

*Международный научный журнал*

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

---

**№ 1 — 2012**

Московский городской психолого-педагогический университет

# Adolescent Crisis and the Problem of Role Identity

Olga Rubtsova

Alumnus, Chair of Linguadidactics, Faculty of the French Language (Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures), Moscow State Linguistic University named after Maurice Thorez

Supervisor professor Igor Vachkov

---

The article touches upon the problem of role identity in the context of adolescence. In the framework of the research role identity is perceived as socio-personality and socio-cognitive construct, in which personality, cognitive and social components are integrated and mediated, thus the study of role identity in adolescence gives the opportunity to trace the profound connection between transformations which occur within personality and the changes that take place in the teenager's social situation of development. The idea is put forward that teenagers' role identity is characterized by the presence of inner role conflict which represents the contradiction between the teenager's imaginary and actual role behavior. Inner role conflict illustrates the complex relationship between the real and the ideal form, depicted by L. S. Vygotsky. It is argued that inner role conflict underlies adolescent crisis and that the problem of solving the conflict can contribute to the overcoming of the crisis itself. The conception is illustrated by the results of a pilot study that was carried out in three different schools in Moscow, Russia, among one approximately one hundred teenagers.

**Keywords:** age crisis, adolescence, role identity, inner role conflict, psychological role, social role, position.

---

The notion of age crisis appears one of the most essential though controversial in the history of psychology. One of the first definitions of this concept was given by a Russian scholar P.P. Blonsky who pointed out that child's development goes on continuously only for a limited period of time which is followed by a qualitative leap in development — that is, crisis [3]. In his turn L. S. Vygotsky defined age crisis as an integral change of a child's personality which occurs regularly at junction of stable periods. L. S. Vygotsky regarded crisis as a special period of transformation of the social situation of development, when the neof ormation of the previous period destroys the existing social situation of development and incites the emergence of a new one [19]. In general the representatives of the Russian cultural-historical approach have not depicted the change in a linear way, which is quantitative in nature, but have rather stressed its qualitative character. The same is true for the theories of E. Erikson, P. Blos, L. Kohlberg, J. Loevinger, R. Kegan and some other developmental models which focus on the qualitative aspect of the emerging transformation.

However the stumbling block in understanding the nature of crisis is connected with the question whether or not crisis should be perceived as a norm of ontogenesis. D. B. Elkonin is among those who give a positive answer. A. N. Leontiev, on the contrary, claims that crisis should

not be regarded as a necessary symptom of transition from one stable period to another. For him crisis does not at all represent an inevitable concomitant of psychic development. In his opinion fundamental changes, leaps, not crisis, are unavoidable. Crisis on the contrary indicates that the qualitative leap did not occur on time [12]. L. S. Vygotsky seems to give the most exhaustive answer as he points out the double nature of crisis. On the one hand he claims that crisis is not only a norm of ontogenesis, but also the principle mechanism of development which is responsible for the transition to new levels. On the other hand he indicates the negative aspect of the crisis which is connected with the decay of old functions and has a powerful influence on the process of personality's development. Thus though L. S. Vygotsky regards age crisis as a natural constituent of human life, he does not perceive it as an automatic transition to a higher level of development [19].

This point of view is shared by the majority of modern scholars who carry out research in the framework of cultural-historical tradition (K. N. Polivanova, A. M. Prikhozhan, F. E. Vasilyuk, N. A. Konovalova). These scholars argue that the transition will only be successful when the subject has the adequate tools to cope with the difficulties of the critical period. Since the tools are of socio-cultural origin the success of the transition depends greatly on the subject's social environment, and

to be more precise, on the capacity of families and institutions to provide the subject with these tools. This position may be backed by the words of E. Erikson, who says that «each successive stage and crisis has a special relation to one of the basic elements of society and this for the simple reason that the human life cycle and man's institutions have evolved together» [5, p. 250].

As the 21st century brings new challenges, the social system often fails to elaborate the adequate tools and to transfer them timely. This task is extremely important regarding the system of modern schools which represent the basic social institution worldwide. Unfortunately in many cases school education is still perceived exclusively as a means for transferring knowledge, skills and habits, not cultural tools, which means that children have to seek for them on their own outside the classroom. This problem becomes crucial in the context of adolescent crisis which turns out to be one of the most difficult periods in human life. The lack of adequate cultural tools often results in teenagers' failure to integrate into the adult world which has most dramatic consequences for their future life and, therefore, for the society in general. Thus, scholars dealing with educational psychology (N. A. Konovalova, O. V. Minovskaya, K. N. Polivanova), stress the need of reorganizing the schooling system so that it could meet the challenges of the critical periods and especially of the teenage.

Apparently, in order to create means which could be adequate for this particular period, it is necessary to realize what do we actually know about teenage crisis. And at this point a new problem comes to the fore: though adolescence belongs to one of the most popular fields of psychological studies we still do not have enough knowledge about this phenomenon. Therefore a wide range of questions arises: what does the structure of adolescent crisis look like? Which psychological mechanism determines fundamental peculiarities of adolescent crisis? And finally, is it possible to indicate any psychological phenomenon that could be accepted as the conditional unit of the crisis? Our research gives the opportunity to draw some conclusions on the matter.

While talking about the structure of age crisis it is necessary to consider the relationship between three principle notions which are widely used by scholars who deal with critical periods. These notions are «(inner) contradiction», «(inner) conflict» and «crisis». Since it is quite difficult to draw the line between these phenomena very often the concepts are used interchangeably, which results in extreme terminological confusion. Together with V. P. Galitsky, E. S. Kalmikova, O. V. Kuz'menkova, L. M. Mitina, K. F. Fedenko and some other researchers we regard contradiction as one of the lowest stages of inner tension which is usually

present in the psychic life of any subject. When a contradiction achieves its peak it evolves into an inner conflict. Conflict in its turn is usually perceived as a concomitant of the crisis, its indicator (T. V. Dragunova, K. N. Polivanova, A. M. Prikhozhan). However, sharing the point of view of E. Erikson we consider that inner conflict is not only a concomitant of the crisis, but one of the main reasons for its emergence. Exactly as inner conflict evolves from a contradiction, crisis emerges on the basis of a long-lasting inner conflict (or numerous conflicts which is more often). Schematically this succession may be presented as follows. See fig. 1.

On the scheme crisis indicates the border between the norm of ontogenesis and the beginning of a pathological deviation. Apparently the frontiers between the discussed psychological phenomena are very flexible and, as A. Y. Antsupov and A. I. Shipilov put it, the enumerated types of intrapersonal difficulties do not exist in an isolated way — usually they sort of mingle together creating layers of different depth [2]. However this differentiation throws light on the structure of age crisis and gives the opportunity to identify its conditional unit — that is, inner conflict. We assume that inner conflict plays an important role in the emergence of adolescent crisis. Thus a detailed study of the peculiarities of inner conflicts in adolescence may help to create effective means of overcoming teenage crisis.

Though numerous scholars argue that inner conflicts have an important impact on the process of personality's development (E. A. Donchenko, V. S. Merlin, T. M. Titarenko, A. V. Sivzova, N. A. Konovalova), the analysis of psychological literature demonstrates that there has been very little research connected with the problem of inner conflicts in adolescence. A. P. Novgorodtseva is among those few scholars who make the attempt of classifying numerous inner conflicts of adolescence. She denotes the following types of inner conflicts: conflict of trust to the world, conflict of discrepant needs, conflict of ambiguous feelings, conflict of «I-conception» and conflict in the development of psycho-sexual function [14, p. 45–49]. However we consider that this classification does not take into account one of the most important inner conflicts of adolescence — role conflict, which surely emerges by the transition to a fundamentally new system of relationships with the surrounding world. Inner role conflict is closely connected with the formation of a subject's role identity and on this issue we are to focus on the following pages.

Role constituent as the structural component of identity has been studied by many researchers (P. J. Burke, P. L. Callero, R. Conger, N. V. Dmitrieva, E. Erikson, P. P. Gornostai, C. Gordon, J. Habermas, F. Kechele, Z. P. Korolenko, K. V. Korostelina, D. Levita, F. Lorenz,



Fig. 1. Scheme of the evolution of intrapersonal difficulties

A. S. Macke, L. Matthews, G. H. Mead, S. Stryker, Serpe, K. Wickrama), however a generally accepted definition of the concept has not yet been elaborated. In some works role identity is perceived as a constituent part of self, which represents a collection of identities (P. J. Burke, S. Stryker, Serpe). In other works the notion of role identity implies a subject's perception and experience of a particular role that is conditioned by the subject's integration into different social groups (C. Gordon, K. V. Korostelina). In the works of P. P. Gornostai role identity is studied together with such determinants of role behavior as role consciousness and role «I-conception». Surprisingly there are very few works entirely devoted to the study of role identity in the context of teenage.

E. Erikson was one of the first scholars who pointed out that role identity is very important for the process of personality formation in adolescence. He perceived role identity as an important constituent of the feeling of identity and claimed that it has its roots in the child's «anticipation of roles». For Erikson, who argued that critical periods of development always involve a bipolar conflict, the two poles of adolescence are presented by identity versus role confusion when the young person is faced with the psychosocial dilemma of finding the balance between earlier childhood identification and self-positioning in the system of social roles. Apparently this conflict does not emerge from nowhere. It is preceded by the four earlier stages of identity development described by Erikson, but at this point the conflict achieves its peak [6]. In fact Erikson was the first to point out that adolescent crisis is to a large extent due to role confusion – in other terms, to numerous contradictions within the system of teenager's roles.

According to P. P. Gornostai age crisis is always accompanied by the change of a subject's roles, that is, by the decay of old and the emergence of new ones. In this context role conflicts occur, marking personality's role development which is one of the key elements of a subject's socialization throughout his/her lifetime [7]. However, sharing the opinion of P. P. Gornostai we stick to a broader understanding of the concept of «role» whose meaning is often reduced exclusively to the socially set forms of behavior and interaction. The researcher prefers to operate the notion of life role, or psychological role, whose peculiarity «in contrast with the majority of social roles consists in a relatively deep involvement in the process of human existence. Life roles are closely connected with the profound structure of the personality and as a matter of fact represent one of the forms of its existence» [8, p. 45]. Therefore it is necessary to underline that exactly as identity develops out of both individual and social processes [1], role development is determined both by individual factors as well as by the subject's socio-cultural context. We assume that this is at junction of these layers that the main inner conflict of adolescence emerges.

Adolescence represents a period of childhood when role development has the swiftest and also the most dramatic character, as far as the main challenge of this age is to accomplish the transition to a different social group –

the group of adults. But since role development is to a large extent influenced by individuality, the process of socialization does not imply a mechanic acquiring of a particular set of social roles and functions, but presupposes a profound reexamination and reconstruction of the whole system of a subject's life roles. This complex process involves all the spheres of teenagers' vital activity and results in a formation of a drastically new system of relationships with the surrounding world. The question is: what is the mechanism that provokes the emergence of the inner role conflict in the process of this transition? On the one hand we could assume that certain subjective «perezhivanie» accompanies the process of acceptance of new roles and patterns of role behavior that are unfamiliar to the teenager. For example he or she tries being a worker, a team leader etc. Indeed any transition to new forms of role interaction inevitably affects personality and may result in various inner contradictions. However, numerous research works devoted to the problem of role conflicts demonstrate that they have deeper roots, which means that acquaintance with unfamiliar roles can not be perceived as the only reason for their emergence. In our research we assume that contradictions between adolescents' roles and positions are at the origin of the inner role conflict. Before we discuss this phenomenon in a more detailed way it is necessary to explain what we mean by the notions «role» and «position». The term «position» implies the subject's (in our case – the teenager's) ideal perception of his/her role behavior and of the roles he or she performs in life. This perception is based upon the subject's role «I-conception» and is closely connected with his/her role identity. As we have already mentioned, the term «role» in our research is perceived in its broader sense, meaning life role or psychological role. Life roles involve the whole spectrum of the subject's social roles.

Though the individual starts getting acquainted with various roles from early childhood, it is during adolescence that a child's disconnected and often inadequate ideas about roles and their systems are shaped into an integral picture. This process is accompanied by the child's active inclusion into the system of social relationships. As A. A. Rean puts it, the teenager is faced with the problem «of integrating everything he knows about himself as a pupil, son, sportsman, friend, scout etc. He has to unify all these roles into a whole, comprehend them, link them with the past and project onto the future» [16, p. 104]. This complex process is on the one hand influenced by external factors (the impact of society), and on the other hand is determined by the inner logic of a concrete personality's formation. As the process unfolds, the teenager is faced with numerous discrepancies. The main discrepancy is found on the border between the teenager's ideal perception of himself and his possibilities, and the role (roles) set by the framework of his objective social situation (e.g. «I am already grown-up» – «I am treated as a child», «I am self-reliant» – «I depend on my parents» etc). Thus, this discrepancy can be interpreted as a contradiction between subjective and objective, imaginary and actual-

ly existing. The contradiction may be schematically presented as follows:

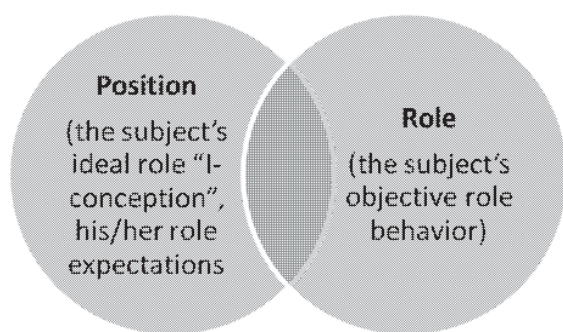


Fig. 2. Conventional scheme representing the contradiction between position and role in adolescent's social situation of development

The area of intersection on the scheme indicates the possible coincidence of the subject's ideal perception and those roles that he or she performs in reality. The wider this area is, the lower the chances are that the inner role conflict emerges and vice versa. It is at junction of such contradictions that inner role conflict emerges, which under certain circumstances may lead to a crisis.

As a matter of fact a similar point of view is expressed by S. Stryker and A. S. Macke who argue, that the contradiction between the role «I-conception» and role expectations represents one of the main sources of role conflicts [17]. This conception also has much in common with the ideas of K. N. Polivanova, who claims that a change in a child's perception of the environment occurs at the moment of transition when the child discovers the «ideal form of development». The theorist points out that the whole logic of the course of the crisis is determined by the dynamics of the metamorphoses of real and ideal forms, till the moment when a certain balance is found [15]. In the context of role development the ideal form may be perceived as the subject's ideal perception of his role behavior («position»), while the spectrum of actual roles may be interpreted as the real form.

With the beginning of teenage, as the child starts to face more and more discrepancies between reality and his subjective perception of the world the area of intersection between real and ideal starts to converge. We believe that the peak of adolescent crisis coincides with the moment when the gap between teenager's role expectations (positions) and his\her actual role behavior achieves its highest point. Thus we assume that role identity represents an integral characteristic of the teenager's social situation of development which reflects the complex interaction between objective and subjective, real and ideal, social and individual. From our point of view in the context of adolescence role identity may be perceived as socio-personality and socio-cognitive construct, in which personality, cognitive and social components are integrated and mediated. Therefore a deeper study of role identity in adolescence may give the opportunity to trace the profound connection between transformations which occur within personali-

ty and the changes that take place in the teenager's social situation of development. In order to confirm this hypothesis we carried out a pilot study.

One hundred and six teenagers aged from 15 to 16 took part in the study. All of them were students of the 10th form of three Moscow schools: State Gymnasium № 1529, State Centre of Education № 2030 and Moscow Secondary Comprehensive School № 292. As psychodiagnostic methods the following questionnaires were used: «Questionnaire of Role Competence» and «Questionnaire of Role Conflict Locus» by P. P. Gornostai, «Q-Sort Method Test» by B. Stephensen, «Modified Questionnaire for Identification of Adolescent Accentuation Types» by A. Lichko, «Scale of Personality's Anxiety» by A. M. Prikhodzhan. For data processing various methods of applied statistics were used, including correlation, regression and discriminant analysis, principal component analysis and the analysis of contingency tables.

The study revealed many interesting facts about the peculiarities of role identity in adolescence. For example it was proved that constituent elements of role identity are closely connected to different personality characteristics, such as the type of accentuation, number of inner conflicts and level of anxiety. At the same time the study revealed that the formation of role identity and the relation between its components depends greatly on the environment of the teenager and is to a large extent determined by social factors. Thus by this moment we dispose of a wide range of evidence that role identity may be perceived as an integral characteristic of the teenager's social situation of development, since it actually reflects the connection between social and individual in the process of the formation of adolescent personality. However in this article we can only focus on one aspect of the study aimed at finding evidence to the fact, that role identity of adolescents aged 15–16 is characterized by the presence of the inner role conflict.

As a matter of fact modern psychology has very few methods designed for the diagnostics of the inner role conflict. The majority of the existing questionnaires are aimed at the analysis of various external role conflicts, e.g. conflicts in organizations (The Role Conflict Scale, Rizzo et al, 1970; The Role-Ambiguity General Questionnaire, Peiro et al, 1987a; The Role Conflict Questionnaire, Peiro et al, 1987b) or different gender role conflicts (Gender Role Conflict Scale, O'Neil et al, 1986). Since none of these methods met the goals of our research, in our study we used the «Questionnaire of Role Conflict Locus» by P. P. Gornostai and «Q-Sort Method Test» by B. Stephensen.

The «Questionnaire of Role Conflict Locus» allows measuring an important parameter of role identity that P. P. Gornostai calls role conflict locus. The theorist perceives this phenomenon as a construct, which determines the subject's inclination to choose one of the possible strategies of behavior in a situation of role conflict: external or internal, in other words to prefer internal or external role conflict when certain difficulties or contradictions occur. It is on the notion of role conflict locus that P. P. Gornostai builds his role conception of per-

sonality, according to which «the main tendency (and also the motive power of behavior) is the subject's endeavour to minimize role conflict, which emerges in the process of role socialization, and at the same time to satisfy at most the personal needs of role development». The author argues that external and internal role conflicts provoke different degrees of subjective tension in any particular individual. Thus in a situation of role conflict some people are guided by their own inner sets and values and follow internal strategies of behavior (which results in external role conflict with the surroundings), others are oriented towards the system of external values (which results in the emergence of inner role conflict). It is the role conflict locus that determines the difference in the stable strategies of role behavior [9].

In the framework of our research it was important to find out what is the main tendency of role behavior in adolescence. According to the data a considerable number of interrogated teenagers – 52 % – were diagnosed with interim role conflict locus. Under the Pearson chi-square criterion the hypothesis of normal distribution of parameters under the role conflict locus is denied with a high degree of probability ( $\chi^2 = 17,2; df = 2; p = 0,0002$ ). Therefore, if taking into consideration the nature of the empirical distribution, we can make a conclusion about a significant domination of the interim role conflict locus among teenagers.

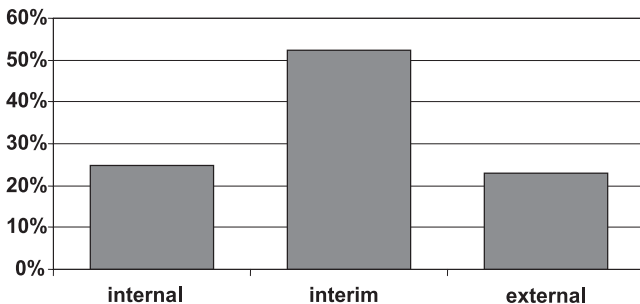


Fig. 3. Histogram of the distribution of indices on the scale of role conflict locus (internal – 25 %, interim – 52 %, external – 23 %)

This fact is substantial for our research since it allows to draw some important conclusions. Thus, the data shows that role identity of teenagers aged 15–16 years is still in the process of its formation. Interim role conflict locus clearly demonstrates that the teenager faces the problem of choosing the strategy of his role behavior: he can either rely on his own system of values and adjust his social roles to them, or, on the contrary, be guided by the social role expectations and infringe upon his own values. As a matter of fact the subject is faced with the problem of choice between social and individual throughout his lifetime. However it is during adolescence that this problem acquires a really dramatic character since at this age the child for the first time becomes actively involved in the system of social interactions. This challenge of choosing the strategy of role behavior at teenage takes the form of inner role conflict,

which we perceive as one of the main preconditions for the emergence of adolescent crisis.

To confirm this assumption and to find more evidence that teenagers actually suffer from inner role conflict we used «Q-Sort Method Test» by B. Stephensen. Though this method was not designed for a targeted study of the inner role conflict, it allows investigating six principle tendencies of the subject's behavior in a real group: dependence, independence, commutability, incommutability, acceptance of «struggle» and avoidance of «struggle». The aggregate of these tendencies illustrates the peculiarities of the subject's actual role behavior. Under the tendency «acceptance of struggle» B. Stephensen understands the subject's aspiration for active participation in social life and acquisition of a more significant status in the system of interpersonal relationships. On the contrary the tendency «avoidance of struggle» indicates the subject's desire to avoid interaction and to remain neutral in group arguments and conflicts. B. Stephensen regards commutability as a sign of readiness to get in contact and to be emotionally involved in the communication with the others. Incommutability stands for the opposite tendency of avoiding contact both in a concrete group and out of it. The pair dependence-independence is the key to our research. According to B. Stephensen the tendency for dependence shows itself in the subject's inner desire to accept group standards and values (social and ethical), while the tendency for independence presupposes that the subject is guided by his own norms, values and attitudes [13]. As a matter of fact though operating different terms B. Stephensen is talking about the same two tendencies of role behavior as P. P. Gornostai – orientation on one's own role «I-conception» or orientation on the role expectations of the society. Moreover B. Stephensen claims that if at a certain moment these two tendencies turn out to be equally expressed in the subject, they become a source of inner conflict – which in terms of our research is called inner role conflict. Therefore though B. Stephensen uses different terminology, his method allows diagnosing whether the subject is in the state of inner role conflict or not.

The study that we carried out among teenagers revealed that 64 % of the interrogated participants suffer from at least one inner conflict out of the three possible oppositions, which testifies that the representatives of this age group have a relatively high level of inner tension. However the essential fact for our research is that 39% of them suffer from the conflict between the tendency to dependence and the tendency to independence, in other words the conflict between role «I-conception» and social role expectations, that is, the inner role conflict.

Therefore, the study has confirmed, that inner role conflict is inherent in adolescence and that the problem of choosing the individual strategy of role behavior represents one of the key challenges of the teenage. Further study of adolescent role identity and inner role conflict may throw more light on the problem of adolescent crisis and the means of its overcoming.

## References

1. Adams G. R. & Marshall S. K. (1996) A developmental social psychology of identity: Understanding the person in context. *Journal of Adolescence*, 19. P. 429–442.
2. Antsupov A. J. & Shipilov A. I. (2000) *Conflictology*. Unity, Moscow.
3. Blonsky P. P. (1997) *Psihologiya mladshogo shkol'nika*. — Moscow, Voronej.
4. Burke P. J. & Reitzes D. C. (1981). The link between identity and role performance. *Social Psychology Quarterly*, 44, 83–92.
5. Erikson E. H. (1963) *Childhood and Society* (2nd ed). New York: W. W. Norton.
6. Erikson E. H. *Identity: youth and crisis*. М., 2006.
7. Gordon C. (1976) Development of Role Identities // *Annual Review of Sociology*. V. 2. P. 405–433.
8. Gornostaii P. P. (1999) Diagnostika i korrekziya rolevih konfliktov // *Jurnal prakticheskogo psihologa*. № 1. P. 44–51.
9. Gornostaii P. P. (1999) Lichnostnie charakteristiki rolevogo povedeniya. *Visnik Charkivskogo derj. Universitetu* — № 439. P. 18–22.
10. Konovalova N. A. (2006) *Vzaimosvyaz vnitrilichnostnogo konflikta i shkolnoi uspevaemosti podroctkov*. Diss. ... kand. psihol. nauk. М.
11. Kroger J. (1996) *Identity in Adolescence: the balance between self and other*. Routledge.
12. Leont'ev A. N. (1981) *Problemi razvitiya psihiki*. М.
13. «Q-sort Method Test» by B. Stephensen // *Psihologicheskie testi / Pod red. A. A. Karelina*. Т. 2. P. 65–69. М., 2001.
14. Novgorodtseva A. P. (2006) *Vnutrennie konflikti podrostkovogo vozrasta // Kulturno-istoricheskaya psihologiya*. № 3.
15. Polivanova K. N. (1994) *Psihologicheskiy analiz krizisov vozrastnogo razvitiya // Voprosi psihologii*. № 1.
16. *Psihologiya podrostka. Polnoe rukovodstvo*. (2003) // Pod red. A. A. Reana. St. Petersburg.
17. Stryker S., Macke A. S. (1978) Status inconsistency and role conflict // *Annual Review of Sociology*. V. 4. P. 57–90.
18. Stryker S. & Serpe (1982) Commitment, identity salience and role behavior: Theory and research example. In W. Ickes & E.S. Knowles (Eds.) *Personality, Roles and Social Behavior*. New York: Springer-Verlag.
19. Vygotsky L. S. (1984) *Pedologiya podrostka // Sobranie sochineniy: V 6 t. V. 4*. М.
20. Wickrama K., Conger R., Lorenz F., & Matthews L. (1995) Role identity, role satisfaction and perceived physical health. *Social Psychology Quarterly*, 58. P. 270–283.

## Подростковый кризис и проблема ролевой идентичности

О. В. Рубцова

выпускник кафедры лингводидактики факультета французского языка (теории и методики преподавания иностранных языков и культур) Московского государственного лингвистического университета им. Мориса Тореза

под руководством проф. И. В. Вачкова

В статье рассматривается проблема ролевой идентичности в контексте подросткового возраста. В рамках данного исследования ролевая идентичность выступает как социально-личностное и социо-когнитивное образование, в котором личностные, когнитивные и социальные компоненты интегрированы и опосредованы. Таким образом, исследование ролевой идентичности в подростковом возрасте позволяет проследить глубинную связь между личностными трансформациями и теми изменениями, которые происходят в социальной ситуации развития подростка. В статье выдвигается предположение, что ролевая идентичность подростков характеризуется наличием внутреннего ролевого конфликта, возникающего из-за противоречия между воображаемым и действительным ролевым поведением подростка. Внутренний ролевой конфликт отражает сложную взаимосвязь между реальной и идеальной формой, описанную Л. С. Выготским. В статье утверждается, что ролевой конфликт лежит в основе подросткового кризиса и что разрешение этого конфликта может способствовать преодолению кризиса. Это утверждение подкрепляется данными пилотного исследования, проведенного в трех различных школах Москвы, в котором приняли участие около ста подростков.

**Ключевые слова:** возрастной кризис, подростковый возраст, ролевая идентичность, внутренний ролевой конфликт, психологическая роль, социальная роль, позиция.

# Возрастная динамика деятельностно-ориентированных переживаний в подростковом возрасте

Е. А. Рахматуллина

аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета, научный сотрудник лаборатории теоретических и экспериментальных проблем культурно-исторической психологии Московского городского психолого-педагогического университета, педагог-психолог Государственного бюджетного образовательного учреждения школы-интерната «Интеллектуал»

---

В статье представлены основные результаты исследования деятельностно-ориентированных переживаний подростков, их возрастной динамики и межиндивидуальной вариативности. Исследование базируется на теоретических представлениях Л. С. Выготского и его учеников о связи между потребностями и переживаниями в критические периоды развития личности. В исследовании применялся и частично дорабатывался опросник деятельностно-ориентированных переживаний (ОДОП), ранее апробированный на выборке подростков г. Дубна. Настоящее исследование проводилось в трех московских школах среди учащихся шестых—десятых классов (285 человек). Результаты позволили описать возрастные изменения иерархии потребностей, связанных с основными типами деятельности в подростковом возрасте, а также проанализировать их индивидуальное разнообразие. Сделан вывод, что разработанный ОДОП, основанный на принципе целостного анализа переживаний, открывает возможность для операционализации проблем возрастной динамики мотивационной сферы и ведущей деятельности в подростковом возрасте.

**Ключевые слова:** переживание, потребность, деятельностно-ориентированные переживания, подростковый возраст.

---

Подростковый возраст характеризуется резкими качественными изменениями, затрагивающими все стороны развития. Определение хронологических границ и психологического содержания подросткового возраста до сих пор остается дискуссионной проблемой в психологии. В настоящее время нет единого мнения относительно таких важнейших характеристик данного возраста, как «ведущая деятельность» и «центральные новообразования». В целом исследователи отмечают, что существует несоответствие теоретических посылок реально наблюдаемым проявлениям подросточества в связи с тем, что подростковый возраст возник лишь около ста лет назад и не нашел в современной культуре способов своего разрешения, подобно более древним возрастам [12].

Так, если выделение таких видов ведущей деятельности (одной из основных характеристик любого возрастного периода), как, например, игровая (для дошкольного возраста) или учебная деятельность (для младших школьников), практически не вызывает споров, то подростковый возраст, по общему мнению, является одним из самых спорных в этом отношении. Существует предположение, что подросток «перерос» рамки концепции нормативной и унифицированной ведущей деятельности, в которой реализуются его основные психологические потребности. Кроме того, критики концепции ведущей деятельности справедливо указывают, что в ней не разработаны эмпирические критерии диагностики веду-

щей деятельности, и потому она во многом носит нормативный характер (например, В. И. Слободчиков), обобщенно учитывая сложившуюся унифицированную модель системы социализации; что она не учитывает полиморфизма ведущей деятельности, а это особенно заметно, начиная с подросткового возраста (А. В. Петровский, Б. Г. Мещеряков).

Любая деятельность требует определенных условий для своей реализации как внутреннего, так и внешнего порядка. Ограничения и затруднения для осуществления деятельности являются неблагоприятными факторами и событиями, которые могут порождать у субъекта деятельности негативные (тревожные и фрустрирующие) переживания. Такие переживания могут быть названы деятельностно-ориентированными переживаниями (впервые использовать понятие деятельностно-ориентированных переживаний было предложено в неопубликованном эмпирическом исследовании Б. Г. Мещерякова и Ю. В. Кирпиченковой). Положительные переживания свидетельствуют об успешном удовлетворении потребности, негативные переживания сопровождают ситуации затруднений в реализации мотивационно значимой деятельности. Таким образом, деятельностно-ориентированные переживания — это такие переживания человека, которые связаны с выполнением какой-либо деятельности и отражают его удовлетворенность или неудовлетворенность в связи с определенными условиями, процессами и результа-



тами значимых для него видов деятельности. Интересно отметить, что в зарубежной психологической литературе недавно тоже появилось понятие деятельностно-ориентированных переживаний. В частности, в статье Л.-А. Пэйлен (L.-A. Palen) и Дж. Д. Коатсворт (J. D. Coatsworth) [15] представлено исследование преимущественно положительных деятельностно-ориентированных переживаний (activity-based identity experiences) и анализируется их содержание и связь с проблемным поведением и психологическим благополучием подростков [15].

Естественно предположить, что чем интенсивнее деятельностно-ориентированные переживания, тем важнее для человека осуществляемая деятельность. Чем осуществляемая деятельность важнее, тем чаще к ней возвращаются мысли субъекта, а следовательно, вновь испытываются переживания по поводу этой деятельности. То есть частота испытываемых интенсивных переживаний по поводу деятельности может свидетельствовать о ее важности для субъекта. Анализируя профили деятельностно-ориентированных переживаний, можно получить информацию о личностном смысле той или иной деятельности, о степени удовлетворенности условиями ее реализации и результатами.

Таким образом, одним из перспективных подходов к диагностике критериев (признаков), которым должна соответствовать деятельность, чтобы подтвердить статус «ведущей» в подростковом возрасте, может быть анализ деятельностно-ориентированных переживаний подростков в аспектах их возрастной и индивидуальной вариативности.

Теоретической основой для таких предположений служит идея Л. С. Выготского о единстве переживания, социальной ситуации и деятельности: «ребенок есть часть социальной ситуации, отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка. Это обязывает к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка, т. е. к изучению среды, которое переносится в значительной степени внутрь самого ребенка, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни» [4, с. 383]. Переживания, как указывает Л. С. Выготский, являются единицей анализа при изучении взаимодействия личности и среды [5]. М. Г. Ярошевский особо отмечал, что «для Л. С. Выготского именно переживание стало той единицей анализа, «клеточкой», с помощью которой можно изучать возрастное развитие. Переживание, по Л. С. Выготскому, выполняет роль системообразующего принципа психики человека» [14, с. 268].

Такое понимание переживания полностью соответствует принципу единства аффекта и интеллекта в анализе любой высшей психической функции. Этот принцип рассматривался Л. С. Выготским как краеугольный камень теории психического развития ребенка. Идею единства интеллекта и аффекта также выдвигали и поддерживали К. Левин, С. Л. Рубинштейн, О. К. Тихомиров и другие исследователи.

Особую значимость понятию переживания Л. С. Выготский придавал при рассмотрении процесса развития личности: «... Переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии. Так что в развитии единство средовых и личностных моментов совершается в ряде переживаний ребенка. Переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности... Переживание имеет биосоциальную ориентировку, оно есть что-то находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывающее, чем данный момент среды является для личности. Переживание является определяющим с точки зрения того, как тот или иной момент среды влияет на развитие ребенка» [3, с. 188].

Таким образом, применительно к нашему исследованию можно было бы сказать, что переживания показывают, чем деятельность и условия ее реализации как некоторые «моменты среды» являются для личности подростка, и определяют, как различные формы деятельности влияют на развитие подростка.

О переживании как об индикаторе степени значимости происходящего для личности пишет и С. Л. Рубинштейн: «В переживании на передний план выступает не само по себе предметное содержание того, что в нем отражается, познается, а его значение в ходе моей жизни... Переживанием становится для человека то, что оказывается личностно-значимым для него» [13, с. 6].

А. Н. Леонтьев в рамках теории деятельности также рассматривал проблему переживания. Переживание понимается как форма отношения ожидаемого результата деятельности к ее мотиву и определяется как личностный смысл. В опубликованных «Методологических тетрадах» А. Н. Леонтьева есть рассуждения о содержании понятия переживания. Он пишет о переживаниях в самом широком смысле по отношению к психике и деятельности [7, с. 178–180]. А. Н. Леонтьев указывает, что переживания субъекта «...сигнализируют о личностном смысле событий, разыгрывающихся в его жизни, заставляют его как бы приостановить на мгновение поток своей активности, всмотреться в сложившиеся у него жизненные ценности, чтобы найти себя в них или, может быть, пересмотреть их» [7, с. 121].

Т. Д. Марцинковская [8] рассматривает переживание не только как особое состояние человека, но и как механизм социализации и формирования идентичности, причем не только в детских возрастах, а в течение всего жизненного пути, особенно в условиях увеличения неопределенности, которая связана с постоянными трансформациями ценностей, норм, эталонов в современном изменяющемся мире. Анализируя данные эмпирических исследований индивидуальных и социальных переживаний в подростковом возрасте [6], Т. Д. Марцинковская отмечает такие характеристики (показатели) переживаний, как «эмоциональная насыщенность» и «содержание» переживаний. Причем насыщенность и содержание пере-

живаний меняются в течение подросткового возраста от седьмого к одиннадцатому классу школы.

В исследовании И. А. Мещеряковой [11] переживание понимается и операционализируется как отражение проблемной области личности. В опросном исследовании через оценку остроты переживаний по каждой жизненной проблеме учащихся старших классов школы ей удалось наметить контуры типичного проблемного поля старшекласников.

Не только критические ситуации, но и критические возрасты в целом представляют собой переломные и поворотные пункты в развитии личности. «Во все критические возраста внутренняя жизнь ребенка часто связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами, с преодолением раньше не встречающихся трудностей... Существом всякого кризиса является перестройка внутреннего переживания, которая, по видимости, коренится в изменении основного момента, определяющего отношение ребенка к среде, именно в изменении потребностей и побуждений, которые движут поведение ребенка... Иное начинает интересовать ребенка, иная деятельность возникает у ребенка, и перестраивается сознание ребенка» [4, с. 218]. В критической стадии возраста «... происходит смена прежней социальной ситуации развития и формирование новой, именно эти процессы сопровождаются наиболее острыми переживаниями» [9, с. 111].

Взгляды Л. С. Выготского о роли переживаний в развитии личности получили дальнейшее развитие в работах Л. И. Божович. Желания, стремления и намерения ребенка, сложно переплетенные между собой, то есть весь мир потребностей ребенка лежит за переживаниями. Поэтому чтобы распутать «весь клубок определяющих формирование личности внешних и внутренних обстоятельств», мы должны начинать свой путь от переживаний [1, с. 160].

Развитие личности происходит через разные виды деятельности, поэтому особенно актуальным вопросом является исследование деятельностно-ориентированных переживаний, т. е., как уже было сказано выше, таких переживаний человека, которые связаны с выполнением какой-либо деятельности и отражают его удовлетворенность или неудовлетворенность в связи с определенными условиями, процессами и результатами значимых для него видов деятельности. Чтобы сделать возможным эмпирическое исследование деятельностно-ориентированных переживаний, необходимо определить, какие деятельности можно выделить в подростковом возрасте и какие из них рассматриваются разными авторами как ведущие.

На роль ведущей выдвигались такие деятельности, как интимно-личностное общение со сверстниками (Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова), общественно-полезная (общественно-значимая, социально-одобряемая) деятельность (Д. И. Фельдштейн, В. В. Давыдов и др.), учебная (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович), профессионально-учебная деятельность (Д. Б. Эльконин рассматривал ее в качестве ведущей для старшего подросткового возраста), социально-психологическое эксперимен-

тирование (Г. А. Цукерман), мировоззренческое самоопределение (И. С. Кон), самооценивание (Б. Г. Ананьев), личностное самоопределение через разные деятельности (Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко) и т. д.

Важно отметить, что в проведенном исследовании мы не пытались определять и характеризовать деятельность, которую можно было бы назвать ведущей в подростковом возрасте. Общая цель исследования — выяснить, насколько значимыми для подростков являются уже выделенные другими авторами типы деятельности через оценку интенсивности и частоты переживаний, возникающих в связи с этими деятельностями.

Мы исходили из предположения, что, изучая переживания человека, можно увидеть картину его ведущих потребностей, связанных с тем или иным видом деятельности. Это положение явилось теоретической и методологической основой нашего исследования индивидуальных и половозрастных особенностей деятельностно-ориентированных переживаний в подростковом возрасте.

Исходя из представлений о полиморфизме ведущих потребностей в подростковом возрасте, можно предположить, что групповые и индивидуальные профили деятельностно-ориентированных переживаний в среднем и старшем школьном возрасте являются многомодальными (многовершинными) и отражают картину полиморфизма ведущих потребностей. Кроме того, при переходе от среднего к старшему школьному возрасту существует определенная возрастная динамика деятельностно-ориентированных переживаний, а также значительные индивидуальные различия частоты и интенсивности переживаний.

