

*Международный научный журнал*

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

---

**№ 3 — 2010**

Московский городской психолого-педагогический университет

# Reflections on Alterity from Lev S. Vygotsky's theory

Andréa Vieira Zanella

Ph.D. in Educational Psychology, Associate Professor, Federal University of Santa Catarina

Recently, we have seen the rise of intolerances of various orders, in different geographical contexts. Such intolerances, in turn, are not new: they are configured as expression of a historical process in which the unknown, an other presented as difference, is refuted, denied, and set at the condition of cause of ill omens and events that torment the person, the group, and the nation. These issues were not discussed by Lev Semionovich Vygotsky, still, his reflections on I-other relations, on alterity and constitution of the subject, bring relevant contributions to this theme that has been, currently, intensified. To reflect about this place of the other, of alterity, from the contribution of the historical-cultural approach in psychology, is the objective of this work.

**Key words:** alterity; I-other relations; constitution of the subject.

The signifier alterity is not frequent\* in most of the writings available in Portuguese and Spanish from Lev Semionovich Vygotsky\*\*, author recognized as the founder of the historical-cultural approach in psychology. If the signifier is rare, the dimension of an other, or rather the relation with an other, is a constant: the explanation about the process of constitution of the human psyche presented by L. S. Vygotsky is based on the assumption that everything that characterizes each person in particular arise in the context of social relations. Referring to the VI thesis on Feuerbach, L. S. Vygotsky [2] highlights: «Modifying Marx's known thesis, we could say that a person's psychological nature represents an aggregate of social relations, internally translated and converted into functions of personality and forms of its structure». But how does it happen?

The answer to this question is fundamental for the discussion on alterity, which becomes a relevant discussion since we have recently seen the rise of intolerances of various orders. Such intolerances, in turn, are not new: they are configured as expression of a historical process in which the unknown, an other presented as difference, is refuted, denied, set at the condition of cause of ill omens and events that torment the person, the group, and the nation.

Although these questions have not been directly discussed by L. S. Vygotsky, his reflections on I-other relations, on alterity and constitution of the subject, may

contribute to the comprehension of this contemporary issue. To reflect about this place of the other, of alterity, from the contribution of the historical-cultural approach in psychology, is the objective of this work.

## Activity, semiotic mediation and alterity

Following the Marxist tradition, for L. S. Vygotsky [2; 3] it is through the characteristically human activity that human being changes the social context in which he is situated and, during this process constitutes himself as a subject. In other words, all human activity produces culture, and in the process of its own production, objectifies and subjectifies\*\*\* the human being. In other words, the result of the activity is both the production of a humanized reality and the humanization of the subject that attempts it, which affirms the inexorable relation of mutual constitution between subject and society, between collective and singular.

In this perspective, human psyche is social and historical, since it is neither given nor has its development characterized by stages that presuppose an apex. It is necessary to refer to the process of its constitution, originally social and marked by the historical achievements of human kind and by the singular marks which are socially produced.

\* One of the passages in which he presents it is the following: «What moves the meanings and determines their development is the cooperation between consciousnesses. The process of alterity of consciousness» [11, 187].

\*\* As basic references to this work, the first three volumes of the Spanish edition of The Collected Works of Vygotsky were chosen. Other works from the author and contemporary interlocutors were also used. Full references to this material may be found at the end of the text.

\*\*\* For the dialectics of objectivation/subjectivation, see Duarte [4] and Maheirie [5].

The movement of objectivation and subjectivation is made possible by the fundamental characteristic of human activity, i.e., the fact of being semiotically mediated. L. S. Vygotsky [2] defines the sign as «a means of social relation», in other words, something historically and socially produced, presented as mediator of the relationships between the subject and reality, between the others and himself, conferring them through this mediation, a symbolic dimension. Signs connect each person to many others, whether they are in presence — as interlocutors — or absent, in reference to human culture objectified in signs and carried out by them.

The fundamental aspect of the sign, which gives it the character of Gordian knot\* in the process of objectivation and subjectivation is «... the property of being reversible, in other words, of being significant for both the one who receives it and the one who emits it... The sign acts in the field of consciousness, in which author and spectator constitute attributes of the same person. That is why the word directed to the other produces effects also on the one who emits it» [6, p. 59]. Therefore, through signs, the dual direction of human activity is processed, since by their mediation, the subject objectifies himself and transforms reality, at the same time as he transforms and subjectifies himself.

Signs are socially and historically produced, that is, they only exist as joint human production, which, in turn, constitutes human beings. If the historical achievements of hundreds of thousands of years guarantee the human species elementary psychological processes and hominization, the appropriation of signs, that is, of culture, allows each particular subject to develop semiotically mediated psychological processes\*\*. In short, signs make it possible to become human.

It is necessary to emphasize that, for L. S. Vygotsky, the subject appropriates the sign in its signification, that is, in what the sign means, in how it affects and moves the subject\*\*\*. To conceive the sign in its signification is to consider its shared dimension — the meaning, as referred by L. S. Vygotsky — and also its singular dimension, i.e. the various senses which it can engender\*\*\*\*.

It is important to explain that meaning is not opposite to sense: on the contrary, for L. S. Vygotsky the meaning is a shared sense, and to meet this condition, it reveals a relative stability. But just like the senses, the meanings are continuously modified as reality itself is transformed. The relation that each person establishes with reality is, this way, always and necessarily mediated by the characteristic collective and singular senses of

the social and historical moment in which he lives, and constituted in what is significant in his life history.

Considering the relations between subjectivity and objectivity, L. S. Vygotsky highlights that human psyche consists in a subjective expression of brain processes, «as a particular facet, an especial qualitative characteristic of the higher functions of the brain» [3, p. 100]. Human psyche comprehends the psychological processes — such as memory, attention, language, thought — and the emotional dimension that is necessarily related to these processes. For the author [10], there is an inexorable connection between emotions and psychological activity as a whole, between emotions and man's real life. Hence, his theory is opposed to those perspectives which conceive cognitive activity disconnected of the interests and motivations, of its affective-volitional bases.

Human activity, in turn, may be conscious or not, as long as «... we must consider it (the psyche) as part of a complex process that is not limited to its conscious feature; that is why we consider that in psychology it is completely licit to speak about the psychological consciousness and unconsciousness: the unconsciousness is potentially conscious» [3, p. 108].

Consciousness and unconsciousness concern, in this perspective, not to psychic instances, but fundamentally to characteristics of human activity itself objectified in a word, gesture, expression, or any other sign. Consciousness and unconsciousness affirm that the singular characteristics of each person are the result of the complex weave between objectivation and subjectivation, in which every and each person is marked by the things they know and choose and, at the same time, by the things that escape, things that are invisible and not captured, but do not pass by without leaving traces.

The distinctive characteristic of human activity, understood as explanative category for both phylogenetic and ontogenetic development and that allows us to affirm that human psyche is originally social is, we reiterate, the fact of being mediated. While Marxist writings provide references to technical tools that mediate activity [11], works of L. S. Vygotsky introduce the signs as symbolic tools responsible for the specificities of the human psyche and its essentially mediated condition.

Considered as psychological instruments, L. S. Vygotsky refers to signs as «... social devices directed toward the mastery of processes, one's own or someone else's» [3, p. 65], as instruments that reorganize psychic operation as they enable the regulation of one's own

\* The metaphor of the Gordian knot is used here to talk about sign because it is a type of knot that is almost impossible to untie. There is only one point in which it can be undone; all the others intensify the knot. In the case of the sign, this definitely ties the subjects in the weave of the society where they are situated, in a tangle of which the begging wire can not be identified and can not be undone.

\*\* The concept of higher psychological process, for L. S. Vygotsky, «... is constituted by the processes of mastery of the external means of cultural development and thought: language, writing, calculation, drawing; in second place, it is formed by the processes of development of the special higher psychic functions, not limited or determined in any precise form, and that have been called by traditional psychology with the names of voluntary attention, logical memory, formation of concepts, etc» [7, p. 32].

\*\*\* For the appropriation of the meaning, see Zanella [8].

\*\*\*\* For meaning and sense, see chapter 7, Thinking and Speech, in L. S. Vygotsky [9].

conduct\*. Signs allow, therefore, the establishment of qualitatively differentiated relations with reality: instead of direct and immediate, they become mediated by signs, by culture\*\*.

As signs consist in forms of language, it may be established the relation between language and consciousness: «... if language is the consciousness that exists in practice for the others, and consequently for himself, it is evident that words play a central part not only in the development of thought but in consciousness as a whole... Consciousness is expressed in words as the sun is expressed in a drop of water. A word relates to consciousness as the microcosm relates to the macrocosm, as a living cell relates to a whole organism, as an atom relates to the universe. It is the microcosm of consciousness. A meaning word is the microcosm of human consciousness» [9, p. 346–347].

The word, in turn, contains the phonetic and semantic dimensions. While the first one refers to the physical reality of the sign, the second concerns the properties of the sign itself, that is, the fact that it expresses reality in a general form. Stands out, thus, L. S. Vygotsky's affirmation: «consciousness as a whole has a semantic structure» [3, p. 129].

If what characterizes consciousness is the fact of being semiotically mediated, the social origin of consciousness, as referred above, is explained by the inexorably social dimension of the signs. These are products of joint human activity and its origin dates back to the beginnings of our civilization, when the struggle for surviving demanded communication between men. Collectively produced, signs are particularly appropriated and, even when become particular, they bring the marks of the context, of the time and social group in which they appeared.

Signs, therefore, relate inexorably subject and society, self and other. This fact is explained by M. Bakhtin when referring to words: «In fact, every word contains two sides. It is determined by both the fact that it precedes from someone and the fact that it is addressed to someone. It constitutes precisely the result of the interaction between speaker and listener. Each word serves as expression of one in relation to the other. Through words, I define myself in relation to the others, and that means, ultimately, in relation to the community. Each word is a kind of bridge built between me and the others. While it leans on me on one end, it leans on my interlocutor on the other end. The word is the common territory of speaker and interlocutor» [13, p. 113].

At this time, we can bring back the main theme of this work, the alterity. What has been exposed thus far allows the affirmation that in L. S. Vygotsky's perspec-

tive, the dimension of the relation with the other is the founder of the subject, since, even when «... alone with himself, he continues acting in communication» [7, p. 162]. The mediation of the sign characterizes the relation of the subject with himself as inexorably social, collective, cultural. In other words, the assumption of a self is only possible by the culture and the social relations that engender it. Although singular, the self is always and necessarily marked by the permanent encounter with many others that characterize the anonymous collectivity that founds reality.

If generally the subject is understood as socially constituted, the social sphere is considered not as belonging to the other, as an instance apart from the subject and closed on itself, but fundamentally as the one of the relation with the other, of interlocution in which my speech or gesture originates from the other and is addressed to him. In this sense, it doesn't necessarily presuppose physical presence, since the relation I-other can be built in the dialogue with an absent or imaginary character, ideas or values that characterize the anonymous collectivity in which we participate, or even another one that we elect as partner for dialogue.

What stands out in these reflections is what characterizes the properly human: the possibility of recognizing the other, the different, what is made from the reference of what is known, as well as the possibility of becoming another of himself, which permits knowing himself: «We have consciousness of ourselves because we have consciousness of the others and by the same procedures by which we know the others, since ourselves in relation to ourselves are the same as the others in relation to us. I have consciousness of myself only so far as for myself, I am another...» [1, p. 82].

The contribution from L. S. Vygotsky to the discussion on alterity is, therefore, unique, since it explains the basis of the I-other encounter: this is based on the presence of the signs as founders of the characteristically human activity. Socially produced, signs carry inexorably both a collective and a private dimension; they speak for the collective history as much as for the histories of the subjects and the social groups from where they come from and participate. The encounter with the other, thus, comprehended as alterity, is characteristic of each and every human activity, as long as mediated.

This distinction is necessary because L. S. Vygotsky, when speaking about social relations, emphasizes that these may be immediate or mediated. While immediate relations are characterized by the fact of being based on instinctive means of movement and expressive action [2], mediated relations find basis on the signs which

---

\* «As examples of psychological instruments and their complex systems may serve the language, the different forms of numbering and reckoning, mnemonic devices, algebraic symbolism, works of art, the writing, the diagrams, the maps, the drawings, all sorts of conventional signs, etc.» [3, p. 65].

\*\* «With the invention of systems of signs, man has armed himself with a powerful instrument that allowed him to give nature and himself a new form of existence: a cultural existence. His relations with nature and with his peers were profoundly modified. Through his definite entrance in the "symbolic order", man broke the "sensorial barriers", transforming natural reality in significant reality, object of knowledge and communication, while he became a speaking and thinking being. Nature and culture meet in the universe of sign (...), of which, man, is the articulator» [6, p. 318].

enable communication. N. Duarte [4, p. 133] warns, however, that «... even the apparently most immediate relation between two individuals is a relation mediated by the generic objectifications, i. e. it is a historical mediation», which relativises L. S. Vygotsky's statement about the possibility of immediate relations.

### **Alterity in the light of the historical-cultural perspective in psychology: By way of conclusions**

In his writings L. S. Vygotsky discusses, among several issues, the constitution of the human psyche. From his initial question when he approached psychology, from his interest in explaining the process of constitution of the human being as a producer of culture, until his last work, *Thinking and Speech\**, in which sense emerges as fundamental category for the explanation of singular and collective traces of each person and, at the same time, of everyone, dialectics and historicity of the social relations are present.

L. S. Vygotsky does not discuss several aspects of this process, which are currently focus of academic debates, aspects that characterize each person and everyone such as genre, ethnicity, class, profession, social places of knowledge and unawareness. This absence is probably due to his many other concerns, which can be recognized in the dialogues he establishes with his contemporary theorists and to his commitment to the construction of a new society. In this sense, L. S. Vygotsky was a man of his time.

Nevertheless, it is important to emphasize that L. S. Vygotsky also transcended his time, since he talked very much about the movement in which interests, desires and motivations are produced in the living daily

and collective relations and are subjectified, becoming difference, alterity. Each person, for L. S. Vygotsky [14, p. 33], is an «aggregate of social relations embodied in an individual», from which it can be conceived that there is a subject only because constituted in social contexts which, in turn, result from the concrete action of human beings that collectively organize their own living.

The assertion is apparently simple as well as complex, since it refers to a whole, to an anonymous aggregate that is viscerally interconnected — the social relations — and at the same time, dissipates becoming multiple compositions, infinite possibilities of come to be that are objectified in each person, that embody and mark the flesh that becomes person, that becomes one, that is indivisible.

To consider that each person is an «aggregate of social relations embodied in an individual», is to affirm that, at the same time, there is and there is not an «I». There is no original «I» apart from the others, in short, from what constitutes someone as human and as possibility of differentiation. There is no essence, there is no a priori. In turn, each concrete person extracts aspects of reality according to what is signified as relevant, of what excites and moves, constituting therefore, ways of being that are both social and singular.

From these reflections, it may be emphasized that the contributions from L. S. Vygotsky allow the affirmation that the permanent and incessant encounter with the other, the alterity, is the founding of the subject. The other is distant and near, exterior and interior, constant presence of human activity that affirms the plurality of what one is, and of what it may come to be. Finally, alterity is to be recognized, since it is presented as a paradox to social practices that affirm an «I» in the denial of the difference, unaware that this is the very condition for its existence.

### *References*

1. *Vygotski L. S.* Teoria e Metodo em Psicologia. Sao Paulo, 1996.
2. *Vygotski L. S.* Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique. Madrid, 1995.
3. *Vygotski L. S.* Obras Escogidas I: problemas teoricos y metodologicos de la psicologia. Madrid, 1991.
4. *Duarte N.* A Formacao do Individuo e a Objetivacao do Genero Humano. Campinas, 1992.
5. *Maheirie K.* Constituicao do sujeito, subjetividade e identidade // *Interacoes*. 2002. V. 13.
6. *Pino A.* O social e o cultural na obra de Lev S. Vygotski // *Educacao & Sociedade*. 2000. V. 71.
7. *Vygotski L. S.* Historia del Desarrollo de las Funciones psiquicas Superiores. Ciudad de La Habana, 1987.

8. *Zanella A. V.* Atividade, significacao e constituicao do sujeito: consideracoes a luz da psicologia historico-cultural // *Psicologia em Estudo*. 2004. V.9.
9. *Vygotski L. S.* Obras Escogidas II: problemas de psicologia general. Madrid, 1992
10. *Vygotski L. S.* Teoria de Las Emociones. Madrid, 2004.
11. *Marx K., Engels F.* A Ideologia Alema (Feuerbach). Sao Paulo, 1989.
12. *Pino A.* As categorias de publico e privado na analise do processo de internalizacao // *Educacao e Sociedade*. 1992. V. 42.
13. *Bakhtin M.* Marxismo e Filosofia da Linguagem. Sao Paulo, 1990.
14. *Vygotski L. S.* Manuscrito de 1929 // *Educacao & Sociedade*. 2000. V. 71.

---

\* This text is published in volume two of The Collected Works [9].

## Значение и смысл: динамика их взаимопереходов во время чтения текста\*

**А. И. Назаров**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры психологии  
Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

**Б. Г. Мещеряков**

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

**Д. Н. Грищенко**

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

Предложен экспериментальный подход к решению проблемы взаимодействия смыслов и значений, обозначенной Л. С. Выготским. Изучались особенности микродинамики чтения двух типов (научно-популярного и художественного) фрагментированных текстов в условиях варьирования количества слов в пределах одной экспозиции. После прочтения всех фрагментов испытуемые должны были по возможности полнее пересказать содержание текста; кроме того, они проходили тест на узнавание слов, встречавшихся в тексте. Полученные результаты подтверждают гипотезу, что большие значения времени чтения фрагмента, периодически встречающиеся в составе относительно быстрого динамического профиля, связаны с процессом смыслообразования, который происходит параллельно с восприятием значений отдельных слов. С помощью дисперсионного анализа были выделены факторы, влияющие на параметры динамического профиля чтения и качество воспроизведения испытуемыми прочитанного текста.

**Ключевые слова:** восприятие, чтение, значение, смыслообразование, воспроизведение, понимание.

Но если мысль воплощается в слове во внешней речи,  
то слово умирает во внутренней речи, рождая мысль.

*Л. С. Выготский* [1, с. 353]

### Введение

Приведенный в эпиграфе тезис Л. С. Выготского можно дополнить еще одним важным звеном в цепи тех преобразований, которые происходят во взаимодействиях мышления и речи. Этим звеном является образное сознание, в котором умирает и сама внутренняя речь. Полиmodalный образ (в отличие от унимодального представления) есть субъективная, внутренняя форма мысленного содержания. Будучи симультанным, как и мысль, он представлен в сознании как смысловое целое, от которого может начаться его сукцессивная развертка в по-

следовательность отдельных значений. В современной психолингвистике это обозначается как *порождение* фразы или высказывания. Другой, противоположно направленный процесс может начинаться с восприятия последовательности отдельных слов и заканчиваться созданием симультанного смыслового образа, аккумулирующего в себе все то мысленное содержание, которое передавалось с помощью воспринятых слов. Такое смыслообразование можно обозначить как *понимание* речевого высказывания. Порождение и понимание — это два полукольца в замкнутом кольце взаимодействия между речью и мышлением (рис. 1).

\* Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 08-06-00028а.



Рис. 1. Психолингвистическое кольцо

Обобщая накопленный к 1930-м гг. прошлого века психологический и лингвистический материал, Л. С. Выготский заложил методологическую основу для более конкретных исследований проблем, связанных с речевым мышлением. Со временем эти проблемы вошли составной частью в новое научное направление, получившее в 1954 г. название психолингвистики. Позднее психолингвистические идеи Выготского развивались в работах А. Р. Лурии [6], А. А. Леонтьева [5], А. Н. Соколова [9], Н. И. Жинкина [3]. К сожалению, в замечательных трудах этих авторов не было уделено должного внимания исследованиям (особенно экспериментальным), относящимся ко второй части приведенного в эпиграфе тезиса (на рис. 1 она представлена в виде полукольца «понимание»). Достижение понимания является мотивом многих видов человеческой деятельности, а в таком виде как *чтение* этот мотив, по всеобщему признанию, является главным. Именно он организует и координирует все взаимодействия между звеньями той цепочки, которая ведет от восприятия образующих текст слов к построению смыслового образа текста. В чтении наиболее ярко и доступно для экспериментального исследования представлена та динамика взаимопереходов смыслов и значений, о которой говорил Л. С. Выготский (см. также недавнюю работу В. П. Зинченко [4]). В фундаментальном труде Т. Г. Егорова [2] прослежена возрастная динамика становления навыка чтения, которая начинается с аналитического (побуквенного) этапа и заканчивается этапом синтетического чтения. Но и здесь за многими интересными фактами ключевая проблема понимания, связанная с взаимодействием смыслов и значений, осталась в тени.

Сейчас уже не нужно доказывать, что чтение текста представляет собой разноплановый процесс, протекающий последовательно-параллельно на разных уровнях анализа и синтеза воспринимаемого материала. Конечным субъективным продуктом этого процесса является полимодальный смысловой образ прочитанного. Содержание такого образа определяет уровень (глубину) понимания текста.

Смысловой образ формируется во время чтения постепенно, по мере накопления на рефлексивном уровне сознания небольших по объему смысловых

фрагментов; последние возникают на основе последовательного восприятия отдельных слов и «автоматической» актуализации их значений. Об этом процессе смыслообразования нам мало что известно. Традиционные методики тестирования понимания прочитанного имеют дело только с тем материалом, который воспроизводится человеком после (пусть даже сразу после) полного прочтения текста. К тому же, чаще всего применяется не столько непосредственное воспроизведение, сколько ответы на вопросы о прочитанном, которые сами по себе могут вносить существенные искажения в смысловое содержание, сформированное в процессе чтения.

Казалось бы, наиболее подходящим инструментом для изучения смыслообразования во время чтения (т. е. в режиме *on line*) является методика регистрации движений глаз. К сожалению, многолетний опыт ее применения (в основном зарубежный; см. соответствующий обзор: [8]) не дал в этом отношении значимых положительных результатов. Отчасти это объясняется смещением внимания исследователей с цели на средство: изучались прежде всего пространственно-временные характеристики движений глаз во время чтения, а не оно само. Другая причина связана с традиционным подходом к обработке и анализу экспериментальных данных, ориентированным на получение статистических показателей, нивелирующих сугубо индивидуальную природу смыслообразования, особенно на уровне его микрогенеза. Конечно, это не значит, что методика регистрации движений глаз вовсе не пригодна для изучения смыслообразования. Просто применять ее следует иначе и в другом концептуальном контексте.

Есть другой путь для изучения текущего смыслообразования. В его основе лежит методика пословного чтения [7]. Во-первых, она позволяет получить более крупномасштабную временную развертку процесса чтения, который обычно реализуется операциями, выполняемыми в миллисекундном диапазоне и к тому же недоступными не только для интроспективного, но и для внешнего наблюдения. Текст предъявляется человеку не постранично, а небольшими дискретными фрагментами, объем которых может меняться в широких пределах — от одного слова до целого предложения или даже абзаца. В случае однословного фрагмента человек искусственно возвращается на более раннюю стадию развития навыка чтения, но при этом сохраняет приобретенную способность к синтетическому чтению, о которой Т. Г. Егоров [2] говорил как о заключительной стадии формирования навыка профессионального чтеца. Во-вторых, если читающий получает возможность самостоятельно управлять скоростью предъявления фрагмента, то, регистрируя динамику процесса чтения в этих условиях, можно получить информацию как о времени чтения отдельного слова, так и о времени смыслообразования, которое, по нашему предположению,

должно быть больше времени семантизации отдельного слова.

Гипотеза о том, что увеличение времени чтения при восприятии отдельного слова из текста связано с образованием смыслового фрагмента, нуждается в экспериментальной проверке. Для этого был проведен эксперимент, в котором испытуемым предлагалось пословно прочитать один и тот же незнакомый текст три раза с небольшими перерывами для контрольных замеров (см. ниже описание методики). При повторном чтении происходит лучшее запоминание и понимание прочитанного — как в целом, так и его отдельных деталей. Полное запоминание и понимание материала уже не требуют формирования разномасштабных смысловых фрагментов при его повторном восприятии, поэтому временная динамика, скажем, при третьем чтении небольшого по объему текста должна отличаться от той динамики, которая имела место при первом чтении: из нее должны исчезнуть большие временные интервалы, связанные со смыслообразованием.

## Метод

### Испытуемые

В экспериментах принимали участие 10 испытуемых — 5 мужчин и 5 женщин. Возраст испытуемых варьировал от 16 до 41 года, средний возраст составлял 23,1 года. В табл. 1 представлены индивидуальные данные о возрасте, социальной категории и образовании испытуемых.

Таблица 1  
Индивидуальные данные об испытуемых

№ п/п	Категория	Возраст, лет	Специальность	Образование
1	Студент	19	Юриспруденция	Неполн. высшее
2	Школьник	16	—	Неполн. среднее
3	Студент	21	Экономика	Неполн. высшее
4	Студент	22	Психология	Неполн. высшее
5	Студент	22	Медицина	Неполн. высшее
6	Служащий	41	Кассир	Среднее
7	Служащий	23	Таксист	Среднее
8	Студент	20	Соц. работа	Неполн. высшее
9	Служащий	23	Менеджер	Высшее
10	Служащий	24	Менеджер	Высшее

### Методика, план и процедура эксперимента

При фрагментированном чтении текста последний предъявляется испытуемому последовательно в соответствии с заданным для данного условия размером фрагмента (например, 1, 2, 3 или 4 слова), причем скорость предъявления регулируется са-

мым испытуемым: как только он прочел экспонируемый фрагмент, он нажимает клавишу пробела, и на экране сразу же появляется следующий фрагмент из текста, который в целом остается для испытуемого невидимым. Во время чтения автоматически регистрируются временные интервалы между соседними нажатиями клавиши пробела. Фактически каждый интервал равен времени чтения всего фрагмента.

Испытуемым предлагались для прочтения два типа текстов — научно-популярный (Н) и художественный (Х). Объем текстов был приблизительно одинаковым и составлял  $90 \pm 4$  слова. Перед началом чтения испытуемые предупреждались, что по окончании они должны будут рассказать о содержании прочитанного. Особо подчеркивалось, что специально запоминать текст не нужно, читать его следует так, как испытуемый обычно читает книжный текст, вникая в его содержание. Пересказ испытуемых записывался в отдельный аудиофайл, который в последующем переводился в печатный текст для дальнейшей обработки. После пересказа испытуемые выполняли тест на узнавание. Им предъявлялся список из 60 слов, среди которых в случайном порядке встречались 30 слов из ранее прочитанного ими текста. С помощью мышки они отмечали те слова, которые, по их мнению, встречались в тексте. Вся процедура, начиная с первого знакомства с текстом, повторялась испытуемым три раза с одним и тем же текстом.

Эксперимент проводился по внутригрупповому многофакторному плану  $2 \times 4 \times 3$ . Первая независимая переменная (НП1) имела два уровня (жанр текста — научный и художественный), НП2 (длина фрагмента, измеряемая количеством слов в каждой экспозиции) имела четыре уровня — 1, 2, 3, и 4 слова, НП3 (количество повторений) имела три уровня (1, 2, 3 прочтения одного и того же текста). Вся экспериментальная процедура была разделена на два блока. В первом блоке предъявлялись научные тексты (Н), во втором — художественные (Х). Каждый блок состоял из четырех сеансов. В течение одного сеанса испытуемый последовательно проходил через три условия, как показано в табл. 2. Буква в ячейке таблицы означает жанр текста, первая цифра — длину фрагмента, вторая цифра — номер повторения. По такой же схеме проводились сеансы с текстом Х.

Таблица 2  
План первого блока эксперимента

Сеансы	Условия		
	1	2	3
1	Н1-1	Н1-2	Н1-3
2	Н2-1	Н2-2	Н2-3
3	Н3-1	Н3-2	Н3-3
4	Н4-1	Н4-2	Н4-3

При переходе к очередному сеансу содержание прочитываемого текста менялось, объем и уровень



его сложности оставались приблизительно такими же, как в первом сеансе.

Последовательность процедур в каждом условии была одинаковой и состояла из следующих этапов: 1) чтение текста, 2) устное воспроизведение, 3) тест на узнавание слов.

Зависимые переменные были представлены тремя типами первичных данных: 1) временные интервалы между нажатиями испытуемым клавиши пробела (в первом сеансе такой интервал равен времени чтения одного слова, в остальных сеансах — времени чтения одного фрагмента из нескольких слов); 2) количество воспроизведенных слов; 3) количество правильных узнаваний и ошибок в тесте на узнавание.

При обработке первичных данных для каждого условия дополнительно вычислялись следующие показатели: 1) общее время прочтения текста (равно сумме временных интервалов); 2) медиана временных интервалов; 3) среднее время чтения одного слова (равно частному от деления медианы на количество слов, образующих экспонируемый текстовый фрагмент); 4) качество воспроизведения тек-

ста (определялось в баллах методом экспертной оценки путем сравнения эталонного текста с воспроизведенным).

## Результаты

При обработке данных строились графики, отображающие зависимость времени чтения фрагмента от его порядкового номера. Эти графики позволяют судить, сколько времени затрачивает испытуемый на прочтение каждого фрагмента и как изменяется это время по мере чтения текста. Примеры соответствующих динамических профилей чтения (ДПЧ) для однословной длины фрагмента приведены на рис. 2 (исп. 5). Верхний ДПЧ соответствует первому прочтению научного текста (Н1-1), под ним располагается ДПЧ, соответствующий третьему прочтению того же самого текста (Н1-3). Хорошо видно, что при первом прочтении амплитуда и количество пиков профиля существенно больше, чем при третьем.

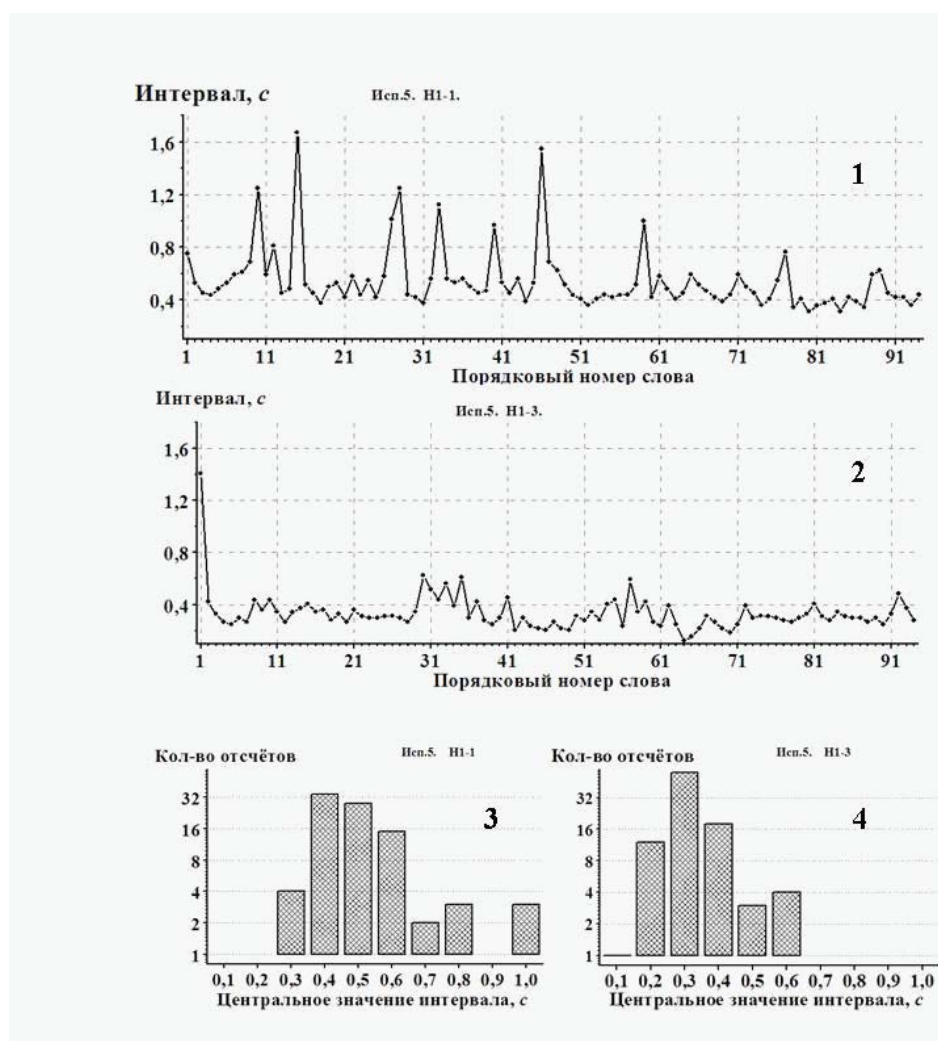


Рис. 2. Типичные динамические профили чтения (ДПЧ) научного текста, фрагментированного по одному слову: 1 — первое прочтение; 2 — третье прочтение того же текста; 3, 4 — распределения временных интервалов (длительностей чтения одного слова) соответственно при первом и третьем прочтении

Для более точной оценки этого различия были построены частотные гистограммы временных интервалов в пределах минимаксного диапазона таких интервалов для данного испытуемого. Центральные значения интервалов, соответствующие их амплитудам на линейном графике, указаны на оси X, а их количество в данной выборке — на оси Y. Характерными эффектами, выступающими при сравнении гистограмм для первого и третьего прочтения, являются: во-первых, смещение столбиков диаграммы влево, т. е. в сторону более коротких интервалов, и, во-вторых, существенное сужение минимаксного диапазона интервалов при третьем прочтении. На линейных графиках это проявляется, соответственно, в более низком расположении ДПЧ и его сглаживании, что эквивалентно уменьшению величины стандартного отклонения от среднего. У исп. 5 минимаксный диапазон интервалов уменьшился в 1,5 раза (0,3–1 с при первом прочтении и 0,2–0,6 с при третьем). Аналогичная картина наблюдается у большинства испытуемых, отличаясь лишь абсолютными величинами минимаксного диапазона. (Заметим, что при усреднении данных по испытуемым этот эффект не обнаруживается.)

Индивидуальные различия в характере изменения ДПЧ при повторных прочтениях текста можно свести к трем типам. 1. Только при втором прочтении наблюдается рост количества более длинных ин-

тервалов по сравнению с первым прочтением (исп. 3, рис. 3); при третьем прочтении все происходит так, как это характерно для большинства испытуемых. 2. При разных прочтениях более длинные интервалы приходится на разные участки текста, причем общая тенденция к их уменьшению по мере повторения сохраняется. 3. С каждым очередным повторением амплитуда и количество больших интервалов увеличиваются (исп. 7, рис. 4), т. е. происходит обратное тому, что характерно для большинства испытуемых нашей выборки.

Особенности изменений ДПЧ первого типа можно объяснить тем, что после первого воспроизведения прочитанного, которое, как правило, оказывается неполным, испытуемые при следующем прочтении уделяют больше внимания смысловой организации текста и запоминанию его ранее «пропущенных» фрагментов. Особенности изменений ДПЧ второго типа скорее всего связаны с уточнением некоторых деталей смыслообразования при общем понимании содержания текста. Что касается третьего типа изменений ДПЧ, частным случаем которых может быть отсутствие каких бы то ни было модификаций ДПЧ при повторных прочтениях, то здесь нужно говорить уже не только о недостаточном понимании текста, но и о трудностях запоминания прочитанного (понять не всегда означает запомнить).

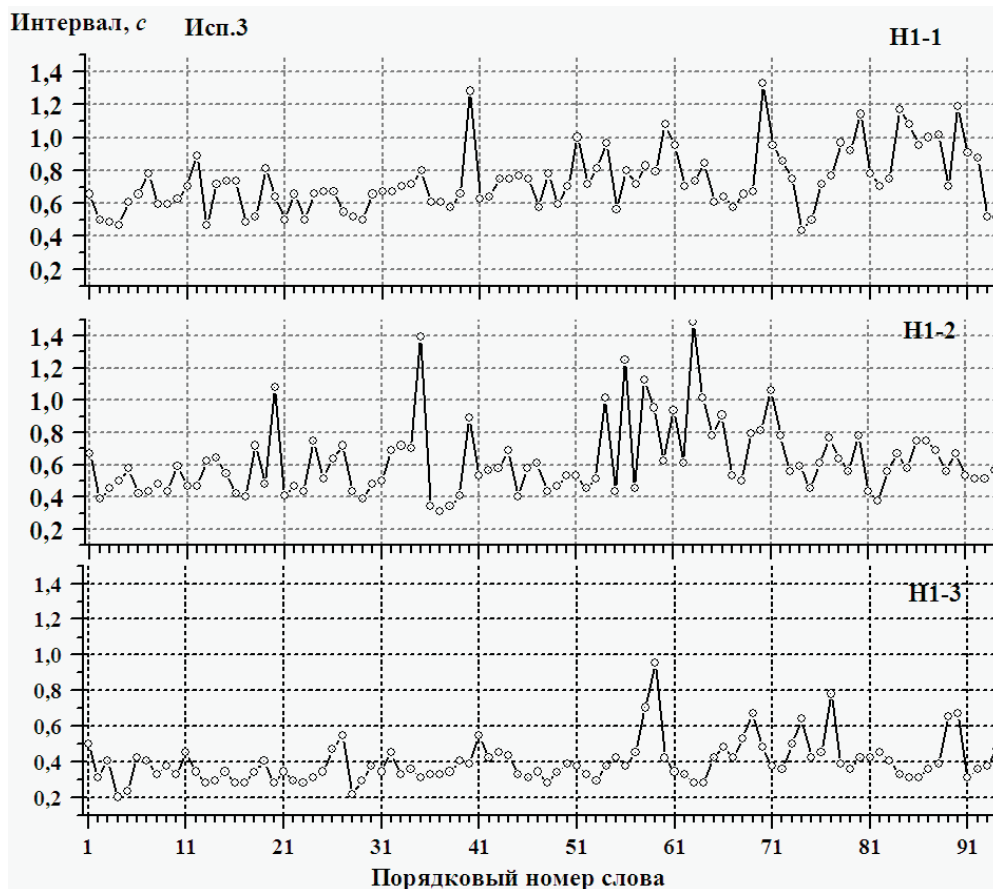


Рис. 3. Пример изменения динамического профиля первого типа, когда при повторном прочтении текста амплитуда и количество больших временных интервалов увеличиваются только при втором прочтении: Н1 — научный текст, фрагментированный по одному слову; 1, 2, 3 — первое, второе и третье прочтения, соответственно

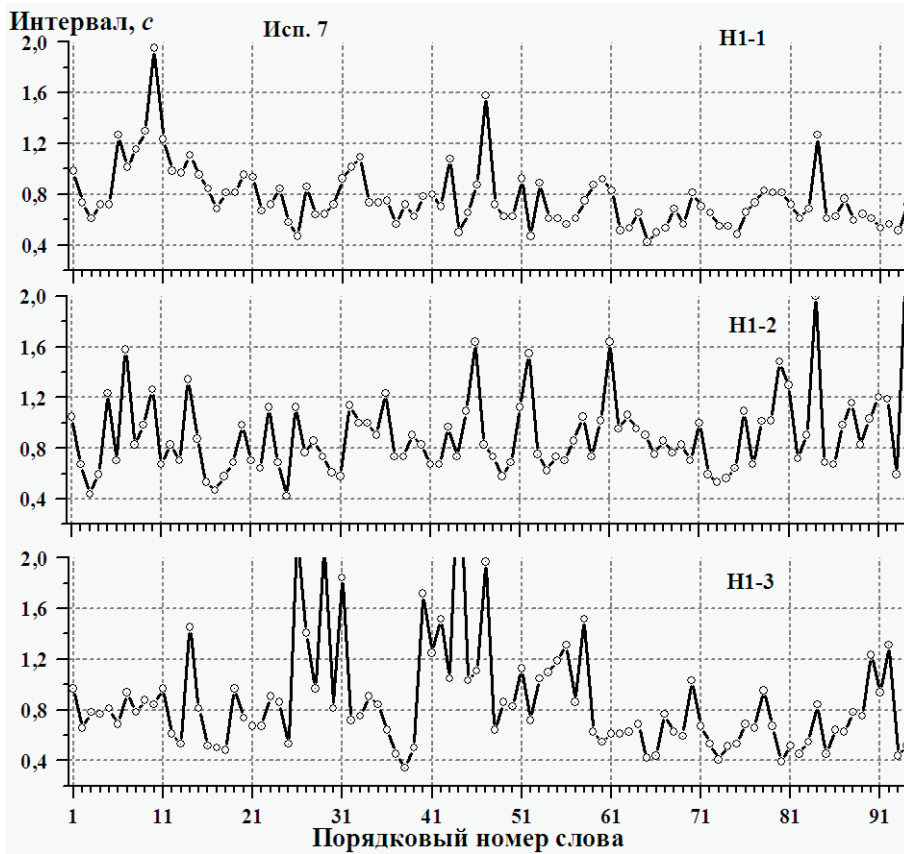


Рис. 4. Пример изменения динамического профиля третьего типа, когда при повторном прочтении текста амплитуда и количество больших временных интервалов увеличиваются при каждом новом повторе. Обозначения те же, что на рис. 3

Изменение ДПЧ при повторных чтениях отражается также на общем времени прочтения текста, величины которого для всех испытуемых и повторов представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Общее время чтения текста Н1, с (ранжировано в порядке возрастания времени первого прочтения)**

№ п/п	Повторы			Медиана	Ст. откл.	Испытуемые
	1	2	3			
1	28,3	24,3	24,3	24,3	1,3	6
2	50,1	37,9	27,6	37,9	6,5	9
3	51,4	40,0	31,4	40,0	5,8	5
4	56,2	68,0	54,2	56,2	4,3	2
5	67,0	34,9	34,6	34,9	10,7	10
6	69,0	58,5	37,3	58,5	9,3	3
7	71,9	53,8	58,3	58,3	5,4	1
8	72,5	84,9	81,1	81,1	3,7	7
9	74,2	60,1	35,5	60,1	11,3	8
10	80,1	57,2	57,6	57,6	7,6	4
<b>Медиана</b>	<b>68,0</b>	<b>55,5</b>	<b>36,4</b>			
<b>Ст. откл.</b>	<b>15,6</b>	<b>17,9</b>	<b>17,9</b>			

Хотя в среднем это время убывает почти монотонно с каждым очередным прочтением, у некоторых испытуемых наибольшее сокращение происхо-

дит уже на втором повторе. На рис. 5 это показано на примере самого быстрого, самого медленного и среднего испытуемых (исп. 6, 10 и 4 соответственно). Исключением является упоминавшийся выше исп. 7 с его парадоксальной тенденцией к увеличению общего времени прочтения и незначительной модификацией ДПЧ при новых повторах\*.

Сказанное подтверждает нашу гипотезу. Поскольку все слова текста были хорошо знакомы испытуемым, нет оснований полагать, что неоднородность профиля ДПЧ связана с содержанием слов самих по себе с их словарными значениями; у разных испытуемых пиковые значения интервалов приходятся на разные слова. Как было показано ранее [7], длина слова также не является здесь решающим фактором (в отличие от распознавания изолированных слов). Смыслообразование при первом знакомстве с пословно фрагментированным текстом требует большего времени, чем время прочтения отдельного слова. Но по мере создания вначале небольших по объему, а затем более крупных смыслов и закрепления их в памяти чтения первоначальная задача смыслообразования превращается в задачу распознавания знакомого смысла по его перцептивному признаку — мимолетно воспринятому слову или корот-

\* Более подробный и полный анализ индивидуальных различий профилей чтения для всех длин фрагментов содержится в статье: Мещеряков Б. Г., Назаров А. И., Грищенко Д. Н. О смыслообразовании в процессе чтения текстов // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» 2010. № 1. <http://www.psyanima.ru>.

кому сочетанию слов. Перцептивная форма слова теперь непосредственно, ассоциативно ведет к смыслу, минуя этап семантизации (означивания) этого слова. Отсюда — сокращение общего времени повторного прочтения текста и исчезновение высокоамплитудных пиков смыслообразования. В свою очередь, этот факт говорит о том, что при повторении происходит изменение операциональной структуры чтения, оно осуществляется иначе, чем при первом знакомстве с текстом (ср. с бернштейновским «повторение без повторения»).

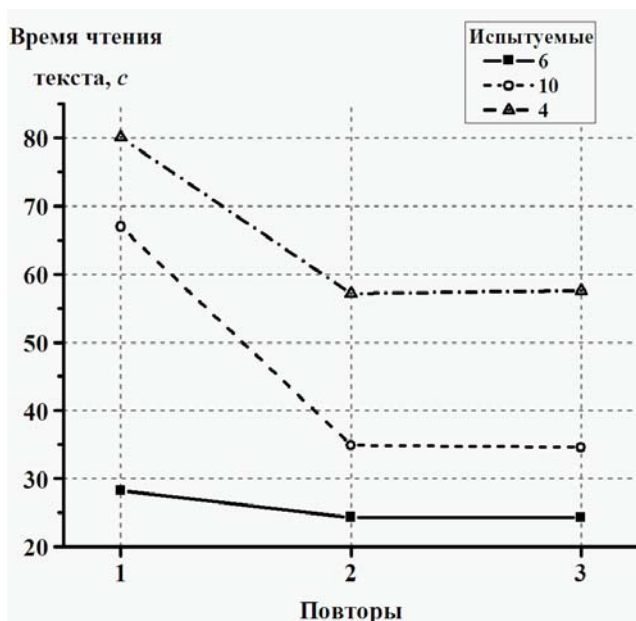


Рис. 5. Влияние повторений на общее время пословного чтения научного текста

От индивидуальной вариативности полученных данных перейдем к более обобщенной оценке эксперимента, направленной на выяснение влияния отдельных факторов на параметры чтения.

Рассмотрим результаты дисперсионного анализа влияния условий эксперимента на различные зависимые переменные.

**Время чтения одного слова** (зависимая переменная  $V_c$  вычислялась путем деления медианы времени чтения фрагмента на количество слов в этом фрагменте). Для проверки влияния трех внутригрупповых факторов (независимые переменные) — «длина фрагмента» (ДФ), «повторное чтение» (П), «тип текста» (Т) — на время чтения одного слова (характеристика скорости чтения) проведен трехфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями. Результаты дисперсионного анализа показывают, что существенное влияние оказывает фактор ДФ ( $F = 6,01$ , d.f. = 3,  $p < 0,01$ ) и фактор П ( $F = 59,34$ , d.f. = 2,  $p < 0,01$ ). Это влияние выражается в уменьшении  $V_c$  при увеличении ДФ и П. Фактор Т значимо не влияет на  $V_c$ . Из взаимодействий значимым было лишь взаимодействие факторов ДФ  $\times$  П ( $F = 2,96$ , d.f. = 6,  $p < 0,05$ ). Остальные взаимодействия не значимы.

Подробнее остановимся на влиянии фактора ДФ. Очевидно, что чем длиннее экспонируемый испытуемому фрагмент текста, тем больше времени он затрачивает на его прочтение. Но оказалось, что и среднее время чтения одного слова  $V_c$  внутри фрагментов разной длины не является одинаковым. Полученные данные, усредненные по всем испытуемым, повторам и типам текстов, показывают, что быстрее всего одно слово читается при ДФ = 2 ( $V_c = 379$  мс). Для проверки значимости парных различий между условиями с разными ДФ использовался критерий LSD, встроенный в программу дисперсионного анализа.  $V_c$  при ДФ = 2 существенно меньше ( $p < 0,01$ ), чем при ДФ = 1 ( $V_c = 497$  мс), а также существенно меньше ( $p < 0,05$ ), чем при ДФ = 3 ( $V_c = 404$  мс). Кроме того,  $V_c$  в условии с ДФ = 3 значимо меньше ( $p < 0,05$ ), чем в условии с ДФ = 1. Условие ДФ = 4 ( $V_c = 412,4$  мс) значимо не отличается от всех других условий по величине  $V_c$ . Все это говорит о том, что изолированное слово (ДФ = 1) читается в среднем медленнее, чем когда оно сочетается по смыслу с другими словами. Следует заметить, что этот факт конвергирует с оценками объема чтения (18–19 знаков), полученными с помощью известной методики движущегося окна [17].

На рис. 6 (график 1) представлена зависимость  $V_c$  от ДФ для трех повторных чтений текста (как уже говорилось, это взаимодействие оказалось статистически значимым).  $V_c$  (среднее для данного ДФ) неуклонно снижалось от первого прочтения к третьему: 487, 409, и 372 мс. Все парные различия между повторными чтениями имеют высокую значимость ( $p < 0,001$ ).

Хотя взаимодействие фактора Т с другими факторами оказалось незначимым, график 2 на рис. 6 достаточно наглядно показывает «типичную картину» взаимодействия Т  $\times$  ДФ. Возможно, при малом числе испытуемых дисперсионный анализ недостаточно чувствителен к существующим различиям. Формально можно констатировать принципиально одинаковую зависимость  $V_c$  от ДФ для двух типов текстов, но в случае художественного текста виден более четкий минимум  $V_c$ , который приходится на ДФ = 2, тогда как для научного текста  $V_c$  примерно одинаково при ДФ > 1.

**Качество воспроизведения.** Очевидно, скорость чтения (величина, обратная  $V_c$ ) не является единственным и даже самым важным критерием оценки чтения. Скорее на эту роль претендует показатель понимания и запоминания содержания текста, который может оцениваться качеством воспроизведения прочитанного. В данной работе испытуемые после каждого прочтения должны были осуществить смысловой пересказ прочитанного текста с максимально возможным приближением к нему. При обработке данных качество воспроизведения КВ оценивалось тремя независимыми экспертами в баллах по шкале 0–10. Средний показатель согласия (коэффициент Кендала, W)

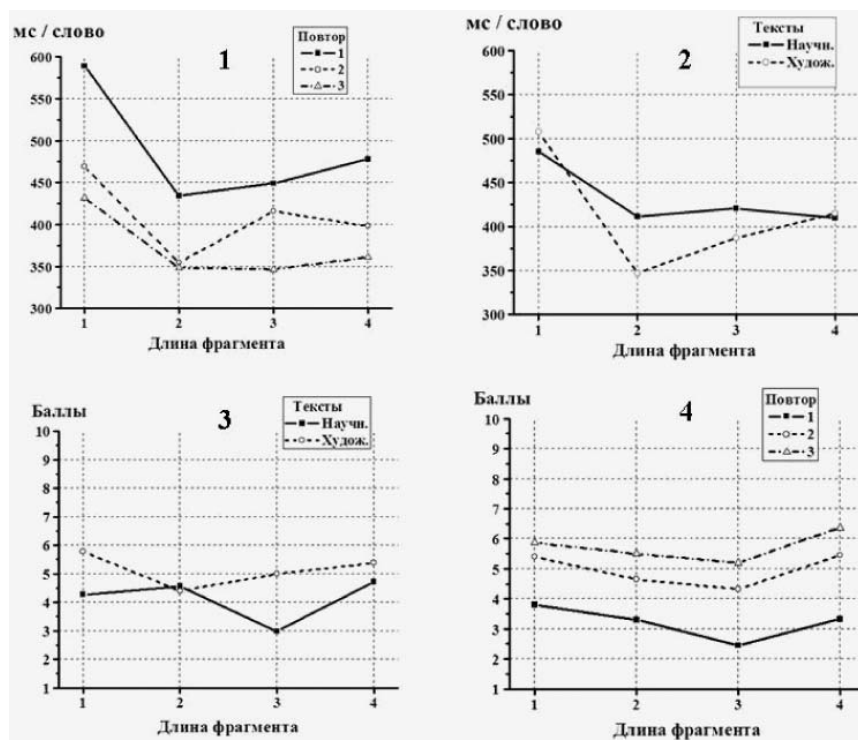


Рис. 6. Зависимости времени чтения одного слова (графики 1 и 2) и качества воспроизведения (графики 3 и 4). Графики 1 и 4 — взаимодействия Длина фрагмента × Повтор; графики 2 и 3 — взаимодействия Длина фрагмента × Текст. Значимые взаимодействия представлены слева (1 и 3).

между оценками этих экспертов был равен 0,812. Однако наиболее согласованными ( $W = 0,875$ ) и с высоким уровнем значимости были оценки двух экспертов, которые и учитывались при дальнейшей обработке данных.

Для проверки влияния тех же трех внутригрупповых факторов (независимых переменных) на КВ (зависимая переменная) был проведен трехфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями. В результате установлено, что фактор ДФ не влиял на КВ; для ДФ = 1, 2, 3, 4 КВ соответственно равнялось 5,0; 4,5; 4,0; 5,0. Существенное влияние на КВ оказывают фактор П ( $F = 109,62$ , d.f. = 2,  $p < 0,001$ ) и фактор Т ( $F = 18,65$ , d.f. = 1,  $p < 0,01$ ).

Из взаимодействий значимым было лишь ДФ × Т ( $F = 4,63$ , d.f. = 3,  $p < 0,05$ ); это взаимодействие представлено на графике 3 (см. рис. 6), показывающем, что научный текст в целом воспроизводится хуже, чем художественный. Следует также обратить внимание, что для научного текста наихудшим является условие ДФ = 2, а для художественного ДФ = 3. Остальные взаимодействия, в том числе и тройное, не значимы.

Хотя ни фактор ДФ, ни взаимодействие ДФ × П не оказали значимого влияния на КВ, но анализ графика 4 (см. рис. 6), вполне подтверждающий статистический вывод о незначимости данного взаимодействия, позволяет увидеть, что по качеству воспроизведения более оптимальными оказываются крайние длины фрагмента (ДФ = 1 и 4). Во всяком случае, уверенно можно сказать, что ДФ = 2, при котором средняя скорость чтения слова достигает максимума, отнюдь не является лидером по качеству воспроиз-

изведения! Можно предположить, что именно условия с более медленным чтением в этом отношении более эффективны.

**Вероятность правильного узнавания (ВПУ).** Тест на узнавание слов позволяет получить дополнительный мнемический показатель эффективности запоминания элементов текста на уровне отдельных значений. Для проверки влияния трех упомянутых выше внутригрупповых факторов на скорректированную вероятность правильного узнавания слов (ВПУ с поправкой эмпирического значения на случайное угадывание) проведен трехфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями. Вводя дополнительный мнемический показатель, мы надеялись, что он окажется более чувствительным, по крайней мере к основным эффектам. Эти надежды действительно оправдались. Существенное влияние на ВПУ оказывают все три фактора: ДФ ( $F = 3,55$ , d.f. = 3,  $p < 0,05$ ), П ( $F = 9,61$ , d.f. = 2,  $p < 0,01$ ), и Т ( $F = 8,31$ , d.f. = 1,  $p < 0,05$ ). ВПУ для ДФ = 1, 2, 3, 4, усредненная по всем остальным условиям, равна, соответственно, 0,51; 0,53; 0,46; 0,45. Парные сравнения ВПУ для разных ДФ оказались в пользу ДФ = 2 (ВПУ = 0,53), поскольку ВПУ для ДФ = 1 статистически значимо не отличается от других условий, а при ДФ = 2 она значимо превышает точность узнавания слов в условиях с ДФ = 3 и 4 (соответственно,  $p < 0,01$  и  $p < 0,05$ ).

Как и для качества воспроизведения, значимым для ВПУ оказалось лишь взаимодействие ДФ × Т ( $F = 5,42$ , d.f. = 3,  $p < 0,01$ ), которое показано на графике 1 (рис. 7). Остальные взаимодействия не значимы.

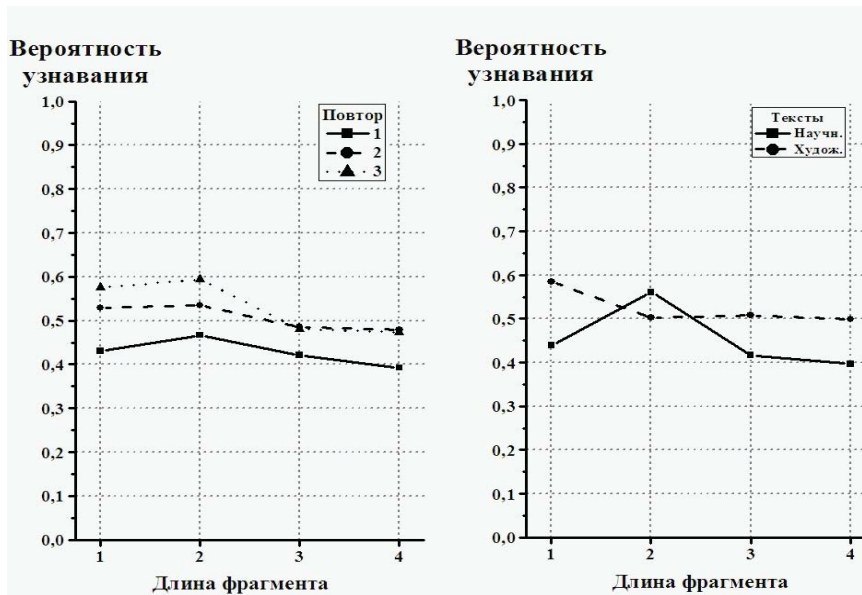


Рис. 7. Зависимости вероятности правильного узнавания слов от длины фрагмента. График справа — значимое взаимодействие Текст × Длина фрагмента; график слева — незначимое взаимодействие Повтор × Длина фрагмента

В целом превосходство узнавания слов после чтения художественного текста по сравнению с чтением научного текста выражается следующими величинами: ВПУ равна 0,52 против 0,45 ( $p < 0,05$ ). Но для разных ДФ это превосходство существенно варьирует: при ДФ = 1 оно максимально ( $0,58 - 0,44 = 0,14$ ), при ДФ = 2 оно фактически обратное ( $0,50 - 0,56 = -0,06$ ), а при ДФ = 3 и 4 оно снова становится в пользу художественного текста (соответственно,  $0,51 - 0,42 = 0,09$  и  $0,50 - 0,40 = 0,1$ ).

Как и для качества воспроизведения, для узнавания тоже прослеживается улучшение с повторением чтения: после первого прочтения ВПУ = 0,43, после второго = 0,51 и после третьего = 0,53, однако статистически значимыми являются лишь превышения второго и третьего повторов над первым ( $p < 0,05$  в обоих случаях). Для обоих мнемических показателей взаимодействие ДФ × П не было значимым (см. рис. 6 и 7). Тем не менее рис. 7 позволяет увидеть, что наиболее четкое и последовательное улучшение узнавания слов имело место в случае ДФ = 1 и 2.

Существенное значение для оценки надежности данных (и, следовательно, методик их получения) имеет проверка корреляционных взаимосвязей между тремя зависимыми переменными (табл. 4):  $V_c$  (время чтения слова), КВ (качество воспроизведения) и ВПУ (вероятность правильного узнавания). Видно, что среднее  $V_c$  не имеет четкой связи с КВ, но положительно связано с ВПУ ( $r = 0,170, p < 0,05$ ). Эта связь имеет простую интерпретацию: чем медленнее читаются слова, тем выше эффективность их узнавания. Наиболее тесная связь обнаружена между двумя «мнемическими» показателями чтения ( $r = 0,463, p < 0,01$ ). На рис. 8 представлена диаграмма рассеяния для этих переменных, а также результат линейной регрессии между ними. Этот факт вполне ожидаем и является дополнительным подтверждением надежности используемых характеристик чтения.

Таблица 4

Корреляции Пирсона ( $r$ ) между тремя зависимыми переменными: (уровень значимости,  $p$ , указан для 2-сторонней проверки)

		КВ	ВПУ
$V_c$ по всем условиям	$r$	-0,007	0,170
	$p$	н/з	<0,05
	$N$	240	219
КВ	$r$		0,463
	$p$		<0,001
	$N$		219

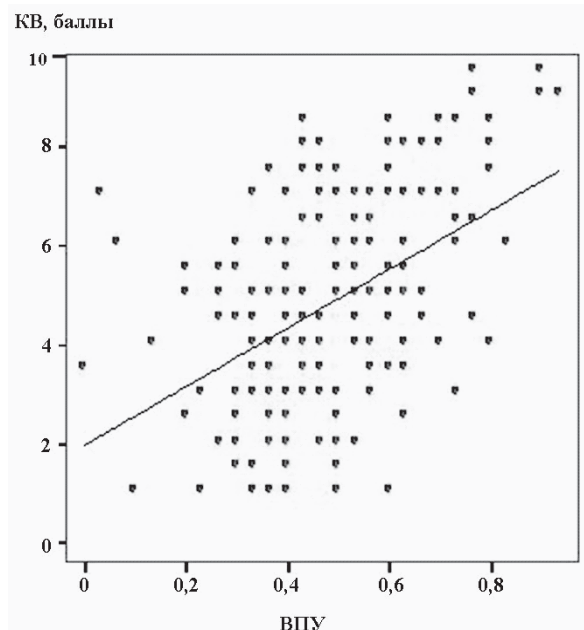


Рис. 8. Диаграмма рассеяния двух зависимых переменных, характеризующих когнитивные итоги чтения: «Вероятность правильного узнавания слов» (ВПУ) и «Качество воспроизведения» (КВ) при агрегации по всем условиям и текстам. Прямая линия соответствует линейной регрессии.

Описанные взаимосвязи были также проверены отдельно для научных и художественных текстов (все данные по корреляциям представлены в табл. 5). В целом в обоих случаях наблюдалась похожая картина взаимосвязей, как и в случае агрегации по всем текстам. Отличие состояло в том, что в случае художественных текстов уже отмеченные корреляции были больше, а в случае научных текстов меньше, чем при общей агрегации.

Таблица 5

**Корреляции Пирсона ( $r$ ) между тремя зависимыми переменными: В<sub>с</sub>, КВ и ВПУ (уровень значимости,  $p$ , указан для 2-сторонней проверки)**

		КВ			ВПУ		
		всех	науч.	худ.	всех	науч.	худ.
В <sub>с</sub> по всем условиям	$r$	-0,007	0,006	0,010	0,170	0,164	0,240
	$p$	Н/з	Н/з	Н/з	< 0,05	Н/з	< 0,01
	$N$	240	120	120	219	99	120
КВ	$r$		0,463	0,349	0,547		
	$p$		< 0,001	< 0,001	< 0,001		
	$N$		219	99	120		

### Обсуждение и заключение

Исследованиям чтения уделялось и уделяется немало внимания, особенно в области обучения чтению и восприятия различных текстов. Что касается операциональной структуры чтения и ее динамики, то здесь выделились два пока еще мало взаимодействующих направления. Первое сосредоточено вокруг проблем возрастного развития навыка чтения (из зарубежных работ см., например: [10; 12; 16]; из немногочисленных отечественных работ — это фундаментальный труд Т. Г. Егорова [2]). Второе направление представлено, с одной стороны, многочисленными экспериментальными разработками когнитивных психологов и психолингвистов, изучающих процессы обработки информации человеком при восприятии текстов [11; 13; 14], с другой стороны — не менее многочисленными разработками методов диагностики различных параметров навыка чтения и понимания текстов [15; 18]. Такая двойственность второго направления не случайна: когнитивисты изучают преимущественно уровни навыка чтения, которые работают в автоматическом режиме (*automatic control*), преобразуя информацию не более чем в пределах семантики *значений* отдельных слов. Процессы же смыслообразования, т. е. построение *смысловых образов* на основе воспринятых значений, протекают на более высоких уровнях сознательного регулирования (*conscious control*). Работа последних, однако, подчиняется своим специфическим законам, которые пока остаются неизвестными. Этим и объясняется существование другой, диагностической ветви второго направления, которая изучает не столько

внутреннюю, процессуальную, сколько результативную, продуктивную сторону чтения и понимания. Перед современными исследованиями чтения и понимания стоит та же проблема, которая в свое время была обозначена и частично решена Н. А. Бернштейном в его теории построения движений: определить состав операций, выполняемых на различных уровнях регуляции действия и координируемых его смыслом. Данная статья имеет непосредственное отношение к решению аналогичной задачи в одной из областей психолингвистики.

Мы рассматриваем чтение как многоуровневый перцептивно-моторный процесс, координируемый теми смысловыми образами, которые, с одной стороны, создаются *In vivo* во время чтения на основе воспринятых словесных значений (уровень смысловых регуляций), а с другой стороны, *ассоциативно* (при участии фоновых уровней автоматических регуляций) извлекаются из памяти читающего на основе перцептивных признаков текстового материала. Смысловой и фондовый уровни функционируют в разных временных диапазонах: первый гораздо медленнее второго. Именно такая картина наблюдается в приведенных выше динамических профилях чтения, состоящих из чередования как очень коротких (фондовых), так и довольно продолжительных (смысловых) временных интервалов. В данной работе показано, как меняются параметры этого гетерохронного профиля по мере накопления смысловых фрагментов в памяти читающего, в идеале превращаясь в монохронный процесс, характерный для уровней автоматического контроля.

Но регистрация динамики смыслообразования — это лишь одна сторона дела. Полученные с ее помощью данные подводят нас ко второму вопросу, который имеет пока только негативное решение, а именно: формирующийся во время чтения смысловой образ или его фрагменты не могут быть представлены в сознании в речевой форме, пусть даже в виде внутренней речи, поскольку внутренняя артикуляция воспринимаемых слов не может осуществляться одновременно с полной или редуцированной внутренней артикуляцией смыслового образа. Мы не можем одновременно произнести вслух или про себя два разных слова. Поэтому мы и дополнили приведенный в эпиграфе тезис Выготского словами о том, что при смыслообразовании (полукольцо понимания) внутренняя речь умирает в смысловом образе. Что касается противоположно направленного движения от смыслообраза к внутренней и внешней речи (полукольцо порождения), то здесь мы имеем несколько вариантов позитивных решений [5], которые, однако, еще не получили экспериментального подтверждения. Методологическое кольцо, представленное на рис. 1, требует своего экспериментального воплощения, что мы и планируем сделать в нашей дальнейшей работе.

