Е. В. Субботского, современный человек не столь рационален и «развитие науки и технологии, а также общая рационализация культуры затрагивают только поверхностные слои сознания индивидов, живущих в этой культуре» [5, с. 97]. При этом с самого начала развития психологического знания в недрах философских концепций сознанию приписывалась рациональность, «сознание человека стало рассматриваться как «органически-рациональный конструкт», что было ошибкой, и «современный западный индивид не является исключительно рациональным существом» [там же, с. 90]. Хотя сознание трактовалось как исключительно рациональное, в реальной психической жизни человека широко представлена как раз иррациональность, о чем свидетельствуют такие проявления, как вера в сверхъестественные явления, спрос на иллюзию в форме развлекательной литературы и кино, телевидения и компьютерных игр [там же]. Кроме этого, в качестве проявлений иррациональности могут быть названы феномены амбивалентности и рассогласованности различных содержаний. Обычно приводится описание самих феноменов и способов их измерения, и только очень небольшое число психологических исследований посвящено изучению обращения индивида с противоречивыми психическими содержаниями, где демонстрируются способы снятия противоречия с сохранением правильности и значимости для субъекта обоих оппозиционных содержаний.

Исследователи, занимающиеся этой проблемой, приходят к выводу, что, действительно, даже представители современной западной культуры не мыслят и не строят представления по строго логическим принципам. При этом существует несколько моделей субъективного обращения с противоречивыми содержаниями, которое сохраняет обе стороны оппозиции, но без конфликта между ними. Эти модели основаны на различных подходах к вопросу о месте возможного разрешения противоречия и способам его снятия. «Места-

ми» пересмотра отношений оппозиций друг с другом могут быть как конкретные репрезентации явлений, так и представления, составляющие субъективную философию индивида, а также психика в целом.

Один из таких подходов связан с выделением в психике изолированных друг от друга сфер или модулей, характеризующихся разными принципами обращения с противоречивыми содержаниями. Рациональные и иррациональные принципы оказываются господствующими в разных сферах.

В модели Е. В. Субботского разделяются рациональный и феноменальный пласты сознания, а логичность приписывается исключительно рациональному слою, содержащему отвлеченные знания. В рациональном слое происходит подтягивание уровня знания, рассуждения к пределу, заложенному образованием, тогда как в феноменальном слое выделяются две сферы реальности: «обыденная реальность» и «необыденная» [5], которые можно назвать двумя различными индивидуальными философскими концепциями мира. В модели индивидуального сознания Е. В. Субботского «обыденная реальность» и «необыденная» сферы реальности сосуществуют друг с другом [5]. Модель *сосуществование* противопоставляется модели *замещения* одной сферы другой в процессе развития (предположительно иррациональная сфера необыденной реальности полностью замещается рациональной сферой обыденной реальности). Так, «индивидуальное сознание развивается не по линии “смены стадий”, а по линии дифференциации сфер и их иерархизации по статусам бытия», и «эта дифференциация осуществляется с разной скоростью на уровне вовлеченного и невовлеченного поведения, в связи с чем ребенок (как и взрослый) может одновременно опираться на нормы необыденной и обыденной реальности при освоении одного и того же феномена» [там же, с. 100].

Таким образом, в данной модели «сознание на всех уровнях онтогенеза...представляет собой неоднородное плюралистическое целое, в котором сосуществуют обыденная и необыденная реальности» [там же, с. 94]. Тем самым в этой модели, во-первых, фиксируется факт присутствия в сознании взрослого человека по крайней мере двух различных (а скорее даже противоположных друг другу) моделей мира, а во-вторых, они постулируются сосуществующими, но не взаимодействующими и не влияющими друг на друга, находящимися в различных областях или сферах сознания.

В другой модели, работающей с тем, как могут быть представлены в сознании противоположные вещи, также производится выделение нескольких слоев сознания, различающихся по способам и возможности представления противоречия. Модель Е. В. Улыбиной исходит из выделения таких уровней сознания, как бессознательное, обыденное сознание и рациональный уровень рефлексивного сознания. На каждом из этих уровней образ мира обладает специфическими особенностями [6]. Значит, у одного человека есть несколько образов мира или несколько модулей образа мира или, словами Е. В. Улыбиной, систем репрезентаций, каждый со своими закономерностями функционирования находящимся там представлений или компонентов опыта, попадающих туда, — вообще любых содержаний.

На уровне бессознательного, уровне мифа особенность образа мира состоит в том, что содержания принципиально амбивалентны и возможность существования противоречия исключена. Оно просто не возникает, так как нет тенденции разделения различных содержаний и поиска отличий их друг от друга. Неотъемлемым свойством содержаний этого уровня является их слитность, неразделимость. Амбивалентность возникает как одновременное существование противоположностей разного рода (когнитивных, аффективных и т. д.) [6].

Содержания на уровне обыденного сознания (общественного сознания, разделяемого большой группой людей) обладают внутренней противоречивостью, иррациональностью. Здесь происходит расщепление первоначального единства мира и совмещение противоположностей («и то и другое одновременно»). Противоположности не являются несовместимыми, есть стремление игнорировать несовместимость [там же].

На уровне рационального, рефлексивного сознания присутствует ориентация на однозначность: противоположности осознаются как несовместимые (либо то либо другое). Проявляется стремление к построению непротиворечивой картины мира, требующее выбора одной из оппозиций в качестве истинной и исключения противоположной ей как ложной.

Каждому из выделяемых уровней приписываются свои функции. Мифологический и рациональный уровни призваны снимать противоречия, а в функции обыденного сознания входит расщепление амбивалентных образов бессознательного и фиксации противоположностей, обеспечение контактов двух других уровней и личной автономии без потери связи с социумом [там же].

Амбивалентные представления существуют на уровне бессознательного, а однозначные — на уровне рационального сознания. На этих уровнях противоречия нет. Оно возможно на уровне обыденного сознания, где находятся социальные представления. Здесь невозможна амбивалентность, но возможна высокая и *нерефлексируемая* терпимость к противоречиям. Социальные представления принципиально диалогичны, в отличие от однозначных уровней бессознательного и рационального сознания. В обыденном сознании невозможно единственно правильное понимание объекта или феномена, диалогичность выступает как возможность дальнейшего развития и кардинального изменения этого понимания [там же].

Таким образом, и Е. В. Субботский и Е. В. Улыбина выделяют различные сферы в психике, в которых информация обрабатывается согласно либо рациональным, либо иррациональным принципам. Причем эти сферы сосуществуют в психике каждого индивида, т. е. он может пользоваться обоими этими способами.

В отличие от такой модели, в теории социальных репрезентаций С. Московиси иррациональные принципы внесены в саму структуру репрезентации. Социальные репрезентации определяются И. Марковой как «...относительные и динамичные структуры простого знания и языка...» [11, с. 430] или как «...диалогично определенные структуры знания здравого смысла и языка» [там же, с. 455].

В теории социальных репрезентаций С. Московиси и И. Марковой подчеркивается роль оппозиционных, антиномичных и комплементарных категорий в фор-

мировании репрезентаций. В качестве основной начальной точки для генерации социальных репрезентаций вводятся темы (*themata*), содержащие в себе оппозиционные категории. Темами называют «культурно распространенные примитивные предпонятия, образы и предкатегории», или таксономии [там же, с. 442]. Так как речь идет о *социальных* репрезентациях, то в качестве тем рассматриваются оппозиционные категории, которые в процессе истории проблематизируются, вносятся в фокус общественного внимания, хотя потенциально ими могут стать любые антиномичные категории. Например, способность пересаживать органы одного человека другому проблематизировала таксономию жизни и смерти, и через общественную дискуссию развивалась социальная репрезентация в отношении донорства и трансплантации органов [12].

Кроме оппозиционности категорий, составляющих основу репрезентаций, последователи теории социальных репрезентаций подчеркивают их динамичность и предрасположенность к согласованию, примирению противоречия [там же]. Противоречия в репрезентации исходят от самой их структуры — диалогических таксономий, которые связаны с тем, что феномены запечатлеваются в социальном мышлении вместе со своими относительными антиномиями [11].

Принципиальная оппозиционность, антиномичность категорий, являющихся основой репрезентации, возникает под влиянием культуры, так как социальные репрезентации формируются в результате имплицитного усвоения человеком в процессе социализации мышления в оппозициях и антиномиях [там же, с. 446]. Таким образом, структурные и функциональные особенности репрезентации, выраженные в наличии антиномичной категории в основе и диалогическом изменении в процессе функционирования, представлены как результат культурного влияния. В таком случае культура транслирует индивиду не рационалистическую эпистемологию, а диалектическую. И это современная западная культура, влияние которой обычно описывается как рационализирующее.

В рамках теории социальных репрезентаций решался вопрос о том, включено ли противоречие в структуру самой репрезентации или оно характеризует отношения различных репрезентаций между собой. Г. Молони, Р. Холл и Л. Уолкер на материале представления о донорстве и трансплантации органов определяли, является ли это одной социальной репрезентацией с противоречивым составом или же это две однородные внутри себя, но противоречивые между собой репрезентации. Две описанные точки зрения на структуру репрезентации противоречат друг другу, так как в ядре, понимаемом и диагностируемом как стабильное, невозможно выделять нормативные и функциональные элементы как независимые и зависимые от контекста.

В результате такого исследования, включавшего определение центральных элементов репрезентации (задачи на словесные ассоциации) и активацию-деактивацию функционального измерения ядра в соответствии с контекстом (оценки сценариев по шкалам), наблюдалось дифференцированное движение центральных элементов внутри структурной стабильности ядра, что удовлетворяет обе рассмотренные точки зрения [12].

Рассмотрение сохранения противоречия внутри социальной репрезентации и его роли позволяет более целостно взглянуть на социальное мышление и уводит от представления, что социальное мышление линейно и рационально, предоставляя возможность понимать социальную мысль, определяющую большую часть социального знания как нелинейную и комплексную [там же]. Таким образом, в более широком контексте представления индивида и его мышление можно рассматривать как организованные по нелинейным, иррациональным принципам.

В представленной нами модели обращения с противоречием, выдвинутой в рамках теории социальных репрезентаций, противоречие и его снятие без отвержения одной из сторон помещено на уровне конкретных репрезентаций и, более того, служит основой структуры и функционирования репрезентации.

Косвенным свидетельством в пользу подхода, помещающего противоречие и его снятие в единое представление, является утверждение возможного рассогласования различных компонентов одной установки и возможной амбивалентности как между компонентами установки, так и внутри них в качестве важного аспекта структуры установок [10].

Г. Херманс также подчеркивает роль синтеза оппозиций в едином представлении, используя в качестве материала в своем исследовании ценностные переживания (valuations) индивидов [8]. Его респондентам удавалось формировать из оппозиционных по своим эмоциональным характеристикам собственных ценностных переживаний новые, которые бы объединяли первоначальные. При этом синтезированные ценностные переживания не повторяли ни паттерн эмоциональных оценок одного из изначальных, ни их усредненный паттерн и были значимы для испытуемых [8]. То есть интегративные переживания объединяли в себе противоположные содержания.

Следующая модель снятия противоречия и интеграции первоначально кажущихся исключаящими друг друга оппозиций основана на структурных связях в системе индивидуальных представлений.

В теории личностных конструктов Дж. Келли антиномичность и оппозиционность субъективных представлений предполагается имплицитно. Все когнитивные конструкты, кирпичики системы представлений рассматриваются как биполярные, являющиеся антиномичной парой характеристик каких-либо объектов [2]. Рассмотрение человека как системы организованных дуальностей (конструктов) закладывает возможность внезапного изменения на противоположное для личности каждого. Так, например, в обычной жизни психически здоровые индивиды испытывают внезапные смены социальных ролей, но без ощущения фрагментации (несвязности, разорванности своих представлений). Пейдж и Лэндфилд выяснили, что такое положение дел не приводит к фрагментации, так как люди способны конструировать самих себя и как меняющихся и как стабильных (для этого они использовали тест репертуарных решеток, модифицированный для извлечения только self-ориентированных конструктов, заполнявшийся испытуемыми ежедневно). Это происходит за счет заключения несовместимых утверждений о себе в более широкие, более проницаемые и обобщен-

ные представления о самих себе. Преодоление противоречия оппозиционных представлений достигается за счет изменения структурных отношений в системе — за счет интегрирующих суперординатных (superordinate) конструктов, находящихся в иерархии выше субординатных (subordinate), на уровне которых наблюдаются противоположные утверждения [9]. Эти структуры большей проницаемости могут делать поправку на вариации и изменения в системе конструктов.

При отсутствии такого снятия противоречия с помощью изменения структурных отношений возникают феномены фрагментированности в системе конструктов, что проявляется как использование индивидом различных и несравнимых подсистем конструктов [там же]. Противоречие содержаний «решается» тогда субъектом путем разведения их по разным областям общей системы представлений. Выделяются не принципиально разные по структуре представления области сознания, а одна общая система конструктов индивида, которая делится на секции, функционирующие отдельно друг от друга, что позволяет избежать их противостояния. Но в итоге возникшая фрагментированность может быть снята посредством изменения отношений в системе.

Существует несколько форм фрагментированности. *Первая форма* (реверсии выбора) описывает ситуацию, когда индивид переходит от предпочтения одного полюса конструкта в одном контексте к предпочтению ему противоположного в другом (то один то другой полюс приобретает для него позитивную валентность). *Вторая форма* фрагментации, также как и первая, касается единичного конструкта и возникает при несвязности между собой трех его компонентов: чувствования (переживаний субъекта в данный момент), оценивания (наилучшее, к чему субъект стремится в данной теме) и поведения (поведение человека, которого можно отнести к данному полюсу данного конструкта). *Третья форма* фрагментации сходна с первой по структуре. Она заключается в дисгармонии между подсистемами, или кластерами, конструктов. В различных контекстах или обстоятельствах человек фокусируется то на одной подсистеме, или кластере, то на другой. Каждый кластер соответствует определенному контексту, учитывая, что человек исполняет различные социальные роли в различной обстановке, например, один и тот же человек ведет себя по-разному: как военный, на вечеринке и как любящий отец [9]. Кроме этих трех форм, фрагментированность может проявляться еще как наделение одного из полюсов конструкта позитивной валентностью и восприятие этого полюса и как того, к чему надо стремиться, и как того, к чему стремиться не надо, или как отрицание человеком важности какого-либо реально используемого им конструкта. Например, человек оценивает людей по конструкту «умный — глупый», а к самому себе считает его неприменимым. Помимо этого, фрагментированностью считают несовместимость полюсов конструкта. Например, используя конструкт «помощь другим — помощь только себе», человек считает эти две социальные роли абсолютно несовместимыми [там же]. Так, состояние системы конструктов, где есть противоречия и постоянные переходы между противоположными качествами (полюсами конструкта), описывается как фрагментированность. Это состояние несовместимости противополо-

ложных представлений снимается при изменении отношений между конструктами в их иерархии, при котором сохраняются обе стороны противоречия.

Промежуточную позицию между теорией социальных репрезентаций и теорией личностных конструктов по обсуждаемому вопросу занимает работа Е. Фолди, выполненная на материале представлений о гендере [7]. Эта модель развития противоречия отличается от модели теории социальных репрезентаций. Наличие противоположных друг другу представлений описывается Е. Фолди не в качестве основополагающего компонента, а как артефакт, хотя и нередкий. Оппозиционные представления изначально помещаются в различные компоненты, называемые схемами. Противоположными друг другу оказываются структуры индивидуального знания или «ментальные шаблоны», участвующие в осмыслении поступающей информации [там же]. Подчеркнем, что компоненты, в которых находятся оппозиционные содержания, отделены друг от друга и представляют собой не репрезентации конкретных явлений, а некоторые обобщения предшествующего опыта, компоненты своего рода индивидуальной философии, что приближает ее к теории личностных конструктов по месту возникновения противоречия в структуре индивидуальных представлений.

Такие оппозиционные схемы интерпретации информации присутствуют только у некоторых людей, и у части из тех, у кого есть эти схемы, они могут быть диалектически переосмыслены. В исследовании Е. Фолди это продемонстрировано на материале двух конкурирующих гендерных схем. Одна из них состояла в убеждении, что мужчины больше ориентированы на задачу, а женщины на отношения в условиях работы в организациях. Вторая заключалась в убеждении, что ни мужчины, ни женщины не ориентированы на задачу или отношения в большей степени, чем представители противоположного пола. Процесс диалектического осмысления начинался с выхода на первый план различающей схемы (так как она подкрепляется популярными стереотипами), затем идет обнаружение противоречия и утверждение схемы сходства, и после этого приходит понимание, что адекватность той или иной схемы в конкретном случае определяется также контекстными факторами (например, культура организации, иерархический уровень и т. д.), т. е. каждая из них применима, но не во всех случаях [там же]. В результате появлялась более проникаемая и обобщающая (в терминах теории личностных конструктов) схема.

Отличие от модели теории социальных репрезентаций состоит в том, что диалектическая синтетическая схема интерпретации в этой модели создается на основе интеграции двух оппозиционных схем, а не в силу изначальной антиномичной основы репрезентации. Кроме того, создание такой схемы — только один из возможных путей обращения с оппозиционными схемами, не являющийся обязательным. Тем не менее эти позиции сходны в том, что снятие противоречия оппозиционных содержаний происходит внутри единого представления, будь это схема интерпретации или репрезентация. Однако это конечное единое представление все-таки не поглощает до конца исходные схемы, которые продолжают существовать относительно самостоятельно, составляя структуру обобщающего их представления.

Таким образом, есть несколько моделей, описывающих обращение с противоположными, потенциально противоречивыми содержаниями в субъективных представлениях индивида. *Первый подход* состоит в разделении психики (сознания) на зоны, отличающиеся принципами работы с информацией, которые касаются, кроме прочего, возможности интеграции противоречивых содержаний. В одних зонах противоположные содержания могут существовать и взаимодействовать по диалектическим принципам, а в других непременно одна из оппозиций должна быть признана истинной, а другая — отвергнутой. *Второй подход* заключается во введении оппозиционности содержаний в саму структуру представлений в качестве ее неотъемлемого компонента. *Третий подход* считает возможным снятие противоречия в представлениях более конкретного уровня за счет интеграции оппозиционных содержаний на более обобщенных уровнях системы представлений, т. е. посредством изменения структурных отношений компонентов системы представлений.

Выделенные подходы не являются абсолютно взаимоисключающими, так как ни в одном из них категорически не отвергается возможность обращения с противоречием, представленная в других.

Рассмотрев изложенные подходы, мы полагаем, что полностью рациональных (подчиненных законам формальной логики) представлений в норме не существует, а стремление к ним не способствует психологическому благополучию, так как идет вразрез с утверждением об обязательном наличии в сознании вкраплений иррациональности, освещаемом в работах о структуре сознания [5; 6]. Любое субъективное представление содержит частицу противоречивой информации (наряду с одной точкой зрения, противоположную ей), хотя в кросскультурных исследованиях [13; 14; 3; 4] и подчеркивается преобладание рационалистичности (в смысле соответствия формальной логике) мышления у представителей западной культуры по сравнению с воспитанниками первобытных и современных восточных культур.

В качестве основных параметров оценки представлений, с точки зрения присутствия в них противоположной информации, мы выделяем организацию представления вокруг оппозиционной категории и структурные особенности, являющиеся следствием диалектического снятия противоречия. Первый из них акцентируется в теории социальных репрезентаций [11], а второй вводится в качестве основного в работах, посвященных диалектическому осмыслению [13; 14; 7; 8].

Представления различаются по уровню обобщенности. Они могут варьироваться от репрезентаций конкретного материала (например, представления конкретных знакомых) до утверждений, составляющих субъективную модель, или образ мира (суждения о мире в целом). Содержание и структурные особенности представления любого уровня могут изменяться со временем. В процессе структурных изменений важны системные связи представлений различных уровней, значимость которых подчеркивается в теории личностных конструктов [2; 9]. Однако по мере охватывания представлениями более высокого иерархического уровня остальных в более слаженное единство указанные выше структурные пара-

метры внедряются в конкретные репрезентации и становятся образующими их собственное строение. Мы утверждаем это, основываясь на положении об антиномичной и диалектичной основе репрезентаций [11] и возможности снятия противоречия с по-

мощью изменения системных связей представлений [9; 7]. Тем самым, представления любого уровня обобщенности могут быть оценены по критерию присутствия диалектического осмысления содержания, которое включает оппозиционные положения.

### Литература

1. *Выготский Л. С.* Проблема культурного развития ребенка // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. № 4.
2. *Келли Дж.* Теория личности: психология личностных конструктов. СПб., 2000.
3. *Леви-Строс К.* Первобытное мышление. М., 1994.
4. *Леви-Строс К.* Печальные тропики. М., 1984.
5. *Субботский Е. В.* Развитие индивидуального сознания как предмет исследования экспериментальной психологии // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 4.
6. *Улыбина Е. В.* Обыденное сознание: продуктивность противоречий в развитии сознания // Мир психологии. 1999. № 1.
7. *Foldy E. G.* Dueling schemata: dialectical sensemaking about gender // The journal of applied behavioral science. 2006. Vol. 42. № 3.
8. *Hermans H.* Moving opposites in the self // Journal of analytical psychology. 1993. Vol. 38. Issue 4.
9. *Landfield A. W.* A construction of fragmentation and unity: the fragmentation corollary // The Construing Person / Ed. by Mancuso J. C., Adams-Webber J. R. N. Y.: Praeger, 1982.
10. *Maio G. R., Esses V. M., Bell D. W.* Examining conflict between components of attitudes: ambivalence and inconsistency are distinct constructs // Canadian journal of behavioral science. 2000. Vol. 32. № 1.
11. *Markova I.* Amedee or how to get rid of it: social representations from a dialogical perspective // Culture and psychology. 2000. Vol. 6. № 4.
12. *Moloney G., Hall R., Walker L.* Social representations and themata: the construction and functioning of social knowledge about donation and transplantation // British journal of social psychology. 2005. Vol. 44. Issue 3.
13. *Nisbett R. E., Peng K., Choi I., Norenzayan A.* Culture and systems of thought: holistic vs. analytic cognition // Psychological review. 2001. Vol. 108.
14. *Peng K., Nisbett R. E.* Culture, dialecticism, and reasoning about contradiction // American Psychologist. 1999. Vol. 54.

## Subjective representation of oppositional contents: models of resolving contradictions

S. L. Blinnikova

Ph. D. student, General Psychology Chair, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University

The article describes three models of contents opposing to each other present in the structure of representations, when both opposing sides maintain their accuracy and activity in the person's cognition and activity, but different in the mechanism resolving the contradiction. The representations structure of a modern western individual exceeds the bounds of Aristotelian logic and corresponds more with dialectical principles. Any idea (notion) can be assessed by its level of dialectics with the help of two parameters: is the representation organized around oppositional category and does it have peculiarities that occur with dialectical resolving the contradiction reserving independence and meaning of both oppositions.

*Keywords:* subjective presentations, representations, contrasts, oppositions, antinomies, contradictions, rationality / irrationality, dialectics.

### References

1. *Vygotskii L. S.* Problema kul'turnogo razvitiya rebenka // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1991. № 4.
2. *Kelli Dzh.* Teoriya lichnosti: psihologiya lichnostnykh konstruktov. SPb., 2000.
3. *Levi-Stros K.* Pervobytnoe myshlenie. M., 1994.
4. *Levi-Stros K.* Pechal'nye tropiki. M., 1984.
5. *Subbotskii E. V.* Razvitie individual'nogo soznaniya kak predmet issledovaniya eksperimental'noi psihologii // Psihologicheskii zhurnal. 2002. T. 23. № 4.
6. *Ulybina E. V.* Obydennoe soznanie: produktivnost' protivorechii v razvitiu soznaniya // Mir psihologii. 1999. № 1.
7. *Foldy E. G.* Dueling schemata: dialectical sensemaking about gender // The journal of applied behavioral science. 2006. Vol. 42. № 3.
8. *Hermans H.* Moving opposites in the self // Journal of analytical psychology. 1993. Vol. 38. Issue 4.
9. *Landfield A. W.* A construction of fragmentation and unity: the fragmentation corollary // The Construing Person / Ed. by Mancuso J. C., Adams-Webber J. R. N. Y.: Praeger, 1982.
10. *Maio G. R., Esses V. M., Bell D. W.* Examining conflict between components of attitudes: ambivalence and inconsistency are distinct constructs // Canadian journal of behavioral science. 2000. Vol. 32. № 1.
11. *Markova I.* Amedee or how to get rid of it: social representations from a dialogical perspective // Culture and psychology. 2000. Vol. 6. № 4.
12. *Moloney G., Hall R., Walker L.* Social representations and themata: the construction and functioning of social knowledge about donation and transplantation // British journal of social psychology. 2005. Vol. 44. Issue 3.
13. *Nisbett R. E., Peng K., Choi I., Norenzayan A.* Culture and systems of thought: holistic vs. analytic cognition // Psychological review. 2001. Vol. 108.
14. *Peng K., Nisbett R. E.* Culture, dialecticism, and reasoning about contradiction // American Psychologist. 1999. Vol. 54.

## Поколение пустыни

А. Л. Венгер

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета «Дубна»,  
руководитель сектора экстренной психологической помощи детям и подросткам  
Московского городского психолого-педагогического университета

Выдвинута гипотеза о том, что резкое изменение уклада жизни больших групп населения может приводить к кризису системы воспитания, нарушениям в трансляции культуры. В итоге снижается уровень социализации нескольких последующих поколений, в особенности — третьего поколения. Это, в свою очередь, является одним из факторов, способствующих возникновению массовых народных возмущений, бунтов и мятежей через  $60 \pm 10$  лет после изменения уклада жизни. Приведен краткий обзор некоторых крупных народных возмущений в России и зарубежных странах за последние 400 лет. В двенадцати из семнадцати рассмотренных эпизодов обнаружены предшествующие события (за  $60 \pm 10$  лет), которые могли стать причиной резкого изменения уклада жизни больших групп населения. Намечены направления верификации выдвинутой «гипотезы третьего поколения».

**Ключевые слова:** исторический кризис детства, кризис системы воспитания, изменение уклада жизни, социальные нормы, легитимность власти, социальное действие, народные возмущения.

— Государь ты наш батюшка,  
Государь Петр Алексеевич,  
А ведь каша-то выйдет солона?  
— Солона, матушка, солона,  
Солона, сударыня, солона!

— Государь ты наш батюшка,  
Государь Петр Алексеевич,  
А кто ж будет её расхлебывать?  
— Детушки, матушка, детушки,  
Детушки, сударыня, детушки!  
А. К. Толстой

### Кризис системы воспитания

Распалась связь времен.  
Уильям Шекспир

Для психологии вопрос о соотношении развития психики ребенка с историческим развитием общества столь же важен, как для биологии — вопрос о соотношении онтогенеза и филогенеза. Он особенно актуален для культурно-исторической теории, однако разрабатывался преимущественно в рамках других научных направлений. Первоначально в психологию были наивно перенесены биологические представления о рекапитуляции: воспроизведение в процессе развития ребенка исторических стадий развития общества. Свои крайне своеобразные психологизированные концепции истории представили Фрейд и Юнг.

В культурно-исторической психологии наиболее глубокой и содержательной концепцией, соотносящей процессы онтогенеза и антропогенеза, мне представляется гипотеза Д. Б. Эльконина об историческом происхождении периодов детства [13], имеющая ряд нетривиальных следствий. Одно из них — это

предположение о существовании исторических кризисов детства, когда происходило изменение структуры возрастов, нарушалась прежняя система связей между детьми и взрослыми [8]. В данной статье обсуждается гипотеза, что, помимо исторических кризисов детства (причем значительно чаще их), возникают **кризисы системы воспитания** подрастающего поколения, вызванные резким изменением уклада жизни больших групп населения.

Кризис системы воспитания, как и исторический кризис детства, приводит к распаду связей между детьми и родителями, к нарушениям в трансляции культуры. Однако есть и принципиальные различия. *Исторический кризис детства* — это переход к новому этапу антропогенеза. Он приводит к появлению новых возрастных периодов, к качественному изменению положения ребенка в обществе (например, является ли нормативным для данного общества участие десятилетнего ребенка в производительном труде или же его обучение в школе). *Кризис системы воспитания* — всего лишь преходящее явление, сопоставимое по масштабу не с процессом антропогенеза, а с относительно локальными социальными, политическими и идеологическими сдвигами в обществе.

Он связан со значительно более частными изменениями в социальной ситуации развития ребенка (как, например, нормативный для данного периода стиль взаимоотношений с ним в семье и в школе, содержание учебных программ и т. п.). По-видимому, его наиболее существенное следствие — это осложнения в передаче новому поколению социальных норм. Эти осложнения почти не касаются наиболее универсальных, глубинных норм, в частности нравственных. Однако для успешной социализации важны и более частные нормы, порожденные конкретной исторической традицией.

Можно полагать, что один из таких кризисов мы наблюдаем в сегодняшней России. Переход от развитого социализма к раннему капитализму приводит к изменению целей и ценностей воспитания. Какие качества хотелось бы нам видеть в своих детях? Конечно, как и в прошлые века, хочется, чтобы они выросли здоровыми, умными, добрыми. Но эти вечные идеалы либо труднодостижимы, либо чересчур абстрактны. Доброта, понимаемая как непротивление злу насилием, очень далека от доброты, проявляющейся в стремлении с оружием в руках защищать угнетенных и обиженных. А вот с более конкретными идеалами возникают большие сложности. Скромность? Но нынче слишком много объявлений: «Требуются амбициозные молодые люди». А ведь еще 20 лет назад это определение воспринималось почти как ругательство. Порядочность? Но смысл этого понятия за те же 20 лет неузнаваемо изменился. Толерантность? Слово хорошее, но уж больно непривычное.

Отсутствие ясных целей воспитания ставит под сомнение традиционные формы взаимоотношений взрослых с ребенком и способы воздействия на него, которые в своей совокупности образуют *систему воспитания*. Прежние воспитательные методы неадекватны новым условиям, а новые методы еще не выработаны. Скажем, ребенок украл деньги. Тут естественно взять ремень... А он кричит, что пожалуется в милицию на нарушение Конвенции о правах ребенка, которую он вычитал в Интернете, — и родного отца посадят в тюрьму. Так что, теперь уже и воспитывать ребенка не разрешается? Пускай ворует?

Л. С. Выготский писал: «Социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка, или его социальное бытие... Изменение в сознании ребенка возникает на основе определенной, свойственной данному возрасту, формы его социального бытия» [9, с. 259]. Но что происходит, когда форма социального бытия ребенка теряет свою определенность вследствие резких социальных сдвигов в обществе?

20 лет назад мы с Б. Д. Элькониным и В. И. Слободчиковым предположили, что начинается исторический кризис детства [8]. Сегодня мне кажется, что тогда начинался всего лишь кризис системы воспитания, связанный с приближавшимся завершением социалистического этапа развития страны и переходом к другой (новой? старой?) экономической формации. Впрочем, «большой» исторический кризис детства тоже, вероятно, имеет место. Только он развивается более плавно и потому менее заметен. И на-

чался он не в конце XX, а уже в XIX веке. Его знаменья — это введение всеобщего школьного обучения с последующим стремительным удлинением его сроков, а также появление нового, отсутствовавшего в предшествующие века, возрастного периода: подросткового возраста [2; 10; 12]. Вероятно, в образованных слоях общества подростковый возраст существовал и раньше, но крестьяне, рабочие, ремесленники «не могли его себе позволить»: их дети очень рано приобщались к взрослому труду.

Удлинение сроков школьного обучения и появление подросткового возраста — взаимосвязанные явления. Чтобы понять характер этой связи, обратимся к концепции Д. Б. Эльконина о двух линиях детского развития: овладение операционно-технической стороной деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы [12]. Согласно его представлениям, возрастные периоды, способствующие преимущественному развитию одной из этих линий, чередуются с периодами, способствующими развитию другой. Когда по одной из линий возникает выраженное опережение, наступает следующий возрастной период, «подтягивающий» вторую сторону психического развития.

Школьное обучение способствует интенсивному формированию операционно-технических возможностей ребенка. К концу младшего школьного возраста исчерпываются «мотивационные ресурсы» учебной деятельности. Возникает необходимость перехода к новой ведущей деятельности и, соответственно, к новому возрастному этапу — подростковому возрасту. Это не значит, что в подростковом возрасте учебная деятельность обречена на исчезновение. Из этого следует лишь необходимость ее включения в более широкий контекст социальной активности, которая придавала бы ей новый смысл. В настоящее время обществом не выработаны институционализированные формы такой активности. В тех или иных вариантах она стихийно порождается самим подростковым сообществом. Другими словами, как мы отмечали и ранее, ведущая деятельность подросткового возраста еще не сложилась [8]. В течение последних ста лет она находится в периоде становления.

Личностные и социальные трудности подростков, продолжающиеся до сих пор, показывают, что исторический кризис детства, начавшийся в XIX в., отнюдь не закончился. Следовательно, нынешний **кризис системы воспитания разворачивается на фоне общего кризиса детства** и может рассматриваться как его обострение, спровоцированное резким изменением уклада жизни.

### Гипотеза «третьего поколения»

Черт поджидает на половине пути.

*Пословица*

Разложение традиционных норм, а тем более выработка новых (восстановление системы трансляции культуры) — это длительные процессы, причем единицей измерения служит не год, а поколение. Попробуем провести схематическую реконструкцию этих процессов.

Начнем с «традиционного» поколения. Его представители встретили перемены взрослыми, полностью сложившимися людьми. Они воспринимают расхождение между привычными нормами и новой жизненной ситуацией как «неправильность» этой ситуации, так как не могут подвергнуть сомнению усвоенные с детства нормы. Парадокс в том, что именно приверженность традиционным нормам, предписывающим законопослушность, препятствует любым попыткам изменить эту «неправильную» ситуацию.

Представители следующего поколения (назовем его «поколением перемен») тоже воспитывались в традиционных нормах, но в детстве или ранней юности, еще не успев окончательно сформироваться, пережили резкое изменение уклада жизни. Они воспринимают новые условия как естественные, остро ощущая при этом, что нормы, усвоенные ими, но еще не ставшие для них незыблемыми, мало адекватны («устарели»). Поэтому они не могут эффективно транслировать их следующим поколениям.

Детей «поколения перемен» назовем «первым поколением пустыни» (по аналогии с библейским поколением детей, родившихся в пустыне после исхода евреев из Египта). Как было сказано, родители не в состоянии передать им традиционные нормы, которые справедливо воспринимают как не адекватные новому времени. Однако до недавнего времени основными посредниками между миром детей и миром взрослых были не столько родители, чересчур занятые трудовой деятельностью, сколько старики, уже не способные к производительному труду. Следовательно, «первое поколение пустыни» было в значительной мере воспитано «традиционным» поколением и усвоило от него традиционные нормы, хотя в еще более ослабленном виде, чем «поколение перемен».

Дети «первого поколения пустыни» — «второе поколение пустыни» — лишены твердых жизненных ориентиров. Ни родители, ни прародители («поколение перемен») не могли эффективно передать им традиционные нормы. Новым нормам еще только начали выработываться. Таким образом, уровень ориентации на какие бы то ни было социальные нормы (т. е. общий уровень социализации) у этого поколения существенно снижен. В последующих («новых») поколениях он снова растет благодаря постепенному формированию новых норм, соответствующих изменившемуся укладу жизни. Эта реконструкция условно отражена на графике.

Разумеется, этот график нельзя оценивать количественно. Во-первых, у нас нет количественной меры ориентации на нормы (степени социализации). Во-вторых, уровень социализации — это не просто сумма ориентаций на разнородные нормы. Заметим также, что ось абсцисс соответствует не «нулевому» уровню социализации, а тому уровню, который определяется ориентацией на совокупность «универсальных» норм, действенных как при прежнем, так и при новом укладе жизни.

Приведенный график наглядно иллюстрирует положение о том, что наиболее низкий уровень социализации ожидается не в первом «поколении пусты-

ни», а в следующем. Если же вести отсчет от «поколения перемен», то самый низкий уровень социализации ожидается в третьем поколении (применительно к традиционному обществу, в котором старики активно участвуют в воспитании детей). Итак, выдвинутую гипотезу можно назвать «*гипотезой третьего поколения*».

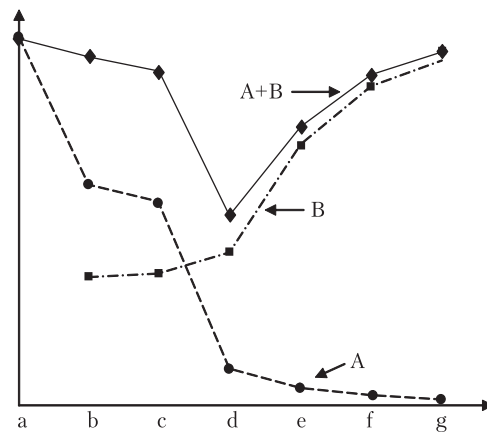
## Кризис легитимности

Законное правительство — то, у которого превосходство в артиллерии.  
Карел Чапек

Непосредственно проверить «гипотезу третьего поколения» не представляется возможным. Поэтому попробуем вывести из нее некоторые следствия, которые могут хотя бы отчасти поддаваться проверке. Эти следствия будем искать в области истории, поскольку можно ожидать, что снижение уровня социализации целого поколения проявится в крупных исторических событиях. Мы будем исходить из представлений, характерных для социологического подхода к историческим событиям, опирающегося преимущественно на идеи Макса Вебера. В русле этого подхода решающее значение придается *социальным действиям*, т. е. действиям, ориентированным на других людей [5].

Массовые социальные действия определяются как внешними факторами (экономическими, политическими и др.), так и культурно-психологическими особенностями больших групп населения. В частности, одной из важнейших характеристик является уровень социализации, ориентации на традиционные нормы. При его снижении повышается вероятность деструктивных, разрушительных социальных действий.

Степень политической стабильности в государстве зависит от легитимности власти, т. е. в какой мере



- — распад ориентации на прежние нормы (A);
- — формирование новой системы норм (B);
- ◆ — итоговый (суммарный) уровень ориентации на нормы (A+B).

a — «традиционное поколение», b — «поколение перемен»,  
c — «первое поколение пустыни», d — «второе поколение пустыни»,  
e, f, g — «новые поколения»



общество признает ее правомерность, соглашается с законностью имеющегося социального порядка. При глубоком кризисе легитимности правительству остается полагаться только на превосходство в артиллерии, но и эта гарантия ненадежна: ведь пушки могут повернуться в другую сторону.

Вебер выделил три основных типа легитимности: традиционную, рационально-правовую, харизматическую (в дальнейшем были выделены и некоторые другие типы). Снижение уровня ориентации населения на культурные нормы губительно для *традиционной* легитимности, основанной на признании того, что система власти соответствует обычаю (типичный пример — наследственная монархия). Не столь очевидно, что в этих условиях затруднена и *рационально-правовая* (демократическая) легитимация власти, поэтому остановимся на этом вопросе несколько подробнее.

Единство общества определяется ориентацией большинства его членов на одни и те же нормы. Распад общих норм приводит к разделению общества на отдельные разрозненные группы, каждая из которых имеет свои представления о праве и законности, что, естественно, подрывает рационально-правовую легитимность. Важно учитывать, что рационально-правовая легитимность не столь уж кардинально отличается от традиционной: она тоже в большой мере опирается на *традиционные нормы* уважительного отношения к закону (отсюда — серьезные проблемы легитимности у молодых демократий).