## Метод

### *Участники (респонденты)*

Исследование проводилось в 2008—2011 гг. В нем приняли участие учащиеся среднего и старшего школьного возраста трех общеобразовательных школ Москвы, всего 285 человек (140 мальчиков и 108 девочек).

### **Опросник деятельностно-ориентированных переживаний (ОДОП)**

При разработке методики исследования для выявления частоты и интенсивности переживаний, связанных с трудностями осуществления различных типов деятельности, мы опирались на плодотворную идею Л. С. Выготского о единстве переживания и социальной ситуации (включая те или иные виды деятельности).

ОДОП основан на принципе целостного анализа переживания: у респондента выясняют не только частоту возникновения тех или иных проблем, но и интенсивность их переживаний по поводу конкретных предметно-содержательных обстоятельств.

Логическая структура ОДОП состоит из семи блоков (пунктов), каждый из которых соответствует одному из семи видов деятельности. Набор этих де-

ятельностей примерно соответствует тем деятельностям, которые в разное время и разными авторами выдвигались на роль ведущей в подростковом возрасте:

- 1) учебно-профессиональная деятельность;
- 2) общение;
- 3) мировоззренческое самоопределение;
- 4) учебная деятельность;
- 5) социально-одобряемая деятельность;
- 6) профессиональное самоопределение;
- 7) самооценивание.

В свою очередь, каждый блок состоит из двух частей по 10 пунктов. Первая часть выясняет, как часто в жизни респондентов встречается то или иное затруднение при выполнении данной деятельности. Вторая часть ОДОП предназначена для оценки интенсивности переживаний по поводу тех же самых проблем.

Затруднения, или проблемы, которые содержатся в пунктах ОДОП, относятся к нехватке различных ресурсов, необходимых для полноценного выполнения деятельности. Это могут быть затруднения, вызванные внешними обстоятельствами (недостаток

временных, пространственных, материальных ресурсов, отсутствие необходимой информации, помощи от окружающих и т. д.), а также затруднения, связанные с внутренними условиями (умения, знания, интерес, желание и т. д.).

В двух блоках вопросов, которые касаются профессионального самоопределения и учебно-профессиональной деятельности, респонденты имели возможность не отвечать на пункты, которые предполагают, что они уже выбрали профессию.

По каждому пункту ОДОП, касающемуся либо частоты, либо интенсивности переживаний, респонденты давали ответ по 5-балльной шкале. На этапе апробации ОДОП стало понятно, что один универсальный ответ для всех пунктов, касающихся частоты переживаний, подобрать достаточно сложно, и это неудобно отвечающим на вопросы. Поэтому в первой части каждого блока вопросов (частота переживаний) предложены заранее сформулированные варианты ответов, соответствующих баллам шкалы. Ниже приводится для примера фрагмент из первой части опросника:

Как часто это случается в Вашей жизни?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Если Вы не выбрали профессию или не знаете, где будете продолжать обучение после школы, то отмечайте этот вариант ответа (0)
1. Мне хочется, чтобы в школе было больше предметов, связанных с моей будущей профессией	Никогда не хочется	Изредка хочется	Между «изредка» и «часто»	Часто хочется	Постоянно хочется	0
2. Хотелось бы продолжать дальнейшее обучение после школы	Никогда не было такого желания	Изредка есть такое желание	Между «изредка» и «часто»	Часто есть такое желание	Постоянно есть такое желание	0

Во второй части каждого блока (интенсивность переживаний) респондентам необходимо отметить балл, соответствующий силе возникающих у него переживаний по конкретной проблеме, представлен-

ной в каждом пункте. Также был учтен тот возможный вариант, когда в жизни респондента не случается какой-либо из предложенных ситуаций. Пример одного из пунктов второй части опросника:

Если у Вас это случается или этот вопрос Вас интересует, то как сильно это Вас беспокоит (насколько сильные переживания вызывает)?	Не беспокоит	Слабо беспокоит	Беспокоит между «слабо» и «сильно»	Сильно беспокоит	Крайне беспокоит	Если Вы не выбрали профессию или не знаете, где будете продолжать обучение после школы, то отмечайте этот вариант ответа (0)
1. В школе недостаточно предметов, связанных с моей будущей профессией	1	2	3	4	5	0

Для статистической обработки и наглядного представления данных варианты ответов (5-балльная шкала) переводились в 100-балльную шкалу (1 → 0, 2 → 25, ..., 5 → 100). В статистическом анализе использовались индивидуальные средние значения частоты и интенсивности переживаний по каждому блоку из 10 пунктов.

### Процедура

Исследование проводилось в виде группового опроса в учебное время, отдельно для каждого класса.

Каждый опрашиваемый заносил свои ответы в специальный опросный лист, содержащий в себе сразу и бланк вопросов, и бланк ответов.

Инструкция к опроснику имела следующий вид: «Опросник состоит из двух частей, первая часть выявляет, как часто встречается то или иное событие в Вашей жизни, вторая — определяет интенсивность переживаний по поводу этих событий. Заполнение опросника займет у Вас около 30 минут. Внимательно прочитайте каждое утверждение опросника. Исходите из своего опыта за последние полгода-год. Каждое утверждение можно оценивать только одним ответом. Отвечайте по порядку, ничего не пропуская!»

## Результаты и обсуждение

На основе субъективных оценок респондентами частоты и интенсивности собственных переживаний в связи с трудностями в реализации деятельности вычислялись два показателя: «интегральный показатель переживаний (ИПП)» и «эмоциональный вес переживаний (ЭВП)». Ниже представлены результаты анализа среднегрупповых значений этих показателей в зависимости от факторов «вид деятельности», «класс (возраст)», «пол», и построены профили деятельностно-ориентированных переживаний для всей выборки в целом и для каждого класса в отдельности.

Анализ результатов показал, что наиболее интенсивные и частые (отрицательные) переживания подростков с шестого по десятый класс связаны с проблемами в учебно-профессиональной деятельности, мировоззренческом самоопределении и профессиональном самоопределении. Самые низкие значения ИПП у деятельности общения показаны на рис. 1.

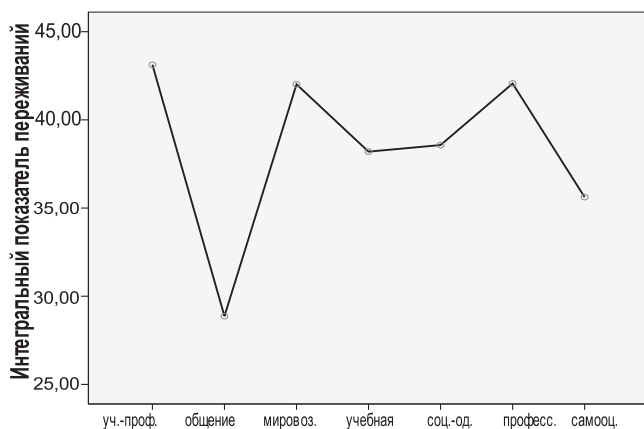


Рис. 1. Интегральный показатель переживаний по семи видам деятельности по всей выборке в целом:

уч.-проф. — учебно-профессиональная деятельность; общение — общение; мировоз. — мировоззренческое самоопределение; учебная — учебная деятельность; соц.-од. — социально-одобряемая деятельность; професс. — профессиональное самоопределение; самооц. — самооценивание

Тот факт, что данный профиль не является случайным и нестабильным, но, напротив, отражает устойчивую закономерную картину, доказывается тем, что практически идентичный профиль ДОП по всей выборке в целом был получен в исследовании на другой региональной выборке (г. Дубна) [10], что также является подтверждением надежности опросника.

Для проверки значимости различий средних интегральных показателей для разных видов деятельности проведен трехфакторный дисперсионный анализ с внутрисубъектным фактором «вид деятельности» и межсубъектными факторами «класс» и «пол». Из этих трех факторов существенным оказался только фактор «вид деятельности» ( $F = 26,17, p < 0,001$ ).

По результатам дисперсионного анализа взаимодействие между факторами «вид деятельности» и «пол» является значимым ( $F = 2,18, p < 0,05$ ). Но

критерий Стьюдента не выявляет значимых половых различий ни для одного из видов деятельности. Лишь для профессионального самоопределения различие между мальчиками и девочками находится на уровне тенденции ( $t = 1,789, p = 0,075$ ). Более интенсивные переживания по этому типу деятельности имеют место у девочек. Можно предположить, что такая ситуация может быть связана с представлениями о «мужских» профессиях в нашем обществе и некоторой более четкой определенностью профессионального выбора у мужчин. Но в целом возрастная динамика у мальчиков и девочек выглядит очень похожим образом. Таким образом, фактор «пол» респондентов можно считать наименее влиятельным и, следовательно, утверждать, что половые различия большой роли не играют.

Дисперсионный анализ показал также значимость взаимодействия между факторами «вид деятельности» и «класс» ( $F = 2,28, p < 0,001$ ). Это означает, что профили переживаний для разных классов не идентичны и существует определенная возрастная динамика переживаний, связанных с семью типами деятельности.

Для анализа возрастной динамики деятельностно-ориентированных переживаний на основе вычисленных ИПП для каждого типа деятельности были построены графики возрастной динамики деятельностно-ориентированных переживаний (рис. 2).

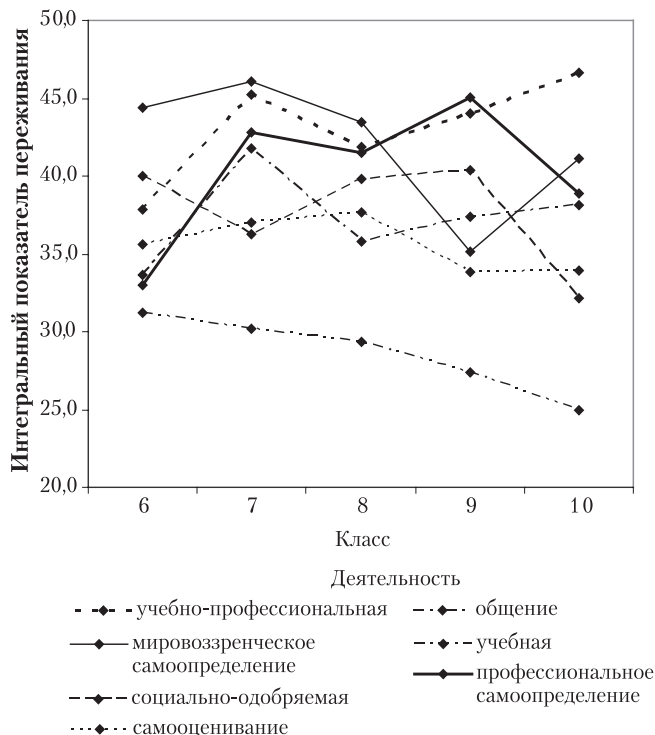


Рис. 2. Возрастная динамика переживаний для семи видов деятельности

Проверка с помощью апостериорных тестов парных различий ИПП между классами для каждой деятельности показала, что статистически значимые различия в переживаниях между классами (возрас-

тами) проявляются не во всех семи деятельности. Не было обнаружено статистически значимой возрастной тенденции в изменении переживаний по поводу самооценивания и общения.

Но для других пяти видов деятельности выявлена статистически значимая возрастная динамика изменений интегрального показателя переживаний. Для учебно-профессиональной деятельности и профессионального самоопределения наблюдается тенденция к возрастанию переживаний, а для социально-одобряемой деятельности, наоборот, к снижению переживаний в течение исследуемого возрастного периода. Для мировоззренческого самоопределения, учебной деятельности картина изменений ИПП более сложная — уровень переживаний изменяется не монотонно с возрастом (см. рис. 2).

Тот факт, что к старшим классам значительно возрастает частота и интенсивность переживаний в связи с дефицитами условий реализации деятельностей, связанных с профессиональным самоопределением и профессиональным обучением, во-первых, подтверждает взгляды многих отечественных исследователей (например, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, И. С. Кона, Д. И. Фельдштейна), что к концу обучения в школе начинает формироваться самоопределение, связанное с выбором профессии, и, во-вторых, служит хорошим подтверждением содержательной валидности апробированного опросника.

Кроме анализа возрастной динамики интенсивности деятельностно-ориентированных переживаний была получена картина того, как распределяются по интенсивности и частоте деятельностно-ориентированные переживания внутри одного класса (таблица).

Дополнительную важную информацию о значимости разных видов деятельности позволяет получить показатель «эмоциональный вес переживаний»

(ЭВП). Он вычисляется как отношение интенсивности переживаний к частоте переживаний [10]. Этот показатель выявляет уровень эмоциональной отзывчивости подростков на трудности, которые возникают в разных видах деятельности. В нашем исследовании показатель ЭВП демонстрирует существенно повышенную эмоциональную отзывчивость подростков на проблемы в сферах общения и профессионального самоопределения.

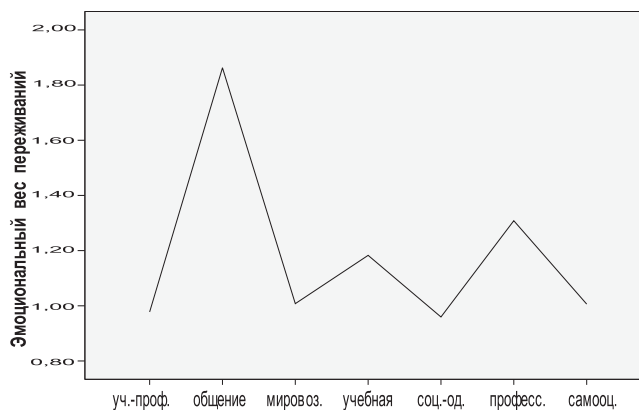


Рис. 3. Показатель «Эмоциональный вес переживаний» по семи видам деятельности по всей выборке в целом

При сравнении показателей ЭВП и ИПП для деятельности общения интересно отметить, что при наибольшем эмоциональном весе по сравнению с другими деятельностями (это превосходство статистически не значимо только относительно профессионального самоопределения) интегральный показатель переживаний по поводу общения имеет самые низкие значения (см. рис. 1 и 3). Можно предположить, что подростки наиболее отзывчивы на трудности, возникающие в этой деятельности, хотя интенсивные негативные переживания по поводу общения

Таблица

**Распределение деятельностно-ориентированных переживаний внутри каждого класса (по уровням значений ИПП)**

Класс	I место	II место	III место
VI	Мировоззренческое самоопределение Социально-одобряемая деятельность	Общение Учебная деятельность Профессиональное самоопределение Самоценивание Учебно-профессиональная деятельность	
VII	Мировоззренческое самоопределение Учебная деятельность Профессиональное самоопределение Учебно-профессиональная деятельность	Социально-одобряемая деятельность Самоценивание	Общение
VIII	Мировоззренческое самоопределение Профессиональное самоопределение Учебно-профессиональная деятельность	Социально-одобряемая деятельность Самоценивание Учебная деятельность	Общение
IX	Профессиональное самоопределение Учебно-профессиональная деятельность Социально-одобряемая деятельность	Мировоззренческое самоопределение Самоценивание Учебная деятельность	Общение
X	Учебно-профессиональная деятельность Мировоззренческое самоопределение	Профессиональное самоопределение Социально-одобряемая деятельность Самоценивание Учебная деятельность	Общение

возникают значительно реже, чем в других деятельности. Иными словами, высокие по уровню интенсивности переживания и проблемы в данной деятельности возникают редко, если же подросток осознает, что ему не хватает ресурсов и условий для общения со сверстниками, то переживания по этому поводу очень сильные. Такое сочетание двух показателей (ИПП и ЭВП) не противоречит тому, что потребность подростков в общении действительно очень высока и эта деятельность по праву считается одной из наиболее важных в подростковом возрасте.

В ситуации деятельности профессионального определения и ИПП и ЭВП имеют высокие значения, т. е. профессиональное самоопределение находится в числе лидирующих как по ЭВП, так и по ИПП. Подростки часто бывают не удовлетворены ресурсами, условиями и результатами этой деятельности и испытывают интенсивные переживания по этому поводу. Такие результаты еще раз показывают, что потребность в профессиональном самоопределении в старшем подростковом возрасте действительно является одной из ведущих.

Результаты проведенного анализа возрастной динамики деятельностно-ориентированных переживаний, сравнения показателей ИПП и ЭВП в каждом классе отдельно позволяют говорить о глубокой перестройке мотивационной структуры личности и, возможно, структуры личностно-значимых деятельностей в течение подросткового возраста. Это подтверждает гипотезу, что групповые и индивидуальные профили деятельностно-ориентированных переживаний в среднем и старшем школьном возрасте являются многомодальными (многовершинными) и отражают картину полиморфизма ведущих потребностей в этом возрастном периоде.

Кроме анализа групповых характеристик деятельностно-ориентированных переживаний мы проводили анализ их индивидуальных особенностей. Он проводился на основе полученных индивидуальных профилей «интегрального показателя переживаний» (ИПП) и «показателя эмоционального веса переживаний» (ЭВП).

Анализ индивидуальных профилей переживаний показал значительную степень их структурного разнообразия. Среди полученных разных вариантов профилей были выделены крайние случаи (профили, отражающие наиболее интенсивные переживания и, наоборот, наименее интенсивные), а также несколько наиболее типичных профилей.

Для того чтобы соотнести результаты ОДОП с реальной индивидуальной социально-психологической ситуацией выбранных респондентов, мы использовали метод экспертной оценки и структурированного интервью.

В качестве экспертов выступили педагоги-психологи, работающие с данными школьниками в образовательных учреждениях. Педагогам-психологам было предложено оценить индивидуальные профили школьников с точки зрения их конкретных психологических особенностей, успехов и трудностей в

школьной жизни, особенностей взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, особенностей семейной ситуации.

В структурированное интервью с респондентами-подростками были включены вопросы о тех реальных событиях, впечатлениях, действиях, которые сопровождают в каждом конкретном случае одну из семи деятельностей. Это дало возможность более детально рассмотреть, что вкладывают подростки в понимание той или иной деятельности, как сами оценивают ее значимость в своей жизни.

Более подробное описание полученных данных будет представлено в другой статье, но уже сейчас важно отметить, что высокая степень структурного разнообразия индивидуальных профилей деятельностно-ориентированных переживаний подтверждает гипотезу о значительных индивидуальных различиях частоты и интенсивности деятельностно-ориентированных переживаний у подростков среднего и старшего школьного возраста. Это позволяет говорить, что для одного и того же возраста существует определенное межличностное разнообразие ведущих потребностей и, вероятно, деятельностей.

В целом можно сделать следующие выводы.

1. Разработанный опросник деятельностно-ориентированных переживаний (ОДОП), основанный на принципе целостного анализа переживаний, может быть использован как инструмент для изучения значимых деятельностей. К тому же он открывает возможность для операционализации проблем изучения возрастной динамики мотивационной сферы и ведущей деятельности в подростковом возрасте.

2. Выявленная в ходе исследования возрастная динамика деятельностно-ориентированных переживаний показывает перестройку в иерархии потребностей при переходе от среднего к старшему школьному возрасту. Это дает возможность говорить, что в течение подросткового возраста происходит глубокая перестройка мотивационной структуры личности, определенным образом изменяется личностная значимость той или иной деятельности и степень удовлетворенности ее условиями и результатами.

3. Существует значительная степень разнообразия индивидуальных профилей деятельностно-ориентированных переживаний в подростковом возрасте, что подтверждает гипотезу о существенных индивидуальных различиях частоты и интенсивности деятельностно-ориентированных переживаний у подростков среднего и старшего школьного возраста.

4. Групповые и индивидуальные профили деятельностно-ориентированных переживаний в среднем и старшем школьном возрасте являются многомодальными (многовершинными) и отражают картину полиморфизма ведущих потребностей в данном возрастном периоде.

Автор статьи выражает большую благодарность научному руководителю исследования профессору, доктору психологических наук Борису Гурьевичу Мещерякову.

### *Литература*

1. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. Воронеж, 1997.
2. *Выготский Л. С.* Проблема возраста // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
3. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. М., 2004.
4. *Выготский Л. С.* Детская психология // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
5. *Выготский Л. С.* Лекции по педологии. Ижевск, 2001.
6. *Гринфельд И. Л.* Динамика процесса формирования социокультурной идентичности в подростковом возрасте: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Психологический институт РАО. М., 2003.
7. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004.
8. *Марцинковская Т. Д.* Переживание как механизм социализации и формирования идентичности в современном меняющемся мире [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 3 (5). Электронная версия: <http://psystudy.ru>
9. *Мещеряков Б. Г.* Взгляды Л. С. Выготского на науку о детском развитии // Культурно-историческая психология. 2008. № 3.
10. *Мещеряков Б. Г., Рахматуллина Е. А., Хотулева М. С., Авдонина Н. Б.* Деятельностно-ориентированные переживания в подростковом возрасте // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2010. № 2. Электронная версия: <http://www.psyanima.ru>.
11. *Мещерякова И. А.* Некоторые проблемы и результаты изучения проблемного поля старшеклассников // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
12. *Поливанова К. Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1.
13. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1946.
14. *Ярошевский М. Г. Л. С.* Выготский: в поисках новой психологии. М., 2007.
15. *Palen Lori-Ann, J. Douglas Coatsworth.* Activity-based identity experiences and their relations to problem behavior and psychological well-being in adolescence // Journal of Adolescence. 2007. Vol. 30.

# Age Dynamics of Activity-Related Emotional Experience in Adolescents

**Ye. A. Rakhmatullina**

PhD student at the Chair of Pedagogical Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education, researcher at the Laboratory of Theoretical and Experimental Issues in Cultural-Historical Psychology (Moscow State University of Psychology and Education), psychologist at the «Intellectual» boarding school

---

The article presents results of a study on activity-related emotional experience in adolescents, its age specifics and interindividual differences. The study draws upon the theoretical concept developed by L. S. Vygotsky and his disciples referring to the correlation between one's needs and emotional experiences in the critical periods of personality development. The inventory of activity-related emotional experience (ODOP), which had previously been approved on a sample of adolescents from Dubna city, was used and partly improved during the research. The study was carried out in three Moscow schools among the students of 6–10 grades (a total of 285 subjects). The outcomes provided enough data to describe the age-specific changes in the hierarchy of needs related to the main types of activities in adolescence, as well as to analyse the individual diversity of these changes. As it is concluded, the developed inventory, which is based on the principle of comprehensive analysis of emotional experience, opens the possibility of operationalising the problem of age dynamics of motivational sphere and leading activity in adolescence.

**Keywords:** emotionalexperience (perezhivanie), need, activity-related emotional experience, adolescence.

## References

1. *Bozhovich L. I.* Problemy formirovaniya lichnosti. Voronezh, 1997.
2. *Vygotskii L. S.* Problema vozrasta // Vygotskii L. S. *Sobr. soch.*: B 6 t. T. 4. M., 1984.
3. *Vygotskii L. S.* Psihologiya razvitiya rebenka. M., 2004.
4. *Vygotskii L. S.* Detskaya psihologiya // Vygotskii L. S. *Sobr. soch.*: B 6 t. T. 4. M., 1984.
5. *Vygotskii L. S.* Lekcii po pedologii. Izhevsk, 2001.
6. *Grinfel'd I. L.* Dinamika processa formirovaniya sociokul'turnoi identichnosti v podrostkovom vozraste: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk / Psihologicheskii institut RAO. M., 2003.
7. *Leont'ev A. N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 2004.
8. *Marcinkovskaya T. D.* Perezhivanie kak mehanizm socializacii i formirovaniya identichnosti v sovremennom menyayushemsya mire [Elektronnyi resurs] // Psihologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn. 2009. № 3 (5). Elektronnaya versiya: <http://psystudy.ru>
9. *Mesherjakov B. G.* Vzgl'yady L. S. Vygotskogo na nauku o detskom razvitiy // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2008. № 3.
10. *Mesherjakov B. G., Rakhmatullina E. A., Hotuleva M. S., Avdonina N. B.* Deyatel'nostno-orientirovannye perezhivaniya v podrostkovom vozraste // Psihologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshestva i cheloveka «Dubna». 2010. № 2. Elektronnaya versiya: <http://www.psyanima.ru>.
11. *Mesherjakova I. A.* Nekotorye problemy i rezul'taty izucheniya problemnogo polya starsheklassnikov // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 4.
12. *Polivanova K. N.* Psihologicheskoe sodержanie podrostkovogo vozrasta // Voprosy psihologii. 1996. № 1.
13. *Rubinshtein S. L.* Osnovy obshei psihologii. M., 1946.
14. *Yaroshevskii M. G.* L. S. Vygotskii: v poiskah novoi psihologii. M., 2007.
15. *Palen Lori-Ann, J. Douglas Coatsworth.* Activity-based identity experiences and their relations to problem behavior and psychological well-being in adolescence // Journal of Adolescence. 2007. Vol. 30.



# The Subjective Development through Unfolding Learning Activities

**Maria Beatrice Ligorio**

PhD, Associated professor, University of Bari, Via Quintino Sella, 268–70123 Bari (IT)

**Fedela Feldia Loperfido**

Graduated, PhD student, University of Bari, Via Quintino Sella, 268–70123 Bari (IT)

---

This article deals with the subjective development of college students participating in blended learning activities. We present a research project concerning the self-positioning changes and the thinking processes development related to the participation in such activities. The project is shaped by two studies performed within the Italian University context. The first study concerns the Self-positioning changes occurring within group discussions. Results from this study show that the such positioning change over the learning experience and that they are closely related to the participation in the blended activities and mediated by the use of new technology. Thus, new research questions arose from this study, concerning the role of activities and the possible development of thinking processes as well. The second study has an explorative aim and focuses on two case analyses investigating the students' thinking flow during the participation in problem solving activities. Results show that the thought has a multi-dimensional structure which changes from the beginning to the end of the course and that the nature of activities influences the performance of the students.

**Keywords:** blended learning activities, Self-positioning, thinking processes development, thinking structure.

---

## Introduction

Nowadays, learning processes represent phenomena of special interest to the Educational Psychology, since their complexity is continuously increased by several aspects. Indeed, we contend that the growing instructional level in the Western society, the political and institutional requirement of a life-long learning, and the involvement in both formal and informal learning experiences have a crucial function in such a complexity. At the same time, people continuously participate in learning experiences in which the use of new mediational tools play a fundamental role. Therefore, research is required to answer the questions arising from the current learning contexts and to deal with topics concerning new forms of development, new space-time dimensions of learning, different systems of learning, and so on. Far from answering to these questions, this article refers to the field of the Educational Psychology and tries to sketch the subjective developmental processes occurring during the participation in blended learning contexts (Bonk & Graham, 2005). Blended educational activities combine the use of online communication technologies and face-to-face interaction. As some authors (Brown & Campione, 1990; Ligorio, 2011; Wenger, 1998; Wortham, 2004) pointed out, participation in educational activities affects the way we perceive and present ourselves. Learning contexts can be highly social, especially when they are organized to support collaborative activities and when they include technologies to enhance communication among participants. Indeed, on the one hand, the mediation of technology introduces new space-

time dimensions that complement and intertwine with the time and space of face-to-face communication. On the other hand, blended educational activities allow the creation of a multiplicity of communication formats available (Bonk & Graham, 2005) and the formation of several discursive threads (Black, Levin, Mehan & Quinn, 1983). Keeping in mind this role of new technology, we shed light on two aspects related to the Self-development, which concern the identity changes and the thinking development. Namely, we describe two interconnected studies: the first study focuses on the identity changes understood as Self-positioning processes occurring within students' group discussions. Since identity results to be connected to the system of learning activities and is interpreted as a component within the set of higher mental functions, the second study arose from this first and focuses on the investigation of the students' thinking flow during the participation in problem solving activities. Both the studies are performed within a blended learning context and are interested in understanding the role of learning activities in such developmental processes. We will pay special attention to the second study, since it deals with the issue of the thinking development representing a topic of particular interest within the community of the Cultural-Historical Psychology journal. Thus, we will first depict the theoretical background of the studies and the research context, that is a University blended course. Secondly, we will summarize the first study underlining the main results and highlight the further research questions emerged from this study. Consequently, we will depict the second study describing how the structure of the stu-

dents' thinking processes changes over time through the participation in problem solving activities mediated by the use of new technologies.

### **Theoretical perspective**

The theoretical background of this article is represented by Dialogical Self Theory (DST) (Hermans, 1996; 2004; Hermans & Hermans-Konopka, 2010) and Cultural Historical Theory, which originated by the works of Vygotsky (1978; 1983). We pay particular attention on the idea of alterity, as a joining concept that links the two theories. Indeed, even if DST argues that Self-development depends on the dialogical relationships among individuals-contexts-tools-activities and CHT refers to the relevance of dialectic relationships, the role of the Other represents one of the main points in both the theories. From the DST perspective, the Self is shaped through relational processes of speaking and dialogue. The main idea in this field is that existence itself can be understood as dialogue (Holquist, 1990) and that every experience is tracked dialogically (Valsiner, 2004). At the same time, from the CHT perspective, intersubjectivity has a fundamental function in the developmental processes, since they occur firstly socially and then as inner forms. We refer to the DST as a lens for interpreting identity as a flexible and dynamic aspect of the Self, whereas CHT represents our conceptual tool to understand how identity itself enters in the higher mental functions structure and what role thinking processes play in such a structure. Let us to describe the main concepts of each theory that represent the conceptual set to which we refer in our studies.

The Dialogical Self Theory grounds on the Bakhtin's concepts (1981; 1984) of dialogism, polyphony, and chronotope, proposing an interpretation of identity as a negotiation process (Adams, Markus, 2001). Indeed, from this perspective, a dynamic multiplicity of I-positions features the Self and «the I can move from one spatial position to another according to space-time changes. The I fluctuates among different and even opposed positions, and has the capacity imaginatively to endow each position with a voice, so that dialogical relations between positions can be established» (Hermans, 2002, p. 32). Thus, the Self is understandable as a multi-voiced unity within which a polyphony of voices occur. These voices are rooted in space-time dimensions and the dialogical structure of the dialogical Self cannot be grasped without observing chronotopes within which the polyphonic processes are placed. Indeed, the concept of position itself reminds the standing in a place-space at a specific time. When we talk about the Self, we refer to an imaginal space – closely intertwined with the physical one – within which the I-positions dynamically move. Thus, the Dialogical Self can be represented by several concentric circles within which internal and external I-positions enter in relationships with each. The internal positions are perceived as a part of myself, instead of the external positions that are felt as part of the environment. This view on the Self as flexible and dynamic allows taking into account the relevance that

social relations and alterity have in its development, creating a connecting point with CHT. However, from this discourse, some questions arise: what is the relation between the concerning about Self-positioning and the view of CHT about development? How is the Self-formation (in terms of I-positions) in relation with the whole individual development? Talking about development of personality, Vygotsky (1984) argued that it is the capacity of Self-management, of Self re-organization that emerges as the child occupies a new position in an activity. Lately, some authors (Holland et al., 1998) have suggested that from the vygotksyan point of view identity can be interpreted as one of the higher mental functions mediated by cultural artifact. «As a higher order psychological function, identities constitute a relatively organized complex of thoughts, feelings, memories and experience that a person can more or less durably evoke as a platform for action and response» (Holland et al., 1998, p. 4). Furthermore, Polman (2006) proposes the concept of identity trajectories as having a zone of proximal identity development «that relates to how one views where one is coming from and where one could go to as an agent» (p. 249). Thus, identity – here understood in terms of I-positions in dialogical relations – can be grasped within the set of higher mental functions, as interpreted by the CHT perspective. Thus, we refer to some concepts such as ZPD, social situation, higher mental functions, and activity, sketched as follows. We will draw a synthetic description of them, since they represent a common knowledge within the audience of this journal.

As Veresov (2010) points out, the concept of mental development is pivotal for understanding the theoretical and methodological approach about which we are talking. That is to say, the vygotksyan approach provides a system of principles able to explain the core aspects of the developmental process. Mental development implies a qualitative reorganization of the system of higher mental functions, within which each element is in relation to each other. The nature of development is understandable referring to the constitution of new formations and new laws within this system (Vygotsky, 1984). As the concept of development represents the rationale of the Vygotsky's theory, the social situation is the source from where development originates. Indeed, «[...] any function in the child's cultural development appears on stage twice, that is, on two planes. It firstly appears on the social plane and then on a psychological plane. Firstly among people as an inter-psychological category and then within the child as an intra-psychological category. This is equally true with regard of voluntary attention, logical memory, the formation of concepts and the development of volition» (Vygotsky, 1983, p. 145). Furthermore, a process of internalization represents the key of development, through which the social situation can become an individual mental function. This aspect is related with the concept of Zone of Proximal Development (ZPD). Vygotsky (1978) writes that it is «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (p. 86). In this definition, the relevance of the rela-

tional dimension occurs again as the very nature of development and the capacity to solve problems appears as the core component of the higher mental functions formation. «The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. These functions could be termed the «buds» or «flowers» of development rather than the «fruits» of development. The actual development level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively» (Vygotsky, 1978, p. 86).

### The research context

This research was performed within a University blended course, where the online activities were delivered on an online environment called Synergeia and the offline activities were held in a University lecture room. The combination of offline and online activities was carefully designed to avoid a replication of the activities or a disproportionate use of one of them (Bonk & Graham, 2005). The course was held at the University of Bari (IT) and it was labeled 'Psychology of E-Learning'. It was reserved to students at a specialist level of Work and Organizational Psychology and it lasted 12 weeks. The content was organized into five modules covering the curricula of the course. Each of the five modules was guided by a specific research question launched by the professor, so that all the activities composing the module were aimed at reaching a shared answer to it. Every module starts with the professor's lesson held face to face and with materials and notes posted online. Right after, the professor assigned to each student one selected educational materials (e.g. a book chapter, a journal article). Each student is required to study the material assigned and to write a short review meant to highlight the elements contained into the reading material useful for the research question. Similarly to Jigsaw groups, once all the reviews are posted online, students read them all with the aim of negotiating (via web-forum) a common shared answer to the research question of the current module. Later, students prepare – as group work – a cognitive map organizing the various points composing the answer to the research question guiding the module (Ligorio, 2009). At the end of the course, students are required to build a collective and shared artifact, which is a checklist of indicators that each student will use individually to observe and evaluate other online learning contexts. All the activities of the course imply individual or collaborative problem solving processes and are aimed at replacing rote forms of learning with forms organized around discussion.

### First study: Self-positioning related to learning activities

We will schematically present this study by referring to its aims, the data gathering method, the method of analysis, and the main results emerged from the analysis.

The main aims of this study are to understand how students position themselves within online and offline activities and how Self-positioning are influenced by the participation in blended learning activities. Data were gathered through 12 focus group discussions delivered during two academic years. Both online and offline discussions were conducted by a trained researcher at the beginning and at the end of the courses. The online focus group discussions took place in the Msn chat room, which represents an environment familiar to students and able to host several people at the same time. The offline focus group discussions took place in a University lecture room, where students attended all the offline lectures. Each discussion refers to a semi-structured interview focusing on students' learning strategies, learning strategies related to the course blended activities, students' identities, students' perception about collaboration, competition and individual study, and the use of technology in educational contexts. Focus group discussions were delivered as described in the Table 1.

Table 1

#### Focus group discussions

	Offline (in a university room)	Online (in the msn chatroom)
Beginning of the courses	1, A. A. 2008–09 3, A. A. 2009–10	1, A. A. 2008–09 1, A. A. 2009–10
End of the courses	1, A. A. 2008–09 3, A. A. 2009–10	1, A. A. 2008–09 1, A. A. 2009–10

The offline discussions were transcribed by using the Jefferson's code (1984), whereas the online focus group discussions were saved as .doc files. All the discussions were analyzed through dialogical discourse analysis (Wortham, 2004), looking at references and predications, metapragmatic descriptors, quotations, evaluative indexicals, and epistemic modalizations. All these aspects guided the analysis and were interpreted within both the narrated and the storytelling events. The narrated event represents the content of utterances and discourses, whereas the storytelling event is the interactional context within which speakers utter their narrated event. Furthermore, we looked at discursive indicators of space-time dimensions, paying attention on the chronotopes shaping Self-positioning.

The results are summarized in the Table 2 and refer to the academic years considered all together. That is to say, findings are shown referring to online/offline discussions and beginning/end of the courses. The specificity of each discussion and their relations with the two different contexts are not taken into account in this context, since this brief description aims at framing the second study within the whole research project.

Results from this study show that the blended course represents a new chronotope that supports the formation of new I and We positions both in the narrated and in the storytelling events. However, the University lecture room and the chat room seem to be two different chronotopes eliciting different storytelling events. The new positions elicited involve the voices of the blended activities that in some way become characters in the discourse. During the

Focus Group Discussions. Results

Focus group discussions	Narrated event	Storytelling event	Chronotopes
Beginning of the courses / Offline	Two groups of opposite I-positions. One related to the students' learning 'real' experiences within which they position themselves as passive, superficial, and 'traditional'. The other one ideal and located in the realm of imagination and expectations respecting to the new course (students as collaborative, active, able to help others)	Students tend to enact the first group of positions appearing within the narrated event	The life-long educational experience (from the high school to the future blended course) represents a wide chronotope within which other chronotopes are included and interwoven. There is also an imaginative chronotope where positive positions as students are located
Beginning of the courses / Online	The second group of positions is not anymore imagined but is closely related to the context of the blended course as real. The voices of blended activities enter in the conversation	As above	The imaginative space-time not anymore imagined but is closely related to the context of the blended course as real. The voices of blended activities enter in the conversation
End of the courses / Offline	Students define themselves as more collaborative and supportive than the beginning of the course	The new positions described in the narrated event are enacted in the storytelling event	Students perceive the experience in the online environment and in this very conversation as a wide whole chronotope, within which a new character – the group – enters
End of the course / Online	As above	As above	The time and the space of the conversation are respectively contracted and stretched, creating a whole chronotope with the online environment

course students shape and interiorize a common culture based on collaboration, reciprocal support, and voicing of other students. Furthermore, students perceive those positions as closely related to the specific blended learning course and as not transferable to other contexts.

**Second study: Thinking processes related to learning activities**

Aims. The results emerged from the previous study lead to new research questions: 1) as the Self-development is related to the participation in the learning activities, do other higher mental functions develop at the same time? 2) Do thinking processes change over time? 3) How are they structured? Therefore, the main aims of this second study are to describe the structure of thinking processes during the participation in problem solving activities and to describe how this structure changes from the beginning to the end of the course. In this phase of analysis, our aim is the exploration and the description of the phenomena, instead of their explanation. This aim requires data gathering and analysis methods ad hoc, as described in the following sections.