### Литература

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
2. *Егоров Т. Г.* Психология овладения навыком чтения. СПб., 2006.
3. *Жинкин Н. И.* Язык. Речь. Творчество (Избранные труды). М., 1998.
4. *Зинченко В. П.* Живое знание. Самара, 1998.
5. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. М., 1999.
6. *Лурия А. Р.* Язык и сознание. М., 1998.
7. *Назаров А. И., Соколов Р. В.* Микродинамика пословного чтения // Вопросы психологии. 2008. № 3.
8. *Назаров А. И., Мещеряков Б. Г.* Движения глаз в процессе чтения (по материалам зарубежных работ) // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», 2009. № 2. <http://www.psyanima.ru/journal/2009/2/index.php>
10. *Соколов А. Н.* Внутренняя речь и мышление. М., 1968.
11. *Best R. M., Floyd R. G., McNamara D. S.* Differential Competencies Contributing to Children's Comprehension of Narrative and Expository Texts // Reading Psychology. Mar/Apr. 2008. Vol. 29. Issue 2.
12. *Clifton C. Jr., Duffy S. A.* Sentence and text comprehension: roles of linguistic structure // Annu. Rev. Psychol. 2001. № 52.
13. *Crocker M. W., Pickering M., Clifton C. Jr., eds.* Architectures and Mechanisms for Language Processing. Cambridge, 2000.
14. *Das J. P., Georgiou G., Janzen T.* Influence of Distal and Proximal Cognitive Processes on Word Reading // Reading Psychology. Jul/Aug. 2008. Vol. 29. Issue 4.
15. *Frazier L.* On Sentence Interpretation. Dordrecht. 1999.
16. *Linderholm T., Xiaosi C., Qin Z.* Differences in Low and High Working-Memory Capacity Readers' Cognitive and Metacognitive Processing Patterns as a Function of Reading for Different Purposes // Reading Psychology. Jan/Feb. 2008. Vol. 29. Issue 1.
17. *Lynch J. S., Broek van den P., Kremer K. E., Kendeou P., White M. J., Lorch E. P.* The Development of Narrative Comprehension and Its Relation to Other Early Reading Skills // Reading Psychology. Jul/Aug. 2008. Vol. 29. Issue 4.
17. *McConkie G. W., & Rayner K.* The span of the effective stimulus during a fixation in reading // Perception and Psychophysics. 1975. Vol. 17.
18. *Wolff U.* Subgrouping of readers based on performance measures: a latent profile analysis // Reading and writing. 2009. № 9.



# The Value and Meaning: The Dynamics of Their Interchanges During the Reading of the Text

**A. I. Nazarov**

Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow, Associate Professor, Department of Psychology, International University of Nature, Society and Man «Dubna»

**B. G. Meshcheryakov**

Ph.D. in Psychology, Head of the Department of Psychology, International University of Nature, Society and Man «Dubna»

**D. N. Grishchenko**

Ph.D. Student, Psychology Department, International University of Nature, Society and Man «Dubna»

An experimental approach to the problem of interaction between meaning and value, earlier denoted by L. S. Vygotsky, is presented. The features of micro-dynamics of two types of reading (popular scientific and fiction) of fragmented texts were studied with varying the number of words within a single exposition. After reading all the fragments the participants were asked to retell the contents of the text as close to the original as possible; in addition, they were tested for recognition of words from the text. The results support the hypothesis that the large values of time of reading the fragment, occasionally met in the relatively fast dynamic profile were associated with the process of sense generation that goes hand in hand with the perception of the meaning of the separate words. The factors affecting the parameters of the dynamic profile of reading and quality of the text reproduction were identified using analysis of variance.

**Keywords:** perception, reading, meaning, generation of sense, reproduction, understanding.

## References

1. *Vygotskii L. S. Myshlenie i rech' // Vygotskii L. S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 2. M., 1982.*
2. *Egorov T. G. Psihologiya ovladeniya navykom chteniya. SPb., 2006.*
3. *Zhinkin N. I. Yazyk. Rech'. Tvorchestvo (Izbrannye trudy). M., 1998.*
4. *Zinchenko V. P. Zhivoe znanie. Samara: 1998.*
5. *Leont'ev A. A. Osnovy psiholingvistiki. M., 1999.*
6. *Luriya A. R. Yazyk i soznanie. M., 1998.*
7. *Nazarov A. I., Sokolov R. V. Mikrodinamika poslovnogo chteniya // Voprosy psihologii. 2008. № 3.*
8. *Nazarov A. I., Meshcheryakov B. G. Dvizheniya glaz v processe chteniya (po materialam zarubezhnyh rabot) // Psihologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshestva i cheloveka «Dubna». 2009. № 2. <http://www.psyanima.ru/journal/2009/2/index.php>*
9. *Sokolov A. N. Vnutrennyaya rech' i myshlenie. M., 1968.*
11. *Best R. M., Floyd R. G., McNamara D. S. Differential Competencies Contributing to Children's Comprehension of Narrative and Expository Texts // Reading Psychology. Mar/Apr. 2008. Vol. 29. Issue 2.*
12. *Clifton C. Jr., Duffy S. A. Sentence and text comprehension: roles of linguistic structure // Annu. Rev. Psychol. 2001. № 52.*
13. *Crocker M. W., Pickering M., Clifton C. Jr., eds. Architectures and Mechanisms for Language Processing. Cambridge, 2000.*
14. *Das J. P., Georgiou G., Janzen T. Influence of Distal and Proximal Cognitive Processes on Word Reading // Reading Psychology. Jul/Aug. 2008. Vol. 29. Issue 4.*
15. *Frazier L. On Sentence Interpretation. Dordrecht. 1999.*
16. *Linderholm T., Xiaosi C., Qin Z. Differences in Low and High Working-Memory Capacity Readers' Cognitive and Metacognitive Processing Patterns as a Function of Reading for Different Purposes // Reading Psychology. Jan/Feb. 2008. Vol. 29. Issue 1.*
17. *Lynch J. S., Broek van den P., Kremer K. E., Kendeou P., White M. J., Lorch E. P. The Development of Narrative Comprehension and Its Relation to Other Early Reading Skills // Reading Psychology. Jul/Aug. 2008. Vol. 29. Issue 4.*
17. *McConkie G. W., & Rayner K. The span of the effective stimulus during a fixation in reading // Perception and Psychophysics. 1975. Vol. 17.*
18. *Wolff U. Subgrouping of readers based on performance measures: a latent profile analysis // Reading and writing. 2009. № 9.*

# Построение ситуации собственного действия: способ действия и намерение

А. А. Егорова

младший научный сотрудник Лаборатории психологии младшего школьника  
Психологического института РАО

---

Данное исследование представляет собой попытку построения такой модельной ситуации, которая позволила бы спровоцировать преднамеренное построение и присвоение общего способа действий и сообразно с этим выявить и описать критерии полноценного опосредствования. В эксперименте были выстроены ситуации: а) предполагавшие возможность решения при помощи выстроенного средства либо непосредственно; б) с возможностью вариативного отображения испытуемому его собственного действия, усилия; в) основанные на различных способах инициации намерения. В исследовании приняли участие 98 испытуемых — учащихся вторых, sixthых и девятых классов общеобразовательной школы. В результате проведенного исследования были сделаны следующие основные выводы: построение преднамеренного действия требует сложного опосредствования, включающего три уровня взаимосвязанных средств: средства решения отдельной задачи, средства соотнесения нескольких задач, средства обобщения группы задач; построение средства решения отдельной задачи требует опробования возможностей средства в выделении ключевых характеристик объекта действия.

**Ключевые слова:** опосредствование, способ действий, субъективация, намерение, опыт.

---

В наибольшей степени присущими человеку и одновременно наиболее не понятными в психологии до сих пор остаются преднамеренные действия. По мысли Л. С. Выготского, механизмы образования намерений можно понять, изучая знаковое опосредствование: «...именно включение символических операций делает возможным возникновение совершенно нового по составу психологического поля, не опирающегося на наличное в настоящем, но набрасывающего эскиз будущего и таким образом создающего свободное действие, независимое от непосредственной ситуации» [5, с. 50]. И в размышлениях Л. С. Выготского об опосредствовании, и в текстах К. Левина о порождении намерения [18] речь идет о преодолении наличной ситуации путем построения собственного поля действий — *преднамеренных* с точки зрения динамики и *опосредствованных* по своей структуре.

Множество исследований в отечественной психологии посвящено проблеме опосредствования, в том числе проблеме присвоения (субъективации) знака. Они убедительно показывают, что лишь при помощи специально организованного опосредствования\* в ходе экспериментального обучения [7; 8; 10; 11; 32; 33] возможно объективное исследование психических процессов и формирование у испытуемых/учащихся общих способов действия и понятий.

Но каким образом знак становится средством собственного действия человека? Ответ на этот вопрос, сформулированный в рамках культурно-исторической теории и теории деятельности, по-прежнему остается не до конца проясненным. Подчеркивая эту мысль, Б. Д. Эльконин пишет, что «...загадка не в том, как «работает» стимул, уже ставший средством, и, конечно, не в том, как он работает до того. Вопрос в самом становлении, в строении «промежутка», где происходит преобразование стимула в средство ...» [29, с. 21].

Еще П. Я. Гальперин [7] писал, что говорить о *присвоении* способа действий можно тогда, когда выстроенная схема или модель перестает быть только объектом работы, а становится *внутренним достоянием* ученика. Однако доведенная до предела эта мысль означает, что на каком-то этапе модель (знак) начинает функционировать как средство решения *собственных*, а не лишь специально подобранных экспериментатором (преподавателем) частных задач. Вместе с тем подобная «перифункционализация» средства всерьез не рассматривалась ни в рамках теории планомерно-поэтапного формирования (П. Я. Гальперин и его последователи), ни в теории учебной деятельности (научная школа Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова). История каждого экспериментального формирования заканчивалась для ис-

---

\* Согласно концепции Л. С. Выготского, психические процессы и явления явственно выступают лишь в ситуациях и актах овладения человеком собственным поведением, поэтому лишь в этих актах и ситуациях могут стать наблюдаемыми, это положение выступает как основание «неклассической психологии» [32, с. 475–478].



рость, а не как формальное выполнение просьбы экспериментатора. Остальные 70 % испытуемых меняли шарики только после прямых подсказок экспериментатора, а некоторые даже во время «пауз» проходили лабиринт ватным шариком, мотивируя это тем, что проходить лабиринт на скорость также придется этим шариком. В этих случаях, когда активным инициатором опробования шариков был экспериментатор, схема лабиринта не становилась средством ориентировки в задании.

По результатам эксперимента можно сделать вывод, что способ действия, завершающийся построением образа поля действия, необходимо включает в себя построение средств усиления собственного видения и, следовательно, приведение себя к *видению* ситуации. В противном же случае способ действия не становится *своим*, а остается отчужденным, т. е. не осваивается.

Изменение предмета действий испытуемых — переход их интереса с достижения результата (выкатывания шарика) на построение образа стало для нас указанием на изменение намерения и преобразование смыслового поля.

\*\*\*

Продвижение исследования к цели обнаружения и феноменального рассмотрения связи способа действия и намерения требовало построения новых методических ходов. Эти ходы проверялись в *пробной серии* второго эксперимента. В методике этой серии был сохранен общий принцип актуализации и инициации способа действий (опробование средства выявления формы лабиринта), а материал и ход работы испытуемых был существенно изменен.

1. Предлагался *ряд* из восьми заданий (коробок), которые для самого испытуемого делились на две группы: простые (первые четыре) и сложные (следующие четыре). Этим приемом мы пытались, во-первых, указать испытуемому возможное направление

его работы и, во-вторых, спровоцировать использование решения предыдущего задания в качестве *средства* решения последующего. Представление об общем направлении работы и месте отдельного задания в этом направлении было, по нашему мнению, более адекватной ситуацией для экспликации намерения, чем просто выполнение отдельного задания.

2. Сама форма лабиринта была существенно усложнена. Кроме того, для провокации специального усилия при определении формы лабиринта в эксперимент были введены полые коробки (рис. 2). В работе с ними надо было не «проталкивать» шарик, а, наоборот, удерживать его на сторонах содержащейся в коробке фигуры.

3. Для опосредствования понимания различий форм лабиринтов и в то же время понимания единства всех заданий коробки соответствующим образом обозначались. В обозначениях (латинских буквах) различались и соотносились форма лабиринта и способ прокатывания шарика. Коробки с квадратными лабиринтами обозначались буквой А. Коробки, где квадрат «спиралевидно» повторялся, обозначались как АА. Соответственно, коробки с треугольными лабиринтами обозначались буквой В, а те, в которых треугольник повторялся, — ВВ. Коробки с полой фигурой обозначались буквой У, а с «обычным» лабиринтом — как Х; те же коробки, в которых сочетались оба эти признака, обозначались как ХУ (рис. 2).

Введение обозначений (по аналогии с методикой Л. С. Выготского — Л. С. Сахарова) должно было, по нашему замыслу, опосредствовать действие с *рядом* (группой) заданий и через это опосредствовать выполнение единичного задания.

Для проведения эксперимента было изготовлено 14 коробок с лабиринтами внутри (рис. 2, 3). Входы в лабиринты были закрыты воротцами из плотного полупрозрачного пластика, таким образом, испытуемый мог вкатывать и выкатывать шарик, но не мог случайно заглянуть внутрь. Коробки были разложены на столе перед испытуемым по уровням, перед

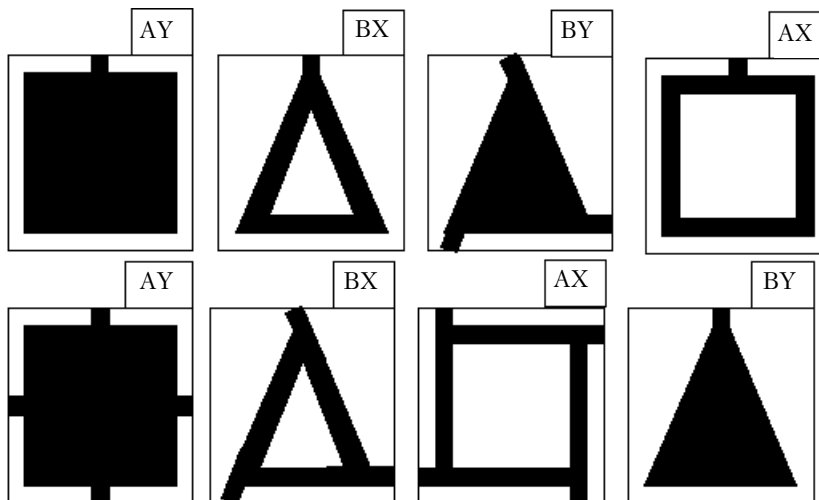


Рис. 2. Коробки пробной серии 2-го эксперимента — 1-й уровень (черным обозначено полое пространство внутри коробки)

коробками каждого уровня лежала табличка с заданием.

Согласно инструкции, на первом уровне испытуемый должен был пройти лабиринты на скорость, выбрав для этого наугад четыре коробки (см. рис. 2). Далее, на втором уровне, надо было нарисовать форму лабиринтов, также выбрав четыре коробки (см. рис. 3). Пробная серия проводилась на испытуемых — учащихся V–VI классов (16 человек).

Все феномены субъективации средства, которые были выявлены в эксперименте, проанализированном выше, повторились и в этом, пробном, эксперименте, но были получены и новые, в нашем контексте важные данные. Так, в ходе выполнения заданий второго уровня при возникновении трудностей некоторые испытуемые по собственной инициативе возвращались к заданиям первого уровня, где работали с более простой формой лабиринта, а после этого снова возвращались к выполнению трудного задания второго уровня. Их движение по ряду заданий носило возвратно-поступательный характер. Приведем пример из протокола.

**Испытуемый Д. (VI класс)**

**И** (проходя коробку второго уровня ААХУ): Давайте попробуем еще раз другим шариком, деревянным. Странно... катим вот так и вот так. Нет, что-то тут странно. А другую можно взять коробку (второго же уровня)?

**Э:** Да, конечно.

**И:** (начинает проходить ВВХ). О, мы сейчас железный возьмем! (Запускает в коробку железный шарик). А, ясно что здесь! (Рисует. Пробует проходить лабиринт снова). Ох, не знаю!! Нет, **лучше на первый перейдем пока**, надо здесь потренироваться! **Далее испытуемый возвращается к затруднившему его заданию второго уровня и выполняет его.**

Почти наверняка возвращения к предыдущему наблюдались во многих экспериментах по решению задач, однако не были выделены как достойный специальной интерпретации феномен. Мы выделяем в

нем две важные черты: во-первых, то, что это *собственная инициатива* испытуемого, и, во-вторых, то, что это движение не по заданному экспериментатором направлению действия, а против него (против встроенного в серию заданий принципа «уровневости»). Эти характеристики позволяют увидеть возвратность движения как один из показателей *собственности* действия испытуемого, в отличие от его построения извне, например, экспериментатором. Для нас важно, что при этом обнаруживается сам **феномен** произвольной преднамеренности, который выступает как *воссоздание, удерживание и произвольное изменение* направления действия, в отличие от «пробывания» в нем, т. е. как построение собственного шага и траектории движения. Построение траектории действия является свидетельством произвольности в построении функционального поля действия [23], т. е. *собственной ситуации* действия, в отличие от следования ситуации, заданной кем-то. Например, пять предложенных экспериментатором задач могут пониматься и решаться как одна, а одна — разбиваться самим испытуемым на несколько ступеней решения. Они могут решаться в заданном, а могут — в созданном порядке. То, что другой человек задает как отдельную задачу или определенную последовательность задач, может некритически приниматься, а может стать предметом воссоздания и перестроения. Факты возвращения свидетельствуют также, что произвольное намерение связано со специальной работой по *извлечению опыта* из предыдущих действий. Извлечение опыта в нашем случае выступило как фиксация образа поля действия (рисунка траектории) и его *превращение в средство* ориентировки. Отрицательным подтверждением сказанного являются наблюдавшиеся нами случаи «неудачных» возвращений. Испытуемые неоднократно возвращались к заданиям первого уровня, но это было связано с тем, что они не соотносили нарисованный ими лабиринт и ту коробку, к которой этот рисунок относился.

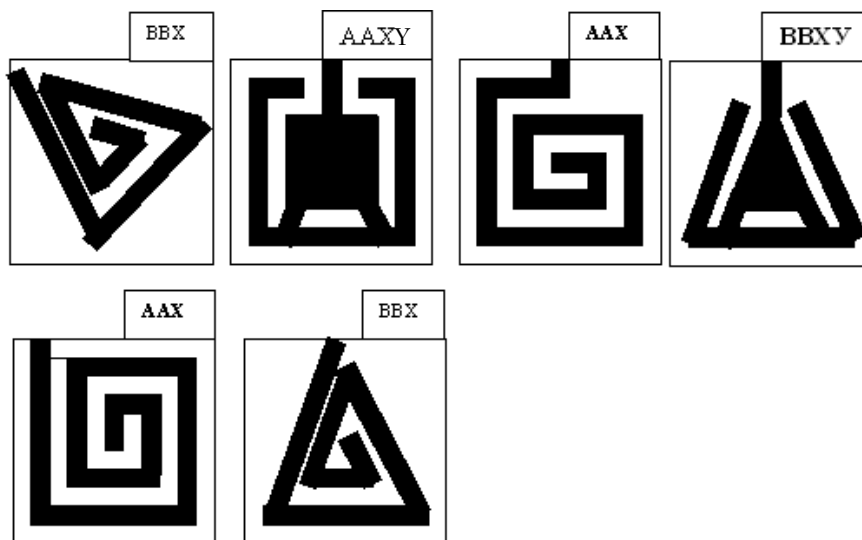


Рис. 3. Коробки пробной серии 2-го эксперимента — 2-й уровень

Полученный в пробном эксперименте феномен возвращения, т. е. феномен построения испытуемым ситуации собственного действия, послужил основой для построения второй (основной) серии эксперимента.

\*\*\*

В основном эксперименте были задействованы три уровня возможных средств действия. Этими средствами были, во-первых, система обозначений лабиринтов, во-вторых, рисунки формы лабиринта и, в-третьих, средства «ощупывания» лабиринта, т. е. шарики. Мы предполагали, что обозначения, будучи связаны со способом различения заданий, могут помочь испытуемым понять любое число заданий как одну ситуацию действия. Рисунки могли быть средством для осмысленного перехода от одного лабиринта к другому. Наконец, средства «ощупывания» — шарики — могли служить лишь для выполнения единичного задания.

Основной эксперимент составляли две серии, в каждой из которых испытуемым предлагалась «игра» с тремя группами заданий — лабиринтов, аналогичных заданиям пробного эксперимента. Трём группам заданий соответствовали три уровня трудности. В каждой группе задания имели свои требуемые результаты и могли быть выполнены как вне их содержательного связывания с другими группами, так и в связи с другими. Задания на трех уровнях были следующими:

1-й уровень. Пройти любые две из предложенных экспериментатором коробок 1-го уровня на скорость.

2-й уровень. Нарисовать рисунки лабиринтов любых двух из предложенных экспериментатором коробок 2-го уровня.

3-й уровень. Обозначить (назвать) любые две из предложенных экспериментатором коробок 3-го уровня.

Все три группы коробок с лабиринтами все время оставались в поле зрения испытуемых.

Для инициации возвращения к первому уровню, к коробкам первого уровня были добавлены новые, названные одной буквой: А или В (рис. 4). Были убраны «дублирующие» буквы: вместо ААХУ коробка называлась АХУ. Тем самым было изменено значение буквы: буква А обозначала не «квадрат», а «наличие прямых углов», «прямоугольность», буква В — «наличие острых углов», «треугольность». В основном эксперименте были введены контрольные задания. Для контрольных заданий были изготовлены две коробки (рис. 5). Одна из них сочетала в себе одновременно несколько существенных признаков, которые ранее не были связаны, а во второй был заложен не встречавшийся ранее тип движения. В случае успешного прохождения всех уровней испытуемому предлагалось назвать обе контрольные («бонусные») коробки. Посредством контрольных заданий определялась мера освоенности способа действия.

Фиксировались следующие моменты.

- Меняет ли испытуемый шарики в работе с лабиринтами.

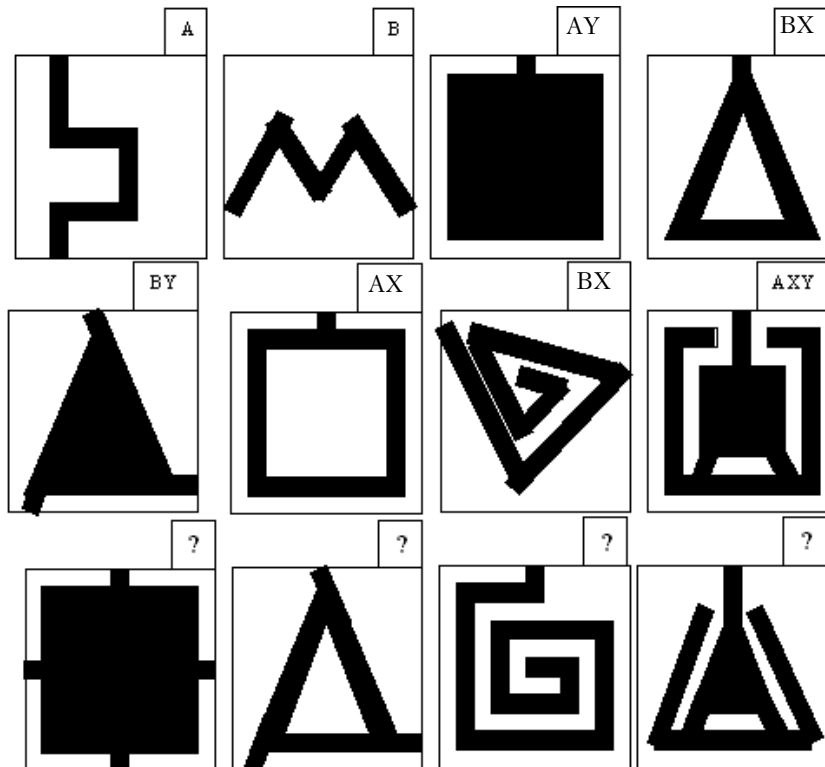


Рис. 4. Коробки основных серий 2-го эксперимента. Формы и названия лабиринтов 1-го уровня (1-я строка), 2-го уровня (2-я строка), 3-го уровня (3-я строка)

- Делает ли испытуемый рисунки лабиринтов и фиксирует ли соответствие коробки и рисунка (прилепляет ли рисунки к коробкам).

- Создает ли испытуемый рисунки лабиринтов для коробок 1-го и 3-го уровней, т. е. там, где этого не требуется по условиям задания.

- Запоминает ли испытуемый инструкцию, или экспериментатор постоянно ее повторяет.

- Работает ли испытуемый с обозначениями на 1-м и 2-м уровнях, где это не требуется в задании.

- Возвращается ли испытуемый к результатам работы предыдущих уровней.

Для того чтобы испытуемый мог фиксировать результаты своей ориентировки, на столе лежали листочки, на которых можно было рисовать лабиринт. На третьем уровне испытуемому предлагались листочки с написанными на них отдельными буквами. Их можно было прилеплять к коробкам и, тем самым, обозначать их.

В эксперименте участвовали 60 испытуемых, 20 из которых учились в IX классе, 20 — в VI, 20 — во II классе общеобразовательной школы.

### Ход эксперимента

Главное различие двух серий основного эксперимента заключалось в разных способах инициации намерения. В первой серии испытуемый должен был строго следовать от первого уровня заданий ко второму и далее к третьему. Ему ставилась цель выиграть «игру», пройдя поочередно все три уровня. Во второй серии испытуемый сам выстраивал для себя порядок (стратегию) работы, т. е. последователь-

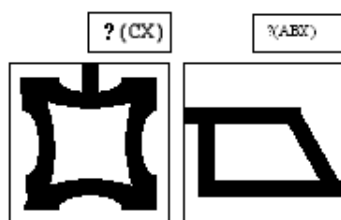


Рис. 5. Коробки основных серий 2-го эксперимента. Формы и названия лабиринтов контрольных заданий

ность выполнения заданий разных уровней он выбирал сам.

Поясним на примере, как проходил эксперимент.

**Э:** *Зачитывает инструкцию:*

«Перед тобой игра. В каждой из коробок, лежащих на столе, спрятан лабиринт. Каждая коробка как-то названа. Названа не просто так. Чтобы выиграть игру, нужно пройти все три уровня. Чтобы перейти на второй уровень, нужно сначала правильно выполнить задание первого уровня, чтобы пройти на третий, выполнить задание второго. Для каждого уровня у тебя есть 5 минут на подготовку (тренировку), после чего ты показываешь решение. Задания для каждого уровня: на этом (показывает на стопку) нужно пройти любые две коробки на скорость — не более 5 секунд на коробку. На этом уровне — нарисовать лабиринт, который находится внутри — тоже для двух любых коробок. На этом — назвать любые две коробки. Коробка с одной звездочкой — более простая, коробка с двумя — более сложная. Пользоваться можно всем, что лежит на столе. Вот это — шарики, которыми надо проходить лабиринты, это — ручка, это — буквы и клейкие листочки, которые можно наклеивать на коробки. Вопросы есть?».

**И:** Начну с легкого! (*Проходит А, ВХ, АУ*). Не поняла!! (*Катает*). Ага... Ясно! (*Катает ВХ*). Что-то не... (*Катает еще раз. Проходит В*).

**Э:** Готова?

**И:** Ну пройти-то их несложно. (*Смеется*). Но что-то они какие-то странные. (*Проходит на скорость*).

**Э:** Отлично, переходи дальше.

**И:** (*Проходит ВХ деревянным шариком*). Что-то там странное происходит. Ээ! (*Пытается выкатить шарик. Выкатывает и запускает снова*). Аа, шарик можно чередовать. (*Берет легкий, пробует*). Нет, этим вообще не поймешь. (*Меняет на металл. Проходит ВХ, считая ходы*). Ага! (*Проходит по одному ходу и рисует*). Так, сейчас проверим... Ага! (*Закрывает глаза и сосредоточивается на ощущениях от шарика. Прокатывает*). Нет, это неправильно. (*Перерисовывает*). Это издевательство! Какой-то кошмар!! Ну вот что-то такое тут... А, ну да!! (*Рисует*).

**Э:** Да, почти. Чуть-чуть до конца не пройден.



1. Испытуемая К. (7 класс) проводит шарик по лабиринту

2. «Где шарик???»

3. «Шарик снова застрял и не вытряхивается»

Рис. 6. В процессе эксперимента

**И:** Этот сундук мне снится будет!! (*Дорисовывает*). Теперь еще трудную возьму. Не получится — тогда другую.

**И:** Шаманство!!! (*Берет ?ВУ*). Ой! Тут дырки!! Что-то подозрительно легкий! У меня рук столько нет, чтобы дырки закрыть. Пока я его кладу, он уже вываливается!!! (*Зажимает руками и телом дырки*). Такое ощущение, что здесь очень странная схема. (*Рисует*). Здесь просто пусто.

**И:** Тут назвать нужно? **А предыдущими пользоваться нельзя?**

**Э:** Можно.

**И:** (*Проходит ?АУ*). Что-то он мне напоминает. Тут еще был с дырками. Так. Тут такая загогулина — А. Это ВХ? (*про ?АУ*) Она пустая и у нее 4 выхода.

**Э:** Нет.

*Отсутствие зафиксированных результатов своей работы не дает И. решить задачу с первого раза правильно. Она понимает, что коробки второго и третьего уровня названы по общему принципу, поэтому начинает рассуждать.*

**И:** Так... (*Перебирает коробки, схемы не подписаны и не наклеены — не используются. Прокатывает В*). Какая-то логика в этом должна быть... А В-шка еще одна есть где-нибудь? О, вот две ВХ. (*Начинает проходить одну из них*). Аа, это моя любимая. Это вот она. (*Находит схему, кладет перед собой. Проходит вторую ВХ*).

**И.** *находит «памятную» коробку, которую проходила на втором уровне, и схему, которую для нее рисовала. Это и есть извлечение опыта: то, что раньше было просто результатом работы, становится средством решения другой задачи.*

**И:** Так... треугольник. Я поняла одно. Чудесно. А вот это В... (*Подписывает рисунки с ВХ*). ВУ у нас — тот же треугольник, но пустой внутри... Так... (*Проходит А*). А вот такая... (*Проходит АУ*). Ой... (*Берет АХ, проходит. Зарисовывает ВХ, ВУ, АХ, АУ. Каждый рисунок подписывает*). Так, этот пустой внутри, это — квадратик... Ага! В — это треугольник. Х или Y — это либо большое пространство пустое... Это (*АУ с 4 выходами*) — АУ. (*Проходит АХ спиральную*). Чует мое сердце, что это спираль. Это точно А — квадрат... а вот Х или Y... а вот эта большая коробка нам что-то дает...а, это я в ней заблудилась. Да, да, Y — это пустое!!! Я запуталась просто. Это АХ!

**И:** (*Проходит СХ*). Так... посередине у тебя ничего нет? Полегче взять шарик, что ли. (*Катает*). Не поняла... Застрял. Значит, есть там что-то. (*Берет металлический шарик*). Ага!! Оно там застревает. (*Проходит по стенке*). Здесь прямая... и здесь... И тут... Тут какой-то подвох. (*Запускает деревянный шарик вместо металлического. Катает коробку, проверяя, как шарик идет вдоль стенок, то медленно поворачивает, то потряхивает коробку. Улыбается.*) Ага!! (*Рисует схему*). Для целиковой коробки она слишком легкая. Я чувствую себя **мышью слепой, которая не может понять, что внутри**. Она квадратистая, значит А. АУ.

**Э:** Нет.

**И:** Сейчас он явно катается не по стенке. Или по стенке? (*Рисует новую схему*). Здесь еще ход... Тут еще один загадочный ход... (*Проходит деревянным шариком*). Он легкий и хорошо подскакивает на ухабах. Здесь треугольников нет... тут только туда и сюда. Это АХ.

**Э.** *рисует лабиринт.*

**И.** *придумывает букву «Хрю», которая обозначает новый тип движения — по окружности.*

Вторая серия эксперимента была проведена для того, чтобы сравнить поведение испытуемых в ситуации свободного продвижения в материале и в ситуации, где порядок продвижения был задан извне. Перед испытуемым ставилась цель выиграть игру, пройдя в любой последовательности все три ее части. В этой серии экспериментатор не задавал наводящих вопросов, не оценивал правильности рисунков лабиринтов, инициатива переходила полностью в руки испытуемых. В инструкции фраза об «уровнях» была заменена на следующую: «Чтобы выиграть игру, нужно пройти все три части. Ты можешь начать с любой части. Для каждой у тебя есть 5 минут на подготовку, после чего ты говоришь или показываешь решение». Далее объяснялось задание для каждой части «игры».

Приведем отрывок из протокола в качестве примера прохождения второй серии.

Отрывок из протокола (Б., IX класс).

**Э:** Уверен в рисунках?

**И:** Да, уверен.

(*Переходит к называнию коробок*).

**И:** Вот я хочу что-то проверить... **Мне нужны все коробки с буквами В.** (*Собирает коробки*). О, эти одинаково называются? Странно. Они одинаковые? Нет, но называются одинаково. **А я это рисовал. Это эта, и вот эта.** А почему они одинаково называются? (*Проходит ВХ*). А, я понял, как это устроено! Просто две линии стекаются в одну. А почему они одинаково называются? А еще какие-то называются одинаково? (*Перебирает коробки*). У есть, В есть... (*Берет коробку с 3-го этапа — ААХ*). Назвать — самое сложное. **Здесь нужно понять, почему каждая своим именем названа.** (*Проходит В*). Здесь один выход. А здесь? Три?? А тут — только один... Понятно... (*Замечает коробки, лежащие отдельно*). **А те можно посмотреть? Или они вне игры?** Вон ту, ВУ?

Наибольший интерес во второй серии для нас представляло построение собственной линии движения в материале, т. е. проявление собственного намерения испытуемого.

### Результаты эксперимента: описание и обсуждение

До обсуждения результатов эксперимента рассмотрим основные характеристики «успешных» и «неуспешных», по нашим параметрам, испытуемых.

В первой серии уже по подходу к решению задач первого и второго уровней можно было увидеть, будет



ли испытуемый выстраивать свою стратегию в отношении всей «игры». Если испытуемый рисовал схемы лабиринта на первом уровне и пытался расшифровать значение букв на втором уровне (т. е. делал то, что непосредственно в данной задаче не требовалось, но могло пригодиться на следующем уровне), это свидетельствовало о наличии собственного намерения испытуемого в отношении всей ситуации. Важным показателем появления собственного намерения испытуемого также было возвращение с третьего уровня на второй или первый. Если испытуемый при расшифровке букв вопреки самой организации ситуации возвращался к предыдущим уровням, значит, скорее всего, мы наблюдали преобразование «методических провокаций» экспериментатора в собственное намерение. Во второй серии показателем преднамеренности стала последовательность выбора заданий: испытуемый, выстраивающий ситуацию своего действия, сначала выбирал задания, позволявшие выстроить образ лабиринта и расшифровать названия коробок, а уже затем переходил к заданиям на обозначение. Мы предполагали, что обозначения, будучи связаны со способом различения заданий, могут помочь испытуемым понять любое число заданий как *одну* ситуацию действия. Однако же подобная ориентировка была возможна лишь в случае *включения* в эту ситуацию особых средств определения и фиксации форм лабиринтов. Точно так же рисунки могли служить для осмысленного перехода от одного лабиринта к другому, однако это было возможно лишь в случае фиксации формы лабиринта.

«Успешный» испытуемый, действующий преднамеренно и опосредствованно, делал это следующим образом.

1. Запоминал инструкцию сразу.
2. Использовал средства всех трех уровней: шарики; рисунок, отнесенные к лабиринтам; буквы как обозначения способа прохождения лабиринта.
3. Совершал пробующие и «циркулярные» действия в процессе прохождения лабиринта.
4. Был способен обосновать решение.
5. Возвращался с одного уровня на другой вопреки заданной экспериментатором последовательности.
6. Во второй серии выстраивал задачи стратегически так, чтобы сначала можно было с помощью рисунков определить значения букв и затем уже называть коробки.

«Неуспешный» испытуемый выглядел так.

1. Не запоминал инструкцию, постоянно спрашивал: «Что дальше?», действовал не по инструкции.
2. Из всей системы средств использовал лишь один или два уровня.
3. Решив одну задачу, больше к ней не возвращался.
4. Часто отказывался от выполнения задания.
5. Не мог обосновать ответ или при обосновании использовал несущественные признаки коробок.
6. Выбирал задание на называние коробки перед заданием на рисование лабиринта.

Результаты решения контрольных задач, показанные испытуемыми, во второй серии в целом хуже, чем в первой (табл. 1). Правильно решили кон-

трольные задания в первой серии 27 % испытуемых, а во второй — 17 %. Можно заметить, что наблюдается определенная возрастная динамика в выполнении контрольных заданий. Так, младшие школьники с заданием не справились, шестиклассники справились в трети случаев в первой серии, и в 20 % — во второй. В первой серии старшеклассники правильно решили задачи в половине случаев, во второй серии с заданием справились только треть учащихся.

Таблица 1

**Количество правильных решений контрольных задач в разных возрастных группах**

% правильных решений	II класс	VI класс	IX класс	Всего
1-я серия	0	33	50	27
2-я серия	0	20	33	17

И в первой и во второй серии наблюдается сходная возрастная динамика в связывании между собой средств разных уровней. Возвращений во II классе практически нет, дети часто работают с шариками, т. е. с построением способа выполнения отдельного задания. В средней возрастной группе число испытуемых, меняющих шарики, сокращается (видимо, им проще выстраивать в уме план лабиринта). При этом резко возрастает количество возвращений и количество случаев фиксации схемы лабиринта, что свидетельствует о работе с собственным опытом и о начале построения собственного намерения. В старшей возрастной группе количество случаев возвращения и фиксации схемы увеличивается.

Для дальнейшей оценки результатов эксперимента были выделены три параметра: «способ действий», «опыт» и «намерение». К каждому из них были отнесены те или иные характеристики действий испытуемых, оцененные в баллах (в качестве примера таблицы характеристик действий — табл. 2).

К способу действий были отнесены:

- 1) смена/отсутствие смены шарика (1/0);
- 2) способ называния коробок согласно значениям букв/по внешнему сходству с другими коробками/неправильно или случайным образом (3/2/1);
- 3) правильность решения контрольных задач: полная/частичная/отсутствует (3/2/1).

К намерению были отнесены:

- 1) факт возвращения к предыдущим уровням игры для работы со схемами/ прохождения коробок (3/2), отсутствие возвращения (1);
- 2) последовательность выбора уровней: 1 балл ставился в том случае, если испытуемый выбирал уровень «Название» до уровня «Схема», следовательно, решал три отдельные задачи, поскольку без расшифровки значения букв назвать коробки правильно было невозможно. Если испытуемый сначала рисовал схемы, а затем вместо расшифровки значений переходил к скорости, ставились 2 балла. Три балла ставились, если испытуемый сначала рисовал схемы лабиринтов, а затем переходил непосред-

венно к расшифровке значений букв и к придумыванию названий для коробок — *только во 2-й серии*.

К опыту были отнесены:

- 1) факт подписи рисунка лабиринта или его наклеивания на коробку/его отсутствие (1/0);
- 2) правильность нарисованных схем/частичная правильность (хотя бы одна схема верна)/неправильность схем (3/2/1) — только во 2-й серии.

Таблица 2

**Характеристики работы испытуемых в процессе решения задач второй серии**

N	Имя	Возрастная группа (класс)	Смена шарика	Схема	Правильность схемы	Возвращение	Название	Решение контрольных задач	Последовательность выбора
3	Соня	10	1	1	3	3	3	3	3
31	...								

По данным таблиц с помощью программы BioStat были построены корреляционные матрицы 1 и 2 (табл. 3 и 4):

Таблица 3

**Корреляционная матрица по данным 1-й серии**

	Способ	Опыт	Намерение
Способ	1	0,519	0,694
Опыт	0,519	1	0,617
Намерение	0,694	0,617	1

Таблица 4

**Корреляционная матрица по данным 2-й серии**

	Способ	Опыт	Намерение
Способ	1	0,857	0,759
Опыт	0,857	1	0,66
Намерение	0,759	0,66	1

Наша выборка слишком мала, чтобы делать однозначные выводы при помощи методов статистики, однако в данном случае можно говорить о средней корреляции между намерением, опытом и способом действий в первой серии и о достаточно высокой — во второй.

Количество правильно решенных контрольных задач в первой серии больше, чем во второй, однако коэффициенты корреляции, выражающие связи между построением средства отдельного действия, извлечением опыта и представлением всей траектории действия, во второй серии заметно выше. В первой серии испытуемый «делил» свое намерение с экспериментатором, задававшим порядок выполнения групп заданий, и «успешные» испытуемые

осмысленно воссоздавали это направление работы. Во второй серии испытуемые должны были самостоятельно построить и опробовать стратегию выполнения заданий, и те из них, кто смог это сделать, показали высокий уровень связности как средств, так и соответствующих ситуаций действия. Похоже, однако, что для пятнадцатилетних детей такой вид работы является затруднительным. Те испытуемые, которым задан порядок выполнения заданий, с трудными контрольными заданиями справляются лучше. Повидимому, разделение намерения между взрослым и ребенком в этом возрасте является более адекватным в ситуациях сложного опосредствования.

Полученные нами достаточно высокие коэффициенты корреляции свидетельствуют, что изучаемые феномены — воссоздание отдельного средства, извлечение опыта и построение и удерживание направления своего действия — относятся к одному полю исследования. Это поле и есть **поле построения намерения**.

\*\*\*

По результатам проведенного исследования представляется возможным сделать следующие выводы.

1. Намерение выступает как феномен, т. е. проявляет себя в *построении, удерживании и изменении* направления своего действия.

2. Построение преднамеренного действия требует сложного опосредствования, включающего три уровня *взаимосвязанных* средств: средства решения отдельной задачи, средства соотнесения нескольких задач, средства обобщения всего ряда или группы задач.

3. Построение средства решения отдельной задачи требует опробования его «разрешающей способности» — способности ощутить своим движением существенные характеристики объекта действия. Придание средству функции ощущения объекта и, тем самым, приведение самого себя в состояние видения объекта — необходимая субъективная составляющая опосредствования.

4. Для соотнесения нескольких задач необходимо *превратить схему* решения одной задачи в средство решения другой. Подобное возвратное движение от последующей задачи к предыдущей есть способ *извлечения опыта*.

5. Обобщение ряда (группы) задач требует обозначения различий схем действия, т. е. построения знака, удерживающего эти выявленные различия.

6. Полнота опосредствования (связность трех указанных уровней) является показателем произвольности намерения, т. е. показателем овладения преднамеренными формами действия.

## Литература

1. *Берицаи Л. В.* Формирование умения в ситуации решения конкретно-практических и учебных задач // Вопросы психологии. 1966. № 6.
2. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
3. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М., 1983.
4. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
5. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
6. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. М., 1984.
7. *Гальперин П. Я.* Лекции по психологии: Учеб. пособие для студ. вузов. М., 2002.
8. *Гальперин П. Я.* Функциональные различия между орудием и средством // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. В. Я. Ляудис, И. И. Ильасова. М., 1979.
9. *Гордеева Н. Д., Зинченко В. П.* Функциональная структура действия. М., 1982.
10. *Давыдов В. В.* Анализ структуры мыслительного акта // Доклады АПН РСФСР. 1960. № 2.
11. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
12. *Дункер К.* Структура и динамика процессов решения задач // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М., 1981.
13. *Егорова А. А.* Моделирование как условие порождения подростками осмысленных гипотез (на примере гипотез о строении и функционировании живых существ) // Культурно-историческая психология. 2006. № 2.
14. *Егорова А. А.* Феномены построения способа действия // Культурно-историческая психология. 2009. № 1.
15. *Жуланова И. В.* Продуктивное действие в построении искусственных понятий: Канд. дисс. М.-Волгоград, 1998.
16. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2. Развитие произвольных движений. М., 1986.
17. *Зейгарник Б. В.* Теория личности К. Левина. М., 1981.
18. *Левин К.* Динамическая психология: Избранные труды. М., 2001.
19. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
20. *Леонтьев А. Н.* Становление психологии деятельности: Ранние работы / Под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. М., 2003.
21. *Лисина М. И.* О некоторых условиях превращения непроизвольных реакций в произвольные // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 1.
22. *Мамардашвили М. К.* Эстетика мышления. М., 2000.
23. *Нежнов П. Г.* Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития» // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 2007. № 1.
24. *Нежнов П. Г.* «Функциональное поле» как целевой ориентир в развивающем обучении // Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и основания современной психологии развития: Материалы по итогам конференции (14–16 апр. 2005 г.). М., 2006.
25. *Обухова Л. Ф.* Формирование системы физических понятий в применении к решению задач // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / Под ред. П. Я. Гальперина. М., 1968.
26. *Поливанова К. Н.* Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2000.
27. *Тхостов А. Ш.* Психология телесности. М., 2002.
28. *Хозиев В. Б.* Опосредствование в теории и практике культурно-исторической концепции // Культурно-историческая психология. 2005. № 1.
29. *Эльконин Б. Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). М., 1994.
30. *Эльконин Б. Д.* Л. С. Выготский—Д. Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5.
31. *Эльконин Б. Д.* О способе опосредствования решения задач на соображение // Вопросы психологии. 1981. № 1.
32. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. М., 1960.
33. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.

# Construction of Situation of the Own Action: Mode of Action and Intention

A. A. Egorova

Junior Research Fellow, Laboratory of Junior Schoolchildren Psychology,  
Psychological Institute of Russian Academy of Education

This study represents an attempt to construct such a model situation that would provoke the deliberate creation and appropriation of the general mode of action and, accordingly, identify and describe the criteria for full-scale mediation. The following situations were lined up in the experiment: a) with the possibility of solving either by means of the developed tool or directly; b) with the possibility of variative display of own action or effort to the participant; c) based on the different methods of intention initiation. The study involved 98 participants — students of 2nd, 6th and 9th grades of a secondary school. The following key findings were made in the study: the construction of intentional action requires a complex mediation, consisting of three levels of interrelated tools: the means for solving a specific task, the means of relating several tasks, the means of generalizing a group of tasks; construction of means for solving a specific task requires testing the means' possibilities of allocation of the activity object key characteristics.

**Keywords:** mediation, mode of action, subjectivation, intention, experience.

## References

1. *Bercfai L. V.* Formirovanie umeniya v situacii resheniya konkretno-prakticheskikh i uchebnykh zadach // *Voprosy psikhologii*. 1966. № 6.
2. *Bogoyavlenskaya D. B.* Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostei: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. M., 2001.
3. *Vygotskii L. S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 1. M., 1983.
4. *Vygotskii L. S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 3. M., 1983.
5. *Vygotskii L. S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4. M., 1984.
6. *Vygotskii L. S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 6. M., 1984.
7. *Gal'perin P. Ya.* Lekcii po psikhologii: Ucheb. posobie dlya stud. vuzov. M., 2002.
8. *Gal'perin P. Ya.* Funkcional'nye razlichiya mezhdru orudiem i sredstvom // *Hrestomatiya po vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii* / Pod red. V. Ya. Lyaudis, I. I. Il'yasova. M., 1979.
9. *Gordeeva N. D., Zinchenko V. P.* Funkcional'naya struktura deistviya. M., 1982.
10. *Davydov V. V.* Analiz struktury myslitel'nogo akta // *Doklady APN RSFSR*. 1960. № 2.
11. *Davydov V. V.* Teoriya razvivayushhego obucheniya. M., 1996.
12. *Dunker K.* Struktura i dinamika processov resheniya zadach // *Hrestomatiya po obshei psikhologii. Psikhologiya myshleniya* / Pod red. Yu. B. Gippenreiter, V. V. Petuhova. M., 1981.
13. *Egorova A. A.* Modelirovanie kak uslovie porozhdeniya podrostkami osmyslennykh gipotez (na primere gipotez o stroenii i funkcionirovanii zhivykh sushestv) // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. 2006. № 2.
14. *Egorova A. A.* Fenomeny postroeniya sposoba deistviya // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. 2009. № 1.
15. *Zhulanova I. V.* Produktivnoe deistvie v postroenii iskusstvennykh ponyatii: Kand. dis. M.-Volgograd, 1998.
16. *Zaporozhec A. V.* Izbrannye psikhologicheskie trudy: V 2 t. T. 2. Razvitie proizvol'nykh dvizhenii. M., 1986.
17. *Zeigarnik B. V.* Teoriya lichnosti K. Levina. M., 1981.
18. *Levin K.* Dinamicheskaya psikhologiya: Izbrannye trudy. M., 2001.
19. *Leont'ev A. N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
20. *Leont'ev A. N.* Stanovlenie psikhologii deyatelnosti: Rannie raboty / Pod red. A. A. Leont'eva, D. A. Leont'eva, E. E. Sokolovoi. M., 2003.
21. *Lisina M. I.* O nekotorykh usloviyakh prevrasheniya neproizvol'nykh reakcii v proizvol'nye // *Doklady APN RSFSR*. 1957. № 1.
22. *Mamardashvili M. K.* Estetika myshleniya. M., 2000.
23. *Nezhnov P. G.* Oposredstvovanie i spontannost' v modeli «kul'turnogo razvitiya» // *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya*. 2007. № 1.
24. *Nezhnov P. G.* «Funkcional'noe pole» kak celevoi orientir v razvivayushem obuchenii // *Kul'turno-istoricheskaya teoriya L. S. Vygotskogo i osnovaniya sovremennoi psikhologii razvitiya: Materialy po itogam konferensii (14–16 apr. 2005 g.)*. M., 2006.
25. *Obuhova L. F.* Formirovanie sistemy fizicheskikh ponyatii v primenenii k resheniyu zadach // *Zavisimost' obucheniya ot tipa orientirovochnoi deyatelnosti* / Pod red. P. Ya. Gal'perina. M., 1968.
26. *Polivanova K. N.* Psikhologiya vozrastnykh krizisov: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii. M., 2000.
27. *Thostov A. Sh.* Psikhologiya telesnosti. M., 2002.
28. *Hoziev V. B.* Oposredstvovanie v teorii i praktike kul'turno-istoricheskoi koncepcii // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. 2005. № 1.
29. *El'konin B. D.* Vvedenie v psikhologiyu razvitiya (v tradicii kul'turno-istoricheskoi teorii L. S. Vygotskogo). M., 1994.
30. *El'konin B. D.* L. S. Vygotskii—D. B. El'konin: znakovoe oposredstvovanie i sovokupnoe deistvie // *Voprosy psikhologii*. 1996. № 5.
31. *El'konin B. D.* O sposobe oposredstvovaniya resheniya zadach na soobrazhenie // *Voprosy psikhologii*. 1971. № 11.
32. *El'konin D. B.* Detskaya psikhologiya. M., 1960.
33. *El'konin D. B.* Izbrannye psikhologicheskie trudy. M., 1989.

# Опыт психологического анализа конфликтов в студенческом общежитии

**И. А. Мещерякова**

доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования  
Московского городского психолого-педагогического университета

**Е. Н. Погодина**

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

Статья посвящена особой категории студентов — иногородним студентам, проживающим во время обучения в общежитиях университета. Речь пойдет об адаптации студентов-первокурсников к жизни в студенческом общежитии, а также о конфликтах между соседями по комнате, которые рассматриваются как показатели адаптации к общежитию. В статье кратко освещаются результаты двухмесячного лонгитюдного исследования, в котором приняли участие студенты первого курса университета «Дубна», проводится психологический анализ конфликтов в комнате студенческого общежития. Показано, что среднее количество конфликтов нелинейно меняется от недели к неделе, достигая максимума на третьей—четвертой неделях, причем различие между крайними двухнедельными периодами (1-я—2-я неделя versus 7-я—8-я неделя) было статистически не значимым. Мы предполагаем, что обнаруженное снижение количества конфликтов в конце второго месяца может служить показателем успешной адаптации, хотя говорить о полном ее завершении не приходится.

**Ключевые слова:** иногородние студенты; студенческое общежитие; адаптация; конфликты; анализ конфликтов.

## Введение

По данным Федеральной службы государственной статистики РФ, в 2007/08 учебном году в России насчитывалось 1108 вузов, в которых обучались 7461 тыс. студентов, и с каждым годом их число увеличивается\*. Студенчество составляет довольно многочисленную социальную группу, значимость которой определяется не только числом, но и тем, что она является источником пополнения квалифицированных кадров, интеллигенции. Студенчество не занимает самостоятельного места в системе производства, студенческий статус является заведомо временным, а общественное положение студенчества и его специфические проблемы определяются характером общественного строя и конкретизируются в зависимости от уровня социально-экономического и культурного развития страны, включая и национальные особенности системы высшего образования.

Студент\*\* — это человек, готовящий себя к высококвалифицированному выполнению функций специалиста в той или иной области трудовой деятельности. В ходе подготовки (т. е. обучения в вузе) у студента формируются необходимые для этого профессиональные качества, знания, навыки, умения [7]. Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается

сложностью становления личностных черт, — процесс, проанализированный в работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, А. В. Дмитриев, И. С. Кон, В. Т. Лисовский и др. Отсутствие единого термина уже говорит о сложности, неоднозначности психологических характеристик этого периода жизни. Современные студенты — это прежде всего молодые люди в возрасте 18—25 лет. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются качества, которых не хватало в полной мере в старших классах — целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам, таким, как жизненные цели, образ жизни, долг, любовь, верность, и многим другим.

Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17—19 лет развита не в полной мере. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Так, В. Т. Лисовский отмечает, что 19—20 лет — это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений. Юность — пора самоанализа и самооценок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеаль-

\* <http://www.gks.ru/>

\*\* От лат. *studens* — усердно работающий, занимающийся.

ного «я» с реальным. Но идеальное «я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятности [9].

Авторы, исследующие студентов и феномен студенчества, делают попытки охарактеризовать студента как человека «определенного возраста и как личность» с различных сторон: 1) социальной, в которой воплощаются общественные отношения (сюда же относится принадлежность студента к определенному классу, национальности, группе); 2) психологической, характеризующей студента как целостную личность; 3) биологической, предопределенной в основном наследственностью и врожденными задатками [15]. Заметим, что характеристика личностных особенностей «студента вообще» базируется на основных, существенных характеристиках возраста. Большинство современных авторов отмечают, что 18–20 лет — это период наиболее активного развития нравственных и эстетических качеств, становления и стабилизации характера, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, общественно-политических, профессионально-трудовых, что во многом связано с наступлением совершеннолетия; в это время происходит преобразование мотивации, системы ценностных ориентаций (см., напр.: [7]).

Для многих студентов-первокурсников, вчерашних школьников, переход к студенческой жизни не прост, поскольку им необходимо приспособиться не только к новым особенностям учебного процесса, но и вообще к новой социальной ситуации. Именно поэтому, по мнению многих авторов, для молодых людей, оказавшихся после поступления в вуз в новой социальной среде, особенно актуальна проблема адаптации [17; 22], и к этой проблеме обращаются в своих исследованиях многие психологи. Так, Б. Г. Мещеряков и Г. И. Соболев, развивая представление Л. С. Выготского о природе и роли переживаний, рассматривают в качестве показателя социально-психологической адаптации первокурсников снижение остроты переживаний и уменьшение числа проблем. Ими разработан оригинальный опросник студенческих проблем и предложены процедуры, позволяющие достаточно четко проследить ход социально-психологической адаптации студентов [11]. В свою очередь, Р. В. Богданов отмечает, что многие первокурсники на первых порах обучения испытывают трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы: им сложно конспектировать лекции, анализировать информацию большого объема, четко излагать свои мысли. Кроме того, в ходе первого года обучения могут возникнуть переживания по поводу правильности выбора будущей профессии [2]. Достаточно распространенное явление, когда через некоторое время после поступления в вуз студент понимает, что сделал неверный выбор. Многим студентам, приезжаю-

щим учиться в другие города, приходится также адаптироваться к новой для них жизни в общежитии.

В «Большом психологическом словаре» адаптация определяется как приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям, которое рассматривается в двух аспектах — биологическом и психологическом. Первый из них является общим для человека и животных и подразумевает приспособление к условиям природной внешней среды. Второй, психологический, аспект свойственен только человеку и понимается как приспособление человека (личности) к существованию в обществе с учетом требований общества и собственных потребностей и интересов [3], с чем, в принципе, согласны многие авторы (см., напр.: [4; 9; 18; 22]). В нашей работе мы изучаем только одну из граней психологической адаптации студентов, а именно приспособление студента к жизни в общежитии (новой для него жизненной среде). Это непростой и длительный процесс, успешность которого зависит от множества условий. Так, при заселении в новую для себя среду — общежитие человеку следует отождествлять себя с той группой, в которой оказался, принять «дисциплину группы». В противном случае он рискует остаться посторонним и будет окружен атмосферой враждебности (или, по меньшей мере, безразличия); его отношения с другими членами группы не будут приятными; его, вероятно, будут критиковать или сторониться, а значит, конфликтов с соседями по комнате избежать не удастся.

Стефани Данневинд, автор статьи, посвященной конфликтам как неизбежной составляющей совместного проживания в общежитии, считает, что современные студенты не подготовлены к самостоятельной жизни и совместному проживанию со сверстниками\*. Им сложно достичь компромисса, когда этого требует ситуация, в итоге многие студенты вынуждены вернуться к родителям или снимать отдельную комнату. По ее мнению, особенно обостряются конфликты с соседями к концу первого месяца совместного проживания, что обусловлено и длительной разлукой с родителями, и процессом адаптации к общежитию, и возможными трудностями в учебе [22].

Может возникнуть впечатление, что адаптационные процессы изучены, что называется, «вдоль и поперек», однако в отношении к адаптации первокурсников к студенческому общежитию это далеко не так. Заметим, что в этом случае, в отличие от адаптации к учебному процессу\*\*, точно не определены даже такие основные характеристики, как длительность адаптации. Естественно, одной из причин являются индивидуальные различия (применительно и к людям, и к общежитиям). Рискнем высказать спекулятивное предположение, что определенные психологические особенности юношеского возраста (такие, как стремление к самоутверждению и стремление к самостоятельности, максимализм, гипертрофия самооценки, лабильность, признание высокой ценности дружбы и т. д.) играют в процессе адаптации к общежитию двойственную роль, и затрудняя, и облегчая его тече-

---

\* Имеются в виду американские студенты.

\*\* Адаптация, по мнению разных авторов, составляет 2–3 семестра (см., напр.: [1; 2]).

ние. Не меньший «вклад» вносит неразработанность критериев адаптации — нам не удалось найти в литературе каких-либо соображений, на каких основаниях можно считать процесс адаптации к общежитию завершенным, успешным и т. д. Совершенно естественно, что возможны различные подходы к выделению этих критериев, но, очевидно, достаточно важным, если не основным результатом такой адаптации должно быть субъективное ощущение *эмоционального комфорта*, переживание удовлетворенности в связи с принадлежностью к новому социуму, в нашем случае к условиям студенческого общежития.

Безусловно, одним из эмпирических критериев эмоционального комфорта может служить преобладание позитивных эмоций над негативными. Однако использование этого критерия представляется затруднительным, так как требуется отслеживать и фиксировать эмоции, возникающие у студентов в связи с проживанием в общежитии, что требует от них высокого уровня рефлексии. Более «практичным» нам представляется другой критерий эмоционального комфорта, а именно отсутствие или небольшое число конфликтов с соседями по комнате\*. Представляется весьма вероятным, что в адаптационный период число конфликтов может быть велико. Мы полагаем, что снижение частоты конфликтов является показателем обретения эмоционального комфорта, а значит, успешного завершения процесса адаптации к общежитию, однако это положение требует проверки.

В последние десятилетия конфликты, в том числе межличностные, перестали рассматриваться исключительно как негативный феномен [6]. Однако несмотря на то, что их можно признать «спутниками всей нашей жизни», избыток конфликтов все же является осложняющим жизнь фактором. Наличие конфликтов и конфликтных ситуаций негативно сказывается на процессе (иногда и на результате) обучения студентов, а также на их внеучебной деятельности. Заметим, что конфликты в студенческой среде достаточно разнообразны: это конфликты с преподавателями, конфликты, связанные с различными аспектами межличностных отношений в студенческой среде, конфликты, возникающие на почве неблагополучия в быту. Многие авторы в своих исследованиях обращаются к конфликтам и проблемам, возникающим в студенческих семьях. К сожалению, конфликты в студенческом общежитии остаются практически незатронутой темой, и у нас нет информации ни о «типичной», «нормальной» частоте конфликтов между проживающими в одной комнате, ни о ее вариативности и динамике.

Возможно, здесь стоит обратиться к опыту зарубежных учебных заведений (США, Канада). Комнаты в общежитии американского колледжа обычно рассчитаны на двух студентов. У каждого колледжа или университета свой подход к подбору соседей по комнате. Как правило, студентам предлагается ответить на

вопросы специально составленной анкеты. Вопросы касаются личных интересов студента, затрагивают режим дня и наличие вредных привычек. Далее подбор осуществляется с помощью компьютерной программы, а также с учетом конкретных выборов студентами друг друга в качестве соседей по комнате. Кроме того, администрация многих колледжей требует, чтобы студенты — будущие соседи по комнате — подписывали формальный контракт, в котором подробно обговариваются те моменты совместного проживания, которые могут оказаться сложными и повлечь за собой конфликт. Такими моментами являются, например, уборка комнаты, мест общего пользования, возможность пригласить гостей, режимные моменты, время, отведенное на приготовление домашних заданий и отдых и т. д.\*\* Впоследствии контракт при желании можно изменить. Принятие четких обязательств по этим проблемам предотвращает множество ссор и конфликтов в будущем. В литературе [25; 26] подчеркивается, что, по мнению студентов, легче предотвратить появление конфликтов заранее. В контракте также есть рекомендации по устранению возникающих конфликтов.

Большое внимание в функционировании зарубежных студенческих общежитий уделяется пролонгированной воспитательной работе со студентами. Предполагается, что такая работа в общежитии должна проводиться администрацией совместно с проживающими студентами, и она должна быть направлена на формирование нравственных и социальных качеств личности (гуманности, порядочности, ответственности) и заключаться в организации воспитывающего познавательного досуга молодежи в общежитии, который будет ей интересен. Примером тому может служить создание студенческих городков в известных университетах США и Европы. Широкая сеть бытовых, досуговых, развлекательно-познавательных учреждений — студенческие кафе, клубы и салоны, спортивные залы и площадки, малоэтажные благоустроенные общежития, а также наличие в государственных и частных высших учебных заведениях штатных сотрудников (в том числе психологов), занимающихся социально-психологическими проблемами студенчества, в немалой степени способствуют возникновению атмосферы доброжелательности, духовной близости между людьми, дают возможность самостоятельного выбора формы отдыха, творческого применения собственных сил. Как отмечают А. Бартоломей, М. Немировский и А. Новикова, студенческие общежития за рубежом давно стали местом, где «самые неожиданные, самые необычные идеи молодых встречают понимание, обретают жизнь» [1].

При необходимости студенты могут получить консультацию психолога на сайте своего колледжа или университета. Кроме того, на популярных студенческих сайтах, таких, как [www.collegeconfidential.com](http://www.collegeconfidential.com), [www.studentsinaustralia.com.au](http://www.studentsinaustralia.com.au) или [www.studentnow.com](http://www.studentnow.com), можно встретить статьи, посвященные

\* Безусловно, имеет смысл учитывать и конфликты с администрацией общежития, однако это выходит за рамки нашего исследования.

\*\* Именно эти конфликты были самыми частыми и острыми для наших респондентов.

проблемам заселения в общежития, конфликтам с соседями по комнате и администрацией и т. д. На этих же сайтах даются советы студентам-иностранцам, размещена информация о колледжах, подработке, реклама агентств, сдающих комнаты и квартиры студентам. Так, на одном из сайтов Скотт Гринберг предлагает студентам первого курса основные правила, которых стоит придерживаться в общежитии и колледже: составить список необходимых в общежитии вещей, учитывать мнение соседей по комнате при обустройстве быта, заранее готовить домашние задания, по возможности участвовать в общественной жизни колледжа и др. [23]. Сайт [www.sideroad.com](http://www.sideroad.com) — психологический, где несколько разделов посвящено проблемам проживания в общежитии. Здесь тоже приведены советы психолога студентам-первокурсникам. В основном это советы, касающиеся учебных вопросов — подготовки к семинарам, своевременной сдачи зачетов, выбора предметов, но есть и раздел, посвященный жизни в общежитии.

### Текущее исследование

Целью нашего эмпирического исследования явилось изучение особенностей конфликтов между первокурсниками, совместно проживающими в комнате студенческого общежития. Мы придерживались не традиционно конфликтологической, а психологической позиции, пытаясь рассмотреть содержание, причины и частоту конфликтов между соседями по общежитию в контексте психологической адаптации к условиям пребывания в университете.