По-видимому, в условиях сниженного уровня социализации относительно легко достижима только *харизматическая* легитимность, основанная на представлении о выдающихся личных качествах лидера, — но в данном случае это легитимация не власти, а, напротив, идеологии ее ниспровержения. Впрочем, и с этим видом легитимности могут возникать сложности: при полной разобщенности разных социальных групп лидеров, воспринимаемый одной группой как харизматический, другой часто воспринимается как флигель или сумасшедший.

Итак, снижение уровня социализации больших групп населения, предполагаемое «гипотезой третьего поколения», может явиться одной из причин кризиса легитимности, создавая предрасположенность к массовым народным возмущениям. Другими словами, ***внуки тех, чей уклад жизни резко изменился в период их детства или юности, — наиболее благодатный «материал» для устройства бунтов, смут и революций, поскольку у них крайне слаба ориентация на какие-либо нормы и под воздействием внешних условий они легко теряют жизненные ориентиры.*** Согласно предлагаемой гипотезе, крупные народные возмущения наиболее вероятны в период максимальной активности «третьего поколения», т. е. в период юности и молодости его представителей, следовательно, приблизительно через  $60 \pm 10$  лет после резкого изменения уклада жизни. Десоциализированное поколение вряд ли будет так же легко, как его родители и деды, прощать правительству политические промахи, экономические кризисы и неудачные войны.

Верификация этого предположения требует развернутого исторического исследования. Мы же ограничимся сугубо предварительным обзором ряда исторических событий, чтобы обосновать выдвижение гипотезы, отнюдь не претендуя на ее доказательство. В обзоре будут представлены некоторые крупнейшие народные возмущения — бунты, восстания, мятежи, революции, гражданские войны. Для каждого такого события попытаемся найти предшествующее ему за три поколения (за  $60 \pm 10$  лет) другое историческое событие в той же стране, резко изменившее уклад жизни больших групп населения.

Нас будут интересовать народные возмущения и гражданские войны, разворачивающиеся внутри определенной целостной территории (страны), а не войны между государствами, национально-освободительные движения и т. п. (в частности, не рассматривается Гражданская война в США 1861—1865 г., представлявшая собой войну между разными территориями — Севером и Югом).

## Исторический обзор

Над Францией дым.  
Над Пруссией вихрь.  
И над Россией туман.  
*Эдуард Багрицкий*

Начнем с наиболее известных мятежей в России XVII—XVIII вв., которые в советской историографии именовались «крестьянскими войнами»: бунтов под предводительством Ивана Болотникова (1606—1608), Степана Разина (1670—1671) и Емельяна Пугачева (1773—1775). Все эти эпизоды вполне могут включать «эффект третьего поколения». За 45—55 лет до восстания Болотникова прошли реформы Ивана Грозного (1550—1560), в частности земская реформа, введившая земское самоуправление и существенно изменившая уклад жизни крестьянства [11, лекция 39]. Из крупных исторических событий, произошедших за 55—60 лет до восстания Степана Разина, можно назвать избрание на царство Михаила Романова (1613), положившее конец Смутному времени и значительно изменившее сословные отношения в России [там же, лекция 44]. За 50—60 лет до восстания Пугачева прошли широкомасштабные реформы Петра I (1710—1725). Они изменили уклад жизни всех слоев российского общества, в частности крестьянства [там же, лекция 68].

Наиболее известный мятеж в России XIX в. — это восстание декабристов (1825). Оно было значительно менее массовым, чем события, рассматривавшиеся ранее: его сознательными участниками были только дворяне. Поэтому и в предшествующий период мы будем искать именно те события, которые привели к изменению уклада жизни дворянства. Такое событие мы обнаруживаем за 63 года до восстания: это манифест Петра III «О даровании вольности российскому дворянству» (1762), освободивший дворян от обязательной государственной и военной службы. С выходом этого манифеста дворяне впервые стали подлинно свободным сословием. Требуется особого

изучения вопрос, насколько сильно это изменило уклад их жизни, однако имеются основания утверждать, что это привело к серьезным изменениям их самосознания, а следовательно, и норм, на которые ориентировалась данная группа населения [там же, лекция 72].

Крупнейшее народное возмущение XX в. — это большевистская революция и последующая гражданская война (1917—1921). Учитывая, что основную массу населения в этот период составляло крестьянство, обратимся к предшествующим событиям, резко изменившим уклад жизни этой группы населения. В качестве такого события естественно выделить отмену крепостного права (1861). Интервал составляет около 55—60 лет, т. е. три поколения.

Повторим на конкретном материале рассуждения, которые ранее были представлены в абстрактном виде: проведем умозрительную реконструкцию генеалогии рядового участника событий 1917—1921 гг. Его дед — типичный представитель «поколения перемен» — родился в 1850 г. Воспитан в традиционном духе. Усвоенные им в детстве нормы мало релевантны новой действительности, начавшейся после 1861 г., а новые нормы еще не выработаны. Поэтому, воспитывая своих детей, он испытывает неуверенность и растерянность.

Отец нашего героя — представитель «первого поколения пустыни» — родился в 1872 г. Родители, а в еще большей мере старики (бывшие крепостные) частично передали ему прежние нормы и ценности. Несмотря на искреннее уважение к старым людям, он скептически относится к этим нормам и пытается самостоятельно искать новые, но пока еще мало в этом преуспел.

Типичный представитель «второго поколения пустыни» родился в 1895 г. Ни родители, ни деды почти совсем не передали ему устаревших традиционных норм, но и новые нормы у него сформированы очень слабо. В итоге уровень его социализации крайне низок (это поколение «d» на графике). Попав на германский фронт (1914—1918), он окончательно утратил какие бы то ни было ориентиры и в 1918 г. готов крушить все и вся.

Н. А. Бердяев, характеризуя участников революции, писал: «Новые люди, пришедшие снизу, были чужды традициям русской культуры, их отцы и деды были безграмотны, лишены всякой культуры и жили исключительно верой» [1, с. 101]. И далее: «Народ в прошлом чувствовал неправду социального строя, основанного на угнетении и эксплуатации трудящихся, но он кротко и смиренно нес свою страдальческую долю. Но наступил час, когда он не пожелал больше терпеть, и весь строй души народной перевернулся... Ленин не мог бы осуществить своего плана революции и захвата власти без переворота в душе народа... Русский народ из периода теллурического, когда он жил под мистической властью земли, перешел в период технический, когда он поверил во всемогущество машины...» [там же, с. 102]. Бердяев приводит перечень факторов, которыми «воспользовался большевизм». В этом перечне, занимающем почти целую страницу, есть, в частности, указание на изменение уклада жизни и распад прежних норм:

«Он (большевизм. — А. В.) воспользовался крушением патриархального быта в народе и старых религиозных верований» [там же, с. 115].

Еще два эпизода российской истории, разделенные интересующим нас промежутком времени (60 ± 10 лет), — это создание Советского Союза (1922) и его распад (1991). Интервал составляет 69 лет. Первое из этих событий полностью подпадает под «гипотезу третьего поколения», так как оно привело к кардинальному изменению уклада жизни всех групп и слоев российского общества. Второе событие — распад социалистической системы — отразило глубокий кризис легитимности власти. Оно не сопровождалось гражданской войной, которую предсказывали многие аналитики, однако в некоторых бывших республиках и регионах Советского Союза (Грузия, Чечня) народные волнения были гораздо более выражены, чем в России.

Н. А. Бердяев, к работе которого «Истоки и смысл русского коммунизма» мы обращались выше, уже в 1937 г. пророчески предсказал события, совершившиеся спустя пять десятилетий: «Если допустить, что антирелигиозная пропаганда окончательно истребит следы христианства в душах русских людей, если она уничтожит всякое религиозное чувство, то осуществление коммунизма делается невозможным, ибо никто не пожелает нести жертвы, никто не будет уже понимать жизни, как служение сверхличной цели, и окончательно победит тип шкурника, думающего только о своих интересах. Этот последний тип и сейчас уже играет не малую роль и от него идет процесс обуржуазывания» [1, с. 139]. Таким образом, он связывал большевистскую революцию с распадом связи с землей, «почвенных» норм, а ожидаемое им крушение коммунистического строя — с утратой *христианских норм*, игравших, по его мнению, важную роль в установлении этого строя (несмотря на то, что на сознательном уровне религия большевиками отрицалась).

Обратимся к рассмотрению исторических событий, происходивших в других странах. В течение последних 400 лет была особенно богата мятежами и революциями Франция. Мы ограничимся рассмотрением четырех эпизодов французской истории, по одному на каждый век: Фронды (1648—1653), Великой французской революции (1789), Парижской коммуны (1871) и «Студенческой революции» (1968).

Фронда — крупное народное возмущение, в котором участвовали различные слои французского общества, известна массовому читателю в основном по роману А. Дюма «20 лет спустя». За 50—55 лет до нее, в 1598 г., Генрихом IV был издан Нантский эдикт, уравнявший в правах гугенотов с католиками и на длительный период прекративший кровавые распри между ними. Однако степень влияния этого эдикта на уклад жизни населения остается под вопросом.

За 67 лет до Парижской коммуны, в 1804 г., Наполеон Бонапарт провозгласил себя императором. В том же году был принят Французский Гражданский кодекс («кодекс Наполеона»). Все это, безусловно, существенно изменило уклад жизни большей части населения Франции.

Найти очевидные предпосылки «студенческой революции» в третьем поколении нам не удалось. Не исключено, что на эту роль может претендовать закон об отделении церкви от государства (1905), окончательно утвердивший во Франции принцип светского государства и положивший конец влиянию церкви на систему образования. Этот закон вряд ли сильно изменил уклад жизни населения, но он внес значительные изменения в *систему норм* (что соответствует выдвинутой гипотезе) и до сих пор расценивается французами как высоко значимый [3].

За  $60 \pm 10$  лет до Великой французской революции нам не удалось обнаружить ни одного события, которое могло бы хоть как-то соответствовать «гипотезе третьего поколения».

Далее рассмотрим такие заметные явления в Европе XX в., как установление фашизма в Италии (1921–1924), Германии (1933) и Испании (1936–1939). В Испании установление фашистского режима явилось очевидным следствием народного мятежа (гражданской войны). Вопрос о том, стало ли установление фашистских режимов в Италии и Германии следствием массовых народных движений, является дискуссионным. Однако представляется бесспорным, что в этих событиях, как и предусматривается «гипотезой третьего поколения», ярко проявилась нравственная деградация общества, утрата им культурных норм.

Во всех трех случаях имеются предшествующие (за  $60 \pm 10$  лет) события, которые могли вести к существенным изменениям уклада жизни больших групп населения. В Италии это создание единого Итальянского королевства (1861), в Германии — Германской империи, Второго рейха (1871), в Испании — установление Первой республики (1873–1874).

В заключение нашего краткого обзора массовых народных возмущений рассмотрим четыре революции. Три из них — английскую (1640–1660), мексиканскую (1910–1917) и китайскую (1945–1950) — обычно относят к «великим» (наряду с рассмотренными выше французской и российской). Мы рассмотрим также Исламскую революцию в Иране (1978–1979), которая явилась одним из крупнейших народных движений XX в., хотя обычно ее и не относят к числу великих революций.

За  $60 \pm 10$  лет до Великой английской революции нами не обнаружено ни одного события, соответствующего «гипотезе третьего поколения». В этот период проходила интенсивная волна огораживаний, существенно изменявшая жизнь крестьян. Однако она была далеко не первой и отнюдь не последней. Этот процесс разворачивался чересчур медленно и постепенно, чтобы его можно было счесть причиной внезапного «слома» привычных норм.

В Мексике за 50–60 лет до революции и гражданской войны произошли весьма значительные политические изменения: после свержения диктатуры Санта-Аны была установлена либеральная республика, принципы которой зафиксированы в конституции 1857 г. Однако трудно сказать, насколько принципиально это изменило уклад жизни в Мексике, для которой, как и для многих латиноамериканских стран, вообще была характерна высокая политическая нестабильность.

Приблизительно за 50 лет до Великой китайской революции император Гуансюй провел серию либеральных реформ, получившую название «сто дней реформ» (1898). Однако они вряд ли могли оказать значительное влияние на уклад жизни населения, поскольку очень скоро были отменены [4].

За 50–55 лет до Исламской революции в Иране произошел переворот и к власти пришел Реза-хан, основатель шахской династии Пехлеви (1921–1925). Проведенные им реформы существенно изменили политическую и социальную ситуацию в стране [там же].

Все рассмотренные выше исторические эпизоды собраны в таблице.

Как видно из таблицы, в 12 случаях из 17 имеется вероятность соответствия проверяемой гипотезе. В 3 случаях соответствие сомнительно, в 2 случаях отсутствует.

## Обсуждение

Нам не дано предугадать,  
Как слово наше отзовется.  
*Федор Тютчев*

Итак, более чем в  $2/3$  рассмотренных случаев имеется вероятность подтверждения «гипотезы третьего поколения». Однако не случайность ли это и не следствие ли субъективного, тенденциозного выбора исторических событий и их интерпретации? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо проанализировать изменения уклада жизни, учитывая затронутые ими регионы и группы населения, и сопоставить эти данные с активностью, которую выходцы из соответствующих регионов и групп проявили в массовых волнениях и революционных событиях. В настоящей статье не ставилась задача такого анализа. Предельно краткий исторический обзор был призван не доказывать справедливость «гипотезы третьего поколения», а лишь обосновать ее выдвижение.

Любые гипотезы, относящиеся к революциям, принято тестировать на материале Великой французской революции, поэтому прискорбно, что не удалось обнаружить никаких серьезных изменений уклада жизни французов за три поколения до нее. Из пяти «великих» революций только в двух случаях (российская и мексиканская) обнаружены предшествующие события, явно соответствующие гипотезе. Однако фактор, предлагаемый к рассмотрению (кризис системы воспитания, вызванный резким изменением уклада жизни), вовсе не должен обнаруживаться в каждом случае. Сам по себе он не является ни необходимым, ни достаточным для возникновения крупных социальных движений. Он, конечно выдвинутой гипотезе, лишь облегчает (катализирует) их возникновение. Предполагается, что один из ленинских критериев революционной ситуации «низы не хотят жить по-старому» с большей вероятностью достигается в тех случаях, когда размыты, расшатаны традиционные нормы. В противном случае низы готовы жить по-старому даже в очень неблагоприятных условиях.

Сводные данные по России и зарубежным странам

Страна	Бунт, смута, революция	Предшествующее изменение уклада жизни (за 60 ± 10 лет)	Интервал	Соответствие
Россия	1606—1608: Восстание Болотникова	1550—60: Земская реформа Ивана Грозного	~ 45—55	+
	1670—1671: Восстание Степана Разина	1613: Окончание смутного времени, избрание Михаила	~ 55—60	+/-
	1773—1775: Восстание Пугачева	1710—25: Реформы Петра I	~ 50—60	+
	1825: Восстание декабристов	1762: Указ о дворянских вольностях (Петр III)	~ 60	+
	1917—1921: Революция, Гражданская война	1861: Отмена крепостного права	~ 55-60	+
	1991—1993: Распад СССР	1922—25: Создание СССР	~ 65—70	+/-
Франция	1648—1653: Фронда	1598: Нантский эдикт	~ 50-55	-/+
	1789: Революция	Не обнаружено	-	-
	1871: Парижская коммуна	1804: Провозглашение империи (Наполеон)	~ 65	+
	1968: «Студенческая революция»	1905: отделение церкви от государства, реформа системы образования	~ 60	-/+
Италия	1921—1924: Установление фашизма	1861: Создание королевства	~ 60	+/-
Германия	1933: Создание Третьего рейха	1871: Создание Второго рейха	~ 60	+
Испания	1936—1939: Гражданская война	1873—74: Установление Первой республики	~ 60—65	+
Англия	1640—1660: Революция	Не обнаружено	-	-
Мексика	1910—1917: Революция, гражданская война	1857: Установление либеральной республики	~ 50—60	+/-
Китай	1945—1950: Революция	1898: 100 дней реформ	~ 50	-/+
Иран	1978—1979: Исламская революция	1921—25: Установление правления Реза-хана	~ 50—55	+

*Примечание.* В графе «Соответствие» использованы следующие обозначения: «+» — довольно высокая вероятность соответствия выдвинутой гипотезе, «+/-» — некоторая вероятность соответствия, «-/+» — соответствие сомнительно, «-» — соответствие отсутствует.

«Гипотезу третьего поколения» можно сопоставить с некоторыми другими, уже устоявшимися психологическими концепциями. Феномен передачи тех или иных психологических особенностей из поколения в поколение известен давно. Так, например, не только у детей, но и у внуков узников нацистских концлагерей нередко наблюдаются признаки посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Существует понятие «цикл насилия», когда выросшие дети переносят образцы жестокого обращения родителей в собственную семью — и так может продолжаться на протяжении нескольких поколений [14]. Широко распространено понятие «аристократ (или интеллигент) во втором поколении, в третьем поколении...».

В трех приведенных примерах различна динамика изменений. Частота и выраженность признаков ПТСР от поколения к поколению *убывает*. Средний уровень жестокости в цикле насилия *не претерпевает существенных изменений* (имеются лишь случайные колебания). Предполагается, что степень аристократизма или интеллигентности от поколения к поколению *возрастает*.

В отличие от этих поколенческих эффектов, «гипотеза третьего поколения» предусматривает *нелинейную* зависимость выраженности психологического качества (десоциализации) от номера поколения. Согласно гипотезе, она сначала растет, достигает максимума в третьем поколении, а затем снова убывает. Специфика «гипотезы третьего поколения» также в том, что она относится к большим массам населения, поэтому предполагается, что психологические феномены должны проявляться на социальном уровне, оказывая влияние на исторические события.

Существуют различные варианты нарушений социализации, определяемые биографическими или индивидуально-психологическими особенностями отдельных детей — например, вызванные воспитанием ребенка в асоциальной семье. В нашей совместной работе с Е. И. Морозовой мы наблюдали подобные же нарушения у детей, ставших жертвами террористического акта в Беслане 1—3 сентября 2004 г. Возрастная регрессия, возникшая в результате перенесенной *психологической травмы*, нередко приводила к распаду социальной

ситуации развития, нормативной для возраста ребенка [7].

Один из вариантов нарушений социализации представлен также психологическим синдромом *социальной дезориентации* [6]. Он возникает у детей, оказавшихся в новой для себя культуре, где социальные нормы существенно отличаются от привычных для ребенка (у детей эмигрантов, беженцев, переселенцев). Однако этот психологический синдром возникает только у детей, у которых *снижена чувствительность к социальным нормам*. Иначе ребенок быстро усваивает нормы новой для себя культуры и относительно легко «встраивается» в нее.

При десоциализации, предполагаемой «гипотезой третьего поколения», индивидуальная чувствительность к нормам несущественна. Эта гипотеза относится к таким ситуациям, когда в самом обществе отсутствуют (еще не выработаны) нормы, адекватные новым условиям. Поэтому десоциализация может происходить не только у отдельных индивидов, не чувствительных к социальным нормам, перенесших психологическую травму или воспитывающихся асоциальными родителями, а у целого поколения.

«Гипотеза третьего поколения», если будут получены подтверждающие ее данные, нуждается в конкретизации с учетом национальных, исторических, сословных, религиозных и других факторов. Интересно также проследить, что происходит, если новые, только начавшие формироваться нормы сразу же устаревают в результате следующего изменения уклада жизни, наступившего вскоре после предшествующего. Такое изменение нередко является следствием народных возмущений, а значит, согласно выдвинутой гипотезе, оно высоко вероятно в период активности «второго поколения пустыни» (так что первое из «новых» поколений становится одновременно «поколением перемен»).

В настоящей статье в силу ограниченности ее объема гипотеза представлена очень схематично и вследствие этого выглядит механистичной. Преодоление такой механистичности возможно благодаря рассмотрению социальных процессов как результата сложного взаимодействия различных норм (устаревающих, нарождающихся и «универсальных», т. е. равно адекватных как прежнему, так и новому укладу жизни).

Выдвинутая гипотеза предполагает предрасположенность «второго поколения пустыни» к деструктивным социальным действиям, но ничего не говорит о *конкретной направленности* этих действий. Их направленность определяется не теми изменениями, которые произошли в укладе жизни за 60 лет до того, а современной им (или непосредственно предшествовавшей им) исторической ситуацией. История скорее иррациональна, нежели рационалистична, и попытки сколько-нибудь конкретно предсказать ее ход всегда оканчивались неудачей. Любое историческое «слово» (реформа, мятеж или революция) рассчитано на его восприятие в рамках *современных ему норм*, следствием же его является *изменение* этих норм. Потому-то нам и не дано предугадать, как оно отзовется в будущем.

## Заключение

Д. Б. Эльконин выдвинул гипотезу об историческом происхождении возрастных периодов и возрастных кризисов. Его интересовали наиболее глобальные закономерности, поэтому он опирался не столько на исторические данные, сколько на археологические и этнографические материалы, относящиеся к ранним ступеням цивилизации.

Развивая его гипотезу, мы стараемся выявить более локальные закономерности. В частности, мы предположили, что следствием резких изменений уклада жизни больших групп населения часто становятся кризисы системы воспитания, приводящие к нарушениям в трансляции культуры. В результате вырастает асоциальное поколение, что повышает вероятность народных возмущений, бунтов и мятежей. Таким образом, может быть прослежена *кольцевая взаимосвязь* между историческими событиями и психологическими особенностями поколения: изменение уклада жизни (историческое событие) приводит к десоциализации в одном из следующих поколений (психологическое явление), что, в свою очередь, способствует народным волнениям и возмущениям (снова историческое событие).

Принцип *кольцевой взаимосвязи между психическим развитием ребенка и системой его отношений с обществом* ранее рассматривался нами применительно к развитию отдельного индивида [6]. «Гипотеза третьего поколения» представляет собой попытку распространить этот принцип на явления социально-исторического уровня.

Начиная с XX в., для развитых стран становится характерной нуклеарная семья, не предусматривающая участия старшего поколения в воспитании детей. Поэтому современному историческому этапу, возможно, более релевантна не «гипотеза третьего поколения», а «гипотеза второго поколения». Однако проверка этого предположения — даже предварительная — не входит в задачи настоящей статьи. Мы только хотели показать, что события, подобные тем, которые развернулись в нашей стране в начале 90-х гг. XX в., *могут вызвать непредсказуемые последствия через несколько десятилетий*.

Согласно предлагаемой гипотезе, сами по себе «поколения пустыни» ни хороши, ни плохи. Они, как подростки, стихийны, трудно управляемы, склонны к бунту и не готовы покорно принимать любую власть, подчиняясь традиционным нормам. «Гипотеза третьего (или второго) поколения» вовсе не предполагает неизбежности социальных катаклизмов. Она лишь заставляет усомниться в том, что через сорок лет (или, в соответствии с «гипотезой второго поколения», уже через двадцать) общество будет столь же безропотно, как сегодня, подчиняться правилам игры, навязываемым ему политической элитой. Если эта гипотеза верна, то очень скоро (по историческим масштабам) властям придется на деле доказывать свою эффективность, которая остается единственным надежным основанием легитимности в глазах поколения, не связанного традиционными нормами.

### Литература

1. Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма. М., 1990.
2. Блонский П. П. Педагогика. М., 2000.
3. Боберо Ж. Светскость: французская исключительность или универсальная ценность? // Зеркало недели. 2002. № 28 (403). // <http://www.zn.ua/3000/3690/35532/>
4. Васильев Л. С. История Востока: В 2 т. Т. 2. М., 1993.
5. Вебер М. Избранные произведения. М., 1990.
6. Венгер А. Л. Структура психологического синдрома // Вопросы психологии. 1994. № 4.
7. Венгер А. Л., Морозова Е. И. Посттравматическая регрессия с позиций культурно-исторической теории развития психики. На материале психологической работы в Беслане (2004–2006 гг.) // Вопросы психологии. 2007. № 1.
8. Венгер А. Л., Слободчиков В. И., Эльконин Б. Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина // Вопросы психологии. 1988. № 3.
9. Выготский Л. С. Проблема возраста // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
10. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. М., 1991.
11. Ключевский В. О. Русская история: Полный курс лекций в 3-х кн. М., 1993.
12. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избранные психологические труды. М., 1989.
13. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1999.
14. Spinetta J. J., Rigler D. The child-abusing parent: A psychological review // Psychological Bulletin. 1972. V. 77.

## Generation of the desert

A. L. Venger

Ph.D. in Psychology, professor, Psychology Chair, Dubna International University for Nature, Society and Man; head of the Urgent Psychological Help Sector for Children and Adolescents, Moscow State University of Psychology and Education

---

The article presents a hypothesis that sudden change in a lifestyle of big groups of population may lead to a crisis in the upbringing system and failure in cultural transmission. As an outcome the socialization level drops for the next couple of generations, especially for the third one. This fact becomes one of the factors facilitating occurrence of mass public disorders, riots and rebellions in  $60 \pm 10$  years after the lifestyle has changed. Article presents a short overview of some large-scale public riots in Russia and other countries in the last 400 years. In 12 cases out of 17 overviewed episodes some events were found (in the period of  $60 \pm 10$  years) that could lead to a sudden change in a lifestyle for the big groups of population. The paths to verify this «third generation hypothesis» are outlined.

**Keywords:** historical crisis of the childhood, crisis of the upbringing system, change of lifestyle, social norms, legitimacy of power, social action, clamours.

### References

1. Berdyaev N. A. Istoki i smysl russkogo kommunizma. M., 1990.
2. Blonskii P. P. Pedologiya. M., 2000.
3. Bobero Zh. Svetskost': francuzskaya iskl'yuchitel'nost' ili universal'naya cennost'? // Zerkalo nedeli. 2002. № 28 (403). // <http://www.zn.ua/3000/3690/35532/>
4. Vasil'ev L. S. Istoriya Vostoka: V 2 t. T. 2. M., 1993.
5. Veber M. Izbrannye proizvedeniya. M., 1990.
6. Venger A. L. Struktura psihologicheskogo sindroma // Voprosy psihologii. 1994. № 4.
7. Venger A. L., Morozova E. I. Posttravmaticheskaya regressiya s pozicii kul'turno-istoricheskoi teorii razvitiya psihiki. Na materiale psihologicheskoi raboty v Beslane (2004–2006 gg.) // Voprosy psihologii. 2007. № 1.
8. Venger A. L., Slobodchikov V. I., El'konin B. D. Problemy detskoj psihologii i nauchnoe tvorcestvo D. B. El'konina // Voprosy psihologii. 1988. № 3.
9. Vygotskii L. S. Problema vozrasta. // Vygotskii L. S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 4. M., 1984.
10. Kle M. Psihologiya podrootka. Psihoseksual'noe razvitiye. M., 1991.
11. Klyuchevskii V. O. Russkaya istoriya: Polnyi kurs lekci v 3-h kn. M., 1993.
12. El'konin D. B. K probleme periodizacii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.
13. El'konin D. B. Psihologiya igry. M., 1999.
14. Spinetta J. J., Rigler D. The child-abusing parent: A psychological review // Psychological Bulletin. 1972. V. 77.

## О некоторых вопросах российской нейрореабилитации

Н. А. Варако

доцент факультета психологии ГУ Высшей школы экономики, медицинский психолог  
«Национального медико-хирургического центра им. Н. И. Пирогова Росздрава»

Представлен традиционный отечественный подход к нейрореабилитации высших психических функций больных с повреждениями мозга как в аспекте его исторического, так и содержательного формирования. Раскрываются некоторые трудности, «проблемные зоны» современной российской нейрореабилитации. Рассматривается комплексная работа с больными мультидисциплинарной командой специалистов. Подчеркивается важность работы не только с когнитивными, но, что не менее важно, с эмоциональными последствиями мозговых повреждений.

**Ключевые слова:** нейрореабилитация больных с различными повреждениями мозга, А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, концепция системной динамической локализации функций, высшие психические функции, интериоризация, экстериоризация.

Основы российской нейрореабилитации были заложены Л. С. Выготским [2–4], который занимался формированием различных знаний, умений и навыков у детей, имеющих дефицит в какой-либо сенсорной сфере (например, недоразвитие слуха, зрения или опорно-двигательного аппарата). Основная идея Л. С. Выготского заключалась в восстановлении нарушенного звена с опорой на сохранные системы путем перестройки всей функциональной системы, обслуживающей выполнение данной задачи. Он ввел понятия экстериоризации/интериоризации, обозначающие «развертывание»/«свертывание» психической функции за счет введения/сокращения дополнительных звеньев функциональной системы [там же]. Эта идея и лежит в основе концепции нейрореабилитации, разработанной в российской психологической школе [4; 11].

Следующий этап развития российской нейрореабилитации относится к периоду Второй мировой войны, когда, работая на Южном Урале в восстановительном госпитале для бойцов, получивших различные мозговые ранения и нуждающихся в реабилитации и возвращении к трудовой деятельности, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец и другие выдающиеся отечественные психологи разрабатывали и сразу же внедряли в практику конкретные методы восстановления когнитивных функций [14]. К этому же периоду относится и создание науки нейропсихологии, центральным понятием которой является понятие фактора — единицы психической активности (так называемое звено функциональной системы), имеющей определенную мозговую субстрат (мозговую локализацию). Концепцией, связыва-

ющей психические функции с их локализацией в коре головного мозга, является «теория системной динамической локализации функций». Под системной локализацией понимается закономерное распределение звеньев какой-либо когнитивной функции в различных участках мозга, когда локализуется не вся функция, а только ее звено, обеспечивающее определенную составляющую этой функции. Под динамической локализацией понимается наличие инвариантных и вариативных звеньев системы, позволяющей «сворачивать», автоматизировать или «разворачивать» выполнение определенной задачи [15]. Само нейропсихологическое обследование и анализ его результатов предполагают в первую очередь качественную оценку нарушенных и сохранных звеньев. Собственно говоря, именно на сохранных функциях и звеньях функциональной системы и строится процесс реабилитации по Л. С. Выготскому — А. Р. Лурии [11, 13].

Следует отметить, что в российской традиции нейрореабилитация подразумевает работу в основном с когнитивными нарушениями и не затрагивает такой пласт реабилитации, как работа с эмоционально-личностной сферой, с трудовой, социальной и бытовой адаптацией. Реабилитацией в эмоционально-личностной сфере может заниматься либо врач-психотерапевт (психиатр по образованию), либо клинический психолог, работающий в сфере психотерапевтических услуг, однако на практике это происходит нечасто. Нейропсихолог, будучи клиническим психологом, имеет право на такого рода деятельность, но в российской традиции эти вещи разделены между разными специалистами.

Нужно также отметить, что в российской реабилитационной системе предусмотрены такие специалисты, как социальный работник и трудотерапевт. Трудотерапевт помогает больным освоить какую-либо деятельность, связанную с практическими навыками (например, шитье, вышивание, вязание, работа со столярными и плотницкими инструментами, конструирование, оригами, аппликация и т. п.). Задачей социального работника является помощь в социальной адаптации, в возвращении в социальную среду и организация этой социальной среды в соответствии с нуждами пациента. Однако роль социального работника и конкретное воплощение его функций остаются слабо проработанной частью отечественного реабилитационного процесса.

В итоге можно говорить, что на сегодняшний день нейропсихологическая реабилитация в России претерпевает кризис, связанный с целым комплексом проблем. Первая связана с несовершенством диагностической части работы нейропсихолога. В арсенале психолога, занимающегося нейрореабилитацией, имеется только комплексное нейропсихологическое обследование по системе А. Р. Лурии [13; 19; 8; 18]. Не умаляя значения такого обследования (оно просто необходимо!), следует сказать, что этого недостаточно для понимания целого ряда проблем пациента и его семьи и для помощи в адаптации к болезни. Так, например, отсутствуют опросники по поводу бытовой адаптации (может ли больной сам умываться, есть, готовить, выполнять элементарную работу по дому и т. д.) и опросники, тесты для больных в остром периоде болезни, когда провести классическое нейропсихологическое обследование по системе А. Р. Лурии просто не представляется возможным. Также отсутствуют подобные опросники, использовать которые могли бы не только профессионалы, но и родственники, медицинские сестры, сиделки, неквалифицированный персонал. Подключение неспециалистов к диагностическому процессу упрощало бы и сокращало рутинную работу квалифицированных специалистов, а неспециалистам было бы проще ориентироваться в состоянии пациента.

Второй, очень большой комплекс проблем связан с самой нейрореабилитацией. Как уже говорилось выше, нейрореабилитация в России — это в первую очередь реабилитация когнитивных функций. Однако почти единственное на сегодняшний день направление, по которому существуют практические материалы для работы с больными, — это разработки по восстановлению речевых функций, уже многие годы применяемые логопедами. Надо отметить, что, используя принципы нейропсихологии, логопеды стали активно развивать их и создавать практические пособия по работе с речевыми больными [20; 25; 26].

Если же говорить не о логопедической, а о нейропсихологической реабилитации, то все работы по нейропсихологической реабилитации являются, скорее, изложением общей методологии восстановления, задают курс, направление, по которому должен двигаться нейропсихолог, нежели являются го-

товым практическим пособием по реабилитации [7; 21; 22; 23; 24]. Хорошие пособия и методические разработки сейчас активно создаются в области детской нейропсихологической коррекции, однако их нельзя напрямую использовать во взрослой клинике, так как специфика мозговых поражений и возможностей восстановления/развития высших психических функций у взрослых и у детей существенно различаются [1; 17; 18].

Другой проблемной зоной отечественной реабилитационной системы является организация помощи в сфере «бытовой» адаптации. В этом отношении интересен опыт нейрореабилитационной службы, широко используемый во многих странах мира. Так, для решения вопросов, связанных с бытовой адаптацией, в Германии еще в годы Первой мировой войны была введена специальность «эрготерапевта» — педагога-клинициста, в компетенцию которого входят занятия с пациентом, направленные на преодоление, приспособление к возникающим «бытовым трудностям» [27]. В современных клиниках Западной Европы, США и других стран в отделениях нейрореабилитации организованы специальные эргозоны, имитирующие домашние условия (например, кухня). Благодаря системе эргозон и квалифицированной помощи специалистов пациент получает возможность еще до выписки научиться обслуживать себя и адаптироваться к своему дефекту. В российской системе часть функций эрготерапевта традиционно берет на себя нейропсихолог (например, работа по преодолению трудностей, связанных с левосторонним игнорированием). Однако другая часть функций эрготерапевта остается не охваченной никакими специалистами. Возможно, эти функции могли бы взять на себя медицинские психологи.

Отсутствие работы с эмоционально-личностными проблемами пациентов, перенесших мозговые поражения (о чем говорилось ранее), оставляет непроработанным целый комплекс вопросов в рамках нейрореабилитации. Известно, что пережить инвалидизацию нелегко любому человеку, и каждый нуждается в помощи, прежде всего в профессиональной помощи психолога. Тем более это относится к больным, перенесшим мозговые поражения: «ведь после повреждения у человека остается меньше когнитивных и личностных ресурсов для преодоления возникающих противоречий и боли» [28].

Одним из направлений психологической работы в этой ситуации должна быть работа по преодолению личностного кризиса, связанного с изменением образа своего телесного и духовного «Я», с ограничением своих возможностей, в том числе и возможностей компенсации [16]. И здесь очень важным оказывается информирование пациента о его болезни, о заболевании мозга. В России работа такого рода практически не ведется, хотя ее необходимость и полезность не оставляют никаких сомнений. Безусловно, психолог, работающий с подобными больными, невольно знакомит пациента с его ограничениями и возможностями, но это «знакомство» носит поверхностный, *несистемный* характер, и в основном включает нейропсихологический ас-



пект проблемы и мало учитывает общепсихологический, а также анатомо-физиологический и неврологический аспекты. Подобным образом обстоит дело и с информированием о психологическом строении функции. Очевидно, что для успешной реабилитационной работы важно, чтобы пациент хорошо представлял, какое именно звено функциональной системы и каким образом у него нарушено. Например, многие больные жалуются на плохую память, но очень немногие из них хорошо себе представляют, что такое память, какие бывают виды памяти и отдельные звенья памяти как сложной функциональной системы. Правильная и своевременная информированность поможет как психологу, так и самому больному оптимизировать процесс реабилитации и добиться более высоких результатов в ходе занятий. Например, пациент сам может придумать какой-либо способ, позволяющий ему совладать со своими проблемами или просто лучше адаптироваться благодаря пониманию ошибок, которые он допускает, а также, что немаловажно, осознанной готовности отслеживать эти ошибки в своей деятельности.

Кроме того, необходимо информировать родственников пациентов о заболевании их родных, о строении и функционировании мозга и когнитивных функций, чтобы они лучше понимали трудности своих близких и правильно помогали им в процессе адаптации, а также адекватно реагировали на ряд особенностей и «странностей», характерных для больных с повреждением мозга и не всегда воспринимаемых обществом как прямые следствия болезни, а иногда интерпретируемых как негативные изменения в характере или просто лень. (Подобный случай описан у Э. Голдберга в его книге «Управляющий мозг» [6]).

Нет нужды говорить о том, что большинство людей, имеющих серьезные заболевания мозга, испытывают трудности коммуникации. Это может быть связано с нарушениями речи, памяти, внимания, движения, трудностями программирования и контроля, а также, возможно, и с неврологическими проблемами. Такие больные, безусловно, нуждаются в специализированной помощи по преодолению коммуникативных сложностей. Помощь может быть оказана в форме тренингов, программ по преодолению барьеров и обучению новым способам коммуникации. Одной из главных задач в этом направлении будет также демонстрация, раскрытие иных возможностей коммуникации: общение возможно, несмотря на существующий дефект (известно, что многие больные не представляют себе возможности общаться каким-либо другим способом, кроме того, который был им привычен до болезни). К сожалению, в России в рамках нейрореабилитации специализированного направления по преодолению трудностей общения (не связанного с речевыми расстройствами) у больных с поражениями мозга как такового пока что нет. Как нет и программ по презентации окружению своих проблем, связанных с болезнью.

Кроме того, необходимо отметить следующую особенность российской реабилитации: недостаточ-

ный учет желаний самого субъекта, нуждающегося в реабилитации. Здесь происходит достаточно парадоксальная вещь — российская, а точнее, советская психология всегда декларировала принцип активности субъекта в любой выполняемой им деятельности: вся культурно-историческая теория Л. С. Выготского [2] и тем более теория деятельности А. Н. Леонтьева [9; 10] провозглашают этот принцип как ведущий. На основе этого принципа построена и теория обучения, разработанная крупнейшим российским психологом, специалистом в области педагогической психологии — П. Я. Гальпериным [5]. Согласно его концепции, необходимым условием полноценного обучения является формирование мотивации обучения, а также активное участие самого субъекта в обучающем процессе. Однако в реабилитационной практике пациент не привлекается к активному обсуждению плана реабилитационных мероприятий. Конечно, если пациент изъявляет желание чему-либо научиться и хочет согласовывать с психологом свои собственные реабилитационные задачи, ему обязательно пойдут навстречу и будут сотрудничать. Вместе с тем проблема заключается не в нежелании психолога или пациента действовать на основе своего рода партнерских отношений, а в отсутствии механизма, системы, налаживающей это взаимодействие и задающей определенный «формат» процессу нейрореабилитации. В российской традиции принято идти от логики «нарушенных и сохранных звеньев», не задаваясь вопросом, надо ли конкретному пациенту восстанавливать некоторые из утраченных возможностей или же он не хочет этого, и тогда нет смысла тратить время на работу с ним в том направлении, в котором пациент не заинтересован. Безусловно, многие из психологов, работающих с такого рода больными, интуитивно начинают действовать так, чтобы учитывать пожелания больных, но следует подчеркнуть, что это не носит системного характера.