Data gathering. Data were collected during the academic year 2009–2010, by following the Thinking aloud (TA) protocol (Ligorio, & Fuiano, 2006; van Someren, et al., 1994). This method allows grasping the thinking

processes occurring during the participation in problem solving activities. During the TA sections, participants are required to express verbally their thoughts during the solution process of a problem task. The researcher has to observe some aspects and steps useful for collecting and treating data. We will describe their application as follows.

1. Participants' selection. The qualitative thinking change of one student has been studied. At the end of the first face-to-face lecture of the course, the researcher explained to the students that she was looking for a volunteer participating in a research aimed at study the thinking development. One student offered willingly for attending the study (Fernanda1, female, aged 22).

2. Problems selection. The blended learning activities in which the student is engaged represent the problem solving tasks. The think aloud protocols have been delivered during the collaborative construction of the map – second module of the course and during the collaborative construction and the individual use of the checklist.

3. Setting definition. All the thinking aloud sessions took place at the student's home. Thus, two research aims are achieved, that are the necessity to involve the student in a comfortable situation and the possibility of gathering data during the participation in the 'natural' setting of the learning activities. Therefore, the researcher is not present during the sessions and, in order to guarantee an efficient procedure, student was required to participate in a training session during the first module of the course.

4. Instructions. The instructions were printed on paper and provided to the participant before each TA session. The instruction was «This research aims at understanding the thinking processes that occur when people use new technologies to learn. Therefore, you are required to think aloud and record your thinking during some online activities (the construction of the map during the second module, the construction and the use of the checklist) of this course. You should verbalize every thought that goes through your head, even if it does not appear appropriate to you with the learning activity. Be free to record for all the time you want. Your recordings will be transcribed and handled strictly confidentially for the research aims. Thanks for your cooperation»\*.

5. Recording. The student was asked to record her thinking aloud by producing a digital file.

6. Transcription. Even if the thinking aloud sessions do not imply conversations, we used the Jeffersonian method (1984) for transcribing them. Indeed, it provides the tools to show intonations, pauses, and paraverbal aspects of communication that can be useful for the results' interpretation.

In synthesis, four Thinking aloud sessions were arranged for this study: 1) one training session at the beginning of the course (during the 1st Module); 2) one data collection session at the beginning of the course (during the 2nd Module); 3) two data collection sessions at the end of the course (during the 5th and the 6th Module).

Method of analysis. The Thinking aloud sessions have been analyzed through directed qualitative content analysis, that aims at understanding a phenomenon retrospectively, without defining explicit a priori hypothesis and expectations. Hsieh, & Shannon (2005) point out three alternative approaches to qualitative content analysis: the conventional content analysis, the directed content analysis, and the summative content analysis. In this study, we use directed content analysis, by following six steps:

1. Definition of the preliminary coding system based on the literature and the results of the previous study. Three codes shaped this system: 1) 'Activities', that refers to the activities that the student mentions. This code grounds on the idea that all the thinking processes are related and refer to the activity in which people participate; 2) 'Context', that refers to the contextual aspects that are mentioned by the student. This code grounds on the idea that every thinking process is founded on the specific situation within which people are involved; 3) 'Artifacts', that refers to the artifacts (review, maps, notes, articles, etc.) that the student mentions. This code grounds on the idea that all the thinking process are mediated by the use of artifacts; 4) 'People', that refers to people dealing with the course (the teacher, other students, tutors, etc.) and mentioned by the student. This code

grounds on the idea that all the thinking processes are distributed among people and that the social situation represents the crucial stage in developmental processes;

2. Definition of the unit of analysis, that in this study corresponds to the unit of meaning, which represents the expression of an idea (Minichello et al., 1990), an argument chain or a discussion topic (Chi, 1997; Henri, 1992).

3. Reading and coding texts by using the first scheme of codes;

4. Identification of parts of text that could not be categorized and definition of a new set of codes (see the results section);

5. Reading and coding texts by using the new scheme of codes;

6. Calculating frequencies to describe how the categories occur in the different moments of the course.

Findings. We will present the results as follows: 1) description of the coding scheme; 2) showing and description of the frequencies.

1. Description of the coding scheme. As we already underlined, the initial coding scheme was characterized by four codes: activities, context, artifacts, and people. However, by reading the texts recorded in the three moments of the course, further categories emerged. All the steps entailing a change of the coding system have been discussed within our research team with other three researchers, in order to solve doubts and problems concerning the definitions of categories, coding rules, and categorization of specific case (Schilling, 2006). The first necessity was distinguishing the verbalized thinking from the activities that the student was performing. In fact, actions and activities in which she was involved are very often verbalized through sentences like «Let me open this file», «Now I'm going to answer the note», «Let me check the cell phone», and so on. Furthermore, the sound of tapping on the keyboard was recorded as well. Thus, all the notes could be analyzed by assigning them two codes: one related to the verbalized content and the other one related to the action performed during the verbalization. We named these aspects respectively «Thinking expression» and «Ongoing activity».

The second necessity was to code a very frequent kind of content showing the students' emotional experience. Indeed, during all the three thinking, emotions emerged from the verbalized content. Thus, we created a new subcategory labeled «Emotional experience». However, different kinds of emotions could be identified: negative and positive emotions.

Therefore, at this point of the analysis, the coding scheme was characterized by the two general categories «Thinking expression» and «Ongoing activity». The category «Thinking expression» was characterized by five subcategories: «Activities», «Context», «Artifacts», «People», and

\* The instructions have been translated from Italian. The original text was «Lo scopo di questa ricerca è di comprendere i processi cognitivi che le persone mettono in campo quando utilizzano le tecnologie per scopi formativi. Pertanto, ti chiediamo di svolgere un'attività che si chiama «thinking aloud», ovvero «pensiero ad alta voce». Si tratta di esprimere ad alta voce «quello che ti passa per la mente», ogni tipo di pensiero che fai mentre utilizzi il computer. In particolare, ti chiediamo di mettere in pratica il thinking aloud mentre svolgi le attività online di questo corso universitario e di registrare la tua voce mentre esprimi i tuoi pensieri.

Dovresti verbalizzare tutto quello che ti passa per la mente mentre sei davanti allo schermo, anche pensieri, idee, associazioni che ti possono sembrare non pertinenti. Ti ricordiamo che quanto registrerai rimarrà anonimo e non sarà oggetto di valutazione, ma verrà utilizzato soltanto per scopi di ricerca. Ti ringraziamo per la collaborazione.

«Emotional experience». The subcategory «Emotional experience» was characterized by two codes: «Negative emotional experience» and «Positive emotional experience».

After this step, the texts were read again and codes that are more specific and linked to the already existing

subcategories within the «Thinking expression» emerged. In the Table 3, all the subcategories and codes are displayed and described through a definition and an example (both in Italian and English). The definition is not provided where the code's label is explicitly clear.

Table 3

**Categories, subcategories, and codes**

Category	Subcategories	Codes	Example
<b>Thinking expression</b>	Activity: the activities that the student mentions.	Specific: the specific problem solving activity the student is running in during the TA	Si domenica pomeriggio dalle sedici<alle diciotto ok – Yes on Sunday afternoon from 4 pm to 6 pm ok
		Of the course: activities of the course different than the specific activity	entro oggi dobbiamo finire↓ il riassunto cioè la sintesi – We have to finish the synthesis by today
		Extra-course by computer: activities delivered by computer but different than the activities of the course	Lo devo proprio riformatta:re – I have definitely reformat it
		Extra: activities different than the activities of the course and not performed by computer	buon appetito – Have a good lunch
		Thinking aloud: the activity of the TA	vediamo quanto ho registra:to- Let me see how much I recorded
	Context: the contextual aspects that are mentioned by the student	The course: the context of the blended course	no anche qui il senso di comunita ((sorridente)) – No, the sense of community here too ((laughing))
		Other University courses	eh vediamo, una richiesta – Let me see, a requirement
	Artifacts: the artifacts (review, maps, notes, articles, etc.) that the student mentions	Synergeia's tools	da che ora stanno qua? – What time did they arrive here?
		Technology	forse è il programma che rallenta un po' – perhaps the software slows down the computer system
		Created by students: maps, synthesis, etc.	lo salvo comunque novantasette duemilatre così devo porta: re – However I save it with the version 1997–2003
		Didactic artifacts: papers, files posted by the teacher, etc.	vediamo,forse in excel si apriva questo – Let me see, perhaps it works by using excel
	People: people dealing with the course (the teacher, other students, tutors, etc.) and mentioned by the student	Colleagues: other students participating in the course	Giuseppe l'ha letto – Giuseppe told that
		Of the course: teacher, tutors	per Nadia, Nadia – for Nadia, Nadia
	Emotional experience: negative and positive emotions felt for technology, activities, and people	Negative related to technology	uhm perchè non carica – uhm why does not it reload?
		Negative related to colleagues	perchè hanno messo il modello comportamentista? – why did they put the comportamentist model?
		Negative related to the specific activity	mi sono un po' persa – I lost a little bit
		Negative related to other activities	((sbadiglia)) ah che so:nno ((lamento)) – ((she yawns))I am asleep on my feet
		Positive related to technology	dai carica carica – come on, reload reload
		Positive related to colleagues	eh sono d'accordo con te – I agree with you
		Positive related to the specific activity	che carina – what a nice grid
<b>Ongoing activity</b>			

By reading the texts and coding them, a new need arose: to define more specific codes within the category «Ongoing action». Indeed, at least three subcategories could be coded, as students were performing an extra-course activity, the specific problem solving activity assigned during the TA, or other activities of the course. Furthermore, for each subcategory, two alternative codes could be assigned to the unit of analysis: «Verbal expression» or «Meta-reflection». The code «Verbal expression» shows that the student is just expressing the kind of activity she is performing; the code «Meta-reflection» means that the student is expressing an evaluation or a personal reflection about the activity she is performing. In the Table 4, the subcategories and the

codes related to the category «Ongoing activity» are displayed and described by an example (both in Italian and in English).

After creating the coding system, we coded all the texts calculating the frequencies for each code and each category. We report the graphs showing the three sections of the TA for each category and some comments related to each graph.

Three categories are particularly relevant in relation to the TA performed during the construction of the map (beginning of the course – blu line). Indeed, activities of the course (not the specific one of the module), colleagues, and negative emotions related to technologies and to colleagues have higher frequencies.

Table 4

Ongoing activity: subcategories and codes

Category	Subcategories	Codes	Example
Ongoing activity	Extra-course activities	Verbal expression	Ecco vediamo se c'è qualche motivo non c'è non c'è niente – let me see if there are reasons why, no there is nothing
		Meta-reflection	Uffa una cosa va lentissima – heigh-ho, this works really slowly
	Specific problem solving activity related to the TA	Verbal expression	Allora vediamo un po' nel forum dei responsabili – so let me see the forum of the responsible
		Meta-reflection	cioè ((ride)) perché non riesco a vederla tutta? – so ((she laughs)) why I cannot completely see it?
	Other activities of the course	Verbal expression	di Nadia – of Nadia
		Meta-reflection	((sbadiglia)) ah che sonno ((lamento)) – ((she yawns)) I am sleepy ((she complains))

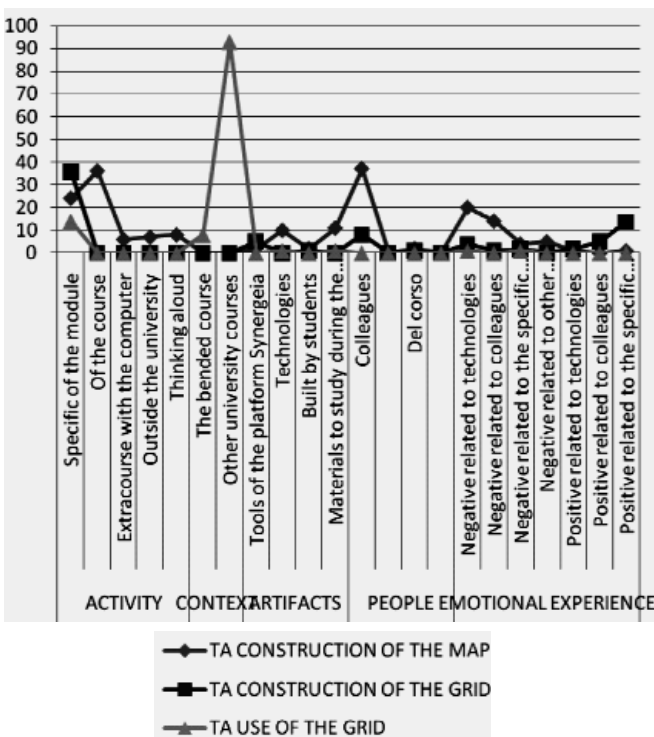


Fig. 1. The thinking expression

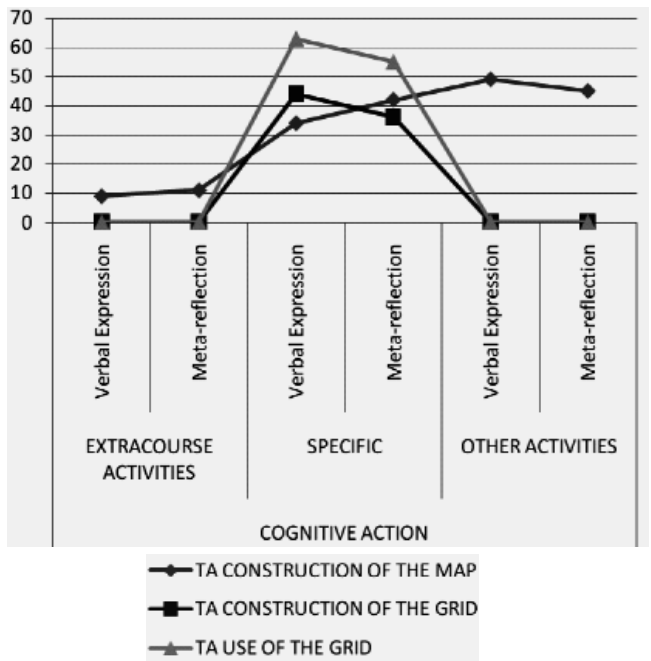


Fig. 2. The ongoing activity

Whereas, three categories are particularly relevant during the construction of the indicators' checklist (end of the course – red line). The specific activity of the module, colleagues, and positive emotions related to the specific activity have higher frequencies. Finally, during the use of the indicators' checklist (end of the course – green line) two categories are particularly relevant: the specific activity of the module and other university courses.

The TA performed during the construction of the map (beginning of the course – blu line) the category of «other activities» has more frequencies than others, especially in the subcategory of «verbal expression». During both the construction and the use of the checklist (end of the course – red line), a high frequency is associated with the category of the «specific activity».

Thus, through the description of the thinking processes performed during the TA, we can underline some important aspects. The emergence of the categories from the texts shows us the structure of such processes and their connectedness with the participation in the activities in which the student is participating. Furthermore, this structure changes in respect to the activities and over time (from the beginning to the end of the course), since the frequency of the specific categories changes in both of the dimensions through the course. Indeed, at the end of the course, it seems that cognitive and social resources are much more focalized toward the specific activity in which the students is participating and that the affective dimension (in general and in relation to activities) acquires positive aspects. Indeed, the emotional experience has a different qualitative characterization: negative at the beginning of the course, positive at the end.

Through the course, the student moves from a diffusion of cognitive processes among several activities, artifacts and people, to a focalization toward the specific

activity, the artifact of the educational environment and the learning context.

## Discussion and conclusions

This research project dealt with the subjective development understood in terms of both identity and thinking changes occurring through the participation in learning context mediated by new technology. Since the first study showed the relevance of activities and the mediating tools in the construction of I-positions, the processes of identity positioning were grasped as part of the complex set of higher mental function. Thus, the second study aimed at understanding how thinking processes, as component of such a set, change over time and in relation to problem solving activities. We want to highlight some points emerged from the second study, relating them to CHT. First, we claim that from the beginning to the end of the course a maturation of new ZPD occurs, as the thinking structure changes. Second, probably the participation in the collaborative learning activities has mediated the construction and interiorization of social rules, shared practices, and common aims, so that the emotional experience switches from a negative to a positive dimension. However, we want to underline the possible further develops of this research. Indeed, we contend that it opened several questions of interest for our research field, such as: what are the cause-effect relationships between activities and thinking processes? That is to say, what aspects of the course cause what effects? How the whole system of higher mental functions can be grasped? How the relationships within this system can be studied in such a kind of complex learning context? How the role of new technology can be highlighted?

## References

1. Adams G., Markus H. R. Culture as patterns: An alternative approach to the problem of reification. *Culture and Psychology*. Vol. 7. 2001.
2. Bakhtin M. M. Problems o Dostoevsky's poetics. MI., 1984.
3. Bakhtin M. M. The Dialogic Imagination. A., 1981.
4. Black S. D., Levin J. A., Mehan H., Quinn C. N. Real and non-real time interaction: Unraveling multiple threads of discourse. *Discourse Processes*. Vol. 6. 1983.
5. Bonk C. J., Graham C. R. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. S. F., 2005.
6. Brown A. L., Campione J. C. Communities of learning or a content by any other name. In D. Kuhn (Ed.) *Contribution to human development* (108–126). N. Y., 1990.
7. Henri F. Computer conferencing and content analysis. In A. R. Kaye (Ed.). *Collaborative learning through computer conferencing*. L., 1992.
8. Hermans H. J. M. The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*. Vol. 7. 2001.
9. Hermans H. J. M. The person as a motivated storyteller: Valuation theory and the Self-Confrontation Method. In

R. A. Neimeyer, & G. J. Neimeyer (Eds.) *Advances in Personal Construct Psychology* (p. 3–38). 2002.

10. Hermans H. J. M. Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*. Vol. 119. 1996.

11. Hermans H. J. M., Hermans-Konopka A. Dialogical self theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society. CA., 2010.

12. Hermans H. J. M. The dialogical self: Between exchange and power. In H. J. M.

13. Hermans, & G. Dimaggio (Eds.). *The dialogical self in psychotherapy: An introduction* (p. 13–28). N. Y., 2004.

14. Holland D., Lachiocotte W., Skinner D., Cain C. Identity and agency in cultural worlds. M A., 1998.

15. Holquist M. Bakhtin and his world. N.Y., 1990.

16. Hsieh H.-F., Shannon S. E. Three approaches to qualitative content analysis. *Learning Sciences*. Vol. 6. 1997.

17. Jefferson G. Transcript notation. In J. M. Atkinson, & J. Heritage (Eds.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (p. 9–16). CA., 1984.

18. Ligorio M. B. Identity as a product of knowledge building: The role of mediated dialogue. *Qwerty*. Vol. 4. 2009.



19. *Ligorio M. B.* The dialogical self and educational research: A fruitful relationship. In H. Hermans & T. Gieser (Eds.) *Handbook of the Dialogical Self* (p. 849–965). CA., 2011.

20. *Ligorio M. B., Fuiano L.* Using e-learning: the students' point of view. *Jelks*. Vol. 1. 2006.

21. *Minichiello V., Aroni R., Timewell E., Alexander L.* *In-Depth Interviewing: Researching People*. H.K., 1990.

22. *Polman J. L.* *The Journal Of The Learning Sciences*. Vol. 15. 2006.

23. *Schilling J.* On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*. Vol. 22. 2006.

24. *Valsiner J.* Making Decisions About Taking Medicines: A Social Coordination Process [79 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 5 (1). 2004. Electronic document:

<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-04/1-04-joerchelvalsiner-e.htm>

25. *Van Someren M. W., Barnard Y. F., Barnard J. A. C.* *The think aloud method. A practical guide to modeling cognitive processes*. L., 1994.

26. *Veresov N.* Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-Historical Psychology*. Vol. 4. 2010.

27. *Vygotsky L. S.* *Mind and Society* N. Y., 1978.

28. *Vygotsky L. S.* *Sobranie sochinenii*. MO. Vol. 3. 1983.

29. *Vygotsky L. S.* *Sobranie sochinenii*. Vol. 5. MO., 1984.

30. *Wenger E.* *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. CA., 1998.

31. *Wortham S.* From good student to an outcast: The emergence of a classroom identity. Graduate School of Education GSE Publications. 2004. Electronic document: [http://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/49](http://repository.upenn.edu/gse_pubs/49)

## Развитие через развертывание учебной деятельности

**Мария Беатриче Лигорио**

кандидат наук, доцент Университета г. Бари

**Федела Фельдиа Лоперфидо**

аспирант Университета г. Бари

---

В статье рассматриваются аспекты, связанные с личностным развитием студентов, обучающихся по комбинированным программам (blended learning). Представлены материалы проекта по изучению изменений Я-позиции и развития мыслительных процессов у студентов, принимавших участие в комбинированном обучении. Данный проект, в свою очередь, включает в себя два исследования, проведенные в одном из университетов Италии. В рамках первого исследования изучались изменения Я-позиции у студентов в ходе групповых дискуссий. Результаты этого исследования свидетельствуют о том, что подобные изменения в процессе обучения тесно связаны с вовлечением в разные виды деятельности, предусмотренные комбинированными программами, и опосредованы использованием новых технологий в обучении. В ходе первого исследования возникли новые вопросы касательно взаимосвязи разных видов деятельности и развития мышления. Второе исследование ставило своей целью описать и проанализировать поток мыслей студентов в процессе решения задач. Результаты, полученные во втором исследовании, говорят о многомерной структуре мышления, меняющейся в ходе решения задачи, и показывают, что характер деятельности оказывает непосредственное влияние на конечный результат.

**Ключевые слова:** комбинированная система обучения, Я-позиция, развитие мыслительных процессов, структура мышления.

# Drama and dreams: Looking through a Cultural-Historical and Semiotic Lens at the Graphic-Dramatic Interplay of a Young Adult with Down Syndrome

Esther Joosa

PhD student, National Institute of Education (NIE) Singapore

---

This study foregrounds Vygotsky's cultural-historical theory and semiotic analysis to attend to graphic and dramatic interplay of a young man with Down syndrome as a rich source for meaning-making. The role of art as a social, multimodal and semiotic resource is well described. To date, little is known about the role of art in mediating the meaning-making processes of individuals with Down syndrome or others with a cognitive disability. With selected examples of a young man with Down syndrome this investigation traces the source of his visual meaning-making. It provides a detailed analysis of the social and semiotic nature and evolving meaning-making processes associated with the ensuing artefact. While the findings cannot be generalized, the investigation directs attention that pedagogies and other practices of marginalized populations can be reshaped in important ways by understanding how the social and semiotic nature of arts drives the holistic act of creation and gives shape to the lived experience.

**Keywords:** Cultural Historical Theory; Semiotics; Meaning-making; Visual Arts; Down syndrome; Graphic-Dramatic Interplay.

---

## Introduction

This study features the artistic meaning making process of a Billy, a young man with Down syndrome. He is one of the many young adults with a cognitive disability who seeks entry into the community (Brown, 2003; Jobling & Moni, 2000). Despite a growing attention to the need to create spaces for expression, little is known how people with a cognitive disability live their lives. Indeed, difficulties in verbal communication have made it difficult for many to express themselves (Jobling & Moni, 2000). For years people with Down syndrome and others with a cognitive disability have been neglected in the discussion of meaning-making and little is known how they live their life and experience their social world.

Not being able to speak has to equate to having nothing to say (Thomson, 2008) or a story to tell. Stories come in many forms, in visuals, in the narrative and in the embodied, or in a variety of combinations and whether fiction or real life accounts or in combination allow individuals to make meaning of their social context (Egan, 1999; Wright, 2010). The arts provide unique opportunities to give shape to individual experience and involve thinking, perceiving and feeling processes that allow tapping into the imagination and

alternative ways of knowing about the world (Greene, 1995; Wright, 2010).

There is a growing interest in Vygotsky's cultural-historical perspectives to explain the symbolic nature of human expression and how the arts gives shape to the lived experience (Cathrene Connery, John-Steiner, & Marjanovic-Shane, 2010; Vygotsky, 1925/1971). From a Vygotskian perspective, the artwork is not just a stand-alone product but a symbolic manifestation of the artist's social world (Cathrene Connery, 2010a). For Vygotsky (1925/71) the art is the social within us and makes visible our most intimate and important experiences, emotions, and feelings of the soul (p. 249). Vygotsky (1925/1971) also noted the empowerment of the arts and how by taking on another role (1971) something inside him or herself they really become that person (p. 246). Examples of research show how the arts provide a complex playworld, in which transformative processes allow participants to develop a response to the social settings (Ferholt, 2010; Haas Dyson, 1997; Haas Dyson & Genishi, 2005; Hakkarainen, 2008; Wright, 2007, 2010).

For the longest of time, research methodologies involving people with a disability show an adherence to quantitative methods and medical models that consider the body as a fixed system of muscle, bone and organ that transcends history and culture with little attention

to identity and agency (Rogers Cherland & Harper, 2008). Debates underpinning research in disability studies are in search for new platforms for opportunities for participation, learning, agency and active citizenship (Brown, 2003; Ferguson, 2008).

The production of meaning through art of people with a disability remains largely uninvestigated (Taylor, 2005). The limited studies available show that the arts either in the form of drama or the visual enhances communicative abilities and provide opportunities for insights how people with a cognitive disability live their life (Raphael, 2004; Taylor, 2005). Personal experiences with people with Down syndrome have provided insights that although hampered by lack of communicative skills, they are narrators 'par excellence', who use every opportunity to express their experiences (Joosa, 2008, 2011)

In this paper I argue the importance of merging Vygotsky's cultural historical perspectives to address these «old silences» and provide opportunities for new insights and hopes by investigating the role of the arts (Greene, 1995). With examples from Billy, a young adult with Down syndrome, this ethnographic study explores why art is important to him and how the cultural historical theory and semiotic analysis provides a lens that gains insight into the complex nature of meaning-making process.

### Methodology

This ethnographic study is staged against my work as a visual arts educator with the Adult Enhancement Program (AEP) of the Down Syndrome Association in Singapore (DSA). The focus is Billy, a young man in his early twenties who has Down syndrome, who is part of a group of six young adults with Down syndrome which is at the center of my current PhD research. Within the sheltered context of the AEP, Billy spends his daytime in a small community of other young adults with Down syndrome. Although he and his peers are bound by a commonality, caused by a trisomy in chromosome 21, the effect of Down syndrome is different for each individual (Stratford & Gunn, 1996). Billy, is just like any other person a unique individual, and in search for a place in this world.

The investigation took place over a period of six months and investigated in-situ video recording and the collection of the participants' artwork. With its visual nature it draws on visual ethnography and anthropology (Pink, 2001). This study is not meant to bring forward generalizations about Billy or people with Down syndrome but considers the uniqueness and social nature of individual life experiences and its symbolic relationship between arts, meaning-making and influences and interactions of the social world. The focus on a single participant, or on someone familiar, is not unusual. For instance, Kress (2003) used extensive single examples from his own children's artistic development to clarify semiotic concepts.

Over the past few decades, cultural historical theory has made a considerable impact on the study of human development and the nature of thought (Daniels, Cole, & Wertsch, 2007). Development is a complex process of

qualitative reorganization and happens throughout the lifespan and is inspired by dialectical and critical moments which find their origin in the social (Veresov, 2010; Vygotsky, 1978, 1986). Throughout his work on development Vygotsky had a great affinity research of people with a disability and believed in a positive resource oriented approach that looked beyond the limitations of quantitative diagnostics (Gindis, 1995). The search for a method brought this study to Veresov's (2010) notion of Vygotsky's forgotten methodology who highlights that in order to understand development in any form one needs to restore the whole process so as to identify the sources, the influences of the moving forces, moving forces, directions and specific features.

For Vygotsky (1978), semiotics or the study of the sign, played a crucial role in understanding development. Semiotics has seen many different applications and interpretations (Danesi, 2006; Kress & Van Leeuwen, 2006; Van Leeuwen, 2005). In this study semiotics is not considered a theory, but as a way to analyze and to strengthen the culturally and historically specific features and the role of the sign as a resource within practice and interaction (Kress and Van Leeuwen, 2006). Sign-making is a complex interactive and goal directed process whereby the external sign tools become internal ones, and are converted into internal symbols, which then lead the way into higher psychological functions (Wertsch, 1998; Valsiner, 2001; Vygotsky, 1978). Anything and everything has semiotic potential and can become a sign system, from the gestures we make, the clothes we wear, and to the position we prefer to sit (Kress & Van Leeuwen, 2006). As tool it has the possibility to change its purpose, and as such the possibility to reorganize the whole structure of psychological functions (Valsiner, 2001). This makes the concept of the sign, and semiotic analysis ambiguous as from this perspective there are no universal signs because they are developed cooperatively within a given culture, and are the result of the (inter) actions and social practices of people (Kress & Van Leeuwen, 2006; Valsiner, 2001).

Signs are not to be confused with symbols or icons. Van Leeuwen, 2005 explains how there are three kinds of signs, differentiated by the relationship between signifier and signified. The icon (or iconic sign) represents the signified by having a likeness, such as a heart for love and a smile for happiness. The indexical sign are schematic pictures such as outlines of a male or female, the third is the symbol which has a conventional but arbitrary relationship between signifier and signified.

### The process of semiotic analysis

The investigation was not a traditional Vygotskian experiment, such as the carefully staged examples of Ferholt (2010) and Hakkarainen (2008). From a cultural historical semiotic perspective the analysis required more than just viewing. The process of analysis was divided into several steps and was a deconstruction and reconstruction of six months of video observations and other visual data but to work towards understanding

«the source of his art-making experience». Semiotic analysis is a multi-faceted task (Van Leeuwen, 2005). From a cultural-historical perspective it required attention to the uniqueness of the individual, as well as the context such as interaction with peers, environment, interlocutor and other factors such as attendance to the specific graphic strategies used, the semiotic features and communicative intentions of the participants and the features of the artworks.

The first step was to sort all the images according to date added with field notes and images about established routines, themes and special happenings. All art works were placed in a chronological order so as to gain insights and in particular to its features, such as materials, object and form and are based on an overview of the artworks which includes the total collection of drawings, paintings and written narratives produced during the period.

For this investigation, the next step comprised the multimodal transcription of four selected sessions, which were selected from beginning, middle and end. The transcripts were analyzed based on verbal and non-verbal interaction such direction of the speaker and response of the listener, type of speech such as offering/requesting/initiation/response of information. The transcripts included other information such as position, non-verbal interaction and movement within the social context. The last step focused on specific actions of Billy. Segments were selected to provide examples of individual actions and to emphasize specific developments within his individual text. Subsequently all information was pieced together so as to trace the source and directions.

Multimodal transcription conventions from Wright (2010, p. 51) were used. For scripting the first letter of the pseudonym was used. Square bracketing depicts interpreted words and indexes, while italicizing in round bracketing indicate embodied communication. Capital letters indicate emphasis. To address issues of privacy the Billy and all other participants were given Anglicized pseudonym. DSA was informed about this paper and special consent was sought from Billy and his caretakers and their agreement is much appreciated.

### The findings

Billy did not come to me as a stranger and had been in my program for nearly four years. Many of his practices were established and marked by a mastery over the material processes involved in his art making. These previously established routines allowed an almost «invisible synchronicity» between Billy and me (Cathrene Connery, 2010b, p. 89).

From the earliest beginning, Billy's visual language carries recurring features and themes. From the earliest beginnings he has shown his profound admiration for Spiderman and his abilities to «shoot a web». During the six months of observation Spiderman remained a regular returning feature in his themes, but also s other heroes ranging from Harry Potter and Rush hour to High School Musical, Batman and X-men. The attrac-

tion to superheroes in stories is not uncommon (Egan, 1999; Haas Dyson, 1997). Powerful attributes of these heroes find their origins in ancient myths and legends and for the longest of time have served as symbols of honesty and justice (Wright, 2010).



Fig. 1. Examples of Billy's artwork

Figure 1 shows the artworks from 4 different events, 29 August, 6 September, 3 October 2008 and 31 January 2008. For Billy his images are icons in which a range of different meanings are invested (Pink, 2001). The positions of the images in his artwork carry a variety of connotations (Kress & Van Leeuwen, 2006). Although Billy has a focus on a specific superhero character as the main actor, his images often include more than one character. The slightly larger form, often position on the left, draws attention to the position of the main actor (Kress, 2003). The whole figures of the characters are positioned in his artwork at a close social distance, which find correspondence to traditional definitions film and television (Bell, 2011). With almost similar sizes, there is a certain demand and equality within each of the images with the characters directly looking and smiling at the viewer (Kress & Van Leeuwen, 2006). In the background icons such as houses, musical notes and hearts carry additional symbolic information about the setting and a relationship with the storyline. The use of hearts and musical notes indicate a focus on love and happiness and with their «all over» position are submerged in the text (Wright, 2010). The highly saturated colours of Billy's images carry a strong sensory modality and show both realism and fantasy (Kress & Van Leeuwen, 2006). This is not unusual taking into account that superheroes wear costumes which are bright and often in primary colours. His themes appear to coincide with the screening of movies either in the cinema or in the AEP program, with cultural festivals and with events that carry a personal significance. The last artwork, painted just before Chinese New Year shows a focus on orange and red, colours which are strongly related to this cultural festival.

Although they provide a wealth of information, they do not provide insight into the process. A comparison between events showed Billy as a man of routines with a meticulous focus on his planning, self-determination

and choice. Without fail he brought along a stack of movie magazines. His verbal interactions evidenced that Billy knew the value of my response. He was keenly aware that in my role as the «gatekeeper» or interlocutor I had a strong say in what happened in the art room (Wright, 2010). Throughout each session, Billy ensured that I remained aware of his intent. His interest was not only focused on his current theme. Whenever possible he included his expectations and mental preparations for the next session. In this example from 29 August 2007, Billy stopped with his drawing on karaoke and his gaze focused on an article on the movie 'Rush Hour'.

B: Next week I want to draw this one (his gaze is directed at me while he points at his magazine)

E: (*while attending to some clean up*) Ya Ya

B: ...*ESTHER!* With a loud voice he ensures to get my attention and points at the picture and explains ... Kung Fu artist.

E: Oh the Kung Fu artist, what movie is that? (*I move closer to him*)

B: Fighting.

E: Mmm (*as I read the subtitle, I clarify*)... I thought it was Rush Hour?

B: (*looks at the picture and realizes I am correct*)... Also can.

B: (*Quickly he changed topic and points with his pencil at one of the photos and explains his role division*) This is me, this is William, this is Henry, this is Jeremy

E: (*to draw attention to the only female member of the group I probe*) and where is Gwenda?

(*Billy has to think about this. As he flips through the pages to find another movie, he finally finds a suitable image and points at two females which are Gwenda and Jill*).

That Billy did not forget was clear as the main characters of Rush Hour materialized (the image at the top left corner in figure 1). Billy's interest in telling his story had been a recurring event. Each time, before leaving he provides a verbal account about the adventures of the protagonist in his drawing. His narratives and comments carry a certain emotional undertone. When commenting on his Harry Potter (8 August, 2007) theme, he mentioned «If I can have magic I can make Jill to love me». Early September 2007, I encouraged Billy to write his dream and to extend on his drawing. I told him that if he would write more often, he could make a book of his stories. The effect of Billy's response was his «drama» (dream) and the beginning of a new feature to his routine.

My Drama

One day spider barket [bit] me

I go home and sleep drama spider (dream of the spider)

When weak [wake] up I thank my spider cousion [costume] will behive

I go out and dry [try] my move to john (join) web

That I save the day

I go to AEP to wear my t-shirt cousion [costume]

I when to I saw my cousion and mark

People cill (call) my name is Peter Parket [Parker]

My family and friend cill me Peter Parket

Jill is my Mary Jarny (Jane)

Big out a lot big bad grdy (guys)

In a metaphorical way his spelling error of drama instead of dream pointed at Vygotsky's dramatic categorizations and Billy's source of meaning making (Veresov, 2010). By moving into the social world of Spiderman, he was able to act upon allegorical situation such fighting the bad guys and just as the real Spiderman and engage in an emotional relationship with his «Mary Jane».

The value of response and social interaction with his peers were powerful moving forces for Billy to continue to develop his stories. The usual routine for this group is to get ready by discussing the movie magazines and other resources. The open space in the center of the art room was designed to provide opportunities for group discussions, sharing of resources such as the magazine and flexibility. The use of this space was for Billy a critical feature for his interactions and responses of the group.. Billy would place himself in a central place and thus ensure that other participants were in close proximity. Within the group of six participants, Billy's verbal interactions are mainly with me and Henry. This is no surprise as two of the other participants, Don and Jeremy, who would partake in the group conversation are nonverbal. The other two participants, Gwenda and Ken, normally adjourned to their own 'private space' and seldom mixed with the group and their discussions.

Close up video images evidenced how Billy often sought an alliance with Jeremy about his themes on superheroes and of the semiotic powers of gestures such as are regular exchange of Spiderman's hand signs. Among the participants in the group there was a common understanding about the use of movie magazines and images of lead actors. It is with Henry he often had verbal disagreement. For instance, in this scene of the 3 October 2007, they discuss a poster of High School Musical

E: So High School Musical...

B: YES (loud emphasis)

E: What is nice in High School Musical...who are you going to be? (as I look at his poster)

H: (buds in) I know I know I know basketball players (points at the lead character) I want to be this,

B: (clearly disagrees) No this one is Henry (points at the male character on the left)

H: (moves closer) Excuse me Excuse me I want to be this one lah (points again at the center)

B: No, I want to play basketball

Disagreement like this were a regularly occurring feature among Henry and Billy. Sometimes, I would interfere but so as not to take sides, I told the two young men that « they would get old very soon if they would continue to argue and each can be a hero in his story». They were not adverse to humor and both of them laughingly accepted. Billy's individual actions, as to the positive outcome of the confrontation were marked by expressiveness through position and body language, gesticulations such as facial expression, vocalisms and, at times, dramatization of characters or events. Often, such as in this incident he showed his happiness with the situation by using his hands to gesture his excitement.

Deeper investigations and close up video shots illustrated how Billy's actions, visual texts were a complex

material interplay and different modes such as drawing, paint and writing played important complementary roles. Examples of the same High School Musical episode (3 October 2007) evidenced the intent and meticulous nature of his actions. It is clear that his drawing is not a haphazard act. Instead, it followed a sequential. As Billy started on his High School Musical, he drew his images from left to right, similar to writing (Kress, 2003). With a focus on placement outer appearance of each character, each details is neatly sequenced. Before painting his story, Billy pointed at his finished painting of High School Musical and explained.