Ставились следующие основные задачи:

- 1) выявить наличие и частоту конфликтов в течение адаптационного периода (8 недель) у студентов, проживающих в общежитии;
- 2) проследить динамику конфликтов в первые два месяца обучения в университете;
- 3) проанализировать причины серьезных и несерьезных конфликтов в течение адаптационного периода у проживающих в общежитии студентов;
- 4) проанализировать динамику силы конфликтов у проживающих в общежитии студентов.

**Выборка.** В первой части исследования (задачи 1 и 2) приняли участие 60 студентов-первокурсников (в том числе 32 девушки, 28 юношей); во второй части (задачи 3 и 4) — 20 человек из первой подвыборки и 80 студентов II–V курсов. Все они на момент исследования проживали в трех общежитиях университета «Дубна»\*.

### Метод

Эмпирические данные были получены с помощью специально разработанной анкеты и оригинальной ме-

тодики, названной нами «календарь конфликтов», причем в задачах 1 и 2 использовались и анкета, и календарь конфликтов, а в задачах 3 и 4 — только анкета.

Согласно плану исследования, при помощи календаря конфликтов — специально разработанного нами дневника — участники эксперимента каждый день фиксировали все конфликты в своей комнате (пример заполненного месячного календаря представлен на рис. 1). Студенты, используя условные обозначения, отмечали причину и силу конфликта по трехбалльной шкале (1 — слабый, 2 — средний, 3 — сильный конфликт, по мнению респондента). С помощью календарей конфликтов еженедельно, в течение восьми недель (сентябрь—октябрь 2007 г.), проводился сбор данных о наличии и причинах конфликтов (уровень возврата дневников составлял 100 %).

**Календарь конфликтов**

	понедельник	вторник	среда	четверг	пятница	суббота	воскресенье
сентябрь	e <sup>2</sup> 1	2	n <sup>3</sup> 3	4	5	6	7
	8	9	10	11	● <sup>1</sup> 12	13	14
	15	→ <sup>1</sup> 16	17	■ <sup>2</sup> 18	19	20	n <sup>2</sup> 21
	22	23	24	25	26	27	28
	n <sup>3</sup> 29	n <sup>3</sup> 30					

Сила конфликта оценивается по трехбалльной шкале:

- 1 — слабый;
- 2 — средний;
- 3 — сильный.

Причины конфликта обозначаются следующими символами:

- - личные особенности оппонента;
- - манера поведения оппонента;
- ↪ - бытовые проблемы (уборка и т. д.);
- - проблемы, затрагивающие режим дня;
- × - проблемы из-за пользования чужой вещью;
- Ⓢ - несоблюдение пунктов контракта (указать, каких).

Рис. 1. Образец заполненного бланка календаря конфликтов

Спустя месяц студентам предлагалось заполнить небольшую анкету. Анкета содержала вопросы, касающиеся наличия, причин, силы конфликтов, происходящих между соседями в общежитии, а также влияния этих конфликтов на различные аспекты жизни студента и его взглядов на конфликты с позиции личного опыта — всего 11 вопросов (бланк анкеты представлен ниже).

\* В университете «Дубна» в период проведения данного исследования было восемь общежитий. В них проживают не только иногородние российские студенты, но и иностранные. Порядок регламентируется санитарно-гигиеническими требованиями и общими нормами совместного проживания. Студенты размещаются в комнатах по четыре—пять человек. Соблюдение правил проживания в общежитии контролирует администрация университета.



*Уважаемый респондент!*

*Приглашаю Вас принять участие в научном исследовании. Это диссертационное исследование, которое затрагивает изучение психологических особенностей конфликтов в студенческом общежитии. Мне было бы очень важно узнать Ваше мнение по вопросам данной анкеты. Надеюсь на искренность Ваших ответов.*

1. Как часто за последний месяц Вы участвовали в конфликтах, происходящих в Вашей комнате? Пожалуйста, укажите частоту и причины. Для обозначения причин возникновения конфликтов, пользуйтесь, пожалуйста, следующими символами:

- - личные особенности оппонента;
- - манера поведения оппонента;
- ♣ - бытовые проблемы (уборка и т. д.);
- - проблемы, затрагивающие режим дня;
- ✕ - проблемы из-за пользования чужой вещью

	Серьезные конфликты и их причины		Несерьезные конфликты и их причины	
	серьезные длительные	серьезные кратковременные	несерьезные длительные	несерьезные кратковременные
Несколько раз в день				
Раз в день				
Несколько раз в неделю				
Раз в неделю				
Раз в месяц				
Реже, чем раз в месяц.				

2. Охарактеризуйте свое (типичное) участие во внутрикомнатных конфликтах:

а. Вы конфликтовали с другими?

- b. С Вами конфликтовали?
- c. Конфликты происходили, но без Вашего активного участия.
- d. Все в равной мере участвовали в конфликтах?
- e. Ваша комната конфликтовала с другой (другими) комнатой.
- f. Ваша комната конфликтовала с представителями администрации.

3. Оказали ли эти конфликты негативное влияние на жизнь в общежитии? На учебу? На Ваши настроение, характер, самочувствие? В чем это проявлялось?

---

---

---

4. С позиции Вашего сегодняшнего опыта, считаете ли Вы, что большинства конфликтов можно было избежать?

---

---

5. Как Вы полагаете, Вас можно назвать конфликтным, неуживчивым человеком?

- a. Нет, ни в коем случае;
- b. Скорее нет, чем да;
- c. Не знаю;
- d. Скорее да, чем нет;
- e. Да, конечно.

6. Пожалуйста, сообщите некоторые данные о себе:

Ваш пол:

Ваш курс:

Благодарю Вас за участие!

**Результаты и обсуждение**

**Задачи 1 и 2.** Для простоты анализа подсчитывалось среднее количество конфликтов за разные периоды времени (неделя, 2 недели, 4 недели, 8 недель). Deskриптивные статистики представлены за каждую неделю и за каждые две недели в табл. 1; для большей наглядности на рис. 2 показаны данные о средней конфликтности за каждые две недели.

Таблица 1

**Частота конфликтов: некоторые дескриптивные статистики в различные периоды времени (N = 60)**

Периоды времени	Минимум	Максимум	Среднее
1-я неделя	1	14	8,4
2-я неделя	3	24	11,4
3-я неделя	4	28	11,5
4-я неделя	2	22	12,0
5-я неделя	2	20	11,6
6-я неделя	1	19	9,7
7-я неделя	2	18	9,7
8-я неделя	4	16	10,3
1–2-я недели	11	38	19,8
3–4-я недели	7	50	23,5
5–6-я недели	4	37	21,4
7–8-я недели	7	31	20,0
1–4-я недели	22	88	43,2
5–8-я недели	11	58	41,4
1–8-я недели	33	113	84,6

По представленным в табл. 1 и на рис. 2 данным видим, что: 1) конфликты происходят каждую неделю, начиная с первой, и продолжаются на протяжении всего периода наблюдения, но их количество распределяется неравномерно; 2) минимальное количество конфликтов (в среднем 8,4) наблюдается в первую неделю, когда соседи по комнате едва познакомились друг с другом, — от 1 до 14 конфликтов; 3) в дальнейшем происходит некоторое повышение числа конфликтов, которое достигает пика на четвертой неделе проживания в общежитии (среднее значение 12,0); 4) затем следует постепенное понижение числа конфликтов, например, на 6-й и 7-й неделях их уровень снижается до 9,7 конфликтов, а на 8-й неделе число конфликтов снова немного возрастает (до 10,3). Од-

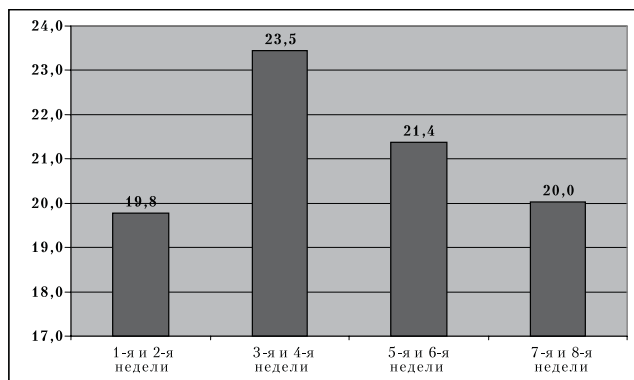


Рис. 2. Среднее количество конфликтов за двухнедельные периоды времени

нофакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями (фактор «период», количество уровней — 8, по количеству недель) подтвердил высокую значимость фактора «период»:  $F = 9,3 (p < 0,001)$ ; при этом зависимость среднего уровня конфликтов от периода лучше всего описывается квадратической (параболической) зависимостью:  $F = 50,5 (p < 0,001)$ .

При рассмотрении более крупных временных периодов мы наблюдаем схожую тенденцию, которая подтверждается статистическим анализом попарных различий с помощью критерия Стьюдента (табл. 2). Суммарно на 1-й и 2-й неделях среднее количество конфликтов составляет 19,2. Возрастая на 3-й и 4-й неделях (23,5), оно затем снижается, составляя на 5-й и 6-й неделях 21,4, а на 7-й и 8-й неделях 20,0; количество конфликтов в первой и последней парах недель статистически значимо не отличается. Таким образом, за первые 4 недели, которые могут составлять период адаптации, происходит в среднем 43,2 конфликта, причем максимальное значение достигает 88 конфликтов. В последующие 4 недели количество конфликтов в среднем немного ниже — 41,4 (максимальное количество конфликтов за этот период 58).

Таблица 2

**Значимость различий в уровне конфликтности между соседними и крайними двухнедельными периодами**

Сравниваемые пары двухнедельных периодов		t	df	Уровень значимости (1-сторон.)
Пара 1	1-я–2-я недели – 3-я–4-я недели	-4,534	59	0,001
Пара 2	3-я–4-я недели – 5-я–6-я недели	1,936	59	0,05
Пара 3	5-я–6-я недели – 7-я–8-я недели	1,821	59	0,05
Пара 4	1-я–2-я недели – 7-я–8-я недели	-0,280	59	нз

Для проверки статистической значимости различий по полу (межсубъектный фактор) и виду конфликтов (внутрисубъектный фактор) проведен двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями. Результаты этого анализа не выявили различий по основным факторам (пол и вид конфликта), и взаимодействие «пол x вид конфликта» тоже было незначимым.

**Задачи 3 и 4.** Эта часть исследования проводилась в октябре–ноябре 2007 г. с помощью анкетирования. Всего было опрошено 100 человек с разных курсов, выборка была примерно выравнена по полу. Ее составляли те 20 первокурсников, которые участвовали в работе по заполнению календарей конфликтов, и еще 80 студентов II–V курсов. Студенты отвечали на вопросы анкеты, не называя конкретных конфликтов, а опираясь на свой опыт проживания в общежитии в целом. В анкете мы просили респондентов указать причины тех серьезных и несерьезных конфликтов с соседями по комнате, непосред-

венными участниками которых они были. Основные данные приведены в табл. 3 и 4.

Легко заметить, что большинство серьезных конфликтов (т. е. получивших оценку в 3 балла по трехбалльной шкале) происходит из-за того, что студентам не удается прийти к единому мнению в решении бытовых вопросов. Сами опрошенные считают, что такие конфликты происходят потому, что «в комнате царит беспорядок», «грязь в местах общего пользования», «кто-то не помыл сковородку», «никто не выносит мусор и не моет посуду», «не соблюдается график дежурства».

Среди причин несерьезных конфликтов (сила которых оценивается в 1 балл), или «недоразумений», как их определяют сами респонденты, также наиболее часто встречаются бытовые причины. Кроме того, есть еще одна довольно распространенная причина — проблемы в общении («один перебивает другого в разговоре, невнимательно слушает и сто раз переспрашивает, придирается к словам, в общем, те мелочи, которые касаются общения, а не быта», «соседка не слушает, когда я говорю с ней о чем-то для меня важном»). Пользуются «популярностью» и такие причины, как манера поведения оппонента («я слегка заикаюсь, она, бывает, меня передразнивает, и меня это бесит», «что за привычка не закрывать за собой дверь комнаты?»), нарушение соседом по комнате режима дня («он обычно поздно приходит, не считаясь с тем, что мы раньше ложимся спать»). Обратим внимание на то, что в комнате университетского общежития в Дубне обычно проживают 4–5 человек, что усложняет взаимодействие с соседями по комнате и может являться фактором, повышающим вероятность возникновения конфликтов.

С помощью той же анкеты нам удалось выявить и проанализировать динамику силы конфликтов у

проживающих в общежитии студентов. У большинства респондентов серьезные конфликты с соседями по комнате происходят раз в неделю — так считают 25 студентов (четверть опрошенных), хотя многим студентам удается практически избежать конфликтов (это 31 человек, отметивший возникновение серьезных конфликтов раз в месяц и реже). Что касается несерьезных конфликтов, они, как правило, возникают чаще — несколько раз в неделю у 22 опрошенных, раз в день у 18 опрошенных и несколько раз в день у 14 опрошенных. Только трое участников исследования отметили, что несерьезные конфликты с соседями по комнате возникают у них реже, чем раз в несколько месяцев. Частота серьезных конфликтов напрямую зависит от курса, на котором учится студент. На старших курсах серьезные конфликты происходят реже — это подтверждается с помощью коэффициента корреляции Пирсона ( $r = 0,28$ , корреляция значима на уровне 0,05). Что касается несерьезных конфликтов, нам не удалось выявить зависимости (коэффициент корреляции Пирсона  $r = -0,100$ , корреляция не значима); таким образом, несерьезные конфликты происходят примерно с одинаковой частотой у студентов всех курсов.

Полученные данные свидетельствуют, что все без исключения обследованные студенты-первокурсники в первые два месяца жизни в студенческом общежитии участвуют в конфликтах. Половых различий в количестве конфликтов у первокурсников не выявлено. Интересный факт состоит в том, что среднее количество конфликтов нелинейно меняется от недели к неделе, достигая максимума на 3-й–4-й неделях, причем различие между крайними двухнедельными периодами (1-я–2-я недели versus 7-й–8-й недели) было статистически не значимо. Мы предполагаем, что обнаруженное снижение количества кон-

Таблица 3

## Причины возникновения серьезных конфликтов

Курс	Число студентов, чел.	Причины					
		личностные особенности оппонента	манера поведения оппонента	бытовые проблемы	режим дня	пользование чужими вещами	проблемы в общении
I	20	3	2	8	0	3	4
II	20	2	1	9	6	0	2
III	20	1	2	10	2	3	2
IV	20	2	3	6	3	3	3
V	20	2	3	11	2	1	1
Итого		10	11	44	13	10	12

Таблица 4

## Причины возникновения несерьезных конфликтов

Курс	Число студентов, чел.	Причины					
		личностные особенности оппонента	манера поведения оппонента	бытовые проблемы	режим дня	пользование чужими вещами	проблемы в общении
I	20	2	2	4	2	2	7
II	20	1	0	5	3	3	7
III	20	2	4	5	3	3	1
IV	20	0	3	3	4	4	4
V	20	5	2	4	3	3	1
Итого		10	11	21	15	15	20

фликтов в конце второго месяца может служить показателем успешной адаптации, хотя говорить о ее завершении не приходится. Полученные результаты подтверждают, что зачастую первокурсникам довольно сложно самостоятельно справиться с возникающими в общежитии трудностями.

Частота конфликтов между студентами, проживающими в одной комнате общежития, неодинакова на разных курсах, и чем старше студенты, тем реже они серьезно конфликтуют друг с другом. Причины серьезных и несерьезных конфликтов также могут варьировать на разных курсах, однако на первый план неизменно выходят бытовые проблемы.

### Заключение

Выше мы отмечали сложность операционализации понятия «психологическая адаптация первокурсника». В последнее время предпринимаются попытки в этом направлении, в том числе рассмотрение в качестве показателя адаптации снижение остроты переживаний и частоты различных учебных проблем (см., напр.: [11]). Полученные нами данные о динамике конфликтов свидетельствуют, что период адаптации во взаимоотношениях между соседями по общежитию характеризуется большим количеством

конфликтов, возникающих по различным причинам, а затем количество конфликтов уменьшается. Если понимать адаптационный период не календарно, а содержательно, в контексте происходящих изменений, то снижение частоты конфликтов может служить одним из показателей успешного завершения психологической адаптации. Этот показатель представляется достаточно логичным и привлекательным еще и потому, что он, с одной стороны, является показателем эмоционального комфорта, а с другой — тесно связан с новой для участников нашего исследования социальной ситуацией. Попадая из родного дома в общежитие, первокурсник одновременно попадает и в новую социальную ситуацию, в которой будет продолжаться формирование его (или ее) личности. Уникальность этой ситуации в том, что соседи по комнате студенческого общежития вносят немалый вклад в создание социальной ситуации развития друг для друга. Следующий этап нашего исследования был экспериментальным: одной группе участников предлагалось заключить между собой контракт, который, собственно, является «посредником» между соседями по комнате студенческого общежития и, кроме того, опосредует собственное отношение респондента к ситуации конфликта с соседями по комнате. Эти результаты будут представлены в отдельной публикации.

### Литература

1. Бартоломей А., Немировский М., Новикова А. Внеучебное время — воспитанию студентов // Высшее образование в России. 1995. № 1.
2. Богданов Р. В. Адаптация студентов к учебному процессу как результат внеучебной работы // library.krasu.ru
3. Большой психологический словарь. 4-е изд., расширенное / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб., 2009.
4. Вяткин Л. Г., Капичникова О. Б., Дружкин А. В. Актуальные проблемы воспитания молодежи. Вып. 3. Саратов, 1997.
5. Гринберг Дж. Управление стрессом. 7-е изд. СПб., 2004.
6. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб., 2006.
7. Дьяченко М. И. и др. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. Мн., 2006.
8. Королев С. Студенческое общежитие периода застоя: технологии дисциплины // www.sergeikorolev.sitecity.ru.
9. Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента. Л., 1974.
10. Лисовский В. Т. Советское студенчество. М., 1990.
11. Мещеряков Б. Г., Соболев Г. И. Операционализация социально-психологической адаптации студентов через понятие переживания // Культурно-историческая психология. 2010. № 1.
12. Мещерякова И. А., Иванова А. В. Проблемное поле и переживания студентов // Психологическая наука и образование. 2004. № 2.
13. Педагогика и психология высшей школы: Учебн. пособие / Под ред. М. В. Булановой-Гопорковой. Ростов н/Д., 2002.
14. Петровский А. В., Абраменкова В. В., Зеленова М. Е. и др. Социальная психология: Учебн. пособие для студ. пед. ин-тов. М., 1987.
15. Петровский А. В., Ковалева В. М., Крашенинников А. А. Основы педагогики и психологии высшей школы. М., 1986.
16. Погодина Е. Н. Адаптация к студенческой жизни: анализ частоты и причин конфликтов в общежитии // www.psyanima.ru.
17. Саржвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. // www.psyperm.narod.ru.
18. Сафонова М. Каждый должен побыть иногородним (образовательная миграция: освоение нового социального пространства) // www.eavest.ru.
19. Сущенко С. А. Социальная психология. Ростов н/Д., 2005.
20. Терц Абрам (Синявский А.) Квартиранты // Терц Абрам (Синявский А.). Соб. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1992.
21. Утехин И. Очерки коммунального быта. М., 2001.
22. Dunnewind Stephanie. Dormitory detente: Roommate conflicts are a growing part of the college experience // www.accessmylibrary.com.
23. Greenberg Scott. Tips for first year college students // www.sideroad.com.
24. Fee Susan. Three's a crowd // www.sideroad.com.
25. Fee Susan. College roommate problems — solve them with contracts // www.sideroad.com.
26. Fee Susan. Do best friends make best college roommates? // www.sideroad.com.

# The Experience of Psychological Analysis of Conflicts in a Student Dormitory

I. A. Meshcheryakova

Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education

E. N. Pogodina

Assistant, Ph.D. Student, Department of Psychology, International University of Nature, Society and Man «Dubna»

The article is devoted to students from another towns, living during studies in the dormitories of the University. We discuss the adaptation of the first-year students to life in a dormitory, as well as conflicts between roommates that are regarded as indicators of adaptation to the dormitory. The article summarizes the results of a two-months longitudinal study, in which first-year students of the «Dubna» University have participated and presents the psychological analysis of conflicts in the dormitory room. Results indicate that the average number of conflicts nonlinearly varies from week to week, peaking at 3rd–4th weeks, the difference between the boundary two-week periods (1–2 weeks versus 7–8 weeks) was not statistically significant. We believe that the observed decrease in the number of conflicts at the end of the second month may be an indicator for a successful adaptation, although it is too early to state the full adaptation.

**Keywords:** nonresident students, dormitory, adaptation, conflicts, conflict analysis.

## References

1. Bartolomei A., Nemirovskii M., Novikova A. Vneuchebnoe vremya – vospitaniyu studentov // Vyssee obrazovanie v Rossii. 1995. № 1.
2. Bogdanov R. V. Adaptaciya studentov k uchebnomu processu kak rezul'tat vneuchebnoi raboty // library.krasu.ru
3. Bol'shoi psihologicheskii slovar'. 4-e izd, rasshirennoe / Sost. i obsh. red. B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko. SPb., 2009.
4. Vyatkin L. G., Kapichnikova O. B., Druzhkin A. V. Aktual'nye problemy vospitaniya molodezhi. Vyp. 3. Saratov, 1997.
5. Grinberg Dzh. Upravlenie stressom. 7-e izd. SPb., 2004.
6. Grishina N. V. Psihologiya konflikta. SPb., 2006.
7. D'yachenko M. I. i dr. Psihologiya vysshei shkoly / M. I. D'yachenko, L. A. Kandybovich, S. L. Kandybovich. Mn., 2006.
8. Korolev S. Studencheskoe obshezhitie perioda zastoya: tehnologii discipliny // www.sergeikorolev.sitecity.ru
9. Lisovskii V. T., Dmitriev A. V. Lichnost' studenta. L., 1974.
10. Lisovskii V. T. Sovetskoe studenchestvo. M., 1990.
11. Meshcheryakov B. G., Sobolev G. I. Operacionalizaciya social'no-psihologicheskoi adaptacii studentov cherez ponyatiye perezhivaniya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2010. № 1.
12. Meshcheryakova I. A., Ivanova A. V. Problemnoe pole i perezhivaniya studentov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2004. № 2.
13. Pedagogika i psihologiya vysshei shkoly: Uchebnoe posobie / Pod red. M. V. Bulanovoi-Toporkovoi Rostov n/D., 2002.
14. Petrovskii A. V., Abramenkova V. V., Zelenova M. E. i dr. Social'naya psihologiya: Ucheb. posobie dlya stud. ped. in-tov. M., 1987.
15. Petrovskii A. V., Kovaleva V. M., Krashenninikov A. A. Osnovy pedagogiki i psihologii vysshei shkoly. M., 1986.
16. Pogodina E. N. Adaptaciya k studencheskoi zhizni: analiz chastoty i prichin konfliktov v obshezhitii // www.psyanima.ru
17. Sarzhveladze N. I. Lichnost' i ee vzaimodeistvie s social'noi sredoi. // www.psyperm.narod.ru.
18. Safonova M. Kazhdyi dolzhen pobyt' inogorodnim (obrazovatel'naya migraciya: osvoenie novogo social'nogo prostranstva) // www.eavest.ru.
19. Sushenko S. A. Social'naya psihologiya. Rostov n/D., 2005.
20. Terc Abram (Sinyavskii A.) Kvartiranty // Terc Abram (Sinyavskii A.). Sob. soch.: V 2 t. T. 1. M., 1992.
21. Utehin I. Ocherki kommunal'nogo byta. M., 2001.
22. Dunnewind Stephanie. Dormitory detente: Roommate conflicts are a growing part of the college experience // www.accessmylibrary.com.
23. Greenberg Scott. Tips for first year college students // www.sideroad.com.
24. Fee Susan. Three's a crowd // www.sideroad.com.
25. Fee Susan. College roommate problems – solve them with contracts // www.sideroad.com.
26. Fee Susan. Do best friends make best college roommates? // www.sideroad.com.

## Уровень выполнения рисунков и состояние моторики у детей, больных шизофренией

**А. А. Коваль-Зайцев**

старший преподаватель кафедры нейро- и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, научный сотрудник отдела медицинской психологии Научного центра психического здоровья РАМН

**Н. В. Зверева**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, старший научный сотрудник отдела медицинской психологии Научного центра психического здоровья РАМН

В статье предлагается пилотажное использование уровня выполнения рисуночной методики для изучения состояния мелкой моторики детей от 7 до 11 лет. Излагаются результаты оценки состояния мелкой моторики у детей, больных шизофренией (ШГ, 40 испытуемых), по сравнению со здоровыми сверстниками (ЗД, 30 испытуемых), посредством применения психолого-образовательного теста (РЕР) и методики «Рисунок себя». По результатам выполнения РЕР оказалось, что уровень развития крупной и мелкой моторики детей, больных шизофренией, отличается, выделены подгруппы ШГ1, ШГ2, ШГ3. По ряду параметров обнаружено своеобразие выполнения рисунков больными шизофренией детьми по сравнению с рисунками здоровых ровесников. Качество рисунков у больных детей ухудшалось от ШГ1 к ШГ3 в соответствии с ухудшением состояния моторики.

**Ключевые слова:** дети, больные шизофренией; дети нормы развития; психолого-образовательный тест (РЕР), методика «Рисунок себя»; мелкая моторика; своеобразие рисунка, дизонтогенез моторной сферы.

Системная оценка моторики детей в рамках клинико-психологической квалификации дизонтогенеза в отечественной медицинской психологии ставит вопрос о средствах подобной диагностики, в том числе для детей, имеющих диссоциацию и диссоциированную ретардацию психического развития. Задача оценки состояния моторики у детей, больных шизофренией, актуальна со времени описания первых случаев заболевания. Особенности развития двигательной сферы (состояние крупной и мелкой моторики, сроки становления основных двигательных актов, так называемые *milestones* в англоязычных современных статьях) всегда были в центре внимания специалистов. Акцент на диссоциации моторики и интеллекта у детей с РДА и ранней детской шизофренией делали и психиатры (Г. Е. Сухарева, Т. П. Симсон, М. Ш. Вроно, В. В. Ковалев, В. М. Башина, И. А. Козлова, и др.), и психологи (В. В. Лебединский, Т. К. Мелешко и др.) [4; 8; 10; 12; 13; 14; 16; 24; 28]. Для психологической оценки состояния моторики возможно применение различных методов: наблюдение, специализированные тесты и шкалы (например, шкала Н. И. Озерецкого, шкала Нэнси

Бейли) [5; 17]. Необходимо отметить, что шкала Озерецкого в настоящее время используется относительно редко, а часто применяемая врачами-педиатрами шкала Н. Бейли служит для оценки детей раннего возраста (до 48 мес.).

Реализуемый в современных оценочных тестах системный подход предполагает интегрированную оценку состояния развития различных сфер психики ребенка. Большинство комплексных диагностических средств, к которым относится и психолого-образовательный тест (английская аббревиатура РЕР), обязательно включают в себя двигательные пробы. Все это дает возможность оценить количественно и качественно состояние моторики ребенка и, что особенно важно, в сочетании с уровнем развития других психических функций.

Классическое патопсихологическое диагностическое обследование в отечественной традиции всегда включает рисуночные тесты, графические пробы, проективные рисунки (А. Л. Венгер, Н. Я. Семаго, О. Романова) [7; 18; 19]. Разработано много вариантов оценки подобных методик, но исследователей чаще интересует проективный аспект или возможность

использования рисунков в психокоррекционной и реабилитационной работе (О. В. Серебровская, А. Л. Венгер, Е. И. Морозова и др.) [21]. В названных случаях комплексная оценка графических показателей с точки зрения состояния моторики, как правило, не проводится. Отметим, что в нейропсихологии и в психологии образования в оценке графических проб (рисунков) предлагается анализ не только проективного аспекта, но также и когнитивного и моторного аспектов рисунков (Э. Г. Симерницкая, А. В. Семенович, Т. В. Ахутина, Л. С. Цветкова, Н. И. Гуткина и др.) [3; 9; 20; 22; 24; 26]. В литературе имеются неоднозначные сведения о связи движения и качества рисунка при выполнении графических проб. Так, В. Абраменкова замечает, что детский рисунок дает информацию о развитии высших психических функций ребенка по разным параметрам, в этом контексте отмечается и роль развития движения [25]. Согласно мнению Ф. Гудинафа, моторная координация играет неодинаковую роль при выполнении рисунка детьми разного возраста, в частности, для обычных детей 9–10 лет ее значение невелико [1].

Многочисленные исследования детских рисунков показали, что в развитии рисования имеются четкие возрастные стадии, сменяющие друг друга в определенной последовательности. При нарушениях в умственном развитии наблюдается запаздывание в переходе ребенка от стадии к стадии, своего рода остановки на ранних стадиях. Эта закономерность и позволяет оценивать умственное и моторное развитие с помощью рисуночных тестов. Не все специалисты-психологи признают графические пробы (рисунки) психологическими тестами, часто отводя им подчиненное положение, так как имеются определенные ограничения в их применении, как считает А. Анастаси [1]. Выводы о состоянии интеллекта или моторики, полученные по материалам выполнения рисуночных тестов, необходимо подкреплять сопоставлением выявленных особенностей рисунков с другими данными, например, с результатами наблюдений, данными клинической беседы или других тестов (в нашем случае использовался психолого-образовательный тест) [27].

В данной работе оценка состояния моторики детей, больных шизофренией, осуществлялась через анализ специализированных шкал общего теста психического развития детей с отклонениями в сочетании с квалификацией графических проб (рисунков). Такой способ анализа нарушений моторики был выбран в соответствии с наблюдениями клиницистов, отмечающих у большинства больных шизофренией особенности моторного развития (неуклюжесть, замедление темпа развития моторных навыков, проблемы с тонкой моторикой, диссоциация моторики и интеллекта, изменение сроков развития milestones) [4; 8; 12; 13; 23; 28].

Психолого-образовательный тест традиционно применяется в основном для комплексной оценки психического развития аномальных детей (с умственной отсталостью). Графические пробы (рисунки)

также используются при работе с такими детьми. В отношении детей, больных шизофренией, накоплен отдельный опыт применения как психолого-образовательного теста (М. Г. Красноперова, А. А. Коваль-Зайцев, Н. В. Симашкова) [4; 11], так и собственно рисунков больных — спонтанных, свободных или на заданную тему (С. А. Болдырева, А. Л. Венгер, К. Маховер и др.) [6; 7; 15].

Сочетание этих двух видов диагностики использовано нами при работе с детьми, имеющими разные типы отклоняющегося развития, прежде всего шизофрению.

**Задача исследования:** соотнесение результатов выполнения РЕР с материалами выполнения графических проб (рисунков) для оценки состояния моторики больных шизофренией.

**Гипотеза исследования:** у больных шизофренией детей имеется соответствие между выполнением моторных проб в РЕР и уровнем выполнения рисунков (по пробе «Рисунок себя»).

**Материал исследования.** Экспериментальная группа (ШД) состояла из 40 детей в возрасте от 7 до 11 лет (средний возраст 8,5 лет) с выставленным в стационаре НЦПЗ РАМН диагнозом шизотипическое расстройство (F21) и шизофрения детский тип (F20.8). В связи с состоянием испытуемых общее психологическое обследование больных детей проводилось в 2–3 приема. Контрольная группа (ЗД) включала в себя 30 здоровых детей (практическая норма), учеников московских школ (от 7 до 11 лет, средний возраст 9 лет), обследование проводилось в один прием.

**Методический инструментарий:** психолого-образовательный тест (РЕР) и методика «Рисунок себя» [7; 15; 18; 19; 26; 27].

РЕР использовался только в работе с больными шизофренией детьми, поскольку он рассчитан на детей с отклоняющимся развитием до 12 лет, а при нормативном развитии — для детей до 7 лет, т. е. нормативная выборка по возрасту выходит за пределы возможности оценки моторики по РЕР.

Психолого-образовательный тест — Psychoeducation Profile был предложен E. Shopler, R. Reichler. Тест представлен оценочными шкалами, на основании набора проб и направлен на исследование уровня развития интеллектуальных, моторных и социальных навыков: подражания, восприятия крупной моторики, мелкой моторики, вербальных когнитивных функций и исполнительных когнитивных функций. Из всех 7 шкал теста для тщательного анализа выбраны параметры развития крупной и тонкой моторики. Графические пробы представлены методикой «Рисунок себя».

Интерпретация выполнения рисуночных проб более надежна, если она базируется не на одном отдельном признаке, а поддержана по меньшей мере двумя-тремя признаками, обнаруживающимися в рисунках испытуемых. В нашем исследовании мы качественно и количественно анализируем 5 параметров рисунков:



способ изображения;  
 размер рисунка;  
 расположение рисунка относительно вертикали;  
 качество линий (нажим);  
 дополнительные детали (верхние конечности).

Остановимся подробнее на специально разработанной системе оценки рисунков. На основе синтеза вариантов, предложенных К. Маховер, А. Л. Венгером, Е. С. Романовой и др., рисунки оценивались по обозначенным выше параметрам. Внутри каждого из них были выделены опорные характеристики. *Способ изображения* оценивался как пластичный, прожегучоточный, схематичный (по А. Л. Венгеру); *размер* оценивался как большой, средний, маленький. *Расположение рисунка относительно вертикали* оценивалось по изменению оси рисунка (сдвиг вправо-влево). Качество линий в рисунках оценивалось через *нажим* — слабый, средний, сильный и смешанный (разный). Отдельно рассматривалось *качество изображения* рук фигуры (полноценное изображение, схематическое, руки-крылья, руки-грабли и т. п.). Выполнение двух субтестов РЕР сопоставлялось с результатами, полученными на основании анализа формальных особенностей выполнения рисунка [6; 14; 17].

## Результаты

Комплексная оценка с помощью РЕР разделила ШД по уровню интеллектуального развития на три группы: ШГ1 — 20 детей без отставания (2 ребенка с диагнозом «шизофрения, детский тип», 18 детей с диагнозом — «шизотипическое расстройство» с неврозоподобным и психопатоподобным синдромом). ШГ2 — 14 детей с легкой степенью отставания (2 ребенка с диагнозами «шизотипическое расстройство» психопатоподобный синдром, 12 детей с диагнозом «шизофрения, детский тип»); ШГ3 — 6 детей с грубым отставанием в интеллектуальном развитии, все с выставленными диагнозами «шизофрения, детский тип».

В ШГ1 психическое развитие большинства детей диссоциировано, есть элементы опережения и отставания от нормы. В развитии моторики также наблюдалась диссоциация — крупная соответствовала возрасту, тогда как мелкая незначительно отставала от нормативного развития. В ШГ2 у большинства детей обнаружена выраженная диссоциация в развитии разных сфер психической деятельности. В сфере моторики эта диссоциация проявлялась по-разному: по параметрам развития крупной моторики дети лишь слегка отставали от нормативно развивающихся сверстников, тогда как по параметрам мелкой моторики отставание было значительным. В ШГ3 основным в психическом развитии было грубое отставание с элементами диссоциации, в отношении моторного развития отмечалось отставание как по крупной, так и по мелкой моторике, но в последнем случае оно было грубым.

Большинство рисунков детей группы ЗД были пластичными по типу изображения, в основном не имели отклонений от вертикали, были разнообразными по размеру и средними по нажиму, значительная часть изображений были полноценными с точки зрения изображения верхних конечностей, наличия необходимых деталей. Следует отметить определенные возрастные изменения в рисунках детей группы «практической нормы»: в рисунках детей 7 лет встречались единичные изображения рук с деформацией, тогда как после 9 лет они не встречались, то же можно отнести и к параметру «отклонение от вертикали» (встречается преимущественно у детей в возрасте 7–8 лет). В целом и качество рисунков, и особенности возрастной динамики укладываются в описанные в литературе особенности [19]. Примеры рисунков здоровых испытуемых — девочки и мальчика 8 лет — представлены на рис. 1.

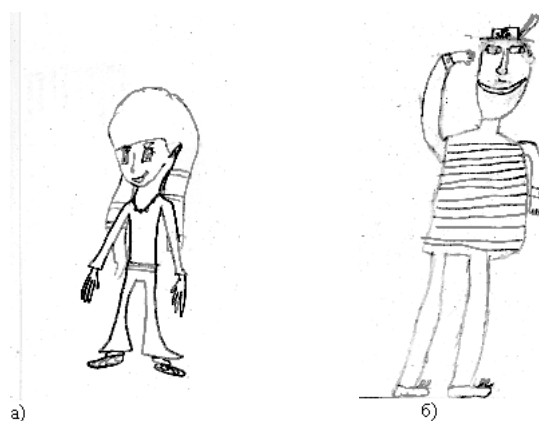


Рис. 1. Образцы рисунков детей контрольной группы: а) рисунок здоровой девочки 8 лет; б) рисунок здорового мальчика 8 лет

Рисунки детей экспериментальной группы отличались от изображений здоровых сверстников, имелись различия внутри подгрупп (в соответствии с делением по результатам РЕР). Так, в ШГ1 детализация фигур немного хуже, чем у ЗД, примерно в половине случаев имелись пространственные нарушения (диспропорция фигур и их частей, неправильное сочленение деталей), в целом рисунки имели некоторое сходство с таковыми у детей контрольной группы. Ухудшение параметров выполнения рисунков в ШГ2 было заметно по сравнению с ЗД и ШГ1 (много пространственных ошибок, качество рисунка существенно ниже возрастной нормы, отсутствуют признаки пола, одежда). Наихудшими по сравнению с другими группами оказались параметры рисунка в ШГ3: имелось грубое недоразвитие, отставание качества рисунка, обнаружены выраженные пространственные нарушения (недоразвитие), размер и расположение на листе также отличались от рисунков детей ШГ1, ШГ2 и ЗД, отмечена максимальная непроработанность деталей человеческой фигуры, отсутствовали признаки пола, возраста, грубо нарушены пространственные соотношения и т. п. Примеры выполнения рисунков детьми экспериментальной группы представлены на рис. 2.

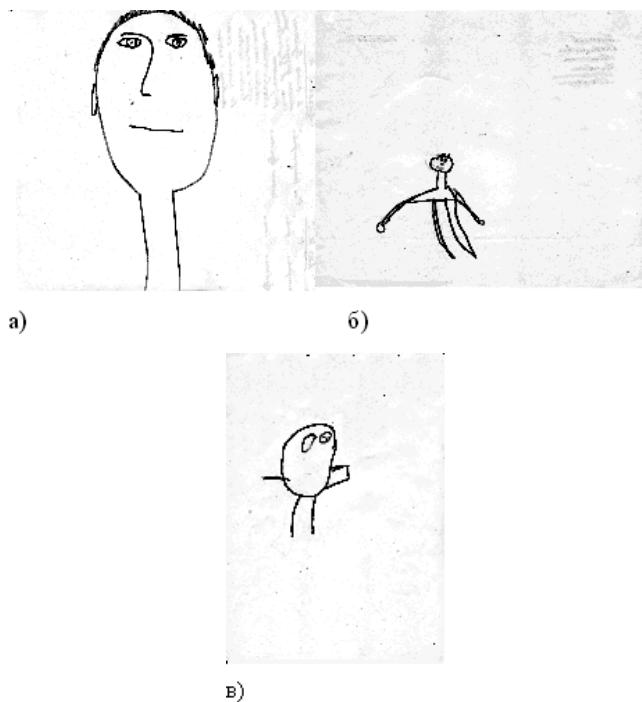


Рис. 2. Образцы рисунков детей экспериментальной группы: а) рисунок мальчика 8,5 лет, группа Ш1; б) рисунок мальчика 9 лет, группа Ш2; в) рисунок мальчика 9 лет, группа Ш3

Сопоставление отдельных параметров рисунка в норме развития и выделенных по РЕР группах больных шизофренией детей показало следующее. По способу изображения (рис. 3) в группе ЗД более 60 % рисунков были промежуточными, около 30 % — пластичными, схематичных рисунков было менее 5 %, тогда как в группе ШГ1 таким способом изображения пользовались уже 40% испытуемых и лишь 11 % рисунков было пластичными. В ШГ2 большинство рисунков схематичные и минимум промежуточных, в ШГ3 — только схематичные рисунки.

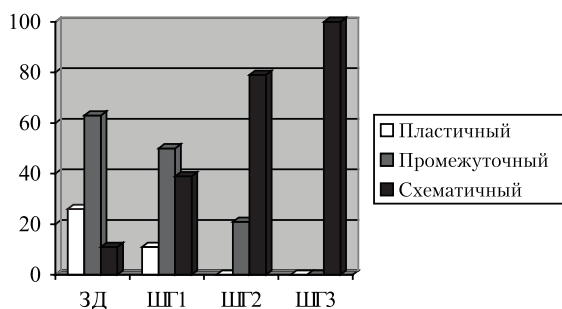


Рис. 3. Способы изображения в выделенных группах (частота встречаемости в %)

Статистическая обработка полученных результатов с использованием фи-критерия Фишера показала, что различия значимы во всех группах (уровень достоверности: ЗД — ШГ1,  $p < 0,05$ ; ЗД — ШГ1 и ШГ1,  $p < 0,01$ ).

При сравнении сопоставляемых групп по размеру (рис. 4) оказалось, что в контрольной группе ЗД

около 60 % рисунков имеют средний размер, свыше 35 % — маленький, тогда как на большой размер приходится менее 5 % рисунков. У детей, больных шизофренией, иное сочетание распределения рисунков по размеру. В ШГ1 преобладает большой (38 %) или средний (62 %) размер рисунков. В других группах выявлена более разнородная картина, пропорционально тяжести заболевания. Сравнение размера рисунков по группам испытуемых в ШГ2 и ШГ3 показало, что распределение в них по параметру размера рисунка разное. В ШГ2 размер рисунка — преимущественно средний (43 %) и маленький (35 %), в ШГ3 чаще встречались либо очень маленькие (50 %), либо очень крупные рисунки (33 %), тогда как рисунки среднего размера составляют 17 %. Рисунки детей ЗД более компактны по размеру, аккуратны по исполнению. У больных детей между группами ШГ1и ШГ3 меньше сходства, больше своеобразия, различий, которые нарастают по мере тяжести заболевания. На рис. 4 представлена частота встречаемости рисунков большого, среднего и малого размеров в сопоставляемых группах испытуемых.

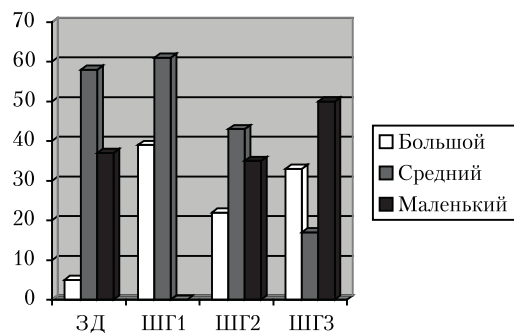


Рис. 4. Особенности размера рисунков по выделенным группам (частота встречаемости в %)

По фи-критерию Фишера статистически значимые различия между ШГ1 и ЗД отмечались только по частоте встречаемости больших и малых размеров рисунков (при  $p < 0,01$ ); отсутствовали статистически значимые различия по частоте встречаемости рисунков среднего размера. Между ШГ2—ЗД статистически значимые различия имелись по частоте встречаемости больших и малых размеров рисунков ( $p < 0,01$  и  $p < 0,05$  соответственно). Между ШГ3—ЗД статистически значимые различия имеются лишь по частоте встречаемости рисунков средних размеров (при  $p < 0,05$ ), тогда как по частоте встречаемости больших и малых размеров рисунков различия статистически не значимы.

Сравнение групп по параметру отклонения от вертикали (рис. 5) показывает, что в контрольной группе свыше 95 % рисунков выполнены по средней линии без отклонения вправо и влево от вертикали. В ШГ1 уже около 40 % рисунков выполнены с отклонением вправо, а в ШГ2 и ШГ3 выявлены рисунки с отклонением вправо и влево от вертикали.

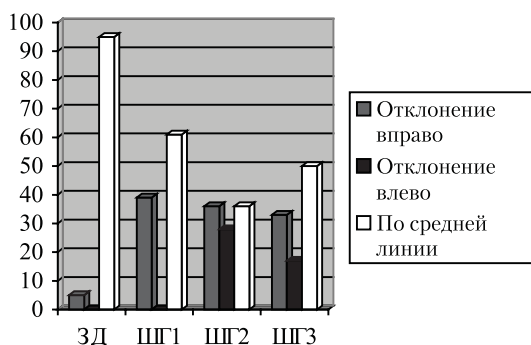


Рис. 5. Наличие отклонения от вертикали в выделенных группах (частота встречаемости в %)

Статистическая обработка полученных результатов с использованием фи-критерия Фишера выявила значимые различия во всех группах (уровень достоверности: ЗД – ШГ1 при  $p < 0,05$ ; ЗД – ШГ1 и ШГ2 при  $p < 0,01$ ).

Следующий параметр – *тип нажима* (рис. 6). Около 60 % детей группы ЗД демонстрировали средний нажим, рисунки с сильным типом нажима в данной группе встречались лишь в 10% случаев, а на рисунки с разным типом нажима приходится немногим более 25 %. Далее по группам увеличивается количество рисунков с сильным типом нажима: в ШГ1 – около 20 %, в ШГ2 – свыше 20 %, а в ШГ3 – около 70 %.

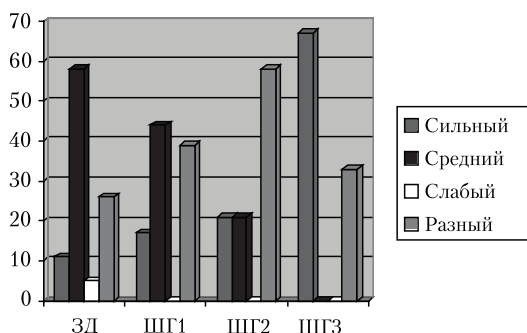


Рис. 6. Особенности типа нажима в выделенных группах (частота встречаемости в %)

Различия между выделенными группами статистически значимы при  $p < 0,05$ .

Последний из параметров оценки рисунка – нарушения при изображении верхних конечностей. Эта особенность рисунков обнаружена лишь в группах больных шизофренией детей (Г1–Г3) (рис. 7). В Г1 половина рисунков имела данные нарушения, в Г2 – уже 85 % рисунков с нарушениями изображения верхних конечностей, а в Г3 – 100 % рисунков были с данными нарушениями.

Статистическая обработка показала, что различия между выделенными группами статистически значимы при  $p < 0,01$ .

### Обсуждение результатов

Выделенные нами параметры оценки рисунка имели определенное соответствие с типом состояния

моторики по материалам РЕР. Обсуждение полученных результатов в контексте других исследований и литературных данных может быть только качественным. К сожалению, нет возможности количественно соотнести полученные нами данные с результатами исследований других авторов. Сложность такого сопоставления определяется прежде всего тем, что в работах предшествующих исследователей оценка состояния моторики по рисунку практически не проводилась (настоящая работа в значительной мере является пионерской). Так, признанный авторитет в оценке детского рисунка Й. Шванцара пишет только о «графомоторике», т. е. о соотношении моторных навыков и письма, а не только рисунка. Предлагаемые другими авторами варианты оценки графических составляющих в рамках нейропсихологии не позволяют прямо соотнести результаты этих исследователей с материалами нашей работы [2; 3; 20; 22; 24]. Предлагаемый в данной работе способ анализа моторики через отражение в рисунке, хотя и не отвергается исследователями [1; 19; 21; 25], но редко изучается экспериментально.

Качественный анализ полученных данных о связи нарушений рисунка и уровня моторного развития детей при шизофрении во многом совпадает с клиническими наблюдениями врачей-психиатров (Г. Е. Сухарева, М. Ш. Вроно, В. М. Башина, И. А. Козлова, Г. В. Козловская и др.) и педагогов-дефектологов (С. И. Болдырева) [4; 6; 8; 12; 13; 23; 25]. Выявленные особенности рисунков детей, больных шизофренией, сочетаются с теми, что были описаны другими психологами, в частности, А. Л. Венгером – применительно к шизофрении, Й. Шванцарой – применительно к детям, имеющим резидуально-органические нарушения [7; 26]. Все это определяет необходимость проведения дальнейшего анализа соотношения уровня выполнения рисунков (и вообще графических проб) у детей при эндогенной патологии для уточнения остающихся неясными вопросов о влиянии интеллектуального уровня, состояния зрительно-пространственного фактора на качество рисунка и особенности моторики. Такое направление дальнейшей работы важно и для проведения дифференциальной диагностики с использованием рисуночных методов: дифференциальная диагностика эндогенной и органической патологии или их сочетания.

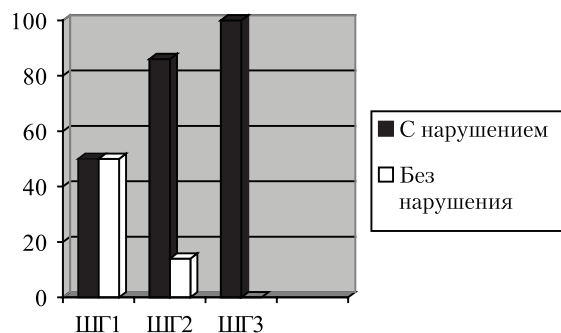


Рис. 7. Нарушения при изображении верхних конечностей (частота встречаемости в %)

## Выводы

Исследование соответствия параметров рисунка и выполнения моторных шкал РЕР детьми, больными шизофренией (с ранним началом), показало следующее.

1. Обнаруженная по материалам РЕР недостаточность моторного развития (прежде всего мелкой моторики) находит отражение в снижении (или своеобразии) различных параметров рисунков у больных шизофренией детей по сравнению со здоровыми детьми.

2. Выявлено значимое ухудшение графических параметров выполнения рисунков у больных детей от ШГ1 к ШГ3 (в соответствии с тяжестью заболевания).

3. Выявлены общие черты, отличающие рисунки больных шизофренией детей: способ изображения преимущественно схематичный; нестабильность размера; отражение в рисунке пространственных на-

рушений (отклонение от вертикали); своеобразие нажима при выполнении рисунков (чем тяжелее заболевание у ребенка, тем сильнее нажим); своеобразие в изображении верхних конечностей (руки-крылья, руки-ласты и т. п.).

4. Выявленное соответствие результатов выполнения моторных шкал РЕР и методики «Рисунок себя» подтверждает наличие дизонтогенеза в моторной сфере у детей при шизофрении и возможность его квалификации разными психологическими средствами (методами).

Полученное соответствие результатов психолого-образовательного теста и обычных рисуночных проб дает возможность дальнейшего расширенного исследования графических и моторных особенностей в рисунках больных шизофренией детей, а также использовать эти данные при проведении дифференциальной диагностики.

## Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 т. М., 1982.
2. Ахутина Т. В., Бабаева Ю. Д., Корнеев А. А. и др. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2008. № 4.
3. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб., 2008.
4. Башина В. М. Ранняя детская шизофрения (статистика и динамика). 2-е изд. М., 1989.
5. Бэйли Н. Шкалы психомоторного развития детей от рождения до 42 месяцев (Bayley Scales of Infant Development Second Edition (2<sup>nd</sup> ed. (BSID-II). 1993, сайт/www.mniiip.org.
6. Болдырева С. И. Рисунки детей дошкольного возраста, больных шизофренией. М., 1974.
7. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты. М., 2005.
8. Вроно М. Ш. Шизофрения у детей и подростков (особенности клиники и течения). М., 1971.
9. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и доп. СПб., 2004.
10. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. М., 1979.
11. Коваль-Зайцев А. А., Зверева Н. В., Симашкова Н. В. Применение психолого-образовательного теста (РЕР) для психологической квалификации тяжести состояния при рано начавшейся детской шизофрении // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2007. (7) № 1.
12. Козлова И. А. Клинические особенности шизофрении раннего детского возраста (начало заболевания до 5 лет). Дисс. ... канд. мед. наук, М., 1967.
13. Козловская Г. В. Психические нарушения у детей раннего возраста (клиника, эпидемиология и вопросы абилитации). Автореф. дисс. ... д-ра мед. наук. М., 1995.
14. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М., 2003.
15. Маховер К. Проективный рисунок человека. М., 2000.
16. Мелешко Т. К., Алейникова С. М., Захарова Н. В. Особенности формирования познавательной деятельности у детей, больных шизофренией / Проблемы шизофрении детского и подросткового возраста. М., 1986.
17. Озерецкий Н. И. Метрическая шкала для исследования моторной одаренности у детей и подростков. Вопросы педологии. 1926.
18. Романова Е. С. Графические методы в практической психологии. СПб., 2001.
19. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб., 2005.
20. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.
21. Серебровская О. В. Применение рисуночных тестов в диагностике. Психологическая наука и образование. 2006. № 4.
22. Симерницкая Э. Г. Экспресс-методика Лурия-90. М., 1990.
23. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста. Избранные главы. Изд. 2-е. М., 1998.
24. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 2-е. М., 1998.
25. Циркин С. Ю. (ред.) Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. Изд. 2-е. СПб., 2004.
26. Шванцара Й. Диагностика психического развития. Прага, 1978.
27. Shopler E., Reichler R. Psychoeducation Profile. Baltmor, 1979.
28. Jaaskelainen Erika et al. Associations between early development and outcome in schizophrenia // Schizophrenia Research. 2008. V. 99.

# The Level of Drawing Performance and the State of Motor Functions in Children with Schizophrenia

**A. A. Koval-Zaitsev**

Senior Lecturer, Department of Neuro- and Patho-Psychology, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Research Fellow, Department of Medical Psychology, Research Center of Mental Health, RAMS

**N. V. Zvereva**

Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow, Professor, Department of Neuro- and Patho-Psychology, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Senior Research Fellow, Department of Medical Psychology, Research Center of Mental Health, RAMS

The article discusses the pilot study in which the level of performance of a drawing technique was used to study the fine motor skills in children from 7 to 11 years old. We present the results of the assessment of fine motor skills in children with schizophrenia (EG, 40 subjects) in comparison with healthy peers (CG, 30 subjects). The following methods were used in the study: Psychological Educational Test (PEP) and «Picture Yourself» technique. Considering the PEP results it was shown that the level of development of gross and fine motor skills in children with schizophrenia differs and three subgroups EG1, EG2, EG3 were formed. The peculiarity of drawing performance of children with schizophrenia compared to healthy peers was shown on a number of parameters. The quality of patients' drawings lowered from SHG1 to SHG3 in accordance with deterioration of motor skills.

**Keywords:** children with schizophrenia, children with normal development, Psychological Educational Test (PEP), «Picture Yourself» technique; fine motor skills, features of drawing, dysontogenesis of motor areas.

## References

1. Anastazi A. Psihologicheskoe testirovanie: V 2 t. M., 1982.
2. Ahutina T. V., Babaeva Yu. D., Korneev A. A. i dr. Vliyanie individual'no-tipologicheskikh osobennostei vysshikh psihicheskikh funktsii mladshikh shkol'nikov na formirovanie navyka pis'ma // Vestn. Mosk. un-ta. Ser.14. Psihologiya. 2008. № 4.
3. Ahutina T. V., Pylaeva N. M. Preodolenie trudnosti ucheniya: neiropsihologicheskii podhod. SPb., 2008.
4. Bashina V. M. Rannaya detskaya shizofreniya (statistika i dinamika). 2-e izd. M., 1989.
5. Beili N. Shkaly psihomotornogo razvitiya detei ot rozhdeniya do 42 mesyacev (Bayley Scales of Infant Development Second Edition (2<sup>nd</sup> ed. (BSID-II). 1993, sait /www.mniip.org.
6. Boldyreva S. I. Risunki detei doshkol'nogo vozrasta, bol'nyh shizofreniei. M., 1974.
7. Venger A. L. Psihologicheskie risunochnye testy. M., 2005.
8. Vrono M. Sh. Shizofreniya u detei i podrostkov (osobennosti kliniki i techeniya). M., 1971.
9. Gutkina N. I. Psihologicheskaya gotovnost' k shkole. 4-e izd., pererab. i dop. SPb., 2004.
10. Kovalev V. V. Psihiatriya detskogo vozrasta. M., 1979.
11. Koval'-Zaitsev A. A., Zvereva N. V., Simashkova N. V. Primenenie psihologo-obrazovatel'nogo testa (RER) dlya psihologicheskoi kvalifikatsii tyazhesti sostoyaniya pri rano nachavsheysya detskoj shizofrenii // Voprosy psihicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov. 2007. (7) № 1.
12. Kozlova I. A. Klinicheskie osobennosti shizofrenii rannego detskogo vozrasta (nachalo zabolevaniya do 5 let). Diss. ... kand. med. nauk. M., 1967.
13. Kozlovskaya G. V. Psihicheskie narusheniya u detei rannego vozrasta (klinika, epidemiologiya i voprosy abilitatsii). Avtoref. diss. ... d-ra med. nauk. M., 1995.
14. Lebedinskii V. V. Narusheniya psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste. M., 2003.
15. Mahover K. Proektivnyi risunok cheloveka. M., 2000.
16. Meleshko T. K., Aleinikova S. M., Zaharova N. V. Osobennosti formirovaniya poznavatel'noi deyatel'nosti u detei, bol'nyh shizofreniei / Problemy shizofrenii detskogo i podrostkovogo vozrasta. M., 1986.
17. Ozereckii N. I. Metricheskaya skala dlya issledovaniya motornoj odarennosti u detei i podrostkov. Voprosy pedagogii. 1926.
18. Romanova E. S. Graficheskie metody v prakticheskoi psihologii. SPb., 2001.
19. Semago N. Ya., Semago M. M. Teoriya i praktika ocenki psihicheskogo razvitiya rebenka. Doshkol'nyi i mladshii shkol'nyi vozrast. Spb., 2005.
20. Semenovich A. V. Neiropsihologicheskaya diagnostika i korrektsiya v detskom vozraste. M., 2002.
21. Serebrovskaya O. V. Primenenie risunochnykh testov v diagnostike. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2006. № 4.
22. Simernickaya E. G. Ekspres-metodika Luriya-90. M., 1990.
23. Suhareva G. E. Lekcii po psihiatrii detskogo vozrasta. Izbrannye glavy. Izd. 2-e. M., 1998.
24. Cvetkova L. S. Metodika neiropsihologicheskoi diagnostiki detei. Izd. 2-e. M., 1998.
25. Cirkin S. Yu. (red.) Spravochnik po psihologii i psihiatrii detskogo i podrostkovogo vozrasta Izd 2-e. Spb., 2004.
26. Shvancara Y. Diagnostika psihicheskogo razvitiya. Praga, 1978.
27. Shopler E., Reichler R. Psychoeducation Profile. Baltimor, 1979.
28. Jaaskelainen Erika et al. Associations between early development and outcome in schizophrenia // Schizophrenia Research. 2008. V. 99.

## Поэтическое творчество как средство регуляции эмоционально-смысловой сферы личности

Н. Т. Оганесян

кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник сектора методической поддержки и мониторинга образовательной среды Центра экстренной психологической помощи Московского городского психолого-педагогического университета

Данная статья посвящена проблеме взаимодействия психологии и искусства, в частности поэзии. Психология должна вобрать в себя высшие достижения искусства в активном воздействии на личность. Искусство (поэзия) выступает носителем «вненаучного», «живого» психологического знания, посредством которого она оказывает психологическое по своему содержанию влияние на личность. Это дает основания считать ее формой психотехнического воздействия, позволяет рассматривать в качестве предшественника психологической практики. Нами разработаны два способа использования поэтического творчества в качестве средства регуляции эмоционально-смысловой сферы личности субъекта творчества: поэтическая мастерская в режиме библиотерапии и поэтическая мастерская в режиме творческого самовыражения. Новизна альтернативного подхода к организации мастерских в том, что используется вариант отбора поэтических произведений, основывающийся на выявлении степени напряжения эмоционально-смыслового поля стихотворения как специфического средства воздействия на личность участника мастерской.

**Ключевые слова:** психология, искусство, психологическая практика, библиотерапия, поэтическая мастерская, регуляция эмоционально-смысловой сферы личности участника поэтической мастерской.

В сердца печальные да будем  
Вливать целебные слова  
И приходящим в храмы людям  
Вещать глаголы божества.  
*Пьер Ронсар («Оды»)*

Ф. Е. Василюк пишет, что «человеческое слово есть глубочайший витальный акт, обладающий преображающими энергиями. В глубоком и открытом высказывании себя человек не только душевно укрепляется, исцеляется и обретает осмысленность существования, он изменяется в своем онтологическом ядре» [2, с. 48].

За примерами обратимся к творцам художественного слова. Ищущий истину Фауст отказывает Слову в его первостепенности:

Написано: «Вначале было Слово»...

И вот уже одно препятствие готово:

Я слово не могу так высоко ценить.

Да, в переводе текст я должен изменить...

*И.-В. Гёте («Фауст»)*

*Пер. Н. Холодковского*

Но большинство «знатоков человеческих душ» не согласятся с этим. Владеющие Словом понимают его мощь, его невыразимую силу, его таинственную мистическую власть над людьми:

Глубокая вечность  
Огласилась словом.  
То слово — «да будет!»  
«Ничто» воплотилось  
В тьму ночи и свет;  
Могучие силы сомкнуло в миры,  
И чудной, прекрасной  
Повеяло жизнью...

*А. В. Кольцов («Великое слово»)*

Не только значение слова, не только, кто произнес его, но слово само по себе также обладает динамической силой. Поэтам была известна эта тайна. Н. Гумилев («Слово») писал: «Солнце останавливали Словом, // Словом разрушали города». В. Шенер («Слова») словно продолжил:

Словом можно убить, словом можно спасти,  
Словом можно полки за собой повести,  
Словом можно предать и продать, и купить,  
Слово можно в разящий свинец перелить...

В. Хлебников («Трижды Вэ, трижды Эм!..») пишет о поэте, владеющем словом:

И слова гонишь бич (ом)

Народов взволнованный цуг!

А В. Маяковский («Неоконченное») о силе слов:

Я знаю силу слов, я знаю слов набат.

Они не те, которым рукоплещут ложи.

От слов таких срываются гроба

Шагать четверкою своих дубовых ножек.

По П. А. Флоренскому, слово является «амфибий», посредником между миром внутренним и миром внешним. «Слово — столь же внутри нас, сколь и во вне», — пишет он [17]. И: «Слово — есть сама реальность, словом высказываемая» [там же]. Не зря О. Сулейменов, по свидетельству А. А. Леонтьева [10], написал:

... Слово,

проникая в глушь души,

ей сообщает

собственную форму.

Так в мир входя,

мы изменяем мир,

он — оболочка,

мы — его основа,

мой мир,

рябась, морщинась, как эфир,

Приобретает очертанья СЛОВА.

Люди издавна осознали особую роль, магию и силу слова. По мнению П. А. Флоренского, «рассмотреть, в чем магичность слова, значит, понять, как именно и почему словом можем мы воздействовать на мир» [17].

По мнению Ю. М. Лотмана [12], «знаки (а поэзия рассматривается как знаковое общение) могут вторгаться в сферу первичной сигнализации, когда человек действуя сам на себя при помощи слов, может переносить страдания и боль». Таким образом, поэзия и поэтическое творчество напрямую связаны с психологией. Это дает осознание властности над предметом отражения, отображения и преобразования, над творимой и воспринимаемой второй действительностью.

Психологи издавна усматривают в поэзии нравственного учителя, угадывают возможного духовного целителя. В этом привычном многоголосии с недавнего времени слышна новая интонация, характерная для всех сфер искусства: теоретическая и экспериментальная психология предпринимает попытки изучения творческого процесса и творящей личности; при этом достаточно изученной областью предстает художественная литература и, в частности, поэзия.

Психолог, по мнению В. П. Зинченко [6], в отличие от поэта не опирается на образы, потому что боится растерять здравый смысл (и поэтому опирается на валидность, верификационность, коэффициенты и т. д.). Между тем догадки поэтов достойны самого серьезного отношения. Поэтический опыт, осуществляющий встречу рационального и иррационального, должен быть дополнен интуицией психолога-практика. По В. П. Зинченко, психология, безусловно, научна, но она более «гуманитарна», чем наука, и

поэтому место ее метода — между поэзией и наукой, точнее, между искусством и наукой.

Давайте обратимся к трактовке, которую давал искусству Л. С. Выготский [4]: «Искусство — важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе, оно есть способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни». Итак, искусство «уравнивает человека с миром». Именно для этого психология и существует: для того чтобы люди научились жить в «мире с самими собой», чувствовать жизнь во всей ее полноте, быть открытыми этому миру.

Действительно, психология (в лице консультирования и психотерапии как практического воплощения научной психологии) может быть направлена на объединение людей друг с другом, на «уравнивание человека с миром», и это действительно роднит ее с искусством. Но искусство и, в частности, поэтическое творчество может помочь человеку и в разрушении старых смыслов, формировании новой «обогащенной» смыслами картины мира. По Д. А. Леонтьеву [11], искусство приводит к формированию новых смыслов, новых личностных конструктов, благодаря которым человек воспринимает действительность. Такое взаимодействие как бы «расшатывает смысловые стереотипы», позволяет увидеть одни и те же вещи одновременно с разных точек зрения». Через запуск этого механизма стимулируются процессуальные ресурсы человека, осуществляющие взаимодействие с миром, стимулирующие жизнотворчество. При этом чем более адекватно взаимодействие, тем больше сфера воздействия.