Говоря о нейрореабилитации в России, нельзя обойти вниманием еще одну сторону этого процесса. Мировой опыт показывает, что работа по нейрореабилитации в составе мультидисциплинарных команд оказывается гораздо более эффективной, чем работа в одиночку [28; 29]. Состав мультидисциплинарной команды может варьироваться, но главная идея заключается именно в коллективном подходе, в совместном обсуждении и решении проблем пациента. Выше уже говорилось о структуре реабилитации в России — к ней привлекаются различные специалисты, однако ее недостатком является разобщенность этих специалистов: они не работают как единое целое, а достаточно автономно занимаются с больным.

Обозначив кризис, который претерпевает на сегодняшний день нейрореабилитация, нельзя не сказать о достоинствах, которые всегда отличали отечественную реабилитационную систему и в целом нейropsychологический подход, существующий в российской нейropsychологической школе. Согласно теории системной динамической локализации функций Л. С. Выготского и А. Р. Лурии [15; 2], любая функция для своей полноценной реализации требу-

ет участия целого комплекса управляемых и координируемых звеньев. Правда, одно и то же звено может являться составляющей и совсем иной функциональной системы (например, входить в речь, движение, память, мышление). В таком случае при «поломке» этого звена будут страдать самые разные функции, но страдать закономерно. Напротив, целый ряд других составляющих этих же функций может быть абсолютно или относительно сохранен. Нейропсихологическое обследование по системе А. Р. Лурии позволяет выявить структуру дефекта, а также относительно сохраненные составляющие психической деятельности.

Нейропсихолог, занимающийся реабилитацией, имея у себя заключение, содержащее все описанное выше, строит программу реабилитации именно с учетом нарушенных и сохраненных звеньев, т. е. используя принцип системности. Например, восстанавливая речь, он одновременно может восстанавливать и праксис, и заниматься преодолением интеллектуальных нарушений (конечно, если все они имеют общее нарушенное звено, называемое фактором (по Лурии [15]). При этом используется принцип интериоризации — экстерииоризации функций [4]. Иначе говоря, при нарушении какой-либо функциональной системы для ее восстановления необходимо сначала как бы «развернуть» все входящие в ее состав звенья, а затем вместо нарушенного, которое уже невозможно восстановить, выстраивается так называемый «обходной» путь, включающий в себя как сохраненные звенья старого пути, так и новые, которые до этого момента не использовались для реализации поставленной задачи. Так, например, А. Р. Лурия в своей книге «Потерянный и возвращенный мир» [12] описывает повреждения и способ преодоления дефекта у одного из своих пациентов —

Льва Засецкого, который получил ранение в теменно-затылочную область левого и правого полушарий мозга и в результате ранения не мог ни читать, ни писать, ни запоминать. Побуквенное письмо было недоступно больному, однако автоматизированный навык написания многих слов и буквосочетаний остался относительно сохраненным. И А. Р. Лурия выбрал способ восстановления письма через реализацию функции на этом сохранном уровне: т. е., говоря языком нейропсихологии, при нарушенной оптико-пространственной составляющей письма он выбрал обходной путь через опору на сохранную кинетическую составляющую.

Еще одна особенность российской нейрореабилитации состоит в ее «точечном» подходе к больному. Это означает, что, работая с больным, психолог каждый раз выстраивает систему реабилитации для конкретного больного, т. е. работает не по шаблону. Подобная гибкость позволяет подстраиваться под пациента, под изменения и динамику его восстановительного процесса. Другой важный момент связан с возможностью и способностью мозга к обучению: мозг человека, даже будучи поврежденным, способен обучаться. И именно качественный анализ, который лежит в основе российского нейропсихологического подхода, позволяет увидеть эту обучаемость и отследить ее благодаря имеющемуся категориальному аппарату.

В заключение хотелось бы отметить, что нейрореабилитация — это творческий процесс, реализуемый совместными усилиями самых разных специалистов и, безусловно, в первую очередь самим пациентом и его близкими. И главная задача реабилитационного процесса — это вернуть человеку утраченную в результате болезни веру в себя, в осмысленность и ценность своей жизни.

### Литература

1. Ахутина Т. В., Манелис Н. Г., Пылаева Н. М., Хотылева Т. Ю. Скоро школа. Путешествие с Бимом и Бомом в страну Математику: Метод. пособие и рабочая тетрадь. 2-е изд. М., 2006.
2. Выготский Л. С. Психология. М., 2000.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб., 2003.
4. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1956.
5. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психологическая наука в СССР. 1959. Т. 1.
6. Голдберг Э. Управляющий мозг. Лобные доли, лидерство и цивилизация. М., 2003.
7. Григорьева В. Н., Ковязина М. С., Тхостов А. Ш. Когнитивная нейрореабилитация больных с очаговыми поражениями головного мозга: Учеб. пособие. М., 2006.
8. Корсакова Н. К., Московичюте Л. И. Клиническая нейропсихология. М., 2003.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
10. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
11. Лурия А. Р. Восстановление функций мозга после военной травмы. М., 1948.
12. Лурия А. Р. Потерянный и возвращенный мир. М., 1971.
13. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга. М., 1969.
14. Лурия А. Р. Этапы пройденного пути (научная автобиография) / Под ред. Е. Д. Хомской. М., 2001.
15. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М., 1973.
16. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику. М., 1987.
17. Пылаева Н. М., Ахутина Т. В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет: Метод. пособие и рабочая тетрадь. М., 2004.
18. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.
19. Схема нейропсихологического исследования / Под ред. А. Р. Лурии. М., 1973.
20. Храповская М. Г. Резервные способы восстановления высших психических функций у больных с афазией // I Международная конференция памяти А. Р. Лурии: Сб. докладов / Под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. М., 1998.
21. Цветкова Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных. М.; Воронеж. 2004.

22. Цветкова Л. С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга. М., 1972.
23. Цветкова Л. С. Афазиология — современные проблемы и пути их решения. М.; Воронеж, 2002.
24. Цветкова Л. С. Нарушение и восстановление счета при локальных поражениях мозга. М., 1972.
25. Шкловский В. М., Визель Т. Г. Нейролингвистическое направление в нейрореабилитации // I Международная конференция памяти А. Р. Лурии. Сб. докладов / Под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. М., 1998.
26. Шохор-Троцкая М. К. Логопедическая работа при афазии на раннем этапе восстановления. М., 1972.

27. Goldstein, K. Aftereffects of brain injury in war. N. Y. 1942.
28. Prigatano G. P. Principles of neuropsychological rehabilitation. N. Y., 1999.
29. Wilson B. A., Evans J., Brentnall S., Bremner S., Keohane C., & Williams H. The Oliver Zangwill Centre for Neuropsychological Rehabilitation: A partnership between health care and rehabilitation research // A.-L. Christensen & B. P. Uzzell (eds.) International handbook of neuropsychological rehabilitation. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000.

## On some questions of Russian neuro-rehabilitation

N. A. Varako

assistant professor, Department of Psychology, SU Higher School of Economics; medical psychologist,  
N.I. Pirogov National Medical-Surgical Center of Roshealth

The article presents traditional native approach to higher mental functions neuro-rehabilitation of patients with brain injuries in aspects of its historical and substantial formation. Some difficulties, «problem zones» of the modern Russian neuro-rehabilitation are shown. Complex work with patients by the multi discipline specialists' team is described. The importance of working not only with cognitive, but also emotional consequences of brain injuries is emphasized.

**Keywords:** neuro-rehabilitation of patients with different brain injuries, A.R. Luria, L.S. Vygotsky, conception of system dynamic functions localization, higher mental functions, interiorization, exteriorization.

### References

1. Ahutina T. V., Manelis N. G., Pylaeva N. M., Hotyleva T. Yu. Skoro shkola. Puteshestvie s Bimom i Bomom v stranu Matematiku: Metod. posobie i rabochaya tetrad'. 2-e izd. M., 2006.
2. Vygotskii L. S. Psihologiya. M., 2000.
3. Vygotskii L. S. Osnovy defektologii. SPb., 2003.
4. Vygotskii L. S. Razvitie vysshih psicheskikh funktsii. M., 1956.
5. Gal'perin P. Ya. Psihologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovaniim umstvennykh deistvii // Psihologicheskaya nauka v SSSR. 1959. T. 1.
6. Goldberg E. Upravlyayushii mozg. Lobnye doli, liderstvo i civilizatsiya. M., 2003.
7. Grigor'eva V. N., Kovyazina M. S., Thostov A. Sh. Kognitivnaya neiroreabilitatsiya bol'nykh s ochagovymi porazheniyami golovnoy mozga: Ucheb. posobie. M., 2006.
8. Korsakova N. K., Moskovichyute L. I. Klinicheskaya neiropsihologiya. M., 2003.
9. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1977.
10. Leont'ev A. N. Problemy razvitiya psihiki. M., 1972.
11. Luriya A. R. Vosstanovlenie funktsii mozga posle voennoi travmy. M., 1948.
12. Luriya A. R. Poteryannyi i vozvrashennyi mir. M., 1971.
13. Luriya A. R. Vysshie korkovye funktsii cheloveka i ih narushenie pri lokal'nykh porazheniyakh mozga. M., 1969.
14. Luriya A. R. Etapy proidennogo puti (nauchnaya avtobiografiya) / Pod red. E. D. Homskoi. M., 2001.
15. Luriya A. R. Osnovy neiropsihologii. M., 1973.
16. Nikolaeva V. V. Vliyaniye hronicheskoi bolezni na psihiku. M., 1987.
17. Pylaeva N. M., Ahutina T. V. Shkola vnimaniya. Metodika razvitiya i korrektsii vnimaniya u detei 5—7 let: Metod. posobie i rabochaya tetrad'. M., 2004.

18. Semenovich A. V. Neiropsihologicheskaya diagnostika i korrektsiya v detskom vozraste. M., 2002.
19. Shema neiropsihologicheskogo issledovaniya / Pod red. A. R. Lurii. M., 1973.
20. Hrakovskaya M. G. Rezervnye sposoby vosstanovleniya vysshih psicheskikh funktsii u bol'nykh s afaziei // I Mezhdunarodnaya konferentsiya pamyati A. R. Lurii: Sb. dokladov / Pod red. E. D. Homskoi, T. V. Ahutinoi. M., 1998.
21. Cvetkova L. S. Neiropsihologicheskaya reabilitatsiya bol'nykh. M.; Voronezh, 2004.
22. Cvetkova L. S. Vosstanovitel'noye obuchenie pri lokal'nykh porazheniyakh mozga. M., 1972.
23. Cvetkova L. S. Afaziologiya — sovremennyye problemy i puti ih resheniya. M.; Voronezh, 2002.
24. Cvetkova L. S. Narushenie i vosstanovlenie scheta pri lokal'nykh porazheniyakh mozga. M., 1972.
25. Shklovskii V. M., Vizel' T. G. Neirolingvisticheskoe napravlenie v neiroreabilitatsii // I Mezhdunarodnaya konferentsiya pamyati A. R. Lurii. Sb. dokladov // Pod red. E. D. Homskoi, T. V. Ahutinoi. M., 1998.
26. Shohor-Trockaya M. K. Logopedicheskaya rabota pri afazii na rannem etape vosstanovleniya. M., 1972.
27. Goldstein, K. Aftereffects of brain injury in war. N. Y., 1942.
28. Prigatano G. P. Principles of neuropsychological rehabilitation. N. Y., 1999.
29. Wilson B. A., Evans J., Brentnall S., Bremner S., Keohane C., & Williams H. The Oliver Zangwill Centre for Neuropsychological Rehabilitation: A partnership between health care and rehabilitation research // A.-L. Christensen & B. P. Uzzell (eds.) International handbook of neuropsychological rehabilitation. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers., 2000.

## Столкновение культур и идентичности. Социологические аспекты мультикультурализма в эпоху общественных перемен

М. Бодзяны

аспирант института социологии Вроцлавского университета, преподаватель  
Высшей офицерской школы сухопутных войск г. Вроцлав

XXI в. называют веком глобализации и мультикультурализма. Массовые миграции, интеграционные изменения политических систем превращают современный мир в «глобальную деревню». Подобное положение вещей создает условия для культурной диффузии и тем самым создает благоприятные возможности для знакомства с другими культурами.

В статье затрагиваются различные аспекты, связанные с развитием теории мультикультурализма и трудностями трактовки этого феномена. Вне всякого сомнения, мультикультурализм с его терпимостью к разнообразию мира — по крайней мере, теоретической — относится к сфере демократии. Он становится неотъемлемой составляющей современного общества, черпающего силы для своего развития в достижениях других культур, что, в свою очередь, становится возможным благодаря культурной диффузии, которой способствует складывающаяся в последнее время тенденция к открытию границ.

**Ключевые слова:** мультикультурализм, межкультурная коммуникация, культурный контакт, диффузия культур, культурная ассимиляция, этническая дистанция, толерантность, предубеждения, стереотипы, национальный шовинизм, национальная мания величия, этноцентризм, этническая стратификация.

Столкновение культур оказалось весьма непростым делом. Людям чрезвычайно трудно отказаться от своей культуры и адаптироваться к другой, новой. Столкновение культур обычно приводит к конфликтам и противостоянию. Люди хотят сохранить свои корни и свою идентичность даже после смены места жительства.

*Рышард Капусцинский*

Это высказывание Рышарда Капусцинского является отправной точкой в обсуждении социальных аспектов мультикультурализма, проистекающих из феномена глобализации, поскольку отражает подлинную реальность нашего времени — динамичного, изменчивого, полного опасностей. Нынешний XXI в. часто называют *веком мультикультурализма*: соприкосновение, диалог, столкновение культур, их взаимодействие и, как следствие, необходимость сосуществования в одной стране [2, с. 40].

Мультикультурализм — феномен, соизмеримый с историей цивилизации. На протяжении многих веков его развитие шло бок о бок с прогрессивными социальными переменами. В литературе можно найти множество трактовок мультикультурализма, или, как его еще часто называют, культурного плюрализма, или транскультурализма. Тем не менее основной смысл этого понятия остается приблизительно одним и тем же, независимо от формулировки. Особо-

го внимания заслуживает подход П. Штомпки: он рассматривает мультикультурализм в двух аспектах. Во-первых, как «многообразие культур, успешных с точки зрения исторической оценки и сосуществующих на сегодняшний момент» [28, с. 255]. Во-вторых, как идеологическую позицию, подразумевающую право разных обществ на свой собственный образ жизни и поддерживающую тезис об абсолютном равенстве всех культур [там же]. Мультикультурализм также трактуется в контексте культурного многообразия, означающего принятие и уважение индивидуальных черт и уникальности каждой культуры. Речь идет о демократическом сосуществовании как отдельных людей, так и групп, обладающих определенной этнической идентичностью, собственными ценностями и традициями.

Идея мультикультурализма возникла всего лишь в 80-е гг. XX в., однако ее истоки можно проследить и раньше: к примеру, в 1915 г. американ-

ский философ Хорас Каллен впервые ввел понятие «культурный плюрализм» [26, с. 21]. Подход Каллена основывался на его наблюдениях за иммигрантами, которые, подвергаясь культурной ассимиляции, все-таки сохраняли целый ряд качеств, присущих их собственной культуре. Все эти аспекты, связанные с миграцией людей — политические, образовательные или когнитивные, — стали отправной точкой в современном исследовании мультикультурализма [18, с. 32]. Теория «политики признания» (*policy of appreciation*), предложенная Чарльзом Тейлором, также заслуживает внимания. Согласно этой теории, личность человека формируется под влиянием диалогов и взаимодействий с социальной и культурной средой. Тейлор утверждает, что «должное признание не только выражает уважение, которого люди заслуживают, но и является прежде всего базовой человеческой потребностью» [26, с. 24–25]. Тейлор рассматривает два типа политических установок, конфликтующих друг с другом: первый тип ставит во главу угла равное достоинство и права личности, в то время как другой тип делает акцент на различиях идентичностей и групп. Подобный дуализм отражает парадоксальность понимания мультикультурализма: с одной стороны, Тейлор указывает на идеалы равенства и толерантного отношения к разным культурам, а с другой — утверждает, что признание культурного равенства невозможно, поскольку ведет к конфликтам и противостоянию. Уилл Кимлик предлагает похожий подход к мультикультурализму. Он рассматривает уважение к другим культурам в контексте истории народа и компенсации за несправедливое отношение к той или иной нации. Согласно Кимлику, мультикультурализм позволяет людям публично идентифицировать себя со своей этнической группой и сохранять свою национальную идентичность [там же].

Идея мультикультурализма сама по себе приобрела некоторую неоднозначность. С одной стороны, она по-прежнему характеризует определенный тип социального статуса в обществе, фактический или идеальный [13, с. 6]. С другой стороны, термином «мультикультурализм» также обозначают проект в области социальной политики, принятый и одобренный государством. Подобное *status quo* подразумевает намеренное и сознательное выстраивание неоднородного, смешанного общества и, как следствие, отдаление от этнической гомогенизации. Мультикультурализм как социокультурный феномен реализуется в рамках территориально-государственного механизма различных систем или через систему норм и ценностей [3, с. 12].

Если принять во внимание территориальный аспект мультикультурализма, его связь с феноменом миграции становится очевидной. Миграция населения выступает той мотивирующей силой, которая лежит в основе межкультурных контактов в эпоху социальных перемен и глобализации. Изабела Яруга-Новацка полагает, что современная миграция является естественным процессом. Она приводит слова Рышарда Капусцинского, который говорит, что «в конце 20 века мы вошли в третью

фазу — фазу деколонизации Третьего Мира, который ищет — и находит — свои корни и свою идентичность, столь отличные от наших» [12, с. 15]. Этот процесс связан и с растущим уровнем самосознания в этнических группах. Эти группы, еще совсем недавно отвергаемые и притесняемые, находятся в активном поиске собственной культурной идентичности.

Основанный на принципах сосуществования различных ценностей и традиций в рамках одного государства, мультикультурализм обретает более широкий смысл и настраивает на более глубокие раздумья [24]. Он подталкивает нас к пониманию и принятию всего разнообразия мира, к избавлению от глубоко укоренившихся исторических предрассудков и стереотипов и, что еще более важно, дает возможность заглянуть в чужую культуру, в иные системы ценностей, ознакомиться с иными традициями и т. п. Мультикультурализм также подразумевает самоуважение и уважение по отношению к другим культурам, нивелирующее описанное Э. Бауманом разделение на «Мы» и «Они». Подобное разделение противопоставляет представителей «родной» культуры представителям «чужой» [2, с. 44–48]. Таким образом, принятие чужой культуры означает проявление уважения по отношению к ней. Как пишет М. Ратайжик, осмысление своего собственного поведения — ключ к уважению многообразия и непохожести [10, с. 7]. Не менее важно осознавать, что знакомство с другими культурами есть одновременно и размышление о сущности своей собственной культуры [9, с. 7]. Понимание культуры других народов, таким образом, определяется глубиной осознания человеком своей собственной культуры и широтой имеющихся у него познаний о другой культуре.

Знание принципов культурного релятивизма и следование этим принципам обеспечивают теоретический фундамент для понимания характерных черт и особенностей других культур. Что такое культурный релятивизм? Одно из определений звучит как «абстрагирование от собственных глубоко укоренившихся культурных представлений и оценивание ситуации на основании принципов другой культуры» [7, с. 49–50]. Культурный релятивизм затрагивает прежде всего социальную сферу с ее дилеммой примирения наших собственных взглядов и убеждений с культурой другого народа.

Культурный релятивизм выступает также и как методологическое правило, согласно которому «человек, наблюдающий и описывающий некую культуру, опирается на точку зрения представителей этой культуры» [13, с. 84]. Этот прием помогает устранить различные предрассудки касательно других культур и способствует выработке толерантности, необходимой для обеспечения нормального существования человека в больших и малых социальных группах, микро- и макроструктурах.

Основным детерминантом возникновения мультикультурализма является феномен культурной диффузии, отчетливо прослеживающийся в самые разные моменты на протяжении многих веков. Культурная диффузия — это «поток культур-

ных элементов или целых групп культурных конфигураций, проходящий сквозь различные культуры» [28, с. 255]. С самых ранних дней человечества в роли пускового механизма культурной диффузии выступали *культурные встречи* (*cultural meetings*). Е. Микуловски-Поморски описывает их как ситуации, в которых представители разных культур контактируют друг с другом, не имея при этом намерения присоединиться к той или иной культуре [19, с. 46]. В противоположность им, культурные контакты (*cultural contacts*) означают «взаимодействие и социальные отношения между группами людей, живущих в различных культурах» [28, с. 254]. Оба явления сопровождаются межкультурной коммуникацией, которая может принимать самые разные формы, как вербальные, так и невербальные. Культурные встречи и культурные контакты являют собой образцы всех тех культурных взаимодействий, следы которых уходят глубоко в историю цивилизации. Они — следствие множества факторов, среди которых на передний план выходит миграция этнических групп, осуществляемая в целях поиска новых, более комфортных условий существования. Диффузия культур довольно часто наблюдается именно в подобных ситуациях, и эта диффузия непреднамеренная, не имеющая в своей основе осознанного стремления к социализации. Процесс социализации в данном контексте определяется как «основной канал передачи культуры между поколениями во все времена» [7, с. 50].

Хотя процесс социализации обычно сопряжен с процессом адаптации человека к новой культурной среде, важно подчеркнуть, что он также может происходить случайно, в ходе культурных встреч и контактов. У первобытных людей подобные межкультурные встречи и контакты принимали различные формы и происходили в разных ситуациях: иногда это был обмен товарами, а иногда — подлинный интерес к другим культурам. Однако чаще всего людьми двигало стремление захватить власть над другими народами, и тогда межкультурные контакты принимали радикальные формы. Культурные конфликты, основанные на агрессии, никогда не были редкостью; согласно Дж. Х. Тёрнеру, они всегда возникают как результат дифференциации культур, сосуществующих в пестром мире [29, с. 49]. П. Штомпка рассматривает конфликт культур как «антипатию, вражду или борьбу между контактирующими группами, различия в образе жизни которых диктуются их собственными культурами» [28, с. 254].

Культурные конфликты — сфера, имеющая отношение не только к первобытным племенам, но и к истории цивилизации в целом. Согласно Дж. Кэмпбеллу, американскому специалисту в области сравнительной мифологии, «история изобилует примерами войн между представителями разных культур (...), а мифы неизменно превозносят и прославляют войну» [11, с. 302—303]. Независимо от исторического времени, там, где происходили межкультурные контакты и встречи, одновременно рождались и культурные конфликты.

Однако далеко не всегда одно сопутствует другому: позитивные последствия подобных контактов также обширны. Культуры могут интегрироваться на уровне как отдельных своих представителей, так и целых этнических групп. Такая интеграция, особенно заметная там, где этнические группы территориально граничат друг с другом, носит торговый или военный характер и способствует экономическому развитию и укреплению безопасности в случае вооруженного нападения со стороны других народов.

Интеграции сопутствует феномен культурной ассимиляции, который в какой-то мере тождествен процессу культурной социализации, но по сути является более сложным, так как происходит в несколько этапов. Для его осуществления необходимо, чтобы выполнялись сразу несколько условий. Е. Микуловски-Поморски ссылается на подход М. Гордона и его описание этих условий: первое условие — аккультурация, т. е. перенимание образцов ассимилируемой культуры представителем ассимилирующей культуры; второе условие — структурная ассимиляция, т. е. проникновение представителей одной культуры в другую; третье условие — ассимиляция идентичности, т. е. развитие чувства принадлежности к новой культуре [19, с. 48]. Таким образом, процесс ассимиляции можно считать полным при выполнении всех вышеназванных условий, т. е. при прохождении всех стадий. Стоит, однако, отметить, что полная ассимиляция подразумевает не краткосрочные интеграционные процессы, а длительную интеграцию, затрагивающую порой два поколения. Обычно на уровне одного поколения проходит аккультурация, первая стадия ассимиляции.

Одним из феноменов, возникающих наравне с культурной диффузией, является культурный шок, определяемый как «ощущение дезориентации, крушения привычных норм, ценностей и представлений о социальной действительности, возникающее у человека в ходе его контакта с другой культурой» [22, с. 186]. Переживание культурного шока обнажает перед человеком скрытые предпосылки и устои его собственной культуры, усвоенные им в процессе социализации, и помогает ему глубже познать ее. Похожая теория была выдвинута Г. Хофстедом, рассматривавшим культурный шок не как стадию ассимиляции, а как стадию аккультурации. В качестве доказательства своего утверждения он использует схему так называемой *кривой аккультурации*, которая делит процесс аккультурации на четыре стадии: первая — эйфория, вторая — культурный шок, третья — адаптация и четвертая — состояние равновесия [11, с. 305]. Подобное разделение вполне соотносится с интеграционными процессами, происходящими в относительно короткое время. Г. Хофстед также указывает на феномен «обратного» культурного шока, испытываемого человеком по возвращении в привычную культурную среду [там же, 306]. Динамика процесса аккультурации зависит прежде всего от межкультурной коммуникации: понимание традиций и обычаев другой культуры,

знание ее истории и языка могут существенно облегчить этот процесс. Факторы, связанные с воспитанием и образованием человека, также играют здесь важную роль, поскольку помогают заслужить уважение и доверие со стороны представителей другой культуры.

Анализ истории цивилизации позволяет сделать вывод, что мультикультурализм приобрел огромное влияние на политическое, социальное и экономическое устройство мира, и это влияние становится особенно заметным в периоды многочисленных перемен в общественной жизни. Вне всяких сомнений, мультикультурализм отвечает требованиям динамично развивающейся социальной действительности. Он затрагивает все сферы человеческой деятельности и появляется на сцене каждый раз, когда происходит встреча двух или более культур, будь то отдельные их представители и малые группы (микроуровень) или большие, разноплановые в культурном отношении группы (средний или макроуровень). Можно предположить, что феномен мультикультурализма будет развиваться и в ближайшем будущем станет непреложным условием нормального функционирования индивида в макроструктуре или так называемой «всемирной деревне» (global village).

Важно рассмотреть, как мультикультурализм влияет на идентичность — как личностную, так и социальную. Для начала определимся, что есть идентичность, чтобы понять соотношение между двумя феноменами. З. Бауман пишет: «Идентичность не дается человеку как дар; ее необходимо выстраивать, для этого существуют (по крайней мере, теоретически) разные способы, и она не может возникнуть никак иначе, кроме как если она выстроена каким-либо из этих способов. Таким образом, идентичность — это задача, которую нужно выполнить, задача, от которой невозможно уйти» [2, с. 8].

Идентичность (в общем смысле этого слова) имманентна каждому индивиду и каждому народу. И хотя как теоретический конструкт она выглядит вполне понятной, возникает огромное количество проблем при попытке точно определить ее границы. Эти проблемы связаны с трудностью разграничения индивидуальных и коллективных черт идентичности, вызванной их диффузией, взаимопроникновением. Данное взаимопроникновение нужно анализировать на двух уровнях. На первом уровне рассматривается понятие социальной идентичности, т. е. качества, которые человеку приписывают другие. Они выступают как признаки, показывающие окружающим, что за человек перед ними и к какой социальной группе (или группам) он принадлежит [7, с. 52]. Если вспомнить, что каждый из нас выполняет сразу несколько социальных ролей, то сложная организация человеческой идентичности станет еще более очевидной. На втором уровне рассматривается индивидуальная, или личностная, идентичность. Она связана с развитием личности, с ощущением человеком уникальности своего бытия и неповторимости своих отношений с окружающим миром [там же]. Согласно П. Штомпке, личностная идентичность относится только к тем чертам

человека, которыми обладает лишь он и никто другой [9, с. 181].

Особой формой идентичности является национальная идентичность. Я. Блушковски пишет, что «национальная идентичность определяет жизненные установки народа как независимой социальной группы» [4, с. 200]. Это ощущение человеком своей принадлежности к определенной нации в противоположность всем остальным группам, к которым он принадлежит: «я как поляк», «я как россиянин». Чувство национальной идентичности проявляется в национальном самоопределении и подчеркивании различий между своим народом и другим [19, с. 89]. З. Бокшаньски рассматривает этот тип идентичности как составную часть человеческого интереса к трансформации современных наций и этническому многообразию в границах государств — народов [6, с. 101]. Я. Блушковски обращает также внимание на подход У. Липпмана, который понимал под национальной идентичностью «систему или модель стереотипов, отражающую наши ценности, позицию и права в мире» [16, с. 9]. Важно подчеркнуть, что национальная идентичность определяется несколькими факторами, наиболее значимым из которых является, что народ характеризуется «как популяция, населяющая некую историческую территорию, обладающая общей памятью, мифами, единой культурой, общей экономикой, территориальной мобильностью и, наконец, общими правами и обязанностями для всех ее членов» [19, с. 89]. Также имеет значение, что мы ощущаем привязанность к своему народу, солидаризируемся с ним и осознаем миссию, которую нам предстоит выполнить, поскольку каждое поколение играет важную роль в истории мира и является носителем определенных ценностей [там же]. Национальная идентичность влияет на феномен межкультурной коммуникации по-разному. С одной стороны, она может способствовать возникновению барьеров в коммуникации, усиливая этноцентрические установки, этническое разобщение и этническую стратификацию. С другой стороны, она может способствовать развитию у представителей одного народа уважения и толерантного отношения к носителям другой культуры.

В настоящее время наиболее распространены два подхода к трактовке идентичности. Первый, основоположником которого является Э. Эриксон, связывает развитие идентичности с восемью стадиями личностного развития человека. Второй подход, представленный П. Рикёром, фокусируется на чувстве устойчивости, постоянства и непрерывности во времени. П. Рикёр говорит о двух особых типах идентичности: первый тип, *idem* («идентичный», «один и тот же»), — это что-то, что достаточно долгое время остается тем же; второй, *ipse* («self», «самость») — это тождественность личности самой себе [18, с. 50]. Подобный подход фиксирует одновременно и статичность, и подвижность идентичности, которые связаны с ее восприимчивостью как к внутренним стимулам, так и внешним, исходящим из окружающего культурного пространства.

Идентичность следует рассматривать как феномен, возникающий в процессе социализации и связанный с формированием образа культуры, индивидуального и коллективного. Социологический анализ понятия более разноплановый и относится к междисциплинарной сфере: он фокусируется на представлениях людей о самих себе и о том, что для них является значимым [7, с. 53]. Идентичность нельзя выстроить в изолированной социальной группе, напротив, ее фундамент покоится на взаимодействиях, несущих с собой разнообразный опыт, который затем интегрируется в единую общую систему [18, с. 50]. Мы должны отдавать себе отчет, что идентичность — чрезвычайно сложное по своей природе образование, на формирование которого влияет огромное количество факторов. Х. Малевска-Пейр указывает, что эти факторы затрагивают не только ценности, жизненный опыт человека, его чувства, но и его представления о будущем [17, с. 15–17]. Будущее, если говорить о его взаимосвязи с идентичностью, проистекает из индивидуальных способностей каждого человека и его стремления создать свое «Я», привнести новые, отличные от привычных и укоренившихся черты в облик своей нации, а также из способности взрастить в себе чувствительность к культурным стимулам, проявляющимся в процессе взаимодействия с представителями иных этнических групп.

Национальные стереотипы являются еще одним дополнительным фактором, участвующим в формировании идентичности. Они могут оказывать существенное влияние на культурные контакты и тем самым способствовать возникновению барьеров в коммуникации, особенно в условиях культурной диффузии. Е. Микуловски-Поморски обращает внимание на подход уже упоминавшегося У. Липпмана, который считал, что стереотипы — это всего лишь «схемы, возникающие в наших головах, закрепившиеся образцы, влияющие на наше восприятие окружающего мира и не поддающиеся ни изменению, ни проверке на подлинность» [19, с. 82–83]. Поскольку стереотипы являются неотъемлемой составляющей национальной идентичности, они представляют собой серьезную проблему в ситуации культурной диффузии.

Однако это не единственный феномен, который может иметь негативное влияние на процессы, протекающие в многонациональных социальных группах. Существуют также предубеждения, которые могут воздействовать на межкультурную коммуникацию и взаимодействия в многонациональных структурах. Они способствуют этнической стратификации, проистекающей из социального неравенства определенных этнических групп [29]. Предубеждения сводят образ окружающего мира к упрощенным, схематическим представлениям. Согласно А. Гиденсу, предубеждения определяют установки и отношение членов одной группы к членам другой [7, с. 272]. Они характеризуются чрезвычайно высоким уровнем субъективности в оценке окружающей социальной реальности и чаще всего основаны на слухах и необоснованной информации. Более того, их очень трудно переломить, даже если представить человеку достоверную и объективную информацию о той или иной культуре. Еще одно важное свойство предубеждений — это их

непосредственное влияние на стереотипы, касающиеся того или иного аспекта социальной реальности.

Феномен этноцентризма также является негативным фактором. Дж. Х. Тёрнер описывает его как «склонность человека ощущать превосходство собственной культуры или субкультуры по отношению к культуре других людей и народов» [29, с. 52]. Это означает, что в центр всего человек помещает свою нацию или этническую группу, провоцируя тем самым социальную изоляцию или неприятие. Преподавание в школах предметов, относящихся исключительно к данной стране или народу, или ведение международной политики с позиций главенства собственных национальных интересов — вот примеры этноцентризма. С другой стороны, здоровый этноцентризм возникает из чувства ответственности перед собственной страной и народом и, по сути, есть проявление патриотизма. Этноцентризм — это форма афfirmации по отношению к собственной культуре и одновременное неприятие и маргинализация других культур. Как пишет Г. Хофстед, «этноцентризм группы есть то же самое, что эгоцентризм личности, т. е. восприятие своего собственного маленького мира как центра Вселенной» [11, с. 307].

Согласно П. Штомпке, этноцентрическая установка характеризуется убежденностью человека в особой ценности собственной культуры и ее превосходстве над прочими [28, с. 245]. Этноцентризм также предполагает склонность человека к суждению о других культурах с позиций норм своей собственной культуры, рассматриваемой им в качестве некоего идеала, эталона. Феномен национальной мании величия — крайняя форма этноцентризма. Он основан на убежденности человека в исключительности и неповторимости собственного народа. Я. С. Быстронь [J. S. Bystron] определяет национальную мегаломанию как центральность нации, уверенность в том, что данный народ занимает центральное место в мире и потому имеет больше оснований претендовать на мировое господство [5, с. 13–14].

Вышеприведенный анализ лишь частично освещает негативные факторы, связанные с проблемой мультикультурализма. Феномен этнической дистанции, следствие предубежденности одного народа против другого также нуждается в рассмотрении. Это форма изоляции определенных групп, вызванная их дискриминацией, т. е. отказом в предоставлении им прав, данных другим [19, с. 81]. Степень изоляции измеряется специальной шкалой социальной дистанции, разработанной американским психологом Эмори Богардусом. Еще один отрицательный феномен — культурная некомпетентность: по определению П. Штомпки, это недостаток или отсутствие у человека знаний, навыков и стимулов к использованию новых электронных приспособлений, к освоению новых форм взаимоотношений между людьми, новых способов мышления [28, с. 245]. Культурная некомпетентность является следствием множества факторов, среди которых особого внимания заслуживает невежество по отношению к другим культурам, происходящее или от общего недостатка образования, или от таких явлений, как упоминавшиеся выше этноцентризм, национальный шовинизм и нетерпимость.



### *Литература*

1. *Adamski F.* Tożsamość narodu przez kulturę. Toruń, 2003.
2. *Bauman Z.* Socjologia. Poznań, 1996.
3. *Bernatowicz A.* In: M. Kozień (ed.). Multiculturalism and Migrations Conference, held in Warsaw, Poland, 10 August 2005. Proxenia.
4. *Błuszkowski J.* Stereotypy a tożsamość narodowa. Warszawa, 2005.
5. *Bystron J. S.* Megalomania narodowa. Warszawa, 1995.
6. *Boksański Z.* Tożsamości zbiorowe. Warszawa, 2005.
7. *Giddens A.* Socjologia, Warszawa, 2005.
8. *Goodman N.* Wstęp do socjologii. Poznań, 2001.
9. *Hambden-Turner Ch., Trompenaars F.* Siedem wymiarów kultury. Kraków, 2002.
10. *Herder J. D.* Mysli o filozofii dziejow. In: Kłoskowska A. (ed.). Socjologia kultury, Warszawa, 1983.
11. *Hofstede G.* Kultury i organizacje. Warszawa, 2000.
12. *Jaruga-Nowacka I.* Polityka wielokulturowosci. In: M. Kozień (ed.). Multiculturalism and Migrations Conference, held in Warsaw, Poland, 10 August 2005. Proxenia.
13. *Kalaga W.* Dylematy wielokulturowości. Kraków, 2007.
14. *Kofta M.* Wprowadzenie do psychologii stereotypów i uprzedzeń. Podstawy życia społecznego w Polsce. Warszawa, 1996.
15. *Kozień M.* Wielokulturowość – modele i praktyka społeczna. In: M. Kozień (ed.). Multiculturalism and Migrations Conference held in Warsaw, 10 August 2005. Proxenia.
16. *Lippman W.* Public Opinion. New York, 1946. In: Błuszkowski J. Stereotypy a tożsamość narodowa, Warszawa, 2005.
17. *Malewska-Peyre H.* Ja wśród obcych. In: Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Eyre H. (ed.). Tożsamość a odmienność kulturowa, Warszawa, 1992.
18. *Mamzer H.* Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie jednostki, Poznań, 2002.
19. *Mikułowski-Pomorski J.* Komunikacja międzykulturowa. Kraków, 2003.
20. *Nijakowski L. M.* Domeny symboliczne. Konflikty narodowe i etniczne w wymiarze symbolicznym. Warszawa, 2006.
21. *Olechnicki K., Zalecki P.* Słownik socjologiczny. Toruń, 1997.
22. *Pacholski M., Słabon A.* Słownik pojęć socjologicznych. Kraków, 1997.
23. *Ratajczyk M.* Pomiędzy kulturami. Szkice z komunikacji międzykulturowej. Wrocław, 2006.
24. *Socha G.* Wielokulturowość, jako wyzwanie współczesności. In: International Forum on Dialogue of Cultures held in Oscypol, 18–23 August 2003.
25. *Szacka B.* Wprowadzenie do socjologii. Warszawa, 2003.
26. *Szachaj A.* E Pluribus Unum? Dylematy wielokulturowości I politycznej poprawności. Krakow, 2004.
27. *Szacki J.* Historia myśli socjologicznej. Warszawa, 2006.
28. *Sztompka P.* Socjologia. Kraków, 2005.
29. *Turner J. H.* Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie. Poznań, 2005.