B: This is Ramli behind [a male member of AEP]

E: Who are we missing, Jennie and Lenny? [two new members of AEP]

B: No they don't come to the dance

E: What about Mary? [a female member of AEP]

B: No, Mary is a Charlie's angels

H: (buds in) Mary can't walk. Last time she fell down [a female member who broke her leg].

In his art-making Billy followed strict routines. His drawing would without fail be followed by painting. With purposeful movements he would get his materials and make conscious decisions about the choice of colours and brushes. But with paint, he would not seat himself in the center. Instead he would retreat to a secluded spot and seats himself with his back against the others. In this process the importance of the material tools become visible. His sequence of painting is similar that of his drawing and with meticulous strokes he painted the two images on the left. Subsequently Billy drew and painted, the disco lights, the cool cd, the music, and finally the basketball players.



Fig. 2. High School Musical the process

One of Billy's last routines was to write his story. It is in this role that he would position himself lying down in the center of the art room. It is at this moment that the complex sequential event of Billy's thoughts, his social world and focus began to take on a material form. How embedded Billy's art-making is in intent and routines only becomes visible when piecing the process together (fig. 2). Each sentence followed the same order as his drawing and painting sequence.

One day we go to high school  
We can get ready to dance [he drew and painted two images «we]

I on the disco lights [drew and painted the lights]

And I on the cool cd to dance [drew and painted the cd]

A lot the hip hop cd

We became a high school muilc [drew and painted more figures]

We love to dance

I will take basketball to play and dance

To play sport or I play basket ball

Basketball to leg my shower with swim [drew and painted the basketball players]

We stay star we go highschool muilc

Do you want to dance [painted more musical notes]

Yes to want to dance

Last dance together

I like to dance and the ruber (rap)

This is my story about high school muilc.

Each new episode dream carried a new source of emotional intent and need. In his visual world, Billy is a skillful negotiator between reality and make-belief. By starting «with one day»... he allows the transformation into a 'superhero' and thus take on qualities that allow him to make the right decisions and save the world. With the allegorical qualities of his heroes he transforms himself and is able to enact and act upon his own chosen theme. Billy's graphic meaning-making shows the central role of being good, relationships and togetherness with his peers. In the High School Musical episode he asked questions such as «do you want to dance» and invites his audience to join in. His complex graphic, narrative and embodied interplay, gave evidence self-determination, compliance and willingness to solve conflicts and aim to achieve a solution (Wright, 2010). By highlighting the end of his story he returns back to reality. In the last episode of this investigation, he borrowed from past events and existing relationships and future events.

One day we are be gangster together

We are good brother sister

We are celbrion (celebrating) Chines New year

We go for watch movie together

Diffant (different) movie we watch

Coming to be Henry's birthday

We celebraien (celebrate) together

We are x-men4 friend

Coming to be Gail's birthday We stay toether (together)

We use our superpower

Our AEP to make the last stand

We are happy coming to be chines

New Year we also celbrain vantatime day

Coming to be vantatime (Valentine) holidays is coming.

A comparison with the other featured dramas or dreams evidences recurring themes but also other subtle changes. In his writing this brings along a change in his orientation, in this episode he does not use the personal pronoun «I», instead he uses «we». This final episode shows pays attention to more than the here and now of prevailing cultural

trends within social contexts and the expectations of the future, With his focus on the future such as birthdays of peers and festivals related to popular and ethnic culture, he creates an anticipation of the future.

### A discussion

When listening and looking at Billy's graphic-dramatic interplay, a complex playworld became visible. One that contained specific features such as filmic qualities, the role of allegories, intertextuality and different episodes (Hakkarainen, 2008). Throughout the sessions Billy weaves in and out of reality, while he takes on different identities he remains a member of the AEP. His scenes function in a similar way as a play and the plot acts as a frame in which he enacts his life (Wright, 2010). With the use of existing and the creation of new signs, Billy created a symbolic play world in which he was empowered to be the author, director, scripter, narrator and audience (Hakkarainen, 2008).

The investigation of image, interaction and individual actions provided an important way to understand Billy's social world but also the qualitative change over time. The analysis brought forward a complex multidimensional semiotic process that moved lateral as well as vertical and, over time, thickened in richness. Billy's narratives were more than routines and his complex visual texts were created with a purpose. The findings strengthen research of the concept and powerful role of sensitive responses in guided playworlds (Ferholt, 2010; Hakkarainen, 2008). The different session gave opportunities for his prototypical characters to take on new identities and characters which allowed him to alter his story (Wright, 2010, p. 5). Routines established in the past became powerful semiotic resources that (re) created new signs to mediate the needs of present and developed with expectations of the future. With his predictable plots of happy endings he established «do it again» expectations (Wright, 2010, p. 110).

Within each episode, Billy tapped on these semiotic resources, which from mere physical instrument or tool, became his own unique source of meaning. Indeed, as true signs they operated on and became regulators in respect to one another but also motivators for the future (Valsiner, 2001). Each recurring event, gave insights into the strong emotional undertones of this young man's lived experience and his focus on response of a sensitive environment to listen to his story. It made visible his agentic abilities and potential and it is in this world that he is lifted above his current potential and able to achieve the 'unachievable' (Ferholt, 2010).

The value of his graphic dramatic make-belief play should not be dismissed as an important contributing factor for mental health. Young adults with a cognitive disability often experience the pressures of their limitations in everyday life (Brown, 2003). The arts provide a safe environment, to give empowerment both from societal constraints but also the opportunity to further develop individual potential (Raphael, 2004). Yet, despite the poten-

tial of the visual art, the investigation raises caution about the triadic relationship between Billy, his make belief world and his emotional needs. Billy's dreams are real and his fictional representation stories should not disguise to see the link between discourses and real life social actors and social practices (Van Leeuwen, 2005, p. 103). His attraction to superheroes and allegorical relationships such as love, power and relationships draws attention to the need for further investigation of the powerful semiotic messages of movies and the false realities and make-belief of the silver screen. The signifiers of superheroes in the advertisements are purposely designed to give a more than favorable and unrealistic image of societal relationships (Van Leeuwen, 2005).

### The road ahead

This ethnographic study took on a social and semiotic lens to explore the graphic, narrative and embodied nature of Billy's interplay. This study was not a typical Vygotskian experiment with a staged environment (Veresov, 2010). Instead it was an investigation into an existing practice. It was through careful semiotic analysis that the process of drawing, painting and writing took on a tangible form and gave insight into the role of the arts. Taking on a particular interpretation such as cultural-historical theory is a humbling process. Vygotsky's insights are deep and not always straightforward (Veresov, 2010). As a new researcher, this investigation was a mere attempt to understand human thoughts and its social and semiotic origins of mind. I recognize that the explanations of many issues and application of theoretical perspectives on meaning-making and the process of understanding was inherently a qualitative experience. The subjective and individual interpretations of the examples are debatable and further investigations are needed. There are many issues still to be addressed such as the social situation of the art-room, the role of practice and the relationship of intent with Billy's development (Veresov, 2006). Taking on cultural-historical theory was also just one particular lens. As Pink (2001) notes that any experience, action, artefact, image or idea, whether in doing or in viewing (comments added), is never definitely just one thing but may be redefined in different situations, by different individuals and in terms of different discourses.

Despite many shortfalls, this study allowed understanding of the uniqueness of art to bring out the intimate personal and social nature of human expression (Vygotsky, 1925/1971). By viewing the graphic depiction, attending to the many influences, listening to the narratives, noting Billy's gestures and sequence of his expressive vocalisms, in writing, speaking, drawing and painting, this study gave insights how complex sign systems gave shape to his drama and dreams. The findings are just a tiny contribution to set the stage to further act upon the human experience as a holistic social and semiotic experience and for people with a cognitive disability to be included in the mainstream debates on meaning-making.

## References

1. *Bell P.* (2010). Content analysis of visual images. In T. Van Leeuwen & C. Jewitt (Eds.), *Handbook of Visual Analysis* (pp. 10–34). London: Sage Publications.
2. *Brown R. I.* (2003). *Disability and society: Challenges in the 21st century*. North Adelaide, SA: The Australian Society for the Study of Intellectual Disability (ASSID) Inc. SA branch.
3. *Cathrene Connery M.* (2010a). The historical significance of Vygotsky's psychology of art. In *Vygotsky and Creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making and the arts* (pp. 17–26). New York: Peter Lang, Inc.
4. *Cathrene Connery M.* (2010b). The social construction of a visual language: On becoming a painter. In *Vygotsky and Creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts* (pp. 83–106). New York: Peter Lang, Inc.
5. *Cathrene Connery M., John-Steiner V. P., & Marjanovic-Shane A.* (Eds.). (2010). *Vygotsky and Creativity: A cultural-historical approach to play, meaningmaking, and the arts*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
6. *Danesi M.* (2004). *Messages, Signs, and Meanings: A Basic Textbook in Semiotics and Communication*. Toronto, Ontario: Canadian Scholars' Press Inc.
7. *Daniels H., Cole M., & Wertsch J. V.* (Eds.). (2007). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.
8. *Egan K.* (1999). *Children's minds, talking rabbits & clockwork oranges: Essays on education (critical issues in curriculum)*. New York: Teacher's College Press.
9. *Ferguson D. L.* (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109–120. doi:10.1080/08856250801946236
10. *Ferholt B.* (2010). A synthetic-analytic method for the study of perezhivanie: Vygotsky's literary analysis applied to playworlds. In M. Cathrene Connery, V. P. John-Steiner, & A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Vygotsky and Creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making and the arts* (pp. 163–180). New York: Peter Lang Publishing, Inc., New York.
11. *Greene M.* (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bas.
12. *Gindis B.* (1995). The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education. *Educational Psychologist*, 30 (3).
13. *Haas Dyson A.* (1997). *Writing superheroes*. New York: Teacher College Press.
14. *Haas Dyson A., & Genishi C.* (2005). *On the case: Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
15. *Hakkarainen P.* (2008). The challenges and possibilities of narrative learning approach in the Finnish early childhood education system. *International Journal of Educational Research*, 47.
16. *Jobling A., & Moni K. B.* (2000). Understanding friendship: Young adults with Down syndrome exploring relationships. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25 (3), 235–245. doi:10.1080/13668250020006321
17. *Joosa E.* (2008). Teaching art to individuals with a disability. In S. Wright, L. Cohen, & K. Poon (Eds.), *Special education perspectives in Singapore* (pp. 24–37). Singapore: Pearson Education.
18. *Joosa E.* (2011). Beyond the surface: The context of meaning-making through visual art of a young girl with Down syndrome. *Down Syndrome Quarterly*, 13, 29–33.
19. *Kress G.* (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.
20. *Mahn H., & John-Steiner V.* (2002). The gift of confidence: A Vygotskian View of Emotions. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century* (pp. 46–58). Malden, MA: Blackwell Publishers Limited.
21. *McVilly K. R., Stancliffe R. J., Parmenter T. R., & Burton-Smith R. M.* (2006). 'I get by with a little help from my friends': Adults with intellectual disability discuss loneliness. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19, 191–203.
22. *Rogers Cherland M., & Harper H.* (2007). *Advocacy Research in Literacy Education: Seeking Higher Ground*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associated, Publishers.
23. *Pink S.* (2001). *Doing Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London: Sage.
24. *Raphael J.* (2004). Equal to life: empowerment through drama and research in a drama group for people with disabilities. *NJ (Drama Australia journal)*, 28 (1), 73–86.
25. *B. Stratford & P. Gunn* (Eds.), *New approaches to Down syndrome*. London: Casseli.
26. *Taylor M.* (2005). Access and support in the development of a visual language: Arts education and disabled students. *International Journal of Art & Design Education*, 2005. Retrieved from Blackwell Publishing Blackwell Publishing.
27. *Thomson P.* (2008). Children and young people: voices in visual research. In P. Thomson (Ed.), *Doing Visual Research with Children and Young People* (pp. 1–20). Oxon, UK: Routledge.
28. *Valsiner J.* (2001). Process structure of semiotic mediation in human development. *Human Development*, 44(2/3), 84–97. doi:10.1159/000057048
29. *Van Leeuwen T.* (2005). *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge.
30. *Veresov N.* (2006). Leading activity in developmental psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 44 (5), 7–25. doi:10.2753/RPO1061-0405440501
31. *Veresov N.* (2010). Forgotten Methodology: Vygotsky's Case. In A. Tomela, & J. Valsiner (Eds.), *Methodological Thinking in Psychology: 60 Years Gone Astray?* (p. 267–295). Charlotte, NC: Information Age Publishers.
32. *Vygotsky L.* (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
33. *Vygotsky L.* (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology.
34. *Vygotsky L. S.* (1971). *The Psychology of Art [Psikhologia Iskusstva]*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press. (Original work published 1925).
35. *Wertsch J. V.* (1998). *Mind as Action*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
36. *Wright S.* (2007). Young children's meaning-making through drawing and 'telling': Analogies to filmic textual features. *Australian Journal of Early Childhood*, 32 (4), 37–48.
37. *Wright S.* (2010). *Understanding Creativity in Early Childhood*. Singapore: Sage Publications.



# Драма и мечты: взгляд на художественную деятельность молодого человека с синдромом Дауна сквозь призму культурно-исторической психологии и семиотики

Эстер Джуса

аспирант Национального университета образования, Сингапур

---

В данной работе предпринята попытка выдвинуть на передний план культурно-историческую теорию и семиотический анализ при изучении художественной деятельности и связанного с ней смыслопорождения на примере молодого человека с синдромом Дауна. В то время как роль искусства как социального, полимодального и семиотического средства хорошо описана, мало что известно на сегодняшний день о его роли в опосредовании смыслообразующих процессов у людей с синдромом Дауна и другими когнитивными расстройствами. В исследовании сделана попытка проследить источники визуального смыслопорождения на примере работ молодого человека с синдромом Дауна, подробно проанализирована социальная и знаковая природа и разворачивающиеся наряду с создаваемым продуктом творчества процессы смыслообразования. Несмотря на то что результаты исследования невозможно обобщить, важным итогом является привлечение внимания к тому факту, что работа с маргинализированными группами людей может быть пересмотрена на основании лучшего понимания, как социальная и знаковая природа искусства направляет целостный акт творчества и придает конкретную форму жизненному опыту человека.

**Ключевые слова:** культурно-историческая теория, семиотика, визуальные искусства, смыслопорождение, синдром Дауна, художественная деятельность.

# Коммуникативная теория разума Юргена Хабермаса и ее применение к некоторым психологическим темам

С. В. Шачин

кандидат философских наук, доцент кафедры философии социально-гуманитарного факультета Мурманского государственного гуманитарного университета

В предлагаемой статье будет совершенно систематическое изложение коммуникативной теории разума Хабермаса, разобран смысл ведущих понятий его концепции и описаны некоторые важные психологические проблемы, обсуждаемые Хабермасом, исходя из их места в общей структуре данной теории: формирование в личности децентрированного мировоззрения, формирование личности как социального существа, индивидуализация.

**Ключевые слова:** интерсубъективность, взаимопонимание, символический интеракционизм, феноменология, коммуникативное действие, критическая теория Франкфуртской школы.

ВХХ в. отчетливо проявилась тенденция к переосмыслению понимания разума: разум уже не считается исключительной принадлежностью субъекта, но рассматривается как «медиум», т. е. как среда, в которой происходит опосредование индивидуальных сознаний и их совместное конституирование. Отсюда возникло выражение, которое в работах Хабермаса стало устойчивым клише: «Переход от философии сознания к философии языка». (См.: [6, с. 51–57; 7, с. 182–186; 8, с. 29–32 и др.]) Речь идет о том, что в процессе речевого общения формируется особая субстанция разума, которая аккумулирует в себе *отношения* между конкретными субъектами — участниками коммуникации; именно из-за этого качественное изменение претерпевает и самосознание каждого из них: на смену изолированному субъекту приходит интерсубъективность, а разнообразным и часто конфликтующим друг с другом индивидуальным точкам зрения — не основанное на принуждении согласие, которое все *разумным образом* одобряет.

Чтобы разобраться в хабермасовом понятии коммуникативного разума, необходимо сначала проанализировать сущность философской идеи интерсубъективности (фактически коммуникативная теория разума является одной из форм реализации данной идеи). Итак, эта идея подразумевает, что сущность самосознания невозможно объяснить, исходя исключительно из изолированного субъекта, который удостоверяется в своем существовании посредством осознания себя мыслящим, как это предлагается в методологическом подходе Декарта; в самом этом акте удостоверивания одновременно с осознанием себя субъект обнаруживает других как еще не диф-

ференцированное тождество *всех остальных самосознающих существ*, поскольку именно в этом *единстве* лежат *истоки* его самосознания. Из этого вовсе не следует, что Я отождествляется с другими Я и теряет тем самым центр субъективности в самом себе; этот акт удостоверения в существовании других должен быть наполнен конкретным содержанием: например, Я осознает влияние других Я на него в процессе его индивидуального личностного развития, или общую основу, на которой происходит формирование самосознания субъектов в данный исторический период (это будет культурная и языковая традиция) и др. В этом месте нет возможности подробно разрабатывать идею интерсубъективности — существуют различные подходы к ее обоснованию, т. е. к тому, каким образом исходное тождество Я с другими Я наполняется конкретным содержанием (они подробно изложены, например, в: [9]). Эта идея интересна тем, что позволяет преодолеть крайности индивидуализма, который отождествляет все бытие с ограниченной индивидуальной самостью (еще и находящейся под влиянием страстей), хотя в то же время и не упраздняет саму индивидуальность: Я придает тотальности как единству всех Я (в чем бы она не выражалась — в традиции или в жизненной форме, или в сообществе аргументирующих) каждый раз свое собственное выражение; строго говоря, в этой тотальности все незаменимы, и любое согласие представляет собой единство в многообразии [7, с. 174–176]. Идея интерсубъективности наталкивает личность на саморефлексию над своей собственной ограниченностью и потому может иметь для общества даже терапевтическую функцию: на смену практике

обращения друг друга в средство для достижения эгоистических целей может постепенно сформироваться другая модель социальных отношений, предполагающая партнерство и взаимное признание личностей (кстати, согласно Гегелю, именно это и является духовной предпосылкой правового строя).

Итак, коммуникативная теория разума Хабермаса является одной из форм реализации идеи интерсубъективности. Суть этой теории заключается в том, чтобы обнаружить предпосылки достижения *согласия* между субъектами-участниками коммуникации, предпосылки, которые укоренены в *структуре* языка. Я способен занимать рефлексивную позицию по отношению к себе; момент опосредования в моей точке зрения — это все те аргументы других участников дискурса, которые я услышал, принял к сведению и интегрировал со своим субъективным мнением (даже ценой изменения последнего), т. е. я начинаю осознавать себя сознающим, и мое сознание превращается в самосознание — но не напрямую, а в результате «возвращения к самому себе» из взаимоотношений с другими, так что я узнаю себя как «другое Я другого Я», и это же делают все остальные участники дискурса (см.: [4, с. 205–211]).

Главная работа Юргена Хабермаса, посвященная обоснованию коммуникативной теории разума, носит название «Теория коммуникативного действия»; хотя другие его работы также важны, но посвящены уже отдельным темам, например, «Фактичность и значимость» — политической философии, «Познание и интерес» — построению теории общества на базе гносеологии и пр. В настоящей статье теория Хабермаса будет изложена в систематическом виде с выходом в конкретную психологическую проблематику. Однако прежде чем приступить к данной задаче, необходимо прояснить терминологическую проблему: в каком же отношении находятся понятия коммуникативный разум и коммуникативное действие (по которому и названа работа Хабермаса)? Сам Хабермас пишет так: «Чтобы избежать неправильного понимания, я хотел бы повторить, что коммуникативное действие не идентично с коммуникацией. Язык — это медиум коммуникации, который служит взаимопониманию, в то время как акторы, когда они стремятся к взаимопониманию друг с другом, чтобы скоординировать свои действия, каждый раз преследуют определенные цели... Коммуникативное действие обозначает тип интеракций, который координируется благодаря языковым действиям, но не совпадает с ними» [5, т. 1, с. 150–151]. Итак, коммуникативный разум содержится в языке как медиуме общения, т. е. не просто посреднике, переносящем информацию, а в среде, в которой происходит совместный генезис самосознаний; именно тут и лежит релевантность подхода Хабермаса для психологии. Коммуникативное же действие есть самая простая форма деятельности личностей по достижению взаимопонимания в ходе речевой коммуникации; она всегда осуществляется коллективно и ведет к координации планов индивидуально действующих субъектов в со-

ответствующем мире — внешнем, социальном и(ли) внутреннем (субъективном). В случае неудачи в координации субъективных планов коммуникативное действие переходит в более сложные и рефлексивные формы — в дискурс и в «аргументацию экспертов» [там же, с. 67–71, 144–148]. Говоря образно в платоновском смысле, коммуникативное действие есть процесс воплощения коммуникативного разума в «человеческой» реальности, и его результаты (т. е. достигнутый консенсус по различным вопросам) есть различные формы, которые содержат в себе потенциал коммуникативного разума уже в «развернутом», осуществленном виде. Выражаясь же более строго (с логической точки зрения), коммуникативный разум воплощает свой потенциал в коммуникативном действии (и в более сложных формах последнего), и отсюда можно заключить, что *теория коммуникативного действия (в более узком смысле) является эмпирическим измерением коммуникативного разума*. В своем произведении «Теория коммуникативного действия» Хабермас показал логику постепенного развертывания всех смысловых аспектов коммуникативного разума; следовательно, *теория коммуникативного действия в широком смысле совпадает с коммуникативной теорией разума, и в критической теории современности она находит свое логическое завершение*. Но философским ядром теории коммуникативного действия в этом широком смысле является *понятие* коммуникативного разума. Это понятие является «конкретным тождеством» в гегелевском смысле, т. е. оно содержит в себе различные и даже противоположные друг другу смысловые моменты, которые взаимно дополняют друг друга и оказывают косвенное воздействие через посредство других моментов универсального понятия; однако каждый из них обладает своим собственным содержанием, и, следовательно, ни один из них нельзя без огрубляющего упрощения свести к другому или к другим. Если говорить более конкретно, то коммуникативный разум содержит в себе три основные сферы, которые определяются отношениями между субъектом и миром, которые субъект устанавливает в своей жизненной практике: это когнитивно-инструментальная (определяется отношениями субъекта с внешним миром), морально-практическая (определяется отношениями с интересубъективным, т. е. с социальным миром) и эстетическо-экспрессивная (отношения с внутренним миром) сферы; смысл всего понятия коммуникативного разума нельзя редуцировать ни к одной из этих сфер, так же как и содержание каждой из них — к другой или к другим [5, т. 1, с. 439]. Вот почему мы можем рассматривать Юргена Хабермаса отдельно как теоретика познания, как социолога, как политолога, как философа языка и даже как психолога, однако без систематического изложения содержания его теории может представляться эклектичным и даже противоречивым.

Именно это систематическое изложение и будет сейчас предпринято, причем психологическая проблематика станет понятна только исходя из ее места

в общей структуре теории коммуникативного действия Ю. Хабермаса. Но сначала будут подведены краткие итоги терминологического введения. Самым универсальным понятием здесь является «интерсубъективность», оно выражает измененное понимание разума по сравнению с классическим, сложившееся в XX в.; коммуникативная теория разума Юргена Хабермаса является одной из форм реализации идеи интерсубъективности, а теория коммуникативного действия, если понимать последнее в узком смысле (т. е. как самую простую форму деятельности по согласованию планов действий различных субъектов), является эмпирическим измерением коммуникативного разума, а если понимать коммуникативное действие в широком смысле (т. е. как деятельность по достижению согласия между субъектами по преодолению их разобщенности и формирования солидарности, основанной на разуме), то она совпадает с коммуникативной теорией разума.

Итак, при выработке понятия коммуникативного разума Хабермас исходил из двух логических субъектов, которым может быть приписан предикат «рациональные»: действий и личностей. Действиям в языке соответствуют высказывания. Это объясняется тем, что в структуре речи содержится, помимо пропозиционального компонента (в котором выражается смысл высказывания, т. е. его «информационная составляющая»), также и иллокутивный компонент, в котором выражаются *притязания высказываний на общезначимость*. К примеру: *Я предсказываю тебе* (иллокутивный компонент), что начало лета в этом году будет теплым (пропозициональный компонент). Эти притязания на значимость говорящий обязан подтвердить посредством приведения разумных оснований своей позиции (т. е. посредством аргументации), чтобы убедить слушателя в *истинности, правильности* или же *правдивости* своей позиции (в зависимости от того, в чем слушатель выражает сомнение). В данном примере говорящий поднимает притязание на истинность своей позиции и в качестве подтверждения может сослаться на данные многолетних метеорологических наблюдений, согласно которым холодный апрель и первая половина мая часто сменяются серьезным потеплением в конце весны). Таким образом, рациональность высказываний определяется их обоснованностью, выявляемой в ходе дискурса (понятия *дискурс* и *аргументация* у Хабермаса близки, хотя и не синонимичны: дискурсы — это универсальные и рефлексивные формы аргументации). (Ср.: [5, т. 1, с. 65–71]. Пример и его интерпретация принадлежат автору статьи, а не Хабермасу.)

Что же касается рациональности *личностей*, то она выражается в «децентрированном мировоззрении» (Жан Пиаже). Оно подразумевает, что человек усваивает коммуникативные роли *говорящего, слушателя* и *нейтрального наблюдателя*. Кроме этого, «децентрированное мировоззрение» предполагает, что человек сформировал в своем сознании три фундаментальные установки: объективирующую по от-

ношению к миру природы, нормоконформную по отношению к обществу и экспрессивно-самопредставляющую по отношению к внутреннему миру субъективных переживаний, к которому он имеет привилегированный доступ [там же, с. 104–107].

В этом месте мы сделаем небольшой экскурс и более подробно разьясим, каким образом Хабермас творчески усваивает и перерабатывает идеи Пиаже. При объяснении путей когнитивного развития личности Хабермас основывается на идеях «генетической психологии» Жана Пиаже, разработанной этим ученым в своей основной работе «Введение в генетическую эпистемологию», т. 1–3 (1949–1950). Центральное положение теории Пиаже состоит в том, что разные эволюционные уровни когнитивного развития различаются не столько своим содержанием, сколько *способностями* личностей к *дальнейшему обучению*. Под обучением Пиаже понимает последовательное формирование в сознании человека определенных структур мышления и деятельности, на основе которых личность выстраивает отношения со своим природным и социальным окружением. Чем более продвинута личность в когнитивном развитии, тем с более сложными проблемами во взаимоотношениях с окружением она в состоянии справиться. То в какой степени у человека развиты *способности к дальнейшему обучению*, определяется видом категориальной структуры, связывающей впечатления от внешнего мира в самосознании личности. Прежде чем мы обратимся к анализу самих категориальных структур, выделим один общий закон развития. С переходом личности к следующему эволюционному уровню происходит так называемый «обесценивающий сдвиг», когда интерпретации превзойденных ступеней теряют свою цену. Дело в том, что для человека убедительными являются не те или иные аргументы, а сам способ аргументации, который определяется взаимосвязями категорий.

Чем же конкретно отличаются категориальные структуры различных ступеней когнитивного развития личности? Тем, насколько последовательно содержание объективного и социального миров в сознании человека ограничивается от субъективного мира переживаний, к которому личность имеет привилегированный доступ. Вторым критерием продвинутой когнитивного развития личности является формирование в ее сознании системы разграничений уже между внешним универсумом как миром чувственно воспринимаемых и доступных манипулированию объектов и обществом как миром межличностных отношений, который регулируется комплексом нравственных норм. Итак, по Пиаже, чем дальше личность сумела развить саму себя в когнитивном отношении, тем четче она научилась разграничивать мир природы, общества и свой внутренний мир.

В целом по мере развертывания когнитивных структур мировоззрение человека перестает иметь центром его собственный субъективный мир, его непосредственные переживания и импульсивные порывы; вместо одного центра образуются рефлексив-

ные структуры, определяемые *отношениями* субъекта с объективным, социальным и своим внутренним мирами. Из этого Хабермас делает заключение, что именно когнитивное развитие личности, описанное Пиаже, позволяет субъектам общения сформировать рефлексивную установку *по отношению к собственной позиции* на всех трех уровнях их мировоззрения — на уровне объективного, социального и субъективного миров. При этом личность может рассматривать определенные факты, общественные нормы или даже свои собственные переживания с позиции другой личности как элементы субъективного мира *другого Я*. Тем самым личность может найти во внутреннем мире своего партнера по диалогу основание для необъективированной рефлексии по отношению к элементам своей субъективности.

Однако следует учитывать, что интересубъективный момент во внутреннем мире личностей составляет только одну сторону последнего, в противном случае внутренний мир не был бы самостоятельным. Поэтому личность помимо условного принятия на себя установки другого Я может принять также и установку безучастного наблюдателя (*das Unbeteiligte*), но по отношению не к внешнему миру, а к коммуникативному процессу. Из этой установки субъект общения может интерпретировать содержание коммуникативного согласия по-своему, не так как это делают другие участники общения. Он может заниматься реконструкцией закончившегося процесса обсуждения, находя более убедительные аргументы на случай продолжения диалога; может трансформировать свою собственную позицию под влиянием контраргументов; или же он способен совершить переход к другому уровню диалога, т. е. начать «внутренний диалог» и выработать совершенно иной взгляд на обсуждаемую тему, — возможностями здесь предоставляется масса. И все это — способности для каждого участника общения сохранить момент «нетождественности» в своей субъективной позиции [5, т. 1, с. 104—107]. На этом экскурс в генетическую психологию в понимании Хабермасом завершается, и мы возвращаемся к общей логике статьи.

Рациональность личностей и рациональность высказываний образуют диалектический синтез друг с другом в ходе *коммуникативного действия*, которое посредством выработки совместного определения ситуации ведет к координации субъективных планов деятельности в трех различных мирах (природы, общества или внутреннего мира — в зависимости от того, на что направлена деятельность) и тем самым к осуществлению общей деятельности, преодолевающей проблематичную ситуацию и создающей какую-то новую реальность. С одной стороны, в ходе коммуникативной деятельности — по достижении взаимопонимания друг с другом — личности начинают критически подходить к своим собственным точкам зрения, высвобождая тем самым потенциал «децентрированного мировоззрения». С другой стороны, коммуникативное действие включает разум, присутствующий как «сумма возможностей» в грамматиче-

ской структуре притязаний высказываний на общезначимость. Дело в том, что только подтверждение общезначимости содержания высказываний посредством аргументов может привести к консенсусу, который предвосхищается в формально-прагматической структуре речи [там же, с. 128—148].

Раскрывая конкретные пути достижения взаимопонимания в ходе речевой коммуникации, следует прежде всего отметить, что органично свойственные разумной речи *иллокутивные* «связывающие силы» не требуют внешних подтверждений посредством санкций. Последние только «нагружают» языковые акты «*перлокуционными* эффектами», создающими одну лишь видимость согласия. Пример:

(I) **А предупредил Б**, что он, возможно, не компетентен в делах фирмы;

(II) **Б был испуган** предупреждением **А**, что он не компетентен в делах фирмы.

По сути, глава фирмы оказал давление на экономические интересы своего сотрудника, используя в качестве средства коммуникативный акт. Отсюда становится очевидной существенная черта перлокуционных актов — они обусловлены контекстом реализации целей *стратегических* действий, т. е. таких действий, при которых актер преследует исключительно свои собственные эгоистические цели, подбирая и калькулируя самые эффективные средства для этого, и также принимает в расчет планы действий других акторов, но только исходя из объективистской установки по отношению к ним [там же, с. 385—386].

Отличительным признаком подлинного *согласия* (*Einverständnis*) является *рациональное одобрение смысла определенных высказываний, основанное на совместной убежденности говорящего и слушателя в истинности, правильности или правдивости этих высказываний*. Согласие сразу же может быть отделено от *соглашения* (*Übereinstimmung*) между различными стратегически-действующими партнерами — чтобы *заключить выгодное мне соглашение, я могу прибегнуть к средствам насилия или повлиять на эгоистические интересы другого актора*. Такое объяснение согласия удовлетворяет условию анализировать его содержание из установок участников коммуникации. *Подлинное согласие обладает внутренне обязывающим характером для всех участников коммуникации*. Две необходимые когнитивные предпосылки для его достижения, выделяемые Хабермасом, таковы: знание личностями условий, при которых *адресат* языкового действия (*слушатель*) *может осуществить скоординированные с говорящим действия, а также условий, при которых инициатор речевого акта (говорящий) может привести убеждающие слушателя обоснования*. Для коммуникативного действия особенно важна *вторая* группа условий. Говорящий может рациональным образом побудить слушателя принять его предложения по согласованию планов действий, если может предоставить *гарантию* выдвинуть при необходимости *обоснования*, которые устояли бы перед критикой слушателя. Именно эти «*гарантии обоснований*» и создают «эффект коорди-

нации действий». Слушатель самой логикой диалога побуждается к признанию, что позиция говорящего выражает ожидание продолжения действий в направлении, значимом для всего сообщества аргументирующих, и присоединяется к общей линии поведения [там же, с. 402–409].

Употребляя выражение «логика диалога», мы имели в виду, что существуют нормы, регулирующие само обсуждение притязаний высказываний на общезначимость. Невозможно рассматривать отдельное высказывание вне контекста всех остальных аргументов говорящего и контраргументов слушателя. Смысл высказываний как бы потенциально несет в себе тотальность всех возможных точек зрения. В самой же процедуре обсуждения сокрыт практический момент установления рамок актуального осознания смысла. Целостная структура коммуникативного разума в речи проявляется как притязания на значимость высказываний. Они соотносят любой языковой акт сразу с *тремя* видами действий, при совершении которых акторы вступают в определенные отношения с объективным, социальным или субъективным мирами. Акцентирование какого-то одного из данных видов определяется ситуацией, в которой затруднено прямое согласование планов действий, и личности начинают эту ситуацию обсуждать [там же, с. 411–414, 439].

Однако представленная структура не сложилась изначально, а является продуктом длительной эволюции, происходящей одновременно на *онтогенетическом* и *филогенетическом* уровнях. Первый из них — это уровень социально-психологического развития личностей. В ходе онтогенеза рече-коммуникативных способностей индивидуальная мотивация действий и индивидуальные точки зрения во все большей степени «пронизываются» символической структурой, задаваемой коммуникативными ролями говорящего, слушателя и нейтрального наблюдателя. В результате самость становится универсализированной до уровня общества и в то же время не тождественной стандартным корпоративным образцам идентичности [5, т. 2, с. 47–68].

Совершим еще один, более подробный, экскурс в содержание анализируемого произведения Хабермаса, чтобы показать, каким образом он переосмысливает символический интеракционизм Джорджа Герберта Мида с целью объяснения онтогенеза речекоммуникативных способностей субъекта, причем этот процесс в конце концов ведет к формированию полноценной личности как социального и неповторимо-индивидуального существа. Мид анализирует феномены индивидуального сознания из структуры интеракций, опосредованных символическими системами (как вербальными, так и невербальными). В его подходе присутствуют элементы бихевиоризма, так как Мид отталкивается от результатов наблюдений за поведением участников общения. Мид ставит перед собой задачу постичь эволюцию структурных форм символических систем, а на основании этого — объяснить логику процесса конституирования инди-

видуального сознания членов современного общества. С этими замечаниями Ю. Хабермас приступает к анализу главного труда Дж. Г. Мида — «Дух, идентичность и общество» (Чикаго, 1934 г. — на русский это произведение до сих пор не переведено).

Самой примитивной формой интеракций является интеракция, *опосредованная жестами*: все символы в ней в высшей степени привязаны к контексту их употребления, что обуславливается слитностью всех иллокутивных модусов. Кроме этого, данная форма интеракций допускает однозначное отношение между значением жеста и способом поведения, который инициатор сообщения ожидает от партнера по диалогу, — в этом смысле Мид называет жест сигналом. Примером таких интеракций является боевая «стойка» двух собак: выражая свое эмоциональное настроение в сигналах, обе собаки согласованно изменяют поведение, причем жест имеет определенное значение лишь благодаря своему месту в глобальной схеме инстинктивного поведения животного. (Необходимо отметить, что люди в своем индивидуальном психологическом развитии также проходят через данную стадию — тогда, когда они в младенчестве еще не умеют разговаривать.)

Переход к языковой форме интеракций происходит тогда, когда индивид усваивает смысловые структуры, и последние в его сознании занимают место указанной схемы. Согласно Миду, совершая данный переход, личности проходят через две основные стадии: стадию интеракций, *опосредованных символами*, когда сигналы наделяются определенными значениями (здесь лежит «порог социальности»), и стадию *норморегулируемых действий*, когда определенные значения символов начинают выражать смысл общественных норм. Кратко рассмотрим логику этих обеих эволюционных трансформаций.

Дж. Г. Мид объясняет, каким образом символы приобретают единые значения для различных индивидов, так: когда каждый индивид усваивает *отношение* между жестом и поведенческой реакцией своего партнера, он принимает на себя его установку, исходя из которой выражал свое эмоциональное состояние в сигнале; таким образом, происходит нечто вроде обмена поведенческими реакциями друг друга на один и тот же сигнал. Однако в этом объяснении Мида Ю. Хабермас находит концептуальный недостаток: американский ученый показывает, как у обоих индивидов возникает структура одинаковых реакций на сигнал, но это еще не разъясняет, как каждый из них постигает единство *значений* символов.

С этого пункта Ю. Хабермас развивает концепцию Мида дальше. Будем в дальнейшем обозначать индивида, порождающего сигнал, «первым индивидом», «инициатором коммуникации» и «адресантом сигналов», а индивида, воспринимающего сигнал — «вторым индивидом» и «адресатом сигнала». Усвоение (интернализация) вторым индивидом установки адресанта сигналов происходит на основе того, что адресат предполагает, что первый индивид в состоянии породить более сложные сигналы, выражаю-

щие *интерпретацию* его собственного исходного сигнала. Это позволяет адресату сигнала предвосхитить не только поведенческую реакцию инициатора коммуникации после порождения символа, но и имеющиеся у первого индивида *ожидания* поведенческой реакции второго индивида на исходный символ. Если же учесть, что то же самое делает со своей стороны и сам инициатор коммуникации, предвосхищая сложившиеся у адресата ожидания своего дальнейшего поведения после порождения сигнала, становится понятной общая картина происходящего. Оба участника коммуникации осуществляют обмен «второго порядка» своими установками; тем самым они усваивают коммуникативные роли говорящего и слушателя, намереваясь дать понять *смысл* своего символа другому Я\*. Сигнал при этом становится словом, т. е. символом, выраженным в языке.