В настоящее время начала активно развиваться «практическая» составляющая методологии психологии. Совершенно ясно, что и по задачам, и по содержанию самого психологического знания практическая психология — это особая область. Практическая психология возникает на других основаниях: в отличие от традиционной научной психологии, она имеет «объектную», а не «предметную» ориентацию, она более «антропологична», если воспользоваться терминологией П. Фресса.

Отношения между наукой и практикой должны стать для психологии первостепенной задачей, а практика должна войти в психологию, причем как главный ее философский принцип. «Вполне очевидно, — считает Ф. Е. Василюк, — что теория, созревшая в академической исследовательской плоскости, в отрыве от психологической практики, не способна удовлетворить эти требования. Таким образом, психологическая практика не может продуктивно развиваться без теории, и в то же время она не может рассчитывать на академическую теорию. Ей нужна особая теория, назовем ее психотехнической». [3, с. 16]. Ф. Е. Василюк использует этот термин в том особом методологическом смысле, который ему придавал Л. С. Выготский.

Каковы же основы союза психологии и искусства, способные сообщить внутренним законам каждой из

этих областей культуры встречное движение и даже побудить к определению особой сферы их совместной деятельности? Искусство и психология — две грани единой области человековедения. Психология должна вобрать в себя высшие достижения искусства по активному воздействию на личность. Какой психологический статус мы можем дать искусству? По данному поводу существует несколько точек зрения.

Ю. Б. Гиппенрейтер [5] разделяет все психологическое знание на житейское и научное. При этом к житейско-психологическим знаниям относятся и все те психологические богатства, которые можно найти в искусстве. Разумеется, житейское знание владеет огромной россыпью данных, но, как отмечал П. А. Флоренский, эта россыпь настолько несистематизирована, что доступ к ней практически закрыт.

Здесь также можно привести мнение М. К. Мамардашвили [13], говорившего об искусстве, что оно не является «пришлепкой к жизни». То есть искусство не некий артефакт, побочный продукт жизни человека, а, напротив, ее важнейшая составляющая. Искусство питает и поддерживает многообразие психологического знания, а не вытекает из него, оно развивает как психологию, так и творящих ее психологов.

Иное, по сравнению с описанными выше подходами, отношение к искусству мы находим у В. П. Зинченко [6; 8; 9]. Он ищет и находит в искусстве, в частности, в поэзии психологическое решение психологических проблем. Образец именно такого подхода содержится, в частности, в работе «Размышления о душе и духовном развитии человека» [9]. В. П. Зинченко рассматривает искусство как символический язык души. Поэтому для него литературные ссылки являются не искусственным вкраплением в изложение, а составной частью психологического текста. Искусство выступает самостоятельным носителем вненаучного психологического знания. По мнению В. П. Зинченко, в данном случае следует говорить о «живом знании». Живое знание подробно рассматривается В. П. Зинченко в книге «Живое знание. Психологическая педагогика: материалы к курсу лекций» [7], где оно понимается как вызов науке, выход за «понятия, концептуальные схемы, теории, имеющие тенденцию становиться догмами», так как эти «очки» должны быть предметом постоянной рефлексии.

Таким образом, художественная литература выступает не только объектом психологического исследования, но и ее субъектом, носителем «вненаучного», «живого» психологического знания, посредством которого она оказывает специфическое, психологическое по своему содержанию влияние на читателя/слушателя. Это дает основания считать ее формой психотехнического воздействия, позволяет рассматривать в качестве предшественника психологической практики.

Поэтическое творчество, включающее в себя образ, движение, музыку, использующее традиционную поэтическую технику (ритм, звук, мелодику, метафору и т. д.), являющееся высшей формой творчества, можно считать интегрированным вариантом. Полу-

ченный в результате творческий продукт является ценностью и сам по себе, но и как регулятор эмоционально-смысловой сферы личности. Личность в данном случае выступает как объект воздействия поэтического творчества, понимаемого и как рецепция, и как продуцирование поэтических произведений. При этом имеется в виду личность реципиента (читателя или слушателя), и личность автора как субъектов творческой поэтической деятельности. Под «творчеством» понимается и процесс создания поэтических произведений, и процесс чтения как процесс творческий, связанный с анализом, пониманием и интерпретацией смыслов поэтических произведений.

Нами разработаны два способа использования поэтического творчества в качестве средства регуляции эмоционально-смысловой сферы личности субъекта творчества (читателя/слушателя/творца): поэтическая мастерская в режиме библиотерапии и поэтическая мастерская в режиме творческого самовыражения [14; 15].

Способ осуществления деятельности поэтической мастерской в режиме библиотерапии включает формирование творческих групп, организацию ситуации неформального общения участников, создание творческой атмосферы в группах, личное позиционирование каждого участника. Поэтическая мастерская в режиме библиотерапии [14] включает чтение, анализ, понимание и интерпретацию специально подобранных поэтических произведений с целью регуляции эмоционально-смысловой сферы участников мастерской.

В интерактивном творческом процессе выделяется пять этапов.

1. **Первый** представляет собой психологический тренинг, в ходе которого читаются специально подобранные стихотворения, использующиеся в качестве катализатора эмоционального настроения. Цель этапа — ускорить процедуру знакомства группы и решить сопутствующие проблемы, связанные с общением.

2. **Второй** представляет собой выбор поэтических произведений и идентификацию участников с этим выбором. Цель этапа — предварительное ориентирование в предстоящей творческой деятельности.

3. **Третий**. На этой стадии участники вместе с руководителем осуществляют анализ поэтических произведений, выявляют механизмы и средства воздействия поэтических произведений на эмоционально-смысловую сферу личности. Механизмы воздействия работают на бессознательном и сознательном уровнях. На сознательном уровне достижение лучшего понимания читателем/слушателем своих проблем происходит за счет расширения возможностей вербализации этих проблем и включения их в контекст общественно выработанного опыта, представленного в поэтических произведениях. Воздействие на бессознательное индивидуально и опосредовано средствами эстетизированной суггестии, которые заключены в поэтических произведениях.

В традиционной практике библиотерапии поэтические произведения соединяются для работы в бло-



ки. Подходы и критерии могут быть разнообразными, например: изопринцип — систематизация стихотворений в зависимости от основной эмоции, которая заключена в стихотворении, или смысловой подход, один из вариантов которого разработан автором, — систематизация стихотворений в зависимости от темы: «Жизнь прекрасная моя...», «Любовь мне жизнь...», «Давайте любить и радовать дружбой друг друга...», «Минувших дней очарование ...», «...Страдаем — и, значит, живем!», «Пыль суеты сует сметая...», «...Но мелко мерим мы наш дух, боясь великих дел...», «Приявший мир, как звонкий дар, как злата горсть, я стал богат...», «Я слезы лью; мне слезы утешенье...», «Дневные раны сном лечи...», «Молись, душа...», «Надежда утешенье подает...» и т. д.

Новизна альтернативного подхода состоит в том, что нами используется вариант отбора поэтических произведений, основывающийся на выявлении степени суггестивности поэтического произведения, степени напряжения эмоционально-смыслового поля стихотворения как специфического средства воздействия на эмоционально-смысловую сферу читателя/слушателя. В результате проведенного нами анализа выявлено, что поэтические произведения могут быть классифицированы в соответствии с уровнем напряжения эмоционально-смыслового поля стихотворения, связанного с эстетезированной суггестивностью через следующие модусы:

1) *ортодоксально-миметический* (миметический — отражающий, удвояющий действительность) — отсутствие напряжения эмоционально-смыслового поля, низкий уровень эстетезированной суггестивности;

2) *миметико-дескриптивный* (дескриптивный — описательный) — низкий уровень напряжения эмоционально-смыслового поля, низкий уровень эстетезированной суггестивности;

3) *миметико-эмотивный* (эмотивный — связанный с эмоциональной сферой, описание эмоциональных состояний) — низкий уровень напряжения эмоционально-смыслового поля, низкий уровень эстетезированной суггестивности;

4) *миметико-технический* (технический — насыщенный поэтическими тропами и фигурами) — средний уровень напряжения эмоционально-смыслового поля, средний уровень эстетезированной суггестивности;

5) *техничко-миметический* — средний уровень напряжения эмоционально-смыслового поля, средний уровень эстетезированной суггестивности;

6) *ортодоксально-технический* — редукция к эмоциям, средний уровень эстетезированной суггестивности;

7) *техничко-смысловой* — высокий уровень напряжения эмоционально-смыслового поля, высокий уровень эстетезированной суггестивности;

8) *смыслово-технический* — высокий уровень напряжения эмоционально-смыслового поля, высокий уровень эстетезированной суггестивности;

9) *ортодоксально-смысловой* уровень — редукция к смыслам.

10) *ортодоксальный уровень* (эмоционально-смысловая абстракция).

Подлинная поэзия, являющаяся сгустком эмоций и смыслов, рождает эмоционально-смысловое поле особого напряжения и выражается через технико-смысловую и смыслово-технический модусы, поэту для работы в мастерской отбираются произведения, соответствующие технико-смысловому и смыслово-техническому модусам.

Подход к тексту поэтического произведения как к специфическому средству, которое способно оказывать влияние через глубинный (смысловой) и поверхностный (формальный) уровни на состояние эмоционально-смысловой сферы личности, необходим при организации деятельности поэтической мастерской в режиме библиотерапии. Цель этапа — осмысление на теоретическом уровне психологических механизмов воздействия поэтического творчества на личность субъекта творчества.

4. Четвертый этап. Содержание основного этапа поэтической мастерской заключается, с одной стороны, в стимулировании эмоциональной активности читателей/слушателей, с другой — в понимании и переработке смысла стихотворений. Оба процесса взаимосвязаны по принципу саморегулирующейся функциональной системы. Поэтические произведения, соответствующие технико-смысловому и смыслово-техническому модусам, работают на уровне эмоций и смыслов. На уровне эмоций они стимулируют:

1) позитивные эмоциональные переживания, помогающие облегчить последствия стресса путем благотворного влияния на эмоциональную сферу, поэтому чтение поэтических произведений выступает как своеобразный тренинг эмоций и чувств;

2) формирование эмпатии, которая отвечает глубинной потребности быть ответственным, активным, сильным и в то же время — тонким и чутким;

3) идентификацию с героем поэтического произведения, которая подразумевает эмоциональное включение участников в процесс и обретение понимания своей собственной ситуации через сопереживание;

4) формирование самостоятельного стиля решения эмоциональных проблем через узнавание своей психотравмирующей ситуации и типа эмоционального отреагирования.

На уровне смыслов поэтические произведения предполагают:

1) знакомство с вариантами решений жизненно-важных проблем, которые могут помочь спланировать правильный путь действий при решении проблем, показать существование альтернативных решений проблем;

2) знакомство с авторитетной авторской моделью действительности, которая поможет преобразовать дефектную модель читателя/слушателя;

3) формирование нового отношения к действительности, поскольку обогащаясь смысловым опытом в процессе общения с поэтическим творчеством, человек приобретает опыт и средства осмысления

переживания и преодоления будущих жизненных ситуаций.

Цель этапа — практическое овладение правилами и приемами анализа, понимания и интерпретации поэтических произведений для осознания и выражения собственных эмоций и смыслов.

5. Пятый этап — рефлексия. Участник должен почувствовать и установить связь между собственной личностью и поэтическим произведением, чтобы получить новый опыт. Руководитель должен помочь интегрировать этот новый опыт. Цель этапа — осознание степени практического овладения освоенными ранее на теоретическом уровне приемами анализа, понимания и интерпретации поэтических произведений и осознание регуляционного эффекта этого процесса.

Конечный результат — регуляция эмоционально-смысловой сферы читателя зависит от степени адекватности понимания и эмоциональной «аккомодации» (Д. А. Леонтьев), т. е. возникновения у читателя эмоций, максимально сходных с авторскими. Характеризуя итоговый этап мастерской, можно сделать вывод, что адекватность переработки смысла и высокая степень эмоциональной активации приводит к следующим результатам: к адекватному пониманию или интерпретации смысла художественного текста и к эмоциональной «аккомодации». При этом следует учесть, что сходство не может быть абсолютным, поскольку эмоции и смыслы возникают на основе не только конвенциональных, но и субъективных представлений.

Таким образом, смысл поэтической мастерской в режиме библиотерапии состоит в использовании поэтических произведений как результата процесса поэтического творчества в целях регулирования эмоционально-смысловой сферы личности участников мастерской.

Следует признать, что библиотерапевтическая методика на ее современном этапе представляется недостаточно аргументированной, поскольку, во-первых, в классификации отобранных текстов бывает нарушена гомогенность понятий с точки зрения родо-видовых отношений; во-вторых, не определены полностью текстовые факторы, обуславливающие регуляторное воздействие; наконец, не учитываются субъективные свойства личности. Тем не менее даже на таком начальном этапе разработки и практического применения метода он дает положительные результаты, и это свидетельствует об эффективности целенаправленного восприятия чисто поэтического текста в целях регуляции эмоционально-смысловой сферы личности участников мастерской.

Способность творчества вызывать эмоции преимущественно положительного характера становится основой терапии творчеством, или терапии творческим самовыражением, по М. Е. Бурно [1], когда эти эмоции вызываются преднамеренно, с целью упорядочения и регуляции психического тонуса. Творчество выполняет целый ряд профилактических функций, связанных с регуляцией эмоциональ-

но-смысловой сферы личности творящего. Поэтическое творчество глубоко очищает психику от «сенсорных шлаков» — отрицательных эмоций, хаотичности бесформенных ощущений, обрывков навязчивых мыслей и переживаний, сознания бессмысленности своего существования.

Способ осуществления деятельности поэтической мастерской [15], так же как и в случае библиотерапии, включает формирование творческих групп, создание ситуации неформального общения участников, создание творческой атмосферы в группах, личное позиционирование каждого участника. Поэтическая мастерская при этом состоит из системы теоретических и практических занятий, каждое из которых предусматривает отдельную тему, рассматривающую психологические аспекты поэтического языка. Новая тема дается с учетом предыдущей и, таким образом, опирается на знания, полученные в ходе освоения материала.

В интерактивном творческом процессе выделяется пять этапов:

1. Первый этап представляет собой психологический тренинг, в ходе которого читаются специально подобранные стихотворения, использующиеся в качестве катализатора эмоционального настроения. Цель этапа — ускорить процедуру знакомства группы и решить сопутствующие проблемы, связанные с общением.

2. Второй этап — это теоретическое освещение темы «Стихосложение». Примерные темы занятий в общей схеме соответствуют порядку их проведения. Здесь участник впервые осмысляет данные руководителем мастерской средства анализа и построения стихотворной речи. Цель этапа — предварительное ориентирование в теме, ознакомление с областью стихосложения и осмысление значимости изучаемого.

3. Третий этап знакомит с выявленной нами системой психологических механизмов воздействия поэтического творчества на личность, которая включает механизмы внушаемости, осознания, спонтанности, переживания и коммуникации. При этом поэтическое произведение рассматривается с точки зрения суггестивной лингвистики на разных иерархических уровнях: фонологическом, просодическом, лексико-стилистическом, лексико-грамматическом, лексико-символическом, синтаксическом и др. Акцентируется наличие дисгармонии поэтических текстов как суггестивного фактора, который определяется наличием фонетических, лексических, грамматических, семантических и других отклонений от нормы. Цель этапа — осмысление на теоретическом уровне психологических механизмов воздействия поэтического творчества.

4. Четвертый этап — непосредственно практическая работа с использованием системы специальных заданий, направленных на овладение и совершенствование навыков стихосложения. Например, задания на овладение рифмой, ритмом, мелодикой, звукописью, фигурами и тропами; задания на

совершенствование умений выражать собственные эмоции и смыслы посредством поэтического творчества. Задания подбираются таким образом, чтобы активизировалась аналитическая и конструктивная деятельность участников. Каждый участник имеет возможность применить полученные в ходе предыдущего этапа знания, необходимые для понимания творческого процесса и создания стихотворений. Цель этапа — практическое овладение правилами и приемами стихосложения для выражения собственных эмоций и смыслов.

5. Пятый этап — рефлексия. Выполненные задания обсуждаются всеми участниками по ходу и в конце занятия; по мере необходимости дается задание на дом. Цель этапа — осознание степени практического овладения освоенными ранее на теоретическом уровне приемами стихосложения поэтического творчества.

Таким образом, смысл поэтической мастерской в режиме творческого самовыражения состоит в использовании процесса поэтического творчества в целях регулирования эмоционально-смысловой сферы личности. Процесс регулирования эмоционально-смысловой сферы личности подразумевает и сопутствующую диагностику состояния эмоционально-смысловой сферы личности.

Исследователи, как теоретики, так и практики, демонстрируют огромный энтузиазм по поводу эффективности подобных мастерских. Но, за редким исключением, систематические исследования эффективности ее не проводились.

Для оценки эффективности поэтической мастерской мы использовали следующие критерии:

1) убежденность участников, что именно эти занятия существенно помогли им почувствовать себя более общественно полезными, более творческими, самими собой, в результате чего улучшилось настроение;

2) изменение (существенное, стойкое) общественной кривой жизни участников с осмысленно-светлым ощущением своей социальной значимости, своих успехов, с подробной убежденностью, что все это обусловлено прежде всего данным творческим терапевтическим процессом;

3) сформировавшееся желание помочь другим так, как помогли тебе самому, стремление активно практически делиться с людьми опытом творческого самовыражения.

Участники оценивали результат как вполне удовлетворительный и связывали свое улучшившееся эмоциональное состояние, повысившийся интерес к жизни, удовлетворенность жизнью с занятием поэтическим творчеством. Возникшее ощущение радости жизни, полноты жизни, наполненности жизни новыми смыслами и убежденность, что все это объясняется активной творческой позицией, участники связывали с работой в поэтических мастерских.

Роль поэтического творчества в личностном развитии состоит в том, что оно не только способствует развитию чувств, но и обосновывает — рационально

и эмоционально — необходимость творческого отношения к миру. Для человека является естественной его потребность в творчестве, творческом самовыражении, самореализации. Кроме того, только творческое поведение в нашем изменчивом мире и может считаться подлинно адекватным поведением, обеспечивая человеку возможность адаптации к новым реалиям бытия.

Формируя внешний материал, человек организует и свой внутренний мир, как бы наводит порядок в собственной душе, гармонизируя ее состояние, устраняя напряжения, «перекося». Творчество, возможное в собственном смысле лишь как свободная, спонтанная деятельность, дает человеку ощущение свободы, состояние полета, вдохновения, раскрепощенности, уверенности в себе, приводит к психологическому катарсису, к пониманию, что сам человек является подлинным хозяином жизни.

С. Есенин в стихотворении «Мой путь» написал:  
Стихи мои,  
Спокойно расскажите  
Про жизнь мою.

М. Кузмин («Снова чист передо мною первый лист...») писал:

Ты — читатель своей жизни — не писец,  
Не известен тебе повести конец.

А что произойдет, если, не согласившись с М. Кузминым, не только стать рассказчиком, читателем, но и писателем, проектировщиком своей судьбы? Возможно ли это? Существует специальная терапия, которую называют нарративной. В нарративной терапии автор становится главным героем своего произведения и сам себя отправляет в светлое будущее. Не об этом ли пишет поэт:

Жизнь идет, куда я хочу.  
Я вывожу ее погулять.  
Иду, с нее глаз не спуская,  
веду ее шумной улицей,  
веду моей песней...

*Андре Френо («Благожелательность»)*

*Пер. М. Ваксмахера*

«Выправление пути жизни» — великая миссия нарративной терапии, которая напрямую связана с творчеством (и поэтическим творчеством в частности). Нарративную терапию создали и до сих пор развивают австралийские психотерапевты Майкл Уайт (Michael White) и Дэвид Эпстон (David Epston). Самыми влиятельными теоретиками теории «нарратива», или «повествования», являются французский философ Жан-Франсуа Лиотар и американский литературовед Фредерик Джеймсон. Согласно этой теории, мир и человек могут быть познаны только в форме «литературного» повествования, в виде историй, рассказов и т. д.

В основании нарративной психологии — положение, что все люди по своей природе — рассказчики: рассказ присутствует во всех видах творчества. Рассказывая о себе, своем поведении, поступках, человек выделяет в жизненном потоке события своего прошлого и старается по-новому увидеть их. Тем са-

мым реконструируются прошлые события, воссоздается история, образно говоря, рисуются картины человеческого бытия. Наши собственные повествования учат нас, и с их помощью мы учимся, как жить и действовать. Они помогают организовывать ход наших эмоций и мыслей, помогают нашему общению с другими людьми. В некоторых случаях они могут улучшать наше настроение, когда мы подавлены, а также способствовать психологическому совершенствованию.

Нарративная терапия помогает людям разрешить их проблемы. Предполагается, что люди, в принципе, способны сказать о себе и о мире намного больше, чем реально осознают. Осознание и осмысление происходит во время рассказа. Очевидно поэтому, по З. Фрейду, поэзия — самый короткий и прямой путь из бессознательного в сознание. З. Фрейд [18] говорит о поэте, что «полифоническая оркестровка позволяет ему производить сообщения на трех уровнях — ясного сознания, подсознательного и бессознательного». Таким образом, человек может управлять собой, своими мыслями и эмоциями, жизнью и судьбой.

Люди не являются «жертвами» своих эмоций или страстей. Они создают эмоции, чтобы помочь себе в достижении своих целей. Очевидно поэтому человек способен и на глубокий анализ своих проблем, и на пересоздание своей жизни, и на проектирование нового жизненного пути, и на управление своими эмоциями через осознание и осмысление, которое дает поэтическое творчество.

С. Л. Рубинштейн [16] выявил два базовых способа существования человека как субъекта жизни:

1) первый способ представляет собой жизнь, не выходящую за пределы непосредственных связей, в которых живет человек (его можно назвать реактивным способом существования);

2) второй способ связан с появлением рефлексии. При этом сознание выступает как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней (это рефлексивный способ существования). В современном изменяющемся обществе наиболее актуален второй способ существования человека как субъекта жизни.

В этих подходах заключена ведущая ориентация на обеспечение свободы личности, а не навязывание человеку советов и рекомендаций. Таким образом, человек становится подлинным субъектом своей жизнедеятельности, кроме того, он и сам развивается. Актуализация рефлексии, которая происходит в ходе творческого процесса (в частности, речь идет о поэтическом творчестве), стимулирует переход с реактивного способа существования на рефлексивный или закрепляет рефлексивный способ жизнедеятельности, оснащая субъекта новыми средствами. Эта схема максимально ориентирована на свободную развивающуюся личность.

Таким образом, в результате длительной практической деятельности, мы пришли к выводу, что занятие поэтическим творчеством стимулирует развитие креативности, рефлексии и является эффективным средством регуляции эмоционально-смысловой сферы личности. Способность творческого процесса вызывать эмоции преимущественно положительного характера становится основой терапии поэтическим творчеством, когда эти эмоции вызываются преднамеренно, с целью упорядочения и регуляции психического тонуса. Поэтические мастерские, с нашей точки зрения, являются универсальной поддерживающей средой и уникальным средством, способствующим восполнению внутренних психологических ресурсов личности.

## Литература

1. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. М., 1999.
2. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии. М., 2003.
3. Василюк Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1.
4. Выготский Л. С. Психология искусства. М., 2000.
5. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: Учебник для студ. ун-тов. М., 1988.
6. Зинченко В. П. Возможна ли поэтическая антропология? М., 1994.
7. Зинченко В. П. Живое знание. Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. Самара, 1998.
8. Зинченко В. П. Посох Осипа Манделъштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М., 1997.
9. Зинченко В. П. Размышления о душе и ее воспитании // Вопросы философии. 2002. № 2.

10. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М., 2001.
11. Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов (методическое руководство). М., 1999.
12. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. Семиотические исследования по теории искусства. Л., 1970.
13. Мамардашвили М. К. Обязательные формы (выступление на «круглом столе» по теме «Взаимодействие науки и искусства в условиях НТР») / Вопросы философии. 1976. № 12.
14. Оганесян Н. Т. Библиотерапия: Самоактуализация психических состояний через поэзию. М., 2002.
15. Оганесян Н. Т. Практикум по психологии творчества. М., 2007.
16. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
17. Флоренский П. А. У водоразделов мысли. Ч. I. М., 1990.
18. Фрейд З. Художник и фантазирование. М., 1995.

# Poetry as Means of Personal Emotional-Semantic Sphere Regulation

**N. T. Oganessian**

Ph.D. in Education, Associate Professor, Leading Research Fellow, Sector of Methodological Support and Monitoring the Educational Environment, Centre for Emergency Psychological Support, Moscow State University of Psychology and Education

---

This article discusses the interaction between psychology and the arts, particularly poetry. Psychology should encompass the highest achievements of arts in the field of active influence on personality. Art (Poetry) is a carrier of «unscientific,» «live» psychological knowledge, through which it provides psychological in its content influence on personality. This gives grounds to consider it as a form of psychotechnical influence and allows regarding it as a precursor of psychological practice. We have developed two ways to use poetry as means for personal emotional-semantic sphere regulation: poetry workshop in a mode of Bibliotherapy and poetry workshop in a mode of creative expression. The novelty of this alternative approach to workshops' organization lies in the process of poetry selection that is based on identifying the tension degree of emotional and semantic field of the poem as a specific means of influence on the workshop's participant personality.

**Keywords:** psychology, art, psychological practice, Bibliotherapy, poetry workshop, the regulation of personal emotional-semantic sphere of a poetic workshop participant.

## References

1. *Burno M. E.* Terapiya tvorcheskim samovyrazheniem. M., 1999.
2. *Vasilyuk F. E.* Metodologicheskii analiz v psihologii. M., 2003.
3. *Vasilyuk F. E.* Ot psihologicheskoi praktiki k psihotekhnicheskoi teorii // Moskovskiy psihoterapevticheskiy zhurnal. 1992. № 1.
4. *Vygotskii L. S.* Psihologiya iskusstva. M., 2000.
5. *Gippenreiter Yu. B.* Vvedenie v obshuyu psihologiyu: Uchebnik dlya stud. un-tov. M., 1988.
6. *Zinchenko V. P.* Vozmozhna li poeticheskaya antropologiya? M., 1994.
7. *Zinchenko V. P.* Zhivoe znanie. Psihologicheskaya pedagogika: Materialy k kursu lektsii. Samara, 1998.
8. *Zinchenko V. P.* Posoh Osipa Mandel'shtama i trubka Mamardashvili. K nachalam organicheskoi psihologii. M., 1997.
9. *Zinchenko V. P.* Razmyshleniya o dushe i ee vospitanii // Voprosy filosofii. 2002. № 2.
10. *Leont'ev A. A.* Yazyk i rechevaya deyatelnost' v obshei i pedagogicheskoi psihologii: Izbrannyye psihologicheskie trudy. M., 2001.
11. *Leont'ev D. A.* Metodika predel'nykh smyslov (metodicheskoe rukovodstvo). M., 1999.
12. *Lotman Yu. M.* Struktura hudozhestvennogo teksta. Semioticheskie issledovaniya po teorii iskusstva. L., 1970.
13. *Mamardashvili M. K.* Obyazatel'nye formy (vystuplenie na «kruglom stole» po teme «Vzaimodeistvie nauki i iskusstva v usloviyakh NTR») / Voprosy filosofii. 1976. № 12.
14. *Oganessian N. T.* Biblioterapiya: Samoaktualizatsiya psicheskikh sostoyanii cherez poeziyu. M., 2002.
15. *Oganessian N. T.* Praktikum po psihologii tvorchestva. M., 2007.
16. *Rubinshtein S. L.* Problemy obshei psihologii. M., 1976.
17. *Florenskii P. A.* U vodorazdelov mysli. Ch. I. M., 1990.
18. *Freid Z.* Hudozhnik i fantazirovanie. M., 1995.

## К проблеме психологического анализа культурогенеза юмора

И. С. Домбровская

психолог частного учреждения образования «Гродненский техникум бизнеса и права»

---

Культурно-исторический подход показывает, что основными механизмами развития юмора в филогенезе являются механизмы социогенеза и ноогенеза. Глубоко укореняясь в личности современного человека, юмор открывает свободу сознания человека и вариативности личности за счет эксцессивности, прерывистости своей функции, а также дает возможность манипулировать общественным сознанием. Юмор находится в процессе культурного развития.

**Ключевые слова:** юмор, комическое, смех, социогенез, ноогенез, диалог.

---

Мы считаем возможным ставить проблему психологического анализа юмора именно как проблему культурогенеза, подчеркивая этим, что юмор есть продукт (и поздний продукт) культурно-исторического развития общества и сознания человека. В культурологии под культурогенезом понимается «один из видов социальной и исторической динамики культуры, заключающийся в порождении новых культурных форм и их интеграции в существующие культурные системы, а также в формировании новых культурных систем и конфигураций. Сущность культурогенеза заключается в процессе постоянного самообновления культуры не только методом трансформационной изменчивости уже существующих форм и систем, но и путем возникновения новых феноменов, не существовавших в культуре ранее» [30].

Историко-филологические исследования истории слова «юмор» показывают, что в античности слова, обозначающего то, что мы сегодня называем юмором, не было. Само слово «*humor*» было, но оно обозначало «жидкость, влага» [34]. Это слово было позаимствовано из обыденной речи медициной и превратилось в понятие «гуморов», определяющих темперамент, а в современной медицине стало понятием «гуморальной регуляции».

Согласно Л. С. Выготскому, «слово готово, когда готово понятие» [9, с. 19]. Понятие о юморе в античности не было готово. Это позволяет поставить вопрос о закономерностях культурогенеза юмора в ходе истории. Каковы же закономерности, социальные и индивидуальные механизмы формирования чувства юмора, каковы его предпосылки?

Анализ первых упоминаний о «смеховом» позволяет выделить две основные предпосылки юмора: 1) комическое, смешное; 2) смех.

Предпосылки юмора характеризовал Аристотель. Так, «смешное — это какая-нибудь ошибка или уродство, не причиняющее страданий и вреда, как, например, комическая маска» [3, с. 1070]. Предполагалось, что люди осмысленно смеются именно над комичес-

ким. По Платону, смех может быть направлен на что угодно и может быть амбивалентным.

В феномене осмысленного смеха пересекаются и встречаются биологическая способность к смеху и идеальная способность к комическому восприятию. По Л. С. Выготскому, это можно интерпретировать как то, что в юморе встречаются две линии развития человека — натуральная и культурная. А они являются основой высших психических функций (ВПФ). Юмор уже на заре своего культурогенеза формируется как психическая функция.

Но на первой своей стадии, в соответствии с закономерностями формирования ВПФ, описанными Л. С. Выготским, она выступает не как индивидуальная психическая функция, а как особая социальная активность и деятельность.

По мнению А. Г. Асмолова, этот социальный прототип юмора выступает как феномен преадаптации, т. е. возникновения в эволюционирующей системе полезных признаков до того, как они стали этой системе действительно полезны [4].

Комическое восприятие и смех впервые «встречаются» в массовых действиях: в античных празднествах — сатурналиях и дионисиях, в античном театре (например, при массовом просмотре комедий Аристофана), при восприятии речей ораторов (например, Цицерона), особенно в импровизированных театральных действиях, когда ватаги ряженых бегали по пригородам — «*komos*», — к которым восходит этимология слова «комическое» [2, с. 350]. Сама этимология слова комическое задает стандарты формирования смехового и юмора. Комическое — это не магистраль культуры, а ее «пригород», «обочина», некоторый обходной путь. Ватаги ряженых, бегающие по этим пригородам и смешавшие людей, задают стандарт социальности юмора.

В древних комических действиях смеховое и зарождающийся юмор выступают как свойство вида Человек, разделенное между людьми. Юмор не осознается отдельным человеком как юмор. Он существ-

вует в виде понятия о смешном, которое эксплицировал Аристотель, а поскольку смех — биологическая реакция, то этим — в «натурализованном», приземленном, биологизированном виде. Связка смеха и комического позволяет юмору постепенно отрываться от биологической основы за счет социальности смеховой деятельности и идеальности комического образа.

Цицерон мало пишет о смехе как таковом, но он формулирует «нормы» и функции шуток для их применения в ораторском искусстве. Он считает, что «в шутке первым делом надо соблюдать меру» [33, с. 178]. А воздействие шутки может быть следующим: шутка вызывает расположение к тому, кто шутит, она может восхищать, может опровергать противника или «показывает самого оратора человеком изящным, образованным, тонким» и «она разгоняет печаль, смягчает суровость, а часто и разрешает шуткой и смехом такие досадные неприятности, какие нелегко распутать доказательствами» [там же].

Овидий даже учит смеяться: «открывать рот при смехе надо умеренно: на щеках должны быть видны две ямочки и нижняя губа — чуть-чуть приоткрывать низ верхних зубов... Смех должен быть... легким и чем-то женственным для уха!» [27, с. 350].

В Средневековье улыбка поощряется более, чем громкий смех. Она привязывается не к комическому образу, а к образам Христа и Мадонны. Связь улыбки и воспринимаемого идеального образа святости содействует развитию способности к психическому отражению и создает предпосылки формирования способности обратить «улыбку» (и юмор) на самого себя, влияет на индивидуализацию смехового в дальнейшей истории.

Эволюционный смысл смеха зафиксирован Августином. Так, Августин следующим образом упоминает смех: «они (числа) не суть образы предметов. Пусть посмеется надо мной тот, кто этого не видит, и я пожалею его за этот смех» [1, с. 157]. Таким образом он не просто описывает природу смеха от непонимания, от неспособности к абстракции, от грубости, «неотесанности культурой» личности человека, но определяет смысл смеха как «компенсаторный» (Л. С. Выготский) или «неадаптивный» (А. Г. Асмолов). Смех создает возможность установить пробел понимания, задать другому вопрос о понимании абстракции.

Социальность, присущая раннему юмору, максимально проявилась в ренессансной культуре, описанной М. М. Бахтиным на основе творчества Ф. Рабле. Среди широких народных масс была популярна «культура смеха» — регламентированные временем досуга словесные игры, нарочитое обжорство, карнавные шествия и переодевания, изменяющие образы людей,

сопровождающиеся заразительным, направленным друг на друга, на себя и на весь мир остроумием и смехом [28; 5]. Способность человека к юмору выступала как разделенная между людьми психическая функция. «... Отношения между высшими психологическими функциями было некогда реальным отношением между людьми; коллективные, социальные формы поведения в процессе развития становятся способом индивидуального приспособления, формами поведения и мышления личности» [8, с. 221]. Одновременно происходило и возвышение комического восприятия, отрыв его от чувственной основы смеха. Так, комическое становилось способом особого осмысления мира в его целом. Примером чему служит само название книги А. Данте — «Божественная комедия».

В разделенной между людьми способности к юмору — «смеховой культуре» — обнаруживается психологический механизм социогенеза\* юмора. В случае трансформирования понятия комического в способ осмысления мира, которое произвел Данте, обнаруживается механизм ноогенеза\*\* юмора.

Под ноогенезом мы понимаем процессы отчуждения психического, которые проявляются в формировании сферы идеального (или «ноосферы»), в которой презентуется отчужденное знание, в свою очередь, влияющее на психологию людей. Основными психологическими механизмами ноогенеза являются индивидуальное обобщение социальных представлений и порождение нового знания.

Механизм ноогенеза (как индивидуального оформления представлений) обнаруживается у Бен Джонсона (в комедии «Каждый вне своего нрава», 1599). Он пишет так:

«... в теле человека  
Желчь, флегма, меланхолия и кровь,  
Ничем не сдержанные, беспрестанно  
Текут в свое русло, и их за это  
Назвали humours. Если так, мы можем  
Метафорически то слово применить  
И к общему расположению духа:  
Когда причудливое свойство, странность  
Настолько овладевают человеком,  
Что... по одному пути  
Влечет все помыслы и его чувства,  
То правильно назвать нам это — humour»  
[7, с. 181].

Этот уникальный текст показывает, как происходит «метаморфоза», трансформация биологического (гуморальные жидкости) во внутреннее («расположение духа»). И затем это внутреннее, психологическое, детерминирует поведение человека. Это механизм персоногенеза личности (А. Г. Асмолов) и ноогенеза юмора, того, как складываются и оформляются представления о юморе как таковом. Слово

\* Согласно А. Г. Асмолову, «под социогенезом в психологии понимается происхождение и развитие высших психических функций, личности, межличностных отношений, обусловленное особенностями социализации в разных культурах и формациях» [4, с. 160]. Он выделяет такие механизмы социализации, как подражание и идентификация [там же, с. 161].

\*\* Понятие «ноогенеза» выросло из представлений Вернадского и Шардена о «ноосфере» и активно введено в научный обиход А. Л. Ереминым как понятие об эволюции интеллектуальных систем. Мы же описываем психологические механизмы ноогенеза, которые понимаем как обобщение социальных представлений или порождение нового знания.

«humor» приобретает второе значение — «нрав, настроение». В этом значении слово юмор сохраняется как омоним «чувства юмора» в современных английском и польском языках.

Сама способность к юмору трансформируется. Из разделенной между людьми функции юмор превращается в свойство личности, а строго по Бен Джонсону, — в свойство характера. В тот период произошло и становление того, что мы называем комедией характеров. Развивается и комедия положений, комедия ситуаций. Жан Поль осмыслил театральную комедию как равноправный жанр высокого искусства, служащий целям воспитания эстетического восприятия. Юмор же он считал свойственным (в свою историческую эпоху) не всем, а немногим: «Все серьезное для всех, юмор существует для немногих, и вот почему: он требует духа поэтического, духа вольно и философски воспитанного, который принесет с собой не пустопорожний вкус, а высший взгляд на мир» [19, с. 128]. Таким образом, юмор, комедия выступали как средство развития личности.

И. Кант писал уже о юморе как индивидуальной способности человека (таланте человека), у которой есть внутренняя сущность — «игра представлений» [21, с. 352]. Это еще и пример интеллектуализации, идеализации чувства юмора. Кант пишет об этимологии немецкого слова «юмор» (*laune*), что оно как бы отслоилось от слова «*lanier*» — веселость — и обозначает способность произвольно приходить в хорошее расположение духа [там же, с. 355—356]. Таким образом, у юмора появляется внутренняя опосредованность — «игра идей» и произвольность. В хорошем расположении духа, по Канту, человек приходит именно благодаря идеальному знаковому опосредствованию юмористического акта «игрой идей». Опосредованность и произвольность, согласно Л. С. Выготскому, — это еще два признака ВПФ, которые человек приобретает в ходе истории.

К XIX в. юмор становится свойством, присущим не только избранным, а всем или почти всем. Под влиянием развития «массового общества», доступности знания, вовлечения широких слоев населения в социоисторические процессы, стирания резких отличий «высокой» и народной культуры юмор становится реальной или потенциальной способностью. В отличие от ренессансного смеха, юмор — это уже не свойство, разделенное между людьми, а свойство отдельной личности. Юмор массовизируется, с одной стороны, а с другой — дифференцируется на типы и оттенки. Это находит отражение и развитие во взглядах философов и эстетиков XIX в. [10; 29].

А. Бергсон полагает, что обязательным условием смеха является способность смотреть на вещи под особым эстетически-игровым углом зрения. По его мнению, смех как метафизическая категория занимает промежуточное место между сферой эстетичес-

кого и сферой повседневности. Задача смеха — побеждать автоматизм в живом [6], и этим давать свободу эволюции живого. Способность к эволюционированию — это видовая способность человека. Вместе с человеческой личностью эволюционирует и юмор. А точнее, становящаяся в ходе истории способность к юмору и смеху служит одним из средств эволюции психики. Юмор как некая «остановка» в привычном, автоматическом ходе событий создает прерывистость, эксцесс в функционировании человеческой психики. Юмор как некий эксцесс в непрерывности психического способствует развитию свободы личности и ее индивидуальной эволюции.

В XX в. внимание к юмору проявилось прежде всего у психологов. Наибольшее значение для ноогенеза юмора имели взгляды З. Фрейда и Г. Олпорта. З. Фрейд полагал юмор механизмом психики, противоположным вытеснению. Юмор, по З. Фрейду, не скрывает вытесненные содержания сознания, а открывает их. «Юмор является средством получения удовольствия несмотря на препятствующие ему мучительные аффекты» [32, с. 398]. Г. Олпорт характеризует чувство юмора как аспект самообъективации (способности, трансцендирующей и интегрирующей личность), рядоположный религиозному чувству [35]. Позже В. Франкл определит юмор как проявление антропологической характеристики человека — способность к самоотстранению: «Юмор относится к существенным человеческим проявлениям, он дает человеку возможность занять дистанцию по отношению к чему угодно, в том числе и к самому себе, обрести тем самым полный контроль над собой» [31, с. 343—344].

Вышеназванные мыслители во многом не только фиксировали, но и формировали представления о юморе. Специфика юмора такова, что он формировался в ходе человеческой истории рука об руку с формированием личности и под влиянием тех мыслей о юморе, которые излагали и популяризировали мыслители (лидеры общественных мнений). В связи с этим можно говорить не только о социогенезе чувства юмора, но и о его ноогенезе. Понятие ноогенеза, понимаемое прежде всего как индивидуальное оформление представлений, а также порождение нового знания, дополняет представления о биогенезе, социогенезе, персоногенезе А. Г. Асмолова\*.

В XX в. произошло формирование «массового общества» и плюрализация культуры. Налицо разнообразие точек зрения на юмор и исследовательских подходов к его изучению [20; 26].

Если в эпоху Ренессанса, в период своего социогенеза, зарождающийся юмор способствовал предотвращению кризиса культуры, гармонизировал разнонаправленные тенденции, то по мере своего развития юмор все более становится фактором управления общественным мнением, причем произвольно

\* В концепции исторической эволюции вида Человек А. Г. Асмолова понятие ноогенеза выглядит избыточным, но мы считаем, что оно хорошо описывает роль индивидуальной ноогенной деятельности, которая в терминах Асмолова и Петровского может описываться и понятием «нададаптивной активности».



используемым фактором. Современный телевизионный юмор ушел от темы политики, перешел на темы обыденной жизни, эксплуатирует тему «маленького человека». Способствует ли это становлению гражданского общества или отвлекает внимание от «больших» тем политики, культуры? На эти вопросы ответа пока нет. Юмор находится в процессе развития, как находится в процессе развития и человеческая личность и сама природа человека. Своей эксцессивностью, опосредованностью, произвольностью юмор приоткрывает свободу и вариативность человеческого существования.

Юмор в своем социогенезе зарождается из полифонической смеховой культуры. Будучи интериоризованной, полифония смеховой культуры превращается в диалог личности с личностью, а затем во внутренний диалог, который является не простой рефлексией «полюса субъекта и полюса объекта» [22], не просто рефлексией полюса субъекта и полюса субъекта другого человека как в диалогическом общении, а «расщеплением» личности на два субъекта. Ими могут быть «Я-центр» и «Я-образ» как при системной рефлексии [24] при прогрессивном развитии личности или «Я-идеальное» и «Я-реальное», «Я-прошлое» и «Я-настоящее», или другие проблематичные или даже регрессивные расщепления. Как пишет Д. А. Леонтьев, «юмор в своих высших формах — обращенный на самого себя — безусловно связан с внутренним диалогом, с расщеплением личности, с взглядом на себя со стороны» (Леонтьев Д. А., личное сообщение, 2010). Обращение чувства юмора субъектом на самого себя создает возможности не просто самодистанцирования, а самотрансценденции (в ее понимании В. Франклом). Полифония «смеховой культуры», межличностный диалог и внутренний диалог служат развитию личности и ее возможностей. Как возможна самотрансценденция человеческой природы в отчужденную «ноосферу», возможно и дорефлексивное самотрансцендентирование в межличностных или внутриличностных актах юморения. При обращении юмора на самого себя создается другой образ самого себя, до которого потом «дотягивает» «Я-реальное». За счет биологичности смеха происходит трансформация и вполне материального биологического и даже психического уровня, ме-

няются сами принципы психического отражения действительности. Предметный образ становится «двойным», недоопределенным, устремленным в будущее. Будучи принятым рефлексивной личностью, он создает возможности и для сознательно-го саморазвития. Юмор меняет принципы регуляции жизнедеятельности, которые и так менялись на протяжении истории [24]. Если в средневековой культуре юмор был «действием», регулирующим общественные отношения, то в современном юморе все более становится деятельностью, выводящей личность и общество на уровень саморегуляции. По мнению Д. А. Леонтьева, «... усложнение форм регуляции и превращение ее в саморегуляцию выступает как универсальный принцип развития форм активности как на субчеловеческом, так и на человеческом уровне, как в филогенетическом и историко-генетическом, так и в онтогенетическом и актуалгенетическом аспектах рассмотрения, как применительно к человеку как саморегулируемой системе, так и применительно к более частным подсистемам и, наоборот, к большим микро- и макросоциальным системам» [там же]. Но переход к другим формам регуляции возможен именно за счет прерывистости психического, в том числе и через юмор. Юмор формирует личностный потенциал, изменяя принципы отражения действительности и «прерывающая» непрерывность психического.

Юмор, оформившийся в культуре психологическим механизмом ноогенеза\*, сам формирует ноогенез субъектного знания, идеальные и отчужденные формы презентации знания, а также и персоногенез личности, в котором возможны свобода и открытость.

Таким образом, в этой статье представлена попытка анализа истории становления юмора, основных моментов его формирования с точки зрения культурно-исторической психологии. На наш взгляд, понятие культурогенеза оптимально обобщает смысл исторического развития юмора. Что касается полноты анализа, то мы не ставили своей задачей подробное описание всех этапов развития юмора, а только выделение основных переломных моментов и принципов развития юмора. В культурогенезе юмора или, другими словами, в его истории еще много неисследованного.

\* Использование понятия «психологических механизмов ноогенеза» объясняет тот переход в современной культуре, который А. Г. Асмолов обозначил как «... переход от режима употребления, усвоения культуры — к режиму конструирования различных социальных миров» [4, с. 91].

### Литература

1. *Августин Аврелий*. Исповедь. Книга 10 // Одиссей. Человек в истории. М., 1989.
2. *Аристотель*. Об искусстве поэзии // Античная литература. Греция. Антология. Ч. 2. М., 1989.
3. *Аристотель*. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Мн., 1998.
4. *Асмолов А. Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М., 2001.
5. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М., 1990.
6. *Бергсон А.* Смех. М., 1992.
7. *Будагов Р. А.* История слов в истории общества. М., 1971.
8. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. М., 1984.
9. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М., 1982.
10. *Гилберт К. Э., Кун Г.* История эстетики. СПб., 2000.
11. *Данте А.* Божественная комедия. Пер. с итал. Мн., 1986.
12. *Джонсон Б.* Две комедии. М., 1978.
13. *Домбровская И. С., Леонтьев Д. А.* Юмор // Человек. Философско-энциклопедический словарь. М., 2000.
14. *Домбровская И. С.* Тайна живого смеха // Alter EGO. 1994. № 2–3.
15. *Домбровская И. С.* Юродствование как стиль жизнетворчества // 1-я всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений, 2000.
16. *Домбровская И. С.* К проблеме культурного стандарта юмора // Четвертая всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / Под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2010.
17. *Домбровская И. С.* Идеальное как вид материи: проблема психологии // Философская наука. 2010. № 1.
18. *Еремин А. Л.* Ноогенез и теория интеллекта. Краснодар, 2005. Электронная версия: <http://www.koob.ru/eremin/>.
19. *Жан-Поль*. Приготовительная школа эстетики. М., 1981.
20. *Иванова Е. М., Ениколопов С. Н.* Психологические исследования чувства юмора // Вопросы психологии. 2006. № 4.
21. *Кант И.* Сочинения: В 6 т. Т. 5. М., 1966.
22. *Леонтьев Д. А.* Рефлексия как предпосылка самодетерминации // Психология человека в современном мире. Т. 2. Проблема сознания в трудах С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, Л. С. Выготского. Проблема деятельности в отечественной психологии. Исследование мышления и познавательных процессов. Творчество, способности, одаренность: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев и др. М., 2009.
23. *Леонтьев Д. А.* Становление саморегуляции как основа психологического развития: эволюционный аспект // Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В. И. Моросановой. М.; Ставрополь, 2007.
24. *Леонтьев Д. А., Салихова А. Ж.* Взгляд на себя со стороны как предпосылка системной рефлексии // Материалы IV Всероссийского съезда РПО 18–21 сентября 2007 г.: В 3 т. Т. 2. М., Ростов н/Д., 2007.
25. *Лихачев Д. С., Панченко А. Н., Поньрко Л. В.* Смех в Древней Руси. Л., 1984.
26. *Мартин Род*. Психология юмора. СПб., 2009.
27. *Овидий Назон* // Великие мысли великих людей. Т. 1. М., 1998, приводится по: Станкин М. И. Психология в бизнесе. М., 2003.
28. *Рабле Ф.* Гаргантюа и Пантагрюэль: Пер. с фр. М., 2001.
29. *Рюмина М. Т.* Эстетические проблемы комического: Дисс. ... канд. филос. наук. М., 1990.
30. *Флиер А. Я.* Культурогенез. М., 1995.
31. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. М., 1990.
32. *Фрейд З.* Остроумие и его отношение к бессознательному // Фрейд З. Я и Оно. Труды разных лет: Пер. с нем. Тбилиси, 1991.
33. *Цицерон М. Т.* Три трактата об ораторском искусстве. М., 1972.
34. *Черных П. Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка. М., 1994.
35. *Allport G.* Osobowosc i religija. Warszawa, 1988.

# The Problem of Psychological Analysis of Cultural Genesis of Humor

I. S. Dombrovskaya

Psychologist, Private Educational Institution «Grodno College of Business and Law»

Cultural-historical approach shows that the basic mechanisms of humor development in the phylogeny are the mechanisms of sociogenesis and noogenesis. Deeply rooted in the personality of a modern man, humor offers the freedom of human consciousness and the individual variability by the means of excessiveness and discontinuity of its function, moreover opens the possibility of manipulation of public consciousness. The humor is in the process of cultural development.

**Keywords:** humor, comic, laugh, sociogenesis, noogenesis, dialogue.

## References

1. *Avustin Avrelii*. Ispoved'. Kniga 10 // Odissei. Chelovek v istorii. M., 1989.
2. *Aristotel'*. Ob iskusstve poezii // Antichnaya literatura. Greciya. Antologiya. Ch. 2. M., 1989.
3. *Aristotel'*. Etika. Politika. Ritorika. Poetika. Kategorii. Mn., 1998.
4. *Asmolv A. G.* Psihologiya lichnosti: principy obshepsi-hologicheskogo analiza. M., 2001.
5. *Bahtin M. M.* Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura Srednevekov'ya i Rennessansa. M., 1990.
6. *Bergson A.* Smeh. M., 1992.
7. *Budagov R. A.* Istoriya slov v istorii obshestva. M., 1971.
8. *Vygotskii L. S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4. Detskaya psihologiya. M., 1984.
9. *Vygotskii L. S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 2. Problemy obshei psihologii. M., 1982.
10. *Gilbert K. E., Kun G.* Istoriya estetiki. SPb., 2000.
11. *Dante A.* Bozhestvennaya komediya. Per. s ital. Mn., 1986.
12. *Dzhonson B.* Dve komedii. M., 1978.
13. *Dombrovskaya I. S., Leont'ev D. A.* Yumor // Chelovek. Filosofsko-enciklopedicheskii slovar'. M., 2000.
14. *Dombrovskaya I. S.* Taina zhivogo smeha // Alter EGO. 1994. № 2—3.
15. *Dombrovskaya I. S.* Yurodstvovanie kak stil' zhiznetvorchestva // 1-ya vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya po ekzistencial'noi psihologii: Materialy soobsheni, 2000.
16. *Dombrovskaya I. S.* K probleme kul'turnogo standarta yumora // Chetvertaya vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya po ekzistencial'noi psihologii: Materialy soobsheni / Pod red. D. A. Leont'eva. M., 2010.
17. *Dombrovskaya I. S.* Ideal'noe kak vid materii: problema psihologii // Filosofskaya nauka. 2010. № 1.
18. *Eremin A. L.* Noogenez i teoriya intellekta. Krasnodar, 2005. Elektronnaya versiya: <http://www.koob.ru/eremin/>.
19. *Zhan-Pol'*. Prigotovitel'naya shkola estetiki. M., 1981.
20. *Ivanova E. M., Enikolopov S. N.* Psihologicheskie issledovaniya chuvstva yumora // Voprosy psihologii. 2006. № 4.
21. *Kant I.* Sochineniya: V 6 t. T. 5. M., 1966.
22. *Leont'ev D. A.* Refleksiya kak predposylka samodeterminatsii // Psihologiya cheloveka v sovremennom mire. T. 2. Problema soznaniya v trudah S. L. Rubinshteina, D. N. Uznadze, L. S. Vygotskogo. Problema deyatelnosti v otechestvennoi psihologii. Issledovanie myshleniya i poznavatel'nykh processov. Tvorchestvo, sposobnosti, odarennost': Materialy Vserossiiskoi yubileinoi nauchnoi konferentsii, posvyashennoi 120-letiyu so dnya rozhdeniya S. L. Rubinshteina, 15—16 oktyabrya 2009 g. / Otv. red. A. L. Zhuravlev i dr. M., 2009.
23. *Leont'ev D. A.* Stanovlenie samoregulyatsii kak osnova psihologicheskogo razvitiya: evolyucionnyi aspekt // Sub'ekt i lichnost' v psihologii samoregulyatsii / Pod red. V. I. Morosanovoi. M.; Stavropol', 2007.
24. *Leont'ev D. A., Salihova A. Zh.* Vzglyad na sebya so storony kak predposylka sistemnoi refleksii // Materialy IV Vserossiiskogo s'ezda RPO 18—21 sentyabrya 2007 g.: V 3 t. T. 2. M., Rostov n/D., 2007.
25. *Lihachev D. S., Panchenko A. N., Ponyrko L. V.* Smeh v Drevnei Rusi. L., 1984.
26. *Martin Rod.* Psihologiya yumora. SPb., 2009.
27. *Ovidii Nazon* // Velikie mysli velikih lyudei. T.1. M., 1998, privoditsya po: Stankin M. I. Psihologiya v biznese. M., 2003.
28. *Rable F.* Gargantuya i Pantagryuel': Per. s fr. M., 2001.
29. *Ryumina M. T.* Esteticheskie problemy komicheskogo: Diss. ... kand. filos. nauk. M., 1990.
30. *Flier A. Ya.* Kul'turogenez. M., 1995.
31. *Frankl V.* Chelovek v poiskah smysla: Per. s angl. i nem. M., 1990.
32. *Freid Z.* Ostroumie i ego otnoshenie k bessoznatel'nomu // Freid Z. Ya i Ono. Trudy raznykh let: Per s nem. Tbilisi, 1991.
33. *Ciceron M. T.* Tri traktata ob oratorskom iskusstve. M., 1972.
34. *Chernykh P. Ya.* Istoriko-etimologicheskii slovar' sovremennogo russkogo yazyka. M., 1994.
35. *Allport G.* Osobowosc i religija. Warszawa, 1988.

## Динамика развития творческого мышления в онтогенезе

Н. В. Берсенева

аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, старший преподаватель факультета психологии Московского университета государственного управления, Московской финансово-юридической академии, филологического факультета Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

Изучалась возрастная динамика развития творческого (или продуктивного) мышления. Общий уровень развития творческого мышления оценивался на основе открытых субъектом типов решения задач. В сравнительно-возрастном исследовании детям от раннего возраста до подросткового (более 200 человек) и 50 взрослым предъявлялась некоторая последовательность задач «на соображение», упорядоченных по уровню сложности их решения. Согласно полученным данным, начиная с дошкольного возраста наблюдается общее увеличение творческой продуктивности, которое имеет вид кривой с насыщением. Через анализ результатов решения задач в разных возрастных группах были выделены уровни развития творческого мышления и определены соответствующие им типы задач.

**Ключевые слова:** творчество, креативность, развитие творческого, или продуктивного, мышления, задачи «на соображение», психодиагностика.

Среди множества направлений психологии творчества особое место занимает проблема развития творческого, или продуктивного, мышления в онтогенезе [13]. Эта проблема может быть рассмотрена с точки зрения функционального и генетического анализа, предложенного Л. С. Выготским [1]. Необходимость изучения соотношения функционального развития в возрастном или онтогенетическом аспектах подчеркивалась в работах П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца и других, поскольку «такой анализ выявляет причинно-следственную связь между двумя линиями развития» [9, с. 328]. Данный подход позволяет определить не только общую логику развития той или иной функции, но и выявить оптимальные условия, необходимые для ее развития на каждом возрастном этапе. В отношении творческого мышления это особенно актуально, поскольку изучение общих закономерностей его развития обычно сталкивается с методологическими трудностями, которые неодинаково преодолеваются в различных подходах к изучению творческого мышления. В зависимости от специфики понимания творческого мышления существенно меняются представления о методах его исследования, оценке и, соответственно, круг изучаемых феноменов [14].

Большие сложности связаны с тем, что существует множество трактовок творческого мышления, креативности. Большинство исследователей сходятся в одном: творчество характеризуется открытием нового (как для самого субъекта, так и для культуры в целом) [12]. Как отмечает Ж. Пиаже, открытие нового сопровождает все развитие ребенка, и с возрастом ценность этих открытий

только увеличивается [10]. Однако отсутствие четких критериев, по которым можно оценить изменения в развитии творческого мышления, создает препятствия для решения многих практических и исследовательских задач. Поэтому создание необходимого инструментария для определения уровня развития творческого мышления и сравнения творческих проявлений в разных возрастах позволяет изучить общую динамику развития творческого мышления в онтогенезе и открывает возможности решения многих практических задач. Выявление возрастных нормативов особенно актуально для включения творческого мышления в общую систему диагностики психического развития детей. Кроме того, в сфере обучения и развития креативности эффективность обучающих программ определяется тем, насколько их форма и содержание соответствуют возрастным возможностям детей решения ими творческих задач, а также расширяют эти возможности за счет адекватно подобранного учебного материала [6]. Однако выбор учебных заданий зачастую осуществляется на основе субъективных критериев и, как отмечают исследователи, в ряде случаев требуется специальная адаптация задач для облегчения их понимания детьми [7; 8]. Этими соображениями и определяется теоретическая и практическая актуальность данного исследования и необходимость изучения линии развития творческого мышления в возрастном аспекте.

На сегодняшний день в психологии сложилось два основных подхода к изучению творческого мышления: как *продукт* и как *процесс* [12]. В первом случае исследователи ориентированы на выделение таких характеристик творческой деятельности, как продуктивность (ко-

личественный показатель), новизна, определяемая по статистической редкости ответа, степень детализированности, т. е. проработанность идеи (комплексность), вариативность идей и т. д. Задания, предлагаемые субъекту, имеют, как правило, множество возможных решений (например, дорисовать фигуру, составить предложения с определенными словами, придумать название к рассказу, смастерить коллаж и др.). При оценке результатов используется преимущественно качественный анализ, поэтому особую сложность составляет субъективизм экспертов при оценке результатов. Среди всех методов диагностики творческого мышления по продукту наиболее распространенной является методика П. Торренса — Миннесотские тесты творческого мышления (МТТМ) [15]. Эта методика была основана на концепции Дж. Гилфорда, выделившего дивергентное мышление, т. е. мышление в разных направлениях, как отдельный фактор в структуре интеллекта. Несмотря на многочисленную критику, по частоте использования метод Дж. Гилфорда и П. Торренса лидирует как в исследовательских, так и в практических целях психодиагностики творческого мышления, что связано с относительной легкостью его применения в разных возрастах, начиная с дошкольного [13; 14]. Следует отметить, что дивергенция — это лишь один из этапов творческого процесса, связанный с генерацией множества идей, что само по себе еще не гарантирует наличие среди них действительно творческих решений. Собственно, ту же функцию по созданию образов выполняет и воображение, поэтому методы диагностики творческого мышления и творческого воображения основаны на одном методическом приеме: отталкиваясь от ключевого стимула, необходимо создать целостный образ или продукт [4]. Несмотря на требование новизны, при решении задействуются готовые механизмы, что затрудняет выход за пределы имеющегося опыта.

Во втором подходе творческое мышление рассматривается с точки зрения его процессуальных характеристик [3; 11]. Для исследования традиционно применяется метод проблемных ситуаций, где в ходе решения малых творческих задач, или так называемых задач «на соображение» (ЗнС), субъекту необходимо преобразовать свой опыт, открыть способ решения задачи, создать средства для нахождения ответа [1]. Предполагается, что творческие механизмы универсальны как для решения масштабных творческих задач, так и ЗнС [5]. При этом большое значение приобретают наблюдение за поведением испытуемого, анализ его действий по продвижению к цели и высказываний по ходу решения, позволяющих изучать этапы творческого процесса, механизмы и условия протекания творческой деятельности. Однако этот метод для диагностики уровня сформированности творческого мышления в онтогенезе обычно не применяется, тогда как в рамках педагогической работы с детьми дошкольного и школьного возраста задачи на смекалку, на сообразительность активно используются [6; 7]. Но без учета возрастных закономерностей развития творческого мышления такая работа носит случайный и непоследовательный характер. Чтобы восполнить имеющийся недостаток исследований в данной области, было проведено сравнительно-возраст-

ное исследование творческого мышления на материале решения задач «на соображение» (ЗнС).

Главной целью нашего исследования стало определение уровня сформированности творческого мышления у дошкольников, младших школьников и подростков при помощи ЗнС. В основе проведенного исследования лежит предположение, что общий уровень развития творческого мышления может быть оценен на основании доступных субъекту типов решения задач «на соображение».

Определенные сложности на пути к цели исследования связаны с многообразием малых творческих задач и отсутствием их четкой систематизации. Поэтому составление системы задач, которая позволит выявить возрастные особенности творческого мышления, стало неотъемлемым этапом нашей работы. Проанализировав известные ЗнС, традиционно применяемые в рамках исследований творческого мышления, и определив их диагностическую ценность в ходе пилотажных исследований, мы ограничили свой выбор невербальными ЗнС геометрического типа, поскольку они имеют самый широкий возрастной диапазон применимости. В качестве основы для классификации были выбраны способы (принципы) решения задач, поскольку именно открытие этих способов, неизвестных субъекту ранее, и придает процессу мышления творческий характер.

Для геометрических ЗнС всего таких способов было выделено семь: *исключение и присоединение элементов, включение в целое, объединение элементов, трансформация фигуры, расширение границ поиска, выход в пространство*. Мы предположили, что для каждого возраста диагностическими, т. е. наиболее дифференцирующими детей по уровню развития творческого мышления, будут задачи определенного типа. Конечно, диагностическая ценность задач для разных возрастов не остается постоянной: значение одних задач для инициирования творческого процесса утрачивается, других, наоборот, приобретается. В целом представленная последовательность задач воспроизводит логику открытия способов решения ЗнС в онтогенезе и соответствует уровням развития творческого мышления.

## Метод








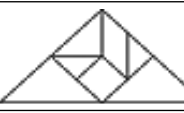



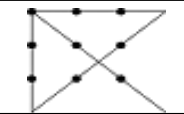


### Участники

В исследовании приняли участие более 200 детей (воспитанники детских садов, учащиеся школ, досуговых и образовательных центров Москвы и Коломны (Московская обл.)). Всего 7 возрастных групп (от 3 до 15 лет) по 28–30 человек в каждой, а также 58 взрослых от 19 до 25 лет, студентов московских вузов. Исследование проводилось в 2004–2008 гг.

### Задачи

В исследовании применялась система геометрических задач «на соображение», включавшая семь типов задач (в соответствии с вышеперечисленными способами решения), для каждого из которых были выделены два уровня сложности (табл. 1).

Система задач «на соображение» геометрического типа

№ п/п	Типы задач	Примеры задач	Ответы
1	Задачи на <b>присоединение</b> объектов или элементов. Требуется найти недостающие элементы за счет присоединения частей фигуры друг к другу.	1.1. Составить два треугольника из 5 палочек.	
		1.2. Составить 6 треугольников из 12 палочек.	
2	Задачи на <b>исключение</b> отдельных элементов из фигуры с целью ее преобразования.	2.1. Из полученной фигуры 1.1, образованной двумя треугольниками, убрать 1 палочку, чтобы получился четырехугольник.	
		2.2. Из фигуры 4.1 убрать 2 палочки, чтобы получилось 2 треугольника.	
3	Задачи на <b>включение</b> элементов одной фигуры в другую, при этом один объект становится частью другого.	3.1. Из 7 палочек составить 2 треугольника.	
		3.2. Составить 3 треугольника из 12 палочек.	
4	Задачи на <b>объединение</b> элементов или объектов для образования новой фигуры.	4.1. Составить 5 треугольников из 9 палочек.	
		4.2. Составить треугольник из 7 геометрических фигур («танграм»)	
5	Задачи на <b>трансформацию</b> объекта без изменения числа элементов. Меняется форма фигуры или расположение элементов относительно друг друга.	5.1. В полученной фигуре 4.1 переложить 3 палочки, чтобы осталось только 2 треугольника.	
		5.2. В фигуре 4.1 переложить 3 палочки, чтобы осталось только 3 треугольника.	
6	Задачи на <b>расширение границ поиска</b> .	6.1. Через 4 точки провести 3 прямые замкнутые линии, не отрывая руки.	
		6.2. Соединить 9 точек (три на три) четырьмя прямыми линиями.	
7	Задачи на <b>выход в пространство</b>	7.1. Положить 6 спичек так, чтобы каждая спичка касалась всех остальных.	
		7.2. Из шести спичек составить 4 треугольника	

### Процедура

Условия предъявления задач менялись в зависимости от возраста испытуемых. Для младших дошкольников использовалась игровая ситуация, в которой решение задач становилось частью игровых действий нескольких персонажей. Детям предлагалось помочь им, выполнив поставленное условие. Например, в доме зайчика сделать крышу, состоящую из двух треугольников, имея всего пять палочек. Именно использование игрового контекста позволило включить детей в решение задачи, создать у них мотивацию, необходимую для проявления поисковой активности. Взрослым и подросткам задачи предъявлялись в письменном виде, во всех остальных группах — устно. Решения зарисовывались на листе экспериментатором или испытуемыми. Исследование проводилось индивидуально с каждым испытуемым. Время решения не ограничивалось. Последовательность предъявления задач не менялась и соответствовала представленной в табл. 1.