## Clash of cultures and identity. Sociological aspects of multiculturalism in the age of social changes

**M. Bodziany**

Ph. D. student, Institute of Sociology, Wrocław University, lecturer, Higher Officer School of Ground Forces of Wrocław

---

The XXI century is described as the century of globalization and multiculturalism. Mass migrations, integration processes occurring in the contemporary world, changes, and transformations of political system make the world a «global village». This situation creates possibilities of getting to know other cultures by the means of diffusion of cultures.

This article touches upon different aspects of multiculturalism theory development and difficulties in interpreting this phenomenon. Multiculturalism is undoubtedly a domain of democracy with its tolerance, at least theoretically, to all diversities. Multiculturalism has become a domain of the modern societies which derive its modernity from the achievements of other cultures. This becomes possible provided that diffusion of cultures takes place. Open borders can additionally favour the occurrence of this phenomenon.

**Keywords:** multiculturalism, intercultural communication, cultural contact, diffusion of cultures, cultural assimilating, ethnic distance, tolerance, prejudices, stereotypes, national chauvinism, national megalomania, ethnocentrism, and ethnic stratification.

## Развитие перспективных построений в изобразительной деятельности детей

О. А. Гончаров

доцент Сыктывкарского государственного университета

Для исследования развития перспективных построений в детском возрасте были разработаны три методики: анализ развития и направления перспективы по самостоятельным рисункам на заданную тему, анализ соотношения изображенных величин разноудаленных предметов и выбор перспективного изображения из серии альтернатив. Исследование проводилось в четырех возрастных группах детей (всего 113 человек). Результаты свидетельствуют о доминировании пространственных построений в обратной перспективе в дошкольном и младшем школьном возрасте. В среднем школьном возрасте происходит постепенный переход к преобладанию построений в параллельной и линейной перспективах.

**Ключевые слова:** восприятие третьего измерения, изобразительные признаки глубины, линейная, параллельная и обратная перспективы.

Зрительное восприятие третьего пространственно-го измерения (в глубину) осуществляется благодаря совместной работе ряда признаков удаленности. В передаче свойств объемных предметов на плоскости и в воссоздании третьего измерения по двумерным изображениям основную роль играют монокулярные, или изобразительные признаки удаленности. Ведущим монокулярным признаком является перспектива, под которой понимают систему приемов, позволяющих изображать на плоскости объемную структуру предметов и их расположение в трехмерном пространстве. Обычно перспективу связывают с системой линейной перспективы, которая состоит в том, что линии, параллельные линии взора наблюдателя в объективном пространстве, на картине изображаются сходящимися в некоторой точке на линии горизонта. Соответственно, с увеличением расстояния до объектов сокращаются их линейные размеры. В техническом черчении при изображении небольших предметов и неглубоких пространств основным приемом стала аксонометрия, в ней игнорируется изменение угловых размеров в зависимости от расстояния.

Изобразительное искусство многих стран и культур не было знакомо с линейной перспективой и использовало другие приемы изображения пространственных свойств. В Древнем Египте преобладали доперспективные приемы: интерпозиция, множество опорных линий, ортогональное проектирование с условными поворотами плоскостей изображения, разрезы и развертки [3; 8]. В Древней Греции, средневековом Китае и Японии доминировали построения в параллельной (изометрической) перспективе, аналогичные аксонометрическому методу [1]. В византийской и древнерусской иконописи широкое распространение получила обратная перспектива [8; 11], состоящая в том, что объективно параллельные линии изобража-

ются сходящимися по направлению к точке наблюдателя, а изображение дальних объектов или дальних частей объекта превосходит по размерам изображение ближних. Разработанная мастерами Возрождения система линейной перспективы стала довольно поздним приобретением в истории живописи [6].

Сходную картину можно наблюдать и в онтогенетическом развитии пространственных построений. И. П. Глинская после этапа плоскостных изображений в детском рисунке выделяет последовательный ряд приемов передачи третьего измерения: совмещение плоскостей (развертка), фиксация зрительной деформации углов и плоскостей, обратная перспектива, аксонометрия и, наконец, линейная перспектива [3]. Приемами линейной перспективы ребенок овладевает раньше 11–12 лет, т. е. в период активного развития абстрактного мышления и усвоения формальных знаний.

Особый интерес вызывает тот факт, что, несмотря на противоречие с сетчаточной проекцией, у детей чрезвычайно распространен феномен обратной перспективы. Однако в литературе этот феномен часто игнорируется или рассматривается как конструктивный недостаток, требующий исправления [2; 7]. Некоторые авторы анализируют его на умозрительном уровне в плане композиционных особенностей детского рисунка [10; 3]. То, что обратная перспектива может отражать особенности пространственного восприятия ребенка, в литературе почти не описано. По этому поводу П. А. Флоренский приводит детские воспоминания Э. Маха: «...в возрасте около трех лет рисунки, в которых соблюдается перспектива, казались мне искаженными изображениями предметов. Я не мог понять, почему живописец изобразил стол на одной стороне таким широким, а на другой — таким узким» [11, с. 46]. Мы также практически не встречали экспериментальных психологических работ по проблеме развития

изображения и восприятия перспективы. Во многом это связано с отсутствием специальных методов помимо общей оценки качества детского рисунка.

В ранее проведенном исследовании на материале композиции предметов рисуночного теста Р. Силвер [9], состоящей из трех цилиндров и маленького камня, для анализа возрастной динамики перспективных построений мы применили методы *соотношения величин* при изображении разноудаленных предметов и *выбора перспективного изображения* из серии альтернатив [5]. Было показано, что обратная перспектива доминирует при изображении пространственных свойств и закономерно отражает особенности восприятия детей дошкольного и младшего школьного возраста. По мере взросления постепенно происходит переход к преобладанию линейно-перспективных построений.

Несмотря на высокую статистическую значимость большинства полученных результатов, организация проведенного исследования могла бы вызвать ряд критических замечаний, связанных с действием побочных факторов. Во-первых, большое количество предметов в композиции РТС затрудняет оценку восприятия перспективы отдельных фигур. Во-вторых, два одинаковых по высоте цилиндра сильно различались в диаметре, и поскольку широкий цилиндр всегда располагался на большем удалении, трудно оценить взаимовлияние двух величин (в данном случае, как ширина влияет на соотношение высот цилиндров). В-третьих, при моделировании изображений помимо перспективы мы использовали другие изобразительные признаки (тень и градиент освещенности), что тоже могло сказаться на результатах.

По этой причине мы решили провести новое исследование с более тщательным контролем внешних переменных, которое также должно расширить сферу применения выявленных закономерностей. Кроме этого, мы постарались найти ответ еще на три других вопроса.

1. Как соотносятся методы анализа величин и выбора перспективы с характером перспективных построений в самостоятельных детских рисунках?

2. Какое влияние на перспективные построения оказывает изменение дистанции до изображаемых предметов? Как известно, эффект обратной перспективы преимущественно проявляется в ближнем пространстве [8]. Изменится ли характер перспективы в изображениях предметов, преимущественно наблюдаемых со средней или дальней дистанции?

3. Как распространяются перспективные эффекты в разных направлениях (по ширине и высоте)?

### Метод

Исследовательский план состоял из трех этапов. На первом этапе детям предлагали по заданию сделать три рисунка: стол, домик и железнодорожные рельсы. При выборе тем для рисунков мы исходили из предположения, что визуальный контакт с предметами типа стола в основном осуществляется в ближней части пространства. Соответственно, домик больше отражает характеристики среднего пространственного плана, а рельсы — дальнего.

Качество изображения перспективных характеристик мы оценивали по двум шкалам: 1) *развития перспективных построений*; 2) *направления перспективы*. Первая шкала в некоторой степени отражает этапы исторического развития систем перспективы и больше связана с результатами обучения изобразительным навыкам. По ней оценивались рисунки домика и стола:

1 балл — плоскостное изображение (признаки третьего измерения не представлены);

2 балла — отдельные попытки передачи объема и глубины на изображениях путем совмещения плоскостей, условных поворотов, разверток и т. п.;

3 балла — первые признаки перспективы на изображениях с сильной деформацией углов и направления линий (опусканием или искажением отдельных сторон предметов), а также с выраженной обратной перспективой;

4 балла — пропорциональные перспективные изображения преимущественно в параллельной или легкой обратной перспективе;

5 баллов — наличие перспективного сжатия (линейная перспектива).

На рис. 1 *a* приведены примеры различных оценок рисунка домика по шкале развития перспективы. Все рисунки выполнили ученики IV класса, поскольку в этом возрасте отмечалось наибольшее разнообразие в пространственных построениях.

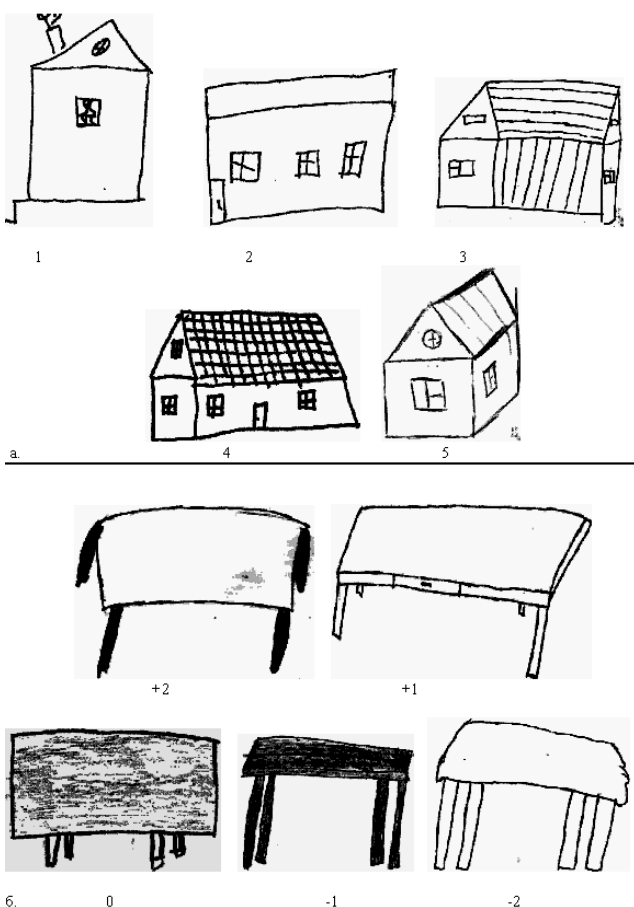


Рис. 1. Примеры рисунков детей IV класса, оцениваемых по двум шкалам: *a* — развитие перспективных построений (от 1 до 5 баллов); *b* — направление перспективы (+2 балла — выраженная обратная перспектива, -2 балла — выраженная линейная перспектива)

Шкала направления перспективы учитывает только степень перспективного расширения (сжатия) между ближней и дальней частью изображенного предмета. Соответственно, оценка плоскостных изображений по ней производиться не могла. По данной шкале оценивались все три рисунка (стол, домик и рельсы) по пятибалльной шкале от -2 до +2 (на рис. 1 б приведены примеры рисунков стола учеников IV класса, оцениваемые по шкале направления перспективы):

- 2 — выраженная линейная перспектива;
- 1 — легкая линейная перспектива;
- 0 — параллельная перспектива;
- +1 — легкая обратная перспектива;
- +2 — выраженная обратная перспектива.

На втором этапе исследования дети делали три рисунка с натуры. В первом задании они рисовали серый куб с ребром 100 мм. Во втором — два параллелепипеда одного размера (120 × 30 × 30 мм), расположенные горизонтально на листе бумаги формата А4. Один параллелепипед был темно-серого цвета и располагался в 30 мм от ближнего к наблюдателю края листа, другой (светло-серый) параллелепипед

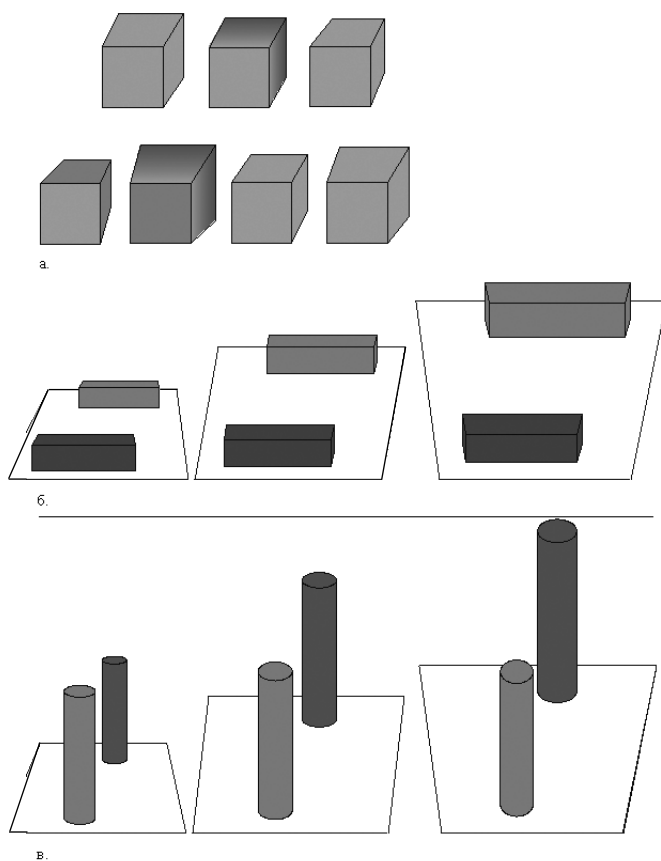


Рис. 2. Некоторые варианты уменьшенных изображений предметов, предъявляемых в задании на выбор перспективы из серии альтернатив: а — один из четырех вариантов размещения семи моделей куба с разными степенями перспективного расширения; б — три из семи изображений параллелепипедов: в сильной прямой перспективе (-24°), в параллельной и в сильной обратной (+24°); в — три из семи изображений цилиндров: в сильной прямой перспективе (-24°), в параллельной и в сильной обратной (+24°)

располагался в 30 мм от дальнего края листа. Относительно средней линии листа ближний параллелепипед был смещен немного влево, а дальний — вправо. В третьем задании детям надо было нарисовать два цилиндра одного размера (высота 150 мм, диаметр основания 35 мм), расположенных вертикально на листе бумаги. Светло-серый цилиндр находился слева в ближней части листа, а темно-серый — справа в дальней части листа. Изображения параллелепипедов и цилиндров в уменьшенном виде можно увидеть на рис. 2.

Для измерения степени перспективного расширения (сжатия) мы анализировали соотношение размеров разноудаленных предметов: в изображении цилиндров — соотношение их высот, в изображении параллелепипедов — соотношение длин. В изображении куба отдельно анализировалось соотношение верхних ребер по длине и боковых ребер по высоте. Коэффициент перспективы рассчитывался по формуле

$$k_p = (S_d - S_b) / S_{\min}$$

где  $S_d$  — размер дальней фигуры,  $S_b$  — ближней, а  $S_{\min}$  — размер меньшей из этих двух фигур. Значение коэффициента больше нуля является признаком обратной перспективы, а меньше нуля — линейной.

В прошлом исследовании в задании на рисование с натуры мы сажали испытуемых в непосредственной близости от композиции предметов [5], поскольку эффект обратной перспективы преимущественно проявляется в ближней части пространства [8]. Его результаты были довольно убедительными. На сей раз нам представлялось более интересным выяснить закономерности изображения перспективных свойств в среднем и дальнем пространственных планах. Поскольку два рисунка одной композиции вблизи и издали могут вызвать сильный эффект наложения, в настоящем исследовании мы решили отказаться от рисования с близкого расстояния. Дети рисовали предметы на разных расстояниях со своих привычных мест (за партами или за столиками в детском саду).

На третьем этапе исследование проводилось методом выбора перспективного изображения из серии альтернатив. В графическом редакторе «CorelDRAW 11» мы смоделировали изображения предметов, которые испытуемые рисовали с натуры на втором этапе. Для каждого предмета было сделано семь изображений, различающихся углом перспективного расширения от сильной прямой перспективы (24°) до сильной обратной перспективы (+24°). Все дополнительные изобразительные признаки были устранены — изображения предметов были равномерно окрашены и без теней. Уменьшенные рисунки смоделированных изображений можно увидеть на рис. 2.

Изображения параллелепипедов и цилиндров были представлены на отдельных листах, и их выбор производился способом парных сравнений. В первом сравнении испытуемому предлагается осуществить выбор между двумя изображениями: в сильной прямой (-24°) и сильной обратной перспективах (+24°). Отвергаемый рисунок в дальнейших выборах не участвует. Во втором сравнении вместе с выбираемым рисунком дается рисунок с меньшей степенью отвергаемого направления перспективы. Например, если в первом сравнении испытуемый отвергает

+24°, то для второго сравнения предлагаются -24° и +16°. Таким образом, окончательный выбор осуществляется в шесть этапов. Результат окончательного выбора затем переводится в семибалльную шкалу: 1 — сильная прямая перспектива, 7 — сильная обратная. Во избежание персевераторных ответов положение выбранного рисунка в последующих сравнениях постоянно меняется.

Процедуру выбора перспективных изображений куба мы проводили способом одновременного осмотра всех моделей. Для этого все семь изображений помещались на один лист. Во избежание систематических ошибок было составлено четыре листа, различающихся расположением отдельных моделей куба. На каждом листе испытуемый производил выбор, в итоге мы получали усредненную оценку по всем четырем листам. Эта усложненная процедура должна была способствовать повышению надежности произведенного выбора перспективы.

Третий этап исследования проводился строго индивидуально с каждым испытуемым. Расстояние от испытуемого до предметов не превышало 50 см, а верхние основания предметов находились чуть ниже уровня его глаз. Испытуемый всегда имел возможность перевести взгляд с изображений, предъявляемых экспериментатором, на сами предметы. Инструкция всегда звучала стандартно: «Посмотри еще раз на предметы, которые ты только что нарисовал. Сейчас я буду показывать тебе рисунки этих предметов. Выбери из них тот, который нарисован лучше».

*Характеристика испытуемых.* Исследование проводилось на базе детских садов и средних школ г. Сыктывкара. Экспериментальную выборку составили дети четырех возрастных групп: подготовительная группа детского сада, второй, четвертый и шестой классы средней школы. Специального отбора по успеваемости или иным характеристикам не проводилось. Всего в исследовании приняли участие 113 человек (53 мальчика и 60 девочек). Половозрастные характеристики всех групп представлены в табл. 1.

## Результаты

Описание результатов начнем с анализа детских рисунков на заданную тему. Исследование развития перспективных построений проводилось по рисункам домика и стола. Заметно резкое преобладание

плоскостных изображений у дошкольников и второклассников, особенно в рисунке домика. Так, среди дошкольников попытку изобразить третье измерение сделал только один ребенок из 30, а во втором классе — 6 из 27. У учеников четвертого и шестого классов уже доминировали объемные изображения домика. Однако все три ребенка нарисовали домик по правилам линейной перспективы, т. е. по шкале развития перспективы получили 5 баллов. В шестом классе преобладающим способом изображения была параллельная перспектива.

В рисунке стола признаки третьего измерения присутствовали у большинства детей всех возрастных групп, но их характер качественно различался. В двух младших группах в основном наблюдались только попытки передать третье измерение за счет совмещения плоскостей и разверток, что по шкале развития перспективы оценивалось 2 баллами. Дети часто рисовали стол в виде прямоугольника с торчащими в разные стороны ножками, или же к прямоугольнику стола добавлялись 4 ножки одинаковой длины (совмещение вида сверху и сбоку). Дети старших групп чаще рисовали ножки разной длины или столешницу в виде параллелограмма или трапеции, а это мы уже оценивали как признак перспективы (оценка не менее 3 баллов). Тем не менее, изображение стола по всем правилам линейной перспективы отмечались только у двух детей шестого класса. Обобщенные результаты анализа развития перспективных построений по рисункам домика и стола приведены в табл. 2.

В табл. 2 прослеживается выраженная динамика средних результатов по пятибалльной шкале развития перспективы. Однофакторный дисперсионный анализ подтвердил высокую статистическую значимость влияния возраста на развитие перспективных построений в рисунках домика ( $F(3;109) = 36,99; p < 0,001$ ) и в рисунках стола ( $F(3;109) = 21,98; p < 0,001$ ). Однако эти результаты были вполне ожидаемыми, поскольку в основном отражают влияние школьного обучения на развитие рисования.

Обратимся к анализу направления перспективы по рисунку стола, домика и рельсов. Применение шкалы направления перспективы возможно только при наличии третьего измерения в рисунках, что особенно отразилось на рисунке домика. В подготовительной группе ни один ребенок не был оценен по данной шкале, а во втором классе всего — 6 детей.

Таблица 1

Половозрастные характеристики испытуемых

Возрастные группы	N	Пол		Средний возраст	Миним. возраст	Максим. возраст	σ
		муж.	жен.				
Подготовит. группа д/с	30	17	13	6,76	6,08	7,25	0,37
Второй класс с/ш	27	14	13	8,72	7,83	10,00	0,49
Четвертый класс с/ш	27	10	17	10,72	9,67	11,92	0,49
Шестой класс с/ш	29	12	17	12,90	12,00	14,25	0,49
Всего	113	53	60	10,14	6,08	14,25	2,25

В то же время по рисункам стола было оценено большинство детей, а по рельсам все. Самым интересным в анализе направления перспективы оказалось значительное количество рисунков в обратной перспективе во всех возрастных группах. В табл. 3 приведен процент рисунков с признаками обратной перспективы, а в табл. 4 — средние результаты по шкале направления перспективы.

Исходя из данных этих двух таблиц, можно сделать вывод о широкой распространенности обратно-перспективных построений в детских рисунках. В целом она отмечена почти в половине случаев, причем с возрастом ее процент существенно не снижается. Если исключить случаи параллельной перспективы, то перспективное расширение преобладает над сжатием. Особенно это заметно по шкале направления пер-

спективы, оценки по которой принимают пять значений от -2 до +2. Крайние оценки по ней, т. е. случаи выраженной прямой или обратной перспективы встречались довольно редко (не более чем в 10 % случаев). В среднем почти во всех группах по шкале направления преобладала обратная перспектива, исключение составили второй класс — по рисунку стола и шестой — по рисунку рельсов. Если второе исключение полностью укладывается в наши предположения, то найти объяснение первого мы не можем. Дисперсионный анализ не выявил значимой возрастной динамики в направлении перспективы ни по одному из рисунков. Это можно было бы предположить по визуальному анализу средних в табл. 4, поскольку почти во всех группах преобладает обратная перспектива, и с возрастом она существенно не снижается.

Таблица 2

**Процент рисунков с признаками третьего измерения и средний балл по шкале развития перспективы**

Возрастные группы	N	Рисунок домика			Рисунок стола		
		%	Средний балл	Стандартное отклонение	%	Средний балл	Стандарт. отклонение
Подгот. группа	30	3,3	<b>1,07</b>	0,37	76,7	<b>1,87</b>	0,57
Второй класс	27	22,2	<b>1,48</b>	0,98	74,1	<b>2,15</b>	0,99
Четвертый класс	27	70,4	<b>2,78</b>	1,31	85,2	<b>2,82</b>	0,96
Шестой класс	29	89,7	<b>3,41</b>	1,02	100,0	<b>3,45</b>	0,69
Всего	113	46,0	2,18	1,36	84,1	2,57	1,02

Таблица 3

**Процент рисунков с признаками обратной перспективы**

Возрастные группы	Рисунок домика		Рисунок стола		Рисунок ж/д рельсов	
	N	%	N	%	N	%
Подготов. группа	18	<b>55,6</b>	0	-	30	<b>33,3</b>
Второй класс	19	<b>15,8</b>	6	<b>50,0</b>	27	<b>33,3</b>
Четвертый класс	23	<b>43,5</b>	19	<b>47,4</b>	27	<b>44,4</b>
Шестой класс	29	<b>34,5</b>	26	<b>50,0</b>	29	<b>27,6</b>
Всего	89	37,1	51	49,0	113	34,5

(N — общее количество оцениваемых рисунков)

Таблица 4

**Средний балл по шкале направления перспективы**

Возрастные группы	Рисунок домика		Рисунок стола		Рисунок ж/д рельсов	
	Средний балл	Стандартное отклонение	Средний балл	Стандартное отклонение	Средний балл	Стандартное отклонение
Подготов. группа	<b>0,39</b>	0,78			<b>0,20</b>	0,66
Второй класс	<b>-0,26</b>	0,81	<b>0,33</b>	0,82	<b>0,04</b>	0,85
Четвертый класс	<b>0,26</b>	1,10	<b>0,42</b>	0,77	<b>0,15</b>	0,95
Шестой класс	<b>0,24</b>	0,99	<b>0,35</b>	1,06	<b>-0,17</b>	1,23
Всего	0,17	0,96	0,37	0,92	0,05	0,94

Неожиданными оказались результаты по рисунку рельсов. На взгляд взрослого человека, нет ничего проще, чем нарисовать сходящуюся вдаль дорогу или рельсы. Изначально мы рассматривали рельсы в качестве объекта дальнего пространственного плана и предполагали значительное преобладание перспективного сжатия. Однако дети предпочитали рисовать рельсы параллельно, а во многих случаях даже расходящимися вдаль. Обычно обратная перспектива проявлялась в том, что ребенок начинал рисовать рельсы близко к центру листа, затем немного их расширял по направлению к верхнему краю. Привычная картина выраженной сходящихся рельсов наблюдалась лишь в нескольких случаях у шестиклассников.

Приступим теперь к анализу результатов задания на рисование с натуры. При рисовании кубика в детском саду значительно преобладали плоскостные изображения, однако 23 % детей сделали попытку передать объем путем добавления к квадрату одной дополнительной плоскости, а 10 % смогли изобразить куб в перспективе. Никакого прогресса в изображении куба при переходе ко второму классу мы не обнаружили. Всего 7,4 % детей нарисовали куб путем совмещения плоскостей и столько же передали перспективу, у остальных детей отмечалось плоскостное изображение. Соответственно, в этих группах мы не смогли вычислить коэффициент перспективы ни по высоте, ни по длине. Резкое изменение происходит при переходе к четвертому классу, когда почти все дети изображают куб объемно. Здесь снова случаи перспективного расширения куба встречаются весьма часто. В табл. 5 приведены результаты вычисления на рисунках куба коэффициента перспективы по длине и высоте.

Как видно, между четвертым и шестым классами заметной возрастной динамики коэффициента перспективы ни по высоте, ни по длине не наблюдается. Усреднение результатов по двум группам привело к небольшому уклону коэффициента по длине в сторону линейной перспективы (-1,6%), а коэффициента по высоте — в сторону обратной перспективы (6 %). Несмотря на то что различия между значениями коэффициентов по длине и высоте не очень большие, дисперсионный анализ подтвердил их статистическую значимость ( $F(1;103) = 4,28; p = 0,041$ ).

Выявленные в рисунках куба возрастные особенности пространственных построений также проявились при рисовании параллелепипедов и цилиндров. Путем качественного анализа мы пришли к выводу, что рисунки дошкольников и второклассников не имеют принципиальных отличий, также как рисунки учеников четвертого и шестого классов. А вот отли-

чия между двумя младшими и двумя старшими группами весьма значительны. Подавляющее большинство детей младших групп рисовали параллелепипеды в виде простых прямоугольников, лишь несколько детей пририсовали к ним дополнительные плоскости или передали объем перспективой. В изображениях цилиндров также преобладали прямоугольники, но дети часто дорисовывали круги со сплошной границей к обоим основаниям, иногда граница между кругами и прямоугольником отсутствовала. В некоторых случаях круг или полукруг добавлялся только к верхнему основанию, а нижнее дети передавали прямой линией. Всего три ребенка нарисовали цилиндры в виде кружков. Пространственное расположение двух фигур разнообразием не отличалось. Параллелепипеды обычно изображались один над другим, а нижние основания цилиндров находились на одной высоте от нижнего края листа. Разница между размерами ближних и дальних фигур колебалась в обоих направлениях, по результатам которой вычислялся коэффициент перспективы по длине или высоте.

Принципиальные отличия в изображении фигур мы находим у детей двух старших групп. У них доминировали объемные изображения параллелепипедов или совмещение плоскостей, и лишь малое число детей передали их в виде прямоугольников. В рисунках цилиндров старшие дети часто добавляли эллипс только к верхнему основанию, а нижнее основание обычно передавали прямой линией и лишь изредка его закругляли. Значительно изменяется пространственное расположение фигур. Дальнюю фигуру (либо цилиндр, либо параллелепипед) дети рисуют выше и правее ближней. Иногда они изображают поверхность листа, на котором располагаются фигуры. Нередко ближняя фигура частично перекрывает дальнюю, чего не наблюдалось в младших группах. Результаты вычисления коэффициента перспективы для параллелепипедов и цилиндров приведены в табл. 6.

Как видно, значительных изменений обоих коэффициентов в группах нет. Также нет значимых различий между коэффициентами по длине и высоте. Хотя индивидуальные значения колебались от нуля в обе стороны, средние значения коэффициентов почти во всех группах дают небольшой уклон в сторону линейной перспективы (на уровне 2,5 %), хотя нигде он не достигает достоверных отличий от нуля.

В заключительной части исследования дети работали по методике выбора перспективных изображений из серии альтернатив. Данную методику выполнили все испытуемые, поэтому в табл. 7 мы не приводим данных об их числе.

Таблица 5

## Среднегрупповые показатели коэффициента перспективы по длине и по высоте на рисунках куба

Возрастные группы	Коэффициент по длине			Коэффициент по высоте		
	N	Средний $k_p$	Стандартное отклонение	N	Средний $k_p$	Стандартное отклонение
Четвертый класс	25	<b>-0,04</b>	0,30	23	<b>0,07</b>	0,14
Шестой класс	29	<b>0,01</b>	0,16	28	<b>0,05</b>	0,12
Всего	54	-0,02	0,23	51	0,06	0,13

Напомним, что по шкале выбора перспективы результат выше 4 указывает на обратную перспективу, а ниже 4 — на линейную. По всем трем шкалам получили очень похожие результаты: в младших группах отмечается уклон в сторону перспективного расширения, а в старших — в сторону сжатия. Во всех случаях с возрастом отмечается монотонное уменьшение обратноперспективных выборов. По всем шкалам дисперсионный анализ выявил статистически значимое влияние возраста на выбор перспективы: по выбору куба ( $F(3;109) = 4,10; p = 0,009$ ), по выбору параллелепипедов ( $F(3;109) = 4,98; p = 0,003$ ), по выбору цилиндров ( $F(3;109) = 5,72; p = 0,001$ ).

С помощью  $t$ -критерия для одной группы мы проверили достоверность отличий групповых результатов от 4, т. е. от параллельной перспективы. В дошкольной группе статистически значимый уклон в сторону обратной перспективы получился по выбору куба ( $t(29) = 2,18; p = 0,037$ ) и цилиндров ( $t(29) = 3,28; p = 0,003$ ), а по выбору параллелепипедов он оказался не значим. В группе второклассников ни по одной методике не получены значимые отличия от 4. У учеников четвертого класса значимый уклон уже в сторону линейной перспективы отмечен по методике выбора параллелепипедов ( $t(26) = -2,06; p = 0,049$ ). У шестиклассников по всем шкалам значимым оказался уклон в сторону линейной перспективы: по выбору куба ( $t(28) = -2,45; p = 0,021$ ), по выбору параллелепипедов ( $t(28) = -3,32; p = 0,003$ ) и по выбору цилиндров ( $t(28) = -2,28; p = 0,030$ ).

Средние результаты по всем испытуемым были близкими к параллельной перспективе, но в табл. 7 можно увидеть небольшое преобладание линейноперспективных выборов по методике параллелепипедов и обратноперспективных — по методике цилиндров. Как уже было сказано, первую методику мы взяли для исследования восприятия перспективных отношений по длине, а вторую — по высоте. Различия результатов по выбору цилиндров и параллелепипедов по всем испытуемым оказалось статистически значимым ( $t(112) = 3,20; p = 0,002$ ). Следовательно, по методике выбора эффект обратной перспективы сильнее проявляется в направлении высоты, чем длины.

Мы провели также корреляционный анализ между разными методиками. Наиболее сильные связи были обнаружены между всеми шкалами выбора перспективы: между выбором куба и параллелепипедов ( $r = 0,81; p < 0,001$ ), между выбором куба и цилиндров ( $r = 0,82; p < 0,001$ ), между выбором параллелепипедов и цилиндров ( $r = 0,82; p < 0,001$ ). Очень высокие коэффициенты корреляции и близость их значений оказались для нас приятным сюрпризом. С одной стороны, сходные оценки по трем шкалам взаимно дополняют и повышают надежность отдельных измерений. С другой стороны, особенности стимульного материала (куб, цилиндры или параллелепипеды) и процедура экспериментирования (способ парных сравнений или одновременный осмотр всех моделей) не оказывают заметного влияния на степень предпочитае-

Таблица 6

**Среднегрупповые показатели коэффициента перспективы по длине (для параллелепипедов) и по высоте (для цилиндров)**

Возрастные группы	Коэффициент по длине (параллел.)			Коэффициент по высоте (цилиндры)		
	$N$	Среднее $k_l$	Стандартное отклонение	$N$	Среднее $k_h$	Стандартное отклонение
Подготов. группа	30	<b>0,005</b>	0,12	28	<b>-0,007</b>	0,18
Второй класс	27	<b>-0,056</b>	0,21	26	<b>-0,032</b>	0,15
Четвертый класс	27	<b>-0,0002</b>	0,10	27	<b>-0,003</b>	0,18
Шестой класс	29	<b>-0,034</b>	0,14	29	<b>-0,061</b>	0,20
Всего	113	-0,021	0,15	110	-0,026	0,18

Таблица 7

**Среднегрупповые результаты по трем заданиям на выбор перспективных изображений из серии альтернатив**

Возрастные группы	Выбор куба		Выбор параллелепипедов		Выбор цилиндров	
	Средний балл	Стандартное отклонение	Средний балл	Стандартное отклонение	Средний балл	Стандартное отклонение
Подготов. группа	<b>4,48</b>	1,212	<b>4,40</b>	1,48	<b>4,83</b>	1,39
Второй класс	<b>4,28</b>	1,411	<b>4,26</b>	1,81	<b>4,56</b>	1,85
Четвертый класс	<b>3,72</b>	1,281	<b>3,56</b>	1,12	<b>3,82</b>	1,39
Шестой класс	<b>3,44</b>	1,233	<b>3,07</b>	1,51	<b>3,28</b>	1,71
Всего	3,99	1,336	3,82	1,58	4,12	1,69



мой перспективы. Следовательно, полученные результаты отражают как раз особенности пространственного восприятия, а не влияние побочных факторов.

Между четырьмя шкалами измерения коэффициента перспективы по длине и высоте значимых корреляций почти не отмечено. Вероятно, в процессе рисования с натуры ребенок использует разные конструктивные пространственные шаблоны для отдельных фигур. Влияние могла также оказать разница в расстояниях до предметов и отсутствие единой точки зрения у всех детей.

### Обсуждение результатов

В целом результаты проведенного исследования соответствуют ранее полученным данным, а более продуманный методический план позволяет внести некоторые уточнения и расширить возможности их интерпретации. В результате анализа продуктов изобразительной деятельности установлено, что активное развитие перспективных построений происходит между вторым и четвертым классом средней школы, т. е. в возрасте 9–10 лет. До этого треть измерение либо вообще не отражено в рисунках, либо преимущественно передается способом разверток или совмещения плоскостей. В рисунках детей четвертых и шестых классов преобладают построения в обратной и параллельной перспективе. Очень малое число рисунков в линейной перспективе вполне закономерно, по литературным данным известно, что единые правила центрального проектирования изображаемых объектов ребенок может выполнять не ранее 11–12 лет. По мнению Р. Арнхейма [1], спонтанное развитие изображения пространственных свойств заканчивается изометрической перспективой, а линейная перспектива является продуктом направленного обучения.

В чем причина отсутствия возрастной динамики коэффициентов перспективы и легкого уклона коэффициентов в сторону линейной перспективы? В описании процедуры исследования можно было увидеть, что дети рисовали предметы со своих привычных позиций в классе, т. е. в среднем и дальнем пространственном планах. В прошлом исследовании испытуемые воссоздавали композицию предметов рисуночного теста Силвер в непосредственной близости (до 50 см), что было одной из главных причин выраженного эффекта обратной перспективы в младших группах. Мы полагаем, что расхождение результатов двух исследований и отсутствие возрастной динамики по коэффициентам перспективы связано с преимущественным положением испытуемых на средней дистанции от предметов. Следствием этого стало уменьшение числа случаев с признаками обратной перспективы, которая проявляется преимущественно на близком расстоянии.

На рисунках композиции предметов (цилиндры и параллелепипеды) заметно больше признаков перспективного сжатия, чем на рисунках отдельных предметов (куб, стол и домик). Данное явление можно объяснить более ранним формированием общих правил изображения разноудаленных объектов, в то время как изображение единичных предметов нахо-

дится под сильным влиянием ранее усвоенных конструктивных шаблонов.

Самые интересные и надежные результаты получены методом выбора перспективы из серии альтернатив. По всем этим методикам в младших группах преобладал выбор моделей с перспективным расширением, а в старших группах — с перспективным сжатием, вследствие чего высокозначимой оказалась возрастная динамика по ним. Однако и в шестом классе выбор разных степеней обратной перспективы был далеко не исключением. При этом на выбор не оказали влияния ни особенности стимульного материала (кубы, цилиндры или параллелепипеды), ни способ предъявления смоделированных изображений (одновременный осмотр или парные сравнения).

Эффект обратной перспективы неравномерно распределен во фронтальной плоскости, он сильнее проявляется в вертикальном направлении (цилиндры), чем в горизонтальном (параллелепипеды). Хотя проверка на статистическую значимость подтвердила это положение, для окончательного вывода требуются более тонкие методические процедуры.

### Заключение

Данная работа является частью более крупной серии исследований. В целом ее результаты указывают на закономерное преобладание обратнопереспективных построений в пространственном восприятии и изобразительной деятельности в дошкольном и младшем школьном возрастах. В среднем школьном возрасте бурно осуществляется их переход к параллельной, а затем к линейной перспективе. Возрастная трансформация перспективных построений, скорее всего, объясняется развитием абстрактных пространственных представлений, в первую очередь представлений о единой системе координат, не зависящей от конкретной позиции наблюдателя. Параллельно мы проводили исследование разных типов пространственных представлений у данных групп детей, где показана высокая связь проекционных и координатных представлений с особенностями перспективы. Однако ввиду большого объема эти результаты будут изложены в других работах.

Уделив достаточно внимания описанию возрастных закономерностей перспективных построений, в дальнейшем мы собираемся обратиться к поиску их причин. Ранее мы предположили в качестве основной причины видения в обратной перспективе механизм гиперконстантности величины, который связан с фактической бинокулярностью зрения и особенностями зрительно-пространственного внимания [4].

На данном этапе мы не ставили перед собой задачи практического внедрения результатов исследования. Тем не менее они могут найти довольно широкое применение в различных областях возрастной и педагогической психологии. Прежде всего они могут быть использованы при организации занятий по развитию зрительно-пространственных функций и подаче пространственного материала в учебном процессе в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями восприятия ребенка.