Но и этого мало: идентичные значения слов индивид может постигнуть, лишь усвоив правила, в соответствии с которыми слова употребляются в «языковой игре». Воспроизводя мысли Л. Витгенштейна из «Философских исследований», Хабермас отмечает, что понимание человеком данных правил возникает тогда, когда человек интернализирует «отвергающую» реакцию своего визави на неуместное (т. е. с семантической ошибкой) употребление слов или выражений. Когда формирующаяся личность перестает соглашаться с собой, неправильно употребляя слова или фразы, тогда в ее сознании образуются ожидания поведения нового типа, основывающиеся на конвенциональных значениях слов (под конвенциональными значениями Хабермас в духе Джона Остина понимает такие значения, которые открываются человеку при условии соблюдения правил смыслопорождения в языке как в семантической системе). Так, взрослеющий человек достигает ступени интеракций, *опосредованных символами* [5, т. 2, с. 11–13].

Эта ступень в целом является переходной по двум причинам, диалектически дополняющим друг друга. Первая состоит в том, что на этой ступени в сознании человека еще не может возникнуть устойчивая нормативно закрепленная система социальных ролей. Вторая причина заключается в том, что на данной ступени личность еще не в состоянии спонтанно проявлять себя как неповторимое существо, способное наполнить новым содержанием нормативные образцы поведения. Для того чтобы могло образоваться «ядро» личностной идентичности, семантическое содержание высказываний должно окончательно отделиться от субстрата естественных значений и далее изменяться согласно внутреннему телосу коммуникативного разума. (Имеется в виду то обстоятельство, что ребенок должен не просто перестать связывать с каждым словом определенный объект и научиться абстрактному мышлению, но обязан еще научиться оценивать само содержание

высказываний в соответствии с некими универсальными критериями — обязан научиться отличать правду от лжи, правильное от неправильного, хорошее от плохого и т. д.) В связи с этим Ю. Хабермас замечает, что Дж. Г. Мид в своей социальной психологии неоправданно выводит высшую стадию *норморегулируемого действия* непосредственно из стадии *интеракций, опосредованных символами*. В противовес Миду Хабермас пытается отыскать между этими стадиями еще одно, переходное, звено. Он стремится доказать, что *именно генезис способностей употребления языка с коммуникативным намерением является движущей силой построения объективного, социального и субъективного миров в целостной структуре личности*. В своем дальнейшем анализе Ю. Хабермас лишь частично опирается на теорию Дж. Г. Мида.

Итак, согласно Хабермасу, из недифференцированного комплекса значений, которые аккумулярованы в речи как в символической системе, прежде всего вычленяется пропозициональный компонент. Это происходит так. Сначала человек начинает отличать высказывания, выражающие само положение дел (состояние объектов во внешнем мире), от высказываний, выражающих субъективные намерения совершить какие-то действия, чтобы положение дел было изменено. Это различие носит социальный характер: в то время как информация о положении дел может быть выражена в высказываниях, по отношению к которым можно занимать позицию согласия или несогласия, намерение что-либо сделать выражается только в императиве, который, в принципе, монологичен — ребенку необходимо выполнять его, даже не будучи с ним согласным. Вследствие этого формирующаяся личность понимает, что могут быть отличные от императивов самостоятельные языковые действия (Ю. Хабермас называет их «конверсацией»), на базе которых можно согласовать планы действий во внешнем мире с другими Я. Кроме этого, человек понимает, что конверсация — это не то же самое, что манипулирование объектами во внешнем мире или наблюдение за состояниями этих объектов. Человек начинает приписывать объектам устойчивые предикативные качества, нетождественные тем, что могут представляться ему самому. (Например, если какая-то вещь для меня тяжелая, то она будет таковой и для другого человека, потому что у нее *на самом деле* большой вес, а не просто потому, что я еще маленький и слабенький; следовательно, нам нужно объединить усилия, чтобы ее перенести или передвинуть). А это, в свою очередь, ведет к окончательному демонтажу сигнально-языкового механизма координации действий: личности, общаясь друг с другом, начинают ориентироваться на знания относительно свойств окружающего внешнего мира, которые они добыли совместно, ранее скоординировав

\* Здесь мы можем вспомнить замечательные строки песни Максима Леонидова, популярной в середине 90-х гг., которые проиллюстрируют этот процесс взаимного обмена установками: «Я обернулся помотреть, не обернулась ли она, чтоб посмотреть, не обернулась ли я» (впрочем, с точки зрения Мида, надо было бы продолжить: «И она сделала то же самое»).

свои действия. Тем самым они задействуют потенциал иллюкативных «связывающих сил» языковых актов, в которых обсуждается притязание на истину. Так в сознании личностей конституируется объективный мир, общий для всех партнеров по диалогу. (Этим самым мы проинтерпретировали объяснение самого Хабермаса путей формирования объективного мира в самосознании человека в процессе онтогенеза. Этот подход развернут в: [5, т. 2, с. 47–52]).

Однако координация планов действий на основе конврсаций оказывается затруднительной: в коммуникативную практику постоянно вторгается производимая инструментально действующих субъектов и «осаждается» там в виде императивов или перлокуций. Для того чтобы в сознании личностей образовались устойчивые нормативные ожидания поведения, необходимо, чтобы произошло оформление социального мира как совокупности общезначимых норм действий. Рассматривая этот процесс с позиции взрослеющего ребенка, Дж. Г. Мид выделяет три этапа. На первом этапе «ролевой игры» (*play*) ребенок просто согласует свое поведение с ожиданиями родителей (или других опекунов — *Bezugspersonen*, в терминологии Хабермаса), уклоняясь от санкций, которые те применили бы к нему в случае невыполнения им требуемого. В дальнейшем установка на уклонение от санкций освобождается от конкретного нормативного контекста интеракций с родителями. Формирующаяся личность постигает, что за каждой нормой поведения стоит авторитет сверхличностного произвола, который санкционирует ее соблюдение. Подросток тем самым достигает второго этапа — этапа «игры-соревнования» (*game*), когда человек не просто пассивным образом принимает на себя различные социальные роли, но и координирует их друг с другом. На этом этапе взрослеющий человек, ранее сформировав в своем сознании объективирующую установку по отношению к внешнему миру, теперь, отгалкиваясь от нее, рассматривает также и межличностные отношения. Тем самым он усваивает содержание коммуникативной роли нейтрального наблюдателя, причем роли говорящего и слушателя он определенным образом согласует с ролью третьего лица. Подросток теперь понимает, что его родители в общении с ним следуют императивам, которые выражают *коллективную волю сообщества* — а эта воля подчиняет конкретный произвол участников социализаторских интеракций (и его родителей и прочих опекунов, и его самого(!)). В результате подросток впервые получает возможность поставить себя на место своих родителей.

И все-таки асимметрия между родителями и детьми еще сохраняется: сами нормы представляются взрослеющему человеку всего лишь как надличностные императивы, которые невыгодно нарушать с точки зрения собственных интересов; следовательно, у него пока еще не выработалось сознательное отношение к нормам.

Окончательно указанная асимметрия преодолевается лишь на третьем этапе, когда в сознании юно-

ши или девушки формируется инстанция «*универсализированного Другого*» (*generalized Other*) как обобщенное понимание общества в целом. Описывая существенные признаки этой инстанции, Дж. Г. Мид справедливо указывает, что в ней сосредоточена система самоконтроля личности за своим поведением, что подразумевает интернализацию требований социальных ролей. Однако американский ученый главный акцент делает на усвоении человеком «арсенала» групповых санкций по отношению к лицу, не выполняющему коллективные ожидания поведения. Ю. Хабермас возражает, что социальный контроль основан не только на репрессиях, но еще и на коллективной убежденности в легитимности нормативной системы в целом. В инстанции «универсализированного Другого» содержится притязание на то, что нормы выражают общую волю, выработанную в совместно проводимом практическом дискурсе, и что именно общая разумная воля оказывает влияние на деятельность социальных институтов. Естественно, подобное притязание еще должно быть подтверждено в ходе практического дискурса. Но только личности, которые сформировали в своем сознании целостное понимание общества, обладают коммуникативной компетенцией, позволяющей им обсуждать морально-практические вопросы.

После того как в сознании юноши или девушки окончательно оформляется инстанция рефлексивного самоконтроля за поведением, его (ее) объективирующая установка по отношению к социальным ролям преобразуется в нормоконформную. В результате социальный мир в индивидуальном сознании как бы структурируется заново, на новых основаниях: наряду с интересубъективной «составляющей» самосознания (*Me*) образуется неповторимый субъективный мир (*I*). Личность начинает проявлять свою «неотжественность» уже не в отклоняющемся поведении и в нарушении социальных норм, а в творческой активности, устремленности к конструктивным преобразованиям нормативной системы. В результате человек по своей инициативе может поступать лучше и нравственнее, чем общество от него требует, а общество не должно запрещать ему это делать. Подобные инновации и будут изнутри (без всяких радикальных преобразований, постепенно) двигать общество вперед.

Но *I* и *Me* образуются совместно и друг от друга неотделимы. Следовательно, ориентируясь в своем поведении на социальные нормы, человек обнаруживает в себе особый, неповторимый внутренний мир (чтобы осознать себя как Я, необходимо испытать на себе влияние других Я). Индивидуальность в личностной структуре — это все то, что постоянно возрождается в любых межличностных отношениях: выполняя разные социальные роли, человек остается самим собой, ибо он непрерывно согласует друг с другом различные ожидания его поведения со стороны других Я. Тем самым мир субъективных переживаний четко отделяется от реальности межличностных отношений и становится доступным коммуникатив-



ному самоизображению. (Этим самым мы проинтерпретировали понимание Хабермасом путей формирования социального и субъективного «миров» в самосознании человека в процессе онтогенеза. Этот подход развернут в: [5, т. 2, с. 53–68]).

На этом завершается экскурс в социально-психологическую теорию Дж. Г. Мида в интерпретации Хабермаса, смысл которого состоял в том, чтобы показать, каким образом на основе пробуждения коммуникативного разума в человеке в процессе индивидуального развития возникает личность как полноценное социальное существо, способное действовать внутри социальных институтов и в то же время творчески изменять их нормативные основания, совершая тем самым общественные преобразования, имманентные данным институтам. В конечном итоге этот анализ позволил Хабермасу ответить на один из ключевых вопросов социальной философии: «Как возможно общество и его институты?», и ответить не просто так, а с позиции *внутреннего мира личности* — то есть показать, как личности сами символически конструируют социальный мир и потом его интерпретируют (в этом и заключается смысл феноменологического подхода в социогуманитарном познании). Однако нерешенными остались еще две задачи: рассмотреть, какие возможности социоморального развития личностей содержат в себе различные мировоззренческие системы, и показать, каким образом социальные качества личностей современного западного общества сформировались в ходе трансформации мифологически-магического и религиозно-метафизического мировоззрений. При этом Ю. Хабермас обращается к идейному наследию Эмиля Дюркгейма (особенно к его работе «Элементарные формы религиозной жизни»). Поскольку эта тема выходит за рамки социальной психологии, она также не будет здесь подробно рассматриваться; вместо этого вспомним о месте совершенного экскурса в общей логике статьи: был показан генезис коммуникативного разума на онтогенетическом (т. е. индивидуально-личностном) уровне, чтобы затем создать предпосылки для диалектического перехода к анализу генезиса коммуникативного разума на филогенетическом уровне, и потом, уже на следующем этапе анализа, построить целостную теорию воплощения коммуникативного разума в социальной реальности.

Итак, на уровне *коллективных мировоззренческих систем* совершается «проговаривание» фундаментального нормативного согласия, защищаемого от критики той или иной формой религиозного сознания, т. е. идет процесс постепенного преодоления мифологического сознания (также интересная тема, но она будет рассмотрена в другом месте, поэтому здесь лишь сказано о необходимости преодоления такой формы нормативного согласия, которая защищена от критики ее слиянием со священным). На смену подобного рода согласию приходят различные виды коммуникативной деятельности, отличающиеся друг от друга в соответствии со структурой притязаний на общезначимость. Другими словами, соответ-

ствующие виды дискурса — теоретический, практический, эстетически-экспрессивный и экспликативный, или объясняющий, — находят свое институциональное воплощение в науке, в дискуссиях граждан государства по морально-практическим вопросам, в эстетической критике и в системе образования соответственно. При этом «разветвляются» новые, неизвестные традиционным сообществам социальные роли (либо прежние роли наполняются совершенно новым содержанием). Все виды дискурсов автономны, и потому, например, ученые в своем познавательном процессе уже не обязаны руководствоваться какими-то другими критериями помимо истинности, деятели искусств — другими критериями помимо красоты и т. д. Тем не менее через все эти новые социальные роли проходит красной нитью «принуждение к индивидуализации» (*Individuierungszwang*). Дело в том, что любой диалог подразумевает, что его участники проявляют инициативу, проблематизируют устоявшееся согласие и берут на себя ответственность за последствия подобного рода проблематизации [5, т. 2, с. 87–111].

Последнюю мысль Хабермаса о «принуждении к индивидуализации» в модернизированном обществе под влиянием коммуникативного разума, воплотившегося в нормативных основаниях социальных институтов, необходимо разяснить более подробно, почему здесь начинается третий (и последний в статье) экскурс непосредственно в содержание соответствующих разделов работы Хабермаса. Вновь обращаясь к психологии развития самосознания у Мида, автор «Теории коммуникативного действия» совершает ее творческую переработку с опорой на аналитическую философию. Хабермас объясняет происхождение индивидуальности из установок, заданных в коммуникативных ролях первого, второго и третьего лица. Условно принимая на себя перспективу другого Я при совершении языкового акта, инициатор последнего тем не менее не отказывается от своей субъективной установки. Говорящий строит свое высказывание таким образом, чтобы слушатель мог критически обсуждать значимость его предложения по координации совместных действий. Взамен инициатор коммуникации приобретает такое же внутреннее «пространство свободы», когда он в контексте диалога сам принимает на себя роль слушателя. Однако эту свободу говорящий сохраняет лишь до тех пор, пока следует главной норме разумного обсуждения — аргументированно обосновывать свою позицию.

Поскольку слушатель имеет право отклонить притязание высказываний говорящего на общезначимость, возможность несогласия укоренена в самой структуре диалога. Однако речь идет о таком несогласии, которое базируется на *разумных основаниях* и которое стимулирует плодотворное продолжение диалога на новом уровне. Каждый участник дискурса в контексте общения самостоятельно синтезирует в своем сознании три основные установки — говорящего, слушателя и нейтрального наблюдателя. Тем

самым он получает возможность рассмотреть любой из обсуждаемых вопросов под нестандартным «углом зрения». Поэтому любая коммуникативная роль всегда задействует инстанцию *I* (т. е. Я) в целостной структуре личности, а отношение между *I* и *Me* (т. е. Меня) можно объяснить по модели спонтанных «ответов» говорящего на требование слушателя аргументировать. *Обосновывая свою позицию, говорящий объединяет установки первого, второго и третьего лица* (точно так же, как в системе Мида личность конституируется тогда, когда человек начинает согласовывать друг с другом противоречивые ролевые ожидания).

Как было сказано выше, из нормативного консенсуса, лежащего «позади» религиозно-магической практики, вычлениаются различные социальные роли. Поскольку это происходит в результате осуществления коммуникативных действий, структуры языковой intersубъективности встроены в любые социальные роли. Следовательно, поступая в соответствии с требованиями социальных норм, актер вынуждается самими нормами оставаться самим собой. *Никто не может быть лишен инициативы начать что-то новое, превосходящее существующие образцы поведения.* Как пишет сам Ю. Хабермас, посредством коммуникативных действий происходит «разветвление энергии общественной солидарности, обеспечивающее индивидуализацию» [5, с. 95].

Итак, на основе концепции исторической реализации коммуникативного разума можно объяснить возникновение и развитие личности в эпоху Нового времени как на онтогенетическом, так и на филогенетическом уровнях. Поэтому самой логикой работы тут напрашивается синтетическая деятельность: при объединении результатов *онтогенетического* и *филогенетического* подходов можно построить *теорию коммуникативной рационализации жизненного мира*. Под последним Хабермас понимает всю глобальную символическую организацию общества. Коммуникативный разум, исторически разворачивая свой потенциал, вычлениет сферы *культуры, общества и личности* из магически-защищенного нормативного консенсуса. Далее каждая из этих сфер начинает развиваться по своим собственным законам. Их интеграцию обеспечивает *дискурсивная мораль*, предлагающая перспективу социальной эволюции — реализацию в жизненном мире неограниченного коммуникативного сообщества, т. е. сообщества полностью индивидуализированных личностей, ведущих рациональный образ жизни на основе универсальных ценностей — истины, справедливости и самореализации (соответствующих трем основным уровням коммуникативного разума — когнитивно-инструментальному, морально-практическому и эстетически-экспрессивному). Она акцентирует практическое измерение самой процедуры рационального обсуждения — постепенное движение всех аргументирующих к взаимному признанию друг друга [там же, с. 133–147].

Однако *коммуникативная* рационализация с необходимостью предполагает рационализацию *инст-*

*рументальную*. Дело в том, что общество есть неразрывное единство *системы* и *жизненного мира*, в котором первая осуществляет его материальное, а второй — символическое воспроизводство. На каком уровне устанавливается равновесие между этими двумя глобальными реальностями, образующими общество, и в чем лежат причины нарушения равновесия в нынешнюю эпоху? Этим двум важным вопросам и посвящена синтетическая теория общества Юргена Хабермаса.

Разрешая ключевую для общественной теории проблему — *проблему построения (Konstruktionsproblem)*, Ю. Хабермас стремился выработать методологию объединения двух концептуальных подходов — феноменологического и системно-функционалистского. С позиции феноменологического подхода, общество является одним из уровней символического универсума, элементами которого служат образцы интерпретации реальности, позволяющие разделять ее смыслом для человека. Ключевой категорией феноменологической теории общества является категория *жизненного мира*; жизненный мир в системе Хабермаса совпадает с символическим универсумом в целом. Жизненный мир содержит в себе три основных структурных компонента: *культурная традиция* — первый компонент, собственно *общество* как система общезначимых норм, которыми люди руководствуются при межличностных взаимодействиях, — второй компонент, а также *личность* в ее диалектическом единстве индивидуальности и intersубъективности (*I* и *Me*, в терминологии Дж. Г. Мида) — третий компонент. Жизненный мир воспроизводится посредством коммуникативных действий: всякий раз, когда личности объединяют планы своих действий на основе договоренностей друг с другом, они актуализируют смысловые образцы, находящиеся всегда в жизненном мире в модусе самоочевидности, и тем самым вырабатывают определение ситуации — начинают ориентироваться в реальности, сделав ее привычной и доступной человеку. Есть три основных процесса, благодаря которым символический универсум сохраняется как целое в социальном пространстве и социальном времени в динамике всех своих изменений: процесс *культурного воспроизводства*, предполагающий диалектическое единство аутентичного следования культурной традиции и ее обновления; процесс *социальной интеграции*, в результате которого вырабатываются общественные нормы, а также формируется содержание ценностей, служащих как бы «ядром» символического строения индивидуальных планов действий (т. е. на них субъекты всегда ориентируют свои действия и из них всегда исходят при определении смысла своей деятельности); процесс *социализации*, в ходе которого формирующиеся личности усваивают коллективный опыт, аккумулированный в культурной традиции, осознают смысл универсальных ценностей, на которые субъекты ориентируют индивидуальные планы своих действий, и «разучивают» (*einuben*) требования общественных норм, вступая в конкретные отно-

шения с другими субъектами\*. В целом **феноменологический подход** выражает точку зрения *участников* коммуникативных действий. Жизненный мир им представляется «резервуаром» самоочевидностей, которые в процессе выработки коллективного определения ситуации превращаются в эксплицитное знание, становятся базисом общественных норм или же закладывают мировоззренческие и мотивационные основы личности [5, т. 2, с. 182–228].

Однако феноменологический подход имеет существенный недостаток: он не учитывает, что общество находится в постоянном обмене веществ, энергией и информацией с окружающей природной средой; императивы самосохранения в сверхкомплексной среде общества в целом и каждого конкретного социального института (или их объединений) в частности входят в индивидуальные планы и изнутри преобразуют их содержание. Системно-функционалистский методологический подход как раз и анализирует, каким образом происходит «связывание» индивидуальных действий в функциональные «цепи», как на базе этих «цепей» возникают социальные институты, обеспечивающие материальное воспроизводство общества, и каким образом согласованная деятельность этих институтов порождает целостную общественную *систему*, которая строится по принципу распределения основных функций *адаптации* к окружающей космоприродной среде, *целесолагания*, *интеграции* и *легитимации* между подсистемами экономики, политики, нормативной подсистемой и культуры соответственно. Системно-функционалистский подход выражает позицию *наблюдателя* за происходящим в системе «сохранением материальных границ и состояния общества на пути преодоления комплексности окружающей среды» (Толкотт Парсонс) — преодоления комплексности в смысле превращения ее в постоянно растущую внутреннюю сложность общества в целом и каждого института (или их объединений) в частности. Однако главная концептуальная трудность для этого подхода состоит в том важном обстоятельстве, что невозможно установить прямые каузальные связи между функционированием экономической и политической подсистем, с одной стороны, и процессами символического воспроизводства общества в нормативной и культурной сферах, с другой стороны. Попытки интерпретации системной теории общества в духе неокантианства на основе идеи, что все четыре подсистемы заняты воплощением содержания универсальных ценностей в природном мире, тоже не дают желаемого результата: логика развертывания символического содержания ценностей и законы самосохранения материального субстрата общества напрямую не связаны друг с другом (иначе пришлось бы предположить, что в базисные физические параметры матери-

ального мира, где общество себя преднаходит, заложено содержание универсальных ценностей истины, добра и красоты) [5, т. 2, с. 347–444].

Поэтому Хабермас в методологическом плане критикует стремление Парсонса безраздельно ассимилировать жизненный мир в систему, но точно такой же критике он подвергает и попытки подходить к законам функционирования экономической или политической подсистем с позиций, конституированных морально-практической или эстетически-экспрессивной формой рациональности [там же, с. 223–228, 442–447]. Вместо этого Хабермас предлагает исследовать, каким образом исторически осуществлялось взаимодействие между жизненным миром и системой в ходе социальной эволюции. Современный немецкий мыслитель обосновывает положение о том, что коммуникативная рационализация жизненного мира, выражающаяся в изменении *форм морально-правового сознания*, создавала условия для последовательного появления в символической организации общества особых, и на каждой стадии развития новых, институциональных механизмов (системы родства, политической власти и формального права соответственно), закрепляющих новый эволюционный уровень сложности и организованности системы, а это вызывало новые процессы социальной дифференциации, и возникала другая общественная формация. Философ выделяет три общественные формации, последовательно сменившие друг друга в истории: *племенное, государственно-организованное и капиталистическое* общества [там же, с. 234–277]. Комплексное определение социума, которое Ю. Хабермас предлагает в результате синтеза рассмотренных методологических подходов, читается так: «*Общество есть системно-стабилизированные взаимосвязи действий социально-интегрированных групп*» [там же, с. 228].

Органичным выводом из методологических оснований концепции социальной эволюции Ю. Хабермаса является его «критическая теория современности» (т. е. теория нынешней стадии общественного развития западной цивилизации — стадии «позднекапиталистического общества», с характерной для нее социально-рыночной экономикой и социально-демократическим правовым государством). Социальная структура капиталистического общества в целом сформирована институциональным механизмом *формального права*, на базе которого образуются «формально-организованные сферы действий», а элементами последних являются капиталистические фирмы и государственные учреждения. В Новое время критерием социального статуса человека становится его функциональный вклад в деятельность какой-либо организации. Формальное право создает для подсистем условия, при которых они не просто

\* Это напоминает теорию «языковых игр» Л. Витгенштейна: по аналогии с тем, что смысл слова постигается только внутри жизненной практики соответствующего сообщества, причем через усвоение «отклоняющей» реакции партнеров на неуместное употребление слова, содержание общественных норм также постигается в реальных опытах социальных взаимодействий с другими членами сообщества, особенно — через усвоение установок других в случаях отклоняющегося поведения.

отделяются от контекста жизненного мира, но и оказывают на него обратное влияние с целью мобилизации всех его ресурсов для осуществления их задач (например, задач экономического роста). Жизненный мир отвечает на это внешнее воздействие тем, что в его структуре образуются две сферы, которые находятся в непосредственных отношениях обмена с подсистемами — *частная сфера* и *сфера общественной жизни*. В каждой из этих сфер возникают особые социальные роли — *работников* и *потребителей* в частной, клиентов и *граждан государства* — в общественной сфере. *Первая* из этих ролей в каждой из двух сфер допускает воздействие системных медиумов регулирования — денег и власти, а содержание *второй* из них конституируется универсальным процессом коммуникативной рационализации жизненного мира. Для классического капитализма было характерно резкое неравновесие между ролями *работников* и *потребителей* — не только в смысле того, что существовало огромное неравенство в распределении этих ролей между людьми, но также и потому, что «жизненная форма» наемных рабочих была во многом зависима от состояния экономической подсистемы. На современной стадии «позднекапиталистического общества» данное неравновесие сглаживается за счет мероприятий социального государства, однако это покупается ценой возникновения новых диспропорций между ролями *клиентов* и *граждан государства*. С одной стороны, у *клиентов* «сужается пространство» для проявления их личной инициативы, они оказываются все менее способными решать свои социальные проблемы на пути взаимопонимания друг с другом. С другой стороны, содержание роли *граждан* становится все более абстрактным, и у личностей остается все меньше возможностей оказывать влияние на процесс принятия решений в государственной политике. Кроме этого, в самом жизненном мире происходит опасный процесс «коммуникативного обнищания» культурной традиции, ведущий к фрагментаризации мировоззрения, к появлению кризисных явлений в сфере социальной интеграции вследствие конфликта ценностных ориентиров, а также к затруднениям в процессе социализации. Если на стадии классического капитализма на жизненный мир оказывала искажающее влияние экономическая подсистема, то теперь — административная и экономическая в их неразрывном переплетении [5, т. 2, с. 509–547].

Конкретной программы действий общественности по преодолению указанных «социальных патологий» Ю. Хабермас не предлагает, чтобы не впасть в утопизм, однако он намечает задачи дальнейшей разработки коммуникативной теории разума в области социально-гуманитарного знания. Особо важной задачей этой теории будет разъяснение сущности процесса *овеществления*, ведущего к тому, что ориентиры деятельности акторов внутри экономической и политической подсистем лишаются нормативной составляющей, и акторы таким образом начинают использовать друг друга только как средство для до-

стижения своих исключительно прагматических целей (на которые тем не менее косвенное, но эффективное воздействие оказывают как раз императивы самосохранения и роста комплексности подсистем). Разрешение этих задач будет способствовать снятию затруднений свободному развертыванию коммуникативного разума во всех трех его измерениях — когнитивно-инструментальном, морально-практическом и эстетически-экспрессивном [там же, с. 584–593]. В частности, будет преодолен конфликт между повседневным самопониманием участников коммуникативных процессов и той формой рациональности, которая сложилась в «субкультуре» науки, — на смену научному объективизму придет ориентация ученых на диалог с представителями иных мировоззренческих ориентиров. В этой связи не представляется случайным, что Хабермас завершает свой труд замечаниями по поводу диалога культурных традиций различных цивилизаций. В результате подобного диалога западные люди поймут, чему они в процессе общественной рационализации *разучились*: они сумеют осознать еще *не реализованные возможности* западного варианта общественной рационализации. В частности, будет «снята» абсолютизация когнитивно-инструментальной формы рациональности, а это приведет к установлению равновесия между системой и жизненным миром на новом эволюционном уровне [там же, с. 588].

И если отвечать на вопрос, как конкретно может быть восстановлено нормальное общественное равновесие между системой и жизненным миром, то Хабермас указывает на возникшие в современном западном обществе новые социальные движения, социальная опора которых — пестрая группа слоев, далеко отстоящих от производственного «ядра» подсистем, но сильнее всех ощущающих на себе последствия деструктивных вторжений последних в жизненный мир: новый «средний класс», возникающий в самых передовых отраслях НТР, интеллигенция, молодое поколение. В западной политологии даже утвердился термин «новая политика», характеризующий комплекс требований, выдвигаемый политически активными слоями в условиях, когда традиционные социал-демократические, либеральные, консервативные движения утрачивают свой освободительный потенциал: требования качества жизни, индивидуальной самореализации, равноправия, соучастия в управлении организациями. Для этих новых социальных движений характерно отсутствие жесткой партийной структуры, определяемой логикой борьбы за власть, неформальная обстановка общения, в которой осуществляется поиск новых ценностных ориентиров и перспектив общественного развития, стремление создать альтернативные современному обществу «жизненные формы» и «субкультуры», начиная с объединений по интересам и кончая экологическими или религиозными (в том числе и альтернативными традиционным религиям) общинами. Ю. Хабермас в целом так оценивает значение этих движений: они направлены против теперешнего со-

держания ролей *потребителей* и *граждан государства*, а именно — *против потребительского «перенасыщения» образа жизни автономного индивида и против формализации и нейтрализации участия граждан в политике* [там же, с. 577–581].

Делая вывод, Хабермас пишет, что категория коммуникативного действия есть абстракция, которая приобретает конкретное содержание только в определенности современной исторической ситуации: с одной стороны, коммуникативный разум становится все более практически-действенным в новых формах общения в частной и общественной сферах, а с другой стороны, вторжения субсистем, которые все более обособляются по отношению к этим контекстам непосредственного общения личностей друг с другом, ставят под угрозу символическое воспроизводство общества в целом. И поскольку коммуникативная теория разума возникла как результат диалектического противоречия в самой реальности, то высшая цель этой теории состоит в том, чтобы, совершая критически-рефлексивное постижение действительности, стать ее принадлежностью [там же, с. 593].

Таким образом, диалектическая реконструкция коммуникативной теории разума приводит к идее практического осуществления этой теории, но не в смысле революционного упразднения действительности, а в смысле содействия реализации потенциала к изменениям, *имманентного* самой действительности. В этой связи идея диалога между представителями различных культурных традиций представляется самой перспективной для творческой переработки и дальнейшего развития теории Хабермаса. Пожалуй, мы можем обратиться к духовному наследию российской традиции, специфика которой состоит в том, что именно проблематика нравственности рассматривалась в ней как центральная как для человеческого-личностного бытия, так и для существования общества в целом [1, с. 16]. И потому одну из самых многообещающих тем будущих исследований мы видим в изучении возможностей взаимного сближения западной идеи *интерсубъективности* и русской идеи *соборности*. А направляющую мысль для обозначенных компаративистских исследований на этой стадии нашей работы мы можем найти опять-таки в системе Ю. Хабермаса.

### Литература

1. Зеньковский В. В. История русской философии. Т. 1. Часть 1. СПб., 1991.
2. Соболева Майя. Философия как «критика языка» в Германии. СПб., 2005.
3. Фурс Владимир. Философия незавершенного модерн Юргена Хабермаса. Минск, 2000.
4. Хабермас Юрген. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб., 2000.
5. Habermas Jürgen. Theorie des kommunikativen Handelns. 4 Aufl. Frankfurt-am-Main, 1987. Bd. 1, 2.

В работах 80–90-х гг. XX в. «Новая необозримость» (1984) и «Фактичность и значимость» (1992) немецкий философ обсуждает проблему будущего состояния западного общества. Он продолжает развивать свою идею о необходимости дальнейшей институционализации дискурса, но выдвигает и важное новое положение о том, что дискурс открывает пути к достижению более глубокого уровня *общественной солидарности*. Под солидарностью Ю. Хабермас понимает новый механизм координации *планов* индивидуальных действий, выступающий как альтернатива к существующим механизмам, регулирующим *последствия* действий — деньгам и власти. Иными словами, Хабермас начал конкретно разрабатывать вопрос о том, каким образом потенциал коммуникативного разума может быть реализован в современной демократической политико-правовой системе. На наш взгляд, категория *солидарности*, к непосредственной разработке которой приступил Ю. Хабермас в зрелый период своего творчества, и откроет пути к синтезу двух идей, которые на первый взгляд не имеют ярко выраженных «точек соприкосновения» — идеи интерсубъективности и идеи соборности. Исследователь при этом обязан будет выявить особенности понимания содержания понятия солидарность, которые обусловлены как неповторимой духовной и творческой эволюцией мыслителей Запада и России, так и общим контекстом специфики историко-философского процесса в подразумеваемых здесь разных культурах. Эта специфика укоренена в том фундаментальном «балансе» между когнитивно-инструментальным, морально-практическим и эстетически-экспрессивным содержанием разума, который и задает уникальность любой культуры. Российская философия позволяет актуализировать одну из фундаментальных христианских идей: подлинное преодоление овеществления возможно как преодоление эгоизма, и подлинное преодоление эгоизма является результатом пробуждения в человеке любви, которую нельзя редуцировать только до эротической формы, но которая может развиваться в универсальную любовь в смысле агапэ. На базе этой интуиции можно построить новый вариант коммуникативной теории разума, но это будет осуществлено уже в другом месте.

6. Habermas Jürgen. Motive nachmetaphysischen Denkens // Habermas Jürgen. Nachmetaphysisches Denken: Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main, 1988.
7. Habermas Jürgen. Die Einheit der Vernunft — in der Vielfalt ihrer Stimmen // Habermas Jürgen. Nachmetaphysisches Denken. Frankfurt am Main, 1988.
8. Habermas Jürgen. Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main, 1994.
9. Honneth Axel. Unsichtbarkeit: Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. Frankfurt am Main, 2002.

# Jürgen Habermas's Theory of Communicative Rationality and its Applications to Certain Psychological Issues

S. V. Shachin

PhD in Philosophy, associate professor at the Chair of Philosophy, Murmansk State Humanities University

---

This paper aims to provide a systematic description of Jürgen Habermas's theory of communicative rationality, explains its main concepts and refers to several important psychological issues discussed by Habermas, with regard to their place in the general structure of the current theory: decentered worldview development, development of personality as a social being, individualisation.

**Keywords:** intersubjectivity, mutual understanding, symbolic interactionism, phenomenology, communicative action, Frankfurt school of critical theory.

## References

1. *Zen'kovskii V. V.* Istoriya russkoi filosofii. T. 1. Chast' 1. SPb., 1991.
2. *Soboleva M.* Filosofiya kak «kritika yazyka» v Germanii. SPb., 2005.
3. *Furs V.* Filosofiya nezavershennogo moderna Yurgena Habermasa. Minsk, 2000.
4. *Habermas Jürgen.* Moral'noe soznanie i kommunikativnoe deistvie. SPb., 2000.
5. *Habermas Jürgen.* Theorie des kommunikativen Handelns. 4 Aufl. Frankfurt-am-Main, 1987. Bd. 1, 2.
6. *Habermas Jürgen.* Motive nachmetaphysischen Denkens // Habermas Jürgen. Nachmetaphysisches Denken: Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main, 1988.
7. *Habermas Jürgen.* Die Einheit der Vernunft – in der Vielfalt ihrer Stimmen // Habermas Jürgen. Nachmetaphysisches Denken. Frankfurt am Main, 1988.
8. *Habermas Jürgen.* Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main, 1994.
9. *Honneth Axel.* Unsichtbarkeit: Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. Frankfurt am Main, 2002.

# Negotiating Selves and Identities in Interaction: between Theory and Methodology

Francesca Balestra

Master Degree in Developmental psychology; PhD student in psychology; Department of psychology,  
University of Parma

---

This article takes as its focus the ways in which participants of an interaction, and in particular of a conversation, negotiate, modify and show different selves. Drawing from a dialogical perspective inspired by the works of Bakhtin, this article aims at exploring what it means to negotiate identity in conversation and underlines some methodological and theoretical challenges that researchers have to face within this field of analysis. In particular, the theoretical discussion will propose a perspective that conceive Self as a local, inter-subjective, polyhedral and polyphonic construction underlining its connection with studies on communication. In order to grasp the complexity of the study of self in interaction and to give an answer to the theoretical challenges outlined, the construct of positioning will be proposed. This second part will discuss how position could represent a theoretical and methodological concept that connects both lines of research and allows the study of the Self in conversation.

**Keywords:** Dialogical theory; Self in interaction; Discourse; Positioning.

---

## Introduction

This article stems from two key assumptions shared by various contemporary lines of research: the first is that during the course of any interaction people produce and share meanings (Cronen, Johnson, Lannamann, 1982); the second is that symbolic tools mediate interactive and cognitive processes and that such tools construct, stabilize and define human experience (Vygotskij, 1934; Duranti, 2003; Mantovani, 2007). Starting from these premises it is possible to say that while engaged in any conversation people do many different things at the same time: define relationships, negotiate power, share meanings, pursue goals and so on. In so doing, people show different selves, evoke voices and negotiate identities. Adopting a theoretical framework which connects communication studies with dialogical perspective on self, this article aims at exploring what it means to negotiate identity in conversation and underlines some methodological and theoretical challenges that researchers have to face within this field of analysis.

## Studying Self in interaction

Within the field of social psychology the study of the self has been addressed from multiple perspectives, which from time to time have emphasized its different components. In general terms a first distinction can be made between those perspectives that conceive self as an internal structure of the mind of individuals and those that are mainly concerned with the study of self as a phenomenon «external» to the mind of the subjects (Mancini, 2010). The latter category, in particular,

emphasizes the relational and interactive nature of self, enhancing its character of fluidity. From this perspective Self is seen as something similar to what Aronsson (1998) calls identity-in-interaction: a local and inter-subjective construction, which is also polyhedral and polyphonic. Rather than from pre-existing semiotic resources, Self is something that emerges from relational process: individuality is created by and through others and the Other is part of the Self (Bakhtin, 1990; Mead, 1934). More precisely, Self is a local, social and cultural phenomenon which takes place through different, and often intermingling, aspects of Self /Other relation during the course of any dialogue (Bucholz & Hall, 2005). Moreover, the triadic interaction between Subject, Others and Object of discourse (Markova, 2006), that contributes to give form to that particular Self at that particular moment, echoes other familiar situations placed in different contexts and times (Grossen & Salazar Orvig, in press). In this sense, Self is polyhedral, since it is a unity made of many different connected triangles that refer to past experience. Self is not something completely new, but it derives from an integration and an elaboration of those past experiences in the here and now of the interaction in which people are involved. Finally, inasmuch as it is shaped through the intertwinement between internal and external dialogue (Grossen & Orvig Salazar, 2011; Salazar Orvig, 2005), Self is also polyphonic. From a dialogical standpoint, in fact, these two aspects of dialogue are always present and interconnected and refer, respectively, to the dialogue between our own voices and absent third parties' voices, and to the dialogue with real participants.