### Оценка выполнения

Была введена следующая система оценок: за самостоятельное решение ставится два балла; если в ходе решения требуется помощь стимулирующего или разъяснительного характера, ставится один балл. Введение помощи оказывается особенно актуальным на ранних этапах онтогенеза, поскольку без участия взрослого проблемный характер задачи не очевиден ребенку и он быстро прекращает любые попытки. Взаимодействуя со взрослым в ходе решения задачи, ребенок открывает для себя новую предметную область, в которой вскоре начинает ориентироваться вполне самостоятельно. Таким образом, максимальное количество баллов за решение всех задач составляет 28.

### Результаты

В ходе обработки результатов были получены данные, представленные в табл. 2.

Таблица 2  
Результаты решения ЗнС по группам (баллы)

Возрастные группы	Средний уровень продуктивности	Пределы изменения показателей по группе	Стандартное отклонение
Младшие дошкольники	2,43	0–6	1,74
Старшие дошкольники	6,18	2–10	3,62
Младшие школьники (I–II класс)	7,96	2–15	3,78
Младшие школьники (III–IV класс)	12,77	4–24	6,06
Младшие подростки	14,86	4–25	6,70
Старшие подростки	18,63	5–26	5,01
Взрослые	19,36	5–28	5,76

В ходе корреляционного анализа изменений возраста испытуемых и общего показателя продуктивности решения задач был получен коэффициент корреляции Спирмена  $r = 0,73$  ( $p < 0,01$ ). Это означает,

что с возрастом происходит постепенное увеличение эффективности решения творческих задач. При этом возрастная динамика продуктивности творческого мышления имеет вид кривой с насыщением, где можно выделить периоды интенсивных изменений и стабильные периоды (рис. 1).

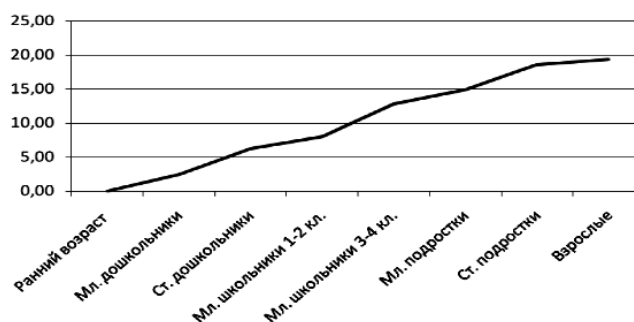


Рис. 1. Общая динамика уровня продуктивности творческого мышления

Согласно полученным данным, первые инсайты, связанные с открытием способов решения самых простых задач (на исключение и присоединение элементов фигуры), возникают впервые в дошкольном возрасте начиная с четырех лет. В более раннем возрасте (три года) дети в значительной степени ориентированы на воспроизведение усвоенных образцов построения фигуры и не могут перейти к самостоятельному поиску нового способа действия, демонстрируя уход от задачи или отказ от решения. Для младших дошкольников имеет большое значение игровая инструкция и активное участие экспериментатора по «вовлечению» детей в процесс решения. Именно это позволяет обнаружить возможности детей в решении ЗнС в столь раннем возрасте, хотя ранее это не предполагалось.

Наиболее интенсивные изменения в продуктивности решения ЗнС происходят в дошкольном возрасте (от 4 до 7 лет), младшем школьном (от 8 до 10 лет) и в подростковом возрасте (от 12 до 15 лет). Различия между этими возрастными группами являются значимыми по критерию Манна–Уитни ( $p < 0,01$ ), тогда как показатель продуктивности в периоды между старшим дошкольным и младшим школьным возрастом, а также между концом младшего школьного возраста (9–10 лет) и началом подросткового возраста (11–12 лет), старшим подростковым и взрослостью имеет тенденцию к стабилизации. Различия между этими показателями оказались не значимыми.

Начиная со старшего дошкольного возраста четко выраженными становятся и внутригрупповые различия в эффективности решения ЗнС. Во всех этих возрастных группах существенным является разброс результатов, т. е. встречаются как высокие, так и низкие показатели успешности решения ЗнС. Однако нижний предел, отражающий минимальный набранный балл, с возрастом имеет тенденцию расти от нуля в дошкольном возрасте до пяти баллов к подростковому. Это означает, что часть заданий теряет свою диагностическую ценность для данных возрастов, поскольку с ними справляется больше половины испытуемых.

В дошкольном, младшем школьном возрасте вплоть до подросткового отмечается и увеличение стандартного отклонения, затем происходит некоторая стабилизация этого показателя. Наиболее выраженными внутригрупповые различия становятся к концу младшего школьного возраста, с момента появления решений всех типов задач. Если рассматривать результаты решения отдельных типов задач, представленные на рис. 2, следует отметить, что в младшем дошкольном возрасте (с 4 лет) возможны решения преимущественно двух типов задач — на присоединение и исключение элементов. В старшем дошкольном возрасте по сравнению с младшими дошкольниками происходит значительное увеличение продуктивности за счет решения задач, связанных с объединением и включением элементов в новую целостность. К концу младшего школьного возраста появляются решения задач на трансформацию и единичные случаи решения задач всех типов, в том числе на расширение границ поиска и выход в пространство. Наиболее высокую степень развития творческого мышления при решении ЗнС продемонстрировали старшие подростки и взрослые, которые представили решения всех типов задач и проявили большую самостоятельность в осуществлении мыслительной деятельности.

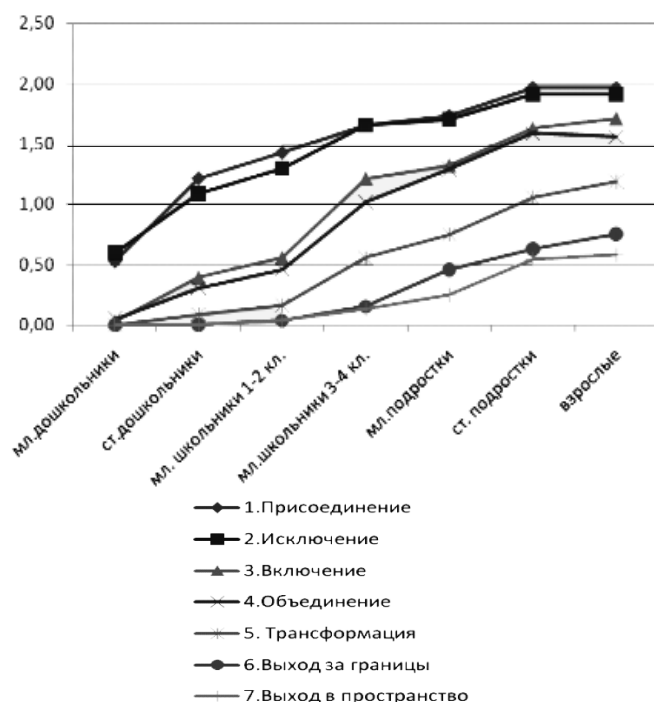


Рис. 2. Распределение результатов решения по типам задач «на соображение»

## Обсуждение

Согласно полученным данным, представленная система задач «на соображение» позволяет проследить изменение продуктивности творческого мышления с возрастом: с младшего дошкольного возраста и до подросткового происходит постепенное уве-

личение количества решенных задач. При этом наиболее интенсивные изменения приходятся на периоды дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов.

Открытие отдельных способов решения задач происходит неравномерно, в определенной последовательности, отражающей общую логику становления творческого мышления в онтогенезе. На основе данных о распределении успешности решения задач «на соображение» различных типов по возрастному критерию можно выделить следующие уровни развития творческого, или продуктивного, мышления в онтогенезе: *нулевой*, характеризующийся отсутствием творческих решений; *исходный*, связанный с появлением первых способов решений задач на исключение и присоединение; *начальный*, охватывающий период дошкольного и частично младшего школьного возраста и выражающийся в появлении решений задач на включение и объединение элементов; *переходный*, приходящийся на конец младшего школьного возраста, когда возникают решения задач на трансформацию и единичные решения всех видов задач, и *основной*, который представлен в виде решения задач всех типов и встречается начиная с младшего подросткового возраста. Такое распределение отражено на рис. 2. Это означает, что для каждого возраста есть свой класс ЗнС, в большей степени соответствующий уровню развития творческого мышления на данном этапе. Следовательно, для каждого возрастного периода необходимо выбирать задачи, в наибольшей степени отражающие возможности детей в данной области. Так, задачи на исключение и включение элементов вызывают значительные трудности и являются действительно задачами «на соображение» в дошкольном возрасте, тогда как практически все подростки с ними справляются. И наоборот, задачи на расширение границ поиска и выход в пространство недоступны детям вплоть до окончания младшего школьного возраста, следовательно, они не дифференцируют детей по уровню творческого мышления и не имеют диагностической ценности.

Таким образом, представленный метод исследования возрастных особенностей творческого мышления позволяет дифференцировать испытуемых в зависимости от успешности решения ими малых творческих задач, выявляя тем самым возрастные и индивидуальные различия в развитии творческого мышления. При этом показано, что не существует универсальных диагностических ЗнС для всех возрастов. Для каждого возраста можно выделить определенный круг задач, в наибольшей степени выявляющих возможности продуктивного мышления детей. В свою очередь, последовательное открытие в онтогенезе новых способов решения, воплощенных в задачах определенного типа, и увеличение возможностей решения ЗнС с возрастом отражают общую динамику становления творческого, или продуктивного, мышления и указывают на необходимость анализа специфических условий, определяющих его развитие на каждом возрастном этапе.



### *Литература*

1. *Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. М.-Л., 1956.
2. *Гальперин П. Я., Данилова В. Л.* Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 1.
3. *Дункер К.* Подходы к исследованию продуктивного мышления // Хрестоматия по общей психологии. М., 1981.
4. *Дьяченко О. М.* Развитие воображения дошкольника. М., 1996.
5. *Леонтьев А. Н., Пономарев Я. А., Гиппенрейтер Ю. Б.* Опыт экспериментального исследования мышления // Хрестоматия по общей психологии. М., 1981.
6. Малый мехмат МГУ им. М. В. Ломоносова. Официальный сайт // <http://mmmf.math.msu.su/>.
7. *Михайлова З. А.* Игровые занимательные задачи для дошкольников. М., 1990.
8. *Новикова Е. Р.* Особенности рефлексивных механизмов мышления у школьников подросткового возраста // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1984. № 4.
9. *Обухова Л. Ф.* О закономерностях функционального и возрастного развития психики ребенка // Возрастная психология. М., 1996.
10. *Пижаже Ж.* О природе креативности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1996. № 3.
11. *Пономарев Я. А.* Психология творчества. М., 1976.
12. *Трик Х. Е.* Основные направления экспериментального изучения творчества // Хрестоматия по общей психологии. М., 1981.
13. *Mayer R.* Fifty Years of Creativity Research // Ed. by R. J. Sternberg. Handbook of Creativity. Cambridge, 1999.
14. *Sternberg R., Lubart T.* The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms // Ed. by R. J. Sternberg. Handbook of Creativity. Cambridge, 1999.
15. *Torrance E. P.* Torrance Tests of creative thinking: Norms Technical Manual. New Jersey, 1966.

# The Dynamics of Creative Thinking Development in the Ontogenesis

N. V. Berseneva

Ph.D. Student, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University; Senior Lecturer, Faculty of Psychology, Moscow University of the State Management, Moscow Finance Academy of Law, Faculty of Philology, M. V. Lomonosov Moscow State University

---

The developmental dynamics of the creative (or productive) thinking were studied. The overall level of development of creative thinking was evaluated based on the task's solution type found by the participant. Participants – children from early childhood age through adolescence (more than 200 people) and 50 adults – were administered a sequence of tasks «for consideration», ordered by level of complexity of their solutions. The results indicate that starting from the preschool age there is an overall increase in creative productivity, which has a curve with saturation. The levels of creative thinking development were shown in the study and the corresponding types of tasks were identified.

**Keywords:** creativity, development of creative or productive thinking, tasks «for consideration», psychodiagnostics.

## References

1. *Vygotskii L. S.* Izbrannye psichologicheskie issledovaniya. M.-L., 1956.
2. *Gal'perin P. Ya., Danilova V. L.* Vospitanie sistematicheskogo myshleniya v processe resheniya mal'kh tvorcheskikh zadach // Voprosy psichologii. 1980. № 1.
3. *Dunker K.* Podhody k issledovaniyu produktivnogo myshleniya // Hrestomatiya po obshei psichologii. M., 1981.
4. *D'yachenko O. M.* Razvitie voobrazheniya doshkol'nika. M., 1996.
5. *Leont'ev A. N., Ponomarev Ya. A., Gippenreiter Yu. B.* Opyt eksperimental'nogo issledovaniya myshleniya // Hrestomatiya po obshei psichologii. M., 1981.
6. Mal'yi mehm'at MGU im. M. V. Lomonosova. Oficial'nyi sait // <http://mmmf.math.msu.su/>.
7. *Mihailova Z. A.* Igrovye zanimatel'nye zadachi dlya doshkol'nikov. M., 1990.
8. *Novikova E. R.* Osobennosti reflektivnykh mekhanizmov myshleniya u shkol'nikov podrostkovogo vozrasta // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psichologiya. 1984. № 4.
9. *Obuhova L. F.* O zakonomernostyakh funktsional'nogo i vozrastnogo razvitiya psichiki rebenka // Vozrastnaya psichologiya. M., 1996.
10. *Piazhe Zh.* O prirode kreativnosti // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psichologiya. 1996. № 3.
11. *Ponomarev Ya. A.* Psichologiya tvorchestva. M., 1976.
12. *Trik H. E.* Osnovnye napravleniya eksperimental'nogo izucheniya tvorchestva // Hrestomatiya po obshei psichologii. M., 1981.
13. *Mayer R.* Fifty Years of Creativity Research // Handbook of Creativity, 1999.
14. *Sternberg R., Lubart T.* The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms // Handbook of Creativity, 1999.
15. *Torrance E. P.* Torrance Tests of creative thinking: Norms Technical Manual; New Jersey, 1966.

## Между Сциллой и Харибдой высокой и низкой самооценки

О. Н. Молчанова

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и экспериментальной психологии факультета психологии Государственного университета — Высшая школа экономики

В статье представлены некоторые дискуссионные положения, связанные с проблемой уровневых характеристик самооценки и их последствий. Основное внимание уделено двум вопросам: что такое самооценка и процесс самооценивания и каковы личностные и поведенческие следствия разного уровня самооценки. Анализируются результаты эмпирических исследований, опровергающих широко распространенное мнение об однозначной позитивности высокой самооценки. Обсуждаются особенности связи между различными параметрами самооценки и поведением человека; разграничивается подлинная и защитная самооценка, рассматриваются особенности оптимальной самооценки. Показывается сложность и неоднозначность объяснительных моделей оптимальной самооценки.

**Ключевые слова:** самооценка, низкая и высокая самооценка, стабильность/нестабильность самооценки, эксплицитная и имплицитная самооценка, адекватность самооценки, истинная и защитная самооценка, оптимальная самооценка.

Во мне — ко мне — большая страсть:  
В себя гляжу, сужу, да мерю...  
*З. Гиттиус*

С 70-х гг. XX в. конструкт «Я» становится одним из самых популярных в отечественной и зарубежной психологии: десятки тысяч статей, глав, книг посвящены феноменам, связанным с «Я». Западные ученые уподобляют исследования «Я» зоопарку — self-zoo, представляющему собой всевозрастающую коллекцию концепций, конструктов, процессов [54]. Одну из центральных позиций в этой разнообразной, разобщенной и во многом таинственной области исследований занимает проблема самооценки. Самооценка выступает как одна из важнейших, если не ключевых, составляющих ядерной части внутреннего мира человека — его «Я».

Задолго до исследовательского «бума» самооценки и сходных с ней конструктов Л. С. Выготский отмечал возможность эмпирического анализа самосознания, позволяющего увидеть новую ступень в развитии подростка, его личности и самосознания. Он писал: «Наряду с первичными условиями индивидуального склада личности (задатки, наследственность) и вторичными условиями ее образования (окружающая среда, приобретенные признаки) здесь выступают *третичные условия* (рефлексия и самообразование)» [13, с. 237]. К таким «третичным условиям», несомненно, можно отнести процесс самооценивания и его результат — самооценку. Рефлексия, по Л. С. Выготскому, ведет к внутренним изменениям сознания и, следовательно, самой личности, к

возможности «определять образ жизни и поведения, изменять наши действия, направлять их и освободить их из-под власти конкретной ситуации» [14, с. 252], а также к более глубокому пониманию других людей. Как справедливо отмечает В. П. Зинченко, «положение Выготского о том, что источником высших психических функций является сознание, насколько я знаю, никто не вспоминал и не вспоминает до сих пор» [17, с. 156]. Действительно, приходится констатировать, что «третичные условия» индивидуальности долгое время «не замечались» психологами. Более того, как отмечает К. А. Абульханова, само понятие «Я-концепция» подвергалось в отечественной психологии «выраженной идеологической депривации» [1, с. 23].

Тем не менее вразрез с вышесказанным мы полагаем, что утверждение Л. С. Выготского о возможности самосознания определять образ жизни и поведения вряд ли относится к обделенным вниманием исследователей, если речь идет о самооценке. Признается, что самооценка, обладая разнообразными регулятивными функциями (собственно оценочной, сигнализирующей, контрольной, стимулирующей, блокирующей, защитной, управляющей, подкрепляющей, корректирующей и др. [16; 40; 47]), обеспечивает различные стратегии в осуществлении тех или иных деятельностей и в решении разного рода задач, влияет на построение межличност-

ных взаимоотношений, способствует самоопределению, самовыражению и самореализации. Однако нельзя не отметить возникающее от бесконечного числа эмпирических исследований, посвященных самооценке, впечатление исчезновения самого носителя, действующего человека (как будто действует не личность с ее ценностями, смыслами, мотивами и переживаниями, а ее самооценка), «забывания» тезиса Л. С. Выготского о том, что начиная с переходного возраста для психических функций становится характерным «участие личности в каждом отдельном акте» [13, с. 239].

Не сомневаясь в важной роли самооценки в жизнедеятельности человека, современные исследователи озабочены вопросом: *каковы последствия разного уровня самооценки?*

Прежде чем дать ответ на этот вопрос, надо прояснить, по крайней мере, два других: что такое самооценка и что означает уровень (высота) самооценки?

Обобщая разнообразие точки зрения, Н. Эмлер [47] полагает, что большинство взглядов о сути самооценки находятся между представлением о том, что самооценка — генерализованное чувство, аффективная оценка «Я», в которой отражаются самоценность и самопринятие личности, и представлением, что самооценка — это сумма оценок специфических свойств или качеств, имманентных «Я», которые взвешиваются и структурируются в глобальную самооценку. Таким образом, на одном полюсе самооценка фактически совпадает с понятием самоотношения, как, например, в концепции Р. Бернса, согласно которой самооценка — это аффективная оценка представления индивида о самом себе, обладающая различной степенью интенсивности в зависимости от того, насколько сильные эмоции вызывают конкретные черты образа-Я [4]. На другом полюсе сосредоточены попытки различных авторов так или иначе определить самооценку, отделив ее, пусть даже только в абстракции, от других сходных конструктов и феноменов [7; 27; 38]. Здесь самооценка трактуется скорее не как любовь/ненависть к себе, не как самопрятие/самонепрятие, а как чувство компетентности, самоуважения, когда акцент делается на процессе собственно оценивания [58]. Представляется справедливой точка зрения Л. В. Бороздиной, рассматривающей самооценку как специальную функцию самосознания, не сводимую ни к одному из его компонентов, ни к когнитивному измерению, ни к эмоциональному [7]. Природа самооценки кроется в осознании человеком, чем является для него то или иное знание о себе, в осознании его значимости для себя, поэтому *«самооценка отвечает на вопрос: не что Я имею, а чего это стоит, что это значит, означает?»* [7, с. 99]. Общая самооценка отражает устойчивое осознание собственной ценности, которое человек может достаточно долго удерживать, независимо от получаемой обратной связи, от успехов/неуспехов в конкретных ситуациях или от других благоприятных или неблагоприятных обстоятельств, определяющих флуктуацию частных самооценок. За самооценкой всегда стоит определенный процесс — самооценивание, предполагаю-

щий процесс сравнения или внутреннего обоснования. Чтобы оценить свои личностные особенности, способности или результаты действия, всегда требуется некоторый стандарт, основание, критерий, в качестве которых могут выступать идеалы, заданные нормы, качества или способности других людей, собственные прошлые достижения и др. Самооценка, таким образом, оказывается упорядоченной по *принципу превосходства или предпочтения* определенных представлений.

Однако одного процесса сравнения еще недостаточно для «размещения» представления о себе на некоторой шкале между полюсами «хорошо — плохо» или «важно — неважно», т. е. для приписывания значимости своей личности или ее отдельным аспектам. Например, суждения «я хороший», «я умный», «я хорошо учусь» означают, что «я превосхожу кого-то по данному параметру», или «я приближаюсь к идеальной модели», или «я такой, каким должен быть, с точки зрения определенной социальной группы», но они еще не дают возможность достаточно определенно судить, насколько для самого субъекта это «хорошо» или «плохо», насколько это значимо для него. Здесь мы можем говорить лишь о *рациональной самооценке*, т. е. когнитивной, логической, интеллектуальной, отражающей результат сопоставления своего «Я» с каким-либо основанием. Именно в этом случае мы описываем самооценку исключительно по параметру величины или «высоты» как высокую, среднюю или низкую, нередко игнорируя ее значение для человека.

Собственно самооценка как суждение о ценности, значении или значимости своего «Я» или его отдельных аспектов — это всегда *аксиологическая оценка*, содержащая маркеры — «хороший-плохой», «позитивный-негативный». Как происходит формирование аксиологической самооценки, наделение рациональной оценки ценностными свойствами? Мы полагаем, что самооценивание включает те же процессы, которые были выделены Р. С. Лазарусом для оценки внешнего события (цит. по: [20]): оценка *релевантности того или иного представления о себе*, т. е. насколько значима сфера оцениваемого, насколько она связана с личными интересами, смыслами и ценностями, затрагивает образ жизни индивида, и оценка *конгруэнтности*, т. е. насколько оцениваемое представление о себе соответствует личным стандартам, целям, облегчает (затрудняет) их достижение. Именно в результате такого соотношения объект оценки «размещается» на шкале между «плюсом и минусом», между «очень хорошо» и «очень плохо», наделяясь субъективной значимостью и отражая «смысловое содержание Я-концепции субъекта жизнедеятельности» [34, с. 299].

Отметим, что самооценка социально обусловлена: ее интерпретация зависит от норм, идеалов, стандартов, принятых в том или ином обществе или в группе лиц. Применительно к самосознанию в целом это особо подчеркивал еще Л. С. Выготский: различия в «культурном содержании среды» определяют разную структуру и динамику самосознания [14]. Культура как фактор, обуславливающий высоту са-

мооценки, в настоящее время достаточно плодотворно исследуется (см., напр.: [26]).

Формируемая самооценка сопровождается эмоциональными переживаниями, но к ним она не сводится. Самооценка — это нечто большее, чем просто переживание, так как за ней всегда стоят определенные ценности, смысловые образования, реализуя которые самооценка и задает модус самоотношения [7]. *Оценки — это «горячие когниции»* (цит. по: [20]). О несовпадении эмоционального самоотношения и самооценки убедительно свидетельствуют исследования отечественной и зарубежной эмпирической психологии [7; 27; 58].

*Почему же самооценка часто смешивается с эмоциональным отношением к себе?* Во-первых, оценивание может происходить автоматически, чрезвычайно быстро, неосознанно, т. е. вызывать эмоции без осознания человеком собственно оценочных процессов (цит. по: [20]). Во-вторых, наблюдается смешение собственно оценочных предикатов с предикатами отношения, свойства, эмоционального состояния. Можно говорить «я ужасен», и здесь явно преобладает негативная оценка, но при этом сам оценивающий может не испытывать отрицательных эмоциональных переживаний или они могут быть очень разнообразны — от ненависти к себе до любования.

Однако многие исследователи продолжают полагать, что два главных процесса лежат за понятием самооценки — *оценка и эмоция*, объединяя их, по-видимому, по принципу принадлежности к переживающему «Я», в отличие от действующего, что в какой-то степени можно соотнести с положением Л. С. Выготского о переживании ребенка как «единице анализа», о концептуальной «клеточке», понимаемой как эмоционально-когнитивное явление, «то, каким образом ребенок осознает, осмысливает, как он аффективно относится к известному событию» [25].

Подобно тому как самооценка рассматривается либо как генерализованное чувство, либо как сумма оценок специфических свойств или качеств, так и *высокая или низкая самооценка* представляются разными авторами либо как чувство приятия или неприятия, любви или ненависти, привязанности или отвращения в свой адрес; либо как высокий или низкий уровень оценки себя, отражающий собственную значимость/незначимость, ценность/малоценность, компетентность/некомпетентность. Из этого следует, что высокая и низкая самооценка — это два противоположных полюса. Однако современные исследования подвергают сомнению данный вывод, доказывая, что низкая самооценка не является полностью противоположной высокой. В обзоре литературы, проведенном Р. Баумейстером [53], показано, что люди с низкой самооценкой характеризуются не ненавистью по отношению к себе, а отсутствием любви к себе, их отличает отсутствие позитивного самоописания, а не наличие негативного. Людей с низкой самооценкой характеризует не амбивалентность крайних чувств (по З. Гиппиус: «*Во мне — ко мне — большая страсть. /Люблю себя — и презираю*»), а их ней-

тральность, т. е. «не люблю, но и не презираю». В абсолютном отношении их уровень самооценки — средний. Более того, люди с низкой самооценкой полагают, что обладают целым рядом достоинств, однако этот ряд гораздо короче по сравнению с людьми с высокой самооценкой, т. е. они имеют меньше ресурсов (положительных качеств, способностей и т. д.), подтверждающих их чувство самоприятия. Крайне редко люди с низким самоуважением ненавидят себя, относятся к себе с отвращением, и это касается обычно только клинических случаев [53].

Возможна еще одна трактовка низкой самооценки, согласно которой она на самом деле является просто *реалистичной*: лица с низкой самооценкой точно оценивают свои возможности и способности, не завывая их. Известно, что большинству людей присущ так называемый эффект «выше среднего», заключающийся в том, что человек, оценивая собственные позитивные качества по сравнению с другими людьми, считает, что они у него развиты «выше среднего уровня» [52]. Например, как обнаружилось в исследованиях, 94 % университетских профессоров полагают, что их способность к преподаванию выше среднего; 90 % менеджеров оценивают свой коэффициент полезного действия выше, чем у среднего менеджера, равного им по рангу; большинство людей считают, что они более честные, дружелюбные, надежные, ироничные, умные, чем другие; выше ценят близость взаимоотношений, больше заботятся о своих престарелых родителях и т. д. (см.: [24; 52]). Но все не могут быть лучше большинства других! Такая самоатрибуция должна быть ложной, по крайней мере, для некоторых подмножеств респондентов. Возможно, что лицам с низкой самооценкой как раз и не свойственен эффект «выше среднего».

Несмотря на разногласия, а порой и путаницу, связанную с дефиницией самооценки, на продолжающиеся дискуссии о природе высокой и низкой самооценки, большинством исследователей, впрочем, как и большинством обычных людей, явно или неявно признается, что поведение человека обусловлено его самооценкой и зависит от ее общего уровня, который влияет на все, о чем он говорит, что думает, что делает [30]. Многие исследователи пришли к выводу, что уровень самооценки является настолько важным личностным качеством, что большинство бед и неудач в социуме, различные негативные и деструктивные тенденции — от высокомерия и пренебрежения к нуждам других до агрессии, насилия и расизма — происходят вследствие низкой самооценки (см.: [46; 47]).

Подобные выводы привели к созданию так называемой модели «*высокого уровня самоуважения*», для которой характерно высокую самооценку рассматривать как безусловное и безоговорочное благо, черту здоровой личности, важнейший психологический ресурс, необходимый компонент и источник полноценной, осмысленной, гармоничной и приносящей удовлетворение жизни, а низкую самооценку — как один из источников Зла [43; 44; 50; 58]. Высокая самооценка стала расцениваться как

своеобразная «социальная вакцина», предупреждающая развитие многих проблем современного общества, что привело к формированию «движения за повышение самоуважения» (self-esteem movement), целью которого является содействие осознанию, что в основе многих, если не большинства проблем, поразивших современное общество, лежит низкая самооценка и задача родителей, педагогов, психотерапевтов, руководителей решать эти проблемы через повышение самооценки [43; 44; и др.]. Такие предположения обусловили в США в период с 70-х до 90-х гг. XX в. рост количества публикаций с советами по поднятию детской самооценки, а в школах активизировали создание специальных программ по повышению самооценки учащихся, предполагая, что при этом снизятся неуспеваемость, детская преступность, побеги из дома, подростковая беременность и проституция, наркомания, алкоголизм, межличностные конфликты, агрессия, насилие; и в целом высокая самооценка приведет к более счастливой и успешной жизни [3; 43; 46]. Неудивительно, что в течение этого периода времени на территории США фиксируется довольно резкий подъем самооценки детей и подростков [3].

Однако по мере накопления эмпирических данных возникло достаточно много поводов усомниться в однозначной позитивности высокой самооценки. Р. Баумейстер ставит под сомнение тот факт, что слишком много людей имеет низкий уровень самооценки; с его точки зрения, североамериканское общество не страдает от ее широкого распространения [41]. Большинство американцев независимо от пола, расы и социально-экономического статуса имеют достаточно высокое самоуважение, по крайней мере оценивают себя «выше среднего». Заметим, кстати, что тот же феномен оценивать себя «чуть выше середины» был в свое время обнаружен на отечественной выборке здоровых взрослых людей С. Я. Рубинштейн [33].

На наш взгляд, вопрос о последствиях разного уровня самооценки можно рассмотреть в трех ракурсах: корреляционных исследований, практических следствий и лонгитюдном плане.

Результаты, показывающие тесную связь между высокой самооценкой и различными позитивными чертами личности [44; 47; 51; и др.], были получены в основном с помощью методов, основанных на вербальных отчетах и описаний самого себя. Когда в исследованиях используются объективные методы, то корреляция между определенными способностями (или позитивными качествами) и высокой самооценкой резко снижается или вообще исчезает [41; 52]. Например, хотя общая самооценка и оценка своей физической привлекательности значимо коррелируют, корреляции между оценками других людей внешности этих респондентов и их самооценкой не обнаруживаются (см.: [52]). Или еще один пример: лица с высоким самоуважением считают себя более интеллектуальными, однако тесты на общий интеллект (IQ) не подтверждают этих претензий, значимых корреляций между уровнем самоуваже-

ния и коэффициентом интеллекта выявлено не было [41]. В других исследованиях показано, что люди с высокой самооценкой, в отличие от лиц с низкой самооценкой, описывают себя как более популярных, аттрактивных, имеющих хорошие дружеские отношения и т. п., однако социометрические исследования, а также оценки учителей и сверстников не обнаруживают у них подобных преимуществ: они не больше нравятся другим, чем лица с низкой самооценкой [41]. В итоге оказывается, что высокая самооценка не является основной причиной или предиктором чего бы то ни было, за исключением ощущения счастья. И надо признать, что это ценный ресурс, которого лишены лица с низкой самооценкой.

Что касается влияния высоты самооценки человека на его поведение и результаты деятельности, то оказалось, что вывод об однозначной позитивности высокой и негативности низкой самооценки, по крайней мере, не совсем корректен. Не обнаружены, например, различия в академических успехах у людей с высокой и низкой самооценкой [52]. Эти различия могут появиться лишь в ситуациях угрозы «Я», в которых люди с высокой самооценкой проявляют большую стойкость, упорство и здравомыслие. Хотя, с точки зрения Р. Баумейстера [53], угроза собственному «Я» может побуждать лиц с высокой самооценкой быть слишком оптимистичными и бесплодными в их упорстве. Результаты исследования М. Б. Позиной, в котором сравнивались объективные и субъективные показатели работы студентов с текстом, подтверждают, что «высокая и чрезмерно высокая самооценка в академической деятельности обучающихся не только не способствует эффективности их учебного труда, но во многих случаях, наоборот, является помехой в достижении результатов» [29, с. 82].

Гипотеза о снижении социальных проблем вследствие повышения уровня самоуважения также не находит широкой поддержки [47]. Полученные результаты в целом оказались довольно ничтожными. Программы, направленные на повышение самоуважения, действительно, приводили к его росту, но этот рост не сопровождался повышением успеваемости, снижением межличностных конфликтов, алкоголизма, наркомании и др. [41]. Появились многочисленные данные, свидетельствующие о том, что по сравнению с предыдущими поколениями американские дети в период подъема самооценки (70–90-е гг. XX в.) на самом деле характеризовались менее эффективной учебной деятельностью и более выраженным асоциальным поведением [3].

Решающую лепту в критику модели «высокого уровня самоуважения» внесли данные лонгитюдных исследований [47], свидетельствующие, что низкая самооценка служит лишь очень слабым предиктором появления трудностей в образовании, возникновения алкоголизма и наркомании и вовсе не является фактором, определяющим или даже только предсказывающим развитие делинквентности, насилия по отношению к другим, расо-

вых предрассудков, злоупотребления курением. Н. Эмлер [там же] пришел к обескураживающему выводу, что индивиды с высокой самооценкой представляют едва ли не большую опасность для общества, чем их антиподы, во всяком случае у испытуемых с высокой самооценкой оказались, согласно эмпирическим данным, более выраженными наклонности к расизму, насилию, агрессии и девиантному поведению. Поскольку люди с высокой самооценкой более склонны к экспериментированию, именно они обнаруживают несколько большую предрасположенность к раннему алкоголизму, наркомании, рискованной сексуальной активности [41]. Фактически исследователи обнаружили, что люди с высоким уровнем самоуважения могут порой порождать реакции, скорее усугубляющие социальные проблемы, чем смягчающие их [41; 46]. Однако низкая самооценка также не является благоприятной формой оценки себя: она, согласно лонгитюдным исследованиям, остается фактором риска суицида и суицидальных попыток, развития депрессии, пищевых нарушений (анорексии, булимии), а у мужчин ранней взрослости оказывается также связанной с более низкой зарплатой и более длительными периодами безработицы [47]. Правда, необходимо отметить, что выявленная связь между низким самоуважением и депрессией довольно слабая, непостоянная и зависящая от многих других условий, а связь с булимией является сильной только при учете других факторов, таких, как перфекционизм и неудовлетворенность своим телом [41].

В итоге, данные последних исследований и их описания в популярных СМИ возобновили споры о последствиях разного уровня самооценки и привели к смятению в общественном мнении: так в чем же все-таки корень зла — в низкой или высокой самооценке? Сомнения исследователей в том, что высокая самооценка является панацеей от всех бед и несчастий, обуславливают более взвешанный взгляд на проблему как низкой, так и высокой самооценки, стимулируют поиски других объяснительных моделей.

Постепенный отход от модели «высокая самооценка — черта здоровой личности» привел психологов к выводу, что для оптимального функционирования необходим *средний уровень самооценки*, который является наилучшим для приспособления личности к среде, в межличностных отношениях, в проблемных ситуациях. Модель «*средний уровень самооценки*» чаще всего связывают с идеей «нормальной разницы» между реальным и идеальным «Я», которая, обуславливая неудовлетворенность собой, отражает тем не менее не сниженную самооценку, а повышенную потребность в самореализации, стимул к совершенствованию и преодолению новых рубежей [58]. Именно в этом случае идеальное «Я» начинает выполнять регулирующую функцию в развитии субъекта. Однако говоря о *среднем уровне самооценки* как наиболее оптимальном,

трудно отделаться от негативной коннотации слова «средний». Усилим ее, процитируя К. Хорни [39, с. 138]: «хлипкое самоуважение «среднего человека»; и Р. Тагора: «*Достойный спокойно идет с недостойным бок о бок, / А средний бредет стороною, запуган и робок*». Кроме того, здесь возникает необходимость решения двух вопросов: первый касается определения этой самой «оптимальной разницы» между реалом и идеалом, а второй требует учета собственно локализации реальной самооценки, которая, как показали наши собственные исследования, в основном и определяет эмоциональные переживания удовлетворенности/неудовлетворенности собой и своей жизнью [10]. Более того, ситуация оказывается еще сложнее: исходным стандартом самооценки может служить не только положительное, но и отрицательное идеальное «Я» («каким я ни в коем случае не хотел бы быть»), расхождение актуального «Я» с которым значимо коррелирует с самооценкой [57]. Поэтому значение может иметь не только разрыв между Я-реальным и Я-идеальным положительным, но и отстояние реального «Я» от отрицательного Я-идеала.

Существует и другой пласт исследований, доказывающий, что решающую роль в детерминации поведения и личностных проявлений играет не сам по себе взятый отдельно уровень самооценки, а его связь с другими ее параметрами, с такими как устойчивость, адекватность, осознанность и др. Взаимосвязь, например, двух факторов — *уровня и стабильности самооценки* — определяет выраженность гнева, враждебности, депрессии, а также многих других эмоциональных и поведенческих реакций [49]. Если для лиц с *нестабильно-высокой самооценкой* основная цель — быть более уверенным в своем позитивном самоощущении, то для людей с *нестабильно-низкой самооценкой* — избегания негативных самоощущений [53]. Видимо поэтому отмечается различная функция оправданий: первые обычно оправдываются после успеха, чтобы еще более приукрасить успехи, которых они добились, несмотря на действие препятствующих факторов (функция самовозвышения: «я сдал экзамен хорошо, несмотря на то, что не выспался»); вторые — после неудачи, чтобы минимизировать негативные последствия (функция самозащиты: «я плохо сдал экзамен, потому что не выспался») [49]. Люди с нестабильной низкой самооценкой более гибки и проявляют меньшую враждебность по отношению к угрожающим их «Я» событиям (например, негативным социальным оценкам) по сравнению с людьми со стабильной низкой самооценкой. Однако наибольшую враждебность и реакции гнева обнаруживают люди с высокой и нестабильной самооценкой. Нестабильная самооценка связана с большей депрессией у людей с высокой самооценкой и с меньшей депрессией у людей с низкой самооценкой.

«Путаная» Я-концепция людей с низкой самооценкой, т. е. неопределенная, противоречивая и изменчивая, делает их чувствительными к социальным оценкам [53]. Нестабильность самооценки и/или

уровня притязаний приводит к следующим *аффективно-мотивационным особенностям*: снижение эмоциональной устойчивости; резкий подъем уровня тревожности, фрустрированности; открытая агрессивность; и вместе с тем — явная зависимость от социума вплоть до конформизма, желание соответствовать общепринятым нормам в сочетании с недоверием к социальному окружению [19]. Стабильность же низкой самооценки выражается в том, что человек не может принять ни «горькую правду», поскольку она снизит и без того низкую самооценку, ни «сладкую пилюлю», так как это означает риск, который сопряжен для него с опасностью «провала», «краха», «разоблачения»; поэтому он бросает все силы на защиту того уровня самооценки, который приемлем и привычен для него, зачастую используя защитную стратегию «умаления других» («я так себе, но он... совсем ужасен») [4; 53].

С точки зрения других авторов, самым важным оказывается сочетание уровня самооценки с ее *осознанностью*, т. е. соотношение по уровню эксплицитной (осознанной, открытой, рациональной, контролируемой, вербальной, аргументированной), и имплицитной (скрытой, основанной на опыте, автоматической, ненамеренной, невербальной, ассоциативной) самооценок [5; 16; 48; 52], которое может быть как согласованным, так и не согласованным. Таким образом, здесь мы встречаемся уже с разными видами проявления самооценки: *конкордантно высокой* (высокий уровень эксплицитной и имплицитной самооценки), *дискордантно завышенной* (эксплицитная самооценка — высокая; имплицитная — низкая); *дискордантно заниженной* (эксплицитная самооценка — низкая; имплицитная — высокая) и *конкордантно низкой* (низкий уровень обеих самооценок) [5], обуславливающими различные стратегии целеполагания, принятия решения, управления собственной жизнью.

Еще один параметр, связь которого с уровнем самооценки признается многими исследователями самой важной для предсказания последствий, — это *адекватность*. Исследования взаимосвязи уровня самооценки и ее адекватности являются традиционными для отечественной психологии [6; 23; 36; и др.]. Именно в ракурсе данного подхода можно рассмотреть проблемы высокой самооценки: если она адекватна, то она действительно обеспечивает гармонию человека с самим собой и окружающими. Если высокая самооценка неадекватна, то она обуславливает эмоциональные реакции, получившие название «*аффекта неадекватности*», ведет к искажению и игнорированию опыта, переложению ответственности за неуспех на других, росту обидчивости, недоверчивости, подозрительности, агрессивности, отчуждения, снижению интереса к деятельности, инфантильным формам поведения [6; 16; 23]; предопределяет низкие школьные оценки, хулиганские действия и т. д. [53]. М. Розенберг [51] для высокой самооценки вводит два дополнительных значения: лица с высоким самоуважением

думают, что они «*очень хорошие*» или «*достаточно хорошие*», что соответствует неадекватно завышенной и адекватно высокой самооценке. Казалось бы, тут все ясно. Но при попытке анализа адекватности самооценки появляется много затруднений: самооценка — всегда субъективна, поэтому возникает вопрос, какую самооценку считать адекватной, по каким основаниям можно судить о ее адекватности или неадекватности. В качестве критериев для измерения адекватности самооценки исследователи предлагают «степень соответствия результатов деятельности индивида и его оценочных суждений о них» [23], оценки «честного свидетеля» (эксперта), который знает о личности все, или групповые оценки по принципу: «группа всегда права» [2]. Однако оценки окружающих могут быть не более объективными, чем самооценка человека [15].

Кроме того, особый интерес представляют данные, показывающие, что для переживания благополучия и ощущения счастья самооценка должна быть чуть завышенной; если же она адекватна, т. е. соответствует способностям личности, то речь идет о так называемом *депрессивном реализме*, который, кстати, авторы считают характерным для российского менталитета [37]. Завышенная оценка, переоценка позитивных свойств, навыков, способностей позволяет человеку браться за, казалось бы, неразрешимые задачи и главное — решать их [31].

Сложность и неоднозначность связи между различными параметрами самооценки и поведением человека порождает дальнейшие попытки прояснить тайну высоты самооценки, выдвигая на первый план анализ уровня самооценки в соотношении с другими личностными особенностями, например, с экстраверсией, локусом контроля, уровнем притязаний. Наиболее исследованным является соположение высоты самооценки и уровня притязаний [8; 9; 11; 32; 35], показывающим, в частности, что *ситуация расхождения* между ними — это ситуация внутрличностного конфликта, вызывающая дискомфорт, напряженность, подъем уровня тревожности, рост агрессивности. Обнаруженный феномен, обозначенный как «*триада риска*» [8], оказывает немаловажную роль в патогенезе таких недугов, как язвенная болезнь двуденума, артериальная гипертензия, инфекционные заболевания (ОРВИ), вегетативно-сосудистая дистония, гастроэнтерологические расстройства [8; 11; 35]. В зависимости от гармоничных или различного вида дисгармоничных соотношений уровней самооценки и притязаний формируются «кардинально несходные стратегии жизни» [9].

Таким образом, в психологической литературе накопилось достаточно много фактов, доказывающих, что высокое самоуважение само по себе не является обязательно «хорошим». Поддержка высокого самоуважения, бесконечные одобрения и похвалы независимо от реальных достижений, без адекватной оценки своих способностей и возможностей могут привести к тому, что высокая самооценка превратится в «опасный нарциссизм, некритическую само-



влюбленность, которая может быть использована в каких угодно антисоциальных целях вплоть до терроризма» [21, с. 284].

Сторонники «движения за повышение самоуважения» [30; 43; 44; 50; и др.], ведя отчаянные споры со своими оппонентами, призывают не путать высокую самооценку с ложным представлением о себе, бравадой, самовлюбленностью, высокомерием, самодовольством, тщеславием, стремлением к самовозвеличанию или нарциссизмом. Такие характеристики, с их точки зрения, не являются атрибутами высокой (аутентичной, здоровой) самооценки, в действительности они представляют собой защиту против отсутствия подлинного самоуважения. В этом отношении для западной психологии характерно разделение высокой самооценки на *истинную* и *защитную*. Можно выделить несколько подходов, дифференцирующих подлинно-высокую и защитно-высокую самооценки: 1) разделение С. Куперсмитом истинной и защитной высокой самооценки по критерию подтверждения/неподтверждения высокой оценки реальными достижениями или соответствующим поведением [45]; 2) дифференциация истинной и защитной высокой самооценки по критерию зависимости от мнения других людей и выраженности потребности в социальном одобрении [43; 56]; 3) дифференциация подлинно высокой самооценки и «хрупкой» самооценки в зависимости от степени согласованности уровней эксплицитной и имплицитной самооценок [55]. Согласно развиваемой модели, существуют *четыре формы «хрупкой» самооценки* — диссоциированная, защитная, зависимая и нестабильная, которые взаимосвязаны и определяются системой когнитивно-аффективных регуляционных процессов и их результатов [55]; 4) разделение по критерию стабильности: выделение стабильной (прочной) и нестабильной («хрупкой») самооценки [49]. К этим подходам можно добавить те, которые выделяет И. А. Борисова [5]: 5) разделение К. Хорни самопрезентации, проявляющейся в высоком уровне самооценки и повышенном уровне социальной желательности, и истинной самооценки (актуализация подлинной оценки личностью своих качеств); 6) дифференциация между условной и истинной высокой самооценкой (Э. Де-си, Р. Райан): истинно высокая самооценка в отличие от условной отражает устойчивое чувство собственной ценности и не зависит от успеха/неуспеха в конкретных ситуациях, не требует постоянного подтверждения. Здесь, как видим, высвечивается некоторое противоречие с подходом С. Куперсмита, согласно которому истинная самооценка должна подтверждаться соответствующими достижениями.

Дж. Крокер и ее коллеги, меняя способ рассмотрения самооценки, анализируют ее сквозь призму оснований, на которых базируется самооценочность, считая их более важными для процессов саморегуляции, чем уровень самооценки сам по себе. Называются *семь главных самооценочных оснований*: 1) одобрение, признание, получаемое от других; 2) поддержа-

ние; 3) любовь Бога; 4) академические способности, компетентность; 5) физическая привлекательность; 6) мораль, добродетель; 7) идентичность (см.: [52]). Интересно, что такие источники самоуважения, как Бог, семья и мораль, ассоциируются с большей независимостью самоуважения в целом, обуславливая более эффективное саморегулирование, в то время как физическая привлекательность, академические успехи, одобрение от других негативно коррелируют с ощущением благополучия и даже способствуют развитию депрессии и ведут к пищевым нарушениям [там же].

Таким образом, в настоящее время понятие уровня самооценки получает новое освещение: исследователи все чаще говорят не о высокой самооценке, а о *здоровой (healthy self-esteem)* или *благоприятной, оптимальной*, не о низкой, а о *слабой (weak self-esteem)* или *хрупкой*. Оптимальная самооценка — это не высокий или средний уровень самооценки, это качественно особая самооценка. В целом, судя по приведенным выше результатам исследований, под *оптимальной* самооценкой понимается высокая, адекватная, реалистическая, согласованная, достаточно устойчивая, независимая, но в то же время гибкая самооценка. Под «*слабой*» или «*хрупкой*» — низкая или неадекватно заниженная/завышенная, зависимая, внутренне противоречивая, постоянно флуктуирующая или, наоборот, ригидная самооценка. Ясность этих представлений лишь кажущаяся: во-первых, здесь теряется наиболее важный, с нашей точки зрения, аспект самооценки — ценностный (можно оценивать себя стабильно высоко, адекватно и т. д., но даст ли это осознание собственной значимости?); во-вторых, оказываются скрытыми типологические и индивидуальные варианты оптимальной самооценки. Вновь обратимся к Л. С. Выготскому, который, критикуя исследования А. Бузмана, посвященные самосознанию подростка, настаивал, что главное, что должно изучаться, — это особый тип, структура и динамика самосознания [13].

Правда, существуют попытки трактовать оптимальную самооценку более содержательно. Дж. Блустейн [42] выделяет целый ряд свойств, отличающих высокую (здоровую) от низкой (слабой) самооценки: независимость чувства самооценности от мнений других людей, собственных достижений или других внешних факторов (статус; материальное благополучие, внешний вид и т. д.); чувство компетентности; резистентность к сравнению с другими в определении собственной ценности; реалистичная оценка себя, осознание собственных недостатков, ограничений и несовершенств без потери чувства собственного достоинства; готовность рисковать, заблуждаться и ошибаться, готовность к конфликту, способность сказать «нет» и защитить себя, способность требовать того, что сам хочешь, способность принимать и в то же время готовность давать (помогать, соглашаться); самопринятие и одновременно постоянное стремление к развитию; высокая степень настойчивости даже при столкновении с фрустрацией, неудачей или разочаровани-

ем; готовность общаться и работать с людьми всех рас, вероисповеданий и жизненных стилей; способность к долгосрочному планированию и целеполаганию, вера в достижение собственных целей благодаря усилиям и настойчивости.

Трудно избавиться от впечатления, что здесь оптимальная самооценка выступает своего рода «вместителем» всех мыслимых и немыслимых достоинств, присущих совершенной личности. Видимо поэтому исследователи пытаются «сузить» основные черты оптимальной самооценки. Н. Бранден [43] определяет здоровую самооценку как склонность чувствовать себя человеком компетентным, чтобы справиться с жизненными вызовами, и человеком, заслуживающим счастья. Таким образом, выделяются два самых существенных компонента здоровой самооценки: *чувство собственного достоинства и чувство собственной компетентности или эффективности*. При этом подчеркивается, что человек должен обладать чувством компетентности не во всех сферах собственной жизнедеятельности, а только в тех, которые он оценивает как важные [50].

Объединяющим моментом в рассмотрении проблемы уровневых характеристик самооценки и их последствий в настоящее время становится утверждение, что большинство негативных тенденций современного общества вызваны погоней за высокой самооценкой, имеющей целью доказать собственную значимость и ценность. Цели человека с оптимальной («здоровой») самооценкой должны быть сфокусированы не на стремлении достичь самоуважения, а на стремлении к знаниям, личностному и профессиональному росту, достижению благополучия других и т. д. [46; 50]. Достижение и сохранение положительной самооценки любой ценой — это тупиковый путь, поскольку в этом случае «самооценка перестает отражать состояние реальных жизненных процессов и заслоняет от человека мир, а порой искажает его, если правдивая картина мира угрожает его самооценке» [22, с. 380]. Когда люди беспокоятся лишь о собственном чувстве достоинства, компетентности

или признании, они теряют возможность видеть последствия своего поведения для других и, кроме того, достижение, подтверждение и защита таких приоритетов требуют больших затрат, зависят от внешней обратной связи и обнаруживают большую «хрупкость» и нестабильность. За такую самооценку надо платить и цена этому — многие нарушения (стресс, агрессия, наркотики, алкоголь). Таким образом, самооценка является оптимальной, когда человек не преследует ее напрямую, не пытается защитить ее или повысить. Когда человек содействует чему-то, что больше, чем его собственное «Я», он более вероятно удовлетворяет фундаментальные человеческие потребности в автономии, познании, во взаимоотношениях, что создает более здоровую — *оптимальную самооценку* [50].

При всем гуманистическом пафосе представленного выше взгляда на оптимальную самооценку проблема ее раскрытия на самом деле далеко не простая, существуют вопросы, которые остаются без ответа: если человек стремится к другим ценностям — к деньгам, власти, собственной безопасности — может ли он обладать оптимальной самооценкой? Если возникают противоречия, конфликты, противоборство между самими позитивными ценностями (познанием, собственным развитием, стремлением к благополучию других и т. д.), что будет с самооценкой человека? Не обуславливает ли многомерность человека и его внутреннего мира, «единомыслие Я», по В. А. Петровскому [28], постоянную динамику самооценки, ее трансформации и переходы, одновременное существование разных видов самооенок, отражающих «подлинную сложность человека» [18]?

Возможно, задача будущих исследований заключается в том, чтобы изменить систему координат в рассмотрении проблемы самооценки, изучая ее в контексте личностных смыслов, анализируя различные способы ее функционирования, переживания (в значении Ф. Василюка — [12]), не пытаясь «втиснуть» ее изучение между Сциллой и Харибдой высокой и низкой самооценки.

### Литература

1. Абульханова К. А. Проблема индивидуальности в психологии // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / Под научн. ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. М., 2009.
2. Авдеева Л. И. Особенности самооценки младших школьников, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа // Автореф. дисс.... канд. психол. наук. М., 2005.
3. Берк Л. Развитие ребенка. СПб., 2006.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
5. Борисова И. А. Особенности самооценки младших школьников с разными типами эмоциональной привязанности к матери: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007.
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

7. Бороздина Л. В. Что такое самооценка? // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 4.
8. Бороздина Л. В., Залученова Е. А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний // Вопросы психологии. 1993. № 1.
9. Бороздина Л. В., Кубанцева С. Р. Коэффициенты интеллекта и невербальной креативности при совпадении и расхождении высоты самооценки и притязаний. М., 2008.
10. Бороздина Л. В., Молчанова О. Н. Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых. М., 2001.
11. Былкина И. Д. Соотношение самооценки и уровня притязаний в норме и при психосоматической патологии: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1995.
12. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984.

13. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. М., 1984.
14. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М., 1983.
15. *Дружинин В. Н.* Экспериментальная психология. СПб., 2001.
16. *Захарова А. В.* Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. 1989. № 1.
17. *Зинченко В. П.* Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М., 2000.
18. *Зинченко В. П.* Общество на пути к «человеку психологическому» // Вопросы психологии. 2008. № 3.
19. *Зинько Е. В.* Соотношение самооценки и уровня притязаний по параметрам устойчивости и адекватности. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006.
20. *Капрара Дж., Сервон Д.* Психология личности. СПб., 2003.
21. *Кон И. С.* Мужчина в меняющемся мире. М., 2009.
22. *Леонтьев Д. А.* Я — последняя инстанция в личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб., 2002.
23. *Липкина А. И.* Самооценка школьника. М., 1976.
24. *Майерс Д.* Социальная психология. СПб., 1997.
25. *Мещеряков Б. Г.* Взгляды Л. С. Выготского на науку о детском развитии // Культурно-историческая психология. 2008. № 3.
26. *Мацумото Д.* Психология и культура. СПб., 2003.
27. *Пантилеев С. Р.* Самоотношение как эмоционально-ценностная система (спецкурс). М., 1991.
28. *Петровский В. А.* Самоосуществление индивидуальности // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / Под научн. ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. М., 2009.
29. *Позина М. Б.* Компаративистский подход в исследовании когнитивной самооценки // Культурно-историческая психология. 2008. № 2.
30. *Полети Р., Доббс Б.* Самооценка. Основное благо / Пер. с фр. Л. Боровиковой. М., 2008.
31. *Посохова С. Т.* Оптимизм: психологическое содержание и личностный смысл // Вестн. Санкт-Петерб. ун-та. Сер. 12. 2009. Вып. 1. Ч. II.
32. *Пукинска О. В.* «Триада риска» как проявление внутриличностного конфликта // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 5.
33. *Рубинштейн С. Я.* Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. М., 1970.
34. *Семенов И. Н.* Экзистенциально-рефлексивный подход к индивидуальности // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / Под научн. ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. М., 2009.
35. *Сидоров К. Р.* Феномен несоответствия уровней самооценки и притязаний в ранней юности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007.
36. *Славина Л. С.* Дети с аффективным поведением. М., 1966.
37. *Соловьева С. Л.* Психологическая концепция счастья и оптимизма // Вестн. Санкт-Петерб. ун-та. 2009. Сер. 12. Вып. 1. Ч. II.
38. *Столин В. В.* Самосознание личности. М., 1983.
39. *Хорни К.* Недоверие между полами // Психология и психоанализ любви: Хрестоматия / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара, 2002.
40. *Чеснокова И. И.* Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
41. *Baumeister R. F., Campbell J. D., Krueger J. I., Vohs K. D.* Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? // Psychological science in the public interest. 2003. V. 4. № 1. Электронная версия: <http://www.csom.umn.edu/Assets/53495.pdf>.
42. *Bluestein J.* The Myth of Self-Esteem «Myth», 2001 // Электронная версия: <http://www.janebluestein.com/handouts/myth.html>
43. *Branden N.* What Self-Esteem Is and Is Not, 1994 // Электронная версия: <http://www.self-esteem-international.org/isnot.htm>
44. *Brecht G.* Sorting out self-esteem. Sydney: Prentice Hall, 1996.
45. *Coopersmith S.* A method for determining types of self-esteem // J. of Abnormal and Social psychology. 1959. V. 59. № 1.
46. *Crocker J., Lee S. J., Park L. E.* The pursuit of self-esteem: Implications for good and evil // A. G. Miller (ed.). The social psychology of good and evil. N. York, 2004. Электронная версия: [http://wings.buffalo.edupsychoology/labs/SMRL/docs/Crocker,%20Lee,%20Park%20\(2004,%20Chapter%20in%20Social%20Psychology%20of%20Good%20and%20Evil\).pdf](http://wings.buffalo.edupsychoology/labs/SMRL/docs/Crocker,%20Lee,%20Park%20(2004,%20Chapter%20in%20Social%20Psychology%20of%20Good%20and%20Evil).pdf).
47. *Emler N.* Self-esteem: The costs and consequences of low self-worth. York, England, 2001.
48. *Farnham S. D., Greenwald A. G., Banaji M. R.* Implicit self-esteem // D. Abrams, M. Hogg (eds.). Social identity and social cognition. Oxford, 1999. Электронная версия: [http://faculty.washington.edu/agg/pdf/Farnham\\_Gwald\\_Banaji\\_Ch\\_1999.OCR.pdf](http://faculty.washington.edu/agg/pdf/Farnham_Gwald_Banaji_Ch_1999.OCR.pdf).
49. *Kernis M. H., Grannemann B. D., Barclay L. C.* Stability of Self-Esteem: assessment, correlates, and excuse making // Journal of Personality. 1992. V. 60.
50. *Reasoner R. W.* What is optimal self-esteem? // Research Bulletin. 2006. № 1. Электронная версия: [http://www.janebluestein.com/articles/nase\\_optimal.html](http://www.janebluestein.com/articles/nase_optimal.html)
51. *Rosenberg M.* Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ., 1965.
52. *Sedikides K., Gregg A.* Portraits of self // Sage handbook of social psychology. L., 2002. Электронная версия: <http://www.psychology.soton.ac.uk/people/showpublications.php?username=cs2&source=>
53. Self-esteem: The puzzle of low self-regard / Ed. by R. F. Baumeister. N. Y., 1993.
54. *Tesser A., Martin L. L., Cornel D. P.* On the Substitutability of Self-protective Mechanisms // Peter N. Gollwitzer, John A. Bargh (Eds.) The psychology of action. N.Y., 1996. Электронная версия: [http://books.google.com/books?id=v1LQVSI9hfMC&pg=PA49&lpg=PA49&dq=selfzoo&source=bl&ots=BwCzL0WYYD&sig=VJwUM0fZaKbbNYHfxvkH5mpK7\\_w&hl=en&ei=36ZsSuHlF8yMsAaOyeGSBw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=3](http://books.google.com/books?id=v1LQVSI9hfMC&pg=PA49&lpg=PA49&dq=selfzoo&source=bl&ots=BwCzL0WYYD&sig=VJwUM0fZaKbbNYHfxvkH5mpK7_w&hl=en&ei=36ZsSuHlF8yMsAaOyeGSBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3)
55. *Tracy J. L., R. Robins R. W.* Death of a (Narcissistic) Salesman: An Integrative Model of Fragile Self-Esteem // Psychological Inquiry. 2003. V. 14. Электронная версия: <http://ubc-emotionlab.ca/wp-content/images/2006/10/pi-2003.pdf>
56. *Turkat D.* Self-esteem research: The role of defensive-ness // The Psychological Record. 1978. V. 28. № 1.
57. *Yumi E.* Self-esteem and negative ideal selves in adults // Japan Psychological Research. 1992. V. 34. № 1.
58. *Wells L. E., Marwell G.* Self-esteem: Its conceptualization and measurement. Beverly Hills, CA., 1976.

# Between Scylla and Charybdis of High and Low Self-Esteem

O. N. Molchanova

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of General and Experimental Psychology, Faculty of Psychology, State University — Higher School of Economics

---

The article presents some controversial provisions related to the problem of level sensitive characteristics of self-esteem and their consequences. The focus is on two issues: what is self-esteem and self-evaluation process and what are personal and behavioral consequences of different levels of self-esteem. The results of empirical research that contradict the widely held view of definite positiveness of the high self-esteem are analyzed. The features of the relationship between various parameters of self-esteem and behavior are discussed; the genuine and defensive self-esteem are differentiated, the features of optimal self-esteem are discussed. The complexity and ambiguity of explanatory models of optimal self-esteem are demonstrated.

**Key words:** self-esteem, low and high self-esteem, stability / instability of self-esteem, explicit and implicit self-esteem, adequacy of self-esteem, genuine and defensive self-esteem, optimal self-esteem.

## References

1. *Abul'hanova K. A.* Problema individual'nosti v psihologii // *Psihologiya individual'nosti: Novye modeli i koncepcii / Pod nauchn. red. E. B. Starovoitenko, V. D. Shadrikova.* M., 2009.
2. *Azdeeva L. I.* Osobennosti samoocenki mladshih shkol'nikov, vospityvayushihya v uchrezhdeniyah zakrytogo tipa // *Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk.* M., 2005.
3. *Berk L.* Razvitie rebenka. SPb., 2006.
4. *Berns R.* Razvitie Ya-koncepcii i vospitanie. M., 1986.
5. *Borisova I. A.* Osobennosti samoocenki mladshih shkol'nikov s raznymi tipami emocional'noi privyazannosti k materi: *Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk.* M., 2007.
6. *Bozhovich L. I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
7. *Borozdina L. V.* Chto takoe samoocenka? // *Psihologicheskii zhurnal.* 1992. T. 13. № 4.
8. *Borozdina L. V., Zaluchenova E. A.* Uvelichenie indeksa trevozhnosti pri rashozhdenii urovnei samoocenki i prityazanii // *Voprosy psihologii.* 1993. № 1.
9. *Borozdina L. V., Kubanceva S. R.* Koeffitsienty intellekta i neverbal'noi kreativnosti pri soyvpadenii i rashozhdenii vysoty samoocenki i prityazanii. M., 2008.
10. *Borozdina L. V., Molchanova O. N.* Samoocenka v raznykh voznrastnykh gruppah: ot podrostkov do prestarelyh. M., 2001.
11. *Bylkina I. D.* Sootnoshenie samoocenki i urovnya prityazanii v norme i pri psihosomaticheskoi patologii: *Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk.* M., 1995.
12. *Vasilyuk F. E.* *Psihologiya perezvivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii).* M., 1984.
13. *Vygotskii L. S.* *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4. Detskaya psihologiya.* M., 1984.
14. *Vygotskii L. S.* *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 5. Osnovy defektologii.* M., 1983.
15. *Druzhinin V. N.* *Ekspiermental'naya psihologiya.* SPb., 2001.
16. *Zaharova A. V.* *Strukturno-dinamicheskaya model' samoocenki // Voprosy psihologii.* 1989. № 1.
17. *Zinchenko V. P.* *Mysl' i Slovo Gustava Shpeta (vozvrashenie iz izgnaniya).* M., 2000.
18. *Zinchenko V. P.* *Obshestvo na puti k «cheloveku psihologicheskomu» // Voprosy psihologii.* 2008. № 3.
19. *Zin'ko E. V.* *Sootnoshenie samoocenki i urovnya prityazanii po parametram ustoiichivosti i adekvatnosti. Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk.* M., 2006.
20. *Kaprara Dzh., Servon D.* *Psihologiya lichnosti.* SPb., 2003.
21. *Kon I. S.* *Muzhchina v menyayushemsya mire.* M., 2009.
22. *Leont'ev D. A.* *Ya — poslednyaya instantsiya v lichnosti // Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennykh psihologov / Sost. i obsh. red. L. V. Kulikova.* SPb., 2002.
23. *Lipkina A. I.* *Samoocenka shkol'nika.* M., 1976.
24. *Maiers D.* *Social'naya psihologiya.* SPb., 1997.
25. *Mesheryakov B. G.* *Vzglyady L. S. Vygotskogo na nauku o detskom razviti* // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya.* 2008. № 3.
26. *Macumoto D.* *Psihologiya i kul'tura.* SPb., 2003.
27. *Pantileev S. R.* *Samoootnoshenie kak emocional'no-cenostnaya sistema (spekurs).* M., 1991.
28. *Petrovskii V. A.* *Samoosushestvlenie individual'nosti // Psihologiya individual'nosti: Novye modeli i koncepcii / Pod nauchn. red. E. B. Starovoitenko, V. D. Shadrikova.* M., 2009.
29. *Pozina M. B.* *Komparativistskii podhod v issledovanii kognitivnoi samoocenki // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya.* 2008. № 2.
30. *Poleti R., Dobbs B.* *Samoocenka. Osnovnoe blago / Per. s fr. L. Borovikovoi.* M., 2008.
31. *Posohova S. T.* *Optimizm: psihologicheskoe sodержanie i lichnostnyi smysl // Vestn. Sankt-Peterb. un-ta. Ser. 12.* 2009. Vyp. 1. Ch. II.
32. *Pukinska O. V.* «Triada riska» kak proyavlenie vnutrichnostnogo konflikta // *Psihologicheskii zhurnal.* 2008. T. 29. № 5.
33. *Rubinshtein S. Ya.* *Ekspiermental'nye metodiki patopsihologii i opyt primeneniya ih v klinike.* M., 1970.
34. *Semenov I. N.* *Ekzistencial'no-refleksivnyi podhod k individual'nosti // Psihologiya individual'nosti: Novye modeli i koncepcii / Pod nauchn. red. E. B. Starovoitenko, V. D. Shadrikova.* M., 2009.