### Литература

1. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. М., 1974.
2. *Волков Н. Н.* Восприятие предмета и рисунка. М., 1950.
3. *Глинская И. П.* Формирование способов овладения пространственной информацией на плоскости у младших школьников: Автореф. дис. ... докт. пед. наук). Л., 1973.
4. *Гончаров О. А.* Психологические механизмы обратной перспективы // Вестн. Сыктывкарского ун-та. 2003. Сер. 14. Вып. 3.
5. *Гончаров О. А., Тяповкин Ю. Н.* Возрастная динамика зрительного восприятия перспективы // Вопросы психологии. 2005. № 6.
6. *Грегори Р. Л.* Разумный глаз. М., 1972.
7. *Игнатъев Е. И.* Психология изобразительной деятельности детей. М., 1961.
8. *Раушенбах Б. В.* Геометрия картины и зрительное восприятие. СПб., 2001.
9. *Силвер Р., Копытин А. И.* Рисуночный тест Р. Силвер: Методическое руководство. СПб., 2002.
10. *Флерина Е. А.* Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. М., 1956.
11. *Флоренский П. А.* Обратная перспектива // Избранные труды по искусству (сост. игумен Андроник). М. 1996.

## Development of perspective constructions in the children's drawings

О. А. Goncharov

Assistant Professor, Psychology Chair, Syktvykar State University

---

Three methods were elaborated to study development of perspective constructions in the child age: analysis of development and perspective direction by individual drawings on the given theme, analysis of correspondence of pictured size of the differently placed objects, and choice of a perspective drawing from a series of alternatives. The study was carried out in four age groups (total number of participants was 113). Results indicate the dominance of spatial constructions in the reversible perspective in preschool and primary school age. In the secondary school age a gradual transmission to constructions made in parallel and linear perspective takes place.

**Keywords:** perception of the third dimension, graphic indicators of depth, linear, parallel and reversible perspective.

### References

1. *Arnheim R.* Iskustvo i vizual'noe vospriyatie. M., 1974.
2. *Volkov N. N.* Vospriyatie predmeta i risunka. M., 1950.
3. *Glinskaya I. P.* Formirovanie sposobov ovladeniya prostanstvennoi informaciei na ploskosti u mladshih shkol'nikov: Avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk). L., 1973.
4. *Goncharov O. A.* Psihologicheskie mehanizmy obratnoi perspektivy // Vestn. Syktyvkar'skogo un-ta. 2003. Ser. 14. Vyp. 3.
5. *Goncharov O. A., Tyapovkin Yu. N.* (2005). Vozrastnaya dinamika zritel'nogo vospriyatiya perspektivy // Voprosy psihologii. 2005. № 6.
6. *Gregori R. L.* Razumnyi glaz. M., 1972.
7. *Ignat'ev E. I.* Psihologiya izobrazitel'noi deyatel'nosti detei. M., 1961.
8. *Raushenbah B. V.* Geometriya kartiny i zritel'noe vospriyatie. SPb., 2001.
9. *Silver R., Kopytin A. I.* Risunochnyi test R. Silver: Metodicheskoe rukovodstvo. SPb., 2002.
10. *Flerina E. A.* Izobrazitel'noe tvorchestvo detei doshkol'nogo vozrasta. M., 1956.
11. *Florenskii P. A.* Obratnaya perspektiva // Izbrannye trudy po iskusstvu (sost. igumen Andronik). M. 1996.

## Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества

**Е. Д. Божович**

кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии  
Московского городского психолого-педагогического университета, заведующая лабораторией психологии  
учения Психологического института РАО

Основная мысль статьи состоит в том, что любая функция в зоне ближайшего развития «созревает» в определенном внутреннем контексте, включающем в себя не только ее актуальный уровень, но и чувствительность ребенка к видам помощи, последовательность их поступления, гибкость/ригидность ранее сложившихся стереотипов, готовность к сотрудничеству и другие факторы. От этого контекста могут зависеть результаты диагностики потенциального уровня развития функции. В первой части статьи содержится анализ определений понятия зоны ближайшего развития и описаний этого феномена в трудах Л. С. Выготского. Во второй — краткое изложение эмпирических исследований, направленных на дифференцированную оценку диагностических возможностей и обучающих эффектов средств косвенного сотрудничества ребенка со взрослым.

**Ключевые слова:** Л. С. Выготский, актуальный уровень развития, зона ближайшего развития, обучение, задача, образец, контекст.

Работы Л. С. Выготского, в которых вводится понятие зоны ближайшего развития и описывается стоящий за ним феномен, относятся в основном к 1932–1934 гг. Установить хронологически точно этапы разработки понятия затруднительно, да в этом и нет особой необходимости. Важна прежде всего его многоаспектность. Попытаемся рассмотреть различия в аспектах и акцентах ряда его определений.

Начнем со следующего определения\*.

«Зона ближайшего развития *определяет функции, не созревшие* еще, но находящиеся в процессе созревания, которые созреют завтра, которые сейчас находятся еще в *зачаточном состоянии*; функции, которые можно назвать *не плодами* развития, а *почками* развития, *цветами* развития, т. е. тем, что только созревает» [4, с. 42].

Метафоры плоды, почки, цветы интересны не только выразительностью; за ними стоит, как нам представляется, начало последующей, очень существенной мысли Л. С. Выготского. Поясним: «почки» и «цветы» — это разные периоды цикла жизни *растения*, и его зона ближайшего развития разная в каждый из этих периодов, но строго определенная природой. Верхняя граница его развития в грядущий период уже биологически задана. Возможно, отсюда идея Льва Семеновича о нижней и верхней границах «зон» в ходе развития ребенка. В отличие от растения, дети дифференцируются по этим границам не только в разных возрастах, но и в одном возрасте.

Она тоже задана, но иначе — индивидуальным внутренним контекстом функции; поэтому одному помогает незначительная подсказка, другому — пространное объяснение.

В этом определении есть еще один важный момент. Термин «функция» в работах Л. С. Выготского имеет широкий круг значений: помимо традиционного обозначения им всех ВПФ (памяти, мышления и др.), он относится к многофункциональным психическим образованиям (интеллекту, произвольности, осознанности действия), навыкам (грамотности, чтению). Более того, Л. С. Выготский отмечает, что понятие зоны ближайшего развития применимо к разным сторонам *личности* ребенка [8].

Можно полагать, что термин «функция» означает у него уже сложившуюся на определенном уровне и функционирующую «психологическую систему» [6]. Функционирование системы — это процесс, способствующий развитию. Чтобы подчеркнуть динамическую, процессуальную сторону функции, и было, вероятно, сформулировано определение, близкое к приведенному выше и одновременно отличное от него: «Область незрелых, но созревающих *процессов* составляет зону ближайшего развития ребенка» [8, с. 267; то же в: 9, с. 205]. На значительном экспериментальном материале в работах Льва Семеновича и его учеников было показано, что наиболее отчетливые различия обнаруживаются именно в этой, процессуальной стороне психики. Один ребенок может поступить в школу с

\* Все выделения в цитатах из работ Л.С.Выготского сделаны нами. — Е. Б.

низким уровнем IQ и «большой зоной», другой — с высоким IQ и «малой зоной». К концу начальной школы показатели учебных достижений и IQ первого ребенка подтягиваются к показателям второго. Для первого ребенка условия обучения оказались адекватными задачам развития. Для второго — они соответствовали актуальному уровню, но не адресовались к его «зоне»; она была уже актуализована, а на ее расширение эти условия не работали [4].

Обнаружение и измерение «зоны» первоначально описывалось как несложная процедура: самостоятельная работа ребенка над задачей, затем работа над этой же и/или более трудными задачами совместно с взрослым. Но проста она лишь на первый взгляд: «... когда мы применяем принцип сотрудничества для установления зоны ближайшего развития, мы тем самым получаем возможность непосредственно исследовать то, что и определяет точнее всего умственное созревание, которое *должно завершиться в ближайший и последующий* периоды его возрастного развития» [8, с. 265]. Слово «принцип» здесь неслучайно. Сотрудничество — это не частный методический прием, а обобщенное название разнообразных приемов, помогающих вскрыть потенциальные возможности ребенка. Более того, возможно, как увидим далее, незримое участие партнера при физическом отсутствии его в момент деятельности ребенка.

Итак, приведенные определения содержания понятия зоны ближайшего развития акцентируют: а) латентность созревающих функций; б) принцип их обнаружения; в) полисемантическую термину «функция»; г) внешнюю и внутреннюю детерминацию ее процессуальных различий.

Обратимся теперь к тем определениям, в которых акцентируется соотношение актуального и потенциального уровней развития ребенка: «... *расхождение* между умственным возрастом, или *актуальным уровнем развития*, и уровнем, которого *достигает ребенок* при решении задач самостоятельно, а в *сотрудничестве*, и определяет зону ближайшего развития» [7, с. 247]. В этом определении то, что в предыдущих тезисах было сказано о «созревающих» функциях и/или процессах, как бы расширяруется словом «расхождение». И здесь же намечена симптоматика и способ фиксации этого расхождения. Далее Л. С. Выготский пытается уточнить слово «расхождение», используя опять нетерминологические обозначения — «расстояние», «как далеко простирается такая возможность».

«Зона ближайшего развития ребенка — это *расстояние* между уровнем его *актуального развития*, определяемого с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем *возможного развития* ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком *под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его товарищами*» [4, с. 42].

«... мы предлагаем ребенку в том или ином виде сотрудничества задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, и определяем, *насколько далеко простирается* такая *возможность интеллектуального сотрудничества* для данного ребенка и *насколько она выходит за пределы его умственного возраста*» [8, с. 264–265].

К тексту этих определений есть ряд вопросов.

**Первый:** всегда ли такое «расхождение», «расстояние» обнаруживает зону ближайшего развития? Ведь ребенок не всегда справляется с задачей самостоятельно и на уровне актуального развития. Неудача может быть обусловлен какими-то особенностями задачи, ее предметного материала, недостатком знания у ребенка, а не уровнем его интеллекта или мышления. Иными словами, всегда ли можно с уверенностью говорить о «созревающих» функциях, а не о «созревших», но оказавшихся латентными в силу привходящих условий?

**Второй:** каким количеством и каких типов задач можно надежно измерить «расстояние» между уровнем актуального и потенциального развития? Ребенок может показать разное «расстояние» между двумя уровнями его развития на материале разных задач, требующих участия одной и той же функции. Не только психическое развитие в целом осуществляется неравномерно (что отмечал и сам Л. С. Выготский), но и конкретные функции, поскольку они всегда многоаспектны. Значит, при выявлении уровней развития каждой функции надо по возможности конкретно определить тот функциональный аспект, который нас интересует. На современном этапе психологической науки уже нельзя говорить о мышлении вообще; оно различно при решении предметной задачи (скажем, по арифметике) и задачи-проблемы (скажем, на поиск математической закономерности).

**Третий вопрос:** надо ли учитывать характер сотрудничества, конкретно — качество помощи со стороны партнера. В работах Л. С. Выготского представлены рядоположенно наводящие вопросы, примеры, показ и объяснение решения, начало решения взрослым с предложением ребенку продолжить поиск его. Реально же «расстояние» между двумя уровнями развития определяется и видом помощи. Одному достаточно подсказки-намека, другому нужен прямой показ и объяснение. Выбор вида помощи, наверное, зависит не только от «размера» зоны ближайшего развития и актуального уровня, но и массы индивидуальных особенностей.

И еще один момент: в последнем из приведенных определений речь идет о «возможности интеллектуального сотрудничества». *Возможность решения* задачи в сотрудничестве и *возможность самого сотрудничества* — это разные вещи. Потенции, лежащие в зоне ближайшего развития функции, могут быть значительными, а умением сотрудничать (коммуникативной компетентностью, стремлением вникнуть в логику партнера и т. д.) ребенок может не обладать, или это умение у него может оказаться слабо развитым. Тогда при любой помощи совсем необязательно, что он покажет то, что скрыто в «зоне».

Неслучайно, вероятно, в следующем определении Л. С. Выготский говорит о «возможности перехода» от самостоятельной деятельности к работе в сотрудничестве: «Большая или меньшая *возможность перехода* ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве, и оказывается *самым чувствительным симптомом*, характеризующим *динамику развития и успешность умственной деятельности* ребенка. Она вполне совпадает с зоной его ближайшего развития»

[7, с. 248]. Этот «переход» может требовать участия многих сторон когнитивного и личностного развития ребенка. Кроме того, переход может быть растянут во времени; ребенок в ходе контакта с партнером может учиться сотрудничать, а партнер нащупывать те виды помощи, к которым сензитивен ребенок. Значит «переход» — это особый процесс на границе двух уровней развития.

И последнее определение, которое надо рассмотреть.

«Расхождение между *уровнем решения задач*, доступных под руководством, при помощи взрослых, и *уровнем решения задач*, доступных в самостоятельной деятельности, определяет зону ближайшего развития ребенка» [5, с. 447].

Уровень решения задачи — это уже новый аспект понятия и феномена. Уровень решения имеет специфические характеристики: оно может строиться как развернутое рассуждение или как мгновенная догадка; может быть относительно простым (например, по аналогии) или оригинальным, тонким, изящным, неожиданным для партнера. Поиск ответа может осуществляться как строго логическое движение мысли или как процесс преодоления заблуждений, «тупиков».

Может быть, те различия в определениях зоны ближайшего развития, которые мы наметили, на самом деле есть разные словесные формы выражения одной мысли? Отсутствие их семантического единства — только результат стилистической небрежности человека, у которого не было времени редактировать свои тексты? И все-таки попытаемся посмотреть на это иначе: в ходе размышления над проблемой психического развития и методов его изучения оформлялись, возможно, не всегда отчетливо в языковом выражении, разные аспекты этого явления, приемов его эмпирической объективации, измерений, интерпретаций. При этом неизбежно расширялись и контекст понятия, и связанная с ним проблематика. Если это так, то зона ближайшего развития есть целая совокупность (возможно, система) феноменов и процессов, каждый из которых требует специального исследования. Одновременно она является не одним (хотя и очень емким) показателем развития, а единством множественной симптоматики его. Попытки систематизировать ее, иерархически выстроить уже предпринимаются. Они восходят к более общему вопросу — о структуре «зоны».

Вызывает интерес и представляется перспективной идея Л. Ф. Обухова и И. А. Корепановой о том, что «зона» имеет центр и периферию, определяемые по удержанию и реализации ребенком разных позиций в сотрудничестве с взрослыми при выполнении предметного продуктивного действия [12; 13]. Однако ответов на вопрос, *что* следует искать в центре, а что на периферии, может быть очень много. Они зависят от ряда объективных и субъективных факторов, в частности от материала действия (реальный или идеальный объект); характера задачи (распознавание, преобразование, конструирование объекта); типа помощи взрослого (его активное взаимодействие с испытуемым или косвенное сотрудничество, опосредствованное методическими средствами в отсутствие взрослого).

В недавно опубликованной статье В. К. Зарецкого разведены две педагогически существенные задачи сотрудничества: а) освоение конкретного предметного материала, вызывающего у ребенка затруднения; б) работа ребенка над преодолением трудности не только ради освоения материала, но и ради приобретения опыта их преодоления [11]. Эти задачи могут а priori, волей исследователя, определять центр и периферию «зоны». Возникает, правда, одно сомнение в этой связи. Автор утверждает, что при столкновении с трудностью ребенок попадает в «проблемную ситуацию». Однако столкновение с трудностью — это лишь пусковой момент возникновения проблемной ситуации. Она реально возникает лишь с *переживанием* новизны задачи, *неожиданности* встречи с трудностью, с *проблематизацией* наличного знания. А этого может не произойти даже в сотрудничестве; тогда трудность возникнет, проблемная ситуация — нет, а результатом может стать накопление опыта избегания трудностей.

Таким образом, помимо рассмотрения зоны ближайшего развития как некоего целостного и, безусловно, очень содержательного симптома развития, необходимы парциальные исследования разных ее аспектов, дифференциация их симптомов. Практически это неизбежно уже в силу многоплановости таких явлений, как сотрудничество, уровень успешности, уровень решения и особенно — задача и функция.

Важное значение имеет тип задачи: стандартный или нестандартный. Стандартные задачи (даже необязательно решаемые по аналогии) требуют вариативности рассуждения и операционального состава действия без выхода за пределы наличной информации. Нестандартная задача, как правило, предполагает актуализацию разных пластов опыта, спонтанно приобретенного и полученного в ходе обучения, включения интуиции и проверки догадок в рациональном рассуждении, требующих выхода за пределы наличных и очевидных условий, и тем более за пределы привычных способов работы с материалом. Наиболее известными из таких задач являются те, которые приведены в работах Я. А. Пономарева [14; 15].

Что касается «функции», то она может быть так сложна, что развитие разных аспектов ее осуществляется неравномерно. К примеру, в рамках интеллекта у ребенка могут находиться на разном уровне операции классификации, аналогии, построения силлогизма. Любой квалифицированный тест улавливает эти различия, но уровень IQ вычисляется все-таки как некоторый общий показатель. Столь же сложно обстоит дело, когда исследуется рече-мыслительная функция. Так, понимание речевого высказывания предполагает, помимо «осведомленности» — знания лексического состава языка и основ синтаксиса, — чувствительность к таким феноменам языка, как метафорические значения, инверсия, стилистические нагрузки, дополнительные к основному значению, и т. п. И особыми функциями в рече-мыслительной деятельности являются понимание подтекста, догадка о значении незнакомого слова по контексту, гипотеза о ситуации высказывания и т. п. По ряду своих исследований можем утверждать, что школьник-под-

росток может безошибочно различать верно и неверно построенные предложения, но не всегда видит разницу между допустимой и желательной, с одной стороны, допустимой и нежелательной — с другой, формами высказывания [2]. Усмотрение ее апеллирует не только и не столько к знанию языка и о языке, но прежде всего к индивидуальной семантике и чувству стиля у носителя языка. Если знания — это показатель уровня обученности, то «чувствование» языковой реальности — языковая интуиция — это уже симптомы развития. Значит, диагностика того и другого должна быть специализирована.

Для диагностической и коррекционно-развивающей работы в ее индивидуальных вариантах адекватно непосредственное сотрудничество ребенка или немногочисленной группы детей с взрослым. А для массового обучения в классно-урочной форме — косвенное сотрудничество через методические средства (данные в учебниках образцы, алгоритмы, памятки и т. п.), за которыми скрыто сотрудничество. Об этом косвенном сотрудничестве Л. С. Выготский писал: «Когда ученик дома решает задачи после того, как ему в классе *показали образец*, он *продолжает действовать в сотрудничестве*, хотя в данную минуту учитель не стоит возле него... Эта помощь, этот момент *сотрудничества незримо* присутствует, содержится в самостоятельном по внешнему виду решении ребенка» [7, с. 257–258].

Обратим внимание на слово «образец». Это одно из широко распространенных средств обучения. Оно же может быть инструментом диагностики зоны ближайшего развития ряда функций, в частности в рамках языковой компетенции. Наша типология образцов описана ранее [2], поэтому сейчас остановимся только на так называемых «образцах готового продукта».

Образец *готового продукта*, применяемый обычно в учебниках, демонстрирует только результат действия. В условиях действия по таким образцам ученик оказывается перед необходимостью открыть действие, «кристаллизованное» в готовом продукте и приводящее к созданию аналогичных продуктов. В данном типе образцов можно выделить два подтипа: образцы, из которых однозначно выводится действие — прием решения того или иного вида задач, и образцы, из которых выводится один из возможных вариантов действия, так как сама задача может иметь несколько решений.

Первый подтип условно назван нами образцом-трафаретом, поскольку, однажды открыв прием, можно работать далее по формально-грамматическому языковому механизму, воспроизводя на заданном материале одни и те же операции. Вот один из таких образцов преобразования личных предложений в безличные: «Буря сорвала лодку с причала. — Бурей сорвало лодку с причала». Второй подтип условно назван нами образцом-примером, действовать по нему механически невозможно. Так, при работе с предложением «Маленькая избушка утонула в сугробах» возможны по крайней мере три решения: «Маленькую избушку совсем засыпало снегом», «Маленькую избушку завалило сугробами», «Маленькую избушку почти не видно под снегом». Из такого образца можно вывести некоторое

общее направление поиска решения, используя лексико-фразеологические механизмы языка. В специальном исследовании нами была сконструирована единица анализа процессов решения детьми таких задач [2]. В качестве нее был принят *способ поиска их решения*. При широкой индивидуальной вариативности способов в них удалось выделить три инвариантных компонента: ориентировочный, операциональный и эмоционально-волевой. Общим является именно этот состав способа, а не конкретное содержание каждого компонента.

*Ориентировочный* — это признаки языкового материала, на которые прежде всего и преимущественно ориентируется ученик (семантические, формально-грамматические, стилистические, целые комплексы признаков).

*Операциональный* — это те операции — их совокупность и последовательность, — которые выполняет ребенок при решении задачи. Различия в нем определяются преобладающими ориентациями учеников в языковом материале; да и сама ориентация осуществляется посредством определенных операций, зависящих от тех признаков, которые ученик в первую очередь *видит* в материале.

*Эмоционально-волевой* — это не просто эмоциональный фон работы над задачей, но те усилия, которые дети затрачивают на поиск решения. Замечено, что одни задачи (даже в ряду однотипных) ученики решают более настойчиво, другие — оставляют без решения, не прилагая особых усилий к поиску ответа. Этот компонент теснейшим образом связан с разными аспектами речевого опыта ребенка (речевым, учебным) и чувством языка.

Кратко опишем способы и процесс решения задач сначала без использования образцов, затем по образцам двух типов; т. е. сначала представим актуальный уровень определенного аспекта языковой компетенции, затем зоны его ближайшего развития, проявляющейся при опоре на образцы. Функция данного аспекта языковой компетенции может быть названа *семантико-синтаксической*: она позволяет носителю языка определить возможность/невозможность, желательность/нежелательность выражения того или иного содержания (значения) конкретной синтаксической формой.

Восьмиклассникам (111 человек) предлагалось задание без образцов, в материал которого были включены предложения, преобразуемые в безличные по формально-грамматическому или лексико-фразеологическому языковому механизму, а также преобразуемые. По инструкции к заданию ученик мог дать при работе над каждым предложением один из трех ответов: позитивное решение (вариант преобразованного предложения); отрицательное решение — прочерк (--), свидетельствующий о том, что предложение преобразовать невозможно; неопределенный ответ (?), если ученик затруднялся определить, возможно или невозможно позитивное решение.

В ходе экспериментов были выявлены три основных способа решения задач; соответственно образовались три группы испытуемых.

*Первый способ* характеризуется преобладающей ориентацией на семантические признаки предложе-

ния и их соотношение с формально-грамматически. Работа с семантикой не ограничивается вниманием ученика к референту предложения. Она связана с обращением к значению искомого безличного предложения (в частности, произвольности/непроизвольности состояния, действия; стихийности события и т. п.). Типичные высказывания испытуемых: «Здесь нет действующего лица. Это стихия, можно сделать безличное», «В этом предложении событие важно, а деятель не важен». Такой подход к языковому материалу сочетается с гибкой вариативностью операционального состава действия преобразования. Переходы от формально-грамматических попыток преобразования к лексико-фразеологическим осуществляются без затруднений, без «застывания» на какой-то одной форме. Контроль за результатами решения выполняется учеником по идиоматической грамотности полученной конструкции и ее семантической соответствию исходной личной, стилистической приемлемости. Эмоционально-волевой компонент способа решения задачи проявляется в предваряющем «чувствовании» возможного результата решения — интуитивном ожидании позитивного ответа в одних случаях и отрицательного — в других. Это определяет настойчивость поиска или быстрый отказ от него.

*Второй способ* работы испытуемых характеризуется преобладающей ориентацией на формально-грамматические признаки, движением при анализе заданного материала от формы к ограничению «вычитываемой» семантике предложения. Дети крайне редко обращаются к значению конструкции, они связывают свой поиск и оценку проб с референтом предложения. Преобладающая ориентация на форму конструкции сочетается с ригидностью операционального состава действия преобразования. Дети пытаются механически удалить из предложения подлежащее и «подогнать» сказуемое под трафаретную форму безличного глагола. Прогноз решения возникает у них лишь эпизодически и не предварительно, а на основе собственных проб.

Вместе с тем при ориентации на референт предложения некоторые дети высказывают небезынтелесные соображения, в частности о том, что предложение, из которого механически исключается подлежащее, «непонятно», так как оно взято вне контекста («Если бы перед этим предложением были бы другие или после него, то его можно было бы понять и можно было бы перевести»). Эмоционально-волевой компонент связан не столько с поиском решения, сколько с настороженностью по отношению к непривычной задаче (не поддающейся трафаретному решению).

*Третий способ* работы испытуемых характеризуется обращением только к формально-грамматическому аспекту предложения, выполнением формальных операций и фактически полным отсутствием попыток использовать лексико-фразеологические ресурсы языка; несистематическим формально-грамматическим и идиоматическим контролем полученной конструкции. Их работа над предложениями, которые не поддаются формально-грамматическим изменениям, обычно свертывается, когда они убежда-

ются, что «убрать из предложения подлежащее нельзя, без него нельзя построить предложение». Единственный семантический момент в работе этих детей — проверка «понятности» предложения. Но причины «непонятности» полученного варианта объясняются с ложных позиций: «... непонятно, потому что здесь существительное, лучше всего преобразуются предложения с местоимениями». Эмоциональное содержание работы связано лишь с неприятным переживанием отрицательного (-) и неопределенного (?) ответов. Они вызывают у детей чувство беспокойства; воспринимаются ими как показатели своей несостоятельности. Прогноз результата решения у них не возникает ни предварительно, ни в ходе проб.

Посмотрим, как изменяется работа испытуемых этих трех групп при опоре на образцы, т. е. в условиях косвенного сотрудничества со взрослым, и попытаемся ответить на следующие вопросы.

Изменяются ли (и если да, то как) процессуальные особенности работы, т. е. способы решения задач на синтаксическую синонимию в зависимости от типа образца?

Является ли образец тем диагностическим инструментом, который позволяет вскрыть зону ближайшего развития семантико-синтаксической функции?

Каждая из трех групп была разделена на две подгруппы: одной предлагались задания сначала по образцам-трафаретам, затем по образцам-примерам; другой — в обратной последовательности.

Общий момент, обнаруживающийся во всем массиве полученного материала, состоит в том, что при переходе к первому заданию (по образцу любого типа) снижается успешность работы учеников всех групп. Причем наиболее грубое снижение успешности происходит у испытуемых первой, наиболее компетентной группы (на 9–11 %). У испытуемых двух других групп уровень успешности падает на 2–5 %. Образец, являясь опорой в решении задачи, становится одновременно фактором, «тормозящим» свободное проявление речевого опыта и интуиции.

При переходе ко второму заданию по образцам картина меняется. Успешность работы испытуемых первой группы возрастает независимо от последовательности образцов, но в разной мере. При движении от «примера» к «трафарету» количество верных решений превосходит исходный уровень (т. е. зафиксированный до действия по образцам) более чем на 10 %; при обратной последовательности образцов — лишь на ≈ 2 %. Значит, «пример» предупреждает трафаретный образ действий более эффективно, нежели устраняет тенденцию к нему как последствие влияния трафаретов. Способ решения задач у этой группы не изменяется, он лишь совершенствуется: дети чаще находят точные и стилистически тонкие варианты лексико-фразеологических преобразований предложения; активизируются поисковые пробы. Для данной группы образец является не столько инструментом выявления зоны ближайшего развития семантико-синтаксической функции, сколько методическим средством тренажа и обострения чувства языка. Это тоже моменты развития, но не обнаруживающие его «зону», а развертывающие актуальный уровень.

У испытуемых второй группы слабо выраженную и все-таки позитивную динамику успешности показала только та подгруппа, которая двигалась от работы по «трафарету» к работе по «примеру». Количество верных решений на основе образцов-примеров по сравнению с исходным уровнем повышается на 4 %. Этот образец помогает ребенку преодолеть тенденцию к трафаретному действию и одновременно при обратной последовательности образцов он не предупреждает эту тенденцию — успешность работы по «трафаретам» после «примеров» не изменяется. Картина противоположна той, которая обнаружена в работе первой группы. В отношении этой подгруппы можно сказать, что образец-пример вскрывает потенциальные возможности ребенка. Но эти потенции неустойчивы и хрупки. Ученики, которые переходят от работы по «примеру» к работе по «трафарету», теряют тот опыт, который им дал первый образец. Способ решения задачи начинает изменяться, но находится в сиюминутной зависимости от наличного образца. И все-таки тот факт, что эти дети проявляли ориентацию хотя бы на референт-предложения при решении задач без образцов и далее успешнее работают по образцу-примеру, позволяет считать, что семантико-синтаксическая функция как аспект языковой компетенции лежит в зоне их ближайшего развития.

Что касается третьей группы, то она тоже проявляет выраженную ситуативную зависимость от образцов и их последовательности; способ колеблется в зависимости от образца. Однако, в отличие от второй группы, здесь нет позитивной динамики при переходе от работы по «трафарету» к работе по «примеру» — количество верных решений едва достигает исходного уровня решения задач (без образцов). Значит, последствие трафарета оказывается сильнее влияния примера. А при обратной последовательности образцов картина противоположная: при переходе от «примера» к «трафарету» успешность работы по сравнению с исходным уровнем возрастает почти на 7 %. Эта подгруппа близка к аналогичной подгруппе первой группы, т. е. «пример» предупреждает тенденцию к трафаретному образу действий более эффективно, нежели устраняет ее после влияния трафарета. Применительно к этой группе (как и ко второй) можно утверждать, что пример выявляет, пусть неустойчивые, возможности испытуемого, лежащие в зоне ближайшего развития семантико-синтаксической функции в составе языковой компетенции.

Таким образом, способ работы всех испытуемых подвержен ситуативной зависимости не только от типов образца, но и от последовательности их предъявления, однако эта зависимость различна в контексте собственного достоинства ребенка — его речевого опыта, стереотипов, порождаемых предшествующим образцом.

В какой мере сами дети принимают образец как вид помощи и условие повышения успешности решения задач?

Дети, работающие первым способом, на вопрос экспериментатора: «Тебе вообще нужны образцы для выполнения таких заданий?» — в большинстве своем

отвечают: «Конечно», «Да, нужны» и т. п. На вопрос «Зачем?» — отвечают: «С ними увереннее себя чувствуешь, особенно когда надо слова менять в предложении или сокращать предложение», «Образец не мешает, даже если знаешь, что надо делать». Значит, образец-пример как бы расширяет для ребенка возможности использования собственного речевого опыта, т. е. действует в рамках актуального уровня функции.

Дети второй группы тоже подтверждают необходимость образцов: «Этот образец (показывает на пример) другой. Он лучше». «Можно другие слова ... находить. И с ними иногда лучше получается». Для них «пример» является фактором, и обучающим, и актуализующим ресурсы речевого опыта; для исследователя — диагностическим инструментом.

Испытуемые третьей группы в беседе очень неохотно обсуждают решения двух типов: (—) и (?). И то и другое остается для них свидетельством их несостоятельности, хотя экспериментатором такие решения встречались как полноценные и приемлемые. По поводу образца-примера они говорят: «Он не помогает. Ведь слова-то в предложениях другие», «Я на этот образец перестала смотреть. Ничего определенного. Этот (показывает на трафарет) лучше». С какого-то момента работы или с самого начала дети, ознакомившись с образцом-примером, игнорируют его. Они не могут уловить за ним иной (нетрафаретный) принцип преобразования конструкции, видя в образце лишь конкретное решение конкретной задачи. А ведь реально этот образец способствует повышению успешности их работы, но лишь в том случае, если он предьявляется первым и действия детей не тянут за собой шлейф трафаретного способа решения задачи.

Вернемся к поставленным выше вопросам.

Способы решения задач на синтаксическую синонимию изменяются не у всех испытуемых. Те, у кого способ, адекватный задаче, уже сформировался, нуждаются в образце лишь как в факторе, поддерживающем их уверенность в работе. Те, у кого семантико-синтаксическая функция в составе языковой компетенции сформировалась в ограниченных пределах (на уровне понимания референта предложения), проявляют возможности, лежащие в зоне ближайшего развития только тогда, когда посредством образца находят способ, помогающий преодолеть сковывающее влияние трафаретного образа действий. Наконец, испытуемые, не ориентирующиеся до работы по образцам на значение конструкции вообще, не улавливают его и при работе по образцам. Но на неосознаваемом уровне они начинают изменять способ решения задачи, причем именно при опоре на те образцы, которые демонстрируют лексико-фразеологический механизм отношений в языковом материале.

Значит, образец готового продукта может использоваться в качестве инструмента, позволяющего вскрыть зону ближайшего развития. Но результаты его использования должны анализироваться дифференцированно в зависимости не только от актуального уровня развития данной функции, но и от особенностей речевого опыта, а также возможностей



и ограничений понимания испытуемыми «кристаллизованного» в образце принципа решения задач, гибкости/ригидности порождаемых предыдущим образцом стереотипов.

Сходные, но более выразительные в количественном плане результаты были получены при изучении другой функции речемыслительной деятельности и с использованием другого диагностического инструмента. Исследование проведено совместно с А. В. Жилинской [10], объектом была *семантическая* функция языковой компетенции — понимание и интерпретация метафорического значения языковых единиц, в данном случае — фразеологизмов. Инструментом диагностики зоны ближайшего развития этой функции и средством педагогической помощи испытуемому был контекст предложения, в который включались фразеологизмы.

Для определения актуального уровня знания и понимания испытуемыми русской фразеологии была проведена первая серия эксперимента. Ученикам пятого—седьмого классов (77 человек) предлагалось объяснить значения двенадцати заданных фразеологизмов. Во второй серии эксперимента дети должны были объяснить значения тех же фразеологизмов, включенных в предложения. Контекст, как известно, является положительным фактором понимания любых единиц языка, поскольку он мобилизует не только речевой опыт, но и так называемое «фоновое знание», т. е. общее представление человека о действительности, зафиксированное в его когнитивном и эмоциональном опыте [16]. Однако значение фразеологизма может «высвечиваться» для носителя языка в контексте предложения в зависимости от объема его зоны ближайшего развития семантической функции. Если «зона» этой функции мала, контекст не станет ни подсказкой в понимании и интерпретации языкового знака, ни средством косвенного сотрудничества.

Ответы испытуемых по каждому фразеологизму в обеих сериях эксперимента оценивались в трехбалльной системе: неверное, в частности, буквальное толкование фразеологизма — 0 баллов; близкое к адекватному, но нечеткое, неточное толкование — 1 балл; точное и полное — 2 балла. Максимальное количество баллов по заданиям каждой серии эксперимента — 24, минимальное — 0. Суммарные оценки по этим заданиям распределялись нами в следующих диапазонах: 0 — 6; 7 — 12; 13 — 18; 19 — 24. Таким образом, весь состав испытуемых по результатам выполнения каждого задания распределялся по четырем группам.

Нас интересовало в первую очередь «передвижение» испытуемых из группы в группу при переходе от первого задания ко второму. Это позволяло, во-первых, дифференцировать испытуемых по зоне ближайшего развития семантической функции, во-вторых, оценить эффективность самого методического инструмента выявления «зоны». Эксперимент показал следующее\*.

Из первой группы, показавшей наиболее низкие результаты выполнения первого задания (0—6 баллов), перешли по результатам выполнения второго задания в группы с более высокими результатами 72,2 % испытуемых. В основном — это передвижение в следующую по уровню — вторую — группу (7—12 баллов) — 50 % учеников; в третью (13—18 баллов) — 16,7 %; в четвертую (19—24 баллов) — 5,5 %.

Из второй группы, показавшей средне-низкие результаты выполнения первого задания (7—12 баллов), в группы с более высокими результатами перешли 83,3 % испытуемых. И опять в основном это передвижение в следующую по уровню — третью группу (13—18 баллов) — 73,3 %, в четвертую (19—24 балла) — 10 %.

Из третьей группы, показавшей средне-высокие результаты выполнения первого задания (13—18 баллов), перешли в четвертую группу с самыми высокими результатами выполнения второго задания 55,5 % испытуемых.

Те ученики, которые изначально были в четвертой группе, выполнили второе задание безупречно (24 бала).

Мы склонны гипотетически рассматривать различия в этих передвижениях не как индикаторы нижней и верхней границ зоны ближайшего развития функции в данный возрастной период, а как индивидуально дифференцированную нижнюю границу. Верхняя может быть выявлена только на последующих заданиях, более сложных (скажем, на материале метафорического текста).

Анализ конкретных ответов детей — трактовок фразеологизмов — позволил установить некоторые типы динамики семантической функции в условиях косвенного сотрудничества. Эти типы таковы:

- не знал значения фразеологизма и не понял по контексту;
- не знал значения фразеологизма, но интуитивно догадался по контексту;
- не знал значения фразеологизма, но точно понял по контексту;
- без контекста лишь интуитивно догадывался о значении фразеологизма, а по контексту понял точно;
- знал и понимал значение фразеологизма — контекст ничего к этому не добавил.

Первый из этих типов динамики уровня развития семантической функции свидетельствует об очень низкой чувствительности к контексту. Он характерен для учеников первой группы, не перешедших по результатам второго задания в более успешные группы. Помимо низкой чувствительности к контексту, есть еще одна причина отсутствия положительной динамики результатов при переходе от первого задания ко второму. Эти дети знают из речевой практики значения некоторых (немногих) фразеологизмов, но в целом они не учатывают, не осознают отчетливо, что для этого пласта языка с обязательностью характерны переносные значения. Поэтому они часто пытаются дать буквальную трактовку фразеологизма, если он незнаком им по речевой практике.

\* Приводятся обобщенные данные эксперимента. Их распределение по классам (годам обучения) представлено в указанной работе А. В. Жилинской [10]. В настоящих обобщенных данных за 100 % принимается состав каждой группы по результатам выполнения первого задания.

Второй, третий и четвертый типы динамики уровня развития функции наиболее отчетливо подтверждают, что контекст может быть очень эффективным инструментом диагностики зоны ближайшего развития функции. Он же становится средством обучения и расширения компетенции ребенка на фоне его понимания обязательности метафорической семантики фразеологизма как особого языкового знака. Эти типы соотношения уровней развития данной функции характерны для детей, которые обладают высокой чувствительностью к контексту. Заметим, что посредством этих соотношений дифференцируется в качественном плане пространство «зоны» (*не знал — догадался; не знал — точно понял; догадывался — точно понял*).

Во всех группах есть дети, которые не повышают уровень успешности своей работы при выполнении второго задания. Но во всех ли случаях это становится свидетельством ограниченного пространства зоны ближайшего развития функции? Не исключено и другое: нечувствительность некоторых детей к контексту делает его непригодным средством диагностики их зоны развития данной функции, а потенци-

альные возможности ребенка могут проявить какие-то иные средства.

Что касается четвертого типа динамики уровней развития функции, то для детей, которые знали и понимали значение заданных фразеологизмов, контекст не является ни диагностическим, ни обучающим средством. Они переросли это средство, а может быть, и саму задачу. Это дети, владеющие значительным объемом фразеологического материала в родном языке и понимающие обязательную метафоричность его значений.

В специальных исследованиях установлено, что в целом языковая компетенция у одного и того же ребенка, как дошкольника, так и школьника, развивается неравномерно по отношению к разным подсистемам языка: фонетической, морфологической, лексической, фразеологической, синтаксической, стилистической [1; 3]. А это означает, что для изучения процессов ее развития на материале этих подсистем и выявления специфичности одних и тех же функций в составе компетенции как психологической системы необходимо каждый раз находить адекватные инструменты косвенного сотрудничества. Это особенно важно для классно-урочной системы обучения.