This perspective on Self faces a theoretical challenge. Focusing on the heterogeneity and processual aspects of the Self, the dialogical lens allows to observe aspects

usually ignored by the traditional perspectives that consider Self as a unitary construct inside the minds of individuals. On the other hand, in emphasizing the relational and fluid nature of the self, the dialogical lens risks to dissolve the individual within social processes (Stetsenko & Arievidt, 2004). The attention on multiplicity and fluidity of Self should not be separated from the acknowledgement of its aspects of stability and unity. The challenge for this perspective is thus to account for subject's uniqueness without adopting an individualistic lens and to stress how a dynamic conception of the Self is the result of the interaction between stability and change (Grossen & Salazar Orvig, in press; Salgado & Goncalves, 2007).

### **Self and communication**

The idea of a local, intersubjective, polyhedral and polyphonic Self reserves a central role to communication, since dialogue becomes the process through which individuals negotiate relationships, meanings and identities.

But, what kind of perspective on communication should we adopt to study self in interaction?

First of all, it is important to take into account that the process of co-construction and the process of individual construction are recursive linked (Fruggeri, 2002). Through interaction, in fact, people co-construct realities and meanings that help define themselves as individuals, at the same time allowing them to interact with others. In communicative process the relational component feeds and it is in turn fed by the individual component. Dialogical perspective agrees with this position, which is well underlined by the concept of polysemy. This term refers to the capacity for a sign to have multiple meanings, so that every word is not pre-determined on the basis of a code, but it's actively constructed within a particular discursive action (Grossen, 2010). This means considering discourse as an inter-subjective achievement. Starting from its etymological sense, which means «discourse between», dialogue ontologically implies the presence of an Other with which to establish a productive relation of query (Strada, 1988). As Volosinov (1973, p. 86) pointed out «word is a two-sided act. It is determined equally by whose word it is and for whom it is meant. As word, it is precisely the product of the reciprocal relationship between speaker and listener, addresser and addressee. Each and every word expresses the «one» in relation to the «other». [...] A word is a bridge thrown between myself and another. If one end of the bridge depends on me, then the other depends on my addressee».

The idea of Other to which dialogism refers to it's not simply referable to the Other-in-interaction, but it has been complexified and extended to include others from past interactions, general others linked to one's own social membership, and others as social objects.

Language, in the end, is characterized by an intrinsic otherness, since everything exists always in response to

what has been said before and is oriented towards a responsive understanding, that is, an understanding that actively anticipates the interlocutor's (even an absent or imaginary one) discourse (Bakhtin, 1981; Volosinov, 1986).

Returning to the question raised at the beginning of the paragraph, dialogical perspective on communication seems to fulfill the requirements for approaching the study of Self-in-interaction. The dialogical eye on interactive processes is, in fact, deeply embedded in this strong idea of the intertwinement between Ego and Alter, individual and social processes of construction of knowledge. Moreover it takes into account both the synchronic and diachronic dimensions of interactions, and highlights the polyphony of language, that is the number of voices that populates the statements of the speakers.

### **Positioning: a useful theoretical and methodological tool**

The choice of the theoretical and methodological constructs that will help during the further steps of research should be coherent with the epistemological premises upon which the study itself is based. This paragraph will explain why positioning could be considered an interesting tool to grasp the complexity of the study of self in interaction and to give an answer to those theoretical challenges outlined before.

The interplay between self and communication, or, to be more precisely, between interactive communicative situations and the multiplicity of self expressions, is characteristic of the construct of positioning. This metaphorical term refers to the position that social actors occupy within conversations. It indicates both the way in which individuals are constrained by the available story-lines, jointly constructed with their interlocutors, and the active part that people play to locate themselves and the others within a particular discourse (Bamberg, 2005; Van Langenhove & Harre, 1994). Position is thus an attempt to account for the processual nature of identity, analyzing how different selves unfold within discursive contexts, which, for their nature, are also in constant motion. Regarding this, Harré and colleagues (2009, p.19) state that: « The realization that the content of positions is local and may even be momentary and ephemeral is the deep insight of positioning theory. As such, any positioning act can be challenged. [...] Change in positionings can change the meanings of the actions people are performing. [...] Changes in the meanings of actions can consequently modify, sometimes drastically, the story-lines that are taken to be unfolding in an encounter».

Although there is a common agreement on this general description, positioning is a quite complex theoretical construct. Above all because of the heterogeneity of the focalizations adopted by all the different Authors that dealt with this construct. In order to merge these various contributions into clear categories, it is possible



to distinguish at least three different perspectives on positioning. The first one is the approach of Rom Harré and colleagues (Harré & Davies, 1990; Harré et al., 2009). According to this line of research, particular attention is paid to the rights, duties and obligations that stems from certain social identities of people in interactions. The focus is on the way in which this set of norms orientates and, sometimes, changes how people position themselves and the others within the conversation. A different perspective is that of Neill Korobov and Michael Bamberg (2007). These Authors consider how, in discursive practices, some linguistic and rhetorical devices are used not only to carry on the interaction, but also in order to promote or to undermine the social identities that emerge throughout the interaction itself. Finally, the third approach on positioning is that of Hubert Hermans (Hermans & Hermans-Konopka, 2010), which uses the construct in close connection with his Theory of the Dialogical Self. According to this theory Self is «a dynamic multiplicity of relatively autonomous I positions in an imaginal landscape» (Hermans, Kempen & Van Loon, 1992, p. 28). The focus, in this case, is primarily directed toward the internal process of the Self and the many I positions that it can take during each interaction with respect to the Other-in-the-Self and the internal public.

From a theoretical point of view, these different lines of research seem to refer to two main broad focus of analysis on positioning (Harré & van Langenhove, 1999; Ragatt, 2007): one mainly concerned with its intra-personal features and the other one linked to its social aspects. However, the presence of this dichotomy allows the deepening of only one part at a time of this multifaceted object of study, without bringing out its dynamic characteristics connected to the intertwinement between individual and social processes of construction. The potential of this theoretical construct, on the contrary, emerge only when it is considered in its complexity. The various internal I-positions, deepened through the studies of Hermans, are inextricably linked to the ways in which people position themselves and the others during the here-and-now of interaction. Moreover, these positionings have to do both with the internal Self, with previous experiences and with the social identities that are made relevant in that interactive space (Korobov, 2010). So, positioning is not only an expression of people's inner parts, but it is also a result of the social and interactive con-

text in which it has been expressed. The sense of unity of the Self, in fact, emerges also through the use of the same positions in different interactive moments situated in various spaces and times. Every positioning act is an invitation to take a particular perspective on themselves, others and the object of discourse: in this sense it is also a way to have an effect on the interlocutor. As Harré (2009) pointed out, in fact, any change in positioning can change the meanings of the actions people are performing. Such changes, in turn, can modify the narrative context within which they can place themselves.

In conclusion, the challenge for this construct is to retrieve its aspects of processuality, mutuality, recursivity and relationality, that also characterize the processes of negotiation and co-construction of self through dialogue. This redefinition of the theory, should be followed by an identification of some indicators that will help to trace the many facets of the construct during the analytic process.

This challenge embodies the double nature of this construct, which is at the same time theoretical a methodological. It is theoretical since the concept of position organizes the assumptions of the dialogical perspective on Self and, on the other hand, it is methodological because it could be used as a linguistic indicator of the multiplicity of Self in interaction.

## Conclusion

Starting from premises rooted in the cultural-historical psychology and in the dialogical perspective, this article tries to trace a path that connects different elements, from different research areas, that share the same theoretical assumptions. This imaginary line connecting the studies on the Self with the studies on communication tries to give a shape to an object of research that quite often appears fragmentary and confused.

The explicitation of those theoretical challenges that the study of the Self-in-interaction imposes, allows to reflect on the methodological and theoretical constructs that can expand our knowledge in this field of analysis. In this sense, positioning is consistent with the theoretical framework presented and, although its use requires further reflection, it seems to be a promising tool for the analysis of the negotiation of identities in conversation.

## References

1. Aronsson K. Identity in Interaction and Social Choreography // Research on Language and Social Interaction. Vol. 31. № 1. 1998.
2. Bakhtin M. M. Discourse in the novel. In M. Holquist (Ed.) The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin. Austin, 1981.
3. Bakhtin M. M. Art and answerability. Austin, 1990.
4. Bamberg M. Encyclopedia entries on «Agency», «Master Narratives», and «Positioning». In D. Herman,

M. Jahn, M.-L. Ryan (Eds.). The Routledge encyclopedia of narrative theory. N. Y., 2005.

5. Bucholtz M., Hall K. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach // Discourse Studies. Vol. 7. № 4–5. 2005.

6. Cronen W. E., Johnson K., Lannaman J. W. Paradox, double bind and reflexive loops: an alternative theoretical perspective // Family Process. Vol. 21. № 1. 1982.

7. Duranti A. Il parlare come pratica sociale. In G. Mantovani (Ed.). Manuale di psicologia sociale. Firenze, 2003.

8. *Fruggeri L.* Different levels of analysis in the supervisory process. In D. Campbell D. & Mason B. (Eds.). *Perspectives on Supervision*. L., 2002.
9. *Grossen M.* Interaction Analysis and Psychology: A Dialogical Perspective // *Integrative Psychological and Behavioral Science*. Vol. 44. 2010.
10. *Grossen M., Salazar Orvig A.* Third parties' voices in a therapeutic interview // *Text & Talk – An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*. Vol. 31. № 1. 2011.
11. *Grossen M., Salazar Orvig A.* Dialogism and Dialogicality in the Study of the Self. In press.
12. *Harré R., Davies B.* Positioning: The discursive production of selves // *Journal for the Theory of Social Behavior*. Vol. 20. 1990.
13. *Harré R., Moghaddam F. M., Pilkerton Cairnie T., Rothbart D., Sabat S. R.* Recent Advances in Positioning Theory // *Theory & Psychology*. Vol. 19. № 1. 2009.
14. *Harré R., van Langenhove L.* (Eds.) *Positioning theory*. Oxford, 1999.
15. *Hermans H., Hermans-Konopka A.* *Dialogical Self Theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge, 2010.
16. *Hermans H.J., Kempen H.J., Van Loon R.J.* The dialogical self: Beyond Individualism and rationalism // *American Psychologist*. Vol. 47. № 1. 1992.
17. *Korobov N.* A discursive psychological approach to positioning // *Qualitative research in Psychology*. Vol. 7. 2010.
18. *Mancini T.* *Psicologia dell'identità*. Bologna, 2010.
19. *Mantovani G.* Dalla psicologia culturale alla prospettiva interculturale. In B. Mazzara (Ed.), *Prospettive di psicologia culturale*. Roma, 2007.
20. *Marková I.* On 'The Inner Alter' in Dialogue // *International Journal for Dialogical Science*. Vol. 1. № 1. 2006.
21. *Mead G. H.* *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago, 1934.
22. *Ragatt P.* Forms of Positioning in the Dialogical Self: A system of Classification and the Strange Case of Dame Edna Everage // *Theory & Psychology*. Vol. 17. № 3. 2007.
23. *Salazar Orvig A.* Les facettes du dialogisme dans une discussion ordinaire. In P. Haillet & G. Karmaoui (Eds.). *Regards sur l'heritage de Mikhail Bakhtine*. Amiens, 2005.
24. *Salgado J., Goncalves M.* The dialogical self: Social, personal and (un)conscious. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.). *The Cambridge handbook of socio-cultural psychology*. Cambridge, 2007.
25. *Stetsenko A., Arieviditch I.* The self in cultural-historical activity theory // *Theory and Psychology*. Vol. 14. № 4. 2004.
26. *Strada V.* Introduzione. In M. Bachtin, *L'autore e l'eroe*. Torino, 1988.
27. *Van Langenhove L., Harré R.* Cultural Stereotypes and Positioning Theory // *Journal for the Theory of Social Behaviour*. Vol. 24. № 4. 1994.
28. *Vološinov V. N.* *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, 1973.
29. *Vygotsky L. S.* *Мышление и речь* / *Psichologičeskije isledovanija*. M., 1934.

## **Примирия идентичности и «Я» в процессе общения: между теорией и методологией**

**Франческа Балестра**

магистр психологии развития, аспирант факультета психологии Университета Пармы

---

В статье рассматриваются способы, с помощью которых участники взаимодействия — в частности, разговор — примиряют, видоизменяют и проявляют различные «Я». Опираясь на диалогический подход, восходящий к работам Бахтина, автор ставит своей целью исследовать, как осуществляется примирение идентичностей в ходе беседы, особо подчеркивая методологические и теоретические задачи, встающие перед исследователями в рамках данного анализа. Так, в теоретической части статьи обосновывается представление о «Я» как о локальном, интерсубъективном, многогранном и полифоническом образовании и тем самым обозначается взаимосвязь данной работы с исследованиями коммуникации. Для того чтобы понять всю сложность изучения «Я» в процессе взаимодействия и дать ответ на обозначенные теоретические вопросы, автор предлагает ввести понятие позиции. Во второй части статьи обсуждается, каким образом позиция может послужить теоретической и методологической основой, объединяющей обе линии исследования и позволяющей изучать «Я» в процессе общения.

**Ключевые слова:** теория диалога, «Я» во взаимодействии, дискурс, позиционирование.

# Vygotsky and Developmental Psychology in His and Our Time

L. F. Obukhova

PhD in Psychology, head of the Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology,  
Moscow State University of Psychology and Education

This article reflects the lecture that was given by the author to the students and young researchers participating in the ISCAR seminar (MSUPE, Pavedniki, 2011). The author draws a distinction between the classical and non-classical paradigm in the exploration of child development and carries out a comparative analysis of the solutions to the key issues in child psychology (such as the patterns, conditions, forms and sources of development) provided within the cultural-historical theory and the theories of the most prominent Western schools of thought (psychoanalysis, behaviourism, cognitive psychology). The author also outlines the challenges in developmental psychology that had been in the focus of attention of Vygotsky's disciples (Moscow school of cultural-historical psychology) throughout the second half of the twentieth century. It is further revealed that cultural-historical theory has been established in close relation to the practical tasks of educating children on different stages of ontogenesis.

**Keywords:** classical psychology, non-classical psychology, natural science paradigm, cultural-historical paradigm, activity and action, learning and development.

## The revolution in the developmental psychology

Vygotsky caused a real revolution in the developmental psychology. He has created a base for absolutely new **non-classical psychology**. Its essence consists in the following: Primary forms of affecting-semantic formations of human consciousness exist objectively out of each separate person, exist in a human society in the form of creations of art or in any other material creations of human beings, these forms existed before than individual or subjective affecting-semantic formations have appeared. The recognition of their objective existence out of individual consciousness is an extreme breakthrough in psychology. «They initially exist not in me, not inside me, ...and exist under specific laws in the objective reality, in a society, in its life, in its creativity. And any separate individual who enters the social life, finds them there and appropriates them» (Elkonin, 1989, p. 477–478). Vygotsky is the founder of nonclassical psychology, the one which represents how a subjective world of an individual is born from the objective world of art, from the world of production tools, from the world of industry. These words were spoken by D. B. Elkonin during his speech at the Academic Board of Defectology Research Institute of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR in 1984 with reference to the 50th anniversary of L. S. Vygotsky's death. However, this term started being actively used only in the beginning of XXI century. Since then many scien-

tists put another meaning in it, a meaning far off from the initial one. The term is most frequently used as a synonym of the postclassical psychology which leads to misrepresentation of its content.

A scientific revolution (a «geological-scale» cataclysm) in the developmental psychology has led to a new understanding of the source, form, course, conditions, specificity and motivational forces of the psychical development of a child. In his description of the stages of child development and the transition from one stage to another, he revealed and stated the basic laws of child psychological development. It is not an exaggeration that Vygotsky has reconstructed psychology on the basis of profound philosophical analysis. The following questions were very important in Vygotsky's point of view: How does a human being overcome the scope of his animal nature when developing? How does he develop as a cultural and working being in his social life? According to Vygotsky the human being has created new motivational forces for his behavior in the course of his historical development and in response to constantly changing natural and social needs. He described the stages of child development and the transition from one stage to another. He revealed and stated the basic laws of child mental development.

Vygotsky was the first who introduced **the historical principle in psychology**. He wrote: «Up to now, the idea of historical psychology has widely tended to be conceived in the false light. Many psychologists identi-

fy history with the past. For them, a historical investigation necessarily means an investigation of one of the facts of the past.

«It is a naive understanding to see an impenetrable wall between what is historical and what is in the present form. In a historical study a past developmental phase is applied to an investigation of a current phenomenon. In other words, to historically study something, is to study it in motion. This is the main requirement of the dialectical method» (vol. 1, p. 62). He wrote: «Each form of cultural development and cultural behavior is in a certain sense the product of the historical development of humanity. The transformation of natural material into historical form is always a complex developmental process of change in form rather than a simple organic maturation».

A real revolution in the developmental psychology, made by L. S. Vygotsky, consists in introducing a *new paradigm* in this science. Classical, the naturalistic position embraces the big traditions in psychology. The psychological development studies within the framework of nonclassical, cultural-historical paradigm are not so numerous and it is probable that not all of them are known among the psychologists in Russia and abroad. The task of modern psychologists is to assess and to implement our heritage of nonclassical psychology.

### Vygotsky and the Western developmental psychology of his time

Let us compare naturalistic and cultural-historical paradigms in developmental psychology. All theories of child development in Vygotsky's time considered developmental processes from a biological point of view. It is striking to see different Western psychologists give the same answers to questions relating to the central parameters of development.

**The subject of investigation.** In Western theories *Motivation, Intellect, Behavior* are studied by the main psychological schools: psychoanalysis, cognitivism (Piaget's theory), and behaviorism. In Vygotsky's theory, *the psychology of consciousness* is the domain of investigation. He believed that human consciousness is not a sum of separate processes, but a system, a structure of mental processes. Vygotsky placed psychology of consciousness at the top of the pyramid and even contrasted it with them.

**The course of development.** In Western theories it is a process of transition from the individual to the social life. Therefore, the central problem for Western psychology is *socialization*, i. e. the transition from a biological being to a social one. In Vygotsky's theory the course of development is a process of transition from the social to the individual mental life. This course is *individualization* of mental functions. Higher mental functions initially appear as a form of collective behavior of a child, i. e. behavior in collaboration with other people. Then these functions become individual mental processes.

**The conditions of development.** In Western theories, *Heredity* and *Environment* are the main conditions of development of a human being. In Vygotsky's theory, *the morpho-physiological features of the brain and communication* are the conditions of development. Leontiev (1959) described the conditions for this development in more detail. These conditions must be initiated by a subject's own activities. These activities appear as answers to needs. These needs are not innate, they are created. The first is a need to communicate with adults. Communication is established by interaction with objects and by the use of language.

**The source of development.** In Western theories it is *inside the individual, within his nature*. In Vygotsky's theory it is *outside of individual, in the culture of society*. The environment is a source of development of mental functions. The human being is a social being, and without interaction with society cannot develop his abilities. The influence of the environment is determined by the person's experience («key experience»). The relationship between the child and its environment changes with age, as does the role of the environment in the child's developmental changes. Therefore, the environment should be considered as relative, because the influence of the environment is determined by the child's experience.

**The form of development.** In Western theories, *development is an adaptation to the environment*. Consequently, there is almost no difference between child's and animal development. In Vygotsky's theory, biological development refers to the adaptation to the nature by means of the hereditary features of the species and by means of individual experience. A child development does not obey biological laws as animal development does. It obeys socio-historical laws. A human being has no innate forms of behavior. His development takes place through the *acquisition of historically created forms and modes of activity*.

**The causes for mental development.** In Western theories, it is the convergence of *two factors*: heredity and environment. In Vygotsky's theory, the causes for mental development are the child's *learning and education*, i. e. learning with the help of adults or other children. «Education goes in front of development» — he wrote. In Western theories education = development (behaviorism); first development and then education (Piaget's theory); development as education and development as maturation (Koffka's theory). In Vygotsky's theory, *education* is necessary for the development of human historical characteristics. Education is not the same as development. *Development* is characterized by inherent laws of self-expression, self-movement. As development unrolls, the new qualities, which don't exist in a ready form during an earlier stage, emerge. *Education* creates a zone of proximal development. The zone of proximal development is now a concept that is known all over the world. It has theoretical value and is associated with fundamental problems of child and pedagogic psychology and, especially, with the problem of development of higher psychic functions, with the prob-

lem of relationship between education and intellectual development and motivational forces and mechanisms of psychic development. The zone is related to the law of formation of higher psychic functions. The formation of higher psychic functions takes place in the zone of proximal development and, once formed, is characterized as the actual development of the child. One phenomenon of the zone of proximal development is its emphasis on the central role of education in intellectual development. Vygotsky studied the relationship between education and development by doing research on everyday life and scientific notions; learning native and foreign languages; and on spoken and written language.

We can see from the comparison that all the theories of child development in Vygotsky's time considered developmental processes from a naturalistic point of view. In spite of the difference between the theoretical systems referring to studies of different domains of human personality (motivation, intellect, behavior), the Western psychologists gave the same answers to the questions relating to the central parameters of development.

### Vygotsky and the developmental psychology of our time

Some actual problems of developmental psychology in our time:

1. Vygotsky's hypotheses about the system and sense structure of consciousness
2. The problem of development of generalizations
3. The idea of «key experience»
4. The system approach to investigation in child development
5. The concept of «zone of proximal development»
6. The relation between education and development
7. The concept of psychological age as a unit of analysis of child development
8. Method of scientific investigation of mental development, etc.

### Psychologists in Vygotsky's Footsteps

Vygotsky's hypotheses about the system and sense structure of consciousness serve as proof for the influence of education on development. In his theory, consciousness is not conceived as the sum of the separate psychological processes of perception, memory, attention and thought. At any age, the center of consciousness is formed by one psychological process that receives the best conditions for its development. With the adoption of this idea, Vygotsky opposed the idea of functionalism. He believed that human consciousness is not a sum of separate processes, but a system, a structure of processes. No function develops in isolation, its development depends on the structure to which it belongs and on the place it occupies in that structure. So at an early age, perception is at the center of consciousness, at

preschool age it is memory and at school age it is thought. Psychic development consists of the reorganization of the structure of consciousness and is dependent on changes in its structure, i.e. on the level of development of generalization. The changing of the structure of consciousness is the development of consciousness. But how do we bring about these changes? No teaching can directly create changes in the structure of consciousness. Entering consciousness is only possible through speech. The transition from one consciousness's structure to another is accomplished by development of generalization. During education, the child acquires generalizations (syncretics, complexes, concepts), which eventually lead to changing the structure of consciousness. Vygotsky argued that generalizations are formed because of the speech communication, he wrote about the unity of generalization and communication.

Although Vygotsky's conception about the system and sense structure of consciousness possessed great potential, it had three shortcomings. First, consciousness was evolved in a cognitive way and there was no room for emotion and motivation. Second, the process of development of generalization was limited to the functions of verbal interaction and communication. This was why Vygotsky, while still being alive, was called an idealist. And, the third was the lack of empirical data to support his ideas. Modern psychology in Russia has attempted to cope with these shortcomings.

**The origin of activity theory.** A. V. Zaporozhcz have shown that development of generalizations are based on a subject's action rather than on verbal communication. His investigations have shown *the important role of activity* («deyatelnost» in Russian) in human development. A. V. Zaporozhcz guided the development of an educational system for preschoolers, which is based on the idea of amplification of child development. Amplification means creating the opportunities for a preschooler engaging in a variety of age-appropriate activities fostering development, such as play, drawing, construction, attending to fairytales, elementary labor, interactions with adults and peers, etc.

**Activity theory.** A. N. Leontiev discovered the central role of a child's activity in the psychological development. In «deyatelnost», the child itself is the source of its own development. Without the activity of a child, the effort of an adult is meaningless. This discovery of the central role of a child's activity in its own psychological development offers the only way out of the two-factor problem, i.e. the convergence of hereditary and environment. The child develops himself, but its activity has sociocultural origins (as Vygotsky said). This problem has not yet been solved in Western psychology.

A. N. Leontiev introduced the notion of leading activity: an activity that is specific to a given age and in which all major developmental outcomes emerge. In other words, it is the activity that is most important for development in a given age (e.g., emotional interaction with adults in infancy, play in preschool age). This idea resulted in a great number of empirical studies on leading activities of different ages. The idea of leading activ-

ity naturally led to a more elaborated stage theory of development, where each developmental stage corresponds to a certain type of leading activity: emotional interaction in infancy, instrumental activity in toddlerhood, play in preschool age, learning activity in school age, interpersonal interaction in early adolescence, occupational training in late adolescence.

A. N. Leontiev's theory was used to develop the programme «Origins. Basic program to foster preschoolers' development».

**Problems of the ontogenesis of communication activity.** M. I. Lisina focused on the development of communication as a specific type of activity. She described four stages of this development occurring between birth and school age:

- One-to-one emotional exchange with adults bound by a specific situation «here and now» (e.g., physical and eye contact, smiling)
- Cooperation, or joint activity, referring to specific objects and bound by a situation (e. g., learning to use a spoon, playing coo-coo)
- Communication for the purpose of gaining knowledge and understanding, going beyond «here and now» (e.g., asking adults questions like «why?»)
- Interpersonal exchange with adults and peers going beyond «here and now» (e. g., being interested in what parents do at work, in one's own and others' personalities).

Drawing on this theory, E. Smirnova, S. Mesheriakova, L. Galiguzova developed the educational programme «Steps of communication» for toddlers. It is based on using age-specific types of communication (described by M. I. Lisina) and leading types of activity (described by A. N. Leontiev) to foster development.

**The development of personality.** Whereas L. S. Vygotsky focused on cognitive development mediated by cultural tools, L.I.Bozhovich studied emotional and personality development using his approach. She argued that human needs and emotions are complex phenomena that emerge late in development and are also mediated by cultural tools. L. I. Bozhovich described the idea of «key experience» as follows: «The concept of the key experience of Vygotsky is the most important psychological reality. The analysis of experience has to begin with the study of the role of the environment in the development of the child. Key experience consists of all the different influences from both the internal and external circumstances».

On the basis of her theory, N. I. Gutkina developed indicators of motivational development in childhood and criteria of school readiness. In particular, school readiness includes school-appropriate motivation (curiosity, a readiness to take on a socially structured and approved position of student).

**The problems of cultural mediation.** L. A. Venger developed the ideas about mediation in perception and thinking. L. A. Venger investigated cultural mediation in perception and thinking. He suggested to foster perceptual development in small children using sensory etalons (sample forms, colors, sizes). The success of this

approach illustrates the function of cultural tools in cognitive development. He also developed a new system to test intellectual development in preschoolers. It tests children's ability to use external sensory tools, markers, models or schemes to solve perceptual, memory, and logical tasks. His students O. M. Dyachenko, T. V. Lavrentyeva, etc. created an educational program for preschoolers called «Development».

**Activity and action.** P. Ya. Galperin devoted his work to the analysis of object-action structure and its formation. He divided the action into two parts: orientation and execution. This marked the beginning of productive investigations in the child's functional development (of mental actions, concepts and images). He studied psychological processes from the point of view of their origins and development. He constructed the method and the theory of step-by-step formation of the mental actions and concepts.

Every subject's action includes two parts: orientation and execution. The orientation of action serves as the psychological mechanism of any action. The execution depends on the orientation. The orientation may be either full or not. If we can find conditions for construction of sufficient (full) orientational basis of action, a pupil will solve the task without mistakes from the very beginning and all the time later. His theory enabled Russian researchers to build a system of developmental education (Zaporozhetz, Talyzina, Elkonin, Davydov etc.).

**The structure of human action.** D. B. Elkonin hypothesized on a complex structure of human action: besides the orientation and executive aspects, the sense of actions has to be determined also. Each action is done for others. Elkonin described two sides of human action, one directed at the society and the other at the human mode of its realization. Elkonin's conception of action solves the Western psychology's problem of dividing the world into objects (Piaget's theory) and human beings (Freud's theory). Elkonin assumed that human action has two sides: the sense and orientation sides. Strictly speaking, in the human world there are no true physical objects; there are only social objects, which meet socially formed and developed needs. Even objects of nature are imbedded in social life. Human beings use objects within their socially structured life. Thus, each object presumes the presence of a human being. So far, there are two sides of human action, one directed at the society, a social subject, and the other at the human mode of its own realization, a social object. This microstructure of human action is reflected in the macro structure of ontogenetic developmental stages also described by Elkonin. For Elkonin, the process of development starts with the formation of motives and needs, then the operational and technical aspects of an action follow. During development the alternation of motive-need and operational-technical aspects of the activity takes place.

**Problems of developmental education.** V. V. Davydov suggested the concept of developmental education, fostering the development of *theoretical* as opposed to *empirical* thought. Theoretical thought involves

understanding of origins of any concept or idea, whereas empirical thought takes the concept or idea as given. V. V. Davydov argued that traditional education was based on S—R formula, wherein the student was conceived as a passive recipient of knowledge. In contrast, developmental education fosters self-directed learning: the teacher supports the students realizing the problem and finding its solution via creative thinking, group discussions, etc.

All the mentioned studies filled the gaps in Vygotsky's theory. Theories constructed by A. N. Leontiev, L. I. Bozhovich, A. V. Zaporozhetz, D. B. Elkonin overcome the two shortcomings of Vygotsky's study of the structure of consciousness: idealism and cognitivism. The third shortcoming, the lack of empirical support, was overcome by Galperin and his collaborators. They analyzed well-known Piagetian phenomena and demonstrated that the step-by-step mental action formation on the notion of conservation of physical values does indeed lead to a change in the cognitive processes of memory, imagination, perception and speech.

L. S. Vygotsky is not alone in psychology. His followers elaborated the cultural-historical theory on the conceptual level and included his ideas in practical education. In the present overview, the first generation of L. S. Vygotsky's followers' concepts are reviewed. The works of the next generation of Russian scholars of the cultural-historical theory of developmental psychology (V. V. Rubtzov, A. L. Venger, G. A. Zuckerman, B. D. Elkonin, E. E. Kravtsova, T. V. Ahutina, etc.) are worth a special publication.

### An illustration of Vygotsky's ideas in empirical investigations (fragment)

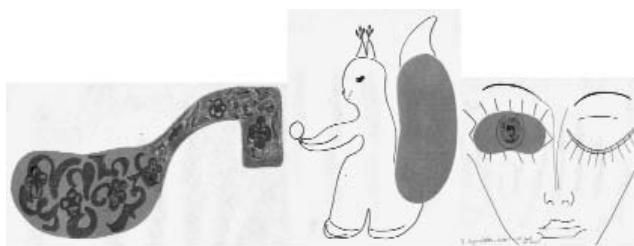
**Method of scientific investigation of mental development.** According to Vygotsky, «the problem of a method is begging and the basis, alpha and omega for all history of child cultural development» (Vygotsky, 1983). All psychological methods, he wrote, applied in experimental researches up to now are created on one principle: STIMULUS. In such studies there are no differences between human and animals behavior. As Vygotsky thought, «this method does not take in account qualitative difference between history of human and history of animals» (L. Vygotsky, 1983). He wrote: «If we want to investigate inner structure of psychological process we can't use S-R methodology. We should give a child an instrument (tool), which would play a special role — the role of organization of his own behavior» (L. Vygotsky, 1983) Vygotsky proposed a new method that could be named **experimental-genetical**; according to this method a researcher should create genetic process of development in specially created artificial laboratory conditions. With no doubts, the idea of arranging experiments as a method of psychology belongs to Vygotsky, however, P.Ya.Galperin elaborated this method in details and used it in various experimental settings.

One of the examples is «The solving of the open tasks». The goal of this experiment is to create a system of conditions which will allow to gain many solutions for a divergent problem «Drawing pictures». An orange bean was used for stimulus and preschool children were asked to draw as much as possible pictures from this form.



Two very important ideas of Vygotsky were used in this experiment: the concept of «an ideal form» and «the technique of double stimulation».

**The ideal form**, by Vygotsky's point of view, is «*the developed form which should appear in the end of children's ... final, or ideal, — ideal in the sense that it is the sample of what should appear in the end of development*» (1933—1934). In this experiment the ideal form — drawings of adults — opens possibility to find the qualitative criteria of success in the decision of divergent problems by adult participants. For example:



Adult's pictures

In adults we can observe the creativity for a variety of solutions, an ease in using different techniques to complete the drawing, and transition from common to rare responses. Once we had an idea of a potential «ideal form», based on how an adult solved a divergent problem, we endeavored to introduce the preschoolers to this form by creating particular conditions. Hence, the next task in the experiment was a more thorough experimental study to determine what these conditions should be.

**New variety of the technique of double stimulation** was constructed. We created a special instrument (tool) — «magic windows». This served as a material means for organizing the children's thought in tackling divergent problems. It consisted of two circles; a window was cut in the top one, and the bottom one was divided into sectors. (Picture I). Set of magic windows includes different experience of a child: spatial, perceptual, emotional, situational, fairytales, gaming. In the first window (spatial experience), test figures were arranged in different positions. The second windows displayed different backgrounds for the pictures: *white, pink, blue and green*. The next window evoked the children's perceptual experience. The following words were written: *tasty, big, small, heavy, light, warm, cold, loud, quiet*. Words such as *happy, sad, good, evil, nice, bad* were placed in the «emotion-

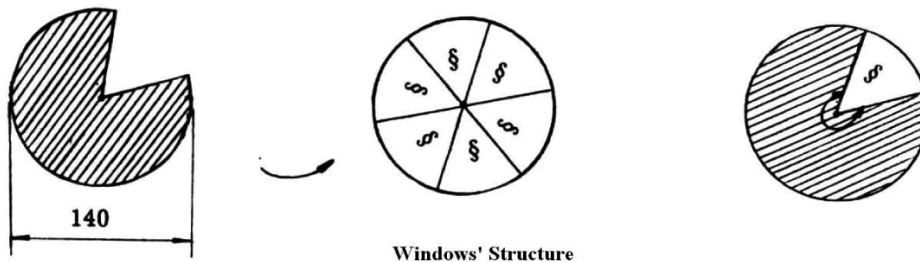
al window». The next magic window was for everyday situation: you are at home, in the shop, on the river, going for a walk, in summer, and in winter. The next window contained stories about animals, stories with magic transformations, and stories about adventures of little people from a fairy tale. Play situations were created using the last window. The children assumed the roles of different animals: mice, foxes, rabbits, a wolf, etc.

Magic windows helped the child to find the solution. As the result of such teaching preschool children could make many different pictures.

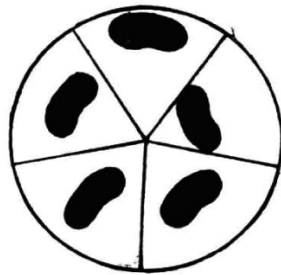
This study demonstrates the necessity of special tools for an intellectual task solving. Tools are not given to us by chance; it requires scientific investigation to find them. It is really a challenging process to find out the tool which could help a child to develop and to find conditions in which the child would need them by himself.

But let us come back to Vygotsky and once again cite his words. He wrote: «If we want to investigate inner structure of psychological process we can't use S-R methodology. We should give a child an instrument (tool), which would play a special role – organization of his own behavior».