35. *Sidorov K. R.* Fenomen nesootvetstviya urovnei samoocenki i prityazanii v rannei yunosti: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2007.
36. *Slavina L. S.* Deti s affektivnym povedeniem. M., 1966.
37. *Solov'eva S. L.* Psihologicheskaya koncepciya schast'ya i optimizma // Vestn. Sankt-Peterb. un-ta. 2009. Seriya 12. Вып. 1. Ch. II.
38. *Stolin V. V.* Samosoznanie lichnosti. M., 1983.
39. *Horni K.* Nedoverie mezhdru polami // Psihologiya i psihoanaliz lyubvi: Hrestomatiya / Red.-sost. D. Ya. Rai-gorodskii. Samara, 2002.
40. *Chesnokova I. I.* Problema samosoznaniya v psihologii. M., 1977.
41. *Baumeister R. F., Campbell J. D., Krueger J. I., Vohs K. D.* Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? // Psychological science in the public interest. 2003. V. 4. № 1. Электронная версия: <http://www.csom.umn.edu/Assets/53495.pdf>.
42. *Bluestein J.* The Myth of Self-Esteem «Myth», 2001 // Электронная версия: <http://www.janebluestein.com/handouts/myth.html>
43. *Branden N.* What Self-Esteem Is and Is Not, 1994 // Электронная версия: <http://www.self-esteem-international.org/isnot.htm>
44. *Brecht G.* Sorting out self-esteem. Sydney: Prentice Hall, 1996.
45. *Coopersmith S.* A method for determining types of self-esteem // J. of Abnormal and Social psychology. 1959. V. 59. № 1.
46. *Crocker J., Lee S. J., Park L. E.* The pursuit of self-esteem: Implications for good and evil // A. G. Miller (ed.). The social psychology of good and evil. N. York, 2004. Электронная версия: [http://wings.buffalo.edu/psychology/labs/SMRL/docs/Crocker,%20Lee,%20Park%20\(2004,%20Chapter%20in%20Social%20Psychology%20of%20Good%20and%20Evil\).pdf](http://wings.buffalo.edu/psychology/labs/SMRL/docs/Crocker,%20Lee,%20Park%20(2004,%20Chapter%20in%20Social%20Psychology%20of%20Good%20and%20Evil).pdf).
47. *Emler N.* Self-esteem: The costs and consequences of low self-worth. York, England, 2001.
48. *Farnham S. D., Greenwald A. G., Banaji M. R.* Implicit self-esteem // D. Abrams, M. Hogg (eds.). Social identity and social cognition. Oxford, 1999. Электронная версия: [http://faculty.washington.edu/agg/pdf/Farnham\\_Gwald\\_Banaji\\_Ch\\_1999.OCR.pdf](http://faculty.washington.edu/agg/pdf/Farnham_Gwald_Banaji_Ch_1999.OCR.pdf).
49. *Kernis M. H., Grannemann B. D., Barclay L. C.* Stability of Self-Esteem: assessment, correlates, and excuse making // Journal of Personality. 1992. V. 60.
50. *Reasoner R. W.* What is optimal self-esteem? // Research Bulletin. 2006. № 1. Электронная версия: [http://www.janebluestein.com/articles/nase\\_optimal.html](http://www.janebluestein.com/articles/nase_optimal.html)
51. *Rosenberg M.* Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ., 1965.
52. *Sedikides K., Gregg A.* Portraits of self // Sage handbook of social psychology. L., 2002. Электронная версия: <http://www.psychology.soton.ac.uk/people/showpublications.php?username=cs2&source=>
53. Self-esteem: The puzzle of low self-regard / Ed. by R. F. Baumeister. N. Y., 1993.
54. *Tesser A., Martin L. L., Cornell D. P.* On the Substitutability of Self-protective Mechanisms // Peter N. Gollwitzer, John A. Bargh (Eds.) The psychology of action. N.Y., 1996. Электронная версия: [http://books.google.com/books?id=v1LQVSI9hfMC&pg=PA49&lpg=PA49&dq=selfzoo&source=bl&ots=BwCzL0WYYD&sig=VJwUM0fZaKbbNYHfxvkH5mpK7\\_w&hl=en&ei=36ZsSuHlF8yMsAaOyeGSBw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=3](http://books.google.com/books?id=v1LQVSI9hfMC&pg=PA49&lpg=PA49&dq=selfzoo&source=bl&ots=BwCzL0WYYD&sig=VJwUM0fZaKbbNYHfxvkH5mpK7_w&hl=en&ei=36ZsSuHlF8yMsAaOyeGSBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3).
55. *Tracy J. L., R. Robins R. W.* Death of a (Narcissistic) Salesman: An Integrative Model of Fragile Self-Esteem // Psychological Inquiry. 2003. V. 14. Электронная версия: <http://ubc-emotionlab.ca/wp-content/images/2006/10/pi-2003.pdf>.
56. *Turkat D.* Self-esteem research: The role of defensiveness // The Psychological Record. 1978. V. 28. № 1.
57. *Yumi E.* Self-esteem and negative ideal selves in adults // Japan Psychological Research. 1992. V. 34. № 1.
58. *Wells L. E., Marwell G.* Self-esteem: Its conceptualization and measurement. Beverly Hills, CA., 1976.

# Нормативное поведение младших школьников

А. К. Пащенко

старший преподаватель кафедры социальной психологии развития факультета социальной психологии  
Московского городского психолого-педагогического университета

---

В статье рассматривается проблема нормативного поведения младших школьников в процессе обучения в культурном пространстве общеобразовательной школы. Осуществлен социально-психологический анализ проблемы нормативности. Проведен анализ нормативной структуры учебной деятельности учащихся, выявлены пространства личностного развития ученика в нормативном пространстве школы. Акцентируется внимание на детерминацию процесса развития личности младшего школьника средствами, которые предъявляются школой в качестве культурных. Выдвигается предположение о сопряженности нормативного поведения ученика младших классов и его успешности в решении задачи освоения нормативной ситуации. При этом освоение и адекватное применение норм обусловлено способностью ученика к рефлексии внешних признаков нормативной ситуации. Делается вывод, что развитие нормативности личности учащегося связано со способностью выстроить адекватное поведение в соответствующих подпространствах его активности, складывающихся в рамках систем отношений «ученик — учебная деятельность», «ученик — учитель», «ученик — сверстник».

**Ключевые слова:** норма, социальная ситуация развития, нормативное поведение.

---

В исследованиях, посвященных развитию личности учащегося, обращает на себя внимание недостаточная разработанность и освоенность проблематики пространства активности личности ученика. Такая ситуация, на наш взгляд, объясняется сложностью объекта рассмотрения.

В настоящей работе под пространством активности, вслед за Н. Е. Вераксой, мы понимаем «область индивидуальной активности человека, в которой он отличается и утверждает это свое отличие от других» [4]. Согласно концепции нормативной ситуации, человек действует и взаимодействует с другими людьми в рамках нормативных ситуаций, которые выступают в качестве единицы жизненного пространства личности. Нормативная ситуация есть стандартная ситуация социального взаимодействия, в которой достаточно точно определены правила социального поведения.

Социальное поведение школьника в референтной группе выступает объектом внимания данной работы. Гипотезой служит предположение, что развитие нормативного поведения младших школьников сопряжено с освоением нормативной ситуации, которая детерминируется воспринимаемыми внешними признаками.

Прежде чем обратить внимание на собственно эмпирический материал исследования, нам необходимо остановиться на предъявлении понимания понятия «нормативность», которое определяет логику интерпретации практической части работы.

Работы М. И. Бобневой, В. Д. Плахова, Дж. Хоманса и других авторов раскрывают социальную психологическое понимание проблемы «нормативности», отвечая на вопросы «что такое норма?», «как ее

осваивает человек?», «как строится нормативное поведение?».

В. Д. Плахов отмечает, что норма выступает как специфическое социальное качество, выделенное из реальных процессов и связей (отношений), существующих не только, и не столько в объектах реальности, но и в общественном сознании [12]. У К. Маркса мы находим указание, что объективное и природное «пересаживается и преобразуется» в человеческой голове [9]. Следовательно, норма имеет внешнюю по отношению к человеку природу.

Далее В. Д. Плахов указывает на функцию сравнения, которая, по его мнению, является сущностной в реальных системных связях [12]. Единица нормы возникает в ситуации, когда вещи подлежат сравнению сопоставлением друг с другом, когда их «натуральное» существование «исчезает в самом акте сравнения» [9, с. 307].

Таким образом, можно отметить:

1. Сравнение или выявление пропорциональности единиц возможно только при наличии *инструмента* сравнения, в качестве которого и выступает норма.

2. Сравнение происходит только в отношении *единиц* сравнения — нормативных единиц, которые опредмечены в человеческом сознании и лишены объективных природных свойств.

3. Норма выстраивается только по *основанию* сравнения, характеризуемого через некоторый внешний признак, относительно которого происходит нормативное действие — сравнение.

Т. Шибутани указывал на роль внешнего признака в ситуации сравнения. «Форма (имеется в виду меди-

цинская форма персонала) — это символ ... особого положения, внешний знак, указывающий на роль», которая исполняется в конкретном учреждении. Автор отмечает, что «большинство людей осознает роль, которую они играют, только в необычных обстоятельствах» [17, с. 46–47]. Однако учащиеся начальной школы во время игры зачастую не осознают своей роли «ученика», пока их не остановит учитель, а сам педагог затрудняется точно сформулировать и вербализовать реально существующие правила школы, пока действия окружающих не выйдут за пределы принятых, т. е. не обретут свойства необычности.

Значит, внешний признак позволяет отличить необычные обстоятельства от обычных и тем самым определяет нормативную ситуацию.

Ситуация, с социально-психологической точки зрения, является фактором, детерминирующим поведение человека. Анализ специальной литературы позволяет выделить структурную особенность данного фактора — наличие субъектной и объектной позиции человека в ситуации. Сторонники субъектной позиции сходятся во мнении, что поведение человека в ситуации объясняется системой личностных характеристик, сформированных и модифицируемых предыдущими социальными и культурными факторами (А. Адлер, А. Бандура, Дж. Келли, Р. Кеттел, Г. Олпорт, К. Роджерс, Б. Ф. Скиннер, З. Фрейд, Э. Эриксон). При этом К. Левин и Н. Эндлер формулируют понимание поведения как результат непрекращающегося взаимодействия между личностью и ситуацией, предполагая при этом понимание влияния на поведение человека значимых для него людей.

Заметим, что специалисты не только классифицируют детерминанты поведения и предлагают обобщенные уровневые и стадийные схемы понимания ситуации, но и формулируют методологические требования к выстраиванию психологических исследований, способствующих целостному пониманию роли ситуации при объяснении поведения как индивида, так и группы (К. Левин, Д. Магнуссон, У. Томас). Однако до настоящего времени попытки в содержательном плане предъявить механизм уровневого перехода в описании поведения не находили своего отражения в психологических публикациях, что имеет первостепенное значение, поскольку «ценность любой классификации определяется ее объяснительными возможностями при переходе на уровень описания конкретных объектов» [6, с. 126].

Для осуществления адекватного анализа нормативной ситуации необходимо четко различать анализируемые единицы (Д. Магнуссон), о которых говорил Л. С. Выготский, отмечая, что «под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому», и который является более неразложимой частью «единства» [5]. Кроме того, сами авторы (М. Аргайл, Дж. Грахам, А. Фернхем) считают, что выделение «единиц» позволяет систематизировать ситуации по уровням, ти-

пам и факторам и осуществить более глубокий и содержательный анализ как нескольких ситуаций, так и отдельно взятой ситуации [19].

Поскольку сама норма построена по основанию сравнения (или различия), нам необходимо ответить на вопрос, как внешняя по своей природе норма становится механизмом, организующим поведение людей или в результате чего внешние по своей форме процессы преобразуются в процессы внутренние, умственные.

Ответ мы находим в работах В. И. Слободчикова, который указывал, что «становление интраиндивидуального возможно лишь в случае раздвоения события, превращения одной из форм в некоторую отложившуюся способность, принадлежащую уже кому-то одному, способную реализовать новое отношение к новому единству». Таким «особым механизмом ... может быть только рефлексия» [14, с. 18].

Следовательно, рефлексия выступает в качестве особого механизма, посредством которого происходит освоение нормы.

Отметим, что активизация процесса рефлексии становится возможной в момент возникновения отношения человека к нормативной ситуации. На эту особенность обращает внимание В. Д. Плахов, говоря о возникновении мерной ситуации: «Мерная ситуация возникает тогда, когда субъект вступает в мерное отношение к действительности» [12, с. 10–11]. Здесь автор не только определяет момент появления нормативности в объективной ситуации, но и указывает на момент начала процесса рефлексии. Значит проявление нормы для человека начинается с активизации рефлексивного процесса.

Исследователи, изучающие особенности становления процесса рефлексии у детей, отмечают, что к концу дошкольного возраста ребенок осознает собственную отдельность и открывает «для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений» [16, с. 37], указывая на существование возможности формировать рефлексивную способность средствами учебной деятельности [7]. В социально-психологическом контексте важным является замечание Г. М. Андреевой, что рефлексия выступает в качестве процесса осознания «действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению» [1, с. 121].

Поступая в первый класс, ученик становится членом социальной общности, от качества нахождения в которой во многом зависит социально-психологическое развитие личности учащегося. Ученическая группа представляет собой формально организуемую общность, в которой ценится умение выполнять определенные функции и соблюдать принятые правила. Это проявляется в формировании в учебной группе системы референтных отношений. Групповые интересы выступают здесь в качестве «социальных ресурсов», распределение которых определяет формирование группы членства [20].

Таким образом, система референтных отношений создает пространства, в которых личность получает

возможность реализовывать свои потребности и стремления, т. е. происходит выделение пространств активности личности.

В социально-психологической литературе мы находим концептуальные модели, отразившие социально-психологические особенности аспекта развития личности, когда фактором развития выступает референтная группа. Такими моделями являются разработанные А. В. Петровским концепция возрастной периодизации и социально-психологическая модель вхождения личности в референтное для нее сообщество [13].

Согласно возрастной периодизации развития личности А. В. Петровского, младший школьный возраст (6—11 лет) является завершающим периодом эпохи детства в рамках эры восхождения личности к социальной зрелости. А. В. Петровский особо подчеркивает, что «фактором развития личности младшего школьника выступает не столько сама по себе учебная деятельность, сколько отношение взрослых к его учебной деятельности» [15, с. 86—87]. Д. Б. Эльконин отмечал, что через отношение взрослых к учебной деятельности ребенка «опосредствуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми вплоть до личностного общения в семье» [18, с. 15]. Таким образом, для младшего школьника определяющим отношением социального развития является отношение «ученик — учебная деятельность».

При этом сфера взаимодействия младших школьников с ровесниками служит не менее значимым пространством социализации, однако стоит заметить, что система взаимоотношений «ребенок — значимый взрослый» выступает в этом возрасте как определяющая, а система взаимоотношений «младший школьник — сверстник» оказывается зависимой (Е. И. Варлашкина, Н. В. Репина и др.). В исследовании Э. Г. Варгановой показано, что отношение педагога к конкретным учащимся в рамках начальной школы задает реальную неформальную интрагрупповую структуру ученической группы в системе «ученик — ученик» [2].

Разработанная А. В. Петровским модель вхождения личности в референтное для нее сообщество демонстрирует, что вне зависимости от возраста индивида и типа референтной для него группы при вхождении в нее личность неизбежно и последовательно должна пройти три стадии — адаптации, индивидуализации и интеграции [15]. Младший школьный возраст соответствует стадии адаптации, которая характеризуется активным усвоением действующих в общности норм, овладением соответствующими формами и предъявляемыми культурными средствами деятельности. При этом несколько утрачивается возможность проявления собственной индивидуальности.

Следовательно, учащемуся, чтобы считать себя полноправным членом группы, необходимо соответствовать нормам конкретной ученической общности. Соответствие норм учащегося принятым в ученической группе нормам является условием его успешной

социальной адаптации. И. А. Мнацаканян указывает, что эффективность социально-психологической адаптации во многом зависит от степени адекватности восприятия человеком своей социальной позиции, своих качеств и социальных связей [10]. При этом «функционирование ребенка начинает направляться нормами и правилами, что достигается благодаря появлению новой психологической инстанции: позиции, отражающей функцию ребенка в совместной деятельности» [3, с. 25].

Таким образом, для адекватного понимания процесса становления нормативного поведения учащегося необходимо удерживать три момента: 1) выделение пространств активности ученика; 2) выделение нормативной ситуации и ее внешних признаков; 3) наличие навыков рефлексивной деятельности учащегося.

Анализ учебного процесса в начальной школе позволяет выделить три пространства активности ученика, в которых он проявляется и развивается. Первое, — пространство «ученик — учебная деятельность», выделяемое нами как пространство, включающее в себя все системы отношений, связанные с нахождением ученика в пространстве учебной деятельности. Второе — это пространство «ученик — учитель», которое формируется на основе становления отношений «ученик — значимый взрослый». Третьим пространством активности учащегося начальных классов выступает пространство «ученик — ученик», в основе которого лежит развивающаяся система интрагрупповых отношений.

Н. А. Корзинкиной в ходе изучения поведения подростков в ситуации с заданной нормой были определены характерные виды поведения [8], содержательный анализ которых позволил нам выделить структуру освоения нормативной ситуации (нормы). Структура включает четыре уровня, которые характеризуют качественное освоение нормативной ситуации — импульсивный, полевой, ролевой и нормативный [11].

В соответствии с основаниями, послужившими базой для формирования схемы нормативной ситуации, нами была разработана методика «**Восприятие нормативной ситуации**». Данная методика позволяет определить направленность и выраженность в восприятии младшего школьника по отношению к соответствующему уровню нормативной организации поведения в нормативной ситуации.

Исходным положением методики является тезис: чем точнее человек различает (рефлексирует) основание предъявленной ситуации, тем он, следовательно, более адекватно и эффективно действует. Другими словами, успешность деятельности человека в конкретной ситуации определяется его способностью выделить в этой ситуации значимый параметр, существенный внешний признак ситуации.

Методика «Восприятия нормативной ситуации» состоит из 48 картинок с типичными для младшего школьника сюжетами (ученики в классе либо во время урока, либо во время перемены), разделенных на 4 группы по 12 картинок в каждой:



— сюжет первой группы картинок — это ситуации, в которых ученики и ученицы демонстрируют поведение, соответствующее импульсивному уровню (например, ученик зевает или ковыряет в носу);

— вторую группу картинок составляли картинки с сюжетами, отражающими полевой уровень освоения нормы (например, девочка тянется к цветку, мальчики дерутся из-за портфеля);

— в третью группу вошли картинки, отражающие в своих сюжетах ролевой уровень нормативной ситуации (например, фехтующие на венике и совке мальчики, девочки, рассматривающие одежду друг друга);

— четвертую группу картинок составили те сюжеты, которые были построены по основанию, соответствующему нормативному уровню ситуации (например, ученики спокойно слушают рассказ учительницы, девочки подняли руки, желая ответить).

Исследование нормативного поведения младших школьников проводилось с 2007 по 2009 г. на базе ГОУ СОШ № 1716 «Эврика-Огонек» Москвы. В исследовании приняли участие 169 учащихся начальной школы, из них в первых классах — 38 учеников (22 мальчика и 16 девочек), во вторых — 45 (19 мальчиков и 26 девочек), в третьих — 45 (22 мальчика и 23 девочки), в четвертых — 41 (18 мальчиков и 23 девочки).

Данные собирались на основе анализа журнала успеваемости, стандартизированного интервью с педагогом, с помощью специально разработанной нами методики исследования восприятия нормативной ситуации младших школьников и блока социально-психологических методик (социометрия, референтометрия и методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе).

### Стандартизированное интервью с педагогами

Педагогу задавались вопросы, характеризующие учащегося, ответы на которые соответственно кодировались: оценка 3 — характеристика более выражена, 2 — характеристика выражена средне, 1 — характеристика слабо или не выражена вовсе. Перечень позиций, относительно которых формировались вопросы интервью, следующий:

- a) импульсивное поведение;
- b) полевое поведение;
- c) ролевое поведение;
- d) нормативное поведение;
- e) популярность в общении;
- f) значимость в делах;
- g) авторитетность.

Результаты стандартизированного интервью с педагогами об особенностях поведения учеников представлены на рис. 1.

Полученные данные позволяют говорить о различиях в условиях поведения учащихся начальной

школы. Предметом анализа выступали: динамика оснований поведения на конкретном учебном уровне и динамика конкретного основания поведения в логике изменения возраста школьника.

Для сопоставительного анализа результатов прием результаты I класса за исходный уровень. Анализ показателей I класса демонстрирует, что для данных учащихся ведущим поведением выступает ролевое, на втором месте — нормативное, далее — полевое и замыкает импульсивное.

Здесь мы можем предположить, что для ученика-первоклассника само присутствие в школе и возможность предъявления себя другим в новой ипостаси уже выступает значимым фактором развития. Таким образом, ролевой уровень поведения вполне оправданно является ведущим для I класса.

При этом поскольку стремление предъявить себя является значимым, оно поддерживает потребность освоения и последующей трансляции норм школы. Но в ситуации, когда нормы еще не полностью освоены, нормативный уровень естественным образом занимает второе место после ролевого.

Показатель интенсивности полевого и импульсивного поведения позволяет предположить, что ученики способны различать пространства активности. Однако мы не можем судить о характере различения, поскольку для этого требуется более детальный анализ, который был проведен на основе анализа методики «Восприятие нормативной ситуации».

### Методика «Восприятие нормативной ситуации»

На подготовительном этапе собственно экспериментального исследования нами была произведена процедура экспертной оценки типичности картинок, которая заключалась в том, что все картинки были предложены группе экспертов — школьников младших классов (28 человек с I по IV классы ГОУ СОШ № 393) с целью выяснить степень узнаваемости и понимания, что изображено на картинке. Общий показатель узнаваемости и понимания сюжета картинок равен 74,4 %, являясь достаточно высоким.

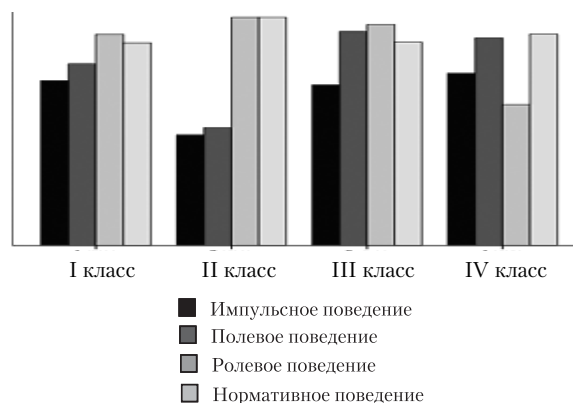


Рис. 1. Распределение оценок педагога поведения учеников

Следующим шагом было составление стимульно-го комплекта методики, который представляет собой набор из трех картинок (триад). В основу схемы составления триад была положена логика составления триад по типу той, которая используется в технике «репертуарных решеток» Дж. Келли.

Методика позволяет решить следующие задачи (параметры методики):

- 1) выяснение **основания совершаемого выбора** испытуемым в ситуации предъявления триад картинок (параметр **S**);
- 2) определение **основания при допущении ошибки** совершенного выбора (параметр **M**);
- 3) определение **основания верности выбора** (параметр **R**).

Анализ пилотной пробы результатов заданий методики, выполненный экспертной группой, показал, что значение среднего индекса трудности методики «Восприятия нормативной ситуации» равно 56,8 %, что свидетельствует о нормальном уровне трудности методики\*.

**Инструкция к методике.** «Тебе будут показаны карточки с нанесенными на них тремя картинками. Каждая картинка пронумерована от 1 до 3. Необходимо внимательно посмотреть на каждую картинку, сравнить их между собой, а затем назвать номер той картинки, которая, по твоему мнению, будет отличаться от двух других, либо указать на две схожие картинки. Будь внимателен, если тебе покажется, что среди картинок нет схожих между собой, т. е. они все разные, либо все показанные картинки ты считаешь одинаковыми, так и говори об этом».

Анализ результатов методики «Восприятие нормативной ситуации» позволил нам вывести **коэффициент нормативности** ( $NQ$  — normativeness quotient), который является количественным показателем уровня нормативности восприятия ситуации школьником. Данный показатель отражает степень представленности общегрупповых норм в интерпретации внешних признаков нормативной ситуации конкретного учащегося. Для расчета коэффициента нами использовались результаты методики «Восприятие нормативной ситуации» по параметру  $R$ .

$$NQ = \frac{N_A}{N_{gr}} \times n \times 100,$$

где  $N_A$  — значение величины параметра  $R$  по результатам методики «Восприятие нормативной ситуации» у конкретного респондента;  $N_{gr}$  — значение величины параметра  $R$  по результатам методики «Восприятие нормативной ситуации» у всей группы;  $n$  — число участников группы.

$$N = V_H * 4 + V_P * 3 + V_{II} * 2 + V_I * 1,$$

где  $V_H$  — значение параметра  $R$  по основанию  $H$ ;  $V_P$  — значение параметра  $R$  по основанию  $P$ ;  $V_{II}$  —

значение параметра  $R$  по основанию  $II$ ;  $V_I$  — значение параметра  $R$  по основанию  $I$ .

Например, респондент по результатам методики «Восприятие нормативной ситуации» получил следующие значения по параметру  $R$ :  $V_H = 1$ ,  $V_P = 2$ ,  $V_{II} = 1$ ,  $V_I = 2$ . Имеем у респондента  $N_A = 1 * 4 + 2 * 3 + 1 * 2 + 2 * 1 = 14$ . Значения параметра  $R$  по результатам методики в группе составили:  $V_H = 25$ ,  $V_P = 42$ ,  $V_{II} = 37$ ,  $V_I = 16$ . Имеем у группы  $N_{gr} = 25 * 4 + 42 * 3 + 37 * 2 + 16 * 1 = 316$ . В группе  $n = 18$  человек. Следовательно, коэффициент нормативности у данного респондента равен  $NQ_A = 14 / 316 * 18 * 100 = 79,7$ .

Стоит отметить, что ученик первого класса и выпускник школы могут иметь одинаковый  $NQ$ , поскольку коэффициент нормативности рассчитывается для каждого респондента в соответствии с его группой.

Исходя из результатов методики «Восприятие нормативной ситуации», нам удалось подсчитать общегрупповое значение параметра  $R$  для каждого учебного уровня  $N_{gr}$  (рис. 2)

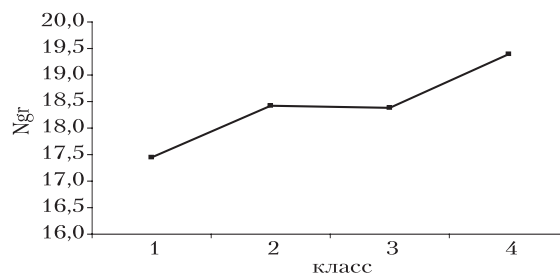


Рис. 2. Возрастная динамика значений параметра  $R$

Из данных, представленных на рис. 2, видно, что значение параметра  $R$  в первом классе наименьшее ( $N_{gr} = 17,45$ ). На уровне второго и третьего класса значение параметра  $N_{gr}$  возрастает до 18,43 и 18,38, соответственно. Далее его значение возрастает до 19,39. Это свидетельствует о том, что статистическая значимость верности решения школьных нормативных ситуаций увеличивается от первого к четвертому классу. У учащихся значимо меняется уровень верных ответов, а каждому учебному уровню присуща своя специфика восприятия нормативных ситуаций, верность решений увеличивается в процессе обучения.

Корреляционный анализ полученных данных выявил, что с ростом значений параметра «Нормативное поведение» (таблица) наблюдается снижение числа верности решения ролевых задач, возрастают уровни ролевого поведения и группового статуса ученика по оценке педагога, при этом полевое и импульсивное поведение снижается.

Выявлено, что с ростом значения параметра «Ролевое поведение» (таблица) возрастает число оценок нормативного и снижается полевое поведение. Ролевое поведение в большей степени связано с низ-

\* Данный показатель представляет собой долю правильных ответов в конкретном задании, взятую в процентном соотношении от общего количества ответов.

ким учебным уровнем. Так же с ростом ролевого поведения связан рост как оценки учителем статуса учащегося, так и его группового статуса среди сверстников.

С ростом числа проявлений «Полевого поведения» (см. таблицу) по оценке педагога наблюдается рост учебного уровня, отмечается так же и рост числа выборов импульсивных ситуаций и рост импульсивного поведения по оценке педагога. Вместе с тем характерны снижения нормативного и ролевого поведения наряду со снижением учебной успеваемости и оценки статуса учащегося педагогом.

Кроме того, с ростом значений параметра «Импульсивное поведение» наблюдается рост полевого и снижение нормативного поведения учащихся.

Содержательный анализ полученных эмпирических данных позволил выделить особенности развития нормативного поведения ученика начальных классов: учащиеся, способные дифференцировать и идентифицировать внешние признаки в воспринимаемой ситуации, не только более успешны в учебной деятельности, но и занимают более высокий социальный статус. При этом низкостатусные члены сообщества не всегда выступают как не способные выделять и верно идентифицировать внешний признак ситуации. Результаты методики «Восприятие нормативной ситуации» позволяют говорить, что часть учеников успешно справляются с задачей рефлексии основания нормативной ситуации, но при этом их ценностные ориентации, представления о системе норм не соответствуют групповым, что становится причиной выделения данных учащихся как аутсайдеров группы. Анализ полученных данных исследования позволил сделать вывод, что поведение среднестатусных членов группы выступает своеобразной мерой активности поведения всех членов группы. Было обнаружено, что в поведении высокостатусных учащихся присутствует дифференциация ее членов по основанию освоенности норм: первая группа — это статусные ученики, которые освоили предлагаемые им педагогами нормы и которые оказываются в ситуации поиска возможности реализовать себя, что зачастую расценивается учителями как проявление импульсивного и полевого поведения; вторая группа — это ученики, которые демонстрировали высокую степень освоенности норм, но при этом реализовали свои потребности в границах поведения, определенных взрослыми, что оказывает положительное воздействие на оценку поведения со стороны педагога.

Отметим, что освоение нормативной ситуации на ролевом и полевым уровнях способствует началу «экспериментирования» с интерпретациями внешних признаков, что находит свое отражение в изменении характера их поведения, зачастую воспринимаемое педагогом как элемент отклонения от принятых поведенческих форм.

Проведенное исследование показало, что динамика развития нормативного поведения определяется структурой нормативной ситуации, которая носит уровневый характер. Освоение нормативной ситуации сопряжено с последовательным освоением уровней нормы: импульсивного, полевого, ролевого и нормативного. В реальной ситуации воспринимаемые внешние признаки нормативной ситуации интерпретируются в зависимости от того, какой нормативный уровень освоен учеником на настоящий момент. При этом освоение одной нормативной ситуации не означает освоение всего нормативного спектра нормативной системы образовательного учреждения.

Таким образом, пространство социального взаимодействия в классе выступает особым нормативным пространством школы, в котором происходит формирование и последовательное освоение групповых норм учащимися. Данное нормативное пространство является тем пространством, в котором происходит развитие учащегося, а само нахождение в нем задает возможные траектории развития личности ученика. Учитывая, что процесс развития детерминирован освоением культурных средств, развитие личности младшего школьника зависит от его способности осваивать те средства, которые школа предъявляет в качестве культурных. А поскольку деятельность образовательного учреждения выстроена «вокруг» учебной деятельности школьника, развитие ученика младших классов во многом зависит от того, насколько успешно он справился с задачей освоения средств обучения и как эффективно он их использует.

В заключение отметим, что в качестве главной задачи школьника в развитии нормативного поведения выступает необходимость выстраивания адекватного поведения по отношению к каждому из подпространств. Обучение, являясь ведущей деятельностью для младшего школьника, определяет приоритет пространств его активности: нормативное пространство учебной деятельности — пространство отношения с педагогом — нормативное пространство межличностных отношений одноклассников.

Таблица

Корреляционный анализ данных оценок педагога поведения учащихся

Поведение	Группа, класс	Нормативное поведение	Ролевое поведение	Полевое поведение	Импульсивное поведение	Верно роль	Верно поле	Учебная успешность	Учитель статус	Группа статус
Нормативное			,233(**)	-,480(**)	-,595(**)	-,202(**)	,211(**)		,229(**)	
Ролевое	-,223(**)	,233(**)		-,178(**)					,325(**)	,173(**)
Полевое	,185(**)	-,480(**)	-,178(**)		,582(**)	,170(**)		-,225(**)	-,186(**)	
Импульсивное		-,595(**)		,582(**)						

Примечание. \*\* — Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.). \* — Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.).

### Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2007.
2. Вартанова Э. Г. Особенности социальной адаптации развивающейся личности в условиях становления новой группы членства: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006.
3. Венгер А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3.
4. Веракса Н. Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены. Педагогический журнал, 2000. № 1.
5. Выготский Л. С. Психология. М., 2002.
6. Гришина Н. В. Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии, 1997. № 1.
7. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3.
8. Корзинкина Н. А. Особенности поведения подростка в типичных ситуациях социального взаимодействия с заданной нормой: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005.
9. Маркс К. Сочинения. Т. 46. Ч. 2. М., 1969.
10. Мнацаканян И. А. Адаптация учащихся в новых социокультурных условиях: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004.
11. Пащенко А. К. Особенности организации нормативного пространства младших школьников // Психологическая наука и образование, 2010. № 1.
12. Плахов В. Д. Социальные нормы: философские основы общей теории. М., 1985.
13. Психология развивающейся личности // Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.
14. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии, 1986. № 6.
15. Социальная психология: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.
16. Ульянова В. П. Социально-психологические особенности рефлексии нормативной ситуации подростками с делинквентным поведением: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008.
17. Шибутани Т. Социальная психология = Society and Personality / Общ. ред. и послесл. проф. Г. В. Осипова; пер. с англ. В. Б. Ольшанского. М., 1969.
18. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.
19. Argyle M., Furnham A., Graham J. A. Social situations. L., 1981. IX.
20. Platow M. J., Grace D. M., Wilson N., Burton D., Wilson A. Psychological group memberships as outcomes of resource distributions // European Journal of Social Psychology. Chichester. 2008. T. 38. Iss. 5.

# Normative Behavior of Junior Schoolchildren

A. K. Paschenko

Senior Lecturer, Social Psychology Department, Social Psychology Faculty,  
Moscow State University of Psychology and Education

The paper addresses the problem of the normative behavior of junior schoolchildren in the learning process of the cultural space of a secondary school. The socio-psychological analysis of the problem of normativity was carried out. The analysis of the normative structure in learning activities of students was performed. The personal development space of students in the normative school space was identified. The determination of junior student's personality development process by the means, which are presented as cultural by the school, are in the focus of attention. The hypothesis of relation between the junior schoolchildren normative behavior and his/her success in mastering the normative situation is presented. The mastering and proper application of the norms are dependent on the students' ability to reflect on external signs of the normative situation. We conclude that development of normativity in schoolchildren is associated with the ability to build adequate behavior in the corresponding subspaces of their activity that are built in the framework of relations «student – learning activity», «student – teacher», «student – peer».

**Keywords:** norm, social situation of development, normative behavior.

## References

1. *Andreeva G. M.* Social'naya psihologiya. M., 2007.
2. *Vartanova E. G.* Osobennosti social'noi adaptatsii razvivayusheysya lichnosti v usloviyah stanovleniya novoi gruppy chlenstva: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2006..
3. *Venger A. L.* Psihicheskoe razvitie rebenka v processe sovmestnoi deyatel'nosti // *Voprosy psihologii.* 2001. № 3.
4. *Veraksa N. E.* Lichnost' i kul'tura: strukturno-dialekticheskii podhod // *Peremeny. Pedagogicheskii zhurnal.* 2000. № 1.
5. *Vygotskii L. S.* Psihologiya. M., 2002..
6. *Grishina N. V.* Psihologiya social'nyh situatsii // *Voprosy psihologii.* 1997. № 1.
7. *Davydov V. V., Slobodchikov V. I., Cukerman G. A.* Mladshii shkol'nik kak sub'ekt uchebnoi deyatel'nosti // *Voprosy psihologii,* 1992. № 3.
8. *Korzinkina N. A.* Osobennosti povedeniya podrostka v tipichnyh situatsiyah social'nogo vzaimodeistviya s zadannoi normoi: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2005.
9. *Marks K.* Sochineniya. T. 46. Ch. 2. M., 1969.
10. *Mnacakanyan I. A.* Adaptatsiya uchashihhsya v novykh sociokul'turnykh usloviyah: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2004.
11. *Pashenko A. K.* Osobennosti organizatsii normativnogo prostranstva mladshih shkol'nikov // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2010. № 1.
12. *Plahov V. D.* Social'nye normy: filosofskie osnovy obshei teorii. M., 1985.
13. *Psihologiya razvivayusheysya lichnosti* // Pod red. A. V. Petrovskogo. M., 1987.
14. *Slobodchikov V. I.* Psihologicheskie problemy stanovleniya vnutrennego mira cheloveka // *Voprosy psihologii.* 1986. № 6.
15. *Social'naya psihologiya: Uchebnoe posobie dlya studentov ped. in-tov* / Pod red. A. V. Petrovskogo. M., 1987.
16. *Ul'yanova V. P.* Social'no-psihologicheskie osobennosti refleksii normativnoi situatsii podrostkami s delinkventnym povedeniem: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2008.
17. *Shibutani T.* Social'naya psihologiya = Society and Personality / Obsh. red. i poslesl. prof. G. V. Osipova; per. s angl. V. B. Ol'shanskogo. M., 1969.
18. *El'konin D. B.* K probleme periodizatsii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // *Voprosy psihologii.* 1971. № 4.
19. *Argyle M., Furnham A., Graham J. A.* Social situations. L., 1981. IX.
20. *Platow M. J., Grace D. M., Wilson N., Burton D., Wilson A.* Psychological group memberships as outcomes of resource distributions // *European Journal of Social Psychology.* Chichester. 2008. T. 38. Iss. 5.

## Сценарии социализации детей российских иммигрантов в США

О. И. Маховская

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник  
Института психологии Российской академии наук

Объектом качественного сравнительного анализа были сценарии социализации детей постсоветских иммигрантов в США, а также типичные сценарии взаимодействия российских подростков в школе и дома. Для сравнения культурно-заданных моделей семьи использовалась оригинальная методика «Модель семьи». Столкновение сценариев, типичных для американского и российского общества, осложняет психологическую адаптацию детей иммигрантов.

**Ключевые слова:** сценарии социализации, культурно-заданные модели семьи; глубокий качественный анализ.

Феномен современной постсоветской иммиграции в западные страны только начинает изучаться [3; 10]. Мы занялись сравнительным анализом существующих систем социализации детей в России, Франции и США спустя 30 лет после первых исследований в этой области, проведенных американским социологом У. Бронфенбреннером. Он не учитывал драматический опыт миграции, которая носила тогда локальный характер. В многочисленных работах кросс-культурных психологов различия в системах социализации описываются в категориях слишком общей теории коллективизма-индивидуализма [11; 14].

В поиске промежуточных концептов мы остановились на понятии «сценарий». Культурно-заданные сценарии структурируют отношения подростков с окружением и содержат строгие предписания для их социализации. Они влияют на формирование идентичности.

«Сценарий» — понятие, связывающее между собой «личность» и «культуру». В нем фиксируется идентичность личности. Контраст, несовместимость сценариев взаимодействия создают проблемы для «естественной», спонтанной жизни представителей одной культуры в условиях другой, вызывают эмоциональную напряженность и провоцируют кризис идентичности у иммигрантов.

Цель данной статьи — показать, в чем именно не совпадают сценарии образования и воспитания в российской (советской) и американской традициях социализации. Социализация понимается нами не только как процесс воспитания и образования детей в семье и школе, но и как усвоение типичных, культурно-заданных сценариев.

Если Ж. Пиаже в 1951 г. объявил идентичность продуктом когнитивного развития, то с конца 80-х гг. появляются теории формирования идентичности, основанные на понятии социализации [12; 13]. Изучение естественных ситуаций смены идентичности (в иммиграции, в результате резких социальных перемен) — альтернатива экспериментальным подходам.

Мы считаем, что иммиграция — это «естественный социальный эксперимент», в рамках которого ребенок попадает в ситуацию конфликта привычных для него норм поведения и норм новой страны проживания.

В отечественной культурно-исторической традиции сценарии могут быть отнесены к культурным орудиям (Л. С. Выготский). Ю. М. Лотман указал, что не только слово помогает овладеть человеку своим поведением, но и сценарии, сюжеты [2]. Любое культурное орудие диалогично по своей природе, возникает в процессе взаимодействия между взрослым и ребенком. Взрослый играет здесь ключевую роль, определяя границы и отношения ребенка с миром (зону ближайшего развития, по Л. С. Выготскому).

В межкультурной коммуникации под сценарием понимается знание правил и норм ситуативного общения в данной культуре, а также табу, которых следует избегать. Такие сценарии усваиваются неосознанно в процессе социализации и проявляются автоматически. Под сценарием понималось не только объективное предписание, как себя вести, но и субъективная интерпретация такого предписания или договор участников событий [9].

То, что драматургия и метафора «жизнь — это театр» эвристичны, признавалось в социальной психологии, начиная с R. Harre [7]. Указывалось, что идентичность имеет диалогическую основу, и тяжелые эмоциональные переживания могут быть реакцией на потерю своего alter-ego [8]. Тренеры по формированию межкультурной сензитивности особо подчеркивают, что смена сценариев может вызвать глубокую конфронтацию со своим культурным «я», тяжелые эмоциональные переживания и отказ от продолжения общения [4].

До сих пор понятие «сценарий» использовалось довольно широко и произвольно в разных отраслях психологии, но оставалось маргинальным, дополнительным, с недооцененным категориальным потенциалом.

### Качественный подход к исследованию контрастных условий формирования идентичности в иммиграции

#### Методы исследования

В исследовании сценариев социализации детей российских иммигрантов в США мы использовали три группы методов: 1) анализ культурных артефактов (электронная переписка, иммигрантская пресса, психологические и социологические исследования по проблемам современной российской иммиграции в США, консультации со специалистами); 2) глубокое интервью с подростками, детьми российских иммигрантов; 3) оригинальную методику «Модель семьи».

На первом этапе привлекалось несколько сотен источников прямой или косвенной информации — неструктурированные интервью, документы (инструкции для педагогов и социальных работников), специальная литература о педагогических проблемах в США, публикации в американской и иммигрантской прессе, а также данные включенного наблюдения. Сбор информации проходил по принципу «снежного кома», когда сведения предыдущего источника уточнялись и верифицировались на следующем этапе. В итоге было привлечено более 4 тысяч свидетельств о типичных сценариях социализации детей в иммиграции.

После первого этапа массированного сбора данных были сформулированы вопросы полуструктурированного интервью. Они группировались вокруг сравнения поведения основных агентов социализации в школе и семье: *учителей* («Чем учителя в российских школах отличаются от учителей в американских?», «Кто более строг?», «Каким должен быть идеальный ученик с точки зрения российского и американского учителя?», «Что поощряется в американской и российской школе?», «Удовлетворены ли вы проживанием и обучением в США?», «Где труднее и интересней учиться — в России или Америке?» и т. д.), *родителей* («Чем отличается типичная американская семья от типичной российской?»,

«Могут ли американские дети спорить со своими родителями?», «Кто главный в американской, российской семье?» и т. д.), *одноклассников* («Чем дружба российских школьников отличается от дружбы по-американски?», «Дают ли списывать американские одноклассники?», «Любят ли американские мальчики и девочки так же, как и российские?», «Как складываются ваши отношения со сверстниками?», и т. д.).

Вместе с очным интервью использовалась авторская методика «Модель семьи». Она разработана на основании многолетнего опыта анализа структуры отечественной модели семьи. Два критерия — распределение власти и ответственности — позволяют выделить 5 культурно-заданных моделей семьи. В. Н. Дружинин [4] считал, что в основе различных моделей семьи лежат религиозные традиции описания святого семейства — протестантская, православная, католическая. Нормальной семьей, вслед за Маргарет Мид, В. Н. Дружинин называл семью «по католическому типу» (рис. 1). В ней власть и ответственность распределены между мужем и женой, но основную ответственность за семью несет муж как социально более принимаемый и физически более сильный. Семья построена по детоцентристскому типу.

Отечественная, православная модель семьи — смесь православия и язычества (рис. 2, 3). Безусловная власть в такой семье принадлежит отцу, а ответственность — матери, при этом отношения между отцом и матерью напоминают психологическую, а то и физическую схватку. Дети эмоционально ближе к матери. Как вариант православной семьи мы рассматриваем модель семьи с подчиненным, лишенным власти отцом, отцом-«подкаблучником». Такая семья сформировалась, на наш взгляд, как следствие «эха войны» и атмосферы гиперопеки по отношению к мальчикам в послевоенное время. Аномальная модель семьи выживала в советские времена именно за счет развитой системы внешкольного воспитания и образования.

Американская модель семьи обозначается как протестантская; для нее характерна балансировка власти и ответственности то в пользу отца, то в пользу матери. Ребенок растет как потенциально равноправный взрослый (рис. 4).

Как вариант протестантской модели семьи мы рассматриваем семью многочисленных религиозных беженцев из Западной Украины — баптистов, евангелистов, пятидесятников. Пастор обладает огромной властью в религиозной общине, лишая семью всякой самостоятельности и инициативы (рис. 5).

Набор рисунков различных моделей семьи предлагается детям для идентификации модели их собственной семьи. В отличие от известной диагностической проективной методики «Рисунок семьи», наша методика ограничивает и направляет выбор детей, помогая им сосредоточиться на значимых для исследования характеристиках, которые точно описывают различия в культурно-заданных моделях семьи.

В исследовании принимали участие 32 подростка, которые проживали на территории США не менее двух лет: 15 девушек и 17 юношей; 10 из смешанных семей, 22 из монокультурных, у 9 матери находились в состоянии развода (семеро были замужем за американцем, две оставили своих мужей-соотечественников после иммиграции); я просила их оценивать свою последнюю семью.

Задавались сопутствующие вопросы: «Кто в семье главный?», «Кто является основным добытчиком в семье?», «Кто распределяет финансы?», «Обсуждаются ли совместно семейные решения?», «Кто проводит больше времени с детьми?», «Помогает ли кто-либо из членов семьи в обучении?», «Как распределяются обязанности?», «Сколько времени проводят с вами родители на выходные?».

### Результаты и их обсуждение

Около 20 % американской молодежи — иммигранты [13]. Социальные работники, учителя и психологи-консультанты в США чаще всего не знают, какие именно проблемы стоят перед детьми иммигрантов из бывшего СССР. Политика «плавильного котла» по отношению к иммигрантам из разных стран сопровождается индифферентностью к особенностям их культуры. Предполагается, что в процессе совместного труда все различия сотрутся и иммигранты постепенно приблизятся к среднему американскому (по сути англо-саксонскому) эталону. Такая политика в области образования подвергается критике и в самой Америке [3]. Тот факт, что семьи российских иммигрантов разбросаны по всей Америке и ребенок иногда оказывается один на всю школу, создает особые проблемы для их адаптации.

В отличие от советской и постсоветской школы, объединяющей детей на долгие годы совместной учебы почти семейными, родственными узами, американская общеобразовательная школа похожа на большую фабрику, в которой ученик движется по своему собственному плану. Каждый урок подросток проводит в новой группе. Между предметами нет преемственности, типичного для нашей системы образования единого подхода к образованию, обучения лучшим, классическим образцам отечественной и мировой культуры.

Дети отмечают, что в случае затруднений в обучении им не на кого положиться, а списывать конспекты никто не даст, даже если ученик проболев несколько дней и просто физически не мог присутствовать в школе. Американские учителя поощряют индивидуальную инициативу учеников, оригинальность решения учебных задач. Краеугольный камень американского подхода — ответственность за образование детей несут их родители. В советской традиции и за воспитание, и за образование отвечает школа. Происходит это за счет того, что учитель наделен огромным авторитетом, его указания носят характер приказа и не обсуждаются. Нарушение предписаний, невыполнение домашних заданий — это повод для суровых наказаний и вызова родителей в школу. Особенность американских учителей — их «дружелюбность» (friendly), дружелюбие по отношению к ученикам. В этом смысле они — образец для подражания, носители норм поведения среднего американца. У них нет особых привилегий перед учениками, но и ученики не могут рассчитывать на снисходительность. Отношения носят партнерский характер, строятся «по-взрослому».

Основные отличия в образовательных практиках отражены в табл. 1.

Таблица 1  
Сравнение образовательных практик

Постсоветская школа (коллективизм)	Американская школа (индивидуализм)
Преподавание ведется для всего класса	Индивидуальный подход в обучении
Расчет на сплоченное поведение класса как единого коллектива	Приветствуется различие в поведении внутри группы
Отклонение от коллективных предписаний строго наказывается	Оригинальность поведения и принимаемых решений считается хорошей нормой, приветствуется
Беспрекословное подчинение авторитету	Учитель — один из положительных примеров поведения для учеников, но не авторитет
Основная задача школы — обеспечивать успеваемость и послушание со стороны учеников	Основной результат учительских усилий — умение учеников мыслить самостоятельно и вести себя независимо

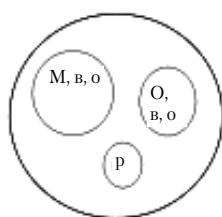


Рис. 1. Французская (католическая), «нормальная» семья

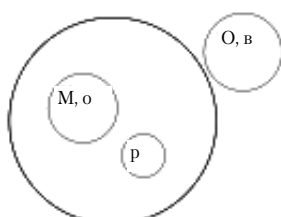


Рис. 2. Российская (православная) семья с доминантным отцом

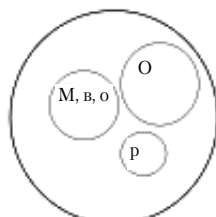


Рис. 3. Российская (православная) семья с субдоминантным отцом

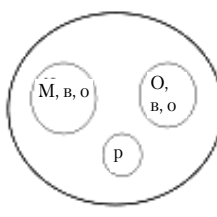


Рис. 4. Американская (протестантская) семья

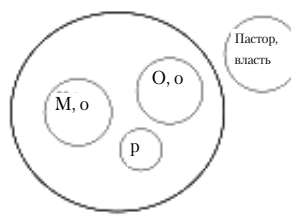


Рис. 5. Семья христиан евангелистов

М — мать; О — отец; Р — ребенок; В — власть; О — ответственность



В американских школах развито волонтерство — добровольное и безвозмездное участие родителей в организации школьной жизни. Раз-два в неделю родители приезжают в школу, чтобы помочь учителям провести внеклассное занятие, проверить задания школьников, убрать в классе, посадить цветы и т. п. Российские иммигранты бывают шокированы такой практикой, ведь на родине вызов родителя в школу — событие экстраординарное, чреватое неприятностями.

Но и на уровне семейного устройства отношения между родителями и детьми различаются. Типичная американская семья так же, как и школа, поощряет инициативу ребенка. Очень распространена система кредитов за помощь по дому: детям выплачивают небольшие денежные вознаграждения за их участие в хозяйственных делах семьи. И отец и мать должны уделять внимание детям. Семья — это такая же команда, как и те, которые трудятся в коммерческих фирмах. Американские родители готовы обсуждать самые разные вопросы (в том числе сексуального характера) с детьми.

Таблица 2  
Сравнение поведения родителей

Постсоветская семья (коллективизм)	Американская семья (индивидуализм)
Большой акцент на опеке и контроле за поведением детей	Большой акцент на независимости и автономии детей
Следуют правилу «Никогда не говорить правду о делах семьи»	Вовлечение детей в обсуждение семейных проблем
Последнее слово остается за авторитетным отцом, его решения не обсуждаются	Все решения взрослых могут быть оспорены в разумных пределах. Мать и отец одинаково авторитетны
Домашними делами занимаются в основном женщины — мать, дочь	Домашние обязанности распределяются между всеми членами семьи
Моральное поощрение за успехи в школе и дома	Материальное поощрение за помощь по дому и школьные отметки
Дети воспринимаются взрослыми как «еще маленькие»	Дети воспринимаются родителями как одинаково ответственные и равноправные члены команды
Беспризорные дети (социальные сироты), дети, которые воспитываются бабушками, внебрачные дети*	Увеличивающееся число одиноких родителей, семей, в которых оба родителя делают карьеру, престарелых родителей (поздние, после сорока лет, браки)*
Тенденция к сближению между родителями и детьми. Вовлечение отцов в семейный круг*	Участие родителей в школьных делах*

\* обобщения, сделанные на основании анализа литературы.

По-другому строятся в Америке и отношения со сверстниками. Подростки, дети наших иммигрантов жалуются, что их американские сверстники «не уме-

ют дружить». «Они никогда не приглашают на свой день рождения», «Они никогда не дружат после школы». «Если ты встретишь американского парня на улице во время летних каникул, он только холодно поздоровается и не бросится к тебе на шею». На вопросы о различиях в идеалах любви наши дети отмечают: «Они могут вступать в сексуальные отношения без любви. Секс отдельно, любовь отдельно», «Они любят гораздо спокойнее, чем русские», «Если их девушка и парень спят друг с другом, это вовсе не означает, что они любят друг друга».

Таблица 3  
Сравнение отношений подростков с одноклассниками

Постсоветская школа (коллективизм)	Американская школа (индивидуализм)
Более близкие (эмоционально-интимные) отношения между одноклассниками	Более формальные и дистантные отношения
Продолжительная дружба на годы, часто на всю жизнь	Непродолжительные отношения, пока есть общие интересы
Более позднее начало сексуальных отношений. Тождественность между эмоциональной и сексуальной близостью	Более ранние сексуальные отношения. Секс и отношения дружбы или другой эмоциональной привязанности — это разные сферы межличностных отношений
Групповая идентичность в значительной степени определяет поведение подростка	Независимое от группы поведение
Родители воспринимают друзей своих детей как членов семьи	У родителей дистантные отношения с приятелями, одноклассниками своих детей

Методика «Модель семьи» позволяет оценить разницу семейных контекстов, в которых оказываются дети из России. Объективно это два типа: монокультурные семьи, когда родители — русские по происхождению, и мультикультурные, чаще всего, когда мать вышла замуж за американца. И в том и другом случае мы ожидали изменения, «мутации» культурно-специфической модели семьи под влиянием давления новых культурных норм или в процессе поиска компромисса между разными культурно-заданными моделями семьи.

Подростки из монокультурных семей в основном «узнают» в православной модели семьи «свою» семью, что подтверждает валидность методики (табл. 4). При этом большей чуткостью и точностью в оценках отличались девушки. Юноши давали большее число отклонений: считали, что в «нашей семье все распределено поровну», и указывали на католическую или протестантскую модель семьи как «свою». Одно из объяснений состоит в том, что отношения действительно поменялись из-за давления внешней нормы паритетности в семье. Другое, психологическое, состоит в том, что мальчики идентифицируются с отцами и не готовы призна-

вать норму авторитарного поведения отцов в семье, отрицательную в американском обществе и обычно оспариваемую в иммигрантских семьях. Девушки более чутко реагируют на мужскую доминантность в семье (отцовский авторитаризм и подчиненное положение матерей) и видят в этом несправедливом устройстве одну из причин «плохих отношений между родителями». «Он (отец) хочет командовать, но ведь мама должна и работать, и успевать по дому. Ей и так тяжело!», «С отцом отношения хуже, потому что он считает, что он всегда прав», «Первые два года отец отказывался учить язык, не хотел выполнять простую работу, и практически не выходил из квартиры. Все легло на маму. Она его опередила. Своими придирками он только мешает нам жить».

Таблица 4  
Идентификация типа отношений  
в семье подростками

№ п/п	Вариант семьи	Дети монокультурных браков		Дети межкультурных браков	
		мальчики	девочки	мальчики	девочки
1	Православная с авторитарным отцом	7	5	3	0
2	Православная с субдоминантным отцом	0	1	0	0
3	Католическая (нормальная)	3	1	1	5
4	Протестантская (американская)	3	1	0	1
5	Протестантская (сектантская)	0	1	0	0
6	Другая	0	0	0	0

Сложность идентификации и для исследователя и для подростка составляют межкультурные семьи, в которых сталкиваются разные культурные модели семьи (табл. 5). Подростки из межкультурных семей использовали не весь предлагаемый им набор семейных моделей. Юноши чаще указывали православную модель семьи с доминантным отцом, девушки — католическую модель.

Сравнение идеальной, с точки зрения подростка, семьи позволяет ответить на вопрос о сбалансированности власти и ответственности в семьях. Если

Таблица 5  
Соотношение совпадений и несовпадений  
в восприятии идеальной и реальной семей

Соотношение совпадений/несовпадений	Дети монокультурных браков			Дети межкультурных браков		
	все	мальчики	девочки	все	мальчики	девочки
Совпадение	14	8	6	3	1	2
Несовпадение	8	5	3	7	3	4

\* К сожалению, этот вывод вследствие малочисленности выборки не прошел строгую статистическую проверку с помощью критерия хи-квадрат, вычисленное значение которого для таблицы 2 × 2 (без разделения по полу) составляет 3,12. Уровень значимости для одностороннего теста Фишера-Йетса немного не достигает критического значения:  $p = 0,083$ . — Прим. научн. ред.

подросток оценивает свою семью как православную с доминантным отцом, а хотел, чтобы отношения в семье строились по католическому типу, это прямое указание на то, что власть отца в семье оценивается как чрезмерная, и он хотел бы снизить статус отца в семье.

Дети межкультурных браков демонстрируют большую степень рассогласования между идеальной и реальной семьями, что, на наш взгляд, и выдает неудовлетворенность новой семьей\*. Отношения между юношами и американскими отчимами в межкультурных семьях чаще всего конкурентны. Юноши склонны считать, что отчимам делегируется слишком много власти. Подростки жалуются на давление в семье со стороны родителей: «Они вмешиваются в мои дела, не доверяют мне. Особенно отчим достает. Какое он имеет право?».

У девушек наблюдается скорее идентификация с матерью, и они хотели бы, чтобы маме предоставлялось больше свободы и власти.

Дети-иммигранты из монокультурных и межкультурных семей испытывают трудности в выборе идеалов. Юноши чаще предпочитают модели с мужским доминированием, девушки — модели равенства, протестантскую модель, более прогрессивную по сравнению с семьей с субдоминантной и зависимой женщиной. Таким образом, девушки проявляют большую готовность к мимикрии к норме страны их нового проживания, а юноши проявляют ригидность и фактически являются носителями нормы семей по православному типу. В случае смешанных (в нашем случае — российско-американских) семей различие сценариев и семейных моделей объективно приводит к дисгармонизации отношений в семье. Дети могут вытесняться из семейного круга. Женщинам трудно соблюдать эмоциональный баланс в условиях неопределенности культурных норм; нуждаясь в поддержке, они сближаются с мужьями, иногда перекрывая детям пути к психологической близости с отчимами. Интересно, что в интервью с подростками российские матери практически никогда не подвергались критике. Мать — или героиня, или жертва в рассказах подростков. В нашей культуре есть своего рода табу на критическую оценку женщины-матери [3].

## Выводы

В результате проведенных исследований мы можем представить сложную картину социализации детей наших иммигрантов в США.

Дети, имеющие опыт образования и воспитания в России и СНГ, переехавшие в США с одним из родителей или с полной семьей, попадают в объективно сложные, необычные условия воспитания и образования; конфликт норм социализации неизбежен и за-

трудняет спонтанное, естественное для подростков вживание в новое общество. По-разному строятся отношения в школе. В американском варианте она скорее напоминает фабрику, в которой каждый движется на своем конвейере, в российском — семью одноклассников. Ожидания подростков глубоких эмоциональных отношений со стороны одноклассников в американской школе не оправдываются. И в семье, и в школе наши подростки в большей мере рассчитывают на опеку и любовь. Но в период эмансипации они приветствуют паритетные отношения с американскими учителями, которые «не дают на них авторитетом», «не дают на мозги», «не командуют», «ведут себя как друзья», в отличие от своих, российских.

Подростки в большей мере реагируют на распределение власти в семье и школе, чем на распределение ответственности. В семье чаще всего поддерживают мать. От отцов они ждут формальных вещей: он должен зарабатывать деньги, чтобы содержать дом. Особо конфликтно складываются отношения в случае межкультурных браков. Подростки демонстрируют большее рассогласование между желаемой и ожидаемой моделью семьи и, следовательно, боль-

шую неудовлетворенность внутрисемейными отношениями. Американский отчим становится объектом особой критики и может рассматриваться как основная причина семейного неблагополучия. В нашей культуре чаще всего не принято обсуждать проблемы с детьми. Интуитивный или сознательный выбор сценариев поведения подростками производится грубо. Им легче ориентироваться на группу — быть или как все американцы, или как все русские. В редких случаях родители берут на себя труд провести инвентаризацию (recollection) сценариев отношений семьи с окружением. Более того, они сами нуждаются в помощи «проводников» в другую культуру.

Знания о различиях в системах социализации детей в России и США очень важны не только для психологов и психотерапевтов, но и для всех принципиальных социализаторов, которые хотят помочь ребенку-иммигранту адаптироваться в новом обществе, а именно — учителей, родителей, социальных работников. Основной груз аккультурации не должен падать на детей, которые вынуждены следовать за своими родителями по всему миру.

### Литература

1. Дружинин В. Н. Психология семьи. Деловая книга. Екатеринбург, 2000.

2. Лотман Ю. Структура художественного текста. М., 1970.

3. Маховская О. И. Изменение опыта личности: сценарии и идентичность. М., 2009.

4. Пот Ю., Коптельцева Г. Встречи на грани культур. Игры и упражнения для межкультурного обучения. Калуга, 2001.

5. Barrett M. English children's acquisition of a European identity // G. Breakwell & E. Lyons (eds.). Changing European Identities: Social Psychological Analyses of Social Change. Oxford, 1996.

6. Bronfenbrenner U. Two worlds of Childhood. The USA and USSR. N. Y., 1977.

7. Harre R. Social Being: A Theory for Social Psychology. Oxford, 1979.

8. Hermas H. J. M. The ideological self: Toward a theory of personal and cultural positioning. 27.

9. Key Concepts in Communication and Cultural Studies // Tim O'Sullivan, John Hartley, Danny Saunders, Martin Montgomery and John Fiske. L.; N. Y., 1994.

10. Mirny A. Russian adolescents in American schools: a study of personal and relational experiences in the context of cultural transition // Thesis Proposal. 2001. February.

11. Miyamoto Y., Kuhlman N. Ameriorating culture shock in Japanese expatriate children in the US. International Journal of Intercultural Relations. 2001. V. 25.

12. Sheets R. H. Human development and ethnic identity // R. H. Sheets & E. R. Hollins (eds). Racial and Ethnic Identity in School Practices. Mahwah, N. J., 1999.

13. Suarez-Orozco C., Suarez-Orozco M. Children in immigration // Cambridge: L., 2002.

14. Triandis H. C. Individualism and collectivism. Boulder, CO, 1995.

# Socialization Scenarios for the Children of Russian Immigrants in the U.S.

O. I. Mahovskaya

Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences

---

The object of the qualitative comparative analysis were the socialization scenarios of children of post-Soviet immigrants in the U.S., as well as typical interaction scenarios of Russian teenagers at school and at home. The author's technique «Family Model» was used to compare the culturally driven family models. The conflict between the typical for the American and Russian society scenarios complicates the psychological adaptation of immigrant children.