### Литература

1. Божович Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. М.; Воронеж, 2002.
2. Божович Е. Д. Образцы в обучении: их достоинства и недостатки. М., 2008.
3. Божович Е. Д., Козицкая Е. И. Языковая компетенция как критерий готовности к школьному обучению // Психологическая наука и образование. 1999. № 1.
4. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Л. С. Выготский. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935.
5. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Л. С. Выготский. Избранные психологические исследования. М., 1956.
6. Выготский Л. С. О психологических системах // Л. С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982 а.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь // Л. С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982 б.

8. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Л. С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
9. Выготский Л. С. Проблема возраста // Лекции по педологии. Ижевск. 1996.
10. Жилинская А. В. Понимание метафизического значения фразеологизма как один из аспектов языковой компетенции школьников-подростков: Дипломная работа / Научн. руководитель Е. Д. Божович. М. 2004.
11. Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития — о чем не успел написать Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.
12. Корепанова И. А. Структура и содержание зоны ближайшего развития в процессе становления предметного действия: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
13. Обухова Л. Ф., Корепанова И. А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6.
14. Пономарев Я. А. Психология творческого мышления. М., 1960.
15. Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 1976.
16. Шабес В. Я. Событие и текст. М., 1989.

# Zone of proximal development: possibilities and limitations of its diagnostics in terms of indirect cooperation

**E. D. Bozhovich**

Ph.D. in Psychology, professor, Psychology of Education Chair, Moscow State University of Psychology and Education, head of the Laboratory «Psychology of learning», Psychological Institute RAE

The main idea of the article is that any function in the zone of proximal development «matures» in a specific internal context that includes both its actual level and child's sensitivity to types of help, their sequence, flexibility / rigidity of previously formed stereotypes, preparedness to cooperation, and other factors. Diagnostics results of potential level of function development can be dependant on this context.

First part of the article presents analysis of zone of proximal development definitions and descriptions of this phenomenon in L.S. Vygotsky's works. Second part discusses empirical studies of differentiated assessment of diagnostic possibilities and educational effects of means of child's indirect cooperation with an adult.

**Keywords:** L. S. Vygotsky, actual level of development, zone of proximal development, education, task, template, context.

## References

1. *Bozhovich E. D.* Uchitel'yu o yazykovoi kompetencii shkol'nika. Psihologo-pedagogicheskie aspekty yazykovogo obrazovaniya. M., 2002.
2. *Bozhovich E. D.* Obrazcy v obuchenii: ih dostoinstva i nedostatki. M., 2008.
3. *Bozhovich E. D., Kozickaya E. I.* Yazykovaya kompetenciya kak kriterii gotovnosti k shkol'nomu obucheniyu // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1999. № 1.
4. *Vygotskii L. S.* Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem // L. S. Vygotskii. Umstvennoe razvitie detei v processe obucheniya. M.; L., 1935.
5. *Vygotskii L. S.* Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste // L. S. Vygotskii. Izbrannye psihologicheskie issledovaniya. M., 1956.
6. *Vygotskii L. S.* O psihologicheskikh sistemah // L. S. Vygotskii. Sobr. soch.: V 6 t. T. 1. M., 1982.
7. *Vygotskii L. S.* Myshlenie i rech' // L. S. Vygotskii. Sobr. soch.: V 6 t. T. 2. M., 1982.
8. *Vygotskii L. S.* Voprosy detskoj (vozrastnoj) psihologii // L. S. Vygotskii. Sobr. soch.: V 6 t. T. 4. M., 1984.
9. *Vygotskii L. S.* Problema vozrasta // Lekcii po pedagogii. Izhevsk. 1996.
10. *Zhilinskaya A. V.* Ponimanie metafizicheskogo znacheniya frazeo-logizma kak odin iz aspektov yazykovoi kompetencii shkol'nikov-podrostkov: Diplomnaya rabota / Nauch. rukovoditel' E. D. Bozhovich. M. 2004.
11. *Zareckii V. K.* Zona blizhaishego razvitiya — o chem ne uspel napisat' Vygotskii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 3.
12. *Korepanova I. A.* Struktura i sodержanie zony blizhaishego razvitiya v processe stanovleniya predmetnogo deistviya: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nayk. M., 2004.
13. *Obuhova L. F., Korepanova I. A.* Zona blizhaishego razvitiya: prostranstvenno-vremennaya model' // Voprosy psihologii. 2005. № 6.
14. *Ponomarev Ya. A.* Psihologiya tvorcheskogo myshleniya. M., 1960.
15. *Ponomarev Ya. A.* Psihologiya tvorchestva. M., 1976.
16. *Shabes V. Ya.* Sobytie i tekst. M., 1989.

# Источники вариативности когнитивных функций в поздней взрослости\*

О. Б. Обухова

старший преподаватель кафедры возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета

---

Использование близнецового метода позволило выявить генотип-средовые соотношения в вариативности когнитивных функций в поздней взрослости. Для изучения интеллектуальных показателей использовался тест Векслера. Показано снижение показателей интеллекта в невербальной сфере; выявлена факторная структура интеллекта в возрасте поздней взрослости; выявлена структура фенотипической дисперсии (наследственность, общая и индивидуальная среда) отдельных интеллектуальных показателей, факторов и интегральных индексов интеллекта. В результате анализа генотип-средовых соотношений было обнаружено преимущественное увеличение доли наследственных влияний на интеллектуальную деятельность, требующую устойчивости внимания.

**Ключевые слова:** когнитивные функции при старении, вербальный и невербальный интеллект, факторы интеллекта: вербальное понимание, перцептивно-пространственный, устойчивость внимания; близнецовый метод, наследственность, общая и индивидуальная среда.

---

За последние 25 лет отечественные и зарубежные исследователи процесса старения собрали фактические данные о снижении когнитивных функций с возрастом и попытались обнаружить единый познавательный механизм, который управляет всеми возрастными изменениями при решении многочисленных интеллектуальных задач [9; 13; 18; 22; 24; 25; 27].

Процессы старения имеют постепенный и длительный характер. В этой связи один из основных вопросов психологии старения связан с определением перехода от зрелости к старости [10]. В некоторых психологических исследованиях было показано, например, что снижение показателя невербального интеллекта (WAIS) начинается в возрасте около 50 лет, а снижение вербального интеллекта — около 60 лет [3]. Значительное снижение запоминания последовательности слов, составляющее функцию памяти, наблюдается на начальном этапе старения в возрастной группе от 50 до 65 лет [4].

У. Линденбергер и П. Балтес приводят доказательства, что почти вся возрастная разница в 14 испытаниях познавательной способности, включая скорость обработки информации, рассуждения, память, общие знания, вербальную беглость и др., опосредованы уровнем сенсорных функций, и в частности остротой зрения и слуха. Авторы утверждают, что сенсорная функция — обобщенный индикатор мозговой интеграции. По их данным, наклон градиента снижения не зависит от образования, профессии, социального положения и дохода участников эксперимента, а связан, скорее, с органическими результатами, представленными в работах других авторов, изучающих когнитивные изменения при старении [16; 24].

Согласно современной геронтологической литературе, появление выраженных процессов старения в сенсорных функциях наблюдается после 45 лет [14]. В этой связи можно предположить, что возрастные

границы 45—55 лет наиболее интересны с точки зрения перестройки психических функций при старении.

Необходимой составляющей изучения механизмов интеллектуального функционирования считаются психогенетические исследования [19; 21]. Работ, посвященных психогенетическому исследованию когнитивных функций в зрелом и пожилом возрасте, значительно меньше, чем работ о ранних и юношеских возрастах [21]. К тому же, в большинстве случаев они посвящены анализу генотип-средовых соотношений в вариативности общего интеллекта и меньше затрагивают вопросы, касающиеся отдельных когнитивных функций. Общая тенденция, обнаруженная в большинстве работ, свидетельствует об увеличении показателей наследуемости когнитивных функций с возрастом [27; 28].

В отечественной психологии практически нет экспериментальных работ, посвященных психогенетическим исследованиям когнитивных функций у взрослых и пожилых людей. Не слишком обширный, но все же имеющийся в мировой практике материал по источникам межиндивидуальной вариативности когнитивных функций не может быть безоговорочно перенесен и использован в условиях нашей страны. Показатели вклада генетических и средовых влияний в вариативность показателей интеллекта носят популяционный характер и, следовательно, должны быть получены в определенных средовых условиях, в которых проживает исследуемая популяция, и на соответствующей выборке [12].

В данной статье представлены результаты исследования генотип-средовых соотношений в вариативности когнитивных функций, полученные на выборке близнецов старше 40 лет, проживающих в Москве.

**Цель исследования.** На материале изучения близнецов получить генотип-средовые соотношения в вариативности когнитивных функций в поздней взрослости.

---

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант №03-06-0291.

*Гипотеза.* Сопоставление психогенетических исследований периода старения и большого массива данных, полученных на более ранних возрастах, позволяет предположить, что реорганизации психических функций происходят в течение всего жизненного пути человека [8]. По мнению М. С. Егоровой, наибольшие изменения генотип-средовых соотношений характерны для функций, структура которых подвергается изменению в данный момент онтогенеза [3]. Отсюда следует, что характер соотношения генотипических и средовых компонентов в формировании интеллектуальных функций может быть объяснен степенью их включенности в происходящие возрастные изменения.

## Метод

*Испытуемые.* Организация близнецовых исследований — трудоемкий, дорогостоящий и сложный процесс. В некоторых государствах (например, США, Австралии, Дании, Швеции и др.) существуют близнецовые регистры, в которых содержатся базы данных о близнецовых парах, проживающих в стране. В нашей стране первые попытки сформировать репрезентативную близнецовую выборку были предприняты в Медико-биологическом институте, организованном в Москве под руководством С. Г. Левита. При институте был открыт детский сад для детей-близнецов. Институт по политическим причинам был уничтожен в 1937 г. С тех пор близнецовые выборки формировались достаточно стихийно под конкретное исследование различными специалистами: врачами, биологами, психологами. Наша выборка в основном была сформирована И. В. Равич-Щербо и Т. М. Марютиной в 1993 г. в связи с российско-американским кросскультурным исследованием генотип-средовых соотношений в вариативности интеллекта и личностных качеств у взрослых людей. Через десять лет значительная часть выборки по различным причинам была утеряна. В нашем исследовании принимали участие те близнецы, которых удалось найти и уговорить прийти на достаточно длительное обследование. Практически все из них были в картотеке И. В. Равич-Щербо, хотя были добавлены некоторые новые пары. Основным критерием, по которому отбирались пары, был возраст; кроме того, дизиготные (ДЗ) близнецы все были однополые, как этого требует классическая схема близнецового метода.

В исследовании принимали участие 32 пары монозиготных (МЗ) близнецов (генетически идентичных) и 27 пар однополых ДЗ близнецов (имеющих приблизительно 50 % общих генов), проживающих в Москве. Возраст близнецов от 43 до 62 лет. Гендерная характеристика выборки — 38 мужчин и 80 женщин.

*Методики.* С близнецами проводилась диагностика структуры интеллекта по методике Векслера (WAIS), адаптированной к условиям нашей страны в Ленинградском психоневрологическом институте им. В. М. Бехтерева. Методика Векслера, созданная на основе требований традиционного психометрического подхода, ориентирована на выявление уровней характеристик интеллекта за счет фиксации показателей успешности (результативности) выполне-

ния конкретных тестовых заданий [11]. Тест Векслера (WAIS) и каждая его следующая версия позволяют вычислить общий коэффициент интеллекта, а также вербальный и невербальный коэффициенты интеллекта. Стандартный вариант методики включает 11 субтестов (6 вербальных и 5 невербальных).

Близнецовая пара приглашалась на индивидуальное обследование, в течение которого каждый участник выполнял тест Векслера, проходил обследование с помощью нейропсихологических методик, заполнял опросники (зиготности, формально-динамических свойств индивидуальности, качества жизни), отвечал на вопросы анкеты о семье, образовании, профессиональной деятельности и об отношениях с другим близнецом. Общее время обследования одного человека — три часа. В данной статье представлены только результаты анализа интеллектуальных функций у близнецов среднего и пожилого возраста с использованием теста Д. Векслера.

Для анализа данных и оценки роли генотипических и средовых факторов в изменчивости показателей когнитивного развития были использованы следующие методы:

1. Факторный анализ (метод главных компонент).
2. Оценка внутрипарного сходства близнецов по коэффициенту внутрикласовой корреляции Фишера.
3. Выделение компонентов фенотипической дисперсии по формулам Р. Пломин (R. Plomin, 1986):  

$$h^2 = 2(r_{МЗ} - r_{ДЗ}); c^2 = r_{МЗ} - h^2; e^2 = 1 - h^2 - c^2,$$
 где  $h^2$  — процент дисперсии, обусловленный ролью факторов генотипа,  $c^2$  — процент дисперсии, обусловленный влиянием факторов общей среды,  $e^2$  — процент дисперсии, обусловленный вкладом факторов индивидуальной среды, увеличивающей различия между близнецами.

В случае если в результате расчета  $h^2$  его значение превышает коэффициент корреляции МЗ, то за показатель наследуемости принимается  $r_{МЗ}$ . В этих случаях данные в таблице указываются в скобках.

## Результаты

Результаты проведенной диагностики структуры интеллекта представлены в табл. 1.

При подсчете интегральных показателей первые шесть субтестов включаются в оценку вербального интеллекта, а оставшиеся пять — невербального. Представленные в таблице результаты свидетельствуют о некотором превышении показателей вербального интеллекта по сравнению с невербальным, что подтверждается анализом результатов отдельно по каждому субтесту. В среднем лучшие результаты получены при выполнении заданий по субтестам «Осведомленность», «Сходство», «Словарный» и «Недостающие детали», а наиболее низкие баллы получены в субтестах «Сложение фигур», «Повторение чисел», «Шифровка» и «Недостающие детали».

Довольно высокие коэффициенты вариативности позволяют использовать полученные данные для корреляционного анализа и расчета компонентов фенотипической дисперсии когнитивных показателей (табл. 2).

Таблица 1

Дескриптивные статистики по шкалам методики Векслера, вербального, невербального и общего IQ

Субгесты	Минимальное значение	Максимальное значение	Среднее	Стандартное отклонение
1. Осведомленность	5,0	19,0	13,0	3,0
2. Понятливость	6,0	17,0	11,6	2,4
3. Арифметический	3,0	17,0	10,3	3,1
4. Сходство	3,0	19,0	12,0	3,1
5. Повторение чисел	4,0	16,0	8,9	2,3
6. Словарный	5,0	17,0	12,5	2,1
7. Шифровка	5,0	15,0	9,1	2,1
8. Недостающие детали	7,0	18,0	12,1	2,0
9. Кубики Коса	6,0	17,0	11,3	2,6
10. Последовательность картинок	4,0	13,0	9,3	2,2
11. Сложение фигур	1,0	12,0	6,2	2,1
Вербальный IQ	81,0	133,0	110,7	10,9
Невербальный IQ	90,0	129,0	109,8	9,1
Общий IQ	87,0	132,0	110,8	9,7

Таблица 2

Компоненты фенотипической дисперсии структуры интеллекта

Субгесты	$r_{M3}$	$r_{D3}$	$h^2$	$c^2$	$e^2$
1. Осведомленность	0,73	0,42	0,62	0,11	0,27
2. Понятливость	0,16	0,60	—	—	—
3. Арифметический	0,73	0,45	0,57	0,17	0,27
4. Сходство	0,66	0,62	0,08	0,58	0,34
5. Повторение цифр	0,50	0,19	(0,50)	—	0,50
6. Словарный	0,65	0,52	0,26	0,39	0,34
7. Шифровка	0,66	0,42	0,47	0,19	0,34
8. Недостающие детали	0,58	0,15	(0,58)	—	0,42
9. Кубики Коса	0,80	0,67	0,27	0,53	0,20
10. Последовательные картинки	0,52	0,16	(0,51)	—	0,49
11. Складывание фигур	0,43	0,22	0,42	0,01	0,57
Вербальный интеллект	0,81	0,55	0,50	0,30	0,20
Невербальный интеллект	0,75	0,37	0,75	0,00	0,25
Общий интеллект	0,84	0,54	0,60	0,24	0,16

Полученные результаты демонстрируют довольно высокую степень схождения МЗ близнецов по большинству исследованных параметров, за исключением субтеста «Понятливость». Сходство ДЗ близнецов имеет в большинстве случаев меньшие значения. Для субтестов «Сходство», «Словарный», «Кубики Коса» характерны близкие значения коэффициентов

корреляции у МЗ и ДЗ и, следовательно, низкие показатели наследуемости. Для четырех субтестов показано высокое (больше 40 %) влияние специфической, индивидуальной среды.

Учитывая возможную специфику интеллектуальной деятельности на начальных этапах старения, а также разнородность результатов генотип-средовых соот-

ношений в вариативности показателей отдельных субтестов, мы также провели факторный анализ эмпирического материала методом главных компонент с использованием критерия Varimax.

После факторизации субтесты объединились в три группы (табл. 3). Первый фактор (Перцептивно-пространственный) включает субтесты «Кубики Коса», «Сложение фигур», «Арифметический», «Недостающие детали», «Последовательность картинок» и объясняет 25,6 % дисперсии. Второй фактор (Вербальное понимание) включает субтесты «Осведомленность», «Понятливость», «Сходство» и «Словарный» (22,1 % дисперсии). В третий фактор (Устойчивость внимания) вошли субтесты «Шифровка» и «Повторение цифр» (12,8 % дисперсии).

Для каждого выделенного фактора были рассчитаны показатели наследуемости, компоненты общей и индивидуальной среды (табл. 4).

По результатам, представленным в табл. 4, видно, что наибольшее значение показателя наследуемости и минимальное значение компонента общей среды обнаружено для фактора «Устойчивость внимания». В возрасте поздней взрослости общая среда практически не вносит вклад в вариативность этого фактора, что сопряжено с большим генетическим контролем интеллектуальных функций, требующих устойчивости внимания.

Для двух других факторов: «перцептивно-пространственного» и «вербальное понимание» — харак-

терно умеренное значение генотипической составляющей, но довольно значительная составляющая компонента общей среды.

### Обсуждение

Современных отечественных данных об изучении когнитивных функций в поздней взрослости с использованием методики Векслера немного [9], [13]. В связи с тем что каждое индивидуальное значение всех полученных показателей определяется в соответствии со среднестатистической нормой выполнения для определенной возрастной группы, затрудняется сравнительный анализ специфики проявлений интеллекта в разновозрастных группах. Учитывая значения средних по субтестам ( $10 \pm 3$  балла) и по интегральным показателям ( $100 \pm 15$  балла), можно утверждать, что полученные в нашем исследовании результаты интеллектуальной сферы близнецов в целом свидетельствуют о репрезентативности выборки по показателям интеллекта остальной популяции. Некоторое повышение по сравнению со 100 баллами показателей вербального, невербального и общего IQ можно, по-видимому, объяснить несколькими причинами. Первое объяснение характерно для большинства близнецовых исследований и связано с готовностью близнецов принимать участие в исследовании [12]. По-видимому, испытуемые с более высоким интел-

Таблица 3

**Факторные веса показателей интеллекта по методике Векслера. Факторы после вращения**

Субтесты	Факторы		
	перцептивно-пространственный	вербальное понимание	устойчивость внимания
Кубики Коса	0,82	0,07	0,22
Сложение фигур	0,74	0,10	0,17
Арифметический	0,68	0,19	0,05
Недостающие детали	0,59	0,40	-0,11
Последовательность картинок	0,50	0,42	0,22
Понятливость	-0,02	0,84	0,04
Словарный	0,22	0,71	0,04
Сходство	0,40	0,71	0,20
Осведомленность	0,54	0,57	0,11
Шифровка	0,08	0,04	0,83
Повторение цифр	0,16	0,12	0,72

Таблица 4

**Компоненты фенотипической дисперсии для факторов интеллекта**

	$r_{M3}$	$r_{D3}$	$h^2$	$c^2$	$e^2$
Перцептивно-пространственный	0,75	0,62	0,27	0,50	0,25
Вербальное понимание	0,67	0,51	0,32	0,35	0,33
Устойчивость внимания	0,64	0,35	0,58	0,06	0,36

лектом более склонны к сотрудничеству и готовы участвовать в интеллектуальных испытаниях. Кроме того, возможно, нормы стандартизации несколько устарели и не дают однозначных результатов, так как аналогичные превышения значений средних показателей по всем шкалам Векслера в разных возрастах наблюдались в исследованиях М. А. Холодной [13].

Различия в средних показателях вербального и невербального интеллекта незначительно (табл. 1) и может быть объяснено уже упоминавшимся выше снижением после 50 лет в первую очередь показателей невербального интеллекта. При обсуждении такого снижения называются разные причины, в том числе, например, изменение в функционировании отделов мозга, отвечающих за пространственные представления, снижение скорости обработки информации, которая больше влияет на оценку невербальных заданий, и некоторые другие [32]. Можно предположить, что изменения, происходящие в этом возрасте и проявляющиеся в снижении невербального интеллекта, могут привести к изменению доли генотипических и средовых влияний на этот признак.

Обобщение множества эмпирических данных позволяет утверждать, что доля генетических влияний в наследуемости интеллекта колеблется от 40 до 60 %, в среднем составляя 50 % [30]. В шведском исследовании С. Петриллом получены более высокие значения доли генетических влияний в дисперсии общих когнитивных способностей в пожилом возрасте ( $h^2 = 0,76$ ;  $c^2 = 0,04$ ;  $e^2 = 0,20$ ) [7].

В нашем исследовании анализ компонентов фенотипической дисперсии интеллектуальных субтестов не позволяет однозначно говорить об увеличении доли генетической составляющей в общей вариативности всех когнитивных характеристик в этом возрасте. Неоднородность картины связана, видимо, прежде всего с разным психологическим содержанием субтестов и, следовательно, разным положением используемой когнитивной функции в общей структуре деятельности. Это может стать причиной изменения показателей наследуемости [5]. При анализе генотипических и средовых влияний на интегральные показатели интеллекта можно отметить высокую генетическую дисперсию (75 %) для показателей невербального интеллекта. Кроме того, в дисперсии невербального интеллекта практически не выявляется влияние общей среды (табл. 2). Такие результаты хорошо согласуются с данными, полученными С. Петриллом для пожилого возраста. Можно предположить, что подобное соотношение генотипических и средовых факторов характерно для возрастных изменений, обнаруженных нами у более молодой возрастной группы, и эти изменения происходят прежде всего в сфере невербального интеллекта. Повышение генетического компонента в вариативности невербального интеллекта, по-видимому, свидетельствует о начале процессов старения уже в том возрасте, когда еще не происходит ухудшения тестовых показателей.

В исследованиях показано, что выявляемая тестами факторная структура черт меняется в зависимости от возраста и средовых условий (например, образования, социального статуса) [2; 3]. Следовательно, объединение заданий по факторам может отражать возрастную

специфику психологического содержания той деятельности, которая включена в выполнение задания.

Разделение на вербальный и невербальный аспекты интеллекта поддерживается как теоретическими положениями, так и эмпирическими исследованиями [17]. Однако исследователи отмечают низкую диагностическую ценность итоговых уровневых оценок индивидуального интеллекта, таких как полная оценка IQ, вербальная и невербальная оценки IQ, поскольку нивелируется индивидуальное своеобразие интеллектуальной деятельности [13]. Еще одна существенная трудность, связанная с использованием уровневых оценок методики Векслера, состоит в недостаточно корректном разделении набора тестовых заданий на вербальные и невербальные по таким формальным критериям, как характер стимульного материала (вербально-знаковый либо предметно-практический) и тип ответов (в виде словесного отчета или практических манипулятивных действий) [13].

Факторный анализ WAIS и WAIS-R, как правило, давал в целом совпадающие разделения субтестов на факторы «Понимание речи», «Перцептивная организация» и фактор, который был назван «Умение сосредоточиться» [17].

В исследованиях М. А. Холодной с соавторами, проведенных на отечественной выборке студентов 18–20 лет, отчетливо выделились четыре фактора. Факторы, проинтерпретированные автором, как «вербальное понимание» (21,2 % дисперсии; референтными представителями являются субтесты «Осведомленность», «Понятливость», «Сходство», «Словарный»), «пространственная организация» (17,8 %; субтесты «Кубики», «Сложение фигур»), «оперативная память» (15,1 %; субтесты «Повторение чисел», «Шифровка») и «концентрация внимания» (12,0 %; субтест «Арифметический»). Исследователи пришли к выводу, что в действительности методика Векслера ориентирована на выявление трех форм интеллектуальной активности: «вербальное понимание», «пространственная организация» и «сосредоточенность внимания» (в последнюю форму включены два последних фактора) [13].

При факторизации нашего массива данных субтесты объединились в три группы, дифференцируемые по психологическому содержанию деятельности, выполняемой во время решения тестовых заданий (табл. 3). Присутствие в первом факторе («Перцептивно-пространственный») субтеста «Арифметический» хорошо объясняется нейропсихологическими представлениями об участии в решении арифметических задач пространственных отношений [15]. Следует заметить, что, несмотря на то, что субтест «Последовательность картинок» относится в большей степени к первому фактору, он же вносит значительный вклад и в дисперсию по второму фактору. Вероятно, в данной возрастной группе выполнение тестовой задачи в значительной мере опосредуется речевым фактором. Третий фактор, к которому, по нашим данным, относятся субтесты «Шифровка» и «Повторение цифр» (12,8 % дисперсии), по-видимому, характеризует особенности внимания. Аналогичный фактор, обнаруженный в других исследованиях, несколько различается по входящим в него субтестам, что, возможно, также отражает специфику возрастных особенностей.



В табл. 4 приведены результаты расчета компонентов дисперсии по каждому интеллектуальному фактору. Интересно, что больше всего соответствует картине, обнаруживаемой при старении, третий фактор, выделение которого, по-видимому, детерминируется устойчивостью внимания. По мнению И. В. Равич-Щербо, каждый возраст имеет свою генотип-средовую «архитектуру», которая, возможно, могла бы быть одним из оснований для возрастной периодизации [8].

В «Лекциях по педологии» Л. С. Выготский писал, что удельный вес наследственных влияний может изменяться на протяжении развития. «Эти наследственные влияния строго дифференцированы по отдельным сторонам развития или по отдельным возрастам» [1]. Следовательно, неоднородная картина генотип-средовых соотношений для различных когнитивных

функций и факторов интеллекта, по-видимому, может быть объяснена различной степенью их изменений при старении. Можно предположить, что в поздней взрослости, при стабильных уровневых показателях когнитивных функций, начинается старение и перестройка психических функций прежде всего там, где осуществляется сопровождение интеллектуальной деятельности, например, в области внимания.

Следующим шагом в анализе природы этих изменений может стать поиск опосредующих звеньев, так называемых промежуточных фенотипов (эндофенотипов), на сложноорганизованном пути от генотипа к психологическим характеристикам [6]. В качестве эндофенотипов могут выступить нейробиологические факторы, которые являются промежуточным уровнем между физиологическими показателями и сложноорганизованными психологическими характеристиками.

### Литература

1. *Выготский Л. С.* Лекции по педологии. 1933—1934 гг. Ижевск., 1996.
2. *Егорова М. С.* Психология индивидуальных различий. М., 1997.
3. *Егорова М. С., Зырянова Н. М., Паршикова О. В., Пьянкова С. Д., Черткова Ю. Д.* Генотип. Среда. Развитие. М., 2004.
4. *Корсакова Н. К., Балашова Е. Ю.* Опосредование как компонент саморегуляции психической деятельности в позднем возрасте // Вестн. Моск. ун-та, сер.14 «Психология», 1995. № 1.
5. *Лурия А. Р.* Об изменчивости психических функций в процессе развития ребенка // Вопросы психологии. 1962. № 3.
6. *Марютина Т. М.* Промежуточные фенотипы интеллекта в контексте генетической психофизиологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 2.
7. *Петрилл С.* Генетические и средовые связи между общими и специальными когнитивными способностями у престарелых // Иностранная психология. 2000. № 14.
8. *Равич-Щербо И. В.* Психология и генетика нужны друг другу // Иностранная психология. № 14. 2000.
9. *Степанова Е. И.* Психология взрослых: экспериментальная акмеология. СПб., 2001.
10. *Стюарт-Гамильтон Я.* Психология старения. СПб., 2002.
11. *Филимоненко Ю. И., Тимофеев В. И.* Тест Д. Векслера. Диагностика структуры интеллекта (взрослый вариант). СПб., 2002.
12. *Фогель Ф., Мотульски А.* Генетика человека: В 3 т. Т. 3. М. 1990.
13. *Холодная М. А., Маньковский Н. Б., Бачинская Н. Ю., Лозовская Е. Л., Демченко В. Н.* Своеобразие уровневых, структурных и стилевых характеристик интеллекта в пожилом возрасте // Психология зрелости и старения. 1998. № 2.
14. *Хрисанфова Е. Н.* Основы геронтологии. М., 1999.
15. *Цветкова Л. С.* Нарушение конструктивной деятельности при поражении лобных и теменно-затылочных отделов мозга // Лобные доли и регуляция психических процессов. М., 1966.
16. *Cherry K. E., Park D. C.* Individual difference and contextual variables influence spatial memory in younger and older adults // Psychology and Aging. 1993. V. 8.
17. Clinical interpretation of the WAIS III and WMS III. Editors D. S. Tulski D. H. Saklofske et al. Amsterdam, 2003.
18. Cognitive aging: A primer / Ed. by D. C. Park, N. Schwartz. Philadelphia, 2000.
19. *Deary I.* Looking down on human intelligence: from psychometrics to the brain. Oxford. 2000.
20. *DeFries J. C., Plomin R., Fulker D. W.* Nature and nurture during middle childhood. Blackwell Publishers Oxford UK Cambridge USA, 1994.
21. *Harris J. R.* Introduction to special issue on aging // Behavior Genetics. 2003. V. 33.
22. *Hummert M. L., Garstka T. A., Shaner J. L., Strahm, S.* Stereotypes of the elderly held by young, middle-aged, and elderly adults // Journal of Gerontology: Psychological Sciences. 1994. V. 49.
23. *Lindenberger U., Baltes P.* Intellectual functioning in old and very old age: Cross-sectional results from the Berlin Aging Study // Psychology and Aging. 1997. V. 12.
24. *Park D. C.* Psychological issues related to competence: Cognitive aging and instrumental activities of daily living // W. Schaie & S. Willis (Eds). Social structures and aging. Mahwah, N.J., 1997.
25. *Park D. C.* Aging and the controlled and automatic processing of medical information and medical intentions // D. C. Park, R. W. Morrell & K. Shifren (Eds.), Processing of medical information in aging patients: Cognitive and human factors perspectives. Mahwah, N.J., 1999.
26. *Park D. C., Shaw R. J.* Effect of environmental support on implicit-explicit memory in younger and older adults // Psychology and Aging. 1992. V. 7.
27. *Pedersen N. L., Plomin R., Nesselroade J. R., McClearn G. E.* A quantitative genetic abilities during the second half of the life span // Psychological Science. 1992. V. 3 (6).
28. *Petrill S. A., Plomin R., Berg S., Johansson B., Pedersen N., Ahern F., McClean G. E.* // The genetic and environmental relationship between general and specific cognitive abilities in twins 80 years and older // Psychological Science. 1998. V. 9 (3).
29. *Plomin R.* Development, genetics and psychology. Hillsdale, N.J., 1986.
30. *Plomin R., DeFries J. C., McClearn G. E.* Behavioral Genetic. A primer. Freeman a. Company. N. Y., 1990.
31. *Reuter-Lorenz P. A.* Cognitive neuropsychology of the aging brain // Cognitive aging: A primer / Ed. by D. C. Park, N. Schwartz. Philadelphia. 2000.
32. *Salthouse T. A.* The processing-speed theory of adult age differences in cognition // Psychological Review. 1996. V. 103.

# Sources of cognitive functions variability in late adulthood

O. B. Obukhova

Senior Lecturer, Developmental Psychology Chair, Department of Psychology of Education,  
Moscow State University of Psychology and Education

---

The twins' method allowed discovering genotype-environmental relations in cognitive functions variability in late adulthood. IQ was measured using Wechsler's Intelligence Scale. Results indicate IQ indices decrease in nonverbal sphere; factor structure of intellect in late adulthood was shown; structure of the phenotypic dispersion (inheritability, common and individual environment) of separate intellectual indices, factors and integral intellect indices were shown. Analysis of genotype-environmental relations showed dominating increase of genetic influences contribution to intellectual activity demanding attention stability.

**Keywords:** cognitive functions in ageing, verbal and nonverbal intellect, intellect factors: «verbal understanding», «perceptual-spatial», «attention stability», twins' method, genetic, common and individual environment.

## References

1. *Vygotskii L. S.* Lekcii po pedologii. 1933–1934 gg. Izhevsk, 1996.
2. *Egorova M. S.* Psihologiya individual'nyh razlichii. M., 1997.
3. *Egorova M. S., Zyryanova N. M., Parshikova O. V., P'yankova S. D., Chertkova Yu. D.* Genotip. Sreda. Razvitie. M., 2004.
4. *Korsakova N. K., Balashova E. Yu.* Oposredovanie kak komponent samoreguljatsii psihicheskoi deyatel'nosti v pozdnem vozraste // Vestn. MGU, Ser.14. Psihologiya. 1995. № 1.
5. *Luriya A. R.* Ob izmenchivosti psihicheskikh funktsii v processe razvitiya rebenka // Voprosy psihologii. 1962. № 3.
6. *Maryutina T. M.* Promezhutochnye fenotipy intellekta v kontekste geneticheskoi psihofiziologii // Psihologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. 2007. T. 4. № 2.
7. *Petrill S.* Geneticheskie i sredovye svyazi mezhdu obshimi i special'nymi kognitivnymi sposobnostyami u prestarelyh // Inostrannaya psihologiya. 2000. № 14.
8. *Ravich-Sherbo I. V.* Psihologiya i genetika nuzhny drug drugu // Inostrannaya psihologiya. № 14. 2000.
9. *Stepanova E. I.* Psihologiya vzroslykh: eksperimental'naya akmeologiya. SPb., 2001.
10. *Styuart-Gamil'ton Ya.* Psihologiya stareniya. SPb., 2002.
11. *Filimonenko Yu. I., Timofeev V. I.* Test D. Vekslera. Diagnostika struktury intellekta (vzroslyi variant). SPb., 2002.
12. *Fogel' F., Motul'ski A.* Genetika cheloveka. V 3 t. 1990. M.
13. *Holodnaya M. A., Man'kovskii N. B., Bachinskaya N. Yu., Lozovskaya E. L., Demchenko V. N.* Svoeobrazie urovnevnyh, strukturnykh i stilevykh harakteristik intellekta v pozhilom vozraste // Psihologiya zrelosti i stareniya. 1998. № 2.
14. *Hrisanfova E. N.* Osnovy gerontologii. M., 1999.
15. *Cvetkova L. S.* Narushenie konstruktivnoi deyatel'nosti pri porazhenii lobnykh i temenno-zatylochnykh otdelov mozga // Lobnye doli i reguljatsiya psihicheskikh processov. M., 1966.
16. *Cherry K. E., Park D. C.* Individual difference and contextual variables influence spatial memory in younger and older adults // Psychology and Aging. 1993. V. 8.
17. Clinical interpretation of the WAIS III and WMS III. Editors D. S. Tulski D. H. Saklofske et al. Amsterdam, 2003.
18. Cognitive aging: A primer / Ed. by D. C. Park, N. Schwartz. Philadelphia, 2000.
19. *Deary I.* Looking down on human intelligence: from psychometrics to the brain. Oxford. 2000.
20. *DeFries J. C., Plomin R., Fulker D. W.* Nature and nurture during middle childhood. Blackwell Publishers Oxford UK Cambridge USA, 1994.
21. *Harris J. R.* Introduction to special issue on aging // Behavior Genetics. 2003. V. 33.
22. *Hummert M. L., Garstka T. A., Shaner J. L., Strahm, S.* Stereotypes of the elderly held by young, middle-aged, and elderly adults // Journal of Gerontology: Psychological Sciences. 1994. V. 49.
23. *Lindenberger U., Baltes P.* Intellectual functioning in old and very old age: Cross-sectional results from the Berlin Aging Study // Psychology and Aging. 1997. V. 12.
24. *Park D. C.* Psychological issues related to competence: Cognitive aging and instrumental activities of daily living // W. Schaie & S. Willis (Eds). Social structures and aging. Mahwah, N.J., 1997.
25. *Park D. C.* Aging and the controlled and automatic processing of medical information and medical intentions // D. C. Park, R. W. Morrell & K. Shifren (Eds.), Processing of medical information in aging patients: Cognitive and human factors perspectives. Mahwah, N.J., 1999.
26. *Park D. C., Shaw R. J.* Effect of environmental support on implicit-explicit memory in younger and older adults // Psychology and Aging. 1992. V. 7.
27. *Pedersen N. L., Plomin R., Nesselroade J. R., McClearn G. E.* A quantitative genetic abilities during the second half of the life span // Psychological Science. 1992. V. 3 (6).
28. *Petrill S. A., Plomin R., Berg S., Johansson B., Pedersen N., Ahern F., McClean G. E.* // The genetic and environmental relationship between general and specific cognitive abilities in twins 80 years and older // Psychological Science. 1998. V. 9 (3).
29. *Plomin R.* Development, genetics and psychology. Hillsdale, N.J., 1986.
30. *Plomin R., DeFries J. C., McClearn G. E.* Behavioral Genetic. A primer. Freeman a. Company. N. Y., 1990.
31. *Reuter-Lorenz P. A.* Cognitive neuropsychology of the aging brain // Cognitive aging: A primer / Ed. by D. C. Park, N. Schwartz. Philadelphia. 2000.
32. *Salthouse T. A.* The processing-speed theory of adult age differences in cognition // Psychological Review. 1996. V. 103.

## Из записных книжек Лидии Ильиничны Божович

Е. Д. Божович

кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета, заведующая лабораторией психологии учения Психологического института РАО

Л. И. Божович оставила не очень большой архив. Наиболее интересны ее рабочие записи, которые не получили отражения в публикациях. В последние годы жизни ее интересовали три проблемные области. Первую она обозначила как «многоплановость личности», понимая под этим действие разных категорий мотивов — осознаваемых и неосознаваемых, — от соотношения и динамики которых может зависеть поступок человека. Второй пласт проблем, которые интересовали Л. И. Божович, связаны с понятием конформизма. Она считала необходимым отделить этот феномен от другого, более примитивного, — сознательного приспособленчества. Третий пласт проблем, пожалуй, особо острых для нее, — это развитие воли как целостной психологической системы. Ее беспокоила наметившаяся в науке тенденция «растворить» волю в других явлениях: произвольности, целеустремленности и т. п. Она считала, что источники и саму реальность воли надо искать не в столкновении человека с внешними препятствиями, а в опыте преодоления внутренних трудностей.