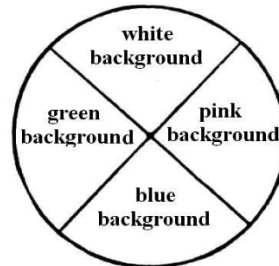
"MAGIC WINDOWS"



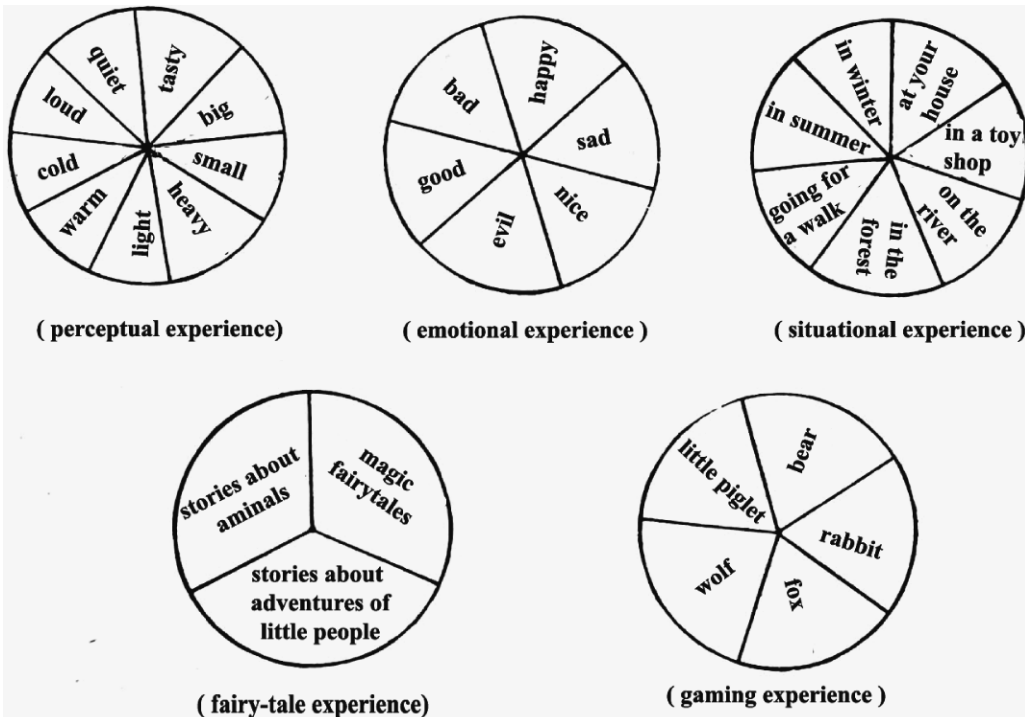
Windows' Structure



Spatial Experience

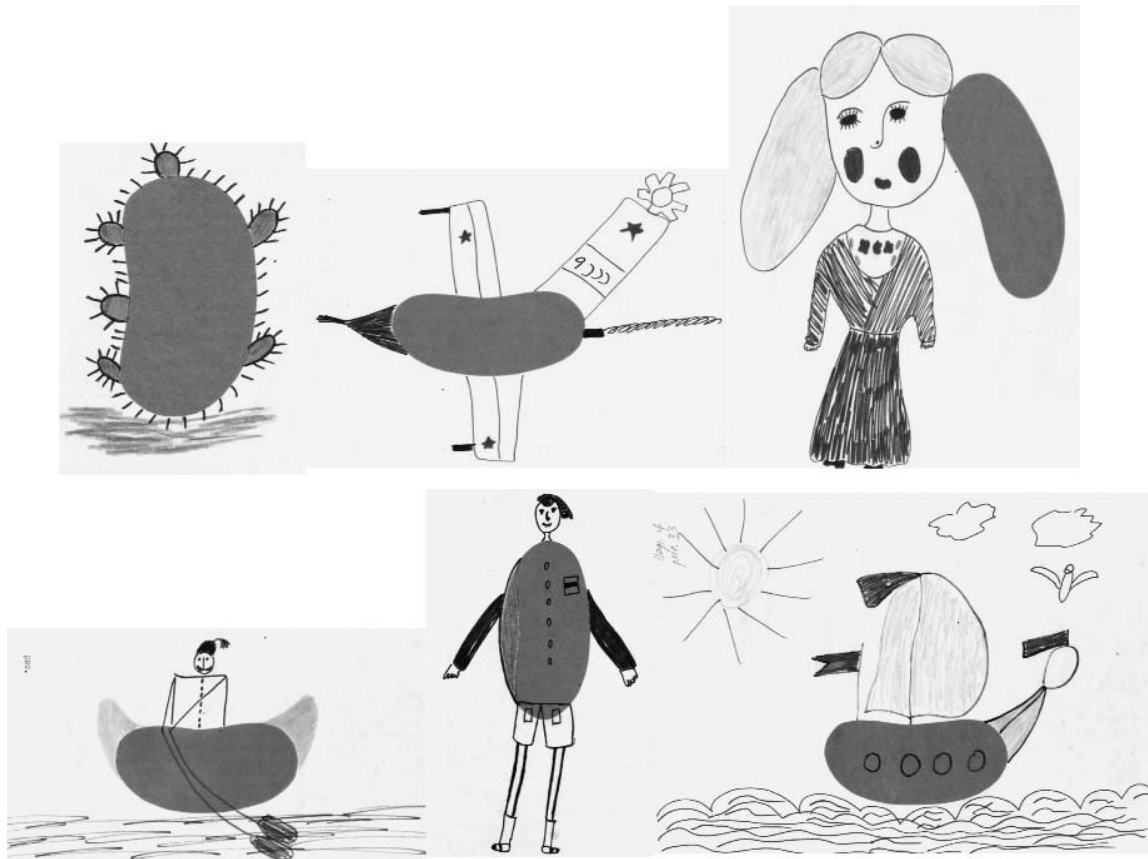


Visual Experience;  
Colour Background



Picture I. «Magic windows»





Picture II. Preschool Children's pictures

### References

1. *Bozovich L. I.* (1968) Personality and its formation in childhood. Moscow.
2. *Davydov V. V.* (1986) Problems of developmental education. Moscow.
3. *Elconin D. B.* (1989) Selected psychological-works. Moscow.
4. *Galperin P. Ya.* (1966) The method of "slices" and the step-by-step mental action formation in studies of children's thinking. *Voprosy Psikhologii*, 4.
5. *Galperin P. Ya.* (1985) Methods of instruction and the cognitive development of a child. Moscow.
6. *Kuhn T. S.* (1970) The structure of scientific revolutions. Chicago.
7. *Leontiev A. N.* (1959) Problems of the development of the psyche. Moscow.
8. *Lisina M. I.* (1986) Problems of the ontogenesis of communication. Moscow.
9. *Obukhova L. F., Churbanova S. M.* (1992) Psychological conditions for productivity in schoolchildren's divergent problem-solving. *Journal of Russian and East European Psychology*. 1992. Vol. 30, № 1.
10. *Venger L. A.* (Ed.) (1986) Development of cognition ability in preschool education. Moscow.
11. *Vygotsky L. S.* (1934) Foundations of pedology. Lectures, 2 MGMI.
12. *Vygotsky L. S.* (1982) Collected Works. Vol. 1.
13. *Vygotsky L. S.* (1983) Collected Works. Vol. 3.
14. *Vygotsky L. S.* (1984) Collected Works. Vol. 4.
15. *Zaporozhez A.V.* (1986) Selected psychological works. Moscow.

## Выготский и психология развития в его и наши дни

Л. Ф. Обухова

доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии образования  
Московского городского психолого-педагогического университета

---

В статье представлено содержание лекции, прочитанной для магистров, аспирантов и молодых ученых, принимавших участие в научном семинаре молодежной секции ISCAR (МГППУ, Паведники, 2011). Показано различие классической и неклассической парадигмы в исследовании психического развития ребенка. Проведен сравнительный анализ ответов на ключевые вопросы детской психологии о пути, условиях, источнике, форме, причинах развития в культурно-исторической теории и теориях крупных западных психологических школ (психоанализ, бихевиоризм, когнитивизм). Перечислены актуальные проблемы психологии развития, разработка которых осуществлялась учениками и последователями Л. С. Выготского в московской школе культурно-исторической психологии во второй половине XX века. Показано, что разработка культурно-исторической теории осуществлялась в тесной связи с решением практических задач обучения и развития детей на разных этапах онтогенеза.

**Ключевые слова:** классическая психология, неклассическая психология, естественнонаучная парадигма, культурно-историческая парадигма, деятельность и действие, обучение и развитие.

## О методологической культуре психологов (от монизма к плюрализму)\*

В. П. Зинченко

доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор Института общего среднего образования РАО, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии ГУ-ВШЭ, академик, главный редактор научного журнала «Культурно-историческая психология», член редакционного совета научного журнала «Экспериментальная психология»

В статье рассматривается современное состояние методологии как науки применительно к психологии. Показано, что методология настолько развилась и разветвилась, что настала пора разрабатывать ее специальный вид — методологию выбора и применения методологии к частным наукам. Специально выделена роль искусства как своего рода методологии: искусство питает интуицию, а методология дискуссии. В статье представлена пропедевтика методологической культуры и дана критика или проблематизация однозначности целого ряда методологических принципов, бытующих в современной психологии. Обсуждается также проблема совместимости / несовместимости полярностей, веками существующих в психологии и дискуссии о которых не утихают.

**Ключевые слова:** методология, теория, эксперимент, искусство, детерминизм, неопределенность, системность, хаотичность, развитие, отражение, порождение, понимание, интуиция.

Иди туда, куда влечет тебя свободный ум.

А. С. Пушкин

Каждому положению может быть противопоставлена иная противоположная точка зрения. И это начало «диалектики», то есть мысленного собеседования с учетом, по возможности, всех логических возражений.

И, можно сказать, это и было началом науки.

А.А. Ухтомский

### I. Методология и искусство

Лучшая характеристика методологии принадлежит Р. Декарту. Методология — это правила для руководства ума, добавим, — ищущего и пытливого ума. Человеческий ум имеет дело с пространством, временем, вещами, образами, представлениями, действиями, чувствами, словами, мыслями, смыслами, обобщениями, перцептивными, операциональными и вербальными значениями, житейскими и научными понятиями, концептами культуры, концептуальными схемами, моделями, теориями, науками, их методами и с той же методологией, если ум рефлексивен. В последнем случае ум имеет дело со словами и мыслями о мыслях. В двух словах, ум имеет дело с задачами и проблемами. Он же имеет дело с сомнениями, иллюзиями и заблуждениями. В нем же накапливаются энергия познания и энергия заблужде-

ния. Замечательна характеристика ума А. Ф. Лосева, данная В. В. Библиным: Это «все определяющий взгляд на мир, и знание, что с этим миром надо делать. Велик ли его набор идей? Есть ли они вообще? Есть *инструмент*, который высекает искры, встречаюсь с чем бы то ни было. Какие искры это будут, ему может быть даже неважно. Нет системы. Есть какой-то *внутренний кремень*» [2, с. 19]. В этой характеристике выражены свобода, универсальность, основательность и игра ума философа.

Множество объектов ума — это еще полбеда. Работа ума осложняется тем, что все его объекты обладают избыточными степенями свободы, допускающими или, скорее, предполагающими множественную интерпретацию, источником которой является свободный ум, способный если и не представить, то помыслить любую чушь. Поэтому одно из требований к уму — сомнение, в том числе и по поводу все-

\* Статья подготовлена в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2012 г. (проект «Субъект и культура: основы междисциплинарного исследования проблемы», ТЗ 55).

силы методологии. Сомнение не следует смешивать со скепсисом, как говорил Г. Г. Шпет, философский скептик — неудачник в любви. Свободу ума дисциплинирует и ограничивает методология, представляющая собой научный, философский или какой-либо другой тип рационально-рефлексивного сознания, сознания, направленного на изучение, совершенствование и конструирование методов в различных сферах духовной и практической деятельности. Метод — в широком смысле — сознательный способ достижения какого-либо результата, осуществления определенной деятельности, решения некоторых задач (В. С. Швырев).

Декарт говорил, что мы живем в Океане фактов, добавим — в Море понятий. И в этом океане есть островки, где факты научны. Но в океане есть ветра, течения, волны, закрывающие солнце и звезды тучи. Чтобы находить их, нужен компас. Теория и методология играют роль такого компаса. Методология и есть ориентация, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятия или принципа, руководящего стратегией поиска и исследования (Э. Г. Юдин). Нередко такие островки уже указаны на карте поэзии, но эту карту далеко не все умеют читать.

Стрелка компаса может быть и нарисована, и направление указано (приказано) заранее. Тогда это — вера или идеология: шаг в сторону от стрелки — побег. Это методологическое принуждение, порождающее лженауку. Наука не может развиваться, а ученые не могут размножаться в неволе. Принуждение может называться марксизмом, системным подходом или еще как-то. Один из специалистов по «научному коммунизму» сказал, что Маркс и Энгельс оставили нам очень много цитат. На излете СССР поветрие системного подхода превратилось в ветрянку, этот подход заменил диалектико-материалистическую отмычку. При этом забыли давние и недавние предупреждения: лучше уж суеверие, чем системное верие (В. Ваккенродер); система — результат события мысли, а не ее предпосылка (П. А. Флоренский); там, где система, там смерть (М. К. Мамардашвили). В итоге начался бессистемный отход от системного подхода (Б. З. Мильнер), что, впрочем, было вполне ожидаемо. Системность нужна не для исследования. Ошибка в эксперименте даст начало открытию (И. П. Павлов). Она нужна для научного изложения и обоснования. Не переоценивали роль системы и театральные деятели. Михаил Чехов сказал, что талант создает систему, а не система создает талант, и привел слова К. С. Станиславского: «Моя система только для талантливых», которым есть, что «систематизировать», — добавил М. Чехов.

Наука под диктовку — это мы уже проходили, печальный опыт имеется. Иное дело — осознание ценностей, лежащих в основе научного поиска. Есть взгляд, что психология, по сути, — перформативная наука, т. е. она рассматривает подведомственные ей содержания как побуждаемые ценностями ее создателей и потенциальных пользователей. В методоло-

гическом плане важен вопрос: следует ли положить в основу построения психологии принцип ценностного обоснования ее утверждений, должна ли аксиология рассматриваться как предпосылка движения психологического знания? Одно дело сказать: психология — перформативная наука (таково, быть может, исторически сложившееся положение дел), и совсем другое — заявить, что психология *должна быть* перформативной наукой. Не следует путать онтологическую и деонтологическую (ценностно-нормативную, «δέν» — должное) картины науки (В. А. Петровский). Н. Винеру в США, В. А. Амбарцумяну у нас приписывают весьма справедливое высказывание, что наука есть способ удовлетворения любопытства ученых за счет государства. Государство, которое отказывает в этом ученым, ставит бюрократические и финансовые барьеры, — не имеет будущего.

Порой стрелка становится безумной и крутится независимо от фактов, понятий, теорий, наук, становится автономной от науки и жизни системомыслительностью (Г. П. Щедровицкий). В свою очередь, появляется беспредметная классификация наук: классическая, неклассическая, постнеклассическая, *afterpost*неклассическая наука. Они то ли встраиваются одна в другую, как матрешки, то ли сосуществуют рядом. То же происходит с позитивизмом и неопозитивизмом эпистемологий: классическая и неклассическая; модернизмом: пост-, неомодернизм; со структурализмом: постструктурализм и его высшая стадия — шизоанализ; с классическим и неклассическим идеалами рациональности и т. д. Образуется методологический сюрреализм, или «шведский стол» подходов, парадигм, методологий. Не вернее ли при выборе методологии положиться на здравый смысл? Но у последнего превосходный нюх и гнилые зубы (К. Дункер), он понимает только то, что здраво (Г. Г. Шпет), а по свидетельству физиков XX в., физике нужны сумасшедшие идеи, нужны люди, которые не знают, что нечто невозможно сделать, и делают это. Происходящее в методологии (или с методологией) нужно оценивать оптимистически, как ее развитие. В том числе как развитие впрок, характерное не только для математики, но и для других наук. В чем-то методология опережает развитие науки, в чем-то следует за ней или отстает от нее. Кто впереди, не столь существенно. Важнее, что исчезает монизм, уступая место диалогу, разговору, плюрализму. И все же *бренчанье парадигмами* и методологиями утомляет.

В такой ситуации ученым-исследователям разобрататься с методологическими изысками, пожалуй, сложнее, чем с непосредственным предметом своих исследований. Не удивительно, что некоторые из них предпочитают эклектику, другие переходят на «методологическое самообслуживание», формулируют имеющие всеобщее значение законы, принципы и теории, например, относительности, дополненности, неопределенности, утверждают объективность субъективного, случайного, спонтанного и пр. В 1907 году

Г. Г. Шпет писал, что в конце концов возникает вопрос о всеобщем в психологии значении закона относительности, а не только закона относительности, открытого Эрнстом Вебером в середине XIX в. В. В. Библин приводит слова А. Ф. Лосева: В подлунном мире «много нецелесообразного, хаотического. Хаос тоже входит в картину мира. Все эти относительные вещи, эти категории неабсолютного бытия — действительные силы, живые. Они красивые, действующие, никогда не мертвые; никакая вечность, никакая устойчивость им не мешает» [2, с. 63]. Далее Лосев говорит, что уже в аристотелевской системе есть и эстетика, и относительность. «Относительность фонтаном бьет в этой эстетике — все абсолютное бьет этим фонтаном» [там же]. В этом смысле психология очень близка эстетике, или эстетика психологии.

Наивно думать, что физики, создатели подобных законов и принципов, извлекали их из глубин собственного духа или исключительно из экспериментальных исследований. А. Эйнштейн признавался, что для создания общей теории относительности творчество Достоевского дало ему больше, чем математика. Интересно признание сформулировавшего принцип дополнительности Н. Бора о влиянии его на миропонимание Х. Геффдинга — датского философа, психолога и педагога, с которым он был знаком в детстве и юности. Этот принцип хорошо бы распространить на отношения гуманитарных и естественных наук, произошедших и развивающихся из одного корня — гетерогенного слова, являющегося, согласно Г. Г. Шпету, главным *principium cognoscendi*. Соответственно, и методология (методологии — ?) научного знания должна быть если не общей для его различных ветвей, то служить в большей мере их соединению, чем разъединению. Из этого же корня развивается и искусство. Например, библейское Слово лежит в начале всего христианского искусства. Познавательную и эвристическую роль искусства не следует недооценивать. Искусство нередко на столетия опережает науку. В «Разговоре о Данте» О. Мандельштам писал: «Будущее дантовского комментария принадлежит естественным наукам, когда они для этого достаточно изодрятся и разовьют свое образное мышление» [6, с. 123].

В современной России интересы психологической теории часто приносятся в жертву опытам хорошо бы изящной, а чаще — неряшливой словесности (иногда под знаменем феноменологии). Им, да не только... В. А. Петровский резонно писал: «Если говорить о сегодняшнем дне “психологии личности” на Российских просторах, то приходится констатировать: интересы коллег всё чаще ограничиваются контурами условного квадрата, четыре вершины которого: “психография” (то есть сбор, а чаще всего диссертационное складирование и терминологическое кодирование эмпирических фактов), “психософия” (возвышенные размышления о душе), “психофилия” (любовь ко всему загадочному, необычному в психической жизни) и широкомасштабное “психотворчество” (попытки реализовать старый проект инженер-

рии человеческих душ). Психология личности среди этих исканий занимает не столь уж видное место. Долгое время в общей психологии царила “методология”, совокупность подходов, так и не породивших теории. И сейчас порою в силу непобедимой силы инерции методология — это затянувшиеся роды теории» [7, с. 61]. Следствием отсутствия теории и «прямого замыкания» методологии на эмпирию является хаос и бессистемность последней. Поиск остротка научных фактов ведется «без руля и без ветрил».

Находится и другой выход: провозглашаются необходимость «методологической передышки», «методологический либерализм», «методологический анархизм», «методологический плюрализм» или «наплюрализм». Здесь мы встречаемся с парадоксом. Методологическая культура, как и культура в целом, не только ориентирует, но и налагает на исследование некоторые, порой существенные, ограничения. Однако, судя по ее нынешнему состоянию, себе она позволяет свободу без границ. Возможной причиной этого является беспрецедентная сложность задач, встающих перед современной наукой.

Так или иначе, мы как бы завершаем герменевтический круг и вновь приходим к необходимости компаса. Конечно, здравый смысл должен подсказывать, что не нужно вооружаться компасом, переходя через лужу. Но когда речь идет о большой водной глади, он не помешает. Поскольку компасов много, возникает проблема выбора. Тогда неизбежны ошибки, иногда очень милые, похожие на то, как пациент «дома скорби», забивая гвоздь шляпкой в стену, сообразил, что гвоздь не от той стены. Психоаналитик У. Бюн, обескураженный множеством психоаналитических и психотерапевтических подходов, рекомендовал идти к клиенту «без памяти и желания». То есть идти от страдания к методу, а не от метода к страданию. Это противоречит павловскому «Всё в методе». Теория тоже кое-чего стоит. Она способна делать открытия на кончике пера. Да и сама она результат умозрения, интуиции, а не логического вывода. Главное достоинство теории и ее функция, как и функция психики, вкупе с сознанием, состоит не в отражении, а в порождении. Теория не только вместе с методологией ищет в океане островков научных фактов, но и конструирует, создает новые островки, а иногда и целый архипелаг, состоящий из них. Теорию тоже можно уподобить дрожащей компасной стрелке, но стрелке особой, помысленной О. Мандельштамом [6, с. 114]. Его стрелка не только потакает магнитной буре, но и сама ее делает (порой в стакане воды). Экспериментальная наука создает условия для проверки теоретически сконструированных гипотез, притом такие условия, которые в наблюдаемой реальной фактологии в жизни не встречаются. Поэтому нередко экспериментальные условия воспринимаются как абсурдные. К сожалению, не все красивые экспериментальные замыслы осуществимы. Конечно, и теории переходящие. Они нужны лишь до тех пор, пока их не сменят другие — лучшие теории.

При всей важности методологии не худо бы помнить завещание М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорского: «Без онтологии тоска берет за горло». До них об этом же, но иначе, писал Анри Бергсон: Наука (добавим: вкупе с методологией) может воспарить как угодно высоко, но, будучи брошенной на поле действия, она должна оказаться на ногах». Эти предупреждения не случайны. Их основанием является то, что «Догмат, понятия — это очки. От живого дыхания настоящего эти очки запотевают, и в ясных понятиях мы ничего не видим» (А. Белый). Об этом же В. Хлебников: *Это на око — ночная гроза, / Это наука легла на глаза.*

Соотношение методологии и научного исследования не должно быть похожим на детский рисунок человека, который называют «головоногом» — огромная голова, тщедушное туловище и палочки — руки и ноги. На метафорическом языке Л. С. Выготского это можно выразить следующим образом. Соотношение методологии и науки может выглядеть двойкой. Первый образ — образ улитки: в середине — мягкотелая наука, а сверху — методологический костяной покров. Подходит и образ черепахи, одетой в панцирь. Похоже на чемодан без ручки: и нести тяжело, и бросить жалко. Здесь методология очевидна. Есть у Л. С. Выготского и второй, скрытый образ методологии, когда скелет помещен внутри организма, образуя его внутренний остов. Автор замечает, что второй тип организации представляется ему высшим не только для животных, но и для психологических монографий. Здесь тоже подстерегает опасность, когда, как у дистрофика или анорексички, видны лишь кожа да кости. Образы Выготского предполагают возможность свободного выбора: думайте сами, решайте сами...

Мышление, рацию, рассудок, разум и прочее не имеют монополии на решение проблем и принятие решений. Смысл учения Спинозы состоит в том, что ум без сердца дешево стоит, как, впрочем, и сердце без ума: *Верь тому, что сердце скажет, нет залогов от небес* (В. А. Жуковский). Спинозист Л. С. Выготский вымечтал единство аффекта и интеллекта. Тогда же В. И. Вернадский и Теяр де Шарден вымечтали ноосферу, видимо, устав от человеческой глупости, которая уже тогда достигала космических высот. При разложении мира на разумно действующие силы единственно неразумным является человек, — заметил О. Мандельштам. Дэниел Канеман был удостоен Нобелевской премии за великое открытие, что эмоции влияют на принятие экономических решений. Он еще раз доказал пушкинское: *ум с сердцем не в ладу. Сведение ума в сердце требует многолетней практики*, говорил А. Ф. Лосев. Эмоциональное мышление и умные эмоции колеблются на острие меча, как, впрочем, и сама жизнь (А. А. Ухтомский). А жизнь (согласно ему же) есть требование от бытия смысла и красоты, которые своенравны и уходят от концептуализации. Правы Б. Пастернак и И. Бродский, говорившие, что жизнь — это не продукт наших умозаключений.

Наш методологический выбор сделан в пользу культуры и истории. Еще в 1922 г. Г. Г. Шпет писал о новом взлете *культурно-исторической волны* в конце замечательного девятнадцатого столетия: «Наше время захотело быть орудием в руках злого гения истории и воздвигло поперек ее течения чудовищную военную плотину» [11, с. 355]. После того как были написаны эти слова, все новые и новые плотины преграждали путь культурно-историческому течению (направлению, школе), но остановить его так и не смогли. Культура и история — это тоже своего рода методология, т. е. главные ориентиры для любой методологии, философии и для всех гуманитарных наук. Психологии в 30-е г. XX в. невероятно повезло. Один из самых оголтелых критиков Л. С. Выготского, стремясь дискредитировать его теорию, сделал ей высший комплимент, сказав, что она представляет собой «так называемую культурно-историческую психологию». Возможно, он имел в виду труды Г. Г. Шпета, шельмование которого началось задолго до Л. С. Выготского. На том стоим и, вслед за старшими поколениями научной школы культурно-исторической психологии, стараемся оправдать это замечательное название. Не следует забывать и того, что Л. С. Выготский особо подчеркивал инструментальный характер своего подхода, понимая под этим опосредованную культурными артефактами природу высших психологических функций.

Конечно, приятно сознавать, что культурно-исторический подход (и метод) к изучению психики и сознания в последние десятилетия становится важным методологическим принципом развития не только психологии, но и гуманитарного знания как такового. Разумеется, в этом большую роль играют труды философов В. В. Библихина, Э. В. Ильенкова, М. К. Мамардашвили, Э. Г. Юдина, В. К. Кантора, В. Н. Поруса, Б. И. Пружинина, Т. Г. Щедриной и др.

В 80-е годы XX в. культурно-историческую психологию с большим опозданием отнесли к неклассической науке (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин). Можно добавить, что она является одной из провозвестниц неклассического идеала рациональности. Подождем, когда приставка «не» исчезнет и она станет такой же классической, как и старая, добрая классическая психология. Между прочим, она была культурной, исторической, когнитивной, гуманистической, экзистенциальной, позитивной и пр., хотя самонадеянно и самозванно не афишировала эти свои качества.

Как говорилось выше, методология не всемогуща. Ее значение в развитии науки не следует переоценивать. В. В. Библихин цитирует Г.-Г. Гадамера: «<...> метод никогда не поднимется или не опустится на тот уровень, где у нас есть шанс встретиться с истиной, потому что у истины всегда свой “метод”, не наш» [3, с. 76]. И продолжает: если же говорить о «нашем» методе, он в этом случае единственный — уступание себя миру, с тем, чтобы услышать его голос, его смысл, его истину: «наш» голос возмущает всю ситуацию поиска, «наше» слово не только не в

состоянии «ухватить тайну», но даже приблизиться к ней. Только это уступание себя миру позволяет сделать первый шаг Судьбе, причем такой шаг, который еще позволяет человеку «уступившему себя миру» использовать свой шанс на встречу с истиной. «Уступание себя миру» есть акт любви. П. А. Флоренский утверждал: «В любви и только в любви мыслимо действительное познание Истины» [8, с. 74]. А «методологии любви» еще никто не придумал, надемся, и не придумает. Обратим внимание на соседство двух слов: «истина» и «тайна». Смысл приведенных выше высказываний состоит в том, что к истине и тайне бесполезно подходить с предвзятыми рациональными или иррациональными (утопическими) схемами. П.А. Флоренский в любви, А. А. Ухтомский в совести видели начальные стадии давно желанной интуиции, без которой невозможно не только научное, но вообще никакое мышление. А там, где любовь, совесть, интуиция, там поэзия и искусство, которое Г. Г. Шпет назвал органом философии (думаем, что и психологии тоже). «Философия, — писал Шпет в 1922 г., — нуждается не только в голове, также и в руках, глазах и в ухе, чтобы осязать, видеть, слышать. Пора перестать ходить на голове и “аплодировать (футуризму) ушами”» [11, с. 354]. (Судя по контексту и времени написания, Шпет имел в виду футуризм не только поэтический, но и большевистский.) Уместно вспомнить и книгу М. К. Мамардашвили «Эстетика мышления». Искусство — не только один из предметов психологических исследований, но и важнейший источник психологических знаний, эвристик и интуиций. Смысловые поэтические формулы стоят математических. «Сказанное поэтически и сказанное мышлением никогда не тождественны; но то и другое иногда бывает тем же самым, а именно тогда, когда свободно и явно зияет пропасть между поэзией и мышлением. Это может произойти, когда поэзия высока, а мышление — глубоко» [10, с. 44]. М. Хайдеггер иллюстрирует это положение строкой Гельдерлина: «Кто о глубочайшем *думал, любит* живейшее» (*курс*. Хайдеггера) и примечательно комментирует: Любовь, приятие покоится в мышлении. Покоится ли любовь в мышлении или мышление — в любви, как утверждал П. Флоренский, в конце концов не столь важно. Главное, чтобы они были вместе. Наконец, дадим слово не философу и не поэту, а гуманитарно мыслящему естествоиспытателю В. Гейзенбергу: «... для духовной структуры, пожалуй, будет всего лучше, обозначив великую взаимосвязь образами и иносказаниями, заранее дать понять, что разговор здесь идет на поэтическом, открытом для всех человеческих ценностей, богатом жизненными символами, а не на естественнонаучном языке» [5, с. 338]. Правда, в этом языке образы и метафоры тоже не редкое явление. Видимо, это объясняется тем, что для понимания общепринятого истолкования «единого», т. е. того объединяющего принципа, который таится в многообразии явлений, язык поэтов должен быть важнее языка науки» [там же, с. 122].

О. Мандельштам уподоблял множественные состояния *поэтической материи* множественному единству организма, к которому прислушивается врач, ставящий диагноз. Он называл поэтическую материю самой точной из всех материй, самой пророческой и самой неукротимой! Ограничусь одним примером. В 1911 г. А. Белый написал:

*Мир рвался в опытах Кюри  
Атомной, лопнувшей бомбой.*

Искусство — это образ жизни смысла. В счастливых случаях пропасть между поэзией и мышлением соединяет, как сказал бы А. Белый, *радуга смысла*. Искусство питает психологическую интуицию. А методология питает психологическую дискурсию. Взятые вместе — методология и искусство — помогают психологии достичь максимы, сформулированной М. К. Мамардашвили для философии: люди должны узнавать себя в мысли философов. Конечно, такое узнавание себя в мысли философов и в мысли психологов требует размышлений. А думать трудно. Утешает Ж.-Ж. Руссо: кто начал думать, того не остановишь. Тогда появятся любовь к познанию, «неутолимый голод мысли», «духовная жажда», а вместе с ними будут прирастать не только знание, но также «ученое незнание», являющееся движущей силой познания. Каков бы ни был путь к истине, к огорчению скептиков приведу оптимистическое и требовательное высказывание В. Гёте: «Истина давно обретаема и соединила высокую общину духовных умов. Ее ищи себе усвоить эту старую истину».

## II. Методологическая культура психологических исследований: пропедевтика, или «санитарно-гигиенические» требования к исследованиям (и исследователям)

1. Признание наличия чуда, тайны (многих тайн), ученого незнания, сохранение способности удивляться. Уважительное отношение к тайне: не раскрыть, а прикоснуться к ней, сделать более ощутимой (И. Кант).

2. Ценность и неповторимость индивидуальности. Внимание к case history: А. Р. Лурия, Оливер Сакс, Ф. М. Достоевский, В. В. Набоков. Длительный психоанализ, психотерапия. Мемуары, исповеди, эпистолярное наследие (не SMS-ки).

3. Доминанта на лицо другого (А. А. Ухтомский, Эм. Левинас, М. Бубер, М. М. Бахтин, Ф. Д. Горбов: Лицо — слово. Лицо — душа тела. Я — другой, Я — Ты, Я — второе Я и т. д.).

4. Религия — Вера: На том стою и не могу иначе. Верую, ибо абсурдно. Наука — Сомнение: Исследование психологов было бы более легким,

*более точным, если бы Бог не был  
неясной переменной величиной.*

(Американский психотерапевт  
Томас Грининг)

5. Чувство юмора. Ирония (к самому себе в первую очередь). Рефлексия! Преодоление тщеславия, гордыни: не выглядеть так, будто подоил сам себя. «Тщеславие — смерть мысли» (Л. Витгенштейн).

6. Принцип сочувствия в науке — отношение к коллегам, не спешить с оценками других теорий, фактов, методов, рискованно отвергать их с порога (С. В. Мейен).

Принцип фальсификации в науке (К. Попер). Готовность к критике.

8. Помнить, что человек всегда больше того, что мы можем о нем сказать, узнать и понять.

9. Недопустимость заочного определения человека — ни отрицательного, ни положительного.

10. Недопустимость дикого психоанализа и вообще поспешного самоанализа, как и поспешного построения Я-концепции. Лучшая Я-концепция не до, а после: Ай да Пушкин, ай да сукин сын. Сказано после написания «Бориса Годунова». Неплохо и смирение: Я — слуга и орган духа (А. А. Ухтомский).

11. Забота о себе и познание себя. Нужно познавать себя не в зеркале, а в глазах других (Платон). Или: ирония В. Гёте:

*Познай себя. Что толку в том...*

*Познаешь, а куда бежать потом?*

В античности забота о себе — не эгоистическое самоутверждение, не уход в себя, а совокупность требований духовности, все преобразования себя, которые нужны для получения доступа к истине [9, с. 29]. А. А. Ухтомский называл внимание духу одной из главных доминант души. Что касается предписания дельфийского оракула «познай самого себя», то это не принцип самопознания, а нечто вроде психотехнического приема желательной скромной оценки успешности продвижения по пути заботы о себе, по сути, по пути самосозидания и самостроительства.

12. Многозначность понятий интериоризации и экстериоризации: Впечатывание и Осознание (впустить в себя или преодолеть; очиститься; актуализировать или удержаться). Интериоризация — не только вращивание, но и выращивание; экстериоризация — завершающий акт творчества.

13. Доверие не только Рацио, но Эмоции. Эмоциональный интеллект и интеллектуальные эмоции.

14. Помнить, что все живое упорно сопротивляется концептуализации, но живой взгляд — ее условие.

Как Живое вещество (В. И. Вернадский) в сочетании с Живым движением (Н. А. Бернштейн) порождают Живую душу? Или: Душа это дар моего духа другому (М. М. Бахтин)?

15. Внимание к истории, к распискам мысли. Науку еще никому не удалось начать с себя. История психологии — не поле брани, усеянное телами умственно отсталых предшественников. Историзм столь же важен, как и самостоятельность. Без них вообще не может быть научной школы.

16. Помнить, что человек создан не для удобства экспериментаторов, управленцев, манипуляторов и других практиков работы с ним. Пора преодолеть гордыню и претензию на формирование нового чело-

века, личности (кто уполномочил и по чьему образу?). Личность — человек исторический, ее синонимом является свобода, притом не всякая, а сопровождаемая чувством ответственности и вины. А. Ф. Лосев говорил, что личность есть тайна, чудо, миф. П. А. Флоренский считал, что личность есть предел самопостроения. Формировать ее никому не дано, а манипулировать ею трудно. Легче сломать или уничтожить. Извне сформированная «личность» — это не более чем наличность того, кто ее сформировал.

### III. Сеанс «полного разоблачения», или проблематизация однозначности методологических принципов современной психологии

Согласно М. М. Бахтину, предметом гуманитарных наук, к которым относится психология, является выразительное и говорящее бытие. Комментаторы разъясняют, что речь идет о персонифицированном бытии личности: «Это бытие никогда не совпадает с самим собою и поэтому неисчерпаемо в своем смысле и значении <...> Самораскрывающееся бытие не может быть вынуждено и связано. Оно свободно и не представляет никаких гарантий <...> Бытие целого, бытие человеческой души, раскрывающееся свободно для нашего акта познания, не может быть связано этим актом ни в одном существенном моменте. Нельзя переносить на них категории вещного познания (грех метафизики). Душа свободно говорит нам о своем бессмертии, но доказать его нельзя. Становление бытия — свободное становление <...> Этой свободе можно приобщиться, но связать ее актом познания (вещного) нельзя» [1, с. 8]. Методологию изучения *свободного становления* еще никто не предложил. Перед ним пасует психология, и другие гуманитарные науки не приняли бахтинского вызова. Диалог как метод, конечно, хорош, но едва ли достаточен. Однако свято место пусто не бывает. Психология не осталась без методологии. В нашей отечественной психологии до сих пор бытуют застарелые методологические принципы-заклинания советской психологии. Некоторые из них требуют ревизии, дополнения, другие — перевода из повелительного наклонения в дискуссионную, проблемную форму. Не надо *философствовать молотом и приравнивать к иттыку перо*.

1. В истории человечества психология — первая наука. В прошлом она была наукой о душе, затем — наукой о ее отсутствии. В будущем она вновь станет наукой о присутствии души и духа. Когда случится такое будущее и случится ли оно вообще, сказать трудно. Пока же остается справедливым давнее утверждение М. Хайдеггера: «В Америке и других странах логистика как собственно философия будущего начинает сегодня господствовать над духом. И в силу того, что логистика соответствующим образом смыкается с современной психологией, психо-



анализом и социологией, концерн грядущей философии становится отлаженным до совершенства» [10, с. 46]. Логистика — это порождение классической рациональности, способствовавшей изгнанию из научного дискурса духа, а из психологии — души.

*Душу сражает, как громом, проклятие:  
Творческий разум осилил — убил.*

А. Блок

2. Возникающие неклассические формы рациональности еще не достигли такого уровня толерантности, чтобы вернуть душу в психологию. Они тоже требуют от наук «строгости», забывая слова Хайдеггера о «специфической строгости гуманитарных наук», о том, что гуманитарная наука обращается к существу, и точности тут не причем. Сущее же, по Хайдеггеру, есть «присутствие», некое «подлежащее», «То, о чем сказывается любое высказывание». Присутствование и присутствие означает: на-стоящее. Это подразумевает пребывание — напротив, настоящее [10, с. 277]. Аналогичные мысли относительно «точности» в познании личности мы встречаем у М. М. Бахтина: «Необходимость свободного самооткровения личности. Здесь внутреннее ядро, которое нельзя поглотить, потребить, где сохраняется всегда дистанция, в отношении которого возможно только чистое бескорыстие; открываясь для другого, она всегда остается для себя. Вопрос задается здесь познающим не самому себе и не третьему в присутствии мертвой вещи, а самому познаваемому. Значение симпатии и любви. Критерий здесь не точность познания, а глубина проникновения. Здесь познание направлено на индивидуальное. Это область открытий, откровений, узваний, сообщений. Здесь важна и тайна и ложь (а не ошибка)» [1, с. 7]. Далее Бахтин говорит об активности, диалогичности познающего и открывающегося, об умении познать и умении выразить себя, об умении познать выражение, о сложной диалектике внешнего и внутреннего, о взаимодействии кругозоров познающего и познаваемого. В такой ситуации требования строгости и точности, действительно, нужно воспринимать со щепоткой соли. Вспоминается старая шутка, что после богословия и медицины психология — самая точная наука, имеющая свои резоны. Впрочем, психология готова уступить это почетное место другим претендентам. Она и сама защищается от нападков в «не строгости» самыми изощренными статистическими методами.

3. Сегодня психология становится объективной наукой о субъективном мире человека и животных (П. Я. Гальперин). Это столь же верно, как и то, что на фундаментальных законах физики (и других естественных наук) лежит печать субъективности (А. С. Эддингтон), и все их можно характеризовать как субъективные науки об объективном мире. Это не эпатаж, а констатация. Как говорили А. Эйнштейн и Л. Инфельд, человеческое мышление творит вечно изменяющуюся картину вселенной. В. Гейзенберг, который вывел фундаментальный принцип квантовой механики — соотношение неопределенностей,

утверждал: поскольку мы признаем атомные объекты в отношении к макромиру, наше описание этих объектов не может быть объективным. Сказанное есть ответ представителям естествознания на упреки психологии в «душевном водолействе».

4. Относительность разделений на видимое и невидимое, на тело и душу, на внешнее и внутреннее, на объективное и субъективное, на значение и смысл. В человеческой жизни постоянно происходят противоположно направленные акты: овнешнение внутреннего, овнутрение внешнего; объективация субъективного и субъективация объективного; означение смысла, осмысление значения; овнешнение, уплотнение (от плоти) души, одухотворение, одушевление, воодушевление тела.

5. *Субъективное не менее объективно, чем так называемое объективное* (А. А. Ухтомский). Главная задача психологии — не изучение связей объект — субъект (не S-R), а изучение взаимоотношений Человек-Мир (С. Л. Рубинштейн, М. Хайдеггер, А. Н. Леонтьев, В. В. Библихин).

6. В то время когда психологи стремились к строгому детерминистическому описанию индивидуального поведения, истоков сложных человеческих потребностей и прочая в терминах естествознания, само естествознание стало обращаться к психологии, стремясь понять свободные (индетерминистические) явления, с которыми оно столкнулось. Физикализация психики сменяется психологизацией физики. Как минимум, происходит соревнование этих двух противоположно направленных стремлений. Перетягивание каната продолжается. С уверенностью можно лишь сказать, что в объективном и субъективном мирах в равной степени объективно присутствуют неопределенность, индетерминизм, хаос, случайность. *Случай — Бог-изобретатель* (А. С. Пушкин); *Случай — псевдоним судьбы* (В. В. Набоков).