**Keywords:** socialization scenarios, culturally driven family models, in-depth qualitative analysis.

## References

1. *Druzhinin V. N.* Psihologiya sem'i. Delovaya kniga. Ekaterinburg, 2000.
2. *Lotman Yu.* Struktura hudozhestvennogo teksta. M., 1970.
3. *Mahovskaya O. I.* Izmenenie opyta lichnosti: scenarii i identichnost'. M., 2009.
4. *Rot Yu., Koptel'ceva G.* Vstrechi na grani kul'tur. Iгры i uprazhneniya dlya mezhkul'turnogo obucheniya. Kaluga, 2001.
5. *Barett M.* English children's acquisition of a European identity // G. Breakwell & E. Lyons (eds.). Changing European Identities: Social Psychological Analyses of Social Change. Oxford, 1996.
6. *Bronfenbrenner U.* Two words of Childhood. The USA and USSR. N. Y., 1977.
7. *Harre R.* Social Being: A Theory for Social Psychology. Oxford, 1979.
8. *Hermas H. J. M.* The ideological self: Toward a theory of personal and cultural positioning. 27.
9. Key Concepts in Communication and Cultural Studies // Tim O'Sullivan, John Hartley, Danny Saunders, Martin Montgomery and John Fiske. L.; N. Y., 1994.
10. *Mirny A.* Russian adolescents in American schools: a study of personal and relational experiences in the context of cultural transition // Thesis Proposal. 2001. February.
11. *Miyamoto Y., Kulhman N.* Ameriorating culture shock in Japanese expatriate children in the US. International Journal of Intercultural Relations. 2001. V. 25.
12. *Sheets R. H.* Human development and ethnic identity // R. H. Sheets & E. R. Hollins (eds). Racial and Ethnic Identity in School Practices. Mahwah, N. J., 1999.
13. *Suarez-Orozco C., Suarez-Orozco M.* Children in immigration // Cambridge: L., 2002.
14. *Triandis H. C.* Individualism and collectivism. Boulder, CO, 1995.

## К проблеме интервенций в ситуации кризиса личности: от теории к практике

Ю. Г. Овчинникова

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и экспериментальной психологии факультета психологии Государственного университета — Высшая школа экономики

В статье обосновывается понимание кризиса личности как внутреннего ресурса психики для саморазвития. Проводится сравнительный анализ кризиса личности и кризисной ситуации, а также особенностей оказания психологической помощи. Предлагается модель оказания психологической помощи в рамках краткосрочного консультирования, способствующей конструктивному разрешению кризиса личности. Основой интервенции становится вопрос о психологическом смысле кризиса. Подчеркивается важность использования феноменологического метода в качестве основы консультирования, а также сопоставляется понятие интервенции и понимающей психологии.

**Ключевые слова:** кризис личности, конструктивная роль кризиса, критическая ситуация, кризисная интервенция, психологическая помощь.

Важность проблемы интервенции обусловлена пониманием кризиса как конструктивного процесса, способствующего личностному развитию. В трудах Л. С. Выготского, К. Г. Юнга и его последователей на Западе подчеркивается, что кризис — это начало выздоровления, попытка самостоятельного исцеления психики. Депрессия, тревога, конфликтность — это симптомы, которые указывают нам на стремление здоровой в своей основе психики обрести подлинное равновесие на новом уровне, так как старый уже изжит. «Момент обострения ... обычно случается при появлении у человека потребности в новом психологическом равновесии, то есть в новой адаптации» (цит. по: [4, с. 7]). Кризис как внутренний раскол нужен для движения (в том числе осознанного, особенно в среднем возрасте) к собственной целостности, он дает толчок к психологическому развитию и формирует мотивацию в этом направлении [4]. Таким образом, в работах этих и других (например, С. Мадди, Э. Эриксон, Г. Олпорт, В. Франкл, К. Н. Поливанова) авторов было сформировано представление не только о конструктивной роли кризиса, но и о его нормативном характере в развитии человека.

Кризис в современной психологии трактуется двояко: кризис как экстремальная (критическая) ситуация, требующая немедленного вмешательства, и кризис как необходимый механизм личностного развития. Оба направления имеют общие корни и историю, однако в современной психологической традиции они достаточно сильно разделены. Подобное разделение во многом правомерно. В наши дни оно

усиливается учатившимися экстремальными ситуациями, в том числе глобального масштаба. Однако, на наш взгляд, важно не забывать единое происхождение и значение кризиса, так как это позволит обогатить ресурсы по крайней мере практической психологической работы. В данной работе нами принята попытка объединить успехи этих подходов с целью разработки методов помощи для ситуаций кризисов личности.

В большинстве случаев для экстремальных ситуаций предлагается пошаговая схема оказания помощи в краткие сроки, для кризисов личности — длительная психотерапия или самостоятельная рефлексия, более того, они рассматриваются как пролонгированные процессы, поэтому вопрос разработки кризисных интервенций обычно отходит на второй план.

Цель исследования состоит в разработке интервенций, которые помогут человеку выдержать напряжение кризисного периода, а также направить личностное развитие в конструктивное русло. Под кризисной интервенцией мы понимаем специализированные методы помощи (в том числе терапевтическое вмешательство), способствующие как выдерживанию критического момента, так и углублению внутренней работы и самопознанию.

При разработке интервенций необходимо учитывать возможность их использования не только психологами и специалистами помогающих профессий, но и переживающим кризис субъектом в качестве способов самопомощи. Также важно помнить, что оказываемая помощь не должна отщеплять тот или

иной структурный комплекс личности, что в дальнейшем приведет к усилению травматизации, но оставлять возможность для последующей личностной интеграции.

Теория кризисов, а также модель помощи людям, переживающим кризис, относительно молода. Ф. Линдемманн и Дж. Каплан положили начало исследованиям эффективного разрешения кризиса, а также стратегиям кризисных интервенций и оказания психологической помощи в середине XX в. [6; 7; 11]. Их последователи разработали различные модели помощи, главная задача данных методов — быстро справиться с острым переживанием, длительность которого не превышает 4–6 недель, обеспечить немедленную эмоциональную поддержку. Однако кризис личности является ценностно-смысловым, может длиться несколько лет, а его разрешение требует задач на смысл, следовательно, данные методы нельзя в полной мере использовать в работе по преодолению данного вида кризиса.

Основой для разработки методов помощи послужили не нормативные личностные кризисы, а, скорее, критические состояния или кризисы, вызванные травмой, драматическим внешним событием, угрожающим физической и психической целостности человека, и, таким образом, нарушающим главные потребности человека. Базой для первых антикризисных интервенций явились работы Дж. Каплана и Е. Линдемманна, выполненные в 40-х гг. XX в. Именно благодаря этим работам Дж. Каплана стали называть отцом превентивной психиатрии.

Эмпирическое изучение проблемы помощи при кризисах началось после пожара в ночном клубе «Cocoon Grove». Во время пожара многие посетители оказались запертыми в помещении, ставшем для них ловушкой, и сгорели заживо. Э. Линдемманн обратил внимание на тот факт, что у выживших в трагедии длительное время наблюдались различные физические и психологические проблемы. Работы Э. Линдемманна показали, что люди, которым удалось не закрыться, остаться в контакте с другими людьми, обратиться за помощью и выразить свои противоречивые чувства, смогли пережить кошмар трагедии, найти ему место в своей жизни и пойти по пути личностного развития. Другие пострадавшие, которые отрицали значимость события, обесценивали свою реакцию и психологическое состояние, испытывали психологические трудности, страдали от повторяющихся страхов, хронической депрессии и различных соматических симптомов [11].

С этого исследования и последующих работ в психологии и психиатрии утвердилась концепция, согласно которой человек реагирует на значимый психосоциальный стрессор адаптивными и неадаптивными способами. И это больше, чем простые реакции или поведенческие паттерны. То, как человек взаимодействует с травмирующим событием, а точнее с ситуацией, которая бросает ему вызов и предъявляет требования, временно превышающие способности человека, оказывает огромное влияние на его

жизнь. Фактически от этого взаимодействия зависит дальнейшее личностное развитие человека, возможность продвижения к большей целостности или, наоборот, стагнация и шаг к интеграции на более низком уровне или даже дезинтеграции [10].

Рассмотрим фазы кризисной ситуации и соответствующие реакции. Согласно Д. Агилере и Дж. Мессик, во время первой фазы человек, сталкиваясь с травмирующим событием, испытывает растущее напряжение и не может организовать свои действия так, чтобы решить возникшую проблему, что, в свою очередь, приводит к еще большему росту напряжения. Вторая фаза предполагает задействование внешних и внутренних ресурсов, т. е. различных копинговых стратегий и обращение за помощью. Если эта мобилизация не приводит к решению проблемы, изменению отношения или отказу от цели как недостижимой, то на третьей фазе начинается личностная дезорганизация, которая может выражаться в тревоге, депрессии, импульсивном поведении, аутодеструктивных действиях [5].

Прохождение данных стадий в кризисной ситуации и при кризисе личности похоже. Выраженные отличия наблюдаются в значимости ситуативной поддержки, помощи, исходящей от социального окружения субъекта (2-я стадия). Обращение за помощью — один из наиболее распространенных копинговых механизмов. Нашим первым примитивным способом совладания с тревогой — обращение к матери. Данная реакция закрепилась и эволюционировала: теперь мы обращаемся за поддержкой к друзьям, супругам, священникам, врачам и специалистам помогающих профессий [10].

Дж. Джордж также считает, что переживающий кризис человек сильно мотивирован на обращение за помощью, на ее принятие и следование предложенным рекомендациям. По его мнению, интервенция призвана обеспечить немедленную эмоциональную поддержку, прояснить ситуацию и дать руководство по переживанию кризисного события. Автор обращает особое внимание на необходимость своевременного оказания помощи: малая поддержка в период повышенной эмоциональной уязвимости более эффективна, чем в период эмоционального равновесия [8].

Однако в случае кризиса личности поиск помощи минимален. Внутреннее раздражение, тревога, враждебность проецируются вовне, человек старается избегать глубоких социальных контактов. Все это затрудняет оказание помощи, конструктивное решение задач кризиса и еще раз ставит вопрос о важности кризисных интервенций.

В практике работы с экстремальными ситуациями широко применяются кризисные интервенции, разработанные Дж. Капланом и Э. Линдемманном. Интервенция включает четыре стадии: оценка личности и текущих проблем, определение терапевтической интервенции, интервенция, разрешение кризиса и планирование будущих действий. Данные стадии, как правило, пересекаются, а не являются стро-

го последовательными [7; 9; 11]. Опишем их в сравнении с оказанием психологической помощи при кризисе личности.

На стадии оценки выясняется наличие кризиса, его выраженность, текущее состояние человека и его способность справиться с ситуацией, а также предшествующие события. Данная стадия практически полностью совпадает с первым этапом оказания помощи при остром протекании кризиса личности. Однако в случае последнего оценивается, скорее, способность выдержать ситуацию, а не справиться с ней в ближайшее время. Важно определить, что нужно личности в данный момент, чтобы пройти период неопределенности, когда направление преобразования, дальнейшего личностного роста еще неясно. Более того, на начальной стадии обычно трудно поверить, что в перспективе речь идет о личностном росте, а не о полной утрате себя.

На стадии определения терапевтической интервенции необходимо рассмотреть жизненные события, внутренние ресурсы и прочие факторы, которые предшествовали кризису, а также длительность текущего состояния и его влияние на окружение (особенно значимых Других) нуждающегося в помощи человека. Особенно важно на этом этапе помочь человеку выразить его чувства, осознать глубинные переживания. В ситуации кризиса личности в большей степени необходимо сконцентрироваться на чувствах человека и на содержании кризиса, т. е. определить, какие именно ценности и личностные смыслы претерпевают наибольшие изменения. Для обоих видов кризиса решающим является определение неудовлетворенных потребностей, нереализованных устремлений. Если в экстремальной ситуации этот вопрос больше касается витальных потребностей, то при кризисе развития — потребности в смысле и самоопределении.

Необходимо подчеркнуть, что кризисная интервенция должна быть своевременной. Ее запаздывание снижает эффективность вмешательства и затягивает деструктивную фазу кризиса. Слишком быстрый переход к оказанию помощи также нежелателен. Данная сторона вопроса особенно важна, так как помощь людям в кризисе осуществляется быстро, одобряется обществом и во многих странах хорошо вознаграждается [9]. Однако преждевременное вмешательство снижает собственный ресурс личности, препятствует конструктивной работе кризиса, так как, не ощущая критического состояния, человек противится изменениям. Данный фактор необходимо учитывать в моделях краткосрочного психологического консультирования.

На стадии интервенции человек испытывает некоторое облегчение и начинает исследовать текущую ситуацию, осмысливать происходящее, но еще не осознает всей полноты связи между травматическим событием и собственным состоянием. На данном этапе помогающий специалист может сформулировать предположение об этой связи и сообщить клиенту. Этот этап также важен для обоих видов

кризиса, однако при кризисе личности такое резюмирование вызывает сильное сопротивление со стороны клиента. В отличие от экстремальной ситуации переход к позитивному руслу психотерапии должен совершаться не слишком быстро, иначе он еще больше усилит сопротивление и затруднит постановку задачи на смысл. Еще одно важное отличие заключается в том, что в экстремальной ситуации можно исследовать различные части личности: одни оказываются беспомощными и испуганными, а другие сохраняют силу и мужество, опыт прохождения предшествующих кризисов. Однако в случае кризиса развития этот путь практически закрыт, так как части личности переживаются как фрагментарные и не принадлежащие «Я», иногда как полностью отчужденные.

На стадии разрешения происходит резюмирование личностных изменений, подчеркивание новых умений по совладанию с критической ситуацией, а также разработка методов самопомощи в случае новых травмирующих событий. Реинтеграция подразумевает объективное и субъективное понимание происшедшего события, высвобождение эмоций и принятие кризисной ситуации. При кризисе личности стадия разрешения, как правило, наступает после окончания психологической работы. Необходимо подчеркнуть, что частичное разрешение или повышенная уязвимость в конце переживаемого кризиса создают благодатную почву для нового кризиса, вследствие чего человек, как правило, проживает «кризисную волну», один кризис следует за другим, что, безусловно, предъявляет повышенные требования к личностной организации и толерантности к неопределенности.

Таким образом, интервенции, предложенные Дж. Капланом и Э. Линдеманном для оказания помощи в критических ситуациях, могут быть эффективны и в ситуации краткосрочной работы с кризисом личности, но нуждаются в модификации с учетом специфики последнего.

Нами была разработана и апробирована модель консультирования людей, переживающих острую стадию кризиса личности.

Первая стадия: **эмпатия**. Классическое начало психологической работы актуально и для данной модели. На данном этапе способность человека к когнитивному переструктурированию ситуации или обретению целостной картины происходящих процессов сильно снижена. Для психологической работы доступны только его чувства. Эмпатическое слушание, акцент на чувствах и их анализе способствует снижению напряжения и подготовке почвы для следующего шага. Данная стадия помогает как оценить возможность клиента выдержать кризис, так и укрепить ее.

Вторая стадия: **сопротивление смыслу**. Человек встречается с идеей (которая может быть предложена как психологом, так и другим помогающим специалистом или значимым Другим) психологического смысла кризиса и его внутренней необходимости.

Главным становится вопрос: «Для чего это случилось в моей жизни?». Этот вопрос подразумевает потенциальное направление преобразования и дальнейшего личностного роста. На данном этапе возникает сильное сопротивление: у кризиса не может быть никакого смысла.

Третья стадия: **смысл кризиса и возможный инсайт**. В рамках краткосрочного консультирования нет возможности дать сопротивлению просто быть, поэтому важно наметить пути его преодоления в виде постановки задач.

1. Осознать свои ограничения и возможности, разделить «Я» и его атрибуты.

2. Посмотреть на кризис как на символическое выражение внутренней жизни.

3. Проанализировать, что компенсирует кризис: какие смыслы, ценности, личностные особенности находились в тени, были не реализованы и требуют своего развития. Поиск ответов на эти вопросы способствует принятию идеи смысла. Однако человек затрудняется сформулировать, в чем он видит смысл своего переживания, пока отсутствует внутреннее понимание, но уже есть устойчивое ощущение наполненности и опоры.

Четвертая стадия: **воплощение смысла**. Формулировка, осознание и воплощение смысла могут произойти недели и даже месяцы спустя после проведения интервенции. В некоторых случаях третья и четвертая стадии, напротив, практически совпадают. Наблюдается исследование ситуации и осмысление происходящего, осознание личностных изменений. Данная стадия направлена также и на преодоление фрагментарности «Я».

Пятая стадия: **подготовка к будущим кризисам**. В завершение интервенции можно предложить совместно с клиентом определить личный перечень наиболее дестабилизирующих событий.

Понимание смысла кризиса превращает его из дестабилизирующего события в ситуацию определенности, что создает хороший фундамент для формирования новой идентичности. Л. Хоф пишет, что многие человеческие переживания предсказуемы, поэтому если мы способны предвидеть дестабилизирующие события, то и подготовиться к ним гораздо легче. Подготовка, в свою очередь, снижает риск кризиса и помогает избежать разрушительных последствий [9]. Конкретизация этого положения в виде определения личного перечня наиболее дестабилизирующих событий происходит на пятой стадии.

Данный перечень является вариацией на тему формулировки вероятности, разработанной Г. Шульбергом и Ш. Аланом для процесса предсказания и оценивания кризиса. Авторы предлагают рассматривать три фактора:

1) вероятность того, что произойдет дестабилизирующее и угрожающее событие. Например, смерть близкого члена семьи очень вероятна, тогда как природные катаклизмы маловероятны;

2) вероятность того, что человек столкнется с этим событием. Например, каждый юноша пережи-

вает необходимость принятия обязательств взрослого человека. А вот с кризисом нежелательного переезда из обжитого дома сталкиваются немногие;

3) уязвимость человека. Например, взрослый человек гораздо легче адаптируется к стрессовой ситуации переезда, чем, скажем, ребенок-первоклассник.

При оценке предрасположенности индивидуума к кризису следует рассмотреть степень стресса, вызванного опасным событием, риск того, что это событие произойдет, и личностную уязвимость или способность адаптироваться к стрессу [9].

Мы предлагаем сконцентрировать внимание на двух факторах: уязвимость человека к тому или иному дестабилизирующему событию и вероятность наступления данного события в его жизни. В качестве примера рассмотрим случай О.

О. обратилась за психологической помощью в связи с постоянным стрессом, испытываемым на работе. На момент обращения О. не только не осознавала, но и всячески отрицала ситуацию глубокого личностного кризиса, который был вызван отождествлением себя в течение последних лет только с ролью профессионала, успешной деловой женщины. Другие стороны личности О. были сильно ущемлены и лишены какого-либо жизненного пространства, так как свой рабочий график О. построила таким образом, что времени не оставалось ни на отдых, ни на личную жизнь, ни на общение с друзьями, ни на увлечения. Необходимо отметить, что все вышеперечисленное является важными ценностями в жизни клиентки. Пусковым механизмом, переведшим кризис в острую фазу и заставившим О. его осознать, явилось увольнение с работы. Сильная депрессия, суицидальные мысли, невозможность найти новое место работы, недостаток социальной поддержки усугубили кризис личности и потребовали особой психологической работы, а именно — кризисной интервенции. Первым шагом стало эмпатическое слушание, озвучивание и проговаривание самой клиенткой чувств, которые ею владели. О. обнаружила в себе гнев, зависть, обиду, неуверенность, ощущение собственной ненужности. Вторая стадия — сопротивление смыслу — приобрела у О. своеобразную форму: женщина видела смысл увольнения исключительно как наказание за ее раздражительность и конфликтность в отношениях с подчиненными и коллегами. Другие смыслы она отрицала. На третьей стадии произошло первое принятие смысла кризиса. О. обдумывала идею, что данное состояние — результат чрезмерного акцента и сведения всего многообразия жизни к сфере профессиональной деятельности. Также стало формироваться понимание, что она хороший исполнитель, а не топ-менеджер (осознание своих возможностей и ограничений). Через некоторое время О. продвинулась в принятии смысла (четвертая стадия) и уже видела текущий кризисный период как тяжелый и болезненный, но в то же время обнадеживающий путь к изменению ее жизни, принятию себя в разнообразных проявлениях, а не сведению к профессио-



нальной деятельности. На пятой стадии совместно с О. были сформулированы специфические для нее дестабилизирующие факторы. К ним были отнесены: отсутствие нормального ночного сна (бессонница) более 3 недель, отсутствие отпуска более 8 месяцев, отсутствие повседневных радостей (например, чтение книги, которую хочется почитать, а не надо), недостаток общения с близкими людьми (реже 1 раза в неделю), решение сложных межличностных ситуаций (например, отношения с любимым человеком) без обращения за социальной поддержкой (к близкому человеку или психологу). Данные симптомы косвенным образом показывают, что многогранность личности и жизни О. ущемлены. Последующее 6-летнее наблюдение показало, что отслеживание данных факторов и их своевременная корректировка (например, уход в отпуск или обращение за медицинской помощью в случае продолжительной бессонницы) позволили О. успешно избегать кризисных ситуаций, повысить качество своей жизни и способствовать личностному росту.

Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что данная модель оказания психологической помощи должна базироваться на принципах «понимающей психологии» и использовать феноменологический метод. В противном случае высок риск внушения или навязывания человеку чуждых ему смыслов, которые, будучи переняты, могут усилить кризис. Психолог или другой помогающий специалист должен быть особенно чуток, «стремясь постичь субъектив-

ный и каждый раз уникальный смысл переживаний и суждений конкретного человека» [2, с. 23].

**Заключение.** Разработка методов экстренного оказания психологической помощи является задачей не только психологии экстремальных ситуаций, но и психологии личности. Необходимо интегрировать общепсихологические закономерности, подчеркивающие конструктивную роль кризисов в развитии личности, с обобщенным опытом практики оказания психологической помощи в экстремальных ситуациях.

Нами выделены и проанализированы основные отличия кризисной ситуации и кризиса личности. Разработана модель оказания психологической помощи. Специфика данной модели состоит в (1) ее применении к кризисам личности, (2) направленности на конструктивное разрешение текущего состояния и способствование развитию личности в целом, (3) возможности использования в качестве способа самопомощи, (4) подготовке к позитивному прохождению будущих кризисов.

В качестве перспективы исследования мы видим продолжение изучения конструктивной роли кризисов в развитии личности в рамках культурно-исторического, экзистенциального и аналитического (юнгианского) подходов, создание методологической и психотерапевтической базы, а также разработку обучающей программы для специалистов помогающих профессий (психологов, социальных работников, врачей, парамедиков, сотрудников МЧС).

### Литература

1. Овчинникова Ю. Г. О конструктивной роли кризиса личностной идентичности в развитии личности // Мир психологии. 2004. № 2.
2. Орлов А. Б., Лэнгле А. Шумский В. Б. Экзистенциальный анализ и клиентоцентрированная психотерапия // Вопросы психологии. 2007. № 6.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
4. Шарп Д. Кризис среднего возраста. М., 2006.
5. Aguilera D., Messick J. Crisis Intervention: Theory and Methodology. Sarnt Zouis Mosby, 1982. 4<sup>th</sup>.
6. Caplan G. Emotional crises // The Encyclopedia Of Mental Health. N. Y., 1963. Vol. 2.

7. Caplan G. Principles of Preventive Psychiatry. N. Y., 1964.
8. George J. St. Casting The Lifeline: The Role of Human Resources in Helping Employees in Crises // Employment Relations Today. Vol. 25. № 2; John Wiley and Sons, Summer, 1998.
9. Hoff L. A. People in crisis: understanding and helping. California Publishing, 1978.
10. Lange S. Hope // Carlson C. and Blackswell B. Behavioral concepts and nursing interventions. Philadelphia: Lippincott, 1978.
11. Lindemann E. Symptomatology and management of Acute Grief // American Journal of Psychiatry. 1944. Vol. 101.
12. Maddi S. R. The Existential Neurosis // Journal Of Abnormal Psychology. 1967. Vol. 72. № 4.

# The Problem of Intervention in the Situation of Personality Crisis: from Theory to Practice

Yu. G. Ovchinnikova

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of General and Experimental Psychology, Faculty of Psychology, State University – Higher School of Economics

---

The understanding of the personality crisis as an internal resource for self-development is reasoned. A comparative analysis of personality crisis, crisis situation and features of psychological assistance was performed. A model of psychological support in the short-term counseling is proposed that facilitates the constructive resolution to the personality crisis. The question of psychological sense of the crisis becomes the basis for intervention. The importance of the phenomenological method as a basis for counseling is underlined and the concepts of intervention and understanding psychology are compared.

**Keywords:** personality crisis, constructive role of the crisis, critical situation, crisis intervention, psychological support.

## References

1. *Ovchinnikova Yu. G.* O konstruktivnoi roli krizisa lichnostnoi identichnosti v razvitii lichnosti // *Mir psihologii*. 2004. № 2.
2. *Orlov A. B., Lengle A.* Shumskii V. B. Ekzistencial'nyi analiz i klientocentrirovannaya psihoterapiya // *Voprosy psihologii*. 2007. № 6.
3. *Frankl V.* Chelovek v poiskah smysla. M., 1990.
4. *Sharp D.* Krizis srednego vozrasta. M., 2006.
5. *Aguilera D., Messick J.* Crisis Intervention: Theory and Methodology. Sarnt Zouis Mosby, 1982. 4<sup>th</sup>.
6. *Caplan G.* Emotional crises // *The Encyclopedia Of Mental Health*. N. Y., 1963. Vol. 2.
7. *Caplan G.* Principles of Preventive Psychiatry. N. Y., 1964.
8. *George J.* St. Casting The Lifeline: The Role of Human Resources in Helping Employees in Crises // *Employment Relations Today*. Vol. 25. № 2; John Wiley and Sons, Summer, 1998.
9. *Hoff L. A.* People in crisis: understanding and helping. California Publishing, 1978.
10. *Lange S.* Hope // *Carlson C. and Blackswell B.* Behavioral concepts and nursing interventions. Philadelphia: Lippincott, 1978.
11. *Lindemann E.* Symptomatology and management of Acute Grief // *American Journal of Psychiatry*. 1944. Vol. 101.
12. *Maddi S. R.* The Existential Neurosis // *Journal Of Abnormal Psychology*. 1967. Vol. 72. № 4.

## «Добровольно бездетная» семья глазами семейного психолога

Т. В. Снегирева

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент и заведующая Лабораторией научных основ психологического консультирования и психотерапии Психологического института Российской академии образования

Статья посвящена анализу неоднозначного социально-психологического феномена — семейной системе без детей и в ее рамках так называемым «добровольно бездетным» семьям. Данное явление рассматривается сквозь призму исторических перемен, которые произошли на постсоветском пространстве в конце XX в. Выявляются психологические особенности супружеских отношений в указанных семьях и механизмы их устойчивости по сравнению с обычными нуклеарными семьями. Противоречивое единство отношений эмоциональной близости и отделенности (дифференцированности), а также состояния хаотической адаптации и рефлексивности свидетельствует, что опыт, который бездетная пара получает в процессе становления своей семьи, психологически более сложен, чем в семьях с детьми. Выражается озабоченность научным статусом бездетной семьи — «фигуры умолчания» в психологии. Ставится вопрос о концепции внутреннего развития семей без детей как целостности. По мнению автора, классическая теория семейного жизненного цикла утратила в современных условиях свой «универсализм» и требует переосмысления.

**Ключевые слова:** «добровольно бездетные» семьи, «шок» перемен, отношения, семья как система, легитимность бездетной семьи в науке, развитие, адаптация, семейный жизненный цикл.

### Вводный контекст

Примерно сорок лет назад американский футуролог Элвин Тоффлер предугадал среди многих других явлений, к которым должны подготовиться сверхиндустриальные державы, возникновение в недалеком будущем семей, в которых физически и психически здоровые супруги вполне осознанно будут отказываться от счастливого бремени рождения и воспитания ребенка. Корни этого явления он видел в страхе людей перед будущим. «Футурошок», невозможность человека адаптироваться к все более нарастающему давлению событий и различного рода информации в сочетании с недостаточностью его психологических ресурсов перед лицом перемен — так определил автор недуг, которым грозит населению постиндустриальных стран грядущая эпоха.

Когда отрывки из книги Э. Тоффлера «Шок будущего» [20] появились в советских журналах, наша страна переживала период так называемого «застоя», не говоря уже о том, что она не принадлежала к постиндустриальной цивилизации. Картины будущего, нарисованные автором, представлялись фантастикой. Однако спустя чуть более десятилетия прогноз футуролога стал обнаруживать свои признаки и

в границах нашего пространства, успевшего к этому времени стать «постсоветским».

Парадокс осуществившегося пророчества заключался в том, что, сбываясь, оно одновременно опровергало чистоту экспертизы Тоффлера. Как отмечается в предисловии к вышеупомянутой книге, в котором обещанный «футурошок» рассматривается сквозь призму перемен, происшедших в конце XX в. в распавшемся СССР, дело отнюдь не в темпах жизни, навязанных технической цивилизацией. «Преображается все социальное и культурное бытие. Человек не просто включается в темп неслыханных ускорений. Он вообще катапультируется, причем многократно, в иные миры» [17, с. 9]. И далее: «Оторвите человека от родной культуры и бросьте в совершенно новое окружение, где ему придется мгновенно реагировать на множество совершенно новых представлений о времени, пространстве, труде, сексе и т. п., и вы увидите, какая поразительная растерянность овладеет им. <...> Психологическое онемение — жуткий синдром сегодняшних дней» [там же, с. 10].

Основным смыслом своей книги Тоффлер считал *диагноз*, поскольку диагноз предшествует лечению. Но размышляя о лечении «беспрецедентной болезни», выход видел не в адаптации, пассивно поспева-

ющей за событиями, а в том, чтобы предвидеть и по мере сил *создавать будущее*, подчиняя сам процесс эволюции сознательному человеческому руководству. «Чем быстрее меняется среда, тем больше интереса к будущности надо проявлять» [там же, с. 457]. Автору предисловия, проф. П. С. Гуревичу, этот рецепт кажется сомнительным.

Мне казалось важным прибегнуть к данной преамбуле, чтобы с самого начала был ясен социальный и культурный фон, который способствовал стремительному развитию явления, обозначенного в заголовке настоящей статьи, на постсоветском пространстве. Новая разновидность семьи получила здесь известность как семья с *отложенным* рождением ребенка или с *осознанным отказом* от рождения детей, в отличие от *инфертильной* семьи (от англ. *infertile* — бесплодный), лишенной детей по медицинским показаниям; на Западе новую разновидность семей называют *добровольно бездетными* (*child-free family*), в отличие от собственно бездетных (*childless*). В западных странах понадобилось два десятилетия, чтобы новое явление вылилось в широкое и весьма идеологизированное протестное движение, объединяющее отдельных людей и семьи, которых отличает принципиальное нежелание иметь детей. В наших пенатах, похоже, времени потребовалось меньше, и «движением» его вряд ли можно назвать.

Небольшая историческая справка. В Америке сообщество бездетных впервые появилось в 1992 г., когда преподаватель одной из калифорнийских средних школ Л. Лафайет создала в интернете общественную сеть Child-Free Network, объединившую 5 тысяч участников и имевшую 33 отделения по всей стране. Эти цифры свидетельствуют, что указанное движение уже имело предысторию. О темпах его роста говорят данные Национального центра статистики здравоохранения: в 1982 г. доля «добровольно бездетных» среди женщин составляла 2,4 %, в 1990 г. — 4,3, в 1995 г. — 6,6 %. По переписи 2003 г., бездетными в США являются уже свыше 40 % женщин в возрасте до 44 лет, которые отстаивают право человека на свободный выбор своего образа жизни и понимание ее смысла [16].

В России сообщество Child-free формально появилось в декабре 2004 г., когда данный термин вошел в электронную энциклопедию «Википедия». К этому времени большинство женских консультаций уже имели среди своей клиентуры молодых женщин, состоявших в браке и не планирующих в близком будущем рождение ребенка. По данным 2006 г., доля указанных семей составляла примерно 48 %.

Размышляя о корнях, на основе которых явление добровольно бездетных произошло на постсоветском пространстве, некоторые авторы связывают его масштабы с другими количественными показателями, отражающими состояние семьи в современной России [8; 23]. Сопоставление этих данных

позволяет понять, что так называемая «добровольная» бездетность — обратная сторона той деформации, которая в наибольшей степени затронула в кризисные десятилетия самые незащищенные сферы нашего общества — детство, материнство, родительство.

Анализ этой стороны дела мы вынужденно оставляем в стороне, так как он увел бы нас в сторону от задач данной статьи. Вновь возникшая разновидность семьи рассматривается нами прежде всего как относительно новая проблемная область, не только требующая изучения сама по себе, но и ставящая перед «Психологией семьи» как научной дисциплиной ряд важных и заслуживающих незамедлительного решения вопросов.

### Сквозь призму устаревших схем

Приступая к исследованию, мы заинтересовались, каков статус семьи без детей в существующих отечественных классификациях типов современной семьи. Результаты анализа превзошли все ожидания. Уже самые дефиниции семьи и брака в ряде психологических и соседствующих с психологией дисциплин исходно лишают ее права на существование. В социологии главным критерием семьи, из которого вытекают все последующие более частные определения ее функций, выступает «физическое и духовное воспроизводство населения» [25]. Если семья определяется как «пространство совместной жизнедеятельности, внутри которого удовлетворяются специфические потребности людей...», то далее непременно следует: «...связанных кровными и родственными связями» [18].

Даже определение брака, выделяющее основное его предназначение как формы «социального регулирования сексуальных отношений между мужчиной и женщиной», тут же переадресовывает приоритетность данной функции все тому же «воспроизводству» населения как главному его назначению [11]. В контексте большинства предлагаемых определений фокус внимания смещается с собственно семьи на общество, интересы его самосохранения либо на культурно и исторически обусловленные механизмы социального регулирования супружеских и родительских отношений, конвенциональную или социальную форму отношений и пр. Такое смещение обедняет функции даже обычной ядерной семьи, что касается семей без детей, то они попадают в число «неправильных пчел» (А. Милн), в существовании которых отсутствует всякая социальная необходимость, а раз так, то, как видно, нет нужды и выделять их наличие как особой разновидности семьи.

*Психологические* критерии, на основании которых строятся дефиниции брака и семьи и определяются их функции, шире социологических. Однако заданный принцип, согласно которому основная функция семьи — физическое и духовное воспроизводство населения, сохраняет свою силу и в психо-

логии. Сопоставление семей с детьми и без детей по ряду функций, присущих семье как «ячейке общества», приводит к выводу, что, за исключением репродуктивного и воспитательского предназначения, семья без детей во всех других отношениях не уступает семьям с детьми. Тем не менее с учетом главного их «ущерба» они попадают в разряд дисфункциональных (по классификации, предложенной петербургскими психологами, которые выделяют *нормально функционирующие* семьи и *дисфункциональные*) или «зависают» в неопределенности, не отвечая полностью критериям ни нормально функционирующей семьи, ни дисфункциональной [26]. По классификации В. Н. Дружинина, предлагающего расположить исследовательские подходы к семье на двух условных шкалах (*нормальная — аномальная и идеальная — реальная*), семья без детей попадает в разряд аномальных, поскольку в ее ролевом пространстве отсутствуют фигуры отца и матери и, как следствие, она лишена важных функций воспитания и социализации детей [10].

Уже на основании только этих фактов можно констатировать разрыв, образовавшийся между реальностью современной семьи, стихийно формирующейся на российских просторах последних десятилетий, и ее устаревшим отражением в зеркале психологической науки.

Известно, что всякий кризис влечет за собой не только разрушительные последствия, но и скрытый созидательный потенциал. Конечно, семьи с отложенным рождением ребенка в подавляющем большинстве случаев сложились не от хорошей жизни. Но «возраст» большинства семей, составивших нашу целевую группу, перевалил за пятилетнюю черту, в ряде других случаев он еще выше. Каковы механизмы «выживаемости» этих «дисфункциональных» семей? В чем секрет устойчивости супружеских отношений в условиях отсутствия главного их «стабилизатора», в роли которого в обычных семьях, как правило, выступает ребенок? Изучение семей данного типа способно дать ответы на эти вопросы, что, возможно, позволит также расширить критерии, на основе которых вырабатываются дефиниции семьи и брака. Возникает также вопрос относительно критериев внутреннего развития подобной семьи как системы. Отсутствие ребенка лишает их классических стадий семейного жизненного цикла, приуроченных, главным образом, к рождению и взрослению детей.

Материалы, на основе которых построена настоящая статья, имеют двухслойную структуру. Первый слой содержит данные эмпирического исследования, посвященного изучению психологических особенностей супружеских отношений в семье без детей, и непосредственно вытекающие из них выводы\*; второй отражает тот дискуссионный теоретический фон, который постоянно всплывал по мере обобщения эмпирических данных указан-

ного исследования. Не будучи непосредственно связанным с содержанием последнего, он настойчиво ставил под вопрос некоторые традиционные конструкты развитые в рамках дисциплин «Семейной психологии» и «Системной семейной психотерапии».

Сами по себе полученные результаты, на наш взгляд, также содержат немало неожиданного. Ниже они в краткой форме выносятся на суд читателя.

## Эмпирическое исследование

**Объект** исследования — семья без детей как системный психологический феномен, его **предмет** — психологические особенности отношений супругов в семейной системе без детей.

**Методология исследования** соединяет две, казалось бы, далекие друг от друга научные традиции: концепцию отношений, сложившуюся в отечественной психологии (В. Н. Мясищев), и теоретический контекст системного подхода [2; 12], в частности — системной семейной психотерапии [3; 6; 14; 15]. На наш взгляд, они не только не противоречат, но успешно дополняют друг друга. Благодаря такому сочетанию, психологические особенности супружеских *отношений*, выступавших в исследовании в качестве единицы анализа, нашли отчетливое выражение в основных параметрах семьи как *системы* (ее структурных характеристиках, функциях, ролевых ценностях и смысловых установках членов семьи). Данный подход позволил выявить специфику психологических особенностей отношений в семье без детей как несколько иной, сравнительно с обычной ядерной семьей, целостности.

Основная **гипотеза** сводится к предположению, что в процессе своей жизнедеятельности семья без детей спонтанно вырабатывает некую оптимальную модель психологических отношений, которая компенсирует (подтверждаемую в ряде источников) неустойчивость супружеской диады как структуры (см., напр.: [29, с. 11]). В частности, психологические особенности отношений в данных семьях предположительно характеризуются специфическим сочетанием эмоциональной близости и отдаленности (дифференцированности) [3; 7].

## Метод

В обследовании приняли участие 60 русских супружеских пар (120 человек), не имеющих детей, состоящих в первом браке; не имевших детей до вступления в брак и проживших вместе пять и более лет. Они составили *целевую* выборку. В *контрольную*, или *сравнительную* (*comparison group*), —

\* В основу этой части легли результаты кандидатской диссертации Т. А. Хабалашвили «Психологические особенности отношений в семейной системе без детей» [24], выполненной под руководством автора настоящей статьи.

вошли 60 русских супружеских пар (также 120 человек), проживших вместе пять и более лет и имеющих от одного до трех детей. Работа протекала в консультативном режиме, индивидуально с каждым из участников, а также в ряде случаев с супружеской парой.

Когда уже был собран основной массив эмпирических данных, возникла идея сопоставления результатов, характеризующих инфертильные семьи, с одной стороны, и добровольно бездетные, с другой. С этой целью из целевой выборки была выделена 21 семья, где супруги не могли иметь детей по медицинским показаниям. Методом случайного выбора, с соблюдением соответствия по единственному критерию — возрасту брака, из оставшейся части выборки была отобрана также 21 семья с отложенным рождением ребенка.

Исследование проводилось в городах Усть-Каменогорске, Риддере и Семипалатинске (Республика Казахстан), в 2004—2007 гг. Экспериментальной базой служили семейные амбулатории и женские консультации.

Применялась совокупность *методик*, адаптированных к задачам работы.

1. Опросник «*Шкала семейной адаптации и сплоченности*» — FACES-3 (Д.Х. Олсон, Дж. Портнер, И. Лави), предназначенный для изучения структурных характеристик семьи.

Согласно замыслу данного опросника, структурные характеристики семьи выступают в двух измерениях — *сплоченности* и *адаптации*, каждое из которых представлено четырьмя уровнями. В сплоченности различаются *разобщенный, раздельный, связанный и сцепленный ее уровни; в адаптации — ригидный, структурный, гибкий и хаотический*. Сочетание крайних вариантов этих измерений указывает на дисфункциональность (несбалансированный тип семьи), а двух средних — на функциональность семейной системы (сбалансированный тип); совмещение противоречивых показателей расценивается как средняя сбалансированность. В итоге образуется 16 парных сочетаний, способных характеризовать разные типы семейной системы. Кроме того, каждое из измерений выступает в двух видах: как характеристика *реальной* семьи и как ее желаемого *идеального* образа.

В статистических подсчетах в качестве баллов выступали кодовые значения уровней сплоченности и типов адаптации (от 1 до 4).

2. Методика «*Рольевые ожидания и притязания в браке*» (А. Н. Волкова), позволяющая выявить особенности функционально-ролевого взаимодействия супругов, а также их функциональные ценности, и уточнить представления супругов о степени субъективной значимости для каждого члена семьи различных аспектов семейной жизни.

3. Методика *предельных смыслов* (Д. А. Леонтьев), диагностирующая смысловые структуры членов семьи, в частности субъективный смысл наличия самой их семьи. Она содержит три индикатора: децен-

трации, рефлексивности и негативности.

*Индекс децентрации* определяется как удельный вес категорий, свидетельствующих, что человек рассматривает свою жизнь в контексте жизни других и взаимосвязи с ними, либо, напротив, акцентируется собственное Я субъекта, выступающее как абсолютный смысловой центр его жизни.

*Индекс рефлексивности* интерпретируется как осознание собственного опыта и присущих ему особенностей, а также как относительная развитость внутреннего мира.

*Индекс негативности* выражает гомеостатическую ориентацию личности, склонность к избеганию нежелательных ситуаций и ограничению активности, которая не обусловлена ситуативной необходимостью.

4. Методика «*Линия жизни*» (М. D. Stanton), с помощью которой выявлялись значимые события семейной истории, косвенным образом отражающие психологические особенности отношений в семье.

Математико-статистическая обработка данных производилась с помощью  $\chi^2$ -Пирсона (программы SPSS и Excel).

## Результаты

### 1. «*Шкала семейной адаптации и сплоченности*»

При оценке респондентами реального состояния своих семей по параметру сплоченности статистически значимые различия между контрольной и целевой выборками обнаружены в отношении *раздельного* ( $p < 0,05$ ) и *разобщенного* ( $p < 0,05$ ) видов сплоченности (с превосходством по этим показателям — целевой выборки), а также по параметру *связанности* ( $p < 0,001$ ) — с превосходством контрольной выборки.

*Идеальный* образ семьи бездетные супруги также связывают прежде всего с *раздельным* типом сплоченности, отчасти даже и с *разобщенным*, существенно превосходя в этом отношении контрольную выборку ( $p < 0,01$ ). Обычные семьи, характеризуя воображаемую идеальную семью, делят приоритет между *связанным* и *раздельным* типами сплоченности. Однако в отношении предпочтения последнего они все же уступают бездетным, тогда как по параметру связанности существенно превосходят их ( $p < 0,001$ ).

По-разному представители той и другой выборок характеризуют и характер общесемейной *адаптации*. Если в контрольной выборке в выраженной форме представлены три ее вида: *структурный, гибкий и хаотичный*, причем два первых существенно преобладают на фоне целевой выборки (различия на уровне  $p < 0,01$  и  $0,001$ ), то в последней с большим преимуществом представлен лишь ее *хаотичный* вид ( $p < 0,001$ ).

В *идеальных* представлениях о семейной адаптации большинство представителей обеих выборок от-

дают предпочтение хаотическому ее типу, хотя семьи без детей существенно опережают в этом отношении семьи с детьми ( $p < 0,01$ )\*.

2. Методика «Рольевые ожидания и притязания в браке» (РОП)

Статистически значимые различия при сравнении функциональных ценностей, которым отдают свои предпочтения супружеские пары без детей и с детьми, установлены в отношении прежде всего *социальной активности* ( $p < 0,001$ ) и *эмоционально-психотерапевтической функции* ( $p < 0,01$ ), в большей степени характерных для целевой выборки. В то же время *родительско-воспитательная функция*, а также *ценность внешней привлекательности* супруга/супруги более выражены в *контрольной* выборке (достоверность различий, соответственно:  $p < 0,01$  и  $p < 0,05$ ). Можно думать, что различие в акцентах (там, где в семье наличествуют дети, ценность социальной активности в глазах супругов несколько снижается, а там, где нет детей, напротив, возрастает), указывает на компенсаторную роль, которую функция социальной и профессиональной активности выполняет в семьях без детей. В обеих выборках *личностная идентификация с партнером* одинаково входит по своей значимости в первую тройку функциональных ценностей. Как в контрольной, так и, особенно, в целевой группе снижена субъективная значимость интимно-сексуальной функции (при сохранении различий между выборками:  $p < 0,05$ )\*\*.

3. Методика *Предельных смыслов*

Полученные результаты свидетельствуют, что *децентрация* в равной мере присуща семьям как с детьми, так и без них. *Рефлексивность* в семьях без детей значительно превышает тот же индекс в семьях с детьми ( $p < 0,01$ ), тогда как *негативность*, напротив, достоверно выше в последних ( $p < 0,001$ ).

4. Методика «*Линия жизни*»

Качественная обработка данных методики показала в *целевой* выборке достаточно равномерное распределение значимых событий в границах длительности брака. В *семьях с детьми* можно отметить две отличительные особенности: а) большую концентрацию значимых событий на первых стадиях семейного жизненного цикла и значительное их снижение на последующих; б) скопление значимых событий в точках временной оси, связанных прежде всего с рождением, ростом и воспитанием детей. В обоих типах семейных систем значимые события, обозначенные мужем и женой, в основном совпадали.

Надо заметить, что на линии жизни семей как без детей, так и с детьми в качестве значимых событий чаще отмечаются действия, отражающие динамику внутрисемейных *отношений*, однако в целевой выборке это преобладание носит более выраженный характер ( $p < 0,05$ ). В семьях с детьми по сравнению с бездетными, значимо преобладают действия материальной направленности ( $p < 0,001$ ).

В завершение эмпирического исследования была сделана попытка определить, насколько целевая выборка, соединяющая, как уже говорилось, *инфертильные* семьи (группа А) и *супружеские пары с отложенным рождением ребенка* (группа Б), внутренне однородна по своим психологическим особенностям. Численность выборок соответственно — 21 (группа А) и 39 (группа Б) семей. Значимость различий определялась с помощью непараметрического критерия  $\chi^2$ -Пирсона.

Статистическая обработка полученных данных выявила существенные различия лишь по одному показателю — жизненным событиям, связанным с материальными приобретениями и обозначенным как *материальные действия* (методика «Линия жизни»). В *инфертильных* семьях (группа А) эта группа действий выражена с *тремякратным* превосходством по своей частоте ( $p < 0,01$ ).

Был также проведен дополнительный сравнительный анализ иерархической структуры функционально-ролевых ценностей в указанных группах. Триада ведущих ценностей — *эмоционально-психотерапевтическая функция*, *социальная активность* и *личностная идентификация с супругом* — в обеих группах остается постоянной, т. е. выраженной с одинаковой силой, что позволяет расценивать выборку как принципиально однородную.

## Обсуждение

Основным результатом проведенного исследования можно считать определение психологических особенностей отношений супругов в семьях, где по причинам разного свойства исходно не имеется детей. Полученные результаты убеждают, что по сравнению с полными семьями семьи данного в ходе своего развития типа спонтанно приходят к особой модели супружества\*\*\*.

Специфика семей без детей выражается прежде всего в сочетании двух разных векторов активности,

\* Возможно, данная особенность обусловлена не только структурой семьи, но и обстоятельствами места и времени, в которых одинаково пребывают и обе наши выборки (время — перестроечное, пространство — мигрирующего населения, хотя и в значительно меньших масштабах, чем в других республиках бывшего СССР).

\*\* К сожалению, ввиду не вполне корректной формулировки соответствующих утверждений опросника имеются основания для сомнений, насколько ответы респондентов соответствуют реальному положению дел, а не являются реакцией на эту некорректность (так, один из пунктов гласит: «Сексуальные отношения — главное в отношениях мужа и жены»). Тем не менее сохраняется возможность и реальной фрустрации данной функции в целевой выборке: на бессознательном уровне она связана для супругов с рождением ребенка, а его появление на свет представляет для родителей серьезную проблему.

\*\*\* Конечно, можно было бы представить результаты обеих выборок, целевой и контрольной, в виде континуума, что позволило бы увидеть в «семье с детьми» — отдельные черты «семьи без детей», и наоборот. Но тема работы заставила отказаться от этой интересной задачи. Надеюсь, что тем самым у читателя не создается впечатления, что мы противопоставляем две эти разновидности семьи или даже «апологетизируем» бездетные супружеские пары.

один из которых направлен внутрь семьи (семья как источник взаимной поддержки, взаимного понимания и личностного подтверждения), другой — вовне, из семьи в социум (значимость для обоих супругов профессиональной занятости и социальной активности). Указанная специфика характеризует обе подгруппы целевой выборки, отличая иерархию ее *функционально-ролевых ценностей* от таковой в контрольной выборке, где ценности в большей степени локализируются целиком на семье: ведущая роль, помимо личностной идентификации с партнером по браку, отводится родительско-воспитательной функции, а вслед за этим — внешней привлекательности супруга /супруги\*.

*Структурные характеристики* семейной системы без детей также обладают выраженной спецификой. По параметру *сплоченность* это проявляется в следующем: в то время как семьи с детьми более сплочены, в некоторых случаях вплоть до состояния зависимости друг от друга (сцепленный тип сплоченности), семейной системе без детей присуща относительная взаимная дистанцированность супругов (раздельный вид сплоченности). Даже в своих идеальных представлениях о семье они в большинстве случаев сохраняют приверженность данному типу сплоченности. Другими словами, супругов устраивает степень эмоциональной близости, не переходящей в слияние и зависимость друг от друга.

Вторая структурная особенность семьи без детей — *хаотичный* тип адаптации (лидерские функции чаще всего разделены между супругами или принимаются каждым из них попеременно, а порой и совместно; жесткие, закрепленные по определенному признаку — скажем, половому или возрастному — функционально-ролевые предпочтения отсутствуют). Надо заметить, что к хаотическому типу адаптации тяготеют и ядерные семьи, все же значительно отставая в этом отношении от бездетных.

*Смысловое поле* семей, представляющих целевую и контрольную выборки, также существенно различается по содержанию. В семьях с детьми оно подчинено главным образом поиску действий, позволяющих избежать негативные переживания или предупредить нежелательные события (индекс *негативности*); в семьях без детей — характеризуется преобладанием размышлений супругов над приобретенным опытом, складывающимися между ними отношениями и текущими событиями их жизни (индекс *рефлексивности*).

Согласно принципам системного подхода, семейная система бессознательно любой ценой стремится

к постоянству и поддержанию равновесия путем снижения напряжения (принцип гомеостаза). Повышенная рефлексивность позволяет высвободиться от стремления обрести стабильность по данному типу. Можно предположить, что благодаря высокой рефлексивности партнеров по браку присущая семьям без детей хаотическая адаптация лишается своей дисфункциональности, приобретая способность выступать в качестве носителя позитивного адаптивного ресурса.

Одновременно и раздельный тип сплоченности в сочетании с эмоционально-психотерапевтической функцией, а также идентификацией с личностью партнера образует такое диалектическое единство близости и отделенности (дифференцированности, по М. Боуэну), которое по праву считается оптимальной формой внутренней диалектики супружеских отношений [3; 7].

Преобладающими значимыми событиями в семейных системах как без детей, так и с детьми выступают *действия, отражающие динамику отношений*. Однако между выборками существует разница в содержательном наполнении этой категории. В семьях без детей сильнее выражена направленность на построение именно супружеских отношений, тогда как в полных семьях она насыщена событиями, связанными в основном с детьми, что нередко выводит супружеские отношения из сферы значимости. Кроме того, по сравнению с целевой выборкой в контрольной существенно чаще в качестве значимых событий жизни выступают действия, направленные на материальные приобретения и укрепление экономической базы семьи\*\*.

Можно сделать вывод, что опыт, который получает бездетная пара в процессе становления своей семьи, по-своему психологически более сложен, чем в семьях с детьми, где существует такой «стабилизатор» супружеских отношений, как ребенок [5; 27; 28]. В пользу этого говорит, как уже указывалось выше, характер отношений, которые отличает противоречивое единство качеств близости и отделенности, а также сочетание адаптации хаотического типа и рефлексивности. Супруги преодолевают возникшие трудности, центрируясь на своих отношениях, и достигают внутреннего порядка, порой выходя за пределы устойчивых состояний. Если бы смыслом существования диадной семьи оказалась гомеостатическая направленность и избегание потенциальных опасностей, то будучи бездетной, она, скорее всего, была бы обречена на распад, ибо рано или поздно сила деструктивной мотивации сошла бы на нет.

\* Здесь следует вспомнить, что обе выборки объединяет общая черта: снижение значимости интимно-сексуальных отношений, хотя в целевой выборке эта тенденция выражена значительно сильнее. При этом в иерархии функционально-ролевых ценностей социальная активность в целевой выборке и родительско-воспитательная в контрольной занимают равное по значимости место. Это позволило нам выдвинуть предположение о компенсаторной роли, которую частично может выполнять профессиональная и социальная активность в жизни супружеской пары без детей.

\*\* Это преобладание столь значительно, что оно нейтрализует наличие различий по данному параметру в самой экспериментальной выборке: как уже отмечалось выше, единственный признак, который делит ее на две подгруппы, — достоверно более выраженная в подгруппе «инфертильных» значимость материальных приобретений и укрепления экономической базы семьи.



Вместе с тем можно считать, что подобной спецификой своих отношений супружеская диада в конечном счете обязана именно критическим условиям, поразившим все наше общество и побуждающим ее к выбору способа жизни, позволяющего достойным образом выстоять в этих условиях. Не исключено, что когда жизнь стабилизируется, они окажутся перед необходимостью поиска нового «стабилизатора» их отношений, в роли которого, как показывает опыт, выступает ребенок.

### Институт семьи и тенденции современного мира

О добровольно бездетных семьях случается слышать самые разные мнения. Одни в полусерьезную — полувсерьез называют их «семьями с ограниченными возможностями»; другие с ноткой уважения в голосе характеризуют как семьи, доказавшие свою способность на ответственный выбор в условиях, когда тотальная нестабильность грозила превысить защитные и восстановительные ресурсы как каждого отдельного человека, так и семьи. Семья без детей — жупел для демографов, ибо выступает в их глазах главным носителем тенденции падения рождаемости, охватившей в канун нового века все постсоветское пространство, включая и Россию. Перед глазами невольно возникает знаменитая графическая конфигурация, названная «русским крестом», где две кривые, встретившись в одной временной точке, далее стремительно расходятся: одна по кривой устремилась вверх — смертность, другая, также по кривой, ринулась вниз — рождаемость. Этот процесс начался в начале 90-х и достиг кульминации к 2005 г. С тех пор положение несколько выправилось. Второй год родившихся младенцев больше, чем покинувших этот свет. Но уже с будущего года, силой все того же демографического фактора (сокращение населения детородного возраста) их число снова начнет медленно снижаться...

Однако в США не было ни «перестройки», ни снижения качества жизни, ощутимого для большинства населения страны, а, как указывалось в начале данной статьи, движение добровольно бездетных приобрело невиданный размах. И никому не приходит в голову называть их «семьями с ограниченными возможностями», ибо они таковыми не являются. Что бы это значило?

Оценка явления добровольно бездетных семей может оказаться сильно искаженной, если оно будет рассматриваться вне контекста перемен, которые переживает в ряде стран современного мира основная разновидность семьи — *ядерная*, или *нуклеарная*, ее форма, на которой держится весь институт семьи и все определения семьи и брака. Я снова вынужденно обращаюсь к Э. Тоффлеру и осуществленному им анализу тех изменений, которые достигли традиционную американскую семью при пе-

реходе от индустриального к постиндустриальному обществу [21]. Приведенные автором цифры несколько устарели, но время не лишило их убедительности. «Если мы определим нуклеарную семью как работающего мужа, ведущую хозяйство жену и двух детей и зададим вопрос, много ли американцев в настоящее время еще живет в семье такого типа, ответ может показаться удивительным: 7 % всего населения Соединенных Штатов. <...> Если даже мы расширим наше определение, что позволит включить семьи, в которых оба супруга работают или в которых больше или меньше двух детей, мы обнаружим, что огромное большинство — от двух третей до трех четвертей населения — живет вне рамок нуклеарной семьи. Более того, все свидетельствует о том, что количество нуклеарных семей продолжает уменьшаться, а число других типов семей быстро растет» [там же, с. 347]. Несколькими страницами ранее он заметил: «... Когда развод, раздельное проживание и другие формы развала семьи охватывают миллионы людей во многих странах, нелепо было бы думать, что причины этого носят чисто личностный характер. Распад семьи сегодня является на деле *частью общего кризиса*» [там же, с. 342].

Таким образом, «добровольно бездетные» попадают в широкое сообщество разновидностей семьи, которыми богат современный ее институт (семьи с одним родителем; многообразные по своей структуре повторные браки; гражданские браки, столь распространенные ныне в молодежной среде; семьи с раздельным проживанием партнеров; гомосексуальные семьи и т. д. и т. п.).

Переживаемые мировым сообществом процессы, трансформирующие современный институт семьи, значительно расширили *дефиниции* семьи. Вот лишь один из примеров, как она определялась американскими исследователями на рубеже смены веков: «... семьей следует считать любое объединение людей, которое определяет себя в качестве семьи и включает индивидов, связанных кровно-родственными связями или браком, а также тех, которые приняли решение разделить свои жизни друг с другом. Это определение включает в себя как «традиционную» нуклеарную семью, так и другие стили жизни, варьирующие от расширенной семьи и системы родственных связей до семьи с одним родителем и живущих вместе партнеров одного пола. Ключевые элементы определения семьи состоят в том, что ее члены рассматривают себя как семью, испытывающую *взаимное тяготение (аффилиацию)* и посвящают себя *заботе друг о друге*» [29 — цит. по: 17].

Близкие по смыслу идеи высказал в свое время и А. Б. Орлов. Он выдвинул гипотезу о *самодетерминации* современной семьи, тенденция развития которой определяется пересмотром традиционной для советской семьи — социальной — ориентации и замены ее на некую другую, по его словам, «пока еще плохо отрефлексированную, плохо осознаваемую» [17]. С достаточной уверенностью можно лишь ска-

зять, что «семья пребывает в состоянии неосознаваемого поиска своего *человекоцентрированного* статуса». Соответственно, рассматриваются коммуникативные установки, гипотетически присущие социо- и человекоцентрированным семьям. Последним, в частности, свойственны *безусловное принятие* другого (общение имеет коммуникативную семантику типа «Ты свободен», «Ты мне интересен», «Я тебя люблю»); *эмпатия* как состояние, характерное для эмоциональных связей между членами семьи, и пр.

Таковы исторически обусловленные тенденции, охватившие институт семьи во всех развитых странах. «Добровольно бездетные» — одна из составляющих этих общих процессов. Но, конечно, специфика пережитых нашей страной мощных макросоциальных перемен не могла не наложить на них свой особый отпечаток. И след этого воздействия не однозначен.

### Шок перемен

Известная исследовательница материнства социолог Нэнси Чодороу в свое время указала на одну закономерность [22], о которой сейчас уместно вспомнить. Изучая те «напряжения и трения», которые подрывают систему «пола/гендера», она пришла к заключению, что конкретные их проявления зависят как от внутренних причин, накладывающих отпечаток на развитие данной системы, так и от внешних. «В особые исторические периоды, — заключает Чодороу, — внутренние противоречия системы «пола/гендера» сливаются с внешними обстоятельствами» [там же, с. 249]. В частности, как она утверждает, это может проявиться в изменении типа репродуктивного поведения поколений, находящихся в детородном возрасте.

И действительно, с одной стороны, исследования последних лет подтверждают, что за время постперестроечного периода выросло целое поколение молодых россиян, в умах которых успели утвердиться новые культурные стандарты. Так, по сравнительно недавним данным одного из отечественных исследователей семьи Т. А. Гурко, в среднем всего лишь около трети российских респондентов (27–30 %) выражают согласие с утверждением, что каждая женщина должна стать матерью. По мнению несколько большего их числа (40 %), те супруги, которые пришли к сознательному отказу от рождения ребенка, заслуживают понимания и не должны подвергаться осуждению со стороны общества (цит. по: [8])\*.

С другой стороны, сложившаяся в стране экстремальная ситуация, которая коснулась огромного

количества семей, вызвала к жизни доселе не столь часто акцентируемую внутрисемейную функцию: *интеграцию семьи с целью выживания*. В пользу данного вывода, на наш взгляд, и говорят данные, характеризующие семьи, ставшие участниками эмпирического исследования, материалы которого были представлены выше. Причем он распространяется одинаково на семьи как с детьми, так и без детей, хотя «курс», взятый ими в процессе самодетерминации, пути внутрисемейной консолидации в том и другом случае, в чем-то совпадая, оказались разными.

Адаптивная модель, спонтанно сформировавшаяся в супружеских парах без детей, заслуживает внимания по двум причинам. Во-первых, супруги доказали жизнеспособность своего диадического союза вопреки утвердившемуся в теории семейной психотерапии мнению о неустойчивости и нежизнеспособности диады как системы [30]. Во-вторых, с очевидностью выступили факторы, парадоксальным образом позволяющие данному типу семьи достигать известной стабильности. Как мы видели, в ряде случаев супруги выходили за рамки устойчивых состояний (хаотическая адаптация, разделенный тип сплоченности), компенсируя это в одних случаях рефлексией своего опыта, в других — эмоциональной поддержкой друг друга и взаимным личностным подтверждением.

Еще раз подчеркну, что данные результаты, скорее всего, следует расценивать не как абсолютные характеристики, присущие ядерным и диадным семьям, а в значительной степени — как реакцию на вызовы экстремальной реальности. Тем не менее они позволяют сделать следующий шаг в нашем рассуждении. Масштабы метаморфоз, затронувших институт семьи, возвращают нас в доминион семейной психологии как научной дисциплины и тесно связанной с нею системной семейной психотерапии, поскольку порой наносят удар по самым основам воздвигнутого ими теоретического знания.

### Карта и территория

Если отправляться от выводов Э. Тоффлера относительно возрастающего многообразия форм семьи в современном мире, на фоне которого традиционная ядерная семья становится лишь одной из них, мы закономерно столкнемся — как с *анахронизмом* — с центральным концептом семейной психологии и системной семейной психотерапии: так называемым «жизненным циклом семьи», воплощающим идею внутрисемейного развития. Он представлен серией сменяющих друг друга этапов развития семьи, по-

\* Здесь можно было бы привести ссылки на внушительный комплекс цифр и фактов, которыми делились участники, ряда документов [13], и сравнительно недавних «круглых столов», посвященных теме демографического кризиса в России и на постсоветском пространстве. Так, например, по данным 2003–2005 гг., 65 % российских женщин заявляли о своей неготовности заводить детей. Блестящий анализ демографической проблемы с опорой на тщательно выверенные фактические данные сделал на «круглом столе», состоявшемся в Государственной думе (апрель 2003 г.), владыка Кирилл. Рамки статьи вынуждают нас отказаться от анализа приведенных докладчиком данных, а также динамики стоящих за ними процессов и породивших их социальных предпосылок.

давливающая часть которых, а также переходов от каждого из этих этапов к другому «привязаны» к событиям рождения детей и стадий их психического развития. Динамика самих супружеских отношений отступает в тень перед значимостью этих событий. До сего дня данной концепции придается значение некой универсальной «карты». Между тем, попытки применения последней к реальной «территории» современной семьи все чаще оборачиваются подлинным тупиком для целого ряда ее форм, ибо классическое представление о развитии не затрагивает реальности этих семей, остается «внешним», заданной извне схемой. Нет «этапов», нет и развития — нам приходится слышать и такой аргумент в адрес семей без детей. Узость концептуального мышления, оставаясь вне рефлексии, заставляет приписывать им некое статистическое состояние «застывания» на первом этапе становления семьи (самого ее зарождения и начальных проявлений адаптации супругов друг к другу), сколь ни абсурдна подобное допущение.

Но какие же тогда основания способны определять развитие такой семьи, как семья без детей?

Вспомним идею, уже обсуждавшуюся в психологической литературе в связи с опытом, который человек получает в семейных отношениях. Она раскрывалась не в терминах классических этапов жизненного цикла семьи с их психологической конкретикой, а на языке онтологической категории, которая незримо стоит за всем этим, не будучи упомянутой, — категории *Другого* [19]. Ту «*неслыханную близость*», с которой мы подходим к этому «персонажу» в семье, С.С. Аверинцев определил как едва ли не главную трудность семейной жизни, но трудность *благословенную* [1]. Он, конечно, не благословлял семьи без детей, но и не предавал их анафеме. Христианский взгляд на вещи, подчеркивает автор свою основную мысль, учит *искать Бога* прежде всего в *Ближнем*: «абсолютную инаковость в относительной инаковости Другого, взыскательность Бога — во взыскательности Ближнего». «... Что не сделано для Бога *во времени*, то не сделано для Бога *в вечности*» [там же, с. 36].

Указанная категория открывает пути к пониманию тайны развития супружеской диады как целостности.

В этой статье не раз отмечалось, что модель семьи, характеризующая наши бездетные пары, не была заведомо сконструирована в качестве оптимального варианта, который более всего соответствует ее диадной структуре. Эта модель явилась результатом самодетерминации семьи в ходе ее *спонтанной адаптации* к определенным жизненным условиям.

Казалось бы, понятие *адаптации* противоположно *развитию*. Но, как видно, существенное значение имеет то, о какой адаптации идет речь. Если в процессе адаптации к окружающему миру самый мир остается неизменным, то в условиях взаимодействия двух людей та же адаптация сопровождается амплификацией каждого ее активного проявления. Приспособление к близкому «другому» требует напря-

женной внутренней работы — понимания, что он *другой*, принятия его в этой «другости», все большего проникновения в его личность, радости даяния, готовности к собственному изменению. Вся целостная ситуация взаимоотношений в этом взаимодействии приобретает иной характер, вызывая ответные изменения в каждом из его участников. Можно предположить, что такая «адаптация» начинает выступать трансформирующей предпосылкой и формой отношений в супружеской паре.