**Ключевые слова:** личность, сознание, бессознательное, борьба мотивов, воля, конформизм.

*Первая публикация текста — газета «Школьный психолог». 1999. № 8. с. 3.*

Лидия Ильинична оставила не очень большой архив. В нем особую ценность имеют, пожалуй, рабочие записки — соображения, которые не получили даже частичного отражения в публикациях.

В последние годы жизни ее более всего интересовали три проблемы, точнее, три проблемные области.

Первую из них она обозначала как «многоплановость личности», понимая под этим действие разных категорий мотивов, соотношения которых очень динамичны и от констелляции которых в тот или иной период может зависеть поступок человека. В этой связи она выделяла особые, «непосредственные» и одновременно очень сложные побудители поведения. Особенность этих побудителей состоит в том, что они формируются прижизненно как социогенные образования, но, сформировавшись, уже не требуют ни когнитивной поддержки, ни опоры на социальные образы. Они входят в структуру личности и определяют поступок «непосредственно» в контексте переживания ситуации, а не ее анализа. Иными словами, задача выбора у субъекта не возникает, или, даже если субъект как бы создает ее искусственно, она все равно решается по логике этого непосредственного побудителя, а не по логике анализа ситуации и отношения к ней субъекта. В условиях борьбы мотивов этот непосредственный мотив может быть временно подавлен, но в конечном счете именно он «берет верх» и обуславливает поведение.

Второй пласт проблем, к которым Лидия Ильинична обращалась до конца жизни, связан с феноменом конформизма как особой психологической системы и конформности как качества личности. Причем Лидию Ильиничну раздражало сложившееся в 60–70-е гг. положение в науке, а может быть, и в общественном сознании в целом. С одной стороны, в некоторых трудах отечественных психологов проводилась мысль о том, что конформизм есть «там, в буржуазной действительности», а у нас — коллективизм. С другой, официальная педагогика была ориентирована на формирование именно конформной личности. Вместе с тем само понятие конформизма не было основательно разработано. И, хотя в лаборатории Лидии Ильиничны уже были проведены к тому времени экспериментальные исследования конформизма школьников разных возрастов, она продолжала искать аргументы в пользу изучения этого явления и пыталась выделить конкретные аспекты его проблематики.

Третий пласт проблем, можно сказать, самых острых для нее, связан с развитием воли. Известно, что воля как очень сложная психическая функция привлекла внимание многих психологов. Но чем больше ее изучали, тем более неуловимой для научного исследования она казалась. Лидия Ильинична разделяла беспокойство грузинских психологов, которые указывали на заметную тенденцию в науке к тому, чтобы «растворить» волю в других

психологических явлениях: произвольности, целенаправленности действия, деятельности. Воля теребя свое содержание и специфику. Лидия Ильична считала, что источники и саму реальность воли надо искать не столько в столкновении человека с внешними препятствиями, сколько в возникновении и опыте преодоления внутренних препятствий.

Далее приводим записки Л. И. Божович, относящиеся к этим трем пластам проблем\*.

#### **Соображения к проблеме развития воли**

Первая публикация в: *Формирование личности в онтогенезе. Сборник научных трудов / Под ред. И. В. Дубровиной. М., АПН СССР, 1991.*

Опубликовано без сокращений.

Опубликовано в: *Божович Л. И. Избранные психологические труды (Проблемы формирования личности) / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., Международная педагогическая академия. 1995. С. 193—201.*

Публикация содержала незначительные сокращения (упущен абзац «Беда не только в том... и даже

ее решения»). Не указано так же, что рукопись к печати подготовлена Е. Д. Божович.

#### **Многоплановость личности**

Впервые опубликовано в газете «Школьный психолог». 1999. № 8.

#### **Конформизм**

Впервые опубликовано в газете «Школьный психолог». 1999. № 11.

Точно датировать тексты не представляется возможным. Л. И. Божович записи не датировала. Они находились в Рабочей тетради «Соображения». Тетрадь велась с конца 60-х и до начала 80-х гг. XX в. В 1981 г. (с февраля месяца) она была уже тяжело больна и не могла вести записи. Все записи были рукописными.

Над рукописями велась следующая работа — расшифровка почерка и перепечатка текста. Аутентичность текстов соблюдена, несмотря на некоторые стилистические погрешности. Л. И. Божович писала для собственного пользования.

## **Lidiya Il'ichna Bozhovich: notebooks**

### **E. D. Bozhovich**

Ph.D. in Psychology, professor, Psychology of Education Chair, Moscow State University of Psychology and Education, head of the Laboratory «Psychology of learning», Psychological Institute RAE

---

L. I. Bozhovich left not a very large archive. The most interesting are her work notes that were not reflected in the publications. These published materials are those, which relate to three areas of concern, that she was particularly interested in her last years. The first one she identified as «multidimensional person», meaning hereunder the actions of different motivation categories - conscious and unconscious, from relationships and dynamics of which an action of a person may depend. The second layer of problems that she was interested in, relate to the notion of conformism. She considered it necessary to separate this phenomenon from another, more primitive one - conscious adjustment. The third layer of the problems - seems to be most important for her - the development of will as a holistic psychological system. She was troubled by emerging trend in science to "dissolve" the will in other phenomena: arbitrariness, dedication, and the like. She believed that the sources and a reality of the will should be found not in a person's collision with external obstacles, but in experience of overcoming internal difficulties.

**Keywords:** personality, consciousness, unconsciousness, the struggle of motives, the will, conformism.

---

\* Все три материала печатаются с любезного разрешения Е. Д. Божович. Ею подготовлены вводные замечания и комментарий. — *Прим. редакции.*

## Соображения к проблеме развития воли

Л. И. Божович

Как мы пришли к проблеме воли? И почему мне кажется эта проблема очень важной? Может быть, самой важной, ведущей для понимания личности.

Не буду подробно останавливаться на истории и современном состоянии проблемы воли в психологии. Этот материал еще не полностью собран мной. Но даже то, чем я располагаю, свидетельствует о многом. Во-первых, о том, что в последние десятилетия эта проблема все чаще и чаще привлекает к себе внимание психологов (особенно у нас в Советском Союзе). На Всесоюзном психологическом съезде в Тбилиси был выделен специальный симпозиум о воле, причем его организаторы написали обращение к делегатам съезда, в котором указали на огромное значение проблемы воли и произвольного поведения, на ее крайне недостаточную разработанность и теоретическую неясность. Интерес к проблеме воли является неслучайным: он тесно связан с интересом к вопросам психологии личности, с одной стороны, и с потребностью решить в конкретно-психологическом плане философскую проблему свободы воли и необходимости. Во-вторых, материалы, которыми я располагаю, свидетельствуют о том, что эта проблема до сих пор не только не решена, но и что в поиске ее решения нет заметных продвижений. Конкретные исследования носят либо констатирующий характер (когда, в каком возрасте, при каких условиях возникает произвольное поведение), либо идут «по касательной» (изучение мотивации, самоконтроля, самовоспитания), либо бьются над пока еще не доступными для экспериментального изучения проблемами, например, над проблемой волевого усилия.

Если же мы обратимся к теоретическим исследованиям воли, то здесь отчетливо увидим, как все они разбиваются о загадку той специфически человеческой активности, которая определяет поведение в направлении осознанного «надо» вопреки непосредственно переживаемому «хочется»\*. А между тем не поняв психологическую природу, происхождение и механизм этой активности (активности человеческого сознания), мы никогда не сможем разрешить ни одного вопроса, связанного с психологией личности, не сможем понять законов ни ее становления, ни ее распада.

XXX

Нельзя не согласиться с Ш. Н. Чхартишвили в том, что в последнее время существует тенденция отказываться от понимания воли как особого психического явления — явления, имеющего свою специфику. Волю пы-

таются сводить к совокупности других процессов — инстинктам, потребностям, чувствам, интеллектуальным процессам (осознанию цели и способов ее достижения и пр.). Многие предпочитают говорить не о воле, а волевом поведении, волевом акте. В тех же случаях когда воля выделяется в качестве психического явления, ее рассматривают метафизически, даже не ставя вопросов ни о ее происхождении, ни о ее психологической сущности. Таким образом, именно проблема воли остается до сих пор цитаделью идеализма.

xxx

Беда не только в том, что проблема воли как психологическая проблема остается недостаточно изученной, но и в том, что она часто подменяется философскими рассуждениями, причем эти рассуждения выдаются за научный психологический анализ проблемы и даже ее решение.

XXX

Мне представляется, что в вопросе о воле мы не разберемся до тех пор, пока не выделим основных признаков действия и не отделим его от всех других действий, не имеющих волевого характера. До сих пор мы остаемся в плену дихотомии: действия относятся либо к импульсивным, осуществляющимся в виде непосредственной разрядки возникшего импульса, помимо сознания и намерения субъекта; либо к волевым, т. е. целенаправленным и сознательно регулируемым. Но если все сознательные и целенаправленные действия являются волевыми, то зачем нам понадобилось понятие воли? По-видимому, это понятие возникло потому, что среди целенаправленных действий существуют некие особые действия, характеризующиеся особыми специфическими признаками, позволяющими выделить их в особую категорию — категорию волевых действий.

xxx

Часто под волевыми действиями понимаются не просто целенаправленные действия, но такие, осуществление которых требует преодоления внешних или внутренних препятствий. Однако и такое понимание волевых действий представляется крайне расширительным. Когда действие связано с преодолением внешних препятствий, достаточно наличия не-

\* К этому заключению Л. И. Божович пришла в результате изучения трудов У. Джемса, Т. Рибо, Э. Кречмера, М. Л. Рубинштейна, Ш. Н. Чхартишвили, В.И. Селиванова и др. Подчеркнуто здесь и далее Л. И. Божович. — Прим. Е. Д. Божович.

которой доминирующей потребности и отчетливого восприятия (или представления) предмета, способного ее удовлетворить. В этих случаях возникает целенаправленное действие, способное преодолевать внешние препятствия, так как побуждение избежать этих препятствий является менее сильным, чем потребность, толкающая на их преодоление. Такого рода действия может совершать и животное, охотясь за пищей или преследуя самку. Совсем иной механизм должно, вероятно, иметь действие, осуществляемое вопреки непосредственному желанию или стремлению, т. е. действие, связанное с преодолением именно внутреннего препятствия. Только такие действия мы будем называть волевыми; только они связаны с переживанием так называемого «волевого усилия» и только оно пока не нашло своего конкретно-психологического объяснения.

xxx

Надо остановиться еще на одном, как нам кажется, неправильно решаемом вопросе, а именно на вопросе об осуществлении волевого акта. Можно ли считать, что победа «необходимого» над «непосредственно желаемым» происходит путем принятия решения или даже образования намерения, что этих волевых мотивационных образований, выполняющих побудительную функцию в системе волевого поведения, уже достаточно для того, чтобы волевое действие осуществилось? Или же принятие решения и образование намерения входят в структуру волевого поведения, составляя его важнейшее звено? Кстати, надо четко разделить то и другое: решение — это акт, завершающий выбор цели, функциональное образование, определяющее направление деятельности; намерение — это не только решение, но и программирование способа достижения цели. Иначе говоря, намерение включает в себя план достижения цели.

Безусловно последнее: покоренные потребности продолжают действовать; изменяется ситуация — возникают препятствия в виде новых потребностей и стремлений; осуществление поведения может оказаться неприятным, ослабевает побудительная сила решения и т. д. и т. д.

xxx

Нам представляется, что подход к решению проблемы воли может дать анализ процесса развития потребностей и перехода их в новые качественно своеобразные формы. В наших исследованиях мы пытаемся решать именно этот вопрос возникновения новых функциональных образований как результат опосредования натуральных человеческих потребностей\*. Возникновение новых функциональных образований в виде сплава аффекта и интеллекта. Изучение конкретного механизма их возникновения и

функционирования приближает нас к пониманию природы воли и ее формирования.

В исследованиях Л. С. Славиной и Т. В. Ендовицкой установлено, что переход от импульсивного поведения, побуждаемого непосредственно ситуацией, в которой находится ребенок, к поведению производному предполагает включение внутреннего интеллектуального плана, который, «вклиниваясь» между восприятием ситуации и поведением субъекта, выполняет функцию исследования этой ситуации и организации поведения в соответствии с ее пониманием. Однако есть ситуации, в которых внутренний интеллектуальный план вообще блокируется под натиском сильной непосредственной потребности.

На основе проведенных опытов может быть сделано предположение, что, по-видимому, существуют два интеллектуальных плана — условно план А и план Б.

xxx

Умственный план действий А необходим для организации своей мотивационной сферы (поддержания, усиления мотива, по линии которого должно осуществляться действие в соответствии с поставленной целью). План Б необходим для того, чтобы найти правильные ПУТИ достижения цели. До сих пор во всех ее (Т. В. Ендовицкой) опытах был внутренний план типа Б. Теперь надо заняться планом А. И в том и в другом имеются общие элементы, но существуют и принципиальные различия. В качестве важнейших принципиальных различий, по-видимому, надо выделить по крайней мере два. Первое — это необходимость во внутреннем плане А предусматривать эмоциональные последствия поступка и уметь их представить в переживания (чего не надо делать во внутреннем плане Б). Второе — в зависимости от того, какой мотив сильнее, будет осуществляться и подборка аргументов в пользу того или иного способа поведения, так как основная задача внутреннего плана А — облегчить достижение необходимого, преодолев непосредственно желаемое, или, напротив, облегчить достижение желаемого, обесценив необходимое. В плане Б этого не происходит.

Следует добавить, что отличие плана А от плана Б заключается также и в том, что в плане Б, как правило, имеется образец, который может быть достигнут субъектом. Поэтому субъект в плане Б моделирует лишь наличную ситуацию, выделяет в ней существенные элементы и устанавливает между ними связи и отношения. Во внутреннем же плане А самым существенным является умение смоделировать не только ситуацию и свои действия в нем, но и ту воображаемую ситуацию, которая возникает в результате совершенных поступков. Именно ясное представление последствий своего поступка может изменить побудительную силу тех мотивов, которые толкают субъекта на выбор стратегии своего поведения. Если эта воображаемая картина не вызовет у ре-

\* Под натуральными Л. И. Божович понимала не только органические, но любые актуально действующие потребности, направленные на тот или иной непосредственно привлекательный для субъекта предмет. — *Прим. Е. Д. Божович.*

бенка соответствующего эмоционального отношения, то перераспределение побудительных сил «знаемого» и непосредственного мотивов не произойдет.

Здесь следует также учитывать, что сильный непосредственный мотив и может не только нацело заблокировать внутренний интеллектуальный план действий (опыты Л. С. Славиной), но и исказить его, заставляя интеллект служить своим целям. Именно к таким явлениям относится, например, пристрастная подборка аргументов, усиливающих значение непосредственно желаемого поведения и ослабляющих значение вызванных им последствий. Такого рода процессы мы часто встречаем у несовершеннолетних правонарушителей (см. исследования Г. Г. Бочкаревой). Это же явление имеет место, когда на человека неожиданно сваливается какая-нибудь серьезная неприятность. Постепенно человек ее «обживает», находит пути ослабления возникшего аффекта, обесценивая свершившееся, противопоставляя ему другие факты и связанные с ними преимущества, и т. д.

Во всех случаях, когда в результате включения внутреннего интеллектуального плана человеку удастся организовать свое поведение по линии «знаемого» мотива, преодолев непосредственно действующие побуждения, надо говорить о волевом поведении.

Следовательно, воля действительно есть специфически человеческая способность «вклинивать» между воздействующей на человека ситуацией и осуществлением поведения в этой ситуации внутренний интеллектуальный план, обеспечивающая поведение, связанное с осознанной необходимостью, тормозящая поведение, непосредственно желаемое, импульсивное. С этой точки зрения, психологическая природа воли может быть раскрыта как способность субъекта обращаться в случаях конфликта двух разнонаправленных мотивационных тенденций к внутреннему интеллектуальному плану действий, направленному на регуляцию своей мотивационной сферы; это становится возможным, так как субъект для овладения своей мотивационной сферой обращается к анализу наличной ситуации и, избирая стратегию поступка, моделирует его последствия. Моделирование будущей ситуации актуализует ранее только «знаемые» мотивы, превращает их в непосредственное побуждение. Так возникает произвольное поведение: оно есть результат опосредствования непосредственной потребности интеллектуальным планом, в силу чего происходит интеллектуализация и волюнтаризация побудительных сил человеческого поведения. Вот эти опосредствованные потребности, данные в виде новых функциональных образований типа намерения, решения, которые уже не являются ни потребностями, ни мышлением, и есть то, что может быть названо волевыми образованиями. Здесь надо подчеркнуть следующее: если потребность опосредствуется осознаваемой целью, не имеющей собственной побудительной силы, но и не имеющей для субъекта отрицательного смысла, то ее достижение не требует от субъекта специальной реорганизации соотношения сил во внутреннем плане, и такая цель и связанное с ее достижением по-

ведение не могут быть названы волевыми. С этой точки зрения, не всякое целенаправленное поведение есть волевое поведение в собственном смысле слов. Во многих случаях включается план Б, направленный на нахождение рациональных способов достижения цели, а не план А, направленный на организацию своего мотивационного поля. Отсюда следует, что волевое поведение возникает только в условиях внутреннего конфликта двух разнонаправленных тенденций, при котором обязательно удовлетворение одной потребности влечет за собой неудовлетворение другой. По-видимому, переживание «волевого усилия» является следствием торможения непосредственной, актуально действующей потребности.

### xxx

Когда человек моделирует будущую ситуацию, то самое трудное для него — представить себя в этой ситуации; он хорошо может смоделировать внешние обстоятельства, некоторые последствия своих действий, хотя последнее уже труднее, но смоделировать себя самого, каким он будет в этой новой ситуации, какие с ним самим к тому времени произойдут перемены — оказывается трудным, а иногда невозможным не только для ребенка, но и для взрослого человека.

Например, перед ребенком 9 лет стоит задача выбрать, когда ему делать уроки: сейчас, до того, как начнется передача по телевизору, или после нее. Делать уроки ему сейчас не хочется. Он рассчитывает: телепередача идет 1 час 15 минут; когда она кончится, будет 7 часов 30 минут вчера. Ложиться спать надо в 9 часов, поужинать и помыться можно за полчаса. Уроков немного, одного часа на них вполне хватит. И он решает делать уроки после телепередачи. Однако после передачи он решает снова отложить уроки... на завтра, рассчитывая встать не в 7 часов 30 минут, как обычно, а в 6 часов 30 минут.

Чего он при этом не учитывает? Он не учитывает того, что ему еще более не захочется делать уроки в той, будущей ситуации. В первый раз он не сумел учесть, что к тому времени, когда кончится телепередача, он уже устанет, новые впечатления усилят желание заниматься и т. д. Во второй ситуации он не учитывает также свое субъективное состояние — не захочется рано вставать, каким он будет невыспавшимся, как трудно будет в этих условиях сесть за письменный стол и учить уроки; наконец, как сильно он устанет к вечеру следующего дня, в течение которого придется два раза готовить уроки — утром и днем и т. д. и т. д.

Аналогичные трудности моделирования себя в будущей ситуации испытывает и взрослый человек, когда он ставит себя в новые, будущие условия, например, представляет себя в старости или на пороге смерти. Он рисует свои собственные переживания в этой ситуации такими, какими они выглядят для него сегодня; иначе говоря, он, как правило, не умеет себе представить, что к тому времени он будет дру-

гим и вся ситуация будет для него — того, другого — выступать совсем иначе, чем для него, теперешнего. Например, молодому человеку кажется, что хорошо бы дожить до ста лет, если будешь к этому времени здоров и будешь иметь ясную мысль и твердую память. Но этот молодой человек не способен смоделировать своих переживаний, которых он не имел еще в опыте, о которых не читал, которым не сопереживал. Например, что старый человек может не суметь адаптироваться к требованиям времени, может потерять свою позицию в работе, в семье, в жизни; не учесть, что длительная жизнь поставит его перед необходимостью терять близких и друзей, что он может остаться один, что вынужден будет видеть, как старятся или даже умирают его дети и т. д.

xxx

Субъективно волевое действие воспринимается человеком как спонтанное, исходящее от него самого, не обусловленное никакими внешними воздействиями, обстоятельствами, зависящее лишь от свободно принятого решения, намерения. Такое восприятие волевого действия поддерживается переживанием так называемого «волевого усилия», возникающего у человека при совершении волевого действия. Именно эта субъективная, интроспективная сторона волевого действия дала повод для рассмотрения во-

ли как особой духовной силы, как особой функции человеческого «Я».

xxx

По-видимому, волевое действие обязательно предполагает:

- 1) осознанную потребность и предмет, который способен ее удовлетворить;
- 2) наличие внутреннего препятствия, т. е. потребности, стремления не добиваться цели;
- 3) сознательное стремление действовать по линии наименее непосредственно желаемой цели;
- 4) регулирование своего мотивационного поля и собственного поведения в соответствии с принятым намерением (выбранной целью, решением).

То, что принято называть «волевым усилием», есть отражение в форме переживания акта преодоления непосредственного желания. Очень важно раскрыть его функцию. Просто ли это эпифеноменальное явление или же оно помогает преодолению? Может быть, оно лишь отражает внутреннее сопротивление (или неудовлетворенность непосредственного желания), а может быть, это отражение становится дополнительным мотивом, поддерживающим активность человека? Или дополнительным внутренним стимулом, разрывающим волевым акт, усиливающим сопротивление непосредственного желания?

## Многоплановость личности

Л. И. Божович

---

Когда мы говорим о *многоплановости\** личности, кто следует иметь в виду наличие у нее не только сознательных и неосознанных мотивов и переживаний, но и *разных категорий самих мотивов*: есть система непосредственных побуждений, связанных с *органическими потребностями субъекта*, с его *интересами* (т. е. с потребностями столь же непосредственными, но не органического порядка — духовными, интеллектуальными), с *привычками, нравственными* установками. Вместе с тем есть система опосредованных побуждений, возникающая с осознанием ситуации, в связи с решениями, принятыми субъектом, его целями, задачами, намерениями и стремлениями. Наконец, существуют побуждения, вытекающие из *особенностей личности* человека — из его опыта, качеств личности, структуры его характера.

Все это создает очень сложную картину взаимосвязанных, борющихся и поддерживающих друг друга потребностных тенденций, из соотношения

которых на данный момент и рождается человеческий поступок. Это замечательно показано у Достоевского, например, в «Преступлении и наказании». Раскольников слаб и нищ. Вместе с тем он тщеславен и самолюбив. Он воспитан в прекрасной семье и поэтому непосредственные нравственные установки у него сильны. Он очень любит родных и страдает от того, что они находятся в нищете и к тому же должны ему помогать. Он не смог содержать себя в Университете (у него не хватало для этого выдержки и умения работать), он погряз в отвратительных нищенских условиях и страдает в них не только за себя, но и за близких. Надо достать денег, которые помогут ему начать новую жизнь на основе признания, помочь близким. Но просто украсть, просто ограбить, а тем более убить и ограбить ему не позволяет сильно развитое нравственное чувство. Оно толкает его на создание «теории» — о сверхлюдях, способных переступить через условность принятых нравствен-

---

\* Здесь и далее курсив автора. — Прим. Е. Д. Божович.



ных норм во имя гуманности. Появляется еще один мотив — доказать себе, что он это может, что он «Человек», а не «вошь».

В общем *непосредственно он не хочет убивать*, он сопротивляется. Но созданная теория приобрела уже ту мотивирующую силу, при которой он не властен ей сопротивляться, и он убивает. Но уже в момент убийства все «первосигнальные» раздражители поддерживают его нравственное чувство, вызывают столь сильное непосредственное отвращение, что в этой системе *новой* констелляции потребностных тенденций он *не хочет* денег, не хочет грабить. Но деньги — это элемент задуманного плана, и он его осуществляет; хотя и не полностью — лишь в той мере, в какой было создано намерение, почти автоматически. Убив и взяв деньги, Раскольников оказывается в иной констелляции мотивационных тенденций — он *хочет выбросить деньги, украденные вещи*, они ему как будто не нужны. Это дань выдвинувшейся на какой-то момент и взявшей верх нравственной тенденции. Но он все же *не выбрасывает деньги* — сыграли свою роль первичные мотивы, прикрытые построенной теорией. Он прячет награбленное под камень.

Можно было бы продолжить этот анализ, но и того, что сказано, достаточно, чтобы показать сложную систему постоянно взаимодействующих и борющихся (и потому противоречивых) мотивационных тенденций, показать зависимость поступков от того, какие именно мотивационные тенденции берут момент верх над остальными *в данный конкретный* и, наконец, показать то, что вся констелляция этих тенденций постоянно меняется в процессе поведения человека вследствие изменяющейся ситуации. Ситуация же меняется как в силу новых возникающих обстоятельств, так и в силу поступков субъекта, которые совершившись, разряжают определенные потребностные тенденции и тем самым перестраивают все их соотношения.

### xxx

Несколько упрощая и схематизируя, «трагедию» Раскольникова можно раскрыть следующим образом. (Она целиком укладывается в нашу схему борьбы мотивов и действия в соответствии, временным доминированием одной их группы над другой.)

I. Убийство. Одна группа: нищета, отсутствие положения среди окружающих (в обществе), нищета семьи (любимой), гордость, которая все время страдает, и самолюбие — Раскольников ищет выход. Другая группа: нравственные устои, ставшие непосредственной потребностью, эмпатийность к чужому страданию — выход через простую (неприкрытую) подлость для него исключается.

Услужливое сознание дает внутреннее право на убийство через теорию «разрядов», «помощи людям», идею «быть Наполеоном».

Небольшая, но очень существенная деталь: он решается на убийство в момент, когда первая группа получает дополнительное сильное подкрепление — Дуня выходит замуж! Возникает доминирование группы мотивов за убийство.

II. После убийства, до раскаяния. Первая группа — продолжает держаться за счет «теории». Однако резко усиливается вторая группа за счет непосредственного переживания отвратительности самого убийства (усиление непосредственных нравственных чувств); за счет отношения Сони к убийству и предполагаемого — всех близких; за счет сомнения в своем наполеонстве, за счет страха расплаты. Снова борьба мотивов: признаться — не признаться. Результат — признание.

III. Раскаяние. Это не очень четко психологически! У Достоевского — любовь к Соне, слияние с другими людьми, может быть с Богом (нравственностью), разочарование в своей теории. Но ведь именно это надо понять, почему теперь победила любовь, нравственность? Я думаю, что по натуре Раскольников нравственен (именно поэтому он выдумал «теорию»). Само же реальное (а не теоретическое!) убийство, отношение к нему окружающих, особенно Сони, острота страдания постепенно привели к мысли выйти из этого состояния через искупление.

### СХЕМА РАСКОЛЬНИКОВА

(«расколотов», дисгармоничной, конфликтной личности)

1. Стремление к самоутверждению своей личности здесь и теперь. (Именно личности, так как самоутверждение во внешней позиции не привело бы к трагедии.)

2. Препятствуют обстоятельства, связанные с необходимостью подчиняться общественным законам человеческого поведения, человеческих взаимоотношений (непосредственная нравственная мотивация).

Оба мотива равно сильны.

3. Бунт против этих законов (отрицание нравственности, ценности человеческих законов, человеческих отношений). Форма — «защитная теория» (все дозволено), бравада, романтизация бунта.

4. «Защитная теория» делает доминирующим мотив преступления. Он определяет поведение.

5. Но подавленный, побежденный нравственный мотив, подкрепленный непосредственными отрицательными переживаниями, неизбежными для нравственного человека при совершении преступления (страдания), взрывает «защитную теорию».

6. Результат — теперь побеждает нравственный мотив (любовь к Соне — дополнительный, а не основной мотив).

7. «Страдание очищает», т. е. снимает «защиту», полуистину, ложь перед самим собой, высветляет душу, снимает конфликт, двойственность, раскол человека, все это можно описать через борьбу разноплановых (непосредственных и «сознательных») мотивов.

# Конформизм

Л. И. Божович

---

## I. Конформизм: аргументация в пользу изучения данного явления

1. Именно то, что конформизм стал предметом изучения и обсуждения во всей мировой психологии, социальной психологии и социологии. Мы должны выбрать свою точку зрения; понять это явление, исходя из наших теоретических позиций и на основе полученных нами данных о природе этого явления и его функции в развитии и воспитании ребенка.

2. Необходимость изучения этого явления диктуется также и его значительностью:

широта распространения;

показатель устойчивости личности, т. е. степени глубины усвоения, принципиальности человека и пр.; конформизм глубоко и интимно связан с другими качествами личности человека (другими его чертами — исследование Кречфилда в Америке).

3. Несомненна и его функция в формировании личности, т. е. в воспитании (внушаемость как путь непосредственного, часто даже неосознанного накопления социального опыта).

а. Возможность общественного воспитания (Олпорт). Это вне сомнения, поэтому для нас это проблема условий общественного воспитания, при котором не создаются отрицательные черты личности!

б. Проблема — единство требований (в семье, в школе; в каком возрасте? Вспомним спор с Бронфенбреннером о единстве требований родителей, а также о том, какое значение для психического развития ребенка — его самосознания, самостоятельности, устойчивости и пр. — имеет переход в среднюю школу).

в. Роль идентификации и подражания (см. работу Бандуры и др.).

4. Загадочность, неясность самого явления. Здесь самое главное изучить его психологическую природу и в соответствии с полученными данными выделить различные виды конформизма, их различное отношение к личности и их различную функцию.

## II. Проблема конформизма

1. Природа (внушаемость, виды внушаемости, природа внушаемости; мотивы лицемерия и природа лицемерия). 2. Виды. 3. Функция в развитии. 4. Функция в воспитании. 5. Конформизм как этап в развитии и воспитании. 6. Мотивы и природа «нон-конформизма», т. е. устойчивости поведения и суждений (проблема упрямства, негативизма, хиппи, битничества в отличие от моральной и личностной зрелости, принципиальности и пр.).

## III. Некоторые соображения к природе конформизма

Из уже приведенных исследований, как у нас, так и за рубежом, несомненна неоднородность конформного поведения, как со стороны его мотивов, так и со стороны других психологических процессов, составляющих его основу. Уже сейчас можно выделить конформное поведение как результат неосознаваемого самим субъектом внушения, исходящего от отдельного лица или группы, и как сознательного приспособления своего поведения к нормам группы или требованиям отдельного лица. Можно также выделить конформное поведение, имеющее случайный ситуативный характер, и конформность как устойчивую черту личности. В последнем случае она обязательно должна быть связана с комплексом (может быть, даже со структурой) других черт личности субъекта.

Однако это лишь самое первое и самое поверхностное расчленение того реального явления, которое стало сейчас обозначаться термином «конформизм». Каждый из выделяемых видов конформизма сам должен быть понят и изучен со стороны своей психологической природы, также, по-видимому, крайне неоднородной.

1. Внушаемость. Прежде всего надо понять, что такое внушаемость, отграничить внушаемость от других форм «принятия» или подверженности воздействиям. Например, от «убеждаемости», от сознательного принятия чужого мнения под влиянием веры в авторитет группы или отдельного лица; от воздействия средствами художественного слова, от заражения чувством, от подражания, от механизма идентификации, влияния идеала, идеи и пр.

Кроме того, надо понять, существует ли биологически обусловленное свойство внушаемости и врожденные индивидуальные различия в этом отношении. Это, в свою очередь, ставит вопрос о характере связи и причинной зависимости, имеющих корреляции между внушаемостью и другими психологическими особенностями, например, его интеллектом, активностью, его аффективной сферой и т. д. Может быть, внушаемость есть результат не критичности, а не критичность есть результат сниженности интеллектуального развития. А может быть, наоборот, внушаемость как результат определенных особенностей нейродинамики субъекта приводит к недоразвитию интеллекта, что, в свою очередь, снижает критичность, повышает эмоциональную впечатлительность и т. д. А может быть, внушаемость воспитуема определенным подходом к ребенку, характером применяемых к нему мер воздействия и т. д. и т. п.

Точно так же должен быть поставлен вопрос о других характеристиках данного явления: обяза-

тельно ли внушаемость есть результат неосознанно процесса? В какой мере оно лишено активного начала со стороны самого субъекта, хотя бы с точки зрения наличия или отсутствия у него соответствующих потребностей — сознательных или неосознанных стремлений и мотивов? Ведь мы хорошо знаем, что люди часто хотят поверить, хотят «принять», так как это для них жизненно важно, но думают, что это их самостоятельная, «бескорыстная» позиция и т. д.

В зависимости от того как мы будем понимать психологическую сущность внушения и внушаемости, мы будем судить о функции данного явления в формировании личности и его месте в системе других мер педагогического воздействия. В самом деле: если есть внушаемость, есть неосознанный, пассивный процесс, возникающий, в отличие от «убеждаемости», лишь на фоне не критического отношения ребенка к внушающему воздействию, то в таком случае этот метод если и применим в педагогике, то лишь в крайне ограниченной степени, может быть, лишь в качестве начального организующего момента, снимаемого нацело дальнейшим воспитанием. Но если под внушением понимать и эмоциональную заражаемость, и идентификацию, и императивность воздействия определенных традиций, обуславливающие непосредственное и часто неосознанное накопление нравственного и вообще социального опыта, то так понимаемое внушение, особенно на первых возрастных этапах воспитания, должно, как мне кажется, иметь достаточно широкое распространение.

2. Сознательное приспособление своего поведения к поведению или требованиям группы (или отдельного лица, или общества в целом) также многообразно по своей внутренней психологической природе, также должно быть глубоко проанализировано и глубоко изучено. Ибо одно дело, когда субъект, пришедший в группу, уже владеющую теми или иными навыками и умениями (например, профессиональными), начинает сознательно приспособлять свои действия к действиям других людей с целью овладеть более совершенными способами поведения. И совсем другое дело, когда субъект приспособляется к моральным требованиям группы, руководствуясь исключительно чувством страха или личной выгоды.

Нечего и говорить, что и здесь, при этом виде конформности поведения, оценка его функции в развитии и воспитании ребенка будет зависеть от тех более тонких градаций его природы, которые будут иметь место в том или ином конкретном случае.

#### IV. При изучении явлений конформности поведения необходимо брать его в развитии

Здесь два аспекта:

1. Особенности конформного поведения по возрастам: какой вид превалирует, какой характер носит каждый его вид, степень распространенности, интенсивности выражения, устойчивости и т. д.

2. Развитие одного и того же явления. Во что может вылиться или выливается тот или иной вид конформности. Какие условия и воздействия направляют его развитие; какие психологические метаморфозы он претерпевает в своем развитии.

#### V. Соображение к изучению (методике) конформного поведения

Конформное поведение есть именно поведение: изменение ранее принятого поведения (мнения, суждения, поступка) вслед за поведением большинства (группы, общества); приспособление своего поведения к общепринятому.

Для того чтобы изучить это явление, надо выяснить его психологические причины:

1) носит ли это поведение случайный характер или оно является типичным для данного субъекта;

2) в случаях типичного поведения надо выяснить, какое функциональное психологическое образование определяет это поведение (именно функциональное психологическое образование).

3) уже установлены две разные системы конформного поведения:

а) сознательное внешнее приспособление без действительного изменения собственного первоначального отношения, т. е. при внутреннем сохранении первоначального поведения (мнения, суждения, отношения и пр.);

б) действительное изменение первоначального поведения.

4) методическое расчленение того и иного конформного поведения может быть достигнуто:

а) путем дачи двойственных суждений; иначе говоря, группа говорит единодушно возможное, но не обязательное суждение: если человек меняет одно возможное на другое, это действительный конформизм;

б) группа высказывает абсурдное суждение — изменение в этих условиях — целесообразный конформизм.

#### VI. Устойчивость личности и проблема конформизма

1. Опыты А. Лаврененко уже сейчас убедительно показывают, что широко известная первоначальная моральная устойчивость детей (I–IV кл.), которая с возрастом как бы утрачивается (см. данные зарубежных исследований и наши данные в исследованиях «отношения школьников к учению и школе», а также широко наблюдаемые жизненные педагогические факты), является результатом: а) не критического усвоения (точнее, принятия) морали взрослых (главным образом учителя), которое должно пройти свой путь развития в сознании и поведении детей, чтобы превратиться в подлинное усвоение и в устойчивость, основанную на глубоком убеждении и принципиальности; б) путь этот, по-видимому, может быть пройден лишь в том случае, если дети будут сталкиваться с противоречивыми мораль-

ными мнениями и убеждениями, в борьбе за свою точку зрения, ее критического анализа и осмысления; в) реально этот путь лежит через создание общественного мнения коллектива, который часто (и это естественно) складывается под влиянием не только учителя, но и на основе коллективного опыта, в целом ряде случаев толкающего детей к выработке своих, не совпадающих с прививаемыми, норм поведения. Трудности учения, дисциплинированного поведения заставляют детей искать «обходные нормы»; наказание товарищей и сочувствие им — ведут к моральным требованиям круговой поруки, покрыванию товарищей и т. д. Поэтому первоначальная моральная устойчивость в средних классах начинает колебаться, возникает неуверенность, поиск истины и пр. Наконец, в старших классах мы можем видеть крайнюю конформность (сдвигаемость) поведения при его значительной внутренней устойчивости.

2. Конформность — всегда приспособление. Однако важно приспособление к чему: к требованиям группы, ради которых человек изменяет своим верованиям и убеждениям, или к требованиям господствующей точки зрения (т. е. приспособление к широкому общественному мнению). Это важно различать, так как конформист по своим взглядам может быть

очень устойчив в отношении давления группы (убежденный монархист, фашист, марксист, если его убеждения были плодом веры, а не критического усвоения). В опытах ученики I—III классов проявили конформность своих суждений при их устойчивости к давлению группы, IV—VI классов — характеризуются расшатыванием конформных суждений и старшие классы — выработкой собственных мнений при сохранении целесообразного конформизма — негативизм.

3. Негативизм и упрямство, в отличие от настойчивости, характеризуются наличием принципиально качественно иных мотивов. В первом и втором случаях мотив — противостоять и настоять на своем (противопоставление, самоутверждение, т. е. мотивы «Я»). В настойчивости — мотив — добиться объективного результата.

4. Может быть, в основе конформизма лежит не осознаваемое самим субъектом врожденное (инстинктивное — см. Эфроимсон) стремление к общности с другими людьми, к единству с ними. В одном случае к единству с микросредой, в другом — с макросредой.

Недаром нравственные убеждения и верования всегда апеллируют к интересам народа, нации, государства и т. д.

## К юбилею Л. Ф. Обуховой

При упоминании имени Людмилы Филипповны Обуховой светлеют лица и у старых, и у молодых. В ней удивительно сочетаются благожелательность, доброта, душевная щедрость с требовательностью, порой — строгостью к людям (и в первую очередь к себе). Людмила Филипповна застала золотой век психологического образования и науки в нашей стране, когда на отделении психологии философского факультета МГУ учили уму-разуму (не практике!) студентов постчелпановские и поствыготские корифеи отечественной психологии: П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Б. В. Зейгарник, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Е. Н. Соколов, Д. Б. Эльконин и др.

А ведь стоило только пересечь улицу Герцена — и можно было послушать выступления Б. М. Теплова, А. А. Смирнова, Н. И. Жинкина, П. А. Шеварева на научных собраниях Психологического института, побывать в роли испытуемых в его лабораториях.