В своем пределе понятие *другой* это невидимый глазу «арочный проход» в иную реальность, где, говоря словами Мартина Бубера, открывается виртуальная *Третья* сфера, названная так потому, что она локализована не столько во внутренней жизни каждого из, в нашем случае, супругов и не в объемлющем их мире всеобщего, а *между* ними, в постоянной динамической двойственности построения их отношений [4, с. 155]. Созидает же ее центральное присутствие *Ты*. Терминологическую пару Я-Ты иерусалимский философ называет «основным словом», которое может быть сказано лишь «всем существом»: «Я становлюсь собой лишь через мое отношение к *Ты*». Отношение это всегда взаимность: «*Мое Ты* воздействует на меня, как я воздействую на него» [там же, с. 11–13].

Рассматривая взаимность Я-Ты как ядро значимых отношений, Бубер задается вопросом, может ли взаимность такого уровня сохранять свое постоянство. И не без возвышенной печали заключает, что полная взаимность как константа не свойственна совместной жизни людей, в том числе и партнерам по браку. «Она — Благодать, <...>которую никогда не получают как нечто гарантированное». В лучшем случае это отношение длится в «*чередовании актуальности и латентности*» и может быть понято лишь динамически, как «колебание Я в его тоске по истине» [там же, с. 40]. Но только благодаря способности к отношению данного уровня человек может действительно «жить в Духе», т. е. действительно жить.

В той же степени, в какой потребность в *Другом*, потребность в *Отношении* получает, по убеждению М. Бубера, адекватное истолкование только в понятиях онтологии. Онтологический статус придается и диалогическому принципу. Поиск диалога выступает в его системе как нечто, присущее природе человека. Настоящий диалог — один из примеров истинного «между», суть которого реализуется не в том или в другом участнике и не в том реальном мире, в котором те пребывают «наряду с вещами», но между ними обоими, «словно в некоем, им доступном измерении» [с. 154].

Философская система М. Бубера предоставляет нам предельные критерии, приближение к которым может стать смыслом психологической работы с супружескими парами. Она создает ту перспективу Событий-отношений, в которой супружеские взаимоотношения могут рассматриваться в терминах развития.

### Литература

1. *Аверинцев С. С.* Брак и семья: несвоевременный опыт христианского взгляда на вещи // Московский психотерапевтический журнал. 2004. № 4.
2. *Бейтсон Г.* Экология разума. М., 2000.
3. *Боуэн М.* О дифференциации «Я» // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 2.
4. *Бубер М.* Я и Ты. М., 1993.
5. *Варга А. Я.* Системная семейная психотерапия. М., 2001.
6. *Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д.* Прагматика человеческих коммуникаций. М., 2000.
7. *Витакер К.* Полночные размышления семейного терапевта. М., 1998.
8. *Гедуева Л. А.* Социокультурная адаптация российской молодежи к социальным рискам в современной России: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2007.
9. *Голод С. И.* Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты. Л., 1984.
10. *Дружинин В. Н.* Психология семьи. М., 1996.
11. *Ковалев С. В.* Проблемы современной семьи. М., 1989.
12. *Ломов Б. Ф.* Системность в психологии: Избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов; под ред. В. А. Барбанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. М.; Воронеж, 2003.
13. Методологические подходы к формированию государственной политики снижения сверхсмертности и укрепления репродуктивного здоровья. [www.uva0.ru / Demografia/Stol3](http://www.uva0.ru/Demografia/Stol3).
14. *Маданес К.* Стратегическая семейная психотерапия. М., 1999.
15. *Минухин С., Фишман Ч.* Техники семейной психотерапии. М., 1998.
16. Омский форум ру-чайлдфри; <http://ru.wikipedia.org>
17. *Орлов А. Б.* Эволюция межличностных отношений в семье: основные подходы, ориентации и тенденции // Magister. 1996. № 1.
18. Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. Н. Н. Посысоева. М., 2004.
19. *Снегирева Т. В.* «Другой» как опыт духовности // Труды по психологическому консультированию и психотерапии. Вып. 1. Гуманитарные исследования в психотерапии. М., 2007.
20. *Тоффлер Э.* Шок будущего. М., 2008.
21. *Тоффлер Э.* Третья волна. М., 2003.
22. *Чодороу Н.* Воспроизводство материнства. М., 2006.
23. *Шикун А. Ф., Шикун А. А.* Кризис семьи. <http://www.veche.tver.ru/index.shtm?news=11467>.
24. *Хабалашвили Т. А.* Психологические особенности отношений в семейной системе без детей: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009.
25. *Харчев А. Г.* Брак и семья в СССР. М., 1979.
26. *Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В.* Психология и психотерапия семьи. 3-е изд. СПб., 2002.
27. *Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М.* Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учебн. пособие для врачей и психологов. СПб., 2003.
28. *Bowen M.* Family Therapy in Clinical Practice. N. Y., 1978.
29. *Hanson M., Lynch E.* Family diversity: implications for policy and practice // Topics in early childhood special education. 1992. V. 12 (3).
30. *Titelman P.* (ed.). Clinical Applications of Bowen Family Systems Theory. N. Y.; London, 1998.

# «Voluntary Childlessness» Family through the Eyes of a Family Psychologist

T. V. Snegireva

Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow, Associate Professor, Head of the Laboratory of Scientific Bases of Psychological Counseling and Psychotherapy, Psychological Institute of Russian Academy of Education

The paper analyzes the controversial socio-psychological phenomenon – the family system without children and, within it, the so-called 'voluntarily childless' families. This phenomenon is viewed through the prism of historical changes that have occurred in the former Soviet Union in the late twentieth century. The psychological characteristics of marital relations in these families and mechanisms of stability are discussed and compared with conventional nuclear families. The contradictory unity of the relationship between emotional closeness and separateness (differentiation) as well as the state of chaotic adaptation and reflexivity suggests that the experience that a childless couple gets in the process of the family establishment, psychologically is more complex than in families with children. Concern for the scientific status of a childless family in psychology – «the figure of silence» – is expressed. The question about the concept of the internal development of a family without children as a whole is raised. According to the author, the classical theory of family life cycle has lost its «universality» in the modern conditions and requires rethinking.

**Keywords:** «voluntarily childless» families, «shock» of change, relationships, family as a system, the legitimacy of childless families in science, development, adaptation, family life cycle.

## References

1. *Averincev S. S.* Brak i sem'ya: nesvoevremennyy opyt hristianskogo vzglyada na veshi // *Moskovskii psihoterapevticheskii zhurnal*. 2004. № 4.
2. *Beitson G.* *Ekologiya razuma*. M., 2000.
3. *Bouen M.* O differenciacii «Ya» // *Moskovskii psihoterapevticheskii zhurnal*. 2005. № 2.
4. *Buber M.* *Ya i Ty*. M., 1993.
5. *Varga A. Ya.* *Sistemnaya semeinaya psihoterapiya*. M., 2001.
6. *Vaclavik P., Bivin Dz., Dzhekson D.* *Pragmatika chelovecheskih kommunikacii*. M., 2000.
7. *Vitaker K.* *Polnochnye razmyshleniya semeinogo terapevta*. M., 1998.
8. *Gedueva L. A.* *Sociokul'turnaya adaptaciya rossiiskoi molodezhi k social'nym riskam v sovremennoi Rossii: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk*. Krasnodar, 2007.
9. *Golod S. I.* *Stabil'nost' sem'i: sociologicheskii i demograficheskii aspekty*. L., 1984.
10. *Druzhinin V. N.* *Psihologiya sem'i*. M., 1996.
11. *Kovalev S. V.* *Problemy sovremennoi sem'i*. M., 1989.
12. *Lomov B. F.* *Sistemnost' v psihologii: Izbrannyye psihologicheskie trudy / B. F. Lomov; pod red. V. A. Barabanshikova, D. N. Zavalishinoi, V. A. Ponomarenko*. M.; Voronezh, 2003.
13. *Metodologicheskie podhody k formirovaniyu gosudarstvennoi politiki snizheniya sverhsmernosti i ukrepleniya reproduktivnogo zdorov'ya*. [www.uvao.ru /Demografia/Stol3](http://www.uvao.ru/Demografia/Stol3).
14. *Madanes K.* *Strategicheskaya semeinaya psihoterapiya*. M., 1999.
15. *Minuhin S., Fishman Ch.* *Tehniki semeinoi psihoterapii*. M., 1998.
16. *Omskii forum ru-childfri*; <http://ru.wikipedia.org>.
17. *Orlov A. B.* *Evolyuciya mezhlchnostnyh otnoshenii v sem'e: osnovnye podhody, orientacii i tendencii*// *Magister*. 1996. № 1.
18. *Osnovy psihologii sem'i i semeinogo konsul'tirovaniya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii / Pod obsh. red. N. N. Posysoeva*. M., 2004.
19. *Snegireva T. V.* «Drugoi» kak opyt duhovnosti // *Trudy po psihologicheskomu konsul'tirovaniyu i psihoterapii. Vyp. 1. Gumanitarnyye issledovaniya v psihoterapii*. M., 2007.
20. *Toffler E.* *Shok budushego*. M., 2008.
21. *Toffler E.* *Tret'ya volna*. M., 2003.
22. *Chodorou N.* *Vosproizvodstvo materinstva*. M., 2006.
23. *Shikun A. F., Shikun A. A.* *Krizis sem'i*. <http://www.veche.tver.ru/index.shtm?news=11467>.
24. *Habalashvili T. A.* *Psihologicheskie osobennosti otnoshenii v semeinoi sisteme bez detei: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk*. M., 2009.
25. *Harchev A. G.* *Brak i sem'ya v SSSR*. M., 1979.
26. *Eidemiller E. G., Yustickis V. V.* *Psihologiya i psihoterapiya sem'i*. 3-e izd. SPb., 2002.
27. *Eidemiller E. G., Dobryakov I. V., Nikol'skaya I. M.* *Semeinye diaznoz i semeinaya psihoterapiya: Ucheb. posobie dlya vrachei i psihologov*. SPb., 2003.
28. *Bowen M.* *Family Therapy in Clinical Practice*. N. Y., 1978.
29. *Hanson M., Lynch E.* *Family diversity: implications for policy and practice* // *Topics in early childhood special education*. 1992. V. 12 (3).
30. *Titelman P.* (ed.). *Clinical Applications of Bowen Family Systems Theory*. N. Y.; London, 1998.

## Предисловие к публикации

Именно в том и заключается величие великих,  
что время их не уничтожает, а обновляет.

*Д. Мережковский*

В 1955 г. состоялось празднование 200-летия Московского университета. Это событие ознаменовалось Торжественным заседанием Ученого совета, а также проведением Юбилейной научной сессии, которая проходила 9—13 мая. Работа сессии началась с общеуниверситетского пленарного заседания в актовом зале Главного здания МГУ, а далее продолжилась на факультетах. На секционных заседаниях выступали преподаватели и научные сотрудники следующих факультетов: механико-математического, физического, химического, биолого-почвенного, геологического, географического, исторического, филологического, философского, экономического, юридического и журналистики. В рамках секции филологического факультета работала и секция психологии. Заседание проходило в знакомой всем поколениям психологов 51-й аудитории (ныне — ауд. 310).

### *Программа секции психологии* **Среда, 11 мая, 14 часов**

1. Передовая психологическая мысль в Московском университете в первом столетии его существования.  
Доклад доцента **М. В. Соколова**
2. Психологические воззрения И. М. Сеченова и советская психологическая наука.  
Доклад чл.-корр. АН СССР **С. Л. Рубинштейна**
3. Рефлекторные основы ощущения.  
Доклад доцента **Е. Н. Соколова**

### **Четверг, 12 мая, 14 часов**

1. О системной природе психических функций.  
Доклад действ. чл. АПН РСФСР **А. Н. Леонтьева**
2. О формировании умственных действий и понятий.  
Доклад доцента **П. Я. Гальперина**
3. Речь и организация поведения.  
Доклад действ. чл. АПН РСФСР **А. Р. Лурия**
4. Роль Московского университета в развитии педагогической мысли.

Доклад действ. чл. АПН РСФСР **Н. А. Константинова**

Несомненный научный интерес представляет обращение ко всем выступлениям на Юбилейной сессии. Восстановить в полном объеме события той сессии — предмет специального исследования, которое позволило бы получить дополнительные сведения о состоянии психологической науки середины прошлого века. Наша задача в данном случае значительно скромнее и заключается в историко-психологическом анализе сообщения, сделанного П. Я. Гальпериним, что стало возможным благодаря сохранившимся архивным записям.

В личном архиве сохранились рукописные материалы «О формировании умственных действий и понятий» объемом 4 страницы — записи карандашом убористым почерком с пометкой «К докладу» и машинописный текст «Тезисов» с аналогичным названием также объемом 4 страницы. «Тезисы» датированы 10 марта 1955 г.

# О формировании умственных действий и понятий\*

К докладу

П. Я. Гальперин  
(кафедра психологии МГУ)

Что такое умственное действие? Всякое действие характеризуется по тому изменению, которое оно производит со своим предметом. Умственное действие характеризуется тем же: оно также представляет определенное целенаправленное изменение своего предмета, только предмет здесь «мысленный»\*\* и изменения его — «мысленные». Умственное действие есть умение произвести «мысленное» преобразование предмета.

Конечно, такому умению необходимо учиться, и вопрос заключается в том, как приобретается это умение в процессе обучения. Мы находимся еще в начале изучения умственного действия, но уже и то, что мы знаем благодаря исследованиям В. В. Давыдова, Н. И. Непомнящей, И. Е. Голомштока, Н. С. Пантиной, А. Г. Хрусталевой, В. Я. Нос\*\*\* и др., позволяет нам понять многое из того, что раньше оставалось непонятным, а в связи с ними и многие факты в исследовании прежних авторов, а главное — уловить конец ариадниной нити в лабиринте психической жизни.

В общих чертах метод применяемого психологического исследования формирования заключается в том, чтобы свести, скрестить результаты анализа по двум линиям: во-первых, анализ ошибок действия у испытуемых, не успевающих или недостаточно успевающих по данному предмету, и, во-вторых, анализ условий, приводящих к формированию полноценного действия, к устранению этих недостатков. На основе исследований начальных арифметических действий и начального чтения, начальных алгебраических, геометрических, грамматических понятий, двигательных навыков, словесной памяти и т. д. получен результат: формирование умственного действия проходит следующие основные этапы:

- составление ориентировочной основы действия;
- формирование материальной формы этого действия;

- формирование речевой формы этого действия;
- формирование этого действия как умственного акта.

Эта линия изменения действий составляет главный, но не единственный его параметр. Для того чтобы составить себе общее представление об этих изменениях, следует учесть, что существуют еще три параметра изменения действия в процессе его формирования и что эти параметры, насколько мы сегодня знаем (умеем их проследить), в значительной мере не зависят друг от друга. В результате сочетания различных изменений по всем четырем параметрам получаются самые разнообразные формы одного и того же действия. Поэтому картина, которая будет описана ниже, представляет «чистую линию», с которой процесс формирования может совпадать, но от которой он фактически отстает.

Итак, на первом этапе образуется ориентировочная основа действия. Она состоит из трех частей: из представления о самом действии, которому предстоит научиться и которое выступает как непосредственное содержание задания, из представления о той среде, к которой принадлежит это задание и из представления об отношении между ними. Например, если мне необходимо выучиться новому физическому действию, скажем, умению писать буквы, то я должен знать, во-первых, рисунок этой буквы в целом и состав ее частей в процессе их написания; во-вторых, я должен знать, как объективно определяется каждая точка листа, на котором пишется буква; в-третьих, я должен знать, как соотносить эту букву с этими ее объективными координатами, — такое отнесение впервые позволяет выделить «опорные точки» в составе буквы; определить их положение на листе бумаги и по ним правильно восстановить рисунок буквы.

Если мне необходимо научиться читать, то я должен знать, во-первых, что предметом моего действия

\* Публикация подготовлена М. А. Степановой по материалам научного архива П. Я. Гальперина с разрешения его внука — Я. И. Абрамсона.

\*\* Сохранены авторские орфография и пунктуация.

\*\*\* Под руководством П. Я. Гальперина В. В. Давыдовым, Н. И. Непомнящей, А. И. Голомштоком и Н. С. Пантиной были выполнены диссертационные исследования.

См.: Давыдов В. В. Образование начального понятия о количестве у детей (К вопросу о психологических механизмах понятий, возникающих при формировании умственных действий). М., 1958.

Непомнящая Н. И. Формирование первоначального счета у умственно отсталых детей: К вопросу о путях преодоления дефекта при умственной отсталости. М., 1957.

Голомшток И. Е. Формы умственного действия и их связь с успеваемостью (На материале усвоения арифметики учащимися первого класса начальной школы). М., 1958.

Пантина Н. С. Зависимость формирования действия от типа ориентировки в задании (На материале письма букв). М., 1958.

являются звуки речи, а буквы являются только средством обозначения этих звуков; во-вторых, я должен уметь различать и соотносить отдельные части в слитном потоке звучащей речи; в-третьих, я должен знать соотношение порядка букв написанного слова и звуков при его произнесении.

Если мне необходимо научиться считать, то я должен знать, во-первых, последовательные названия последовательно составляемых групп; я должен, во-вторых, выделить ту сторону вещей, которая учитывается при счете, и то, что принимается за его единицу, и, наконец, я должен понимать, как единица счета используется при образовании последовательных групп.

То, что в этих примерах поставлено на второе место, есть самое важное и самое трудное, самое непостоянное при разъяснении нового задания. Доля его участия в этом разъяснении может колебаться в очень широких пределах, но как сознательное внимание к нему, так и стихийное пренебрежение им обязательно, хотя и с разным знаком, отражаются на том, как выступит содержание нового задания.

Общее и главное состоит в том, что на этом первом этапе происходит знакомство с действием как объективным процессом [с объективным содержанием действия]. И весь вопрос заключается в том, насколько специфически и дифференцированно удастся нам его показать, а ученику — его увидеть.

Но этот «вид» его составляет только ориентировочную основу действия, а его выполнение и усвоение начинается на следующем этапе. При наличии такой ориентировочной основы мы получаем возможность выполнить новое действие даже совсем не умея производить его, пользуясь только прежними умениями. Так как ни ориентировочная основа действия, ни тем более оно само в это время еще совсем не усвоены, то ориентировочная основа действия должна быть дана внешним образом, и самое действие тоже может быть выполнено только внешним образом. Какова будет эта внешняя форма действия — будет ли это действие на самих вещах или это будет действие на чертеже или в виде записи на бумаге — это зависит от характера предмета действия и его самого, а следовательно и от уровня нового действия по отношению к предыдущим знаниям и умениям. Но каковы бы они ни были, новое действие будет иметь сначала или непосредственно материальную или «материализованную» природу, т. е. осуществлять свои отношения или непосредственно материально или через посредство материальных изображений копий этих отношений.

Объективная логика этого действия такова, что ни одно звено его нельзя пропустить без того чтобы

не остановить на этом все действие. Поэтому сначала действие не может быть ни показано, ни включено иначе как в полном составе своих операций полностью развернутым способом. Но впоследствии, когда мы уже знаем непрерывное течение действия, такое выполнение становится не нужным и даже мешающим — и действие начинает сокращаться путем опускания все большего числа его операций. Так, в счете начинают сокращаться [непонятное слово] новой группы сосчитываемых вещей, потом — отодвигание очередного предмета, далее — прикосновение к нему считающего пальца, и, наконец, самое указание на него и счет выполняются «одними глазами». В начальном чтении разбивка длинного слова тоже сначала производится путем раздвигания отдельных слогов, потом они только различаются пальцем и, наконец, «непосредственно» схватываются взором одновременно с прочтением слова. В этом случае — и это очень хорошо — только определенное сокращение действия впервые делает его пригодным для использования в известном задании.

Сокращение действия может происходить и стихийно, но тогда сокращенное действие выполняется без учета той действительности, к которой относится его сокращенная часть, слепо, формально и только в очень ограниченных условиях. Поэтому сокращение должно специально отрабатываться, и ученик должен понимать, что сокращение операции означает ее условное выполнение, и что действие всегда сохраняет свое полное содержание, хотя последовательно и не выполняется. Сохранение образа сокращенной части действия является условием его сознательности.

### К докладу 11 мая\*

Показать

1) как образуются умственные действия — из материальных действий;

2) как образуются образы, явления симультанные, на основе действия, явления сукцессивного:

а) последовательно устанавливаются признаки явления;

б)\*\* образуется стереотип признаков=раздражителей данного явления;

в) этот стереотип составляет материальную основу образа.

Замечания Л. И.\*\*\*:

• действие отрывается от предмета;

• признаки есть с самого начала (!);

• не чувствуется действительности, процесса (= нет образа этого действия)

---

\* Эти заметки размещены сразу после текста предполагаемого выступления в правой стороне листа, и, судя по дате, заметки сделаны накануне заседания секции.

\*\* Между пунктами «б» и «в» комментарии на полях:

не какой-нибудь признак вне стереотипа, а любой раздражитель из его состава.

\*\*\* Архивные записи 50-х гг. позволяют предположить, что авторство замечаний принадлежит Лидии Ильиничне Божович.



### Тезисы выступления\*

#### О формировании умственных действий и понятий

Умственное действие психологически характеризуется как умение мысленно выполнить с объектом известные преобразования. Совокупность таких умений составляет деятельную часть сознания, от которой так или иначе зависят все остальные психические явления. Поэтому изучение умственных действий составляет ключевое звено в исследовании психики.

Обычно психическая деятельность отделялась от всякой предметной деятельности и противопоставлялась ей. Поэтому умственные действия в своем действительном, предметном содержании не признавались объектом психологии и не изучались ею. Мы же поставили себе задачей изучить умственные действия именно как такие конкретные, предметные умения.

Главный путь исследования умственных действий — изучение их в процессе формирования, а главный путь формирования умственных действий современного человека — школьное обучение. Поэтому формирование умственных действий мы изучали в процессе обучения и подходили к ним с двух сторон: во-первых, анализируя дефекты уже воспитанных умственных действий, и, во-вторых, выясняя условия их полноценного формирования. Согласно данным, полученным в наших исследованиях, формирование умственного действия происходит следующим образом.

Сначала образуется ориентировочная основа действия. Она состоит из двух частей: представления о содержании действия — его предмете, цели, средствах и операциях, и главное — из объективных показателей всех этих элементов, системы опорных точек для его выполнения.

На этой ориентировочной основе происходит усвоение самого действия. Оно начинается с действия в его внешней, материальной (или материализованной) форме и в полностью развернутом виде, т. е. в полном составе своих операций. Затем на этом же этапе действие подвергается ряду последовательных обобщений и сокращений.

На следующем этапе оно освобождается от непосредственной опоры на предметы и целиком переносится в речевой план, превращается в речевую форму данного действия.

Последний этап заключается в том, что действие начинает выполняться про себя, «в уме». Так как здесь его условия существенно меняются, то оно еще раз подвергается ряду изменений. В этой наиболее обобщенной и сокращенной речевой форме усваива-

емое действие подвергается автоматизации и в целом приходит к тому, что для самонаблюдения оно кажется лишенным всякого чувственного содержания, актом «чистой мысли».

Таким образом, процесс усвоения действия состоит в последовательном образовании разных его форм, начиная с полностью развернутого внешнего предметного действия и кончая максимально сокращенным речевым действием «в уме». В каждой такой форме действие не только выполняется, но и получает отражение в сознании. Поэтому системе разных форм (одного и того же действия) соответствует система их операций, которая реально связывает его заключительную умственную форму с его исходной материальной формой. Эта связь составляет фактическое содержание т.н. «сознательности» действия и есть кардинальное условие его полноценности. Но сложность процессов формирования умственного действия открывает широкую возможность разных нарушений его организации.

Только исследование формирования умственных действий вскрывает их подлинное содержание, разъясняет связанные с ними иллюзии самонаблюдения, объясняет разную успешность одного и того же действия у разных людей и указывает путь к формированию полноценных умственных действий.

Исследования по формированию умственных действий позволяют подойти к изучению другого важнейшего компонента психики — образов, чувственных и отвлеченных. Их формирование мы изучали также в процессе обучения. В настоящем сообщении мы останавливаемся только на формировании отвлеченных образов, т. е. понятий.

Мы\*\* изучали формирование понятия в действии, в процессе его применения как средства для определения наличия или отсутствия в материале известного явления. Необходимость какого-нибудь предварительного усвоения понятия устранялась тем, что признаки его давались в виде списка на бумаге. Заранее намечались те требования, которым должно отвечать будущее понятие, и тот материал, на котором отрабатывались удовлетворяющие им свойства понятия. Благодаря методичному выполнению действия в заранее определенных форме и порядке, с ориентацией на определенные признаки понятия и с применением их на систематически варьирующем материале, мы получали полный контроль над ходом формирования понятия и безотказное образование его в заранее намеченном объеме и качестве.

Сначала в действии участвовали только признаки понятия, а затем в процессе действия с веща-

\* Опубликованы в сокращенном виде в «Тезисах докладов философского факультета на Юбилейной сессии, посвященной 200-летию Московского университета» (М., 1955).

\*\* На полях комментариев автора:

В традиционных исследованиях по усвоению понятий не контролировалось действие усвоения. Оно формировалось стихийно, и результаты этого стихийного формирования принимались за норму усвоения.

ми формировалось и само понятие в соответствии с этими признаками. Так как далее формирование понятия происходило вместе с формированием действия (по его применению), оно проходило те же описанные выше этапы: от внешнего материального действия к внешнеречевому действию, а от него — к свернутому действию «в уме». Здесь, сокращенное и автоматизированное, действие уже исчезало из самонаблюдения, оставляя в сознании

лишь свой конечный результат — сложившееся понятие.

Таким образом, понятие как явление индивидуального сознания есть продукт действия, которое пользуется им — а вначале его признаками — для решения определенных задач. Понятие образуется на основе действия, и автоматизированное течение последнего составляет психологический механизм этого понятия.

## **On Development of Mental Actions and Concepts**

**P. Ya. Galperin**

---

# Нить Ариадны в лабиринте психической жизни (комментарии к выступлению П. Я. Гальперина)

**М. А. Степанова**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования  
и педагогики факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

По материалам научного архива П. Я. Гальперина публикуется его выступление на Юбилейной научной сессии, посвященной 200-летию Московского университета, которая проходила 9–13 мая 1955 г. Публикация сопровождается научными комментариями, позволяющими выделить принципиальные позиции, которые легли в основу гипотезы поэтапного формирования умственных действий и понятий, и определить связь данного выступления П. Я. Гальперина как с его предыдущими работами, так и с последующими исследованиями механизмов психической жизни.

**Ключевые слова:** теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, история психологии, психика, действие, умственное действие, метод психологического исследования.

Обращение к научным архивам отечественных психологов выступает одним из широко распространенных методов историко-психологического исследования и одновременно служит средством возвращения в отечественную науку работ, по тем или иным причинам не опубликованных при жизни ученого. Именно таким образом увидели свет труды Л. С. Выготского «Психология искусства» и «Исторический смысл психологического кризиса», без которых сегодня представить его культурно-историческую психологию практически невозможно. Публикации хранящихся в архивах монографий, статей и выступлений С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии позволяют получить дополнительные сведения как о становлении психологии советского периода в целом, так и о предпосылках и истории создания отдельных психологических теорий.

## Научное наследие П. Я. Гальперина: архивные заметки к выступлениям

Что касается психологической концепции П. Я. Гальперина, то, по единодушному признанию его учеников, «он был нетороплив с публикациями» [13, с. 92], «необыкновенно требователен и даже суров к себе ... всегда подолгу занимался шлифовкой своих рукописей, предназначенных к публикации» [18, с. 317]. Следствием такого отношения явилось то, что многое из написанного П. Я. Гальпериным находится в его научном архиве. Причем интерес представляют не только большие работы, которых не так

много, но и черновые записи и наброски, позволяющие понять, в каком направлении менялись (если менялись) представления П. Я. Гальперина. В нашей науке опыт обращения исследователей к подобного рода архивным материалам имеется — иллюстрацией этого является публикация записных книжек Л. С. Выготского на страницах «Вопросов психологии» [12].

В последнее десятилетие некоторые из архивных материалов П. Я. Гальперина увидели свет на страницах отечественных периодических изданий. Так, только в 2009 г. в журнале «Культурно-историческая психология» опубликованы две его ранние работы: «Система исторической психологии Л. С. Выготского и некоторые положения к ее анализу (тезисы)» 1935 г. [8]\* и «Учение о памяти» 1938 г. [9]\*\*.

Следует отметить, что выступление П. Я. Гальперина на Юбилейной сессии легло в основу последующей публикации в «Вестнике Московского университета», но в то время журнал выходил иначе: было всего три серии, в том числе «Серия экономики, философии, права», в которой и была напечатана статья П. Я. Гальперина «О формировании умственных действий и понятий» [4].

## Кафедра психологии философского факультета Московского университета в 50–60-е годы XX века

Прежде чем говорить о содержательной стороне сделанного П. Я. Гальпериным доклада, необходимо

\* Публикация и комментарии М. А. Степановой.

\*\* Публикация и комментарии А. Ясницкого.

восстановить некоторые объективные исторические факты.

Характеризуя развитие отечественной психологической науки в 50–60-е гг., А. А. Смирнов обращает внимание на такие события, как создание специального научного журнала «Вопросы психологии» (1955), организацию общества психологов СССР (1957) и проведение ряда всесоюзных совещаний и съездов. К числу наиболее важных и широко разрабатываемых в то время проблем А. А. Смирнов относит «воплощение в конкретных исследованиях принципа единства сознания и деятельности, активного характера отражения человеком объективной реальности» [20, с. 216]. Среди работ советских психологов, посвященных изучению принципа единства психики и деятельности, А. А. Смирнов называет в том числе цикл исследований П. Я. Гальперина и его сотрудников по формированию умственных действий.

Специального внимания заслуживает сложившаяся в 50-е гг. ситуация на кафедре психологии философского факультета. В те годы кафедрой психологии заведовал А. Н. Леонтьев, а П. Я. Гальперин с 1943 г. работал в должности доцента. По мнению биографов А. Н. Леонтьева, 50–60-е гг. прошлого века оказались для А. Н. Леонтьева самыми продуктивными [14], что нашло отражение не только в большом числе его собственных публикаций, но и в создании условий для организации и проведения фундаментальных исследований в различных областях психологии. Как отмечает А. Н. Ждан, принципами деятельности А. Н. Леонтьева были «концентрация исследований на нескольких важнейших направлениях..., единство теоретической концепции как их общего основания, в качестве которой выступала теория деятельности» [10, с. 71]. В это время на кафедре психологии разрабатывались такие направления: психофизиология сенсорных процессов под руководством Е. Н. Соколова, нейропсихологические исследования под руководством А. Р. Лурии, патопсихологические исследования под руководством Б. В. Зейгарник и изучение формирования умственных действий и понятий под руководством П. Я. Гальперина. Результаты этих исследований, положившие начало крупным научным школам, активно обсуждались на конференциях и совещаниях, о чем свидетельствуют материалы Юбилейной сессии 1955 г. Правда, что касается П. Я. Гальперина, то его научный путь оказался весьма тернистым — достаточно вспомнить трудности, с которыми он столкнулся при публикации своего основного труда «Введение в психологию», но это — предмет специального разговора.

### Становление теории

Начало 50-х гг. ознаменовалось для П. Я. Гальперина рядом выступлений, что можно рассматривать как официальное представление его общепсихологи-

ческой концепции. Впервые П. Я. Гальперин изложил свою теорию в июле 1952 г. на состоявшемся в Президиуме АПН РСФСР Всесоюзном совещании по психологии (совещание по вопросам перестройки психологической науки на основе труда Сталина по вопросам языкознания и в свете решений объединенной сессии АН СССР и АМН СССР). У П. Я. Гальперина не было запланированного доклада — он выступил в прениях и предложил принципиально иное понимание некоторых вопросов психологии [16]. По мнению П. Я. Гальперина, в психологии намечаются две линии: с одной стороны, предложенная автором выступления и имеющая небольшое число сторонников, и с другой — линия Института психологии АПН с громадным числом сторонников. «Но ... вопросы истины не решаются голосованием. Истина отображает объективную действительность, а действительность себя покажет и сумеет постоять за себя» [16, с. 99]. В этом выступлении было сформулировано представление об ориентировочной природе психики и о том, что все психические функции представляют собой конечные продукты усвоения предметных действий.

Спустя год, в июле 1953 г. П. Я. Гальперин выступил с докладом «Опыт изучения формирования умственных действий у школьников» на Совещании по вопросам психологии, специально остановившись на подробной характеристике этапов обучения умственному действию и основным направлениям его изменения [6]\*. В 1955 г. П. Я. Гальперин принимал участие сразу в двух мероприятиях: в Юбилейной научной сессии [3], о которой идет речь, и в июльском совещании по психологии [5]. Судя по архивным материалам, в эти годы научная позиция П. Я. Гальперина неоднократно обсуждалась на заседаниях кафедры психологии Московского университета. Например, в апреле 1954 г. П. Я. Гальперин подготовил выступление на тему «Экспериментальные исследования формирования психической деятельности».

О своей теории П. Я. Гальперин рассказывал не только в узком кругу профессионалов: так, в 1955 г. он выступал с докладом «Проблема усвоения» в Институте дефектологии АПН РСФСР (ныне — Институт коррекционной педагогики РАО).

### Формирование умственных действий и понятий: единство теории и практики

Обобщая сказанное, можно утверждать, что выступление П. Я. Гальперина на Юбилейной сессии было одним из первых по теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, поэтому его целесообразно рассмотреть не только как итог проведенных — причем весьма значительных — исследований, но и как обозначение перспективы буду-

\* Название доклада 1953 г. и последующей публикации 1954 г. по материалам Совещания несколько отличаются.

щей работы. Как уже говорилось, в 1957 г. на страницах журнала «Вестник Московского университета» появилась написанная по материалам данного выступления статья. Есть все основания утверждать, что П. Я. Гальперин неоднократно ее переделывал — такая судьба была уготована абсолютно всем его работам, — сохранившиеся в архиве записи, а также опубликованные к Юбилейной сессии тезисы лишь частично совпадают с текстом статьи.

В данном случае для нас представляет интерес обращение к сохранившимся в архиве вариантам выступления и тезисов по двум основаниям:

- во-первых, по-видимому, именно они ближе всего по своему конкретному содержанию к сделанному в мае докладу, а статья представляет собой текст, в значительной степени переработанный;

- во-вторых, зная, как П. Я. Гальперин готовил тексты выступления — как правило, записи носили лаконичный, схематичный характер, — можно предположить, что в них нашли отражение самые важные положения, вынесенные для обсуждения на сессии.

Знакомство с данными материалами позволяет выделить те *принципиальные позиции*, которые легли в основу гипотезы, а впоследствии и теории поэтапного формирования умственных действий и понятий:

- представление об умственном действии;
- понимание метода формирования полноценного действия (в дальнейшем метод поэтапного формирования действия с заранее заданными свойствами);
- описание основных этапов формирования умственного действия;
- выделение характеристик, параметров действия пока что без деления их на первичные и вторичные (представления о параметрах действия претерпели существенные изменения, что станет очевидным после публикации хранящейся в архиве монографии 1985 г. «Общие основы психологии»);
- составление общей характеристики ориентировочной основы действия;
- объяснение психологического механизма образования понятия.

Эти, а также другие положения доклада П. Я. Гальперина на Юбилейной сессии 1955 г. получили всестороннее освещение в последующих устных и письменных выступлениях, однако в наиболее систематизированном виде они представлены в его докторской диссертации [7], защита которой состоялась спустя 10 лет в 1965 г.

Однако выступление П. Я. Гальперина на Юбилейной сессии не позволяет получить полного, точнее говоря, общепсихологического, представления о выдвигаемой им гипотезе, в частности, в докладе речь не идет о предмете психологии, в то время как именно этот вопрос П. Я. Гальперин называл «самым насущным, самым практическим и настоящим вопросом нашей науки» [2, с. 11]. Следует напомнить, что проблема предмета уже поднималась им в выступлении 1952 г. Отмеченный факт, по всей ве-

роятности, объясняется особенностями выбранной для доклада на сессии темы. В этой связи интересно отметить, что выступления С. Л. Рубинштейна и А. Р. Лурии также носили конкретный характер и были ограничены соответственно рамками тем «Психологические воззрения И. М. Сеченова и советская психологическая наука» и «Речь и организация поведения». Л. Ф. Обухова в устных выступлениях приводит слова В. П. Зинченко, назвавшего П. Я. Гальперина «гением ограничения». Как показывает анализ выступления 1955 г., эти слова относятся не только к общепсихологической концепции П. Я. Гальперина, но и к стилю его научной работы в целом. К аналогичному выводу приходит В. П. Зинченко и в юбилейной статье, приуроченной к 90-летию со дня рождения П. Я. Гальперина. Поставив перед собой задачу разобраться в причинах успеха школы Гальперина, он заключает: «Широта и глубина его научных воззрений ... сочетались с узкой направленностью его собственной научно-исследовательской проблематики и поисков» [13, с. 92]. Доказательством сказанному служат его не очень многочисленные публикации, подавляющее большинство которых посвящено одной проблеме — формированию умственных действий и понятий.

Также следует обратить внимание на заметный уже на самом первом этапе исследований умственных действий их практико-ориентированный характер. Выступая с докладом на научной сессии, П. Я. Гальперин не замыкается в рамках общепсихологического значения полученных данных, а говорит о возможности их приложения к решению практических задач, в данном случае стоящих перед образованием, — обучения чтению, письму, арифметическим действиям. За 20 лет до Юбилейной сессии А. Р. Лурия в речи, произнесенной в память Л. С. Выготского в 1935 (!) году, подчеркивал, что психология должна стать «конкретной, *практической наукой* — наукой о воспитании и обучении ... Только эта задача может превратить психологию в *живую и нужную науку*. Только это ... подведет к созданию ...живой и конкретной *общей психологии*, которая в равной степени нужна всем областям практики» [15, с. 280]. Построению живой общей психологии способствовали исследования по восстановлению движений руки после ранения под научным руководством А. Н. Леонтьева. Полученные данные обсуждались на специальной конференции в 1944 г., по итогам работы которой был подготовлен выпуск «Ученых записок» Московского университета [19]. И, наконец, в конце 40-х — начале 50-х гг. П. Я. Гальперин разворачивает цикл исследований по формированию умственных действий, имеющих непосредственное значение для практики. Неслучайно Ф. Е. Василюк, известный своими исследованиями в области практической психологии и психологической практики, сторонник психотехнического подхода, к числу образцов реализованного психотехнического подхода относил наряду с психоанализом З. Фрейда теорию по-

этапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [1].

По воспоминаниям Л. Ф. Обуховой, девизом П. Я. Гальперина было: «Психолог должен уметь что-то делать!», а это «в свою очередь, требует исследования механизмов и причин психических явлений» [18, с. 312]. П. Я. Гальперину удалось приблизиться к пониманию природы психического, а обращение к его архивам позволяет нынешнему поколению психологов проследить за ходом мысли ученого, чтобы, следуя логике исследователя, подойти к решению практических проблем. Таким образом, теория П. Я. Гальперина, в частности анализ ее поступательного развития, выступает наглядной иллюстрацией, как реализуется сформулированный С. Л. Рубинштейном методологический принцип единства и взаимосвязи изучения психики и воздействия на нее [17].

### «Что открылось нам сегодня...»

Со времени того выступления П. Я. Гальперина прошло 55 лет. Тогда П. Я. Гальперин рассказывал о первых полученных им и его учениками результатах

исследований, которые позволяли ему «уловить конец ариадниной нити в лабиринте психической жизни», т. е. проникнуть в тайны психической жизни человека и животных. Сегодня мы с полным основанием можем утверждать, что созданная П. Я. Гальпериним теория поэтапного формирования умственных действий и понятий служит для нас ариадниной нитью не только в мире психологической науки, но и в мире человеческих проблем.

Обращение к научным архивам вызывает разные чувства, в том числе и собственной причастности к истории, к тому, как создавалась психологическая наука. В одном из интервью В. П. Зинченко с грустью обратил внимание на «... поразительный контраст между тем, как читают сегодня студенты и преподаватели, да и коллеги мои, и тем, что открылось нам сегодня и что можно читать» [11, с. 42]. В этой связи хочется выразить надежду: знакомство с ранее неопубликованными материалами и черновыми записями будет способствовать уменьшению обозначенного разрыва. Это нужно не столько авторам архивных публикаций — их заслуги хорошо известны, а прежде всего нам — современным психологам, чтобы лучше разобраться в хитросплетениях нашей науки.

### Литература

1. *Василюк Ф. Е.* Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6.
2. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию. М., 1976.
3. *Гальперин П. Я.* О формировании умственных действий и понятий // Тезисы докладов философского факультета на Юбилейной научной сессии, посвященной 200-летию Московского университета 9–13 мая 1955 года. М., 1955.
4. *Гальперин П. Я.* О формировании умственных действий и понятий // Вестник Моск. ун-та. Серия экономики, философии, права. 1957. № 4.
5. *Гальперин П. Я.* О формировании чувственных образов и понятий // Тезисы докладов на совещании по психологии 1–6 июля 1955 года. М., 1955.
6. *Гальперин П. Я.* Опыт изучения формирования умственных действий // Доклады на совещании по вопросам психологии 3–8 июля 1953 года. М., 1954.
7. *Гальперин П. Я.* Основные результаты исследований по проблеме «Основные результаты исследований по проблеме "формирование умственных действий и понятий"». Доклад, обобщающий исследования П. Я. Гальперина, представленный на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по психологии) по совокупности работ, представленных на тему этого доклада. М., 1965.
8. *Гальперин П. Я.* Система исторической психологии Л. С. Выготского и некоторые положения к ее анализу (тезисы) // Культурно-историческая психология. 2009. № 1.
9. *Гальперин П. Я.* Учение о памяти // Культурно-историческая психология. 2009. № 2.
10. *Ждан А. Н.* Психология в Московском университете в советский период // Психология в Московском университете: 1755–2005 / Научн. ред. А. Н. Ждан. М., 2007.
11. Живой разговор. Интервью с Владимиром Петровичем Зинченко // Вопросы философии. 2008. № 8.
12. *Завершнева Е. В.* Записные книжки, заметки, научные дневники Л. С. Выготского: результаты исследования семейного архива // Вопросы психологии. 2008. № 1, № 2.
13. *Зинченко В. П.* Петр Яковлевич Гальперин (1902–1988). Слово об учителе // Вопросы психологии. 1993. № 1.
14. *Леонтьев А. А., Леонтьев Д. А., Соколова Е. Е.* Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. М., 2005.
15. *Лурия А. Р.* Речь, произнесенная на траурном заседании в память Л. С. Выготского 6 января 1935 года // А. Р. Лурия. Психологическое наследие: Избр. труды по общей психологии / Под ред. Ж. М. Глоzman, Д. А. Леонтьева, Е. Г. Радковской. М., 2003.
16. Материалы Совещания по психологии. Известия АПН РСФСР. 1953. Вып. 45.
17. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1976.
18. *Обухова Л. Ф.* Петр Яковлевич Гальперин. Учитель из плеяды мудрецов // Выдающиеся психологи Москвы / Под общ. ред. М. Г. Ярошевского. М., 2007.
19. Психология. Вопросы восстановления психофизиологических функций // Ученые записки МГУ им. М. В. Ломоносова. 1947. Вып. 111.
20. *Смирнов А. А.* Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., 1975.

# The Thread of Ariadne in the Labyrinth of Mental Life (Comments to the P. Ya. Galperin Speech)

M. A. Stepanova

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Education, Faculty of Psychology,  
M. V. Lomonosov Moscow State University

P. Ya. Galperin speech at the jubilee session, devoted to 200 anniversary of Moscow State University, which was held on May 9–13, 1955, is published based on the materials from his scientific archive. The transcript is accompanied by the scientific commentaries, that allow distinguishing the principle positions, which formed the basis of the hypothesis of the stage-wise formation of mental actions and concepts; relating this speech with his previous work and subsequent studies of the mechanisms of mental life.

**Keywords:** theory of the stage-wise formation of mental actions and concepts of P.Ya. Galperin, history of psychology, psyche, action, mental action, method of psychological research.

## References

1. *Vasilyuk F. E.* Metodologicheskii smysl psichologicheskogo shizisa // *Voprosy psichologii.* 1996. № 6.
2. *Gal'perin P. Ya.* Vvedenie v psichologiyu. M., 1976.
3. *Gal'perin P. Ya.* O formirovani umstvennykh deistvii i ponyatii // Tezisy dokladov filosofskogo fakul'teta na Yubileinoi nauchnoi sessii, posvyashennoi 200-letiyu Moskovskogo universiteta 9–13 maya 1955 g. M., 1955.
4. *Gal'perin P. Ya.* O formirovani umstvennykh deistvii i ponyatii // *Vestnik Mosk. un-ta. Seriya ekonomiki, filosofii, prava.* 1957. № 4.
5. *Gal'perin P. Ya.* O formirovani chuvstvennykh obrazov i ponyatii // Tezisy dokladov na soveshanii po psichologii 1–6 iyulya 1955 g. M., 1955.
6. *Gal'perin P. Ya.* Opyt izucheniya formirovaniya umstvennykh deistvii // *Doklady na soveshanii po voprosam psichologii 3–8 iyulya 1953 g. M., 1954.*
7. *Gal'perin P. Ya.* Osnovnye rezul'taty issledovani po probleme «Osnovnye rezul'taty issledovani po probleme "formirovanie umstvennykh deistvii i ponyatii"». Doklad, obobshayushii issledovaniya P. Ya. Gal'perina, predstavlenyi na soiskanie uchenoi stepeni doktora pedagogicheskikh nauk (po psichologii) po sovokupnosti rabot, predstavlennykh na temu etogo doklada. M., 1965.
8. *Gal'perin P. Ya.* Sistema istoricheskoi psichologii L. S. Vygotskogo i nekotorye polozheniya k ee analizu (tezisy) // *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya.* 2009. № 1.
9. *Gal'perin P. Ya.* Uchenie o pamyati // *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya.* 2009. № 2.
10. *Zhdan A. N.* Psichologiya v Moskovskom universitete v sovetskii period // *Psichologiya v Moskovskom universitete: 1755–2005 / Nauchn. red. A. N. Zhdan.* M., 2007.
11. *Zhivoi razgovor. Interv'y u s Vladimirom Petrovichem Zinchenko* // *Voprosy filosofii.* 2008. № 8.
12. *Zavershneva E. V.* Zapisnye knizhki, zametki, nauchnye dnevniki L. S. Vygotskogo: rezul'taty issledovaniya semeinogo arhiva // *Voprosy psichologii.* 2008. № 1, № 2.
13. *Zinchenko V. P.* Petr Yakovlevich Gal'perin (1902–1988). Slovo ob uchitele // *Voprosy psichologii.* 1993. № 1.
14. *Leont'ev A. A., Leont'ev D. A., Sokolova E. E.* Aleksei Nikolaevich Leont'ev. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. M., 2005.
15. *Luriya A. R.* Rech', proiznesennaya na traurnom zasedanii v pamyat' L. S. Vygotskogo 6 yanvarya 1935 g. // *A. R. Luriya. Psichologicheskoe nasledie: Izbr. trudy po obshei psichologii / Pod red. Zh. M. Glozman, D. A. Leont'eva, E. G. Radkovskoi.* M., 2003.
16. *Materialy Soveshaniya po psichologii. Izvestiya APN RSFSR.* 1953. Vyp. 45.
17. *Rubinshtein S. L.* Problemy obshei psichologii. M., 1976.
18. *Obuhova L. F.* Petr Yakovlevich Gal'perin. Uchitel' iz pleyady mudrecov // *Vydayushiesya psichologi Moskvy / Pod obsh. red. M. G. Yaroshevskogo.* M., 2007.
19. *Psichologiya. Voprosy vosstanovleniya psichofiziologicheskikh funktsii* // *Uchenye zapiski MGU im. M. V. Lomonosova.* 1947. Vyp. 111.
20. *Smirnov A. A.* Razvitie i sovremennoe sostoyanie psichologicheskoi nauki v SSSR. M., 1975.



читайте **ЖУРНАЛЫ**  
по психологии online



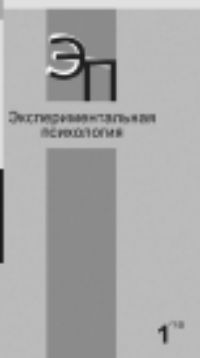
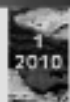
**Психологическая наука и образование**  
Архив за 1996–2010 г.г.



**Консультативная психология и психотерапия**  
Архив за 1992–2010 г.г.



**Культурно-историческая психология**  
Архив за 2005–2010 г.г.



**Экспериментальная психология**  
Архив за 2008–2010 г.г.

Все журналы  
включены в Перечень ВАК

А также в открытом доступе

- сборники конференций
- обзоры зарубежной прессы
- сборники трудов

**ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ЭЛЕКТРОННЫЕ ВЕРСИИ ЖУРНАЛОВ ПО ПСИХОЛОГИИ**

- Для университетов, библиотек и научных центров
- Для индивидуальных читателей
- Для зарубежных читателей и организаций

*Скидки для постоянных подписчиков!*

Оформите подписку в редакции PsyJournals.ru:

- Заявка на подписку: +7 (495) 608-16-27
- Заявка на тестовый доступ к журналам: [test@psyjournals.ru](mailto:test@psyjournals.ru)
- Подробно об условиях подписки: [www.PsyJournals.ru](http://www.PsyJournals.ru)



Издательство МГППУ  
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ | [www.mgppu.ru](http://www.mgppu.ru)



# НАУЧНЫЕ ЖУРНАЛЫ ПО ПСИХОЛОГИИ



издательства МГППУ

## **Журнал “Психологическая наука и образование”**

Журнал публикует оригинальные, научные и научно-практические статьи по проблемам педагогической, возрастной, общей, специальной, юридической психологии, психологической диагностики и коррекции.

- Журнал основан в 1996 году. Выходит 4 раза в год
- Рекомендован Высшей аттестационной комиссией (ВАК)
- Индексируется международными базами данных PsychInfo, BSCO Publishing

## **Журнал “Культурно-историческая психология”**

Международное научное издание для психологов, историков и методологов науки, философов, дефектологов, антропологов и других специалистов.

- Журнал основан в 2005 году. Выходит 4 раза в год
- Рекомендован Высшей аттестационной комиссией (ВАК)
- Аффилирован к Международному обществу ISCAR
- Индексируется международными базами данных PsychInfo, BSCO Publishing

## **Журнал “Экспериментальная психология”**

Журнал публикует оригинальные статьи, выполненные в контексте проблем психологического эксперимента, методов сбора и анализа данных исследований, математического моделирования, применения нового оборудования и программно-аппаратных методик и процедур.

- Журнал основан в 2005 году. Выходит 4 раза в год
- Рекомендован Высшей аттестационной комиссией (ВАК)

## **Журнал “Консультативная психология и психотерапия”**

Научное издание, в круг интересов которого входят философские, научные и практические проблемы консультативной психологии и психотерапии. Ориентация на интересы практики. Повышение уровня практической психологии, соединение научной психологии и психологической практики.

- Журнал основан в 1992 году. Выходит 4 раза в год
- Рекомендован Высшей аттестационной комиссией (ВАК)

## **Подписка . . . . .**

- Печатные версии журналов – через агентство “Роспечать”
- Электронные версии журналов – на портале [www.PsyJournals.ru](http://www.PsyJournals.ru)



МГППУ

**Отдел объединенной редакции МГППУ**

Телефон для справок: +7 (495) 608-16-27

Заявки на подписку: [pochta@psyjournals.ru](mailto:pochta@psyjournals.ru)

Электронные архивы журналов: [www.PsyJournals.ru](http://www.PsyJournals.ru)

*Скидки  
для постоянных  
подписчиков!*

---

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
**МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

В Университете есть Диссертационные советы по защите кандидатских и докторских диссертаций (специальности 19.00.05, 19.00.10, 19.00.13, 13.00.02) и совместный с Академией управления МВД Диссертационный совет (специальность 19.00.06), электронная библиотека по отечественной и зарубежной психологии, база диссертационных исследований по психологическим наукам.

Аспиранты и докторанты имеют возможность публиковать свои работы в регулярно выпускаемых изданиях МГППУ (рекомендованы ВАК).

• **АСПИРАНТУРА** по научным специальностям:

- 19.00.01** — общая психология, психология личности, история психологии;
- 19.00.05** — социальная психология;
- 19.00.06** — юридическая психология;
- 19.00.07** — педагогическая психология;
- 19.00.10** — коррекционная психология;
- 19.00.13** — психология развития, акмеология;
- 13.00.02** — теория и методика обучения и воспитания;
- 05.13.01** — системный анализ, управление и обработка информации.

**Прием документов в сентябре.**

**Обучение** возможно на бюджетной и на контрактной основе.

**Формы послевузовского образования:** аспирантура (очная, заочная), соискательство, стажировки.

**Научное руководство** осуществляют высококвалифицированные специалисты — академики и члены-корреспонденты РАО, доктора и кандидаты наук. Возможно совместное научное руководство с зарубежными специалистами (Германия, США, Франция, Израиль).

• **ДОКТОРАНТУРА** по научным специальностям:

- 19.00.05** — социальная психология;
- 19.00.13** — психология развития, акмеология;

**Фундаментальные исследования** проводятся на базе уникальных научно-образовательных центров МГППУ.

127051 г. Москва, ул. Сретенка, д. 29 (50 метров от м. «Сухаревская»), ком. 408  
Телефон: 8-(495) 632-94-55 e-mail: [mgppuaspir@mail.ru](mailto:mgppuaspir@mail.ru) Сайт университета: [www.mgppu.ru](http://www.mgppu.ru)

**Анонс журнала  
«Культурно-историческая психология» № 4-2010**

В июне 2010 года в Москве прошла **Первая международная летняя школа ISCAR «Методология культурно-исторического исследования: переосмысление прошлого ради будущего»** (1<sup>st</sup> ISCAR International Summer School for PhD Students «Cultural-Historical Research Methodology: Rethinking the Past for the Future»).

В ней приняли участие ведущие ученые со всего мира, работающие в культурно-исторической и деятельностной парадигме: **К. Понтекорво** (Италия), **П. Хаккарайнен** (Финляндия), **М. Бредиките** (Финляндия), **Н. Н. Вересов** (Финляндия), **Г. Рюкрим** (Германия), **Г. Дэниелс** (Великобритания), **В. В. Рубцов** (Россия), **А. А. Марголис** (Россия), **В. А. Гуружапов** (Россия), **Л. Ф. Обухова** (Россия).

В очередной номер журнала вошли статьи, написанные на основании лучших докладов Летней школы, помогающие составить представление об облике современной культурно-исторической психологии в мире.

## НАШИ АВТОРЫ

- Берсенева Наталья Валерьевна** — аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, старший преподаватель факультета психологии Московского государственного университета государственного управления, Московской финансово-юридической академии, филологического факультета Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова  
*bersenat@mail.ru*
- Грищенко Дмитрий Николаевич** — аспирант кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»  
*go\_rec@mail.ru*
- Домбровская Иоланта Станиславовна** — психолог частного учреждения образования «Гродненский техникум бизнеса и права»  
*iolantads@rambler.ru*
- Егорова Анна Анатольевна** — младший научный сотрудник Лаборатории психологии младшего школьника Психологического института РАО  
*tartandreams@gmail.com, ayegorova@yandex.ru*
- Zanella Andréa Vieira** — кандидат психологических наук, доцент Федерального университета Санта-Катарина  
*azanella@cfh.ufsc.br*
- Зверева Наталья Владимировна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, старший научный сотрудник отдела медицинской психологии Научного центра психического здоровья РАМН  
*nwzvereva@gmail.com*
- Коваль-Зайцев Алексей Анатольевич** — старший преподаватель кафедры нейро- и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, научный сотрудник отдела медицинской психологии Научного центра психического здоровья РАМН  
*koval-zaitsev@mail.ru*
- Маховская Ольга Ивановна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института психологии Российской академии наук  
*olyam@inbox.ru*
- Мещеряков Борис Гурьевич** — доктор психологических наук, зав. кафедрой психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»  
*borlogic@yahoo.com*
- Мещерякова Ирина Анюровна** — доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета  
*iam\_for\_stud@mail.ru*

- 
- Молчанова Ольга Николаевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и экспериментальной психологии факультета психологии Государственного университета — Высшая школа экономики  
*olmol@list.ru*
- Назаров Анатолий Иосифович** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»  
*koval39@inbox.ru*
- Овчинникова Юлия Германовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и экспериментальной психологии факультета психологии Государственного университета — Высшая школа экономики  
*missisfix@gmail.com, jovchinnikova@hse.ru*
- Оганесян Наталья Томовна** — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник сектора методической поддержки и мониторинга образовательной среды Центра экстренной психологической помощи Московского городского психолого-педагогического университета  
*ogas@list.ru*
- Пащенко Александр Константинович** — старший преподаватель кафедры социальной психологии развития факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*a.k.pashchenko@mail.ru*
- Погодина Елена Николаевна** — ассистент и аспирант кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»  
*elenka\_p@list.ru*
- Снегирева Татьяна Васильевна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент и заведующая лабораторией Научных основ психологического консультирования и психотерапии Психологического института Российской академии образования  
*moscowpj@mail.ru*
- Степанова Марина Анатольевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова  
*marina.stepanova@list.ru*

## OUR AUTHORS

- Berseneva Nataliya Valerievna** – Ph.D. Student, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University; Senior Lecturer, Faculty of Psychology, Moscow University of the State Management, Moscow Finance Academy of Law, Faculty of Philology, M. V. Lomonosov Moscow State University  
*bersenat@mail.ru*
- Grishchenko Dmitry Nikolaevich** – Ph.D. Student, Psychology Department, International University of Nature, Society and Man «Dubna»  
*go\_rec@mail.ru*
- Dombrovskaya Yolanda Stanislavovna** – Psychologist, Private Educational Institution «Grodno College of Business and Law»  
*iolantads@rambler.ru*
- Egorova Anna Anatolievna** – Junior Research Fellow, Laboratory of Junior Schoolchildren Psychology, Psychological Institute of Russian Academy of Education  
*tartandreams@gmail.com, ayegorova@yandex.ru*
- Zanella Andréa Vieira** – Ph.D. in Educational Psychology, Associate Professor, Federal University of Santa Catarina  
*azanella@cfh.ufsc.br*
- Zvereva Natalia Vladimirovna** – Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow, Professor, Department of Neuro- and Patho-Psychology, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Senior Research Fellow, Department of Medical Psychology, Research Center of Mental Health, RAMS  
*nwzvereva@gmail.com*
- Koval-Zaitsev Alexey Anatolievich** – Senior Lecturer, Department of Neuro- and Patho-Psychology, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Research Fellow, Department of Medical Psychology, Research Center of Mental Health, RAMS  
*koval-zaitsev@mail.ru*
- Mahovskaya Olga Ivanovna** – Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences  
*olyam@inbox.ru*
- Meshcheryakov Boris Gurievich** – Ph.D. in Psychology, Head of the Department of Psychology, International University of Nature, Society and Man «Dubna»  
*borlogic@yahoo.com*
- Mescheriakova Irina Anyurovna** – Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education  
*iam\_for\_stud@mail.ru*
- Molchanova Olga Nikolaevna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of General and Experimental Psychology, Faculty of Psychology, State University – Higher School of Economics  
*olmol@list.ru*

- 
- Nazarov Anatoly Iosifovich** – Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow, Associate Professor, Department of Psychology, International University of Nature, Society and Man «Dubna»  
*koval39@inbox.ru*
- Ovchinnikova Julia Germanovna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of General and Experimental Psychology, Faculty of Psychology, State University – Higher School of Economics  
*missisfix@gmail.com, jovchinnikova@hse.ru*
- Oganesyan Natalia Tomovna** – Ph.D. in Education, Associate Professor, Leading Research Fellow, Sector of Methodological Support and Monitoring the Educational Environment, Centre for Emergency Psychological Support, Moscow State University of Psychology and Education  
*ogas@list.ru*
- Pashchenko Alexander Konstantinovich** – Senior Lecturer, Social Psychology Department, Social Psychology Faculty, Moscow State University of Psychology and Education  
*akpashchenko@mail.ru*
- Pogodina Elena Nikolaevna** – Assistant, Ph.D. Student, Department of Psychology, International University of Nature, Society and Man «Dubna»  
*elenka\_p@list.ru*
- Snegiryova Tatyana Vasilievna** – Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow, Associate Professor, Head of the Laboratory of Scientific Bases of Psychological Counseling and Psychotherapy, Psychological Institute of Russian Academy of Education  
*moscowpj@mail.ru*
- Stepanova Marina Anatolievna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Education, Faculty of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University  
*marina.stepanova@list.ru*

# Содержание

## ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Reflections on Alterity from Lev S. Vygotski's theory <i>Andréa Vieira Zanella</i> .....	2
---	---

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Значение и смысл: динамика их взаимопереходов во время чтения текста <i>А. И. Назаров, Б. Г. Мещеряков, Д. Н. Грищенко</i> .....	6
Построение ситуации собственного действия: способ действия и намерение <i>А. А. Егорова</i> .....	18
Опыт психологического анализа конфликтов в студенческом общежитии <i>И. А. Мещерякова, Е. Н. Погодина</i> .....	29

## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Уровень выполнения рисунков и состояние моторики у детей, больных шизофренией <i>А. А. Коваль-Зайцев, Н. В. Зверева</i> .....	39
--	----

## ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

Поэтическое творчество как средство регуляции эмоционально-смысловой сферы личности <i>Н. Т. Оганесян</i> .....	46
К проблеме психологического анализа культурогенеза юмора <i>И. С. Домбровская</i> .....	54

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Динамика развития творческого мышления в онтогенезе <i>Н. В. Берсенева</i> .....	60
Между Сциллой и Харибдой высокой и низкой самооценки <i>О. Н. Молчанова</i> .....	67
Нормативное поведение младших школьников <i>А. К. Пащенко</i> .....	78

## КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сценарии социализации детей российских эмигрантов в США <i>О. И. Маховская</i> .....	86
---	----

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

К проблеме интервенций в ситуации кризиса личности: от теории к практике <i>Ю. Г. Овчинникова</i> .....	93
--	----

## ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

«Добровольно бездетная» семья глазами семейного психолога <i>Т. В. Снегирева</i> .....	99
---	----

## АРХИВ

Предисловие к публикации .....	110
О формировании умственных действий и понятий <i>П. Я. Гальперин</i> .....	111
Нить Ариадны в лабиринте психической жизни (комментарии к выступлению П. Я. Гальперина) <i>М. А. Степанова</i> .....	115

<i>Наши авторы</i> .....	123
--------------------------	-----

# Contents

## ISSUES IN CULTURAL ACTIVITY THEORY

Reflections on Alterity from Lev S. Vygotski's theory <i>Andréa Vieira Zanella</i> .....	2
---	---

## EMPIRICAL RESEARCH

The Value and Meaning: The Dynamics of Their Interchanges During the Reading of the Text <i>A. I. Nazarov, B. G. Meshcheryakov, D. N. Grishchenko</i> .....	6
Construction of Situation of the Own Action: Mode of Action and Intention <i>A. A. Egorova</i> .....	18
The Experience of Psychological Analysis of Conflicts in a Student Dormitory <i>I. A. Meshcheryakova, E. N. Pogodina</i> .....	29

## SPECIAL PSYCHOLOGY

The Level of Drawing Performance and the State of Motor Functions in Children with Schizophrenia <i>A. A. Koval-Zaitsev, N. V. Zvereva</i> .....	39
---	----

## PSYCHOLOGY OF ART

Poetry as Means of Personal Emotional-Semantic Sphere Regulation <i>N. T. Oganessian</i> .....	46
The Problem of Psychological Analysis of Cultural Genesis of Humor <i>I. S. Dombrovskaya</i> .....	54

## THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

The Dynamics of Creative Thinking Development in the Ontogenesis <i>N. V. Berseneva</i> .....	60
Between Scylla and Charybdis of High and Low Self-Esteem <i>O. N. Molchanova</i> .....	67
Normative Behavior of Junior Schoolchildren <i>A. K. Paschenko</i> .....	78

## CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH

Socialization Scenarios for the Children of Russian Immigrants in the U. S. <i>O. I. Mahovskaya</i> .....	86
--	----

## PSYCHOLOGICAL PRACTICE

The Problem of Intervention in the Situation of Personality Crisis: from Theory to Practice <i>Yu. G. Ovchinnikova</i> .....	93
---	----

## DISCUSSIONS AND DISCOURSES

«Voluntary Childlessness» Family through the Eyes of a Family Psychologist <i>T. V. Snegireva</i> .....	99
--	----

## ARCHIVE

Foreword .....	110
On Development of Mental Actions and Concepts <i>P. Ya. Galperin</i> .....	111
The Thread of Ariadne in the Labyrinth of Mental Life (Comments to the P. Ya. Galperin Speech) <i>M. A. Stepanova</i> .....	115

<i>Our authors</i> .....	125
--------------------------	-----