Людмила Филипповна выбрала себе в наставники Петра Яковлевича Гальперина, уроки которого помнит до сих пор и делится ими со своими многочисленными аспирантами и студентами. Впрочем, Людмила Филипповна помогла своим учителям разобраться с очень непростой теорией детского развития Жана Пиаже. Ее критика теории Пиаже носила позитивный, основанный на собственной экспериментатике характер.

Практическая деятельность Людмилы Филипповны началась с самого трудного и в высшей степени гуманного дела. В 70-е годы она стала куратором

группы слепоглухих студентов, обучавшихся в МГУ. В этой работе ей большую поддержку оказывали главный учитель и воспитатель этой группы — психолог А. И. Мещеряков и философы Э. В. Ильенков и Ф. Т. Михайлов. За этой, казалось бы, узкой и прикладной тематикой Людмила Филипповна не утрачивает перспективы обширной области детской и возрастной психологии. Ее докторская диссертация звучит очень скромно: «Пути научного изучения психики ребенка в XX веке» (1996). В названии не указано, что она сама и ее многочисленные ученики прокладывают свои собственные, интересные и оригинальные пути изучения детства. К ее трудам с вниманием относятся отечественные и зарубежные психологи. Впечатляет география ее научных путешествий. Ее доклады и лекции в Архангельске и Амстердаме, в Париже и Нижнем Новгороде, в Женеве и Сургуте, в Гамбурге и Самаре, в Пекине, Пуэбло, Праге, Сан-Диего, в Дубне всегда вызывали живой интерес аудитории.

Мы уверены, что своими успехами педагога и ученого Людмила Филипповна обязана благодарной памяти о своих учителях. Именно им она посвятила свой учебник «Возрастная психология». В свою очередь, ее ученики ставят имя Людмилы Филипповны рядом с именами ее учителей. И они не ошибаются и не преувеличивают.

Желаем Вам, дорогая Людмила Филипповна, многие лета, а себе — радости общения с Вами.

*Друзья и коллеги*

## В. В. Рубцову — 60 лет

---

Виталий Владимирович Рубцов — заведующий созданной им Международной кафедрой культурно-исторической психологии при МГППУ и инициатор и председатель редакционного совета журнала «Культурно-историческая психология». Кроме того, он директор старейшего в России челпановско-щукинского Психологического института и ректор новейшего, единственного в стране (и, кажется, в мире) Психолого-педагогического университета. В настоящее время Виталий Владимирович как никогда близок к формальному объединению этих разновозрастных, но одинаково замечательных учреждений (впрочем, давно тесно взаимодействующих друг с другом) в единый Научно-образовательный центр «Психология». Коллеги, ученики, соратники и друзья Виталия Владимировича с надеждой, нетерпением и тревогой ожидают реализации этого замысла.

О создании подобного Центра в свое время мечтали А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов. Об этом же мечтали и кое-что делали педагоги 30-х годов XX века. Залогом реальности плодотвор-

ной идеи объединения психологической науки и образования в единую институцию служат собственный исследовательский опыт анализа и проектирования многих аспектов учебной деятельности учащихся средней школы и студентов и недюжинный талант организатора науки и образования, которыми обладает юбиляр. Другими словами, Виталий Владимирович гармонически сочетает в себе исследовательскую *культуру* и организаторскую *деятельность*, что в науке и образовании встречается крайне редко. Убедительным свидетельством гармонии культуры и деятельности является только что вышедший из печати фундаментальный труд юбиляра «Социально-генетическая психология развивающегося образования», в котором, уверены, подведены лишь промежуточные итоги его исследовательской и организационной деятельности.

Наши надежды и нетерпение по поводу реализации замысла понятны, а тревога связана с тем, что чиновники, или, как прозорливо говорил Н. В. Гоголь, «...секретари того... ненадежный народ...».

### **Дорогой Виталий Владимирович!**

Сотрудники Вашей кафедры, редакционный совет, редколлегия и редакция журнала сердечно поздравляют Вас с юбилеем. Желаем Вам и Вашей семье благополучия, новых успехов в многотрудном, но, к счастью, любимом деле.

С любимыми не расставайтесь!

*Культурно-исторические психологи*

**Отчет о Втором международном конгрессе  
международного общества культурно-деятельностных  
исследований «Экология многообразия: развитие  
и историческое взаимовыражение форм  
опосредования (Ecologies of Diversities:  
The developmental and historical interarticulation  
of human mediational forms)»\***

**В. К. Зарецкий**

кандидат психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью  
Института гуманитарных технологий Московского городского психолого-педагогического университета

**И. А. Корепанова**

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии  
Московского городского психолого-педагогического университета

**Д. В. Лубовский**

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии  
Московского городского психолого-педагогического университета

---

Отчет о Втором международном конгрессе по культурно-исторической и деятельностной психологии «Экология многообразия: развитие и историческое взаимовыражение форм опосредования» (Сан-Диего, США, 8–13 сентября 2008 г.) содержит в себе информацию об основных событиях конгресса — научных докладах, симпозиумах и других формах научной работы на Конгрессе. На многочисленных симпозиумах обсуждались вопросы современного состояния, перспектив развития культурно-исторической, деятельностной психологии. В отчете отражено участие российских психологов в работе Конгресса. Кроме того, приведены материалы лекций, докладов, симпозиумов, привлечших внимание участников конгресса.

**Ключевые слова:** ISCAR, Второй международный конгресс, современная психология, культурно-историческая психология, деятельностная психология.

---

8–13 сентября 2008 г. состоялся Второй международный конгресс международного общества культурно-деятельностных исследований (ISCAR). Место проведения конгресса — Университет Калифорнии в Сан-Диего (UCSD).

Международное общество культурно-деятельностных исследований проводит свои конгрессы раз в три года и этот — второй по счету. Цель общества — содействие исследованиям в области культурно-исторической, деятельностной психологии, продуктив-

ному диалогу между учеными разных стран, не только психологами, но и культурологами, философами. Организационно ISCAR состоит из региональных отделений (в которые входят несколько стран, близко расположенных) и тематических.

Как и первый\*\*, нынешний конгресс собрал большое число участников (более 500) — специалистов в области культурно-исторической психологии, сторонников деятельностного подхода в психологии (какие бы варианты он не принимал), историков

---

\* Авторы выражают признательность руководству МГППУ, ректору В. В. Рубцову, первому проректору А. А. Марголису за поддержку участия в конгрессе.

\*\* Первый проходил в Севилье (Испания) в 2005 г. (см.: Рубцов В. В., Корепанова И. А. Краткий отчет о Международном конгрессе. // Культурно-историческая психология. 2006. № 1).

психологии, философов, лингвистов, культурологов более чем из 40 стран мира.

В работе Конгресса приняли участие как «маститые» психологи, так и начинающие (в этом году было достаточно много молодых ученых).

Так как конгресс — это не только обсуждение научных вопросов, но и обмен опытом, взаимобучение, а также решение вопросов, связанных с жизнью и деятельностью организации, его проводящей (ISCAR), то в программе можно было выделить три основных блока: собственно представление и обсуждение докладов, мастерклассы (которые проводило тематическое отделение «Культурно-исторический подход в психологии развития и детской психологии») и мероприятия, связанные с организацией жизни ISCAR. Попробуем последовательно описать все три блока.

Научная программа состояла из утренних и дневных лекций (всего их было прочитано 13 утренних лекций, среди лекторов — И. Энгстрем, М. Коул, А. Козулин, Д. Бэкхерст, Б. Рогофф, М. Элхаммоуми, В. П. Зинченко, М. Хедегард), работы секций, был проведен телемост «Диалектическая психология» с некоторыми российскими коллегами, которые не смогли приехать на конгресс (Е. Е. Соколова и др.).

На Конгрессе было представлено несколько серий документального фильма о Л. С. Выготском и его теории (автор V. Lowe): жизнь Выготского в контексте исторического времени той эпохи (начало XX в. в России), научная биография, основные положения концепции (теории), примеры реализации его концепции в практике обучения и воспитания детей. В фильме использованы архивные материалы, интервью с семьей Выготского (дочерью Гитой и внучкой Еленой), известными психологами, М. Коулом, Н. Гайдамашко, Л. Хольцман, А. Козулиным, Т. Лифановой, Дж. Верчем и последователями ученого. Важное место в фильме уделяется демонстрации, как теоретические схемы Выготского можно реализовать на практике (например, при обучении детей с нарушениями зрения — Р. Гузман). Во время Конгресса для следующей серии фильма было снято интервью с В. П. Зинченко. Более подробную информацию о фильме можно получить по адресу: [www.vygotskydocumentary.com](http://www.vygotskydocumentary.com).

Место проведения Конгресса выбрано неслучайно — именно в Университете Калифорнии в Сан-Диего работает уже много лет Майкл Коул. Анализу работы Когнитивного центра (Laboratory of Comparative Human Cognition — Лаборатория сравнительного изучения когнитивных процессов человека), в котором он и его коллеги работают, исследованиям, проведенным в Центре, была посвящена отдельная секция.

Охватить единым взором и обобщить все происходящее невозможно. На конгрессе был представлен полный спектр исследований — от теоретических до эмпирических, от методологии до практики. Было запланировано более 350 докладов и 100 постер-докладов.

Обозначим тематику некоторых лекций (докладов) ведущих участников Конгресса (это были утренние и дневные лекции).

Дэвид Бэкхерст (Канада) — утренняя лекция посвящена анализу творчества одного из лучших мыслителей, философов, имеющих отношение к культурно-исторической психологии — Ф. Т. Михайлову (1930—2006). Ф. Т. Михайлов в 1964 г. опубликовал книгу с остроумным названием «Загадка человеческого Я». Центральная идея книги — человек — существо творческое, бесконечно создающее и порождающее, которое нельзя понять через механистические, компьютерные метафоры. В докладе Д. Бэкхерст акцентировал внимание на том, что Ф. Т. Михайлов в центр проблемы человека помещал именно творчество.

Антонио Канделла (Мексика) в своей лекции обратил внимание, как осуществляется взаимодействие старшеклассников в учебном пространстве, каким образом происходит трансформация знания о мире у старшеклассников, как с помощью классных дискуссий, работы с учебником социальное знание переструктурируется и становится индивидуальным. Показано, что старшеклассники в Мексике и США имеют некоторые различия в вопросе усвоения знаний.

Майк Коул в лекции «Социо-культурно-историческая теория деятельности развития в эпоху гиперглобализации» обсуждал тенденции в современных исследованиях, основанных на теории Л. С. Выготского, как за 75 лет существования теории изменились некоторые прочтения его теории, высказал методологические идеи, на каких психологических основаниях проводятся эмпирические исследования в ISCAR сейчас. М. Коул поделился предположениями, как дальше будет развиваться теория Л. С. Выготского.

В лекции, посвященной анализу марксистских корней и оснований в теории Л. С. Выготского, Мухамед Элхаммоуми (Elhammoumi, Саудовская Аравия) обратил внимание, что марксизм Выготского — это не дань историческому времени. Выготский был марксистом по духу своей теории, он строил собственные эмпирические исследования в соответствии с марксизмом. И идеи К. Маркса еще не в полной мере реализованы в психологии, они не исчерпали своего эвристического потенциала. Выготский писал, что марксистская психология — это именно та, которая адекватно отвечает на вопросы о сущности (социальной) бытия человека.

В докладе Ю. Энгстрема (Финляндия) обсуждались перспективы теории деятельности — поиск новых методов эмпирического исследования детского развития, основанных на эпистемологических идеях Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина. Используя свою знаменитую схему треугольника\*, Ю. Энгстрем продемонстрировал, как можно осмыслять полученные данные в контексте теории деятельности.

В докладе Хироаки Ишегуро (Hiroaki Ishiguro Япония) анализировалось, как взрослый посредством обучения, создания скаффолдинга, через создание условий для зоны ближайшего развития помогает ребенку научиться контролировать свое поведение.

В докладе «Перспективы цифровой этнографии» Виктор Каптелинин (Швеция) и Бонни Нар-

\* В журнале «Культурно-историческая психология» (№ 4, 2006) она была подробно представлена.



ди (США) излагали возможности новых электронных цифровых ресурсов в изучении этнографии. С одной стороны, цифровые технологии предлагают мощные инструменты для этнографических исследований. С другой стороны, возникающие цифровые технологии — это новые культурные средства, которые сами нуждаются в изучении, так как по-новому опосредствуют деятельность человека. И что наиболее важно, методы этнографии используются для моделирования различных видов цифровых технологий.

Алекс Козулин (Израиль) в докладе «Внутри «фабрики мысли»: от ретроспективы к перспективе образования» обсуждал проблему, что традиционные системы образования (в какой бы стране они ни были) ориентируют учеников на репродуктивные типы деятельности, на соответствие требованиям учителей. Это очень важно, но для того чтобы быть успешным в современном обществе, этого явно недостаточно. Инновационные программы (например, система развивающего обучения Эльконина—Давыдова в России) ориентируют учеников на активное, самостоятельное получение знаний, на управление процессом собственного обучения, на субъектную позицию по отношению к образованию. Докладчик опирается на учение Р. Фуерштайна, что именно способность к когнитивным изменениям и есть та отправная точка, на которой должны строиться современные образовательные программы.

Барбара Рогофф (США) в докладе «Обучение через наблюдение и совместную деятельность» обратила внимание на другой аспект обучения — на спонтанное обучение, осуществляемое в различных сообществах. Дети, наблюдая за поведением взрослых, участвуя в традиционных праздниках, усваивают нечто. Но это усвоение происходит только тогда, когда дети (или любые другие учащиеся) к этому готовы. В докладе представлены результаты такого спонтанного, получаемого с удовольствием обучения в разных частях Америки — в общинах гватемальцев, выходцев из Европы и Мексики.

Одна из утренних лекций была прочитана В. П. Зинченко (Россия). Она называлась «Первые шаги в культурном развитии ребенка».

В ряде сообщений на Конгрессе докладчики представляли результаты исследований, характеризующие специфику именно своей страны — особенности усвоения языка и билингвального обучения, родительского поведения, преподавания различных предметов в национальных школах и др. Например, в докладах А. Бранко (Бразилия), Я. Вальсинера (США) и др. проведен микрогенетический анализ мыслительных конструкций-значений, процессов обучения в разных возрастах и культурах.

С одной стороны, Конгресс был достаточно практикоориентированным, демонстрирующим эвристическую силу культурно-исторического и деятельностного подходов к анализу психического развития ребенка, процессов обучения, различных конкретных вариантов деятельности. С другой — фокус внимания был направлен на анализ методологических оснований, ключевых понятий, перспектив развития

культурно-исторической и деятельностной психологии (СНАТ).

Например, этому были посвящены доклады, в которых излагались философские аспекты исследований Л. С. Выготского о социальной обусловленности мышления — Я. Дерри, (Великобритания), Д. Бэкхерст (Канада). Отдельный симпозиум обсуждал внутреннюю взаимосвязь и влияние идей Б. Спинозы на творчество Л. С. Выготского — Ю. Моро (Япония), Д. Бэкхерст (Канада), Дж. Верч (США).

Ряд симпозиумов был посвящен вопросам изучения процессов медиации (опосредствования), рефлексии содержания этого понятия — Н. Н. Вересов (Финляндия), А. Ясницкий (Канада), Э. Ламперт-Шепель (США) и др., обсуждению новых средств опосредствования, в том числе использованию цифровых технологий — например, Б. Шварц (Израиль), К. Хаккарайнен (Финляндия).

Традиционной темой ряда симпозиумов было обсуждение роли игры в психическом развитии ребенка. Например, в докладах П. Хаккарайнена и М. Бредиките (Финляндия) игра рассматривается с использованием понятия «нарратив». Докладчики считают, что в процессе сопровождения игры взрослым существует определенная эмоциональная динамика. Интересно переосмыслить игру через нарратив — какое послание в игре взрослый передает ребенку? Показано, что нарратив передается через совместное переживание. Именно совместные эмоции, поддержка эмоций ребенка взрослым и создают зону ближайшего развития в игре.

Значимым событием были доклады, представляющие развитие идей Л. С. Выготского в других научных школах. Так, доклады Л. Ф. Обуховой (Россия) были посвящены анализу использования учения П. Я. Гальперина в обучении пониманию художественных стилей детьми разных возрастов. Доклады Ж. М. Глозман и Т. В. Ахутиной (Россия) продемонстрировали различные направления исследований, проводимых в нашей стране в школе А. Р. Лурии. В докладах было показано, что эвристическая сила работ А. Р. Лурии не исчерпана и современная психологическая практика помощи людям с различными нарушениями может и должна строиться на его идеях.

Несколько докладов были посвящены использованию ресурса проблемной ситуации, в которую обязательно попадает ребенок в процессе обучения. Как отметил В. К. Зарецкий (Россия) в своем докладе «Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Л. С. Выготский...», из понятия ЗБР вытекает, что проблемная ситуация является потенциальной ситуацией развития. В учебной деятельности она возникает тогда, когда ребенок не справляется с заданием самостоятельно и обращается к помощи взрослого. В сотрудничестве со взрослым он выполняет задание, а способы совместной деятельности постепенно присваиваются и становятся его собственными. Важную роль в освоении и интериоризации способов, как подчеркнул в своем докладе В. К. Зарецкий, играет рефлексия. Подход, основанный на организации самостоятельной деятельности ребенка, его совместной деятельности со

взрослым, а также рефлексии ее средств и способов как одного из важных условий развития, он назвал рефлексивно-деятельностным. О подходах в обучении, аналогичных рефлексивно-деятельностному, содержалась информация в докладах С. Макдоналд (С. Macdonald) из Южной Африки и М. С. Дамьянович (М. С. Damjanovic) из Бразилии, а также в постерном докладе Н. Аримото (N. Arimoto), С. Моришита (S. Morishita) и Й. Ойде (Y. Oide) из Японии. Доклад С. Макдоналд был посвящен анализу случая — опыту преподавания английской литературы десятиклассникам одной из школ Йоганесбурга (Южная Африка) в опоре на зону ближайшего развития. Построение занятий, учитывающее зону ближайшего развития каждого ученика, позволило индивидуализировать учебный процесс, что выразилось в повышении успеваемости детей, росте качества обучения, положительно повлияло на их отношение к занятиям.

В докладе М. С. Дамьянович (Бразилия) рассказывалось об опыте работы с детьми, имеющими трудности в обучении, слабоуспевающими, в занятиях с которыми был использован ресурс неожиданно возникшей в школе проблемной ситуации. Такая ситуация была вызвана отключением воды в школе (из-за того что у школы не было денег для своевременного внесения платы за воду). Интерес детей к этой необычной ситуации позволил учителям использовать ее для организации занятий по математике. В качестве методического материала стали использоваться чеки на оплату за воду, дети считали, сколько воды потребляет школа, сколько нужно заплатить и т. д. Абстрактные числа и действия стали обретать конкретный смысл, что создало для них своеобразную материальную опору, которой, возможно, не хватало для формирования соответствующих действий.

В постерном докладе Н. Аримото, С. Моришита и Й. Ойде (Япония) сообщается об опыте реформирования обучения учителей начальной школы в университетах Японии. В программе обучения разработаны 50 стандартов уровня достижений (от «неудовлетворительно» до «очень хорошо»), которые одновременно являются целями обучения и критериями уровня достигнутых студентами результатов. «Расстояние» между уровнями образует «зону развития», а включенная в процесс процедура «рефлексии деятельности» рассматривается как играющая важную роль в переходе с одного уровня обученности на другой.

Вообще о зоне ближайшего развития как одном из ключевых понятий теории Л. С. Выготского говорили много. Предметом специальных симпозиумов стало соотнесение ЗБР и динамической оценки (Dynamic assessment, DA). Были проанализированы особенности понимания DA в подходе Р. Фуерштайна (Израиль) при оценке психического развития как детей, так и взрослых, имеющих нормальное и задержанное развитие, трудности в обучении. Общие и прикладные вопросы DA обсуждались в докладах Д. Роббинс (США), А. Козулин (Израиль), А. Иддингс (США), Е. Дювалл (США) и др.

Кроме того, для анализа процессов, происходящих в пространстве ЗБР, привлекалось понятие «скаффолдинг» — Д. Леонг и Е. Бодрова (США), Д. Аш (США). И. А. Корепанова (Россия) предложила гипотетическую пространственно-временную схему ЗБР предметного продуктивного действия ребенка и рассмотрела вопросы организации эмпирических исследований ЗБР.

Были представлены результаты исследований, проводимых А. Н. Перре-Клермон и ее коллегами из Швейцарии и других стран. Так, в сообщениях А. Н. Перре-Клермон и ее коллег (Швейцария), Б. Шварца и его коллег (Израиль) обсуждались проблемы социокогнитивного конфликта, новых методических и технических средств организации диалога, аргументации (системы Argunaut, Digalo). Важным для всего этого подхода является то, что учитель выступает медиатором, посредником в освоении детьми новой информации, новых культурных средств.

Важными, на наш взгляд, являются доклады, которые можно объединить темой «репликация классики». Докладчики исходят из базовой идеи Л. С. Выготского о социальной обусловленности развития высших психических функций, и задаются правомерным вопросом: «А есть ли различия в протекании психических процессов во времена Выготского и сейчас?» Этому были посвящены доклады П. Тоуси (ЮАР)\* (на материале образования понятий), Б. Г. Мещерякова (Россия) — по результатам исследования процессов опосредованной и непосредственной памяти в детских возрастах (репликация методики А. Н. Леонтьева).

Один из симпозиумов был инициирован В. В. Рубцовым и А. Г. Асмоловым. Он назывался «Культурно-деятельностная психология и социальное конструирование миров — новые тенденции в неклассической парадигме мышления». И хотя оба организатора не смогли принять участие в работе симпозиума и конгресса, симпозиум все же был проведен. Доклад В. В. Рубцова об использовании идей Л. С. Выготского в проектировании образовательных развивающих сред (например, использование совместно-распределенной деятельности детей) вызвал большой интерес. Другие докладчики — Г. Дэниелс (Великобритания), Дж. Верч (США) обсуждали вопросы медиации (опосредствования). Дж. Верч особое внимание уделил различным нарративам, опосредующим отношение людей разных культур к миру, себе, другим (на примере сравнения нарративов россиян, грузин, североамериканцев). Г. Дэниелс показал, как практически любой элемент образовательной среды (например, выставки рисунков, которые дети сделали на уроках) может содержать в себе своего рода послание о тех ценностях, которые заложены в той или иной образовательной среде конкретного учебного заведения (например, по характеру детских рисунков, размещенных на стенах классов, можно с высокой долей вероятности сказать о декларируемых и поддерживаемых ценностях школы — приоритет отдается личным открытым контактам детей между собой или же строгому следованию правилам и пред-

\* См.: Тоуси П. Исследуя «бат», «дек», «роц» и «муп» в новом тысячелетии // Культурно-историческая психология. 2007. № 4.

ставлению собственных, одиночных достижений). Следовательно, медиаторы бывают различными и все они в себе несут определенное послание прежде всего о смыслах человеческой деятельности и бытия.

Но не только культурно-исторической и деятельностной психологии были посвящены доклады. Достаточно большое внимание было уделено и развитию идей М. Бахтина. Так, на одном из симпозиумов, организованном специалистами из Манчестера В. Фарнсвортом и П. Девисом «Дискурс и диалог: экспрессия и выражение идентичности, учения и знаний», рассматривались понятия «диалог», «голос» как ключевые в подходе М. Бахтина, была продемонстрирована эвристическая сила дискурсивного анализа в обучении, а также — педагогические приемы «открытых», используемых в школьном обучении.

Вопросы кросскультурных различий и сходств обсуждались в разных контекстах на Конгрессе многократно. Например, Е. Г. Юдина (Россия) и Е. Бодрова (США) представили результаты исследования о характере взаимодействия учителей с детьми в разных культурах. А доклад Г. Гое (США) был посвящен анализу метода кросскультурной оценки учительского отношения к ребенку. По мнению докладчика, межкультурные различия проявляются в отношении взрослых к тому, *что* говорят дети, *как* они это говорят, как они воспринимают учебу и как (что) о ней говорят.

Кросскультурные различия обсуждались на конгрессе в контексте проблемы идентичности. В ряде докладов понятию идентичности была дана культурно-деятельностная трактовка (например, в докладе П. Зитали Моралес «От противопоставляющей к транскультурной идентичности: путешествие одного иммигранта в высшее образование», в докладе А. Арцубиаджа «Иммигрантское культурное гражданство у дошкольников в пяти странах»). Интерес участников симпозиума вызвал доклад Д. В. Лубовского «Внутренняя позиция личности — культурная перспектива исследований», в котором были обозначены ключевые положения культурно-исторической теории личности Л. И. Божович и представлены современные исследования в этом направлении.

В фокусе внимания конгресса находились и «традиционные» темы культурно-исторической психологии (например, проблема развития житейских и научных понятий в школе; коррекция нарушенного или отклоняющегося развития и поведения). Конгресс показал, что культурно-историческая и деятельностная психология имеют все возможности для вызовов современного мира.

Конгресс — не только пространство для научного диалога и инициации совместных исследований, проектов. Конгресс — повод для серьезной рефлексии произошедших за три года событий в организации, время отчетов и планирования будущего.

В рамках Конгресса прошли отчетные встречи региональных и тематических отделений. На встречах региональных отделений были заслушаны отчеты о работе за прошедшие три года, намечены планы работы на следующие три года. Так, к примеру, Россия входит в одно отделение с Украиной. И на встрече украинские и российские психологи обсудили, каким может быть сотрудничество в рамках ISCAR, что может вновь (после стольких лет молчания и некоторой изоляции) стать

общим полем для дискуссий и сотрудничества. Решено было расширить тематику информационных бюллетеней российского отделения (см. некоторые бюллетени <http://www.vygotsky.mgppu.ru/1310>) и создать на их базе бюллетени Российско-украинского отделения (RUISCAR), провести в ближайшем будущем телемост между нашими странами. В заседании отделения приняты участие и наши зарубежные соотечественники — российские и украинские психологи, ныне живущие и работающие за рубежом. Обсуждались также форматы сотрудничества.

На Ассамблее ISCAR президент Сет Чаклин (Дания) дал подробный отчет о деятельности организации. Были обсуждены и приняты поправки к Уставу организации, состоялась презентация нового сайта портала ISCAR. В создании сайта активное участие принимали российские специалисты (в проектной группе работали А.-Н. Перре-Клермон (Швейцария), В. В. Рубцов (Россия), Ф. Каругатти (Италия), А. А. Марголис (Россия), Э. Маццони (Италия), И. А. Корепанова (Россия)). Решением Ассамблеи этот сайт будет представлен в виде портала, обеспечивающего общение между членами организации и освещающего деятельность всей организации, а также тематических и региональных отделений.

Состоялись пере выборы Президента ISCAR. Им стала профессор Мерилин Флир (Marilyn Fleer), факультет образования Университета Монаш (Monash University), Австралия. От России и Украины в состав Исполнительного комитета вошел академик В. В. Рубцов (МГППУ).

В рамках Конгресса прошла презентация журнала «Культурно-историческая психология». Важно отметить, что первая презентация журнала проходила на первом конгрессе. И с тех пор журнал проделал большой путь становления. Выпущено 10 номеров, опубликовано около 100 статей, журнал включен в базу данных PsyINFO Journals Coverage, включен в перечень ВАК. Очень приятно было встретить среди участников конгресса авторов журнала и продолжить разговор, начавшийся на его страницах.

Хочется отметить, что, как и на первом конгрессе, группа российских ученых была значительна (как по численности, так и по своему составу). На конгрессе собрались представители ведущих вузов и исследовательских центров — ПИ РАО, МГППУ, ГУ ВШЭ, МГУ, Университета «Дубна», РГГУ, Ростова-на-Дону, Ижевска и др.

К сожалению, не все желающие ученые из России, выразившие желание принять очное участие в конгрессе, смогли это сделать. Связано это, с одной стороны, с достаточно большими финансовыми затратами на перелет, а с другой — с не очень хорошей работой организаторов Конгресса.

Следующий конгресс состоится в 2011 г. в Римском Университете. Председатель Организационного комитета — профессор Анна Мария Айелло (Anna Maria Ajello).

По вопросам деятельности ISCAR и вступлении в организацию обращайтесь по адресу [guiscar@mail.ru](mailto:guiscar@mail.ru). Отправив заявку на этот адрес, Вы можете получить информационный бюллетень RUISCAR (регионального отделения Россия-Украина).

# **Second International Congress of international Society for Cultural and Activity Research «Ecologies of Diversities: The developmental and historical interarticulation of human mediational forms»**

## **V. K. Zaretskiy**

Ph.D. in Psychology, professor, head of the Laboratory of Psychological and Pedagogical Problems of Continuous Education of Children and Adolescents with Disabilities, Institute of Humanitarian Technologies, Moscow State University of Psychology and Education

## **I. A. Korepanova**

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Developmental Psychology Chair, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education

## **D. V. Lubovsky**

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Psychology of Education Chair, Moscow State University of Psychology and Education

---

Report on the Second International Congress on cultural-historical and activity psychology «Ecologies of Diversities: The developmental and historical interarticulation of human mediational forms» (San-Diego, USA, 8–13 September 2008) contains information on main events of the Congress – scientific papers, symposia, and other forms of scientific work at the Congress. On numerous symposia modern condition, developmental perspectives of cultural-historical, activity psychology was discussed. Report reflects Russian psychologists participation in the Congress. Report contains lectures', paper presentations' and symposia materials that attracted attention of Congress participants.

**Keywords:** ISCAR, Second International Congress, modern psychology, cultural-historical psychology, activity psychology

## НАШИ АВТОРЫ

- Архиреева Татьяна Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого  
*ArxireevaT@yandex.ru*
- Блинникова Светлана Леонтьевна** — аспирант кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова  
*psychology\_res@mail.ru*
- Бодзяны Марек** — аспирант института социологии Вроцлавского университета, преподаватель Высшей офицерской школы сухопутных войск г. Вроцлав  
*m.bodziany@chello.pl*
- Божович Елена Дмитриевна** — кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета, заведующая лабораторией психологии учения Психологического института РАО
- Варако Наталия Александровна** — доцент факультета психологии, ГУ Высшей школы экономики, медицинский психолог «Национального медико-хирургического центра им. Н. И. Пирогова Росздрова»  
*varakon@mosinter.net*
- Василюк Федор Ефимович** — доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета, главный научный сотрудник лаборатории научных основ психологического консультирования и психотерапии Психологического института РАО  
*fevasil@mtu-net.ru*
- Венгер Александр Леонидович** — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета «Дубна», руководитель сектора экстренной психологической помощи детям и подросткам Московского городского психолого-педагогического университета  
*alvenger@gmail.com*
- Гончаров Олег Анатольевич** — доцент Сыктывкарского государственного университета  
*oleggoncharov@inbox.ru*
- Гуткина Нина Иосифовна** — кандидат психологических наук, заведующая лабораторией психологической готовности к школе, профессор кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*vgpech@mail.ru*
- Зарецкий Виктор Кириллович** — кандидат психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью Института гуманитарных технологий Московского городского психолого-педагогического университета  
*zar-victor@yandex.ru*
- Корепанова Инна Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*iakorepanova@gmail.com*
- Лубовский Дмитрий Владимирович** — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета
- Молостова Анна Николаевна** — старший преподаватель кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета  
*fpc-aspirant@list.ru*
- Обухова Ольга Борисовна** — старший преподаватель кафедры возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета  
*s1342075@gmail.com*
- Pentti Hakkarainen** — Ph.D. in Educational Sciences, professor at Kajaani University Consortium, vice dean at University of Oulu  
*pentti.hakkarainen@oulu.fi*
- Milda Bredikyte** — Ph.D. in Educology, assistant at Kajaani University Consortium, University of Oulu  
*milda.bredikyte@oulu.fi*

## OUR AUTHORS

- Arkhireyeva Tatiana Viktorovna** – Ph. D. in Psychology, assistant professor, Psychology Chair, Yaroslav Mudriy Novgorod State University  
*ArxireevaT@yandex.ru*
- Blinnikova Svetlana Leonidovna** – Ph. D. student, General Psychology Chair, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University  
*psychology\_res@mail.ru*
- Bodziany Marek** – Ph. D. student, Institute of Sociology, Wroclaw University, lecturer, Higher Officer School of Ground Forces of Wroclaw  
*m.bodziany@chello.pl*
- Bozhovich Yelena Dmitrievna** – Ph.D. in Psychology, professor, Psychology of Education Chair, Moscow State University of Psychology and Education, head of the Laboratory «Psychology of learning», Psychological Institute RAE
- Varako Nataliya Aleksandrovna** – assistant professor, Department of Psychology, SU Higher School of Economics; medical psychologist, N. I. Pirogov National Medical-Surgical Center of Roshealth  
*varakon@mosinter.net*
- Vasiliuk Feodor Yefimovich** – Ph. D. in Psychology, professor, dekan fakul'teta psichologicheskogo konsul'tirovaniya Moskovskogo gorodskogo psichologo-pedagogicheskogo universiteta, chief research associate at the laboratory of scientific basis of psychological counseling and psychotherapy, Psychological Institute RAE  
*Jevasil@mtu-net.ru*
- Venger Alexander Leonidovich** – Ph.D. in Psychology, professor, Psychology Chair, Dubna International University for Nature, Society and Man; head of the Urgent Psychological Help Sector for Children and Adolescents, Moscow State University of Psychology and Education  
*avenger@gmail.com*
- Goncharov Oleg Anatolyevich** – Assistant Professor, Psychology Chair, Syktyvkar State University  
*oleggoncharov@inbox.ru*
- Gootkina Nina Iosifovna** – Ph.D. in Psychology, head of the Laboratory of Psychological Preparedness for School, professor, Developmental Psychology Chair, Moscow State University of Psychology and Education  
*vvpech@mail.ru*
- Zaretskiy Victor Kirillovich** – Ph.D. in Psychology, professor fakul'teta psichologicheskogo konsul'tirovaniya, head of the Laboratory of Psychological and Pedagogical Problems of Continuous Education of Children and Adolescents with Disabilities, Institute of Humanitarian Technologies, Moscow State University of Psychology and Education  
*zar-victor@yandex.ru*
- Korepanova Inna Aleksandrovna** – Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Developmental Psychology Chair, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education  
*iakorepanova@gmail.com*
- Lubovsky Dmitry Vladimirovich** – Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Psychology of Education Chair, Moscow State University of Psychology and Education
- Molostova Anna Nikolaevna** – Senior Lector, Individual and Group Psychotherapy Chair, Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology and Education  
*fpc-aspirant@list.ru*
- Obukhova O.B.** – Senior Lector, Developmental Psychology Chair, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education  
*s1342075@gmail.com*
- Pentti Hakkarainen** – Ph.D. in Educational Sciences, professor, Kajaani University Consortium, vice dean, University of Oulu  
*pentti.hakkarainen@oulu.fi*
- Milda Bredikyte** – Ph.D. in Educology, assistant, Kajaani University Consortium, University of Oulu  
*milda.bredikyte@oulu.fi*

# Содержание

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

The zone of proximal development in play and learning <i>Pentti Hakkarainen, Milda Bredikyte</i> .....	2
Лидия Ильинична Божович: биографический очерк <i>Н. И. Гуткина</i> .....	12
Научная школа Лидии Ильиничны Божович: история и современность <i>Н. И. Гуткина</i> .....	18

## ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Психотехнический метод исследования творческого мышления <i>Ф. Е. Василюк, В. К. Зарецкий, А. Н. Молостова</i> .....	34
Системный подход к пониманию структуры Я-концепции и закономерностей ее развития в детском возрасте <i>Т. В. Архиреева</i> .....	48
Субъективное представление оппозиционных содержаний: модели снятия противоречия <i>С. Л. Блиникова</i> .....	56

## ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Поколение пустыни <i>А. Л. Венгер</i> .....	62
--	----

## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

О некоторых вопросах российской нейрореабилитации <i>Н. А. Варако</i> .....	71
--	----

## КРОССКУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Столкновение культур и идентичности. Социологические аспекты мультикультурализма в эпоху общественных перемен <i>М. Бодзяны</i> .....	76
--	----

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Развитие перспективных построений в изобразительной деятельности детей <i>О. А. Гончаров</i> .....	82
Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества <i>Е. Д. Божович</i> .....	91
Источники вариативности когнитивных функций в поздней взрослости <i>О. Б. Обухова</i> .....	100

## АРХИВ

Из записных книжек Лидии Ильиничны Божович <i>Е. Д. Божович</i> .....	107
Соображения к проблеме развития воли <i>Л. И. Божович</i> .....	109
Многоплановость личности <i>Л. И. Божович</i> .....	112
Конформизм <i>Л. И. Божович</i> .....	114

## ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

К юбилею Л. Ф. Обуховой .....	117
В. В. Рубцову — 60 лет .....	118

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Отчет о Втором международном конгрессе международного общества культурно-деятельностных исследований <i>В. К. Зарецкий, И. А. Корепанова, Д. В. Лубовский</i> .....	119
--	-----

<i>Наши авторы</i> .....	125
--------------------------	-----

# Contents

## THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

The zone of proximal development in play and learning <i>Pentti Hakkarainen, Milda Bredikyte</i> .....	2
Lydia Il'inichna Bozhovich: Biography <i>N. I. Gootkina</i> .....	12
Lydia Il'inichna Bozhovich's Scientific School: History and Contemporaneity <i>N. I. Gootkina</i> .....	18

## THEORY AND METHODOLOGY

Psychotechnical method for research on creative thinking <i>F. E. Vasiliuk, V. K. Zaretskiy, A. N. Molostova</i> .....	34
System approach to understanding structure of Self-concept and patterns of its development in child age <i>T. V. Arkhireyeva</i> .....	48
Subjective representation of oppositional contents: models of resolving contradictions <i>S. L. Blinnikova</i> .....	56

## DISCUSSIONS AND DISCOURSE

Generation of the desert <i>A. L. Venger</i> .....	62
---	----

## SPECIAL PSYCHOLOGY

On some questions of Russian neuro-rehabilitation <i>N. A. Varako</i> .....	71
--	----

## CROSSCULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Clash of cultures and identity: Sociological aspects of multiculturalism in the age of social changes <i>M. Bodziany</i> .....	76
---	----

## EMPIRICAL RESEARCHES

Development of perspective constructions in the children's drawings <i>O. A. Goncharov</i> .....	82
Zone of proximal development: possibilities and limitations of its diagnostics in terms of indirect cooperation <i>E. D. Bozhovich</i> .....	91
Sources of cognitive functions variability in late adulthood <i>O. B. Obukhova</i> .....	100

## ARCHIVE

Lidiya Il'inichna Bozhovich: notebooks <i>E. D. Bozhovich</i> .....	107
Thoughts on the problem of willpower development <i>L. I. Bozhovich</i> .....	109
Multidimensionality of personality <i>L. I. Bozhovich</i> .....	112
Conformism <i>L. I. Bozhovich</i> .....	114

## MEMORABLE DATES

For the L. F. Obukhova anniversary .....	117
V. V. Roubtsov is 60 years old .....	118

## SCIENTIFIC LIFE

Second International Congress of international Society for Cultural and Activity Research "Ecologies of Diversities: The developmental and historical interarticulation of human mediational forms" <i>V. K. Zaretskiy, I. A. Korepanova, D. V. Lubovsky</i> .....	119
---	-----

<i>Our authors</i> .....	126
--------------------------	-----