7. Жизнь в недоопределенном мире требует не реактивности, а активности, понимания и построения собственного субъективного мира, который по своей сложности должен быть равен объективному миру или превосходить его.

8. Важнейшая функция психики — не только отражение (отбрасывание в раже): *Зеркало корчит всезнайку* (О. Мандельштам). Главное — порождение образа мира, образа не только настоящего, но также возможного, потребного будущего, которое может настать лишь при напряжении действия. Непотребное приходит само.

9. Наличие хаоса или хаотичных состояний сознания вызывает потребность в порядке (например, ахматовский «сор», «свалень событий», «бездны сознания» А. Белого и пр.), которая, в свою очередь, требует различных форм активности, деятельности, творчества.

10. Поведение и деятельность обеспечиваются не рефлекторными дугами и кольцами, а рефлексивными (рефлексия=рефлекс-и-Я) кольцами, мыслями о смысле. *Рефлексия — постскриптум к мысли* (И. Бродский) и прескриптум к действию. Это тео-

ретически, а на деле — действие слишком часто обгоняет мышление.

11. Принцип деятельности, при всей его значимости, не обеспечивает полноты психологического исследования. Он должен быть дополнен феноменологией сознания, переживания, анализом эмоционально-мотивационной и личностной сфер. Уход в тень, а не со сцены, деятельностного подхода — явление не уникальное. В той же тени оказались ассоцианизм, гештальтпсихология, бихевиоризм, реактология и рефлексология. Такая же судьба ожидает когнитивную, гуманистическую, экзистенциальную и прочие психологии. На смену им придут другие подходы и концептуальные схемы. Это означает лишь, что наука жива и питается своими историческими и культурными корнями.

12. О живости и динамизме психологии свидетельствуют постоянная смена и увеличение числа единиц анализа психики: ассоциация, гештальт, рефлекс, реакция, акция-действие, образ, значение, сознание, смысл, слово, переживание и т. д. В психологии развития предлагаются свои единицы развития: совокупное действие, слиянное общение. Постепенно строится таксономия единиц анализа и накапливаются аргументы в пользу их гетерогенности. Например, за действием стоят образ и слово, за образом — слово и действие, за словом — действие и образ. Равным образом, за сознанием и личностью стоят не только действие и деятельность, но и значащие переживания, рождающие новые жизненные и личностные смыслы. Ведь страдание — единственная причина сознания (Ф. М. Достоевский).

13. Сегодня заканчивается эпоха мононаук. Все больше появляется междисциплинарных контактов и территорий. Психология всегда была одной из самых привлекательных, даже заманчивых, с точки зрения междисциплинарных исследований, наук. Возможно потому, что каждый человек считает себя немножко психологом. Но есть и такие, которые считают себя психологами больше, чем все психологи, вместе взятые. Так образуется *редукционистский слалом* (В. Н. Порус). Изучение сознания тонет в море молекулярной теории (А. Р. Лурия). Можно сформулировать правило: чем больше варягов (обычно неудачников) из своих областей знаний приходит в психологию, тем разнообразнее (и нелепей) виды редукционизма в психологии. На роли законодателей психологии претендуют физиологи, физики, инженеры (кибернетики), математики, логики, социологи, лингвисты, теологи, даже политологи и пр. Особенно усердствуют физиологи, о которых можно сказать словами Амброза Бирса: «Мозг есть орган, посредством которого мы думаем, будто мы думаем» [4, с. 267]. Как ни странно, но именно беспрецедентное разнообразие и количество форм редукции психики к тому, чем она не является, придает психологии устойчивость. Хотя она и сама раскачивается как верхушка Останкинской башни с амплитудой 12–14 метров, но поскольку каждый тянет в свою сторону, то своими усилиями только обес-

печивает устойчивость, укрепляет ее положение. Разумеется, немало примеров и весьма плодотворного сотрудничества. Например, А. Р. Лурия назвал физиологию активности Н. А. Бернштейна психологической физиологией, о которой мечтал Л. С. Выготский.

14. Главным камнем преткновения психологии является человек целостный, человек собранный. Кажется, собрать его не проще, чем расщепленный атом. В *исцелении* (по К. Юнгу) нуждается не только человек, но и науки о нем. Психология, конечно, преуспела в аналитической работе, но от нее сильно отстают работа синтетическая. Коварная роль в таком отставании принадлежит давней оппозиции внешнего и внутреннего. Станным образом большинством психологов не замечается давно предложенное А. ф. Гумбольдтом преодоление оппозиции: не внешнее и внутреннее, а целое, живущее в своих внешних и внутренних формах. Справедливость такого взгляда чувствовал В. В. Кандинский: «Внешнее, не рожденное внутри, мертворожденно». Перефразируя А. Эйнштейна, скажем, что без *внутреннего совершенства* не может быть *внешнего оправдания*. Посмотрим, примет ли психология этот вызов.

15. Тайна развития. *Природа не делает людей. Люди делают себя сами.* Это справедливо для человечества и для индивида. *Ребенок — непризнанный гений среди буднично серых людей* (М. Волошин);

*И там, где сцелились бирюльки,  
Ребенок молчанье хранит.  
Большая вселенная в люльке  
У маленькой вечности спит.*

(О. Мандельштам)

Генетик А. Г. Гурвич говорил о *неудержимости онтогенеза*. И. Бродский как бы в тон ему: *Скорость внутреннего прогресса быстрее, чем скорость мира. Неудержимость и скорость объясняются тем, что человек как представитель человеческого рода награжден (кем?) не только косными инстинктами и близорукими рефлексам, но и разумом* (Бл. Августин); *интеллигентной интуицией, способностью к уразумению* (Г. Г. Шпет); *бытийной понятностью* (М. Хайдеггер); *первичным интегральным единством: Открытое миру мозгу*, составляющее потенциал действия, — *мыслью—понимаю* (В. В. Библихин). Само понимание есть видение живого смысла переживания и выражения, видение внутренне осмысленного, так сказать, само-осмысленного явления (М. М. Бахтин). Наконец, может быть наиболее адекватным обозначением этого феномена будет *проясняющий акт понимания—исполнения* или исполняющего понимания (О. Мандельштам). Как бы ни называть это интегральное единство, оно лежит в начале развития человека и позволяет овладевать культурными артефактами — медиаторами (знак, слово, символ, миф, лик...), проникать в их внутреннюю форму, строить собственную вселенную, свой *пространства внутренний избыток* (О. Мандельштам). Прав был Л. С. Выготский, утверждая, что осознание и овладе-

ние идут рука об руку. Разумеется, все это не освобождает человека от проб и ошибок, порой трагических. Особенно ярко гениальность младенца проявляется в порождении знаков (указательные жесты, разнообразные виды плача), понятных взрослому (Бл. Августин, Карл и Шарлотта Бюлеры, Л. С. Выготский, Дж. Верч), в порождении и использовании *переходных объектов*, являющихся протосимволами (Д. Винникот), несколько позднее — в словообразовании.

16. Вернемся к А. А. Ухтомскому (см. эпитафия) и обозначим противоположные точки зрения, или болевые противоречия, являющиеся традиционным предметом дискуссий в психологии:

Душа—Тело; Слово—Дело; Психика—Мозг; Внешнее, внутреннее—Целое, обладающее внешней и внутренней формами; Детерминизм, казуальность—Свобода, неопределенность; Отражение—Порождение; Реактивность—Активность; Рефлекторность—Рефлексивность; Воспроизведение—Творчество; Дискурсия—Интуиция; Центрация—Децентрация; Объективность—Субъективность; Бытие и сознание—Единый континуум бытия сознания (участность сознания и мышления в бытии); Системность—Хаотичность (порядок из хаоса); Гомогенное—Гетерогенное (строение психических актов); Гомофония (одноколейность)—Полифония (мышления и сознания); Иерархия—Гетерархия (организации психических актов); Монологизм—Диалогизм (сознания); Натуральное—Культурное; Эмпиризм—На-

тивизм; Социальное—Биологическое; Синхрония—Гетерохрония (развития); Непосредственное—Опосредованное; Развитие (рост)—Новообразования (функциональные органы)...

Психология столетиями находится на качелях между перечисленными и неперечисленными полярностями. Не пора ли остановить качели? Но если их остановить, исчезнет предмет разговора и психология как наука кончится. Приведенные оппозиции переплетаются, частично перекрывают друг друга и образуют не иерархию, а гетерархию теоретико-методологических проблем психологии. Их обсуждение и вековые споры продолжаются, накапливаются и проблемы. В спорах Принцип фальсификации действует сильнее, чем Принцип сочувствия. Тем не менее сама длительность существования противоположных точек зрения должна свидетельствовать об их совместимости. Вольно или невольно мы держим эти противоположности в сознании, но значительно реже осознаем их продуктивный характер. По отношению к дискуссиям, ведущимся в науке, методология должна оставаться над схваткой. Поэтому она и мета. Методологическая культура — это, конечно, культ разума, а не культ насилия. Ее уроки предназначены для того, чтобы помогать наукам самим решать свои проблемы. Возможно, подготовка урока, посвященного проблеме совместимости / несовместимости различных схем, принципов, теорий, и есть перспектива ближайшего и более отдаленного развития методологии гуманитарных наук.

### Литература

1. Бахтин М. М. Собр. соч.: В 7 т. Т. 5. М., 1996.
2. Бибихин В. В. Алексей Федорович Лосев. Сергей Сергеевич Аверинцев. М., 2004.
3. Бибихин В. В. Язык философии. М., 1993.
4. Бирс Амброз. Словарь сатаны. М., 2003.
5. Гейзенберг В. Шаги за горизонт. М., 1987.

6. Мандельштам О. Слово и культура. М., 1987.
7. Петровский В. А. Индивидуальность и саморегуляция // Московский психотерапевтический журнал. 2008. № 1 (56).
8. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины. М., 1990.
9. Фуко М. Герменевтика субъекта. М., 2007.
10. Хайдеггер М. Что зовется мышлением? М., 2007.
11. Шпет Г. Г. Сочинения. М., 1989.

# On the Methodological Culture of Psychologists (From Monism to Pluralism)

V. P. Zinchenko

PhD in Psychology, full member of the Russian Academy of Science (RAS), professor of the Institute of General Secondary Education of RAS, professor at the Chair of General and Experimental Psychology (Higher School of Economics), academician, chief editor of the Journal of Cultural-Historical Psychology, member of the editorial council of the Journal of Experimental Psychology

---

The article addresses the current state of scientific methodology in relation to psychology. It is argued that methodology has developed to such an extent that a need has arisen for a special methodology for choosing and applying methodology in particular sciences. Special attention is drawn to the role of art as a kind of methodology: art nourishes intuition, whereas methodology nourishes discourse. The article also presents propedeutics of methodological culture and critically assesses — or rather problematizes — a set of methodological principles typical of modern psychology. Finally, the problem of the compatibility/incompatibility of polarities that have existed in psychology for centuries and provoked a lot of arguments is discussed as well.

**Keywords:** methodology, theory, experiment, art, determinism, uncertainty, systemness, khaidnost, development, reflection, origination, comprehension, intuition.

## References

1. *Bahtin M. M.* Sobr. soch.: V 7 t. T. 5. M., 1996.
2. *Bibihin V. V.* Aleksei Fedorovich Losev. Sergei Sergeevich Averincev. M., 2004.
3. *Bibihin V. V.* Yazyk filosofii. M., 1993.
4. *Birs Ambroz.* Slovar' satany. M., 2003.
5. *Geizenberg V.* Shagi za gorizont. M., 1987.
6. *Mandel'shtam O.* Slovo i kul'tura. M., 1987.
7. *Petrovskii V. A.* Individual'nost' i samoregulyaciya // Moskovskii psihoterapevticheskii zhurnal. 2008. № 1 (56).
8. *Florenskii P. A.* Stolp i utverzhdenie istiny. M., 1990.
9. *Fuko M.* Germenevtika sub'ekta. M., 2007.
10. *Haidegger M.* Chto zovetsya myshleniem? M., 2007.
11. *Shpet G. G.* Sochineniya. M., 1989.

## Человек и время в ситуациях выбора совладающего поведения

**А. К. Болотова**

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и экспериментальной психологии  
Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

**М. Р. Хачатурова**

магистр психологических наук, преподаватель кафедры общей и экспериментальной психологии  
Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

---

Статья посвящена особенностям связи временной перспективы личности с выбором копинг-стратегий совладающего поведения в ситуации межличностного конфликта. Рассматривается выбор типов копинг-стратегий — когнитивных, эмоциональных и поведенческих — в зависимости направленности временной перспективы. В исследовании были использованы методика Ф. Зимбардо, определяющая направленность временной перспективы личности, а также методика, направленная на выявление стратегий совладания Э. Хайма. Участниками исследования выступили 317 человек — 167 женщин и 150 мужчин, средний возраст — 33 года. В результате проведенного исследования было показано, что ориентация временной перспективы на будущее в ситуациях межличностного конфликта приводит к выбору когнитивных и поведенческих копинг-стратегий, а ориентация на негативное прошлое — к выбору эмоциональных стратегий совладания. Направленность временной перспективы на фаталистическое настоящее приводит к выбору неадаптивных поведенческих стратегий, отступлению и избеганию разрешения конфликтных ситуаций, а также к отсутствию инвариантов стратегий совладания.

**Ключевые слова:** время, временная перспектива, стратегии совладания, межличностный конфликт.

---

Чрезвычайно важная составляющая психического здоровья и психологического благополучия личности — способность самостоятельно определять цели своей жизни, наличие в образе мира протяженной и содержательно насыщенной временной перспективы будущего. Время — один из важных, но крайне малоиспользуемых резервов психической организации личности, ее самореализации в социуме. В сложных социальных коллизиях, в трудных жизненных ситуациях потеря человеком ощущения времени, а значит и цели собственного бытия, служит одним из симптомов жизненного кризиса. В становлении и развитии личности временная детерминация выступает как неотъемлемый элемент структуры личности, ее самосознания, критерий «человека развивающегося» [10]. Поэтому и временные перспективы личности можно рассматривать как проявления регулирующих возможностей и выбора стратегий поведения в трудных ситуациях. Как отмечает В. П. Зинченко, человек лишь тогда может стать личностью, когда осознает время, овладеет им и создаст свое время [там же].

Л. С. Выготский подчеркивал, что «становление человека как индивида и личности предполагает

особое сочетание, совпадение во времени внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа онтогенеза» [7, с. 108]. Следовательно, формирование временной перспективы становится средством саморегуляции, способом развития стратегий совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях. Сегодня изучение процесса развития временных перспектив человека в контексте не только становления его личности, но и развития стратегий совладания в конфликтных ситуациях представляется весьма актуальным. Теоретико-методологическую основу таких исследований в отечественной психологии составляет культурно-исторический подход к пониманию личности и ее становления Л. С. Выготского. Реализация этого подхода нашла свое продолжение и развитие в трудах Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, в работах по проблемам жизненного пути и личностного времени С. Л. Рубинштейна и К. А. Абульхановой-Славской, а также в представлениях хронотопа личности А. А. Ухтомского, М. М. Бахтина и В. П. Зинченко.

В отечественной психологии проблемы временных перспектив личности отражены в работах К. А. Абульхановой, Т. Н. Березиной, А. К. Болотовой, Е. И. Головахи, А. К. Кроника, И. С. Кона, Е. Н. Осина, Н. Н. Толстых, А. Сырцовой и др.

В зарубежной психологии понятие «временная перспектива» введено в работах Курта Левина, который представлял ее как видение своего будущего или прошлого в своем настоящем. При этом когнитивный выбор и эмоциональные переживания, связанные с прошлыми или будущими событиями, могут влиять на актуальные действия человека «здесь и теперь», а также на мотивацию его действий в будущем [12]. Ученица К. Левина, известный отечественный психолог Б. В. Зейгарник считала, что прошлый опыт личности играет важную роль в поисках жизненных перспектив, определении временных вех в достижении жизненных целей, являясь существенной характеристикой динамической стороны личности. Б. В. Зейгарник отмечала, что умение более или менее объективно оценивать возникшую ситуацию, увидеть ее не только в актуальной сиюминутности, но и в развернутой временной перспективе, и найти возможность постановки посильных реальных целей становится необходимым и важным двигателем развития личности [8].

В работах Л. Фрэнка (1939) понятие «временная перспектива» определяется как влияние прошлого опыта и планов на будущее, на процесс принятия решений и поведение в настоящем. Последние работы по исследованию временной перспективы представлены такими авторами, как Ф. Зимбардо, И. Бриссет (I. Brissette), М. Д'Алессио (M. D'Alessio) и др. [9; 18; 19; 26].

Нестабильность и непредсказуемость социальной ситуации, повышение социально-психологической напряженности приводят к росту конфликтных ситуаций во многих сферах жизни человека, в разрешении которых важную роль играет совладающее поведение личности. По мнению Э. Хайма, оно представляет собой поведенческие, когнитивные и эмоциональные действия человека, предпринимаемые им для преодоления трудных ситуаций и адаптации к возникшим обстоятельствам [22].

Впервые данное понятие было использовано Л. Мерфи в 1962 г. в контексте исследований способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития [11]. Дальнейшее свое развитие проблема копинга получила в концепции психологического стресса Ричарда Лазаруса, который под совладанием понимал поведенческие и когнитивные усилия, предпринимаемые человеком для ослабления влияния стрессовых обстоятельств [23]. В настоящее время понятие копинга используется для изучения поведения человека в любых трудных жизненных ситуациях.

В психологических исследованиях рассматриваются различные классификации стратегий совладающего поведения личности. Например, Э. Хайм предлагал выделять поведенческие, когнитивные и

эмоциональные копинг-стратегии. Эти три вида копинг-стратегий поведения имеют свои варианты в зависимости от степени собственных адаптивных возможностей: адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные [22].

*Временная перспектива* является одной из тотальных характеристик человека. Она оказывает важное влияние на жизненные процессы и события, затрагивает многие сферы жизни, связана с различными личностными особенностями. Необходимость изучения временной перспективы личности обусловлена прежде всего тем влиянием, которое представления человека о своем прошлом и настоящем могут оказать на эффективность его деятельности в настоящем.

Нужно отметить, что в психологической науке на протяжении нескольких десятилетий появляется все больше работ, посвященных изучению временной перспективы личности. В отечественной психологии, как уже указывалось выше, данной проблематикой занимались К. А. Абульханова-Славская, И. С. Кон, А. К. Болотова, Е. И. Головаха, А. А. Кроник, Т. Н. Березина, Н. Н. Толстых, А. Сырцова и др. В зарубежной психологии временной перспективой личности занимается ряд авторов [1; 6; 13–15; 17].

По мнению Ф. Зимбардо и Д. Бойда, временная перспектива может рассматриваться как постоянная черта личности [27]. В то же время она имеет свои ситуационные характеристики, так как на временную перспективу могут оказывать влияние культурные, социальные, возрастные, религиозные особенности человека, его экономическое, семейное положение, широта образования и т. д. В течение жизни временная перспектива может меняться под влиянием складывающейся тем или иным образом карьеры, экономической, социальной, политической обстановки, лично значимых событий, успехов и неудач [16].

Необходимо отметить, что авторы, работающие над проблематикой временной перспективы, вкладывают в это понятие разный смысл. Ряд исследователей, например, Ф. Зимбардо, К. Левин, Ж. Нюттен, Л. Франк, включают в него все временные аспекты — прошлое, настоящее и будущее. О. Н. Арестова акцентирует свое внимание только на будущем [3]. Мы в нашей работе понимаем под временной перспективой взгляд человека на свою жизнь с точки зрения прошлого, настоящего и будущего, умение увидеть их во взаимосвязи и оценить их влияние на события настоящего.

В современных работах для исследования временной перспективы личности все чаще используется методика Ф. Зимбардо, созданная совместно с А. Гонсалесом и получившая название ZTPI — Zimbardo Time Perspective Inventory. Она позволяет работать сразу со всеми тремя временными аспектами — прошлым, настоящим и будущим. ZTPI состоит из пяти факторов, или шкал: «негативное прошлое», «гедонистическое настоящее», «позитивное прошлое», «фаталистическое настоящее» и «буду-

щее». Остановимся на перечисленных шкалах более подробно.

1. Шкала *«негативное прошлое»* отражает в целом пессимистичное отношение человека к своему прошлому, наличие в нем каких-либо травмирующих событий и переживаний.

2. Шкала *«гедонистическое настоящее»* предполагает ориентацию на текущие события, получение позитивных переживаний от них, отсутствие заботы о возможных последствиях.

3. Шкала *«будущее»* свидетельствует об ориентации человека на предстоящие события, задачи и цели, которых необходимо достичь. Поведение человека в большой степени определяется стремлением достижения запланированных целей, умением ради этого отказаться от сиюминутных желаний и соблазнов.

4. Шкала *«позитивное прошлое»* отражает положительные, сентиментальные, ностальгические воспоминания о прошлом. Люди с ориентацией на данную шкалу любят вспоминать о своем прошлом, им нравятся семейные традиции и ритуалы, которые они стремятся соблюдать, им также характерна консервативность.

5. Шкала *«фаталистическое настоящее»* предполагает безнадежное и беспомощное отношение к своей жизни в целом, уверенность человека в том, что в его жизни все заранее предопределено, отсутствует надежда на позитивное будущее [16].

Работая над конструктом временной перспективы, Ф. Зимбардо и его коллеги выделяли так называемую «сбалансированную временную ориентацию». Она представляет собой сочетание пяти факторов, когда у личности преобладают высокие баллы по ориентациям на позитивное прошлое и будущее, средние баллы по шкале гедонистического настоящего и при этом низкие баллы по шкалам негативного прошлого и фаталистического настоящего. Сбалансированная временная перспектива позволяет личности гибко переключаться между событиями прошлого, настоящего и будущего в зависимости от жизненных обстоятельств и событий. Поведение человека, имеющего высокие показатели по данному конструкту, детерминируется балансом между влиянием прошлого опыта, целями настоящего и адекватными представлениями о будущем. Такое сочетание временных ориентаций является, по мнению А. Сырцовой и О. В. Митиной, наиболее оптимальным с точки зрения психологического и физического здоровья человека, а также его адаптации и эффективности действий в социуме [там же].

Временная перспектива как интегральный конструкт, связанный с множеством личностных особенностей, способна оказать влияние на различные аспекты поведения человека, в том числе и на его поведение в трудных жизненных ситуациях. В них часто наблюдается установка на возникновение в ближайшем будущем только негативных событий. Это можно расценивать как один из стрессогенных факторов. По данным А. К. Болотовой, ситуация ожидания не-

приятного для человека события переживается тяжелее, чем само уже совершившееся событие [5].

В зарубежной психологии проведен ряд исследований, посвященных связи выбора стратегий совладающего поведения и личностных особенностей человека, в частности временной перспективы. Среди них можно отметить работы Р. Лазаруса, С. Фолкман, Ф. Ворелла, З. Мелло (F. Worrell, Z. Mello), Т. Виллса (T. Wiils), Е. Эпеля (E. Epel) и др. [20; 21; 23–25].

В своих исследованиях Ф. Зимбардо использовал временную перспективу как предиктор различных действий человека. В его экспериментах испытуемые были поставлены в условия, очень похожие по своему содержанию на «дилемму заключенных». Он обнаружил, что люди, направленные на будущее, в данной ситуации чаще склонны к кооперации, так как понимают, что это быстрее приведет их к достижению желаемой цели. Ориентированные на прошлое люди демонстрировали похожее поведение, а вот испытуемые, сфокусированные на настоящем, вели себя самым нерациональным способом, работали наугад, не имея какой-либо заранее спланированной тактики, редко прибегая к сотрудничеству. Таким образом, Ф. Зимбардо подчеркивал важность временной перспективы в выборе стратегий совладания с трудными и конфликтными ситуациями [26]. Сбалансированная временная перспектива способна помочь личности лучше справиться с различного рода трудностями и сложными ситуациями, влияя на тип совладающего поведения личности.

И. Бриссет установлено, что человек с ориентацией на будущее склонен в большей степени продумать и контролировать аспекты возникшей трудной ситуации, сохраняя оптимизм и веру в собственные силы с ней справиться [18].

В отечественной психологии проблематика связи временной перспективы с выбором копинг-стратегий поведения в трудных ситуациях в целом и в конфликтных ситуациях в частности только начинает разрабатываться в работах К. А. Абульхановой-Славской, О. Н. Арестовой, И. В. Рябикиной, А. Сырцовой, О. В. Митиной, Е. В. Алексеевой и др. [1–3; 14–16].

В исследованиях Е. В. Алексеевой показано, что с возрастом усиливается степень включенности человека в разрешение трудных жизненных ситуаций. Это выражается прежде всего в принятии большей ответственности за происходящее, что оказывает существенное влияние на специфику совладающего поведения [2].

В работах О. В. Митиной и А. Сырцовой доказана связь конструкта сбалансированной временной перспективы с показателями осмысленности жизни, жизнестойкости и удовлетворенности жизнью, адаптивности стратегий совладания [16].

Результаты исследований И. В. Рябикиной, Е. П. Белинской и других авторов показывают, что для людей с ориентацией на будущее в конфликтной ситуации характерны такие копинг-стратегии, как

самоконтроль, планирование решения проблемы и дистанцирование. Такое поведение может быть охарактеризовано как желание на какое-то время отстраниться от проблемы, чтобы на рациональном уровне обдумать способы ее решения. В случае направленности на прошлое происходит позитивная переоценка ситуации и принятие ответственности за произошедший конфликт. При этом человек может стараться найти положительные моменты в происходящем, пытаясь в будущем избежать подобных ошибок. Результаты исследований показывают, что к копинг-стратегиям, связанным с поиском социальной поддержки, прибегают люди, ориентированные как на прошлое, так и ориентированные на будущее. Это может свидетельствовать об универсальности стратегии, так как контакты со значимыми людьми могут выступать как ресурс прошлого, к которому человек возвращается в сложные минуты, так и частью будущего [4; 14].

Тем не менее в отечественной психологии все еще остается малоизученным аспект связи временной перспективы с совладающим поведением человека в ситуации межличностного конфликта.

В нашей работе связь временной перспективы с выбором копинг-стратегий поведения в межличностном конфликте изучалась на основе методики Ф. Зимбардо, определяющей направленность временной перспективы личности (в адаптации А. Сырцовой), а также методики Э. Хайма, выявляющей типы копинг-стратегий поведения. Участниками исследования выступили 317 человек — 167 женщин и 150 мужчин, средний возраст 33 года.

По выраженности направленности временной перспективы в целом по выборке были получены следующие результаты (в баллах).

- Негативное прошлое — 2,47;
- гедонистическое настоящее — 3,42;
- будущее — 3,74;
- позитивное прошлое — 3,71;

- фаталистическое настоящее — 2,51.

Важно отметить, что высокие показатели по шкалам будущего и позитивного прошлого, умеренное значение шкалы гедонистического настоящего и низкие баллы по факторам негативного прошлого и фаталистического настоящего свидетельствуют о наличии у человека сбалансированной временной перспективы. Из всех респондентов, принявших участие в исследовании, сбалансированной временной перспективой обладают 41 % респондентов.

Результаты исследования связи выбора копинг-стратегий поведения и направленности временной перспективы личности (коэффициент корреляции Пирсона) представлены в таблице. Наибольшее количество значимых корреляций обнаруживается с выбором адаптивных и неадаптивных вариантов эмоциональных стратегий.

В проведенном нами исследовании ориентация личности на будущее значимо коррелирует с выбором адаптивных вариантов когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий ( $r = 0,454$ ,  $r = 0,414$  и  $r = 0,421$  соответственно при уровне значимости  $p < 0,01$ ) и отрицательно связана с выбором неадаптивных вариантов ( $r = -0,261$ ,  $r = -0,355$  и  $r = -0,315$  соответственно при уровне значимости  $p < 0,05$ ). Так как коэффициент корреляции не позволяет оценить направление связи, рассмотрим данные рис. 1 и 2, где представлено процентное соотношение выбора видов и типов копинг-стратегий в зависимости от направленности временной перспективы.

Согласно полученным результатам, 53 % респондентов, направленных на будущее, предпочитают когнитивные стратегии совладания, подавляющее большинство из которых — адаптивные (63 %). Это означает, что в ситуации конфликтного взаимодействия человек, ориентированный на будущее, сохраняет самообладание, старается проанализировать возникший конфликт и найти возможные пути его

Таблица

**Выбор типов копинг-стратегий поведения в зависимости от направленности временной перспективы (коэффициент корреляции Пирсона)**

Временная перспектива \ Копинг-стратегии	Негативное прошлое	Гедонистическое настоящее	Будущее	Позитивное прошлое	Фаталистическое настоящее
Когнитивные адаптивные стратегии	$r = -0,272^*$ $p = 0,02 < 0,05$	$r = -0,101$ $p = 0,06 > 0,05$	$r = 0,454^{**}$ $p = 0,00 < 0,01$	$r = -0,082$ $p = 0,13 > 0,05$	$r = -0,01$ $p = 0,14 > 0,05$
Когнитивные неадаптивные стратегии	$r = 0,069$ $p = 0,21 > 0,05$	$r = 0,073$ $p = 0,18 > 0,05$	$r = -0,261^{**}$ $p = 0,00 < 0,01$	$r = -0,0107$ $p = 0,06 > 0,05$	$r = 0,076$ $p = 0,16 > 0,05$
Эмоциональные адаптивные стратегии	$r = -0,319^*$ $p = 0,03 < 0,05$	$r = 0,334^*$ $p = 0,02 < 0,05$	$r = 0,414^{**}$ $p = 0,00 < 0,01$	$r = 0,321^*$ $p = 0,02 < 0,05$	$r = -0,393^{**}$ $p = 0,00 < 0,01$
Эмоциональные неадаптивные стратегии	$r = 0,421^{**}$ $p = 0,00 < 0,01$	$r = 0,235^*$ $p = 0,03 < 0,05$	$r = -0,355^*$ $p = 0,02 < 0,05$	$r = -0,077$ $p = 0,16 > 0,05$	$r = 0,625^{**}$ $p = 0,00 < 0,01$
Поведенческие адаптивные стратегии	$r = -0,342^{**}$ $p = 0,00 < 0,01$	$r = -0,052$ $p = 0,34 > 0,05$	$r = 0,421^{**}$ $p = 0,01 < 0,01$	$r = 0,298^{**}$ $p = 0,00 < 0,01$	$r = -0,314^*$ $p = 0,02 < 0,05$
Поведенческие неадаптивные стратегии	$r = 0,377^{**}$ $p = 0,00 < 0,01$	$r = 0,275^*$ $p = 0,02 < 0,05$	$r = -0,315^*$ $p = 0,03 < 0,05$	$r = 0,009$ $p = 0,87 > 0,05$	$r = 0,457^{**}$ $p = 0,00 < 0,01$

\* — значимость коэффициента корреляции на уровне  $p < 0,05$ ;  
\*\* — значимость коэффициента корреляции на уровне  $p < 0,01$ .



разрешения. Для него также характерно сотрудничество с другими людьми, приложение совместных усилий для преодоления конфликтной ситуации (32 % респондентов). Респонденты, ориентированные на будущее, анализируя различные аспекты возникших трудностей, понимают, что в некоторых случаях для сохранения отношений со своим оппонентом или для предотвращения будущих негативных последствий лучше использовать стратегию сотрудничества, чем конфронтации или проявления враждебности. В то же время они сохраняют оптимизм и верят, что смогут справиться с конфликтом. Стремление ставить для себя цели, прилагать усилия для их достижения, быть активным участником событий своей жизни делает невозможным для них использование стратегии ухода от конфликта.

Как показывают результаты нашего исследования, ориентация временной перспективы личности на *фаталистическое настоящее* значимо коррелирует с выбором неадаптивных эмоциональных и поведенческих стратегий ( $r = 0,625$  и  $r = 0,457$  при уровне значимости  $p < 0,05$  и  $p < 0,01$  соответственно) и отрицательно связана с выбором их адаптивных вариантов ( $r = -0,393$  и  $r = -0,314$  соответственно при уровне значимости  $p < 0,01$ ). В ситуации конфликтного взаимодействия такие люди пытаются подавить свои эмоции, покорно обвиняя себя во всем произошедшем, или, наоборот, становятся агрессивными, выплескивая свои эмоции на окружающих. Другие варианты поведения в таких ситуациях — отступление, активное избегание возникшей проблемы. Представляя свое будущее заранее предопределенным, принимая жизнь такой, какова она есть, человек не видит необходимости в том, чтобы своими активными действиями каким-либо образом повлиять на ситуацию. В этой ситуации более простым решением будет уход от конфликта и сосредоточение на своем эмоциональном отношении к проблеме.

Временная направленность на негативное прошлое предполагает наличие в нем каких-то травмирующих и неприятных переживаний, которые наложили свой отпечаток на личность человека. Поэтому, столкнувшись с вновь возникшим конфликтом, очередной неприятной ситуацией для себя, такие люди стараются уйти от проблемы, отступить, подавляя в себе негативные эмоции. Когнитивный анализ причин конфликта, поиск путей выхода отступает

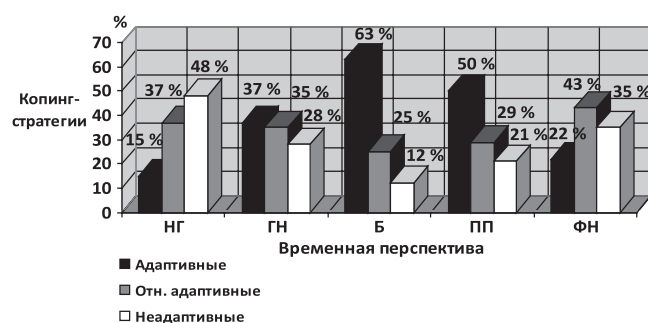


Рис. 1. Выбор типов копинг-стратегий в зависимости от направленности временной перспективы (%)

для человека на второй план. Таким образом, люди, ориентированные на негативное прошлое, выбирают наиболее неэффективные стратегии совладания. Такого рода сочетание неадаптивных эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий является малопродуктивным.

Ориентация личности на *позитивное прошлое* значимо коррелирует с выбором адаптивных вариантов эмоциональных и поведенческих стратегий (коэффициент корреляции Пирсона  $r = 0,321$  и  $r = 0,298$  при уровне значимости  $p < 0,05$  и  $p < 0,01$  соответственно). Как уже было отмечено, в размышлениях личности о своем позитивном прошлом присутствует множество ностальгических моментов, положительных ярких эмоциональных переживаний. Следовательно, столкнувшись с конфликтной ситуацией, человек старается сохранить оптимизм и веру в собственные силы, которые позволяют ему справиться с конфликтом, и также, как это было раньше, извлечь для себя полезный опыт. Важным ресурсом совладания с конфликтом рассматривается сотрудничество и взаимодействие с другими людьми.

Таким образом, к копинг-стратегиям, связанным с сотрудничеством и обращением к другим людям, прибегает человек, ориентированный либо на прошлое, либо с направленностью временной перспективы на будущее, что свидетельствует об универсальности этих стратегий совладания, поскольку взаимодействие со значимыми людьми может выступать как ресурс прошлого, к которому личность возвращается в трудной ситуации, так и часть будущих планов и перспектив человека [4].

Наконец, направленность личности на гедонистическое настоящее значимо коррелирует с выбором эмоциональных стратегий, как адаптивных, так и неадаптивных (см. таблицу), а также с выбором неадаптивных поведенческих стратегий ( $r = 0,275$  при уровне значимости  $p < 0,05$ ). Как уже было отмечено, человеку, ориентированному на гедонистическое настоящее, свойственно желание жить настоящим моментом, получать удовольствие от событий собственной жизни, часто не задумываясь о будущем. Следовательно, и в конфликте такие люди стараются сохранять оптимизм, уверенность в том, что несмотря на временные трудности, результат будет для них положительным. Если же этого не происходит, они склонны эмоционально реагировать на происходя-

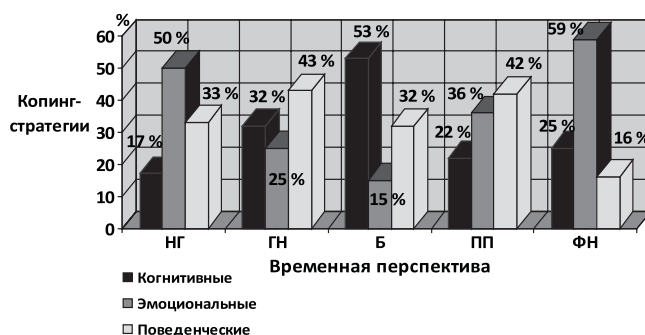


Рис. 2. Выбор вариантов копинг-стратегий в зависимости от направленности временной перспективы (%)

щий конфликт через агрессивное поведение или слезы. В то же время они могут уйти от возникшей проблемы с помощью осуществления давно запланированных дел.

Кроме того, были обнаружены значимые различия в направленности временной перспективы между респондентами, демонстрирующими определенную степень вариативности совладающего поведения. Под вариативностью совладания в нашей работе понимался выбор респондентами семи и более стратегий совладания с конфликтной ситуацией. Статистически значимые различия были обнаружены в ориентации временной перспективы на фаталистическое настоящее и будущее ( $U$ -критерий Манна-Уитни  $p = 0,04$  и  $p = 0,03$  соответственно). Подавляющее большинство ориентированных на будущее респондентов (56 %) проявляют вариативность совладающего поведения, т. е. используют семь и более стратегий совладания с конфликтом. Они понимают, что в различных ситуациях межличностных взаимодействий стратегии, которые могут принести успех, должны быть весьма вариативными. В то же время человек, ориентированный на фаталистическое настоящее, как уже отмечалось, осознает бесполезность своих действий, поэтому при столкновении с трудностями демонстрирует ригидность стратегий совладания. Так, 61 % наших респондентов выбирают в ситуации конфликта только две-три стратегии. Следовательно, направленность на негативное прошлое предполагает выбор наименее адаптивных стратегий совладания, а ориентация на фаталистическое настоящее приводит к ригидным стратегиям и к отсутствию инвариантов поведения в конфликтных ситуациях.

Таким образом, проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Временная перспектива — это видение человеком своего будущего или прошлого в своем настоя-

щем. Связанные с прошлым или будущим события разворачиваются актуально и влияют на деятельность человека «здесь и теперь». Важно умение увидеть эти события в их взаимосвязи и оценить их влияние на события настоящего.

2. Временная перспектива способна оказать влияние на различные аспекты поведения человека, в том числе и на его поведение в конфликтных ситуациях.

3. По результатам проведенного исследования, ориентация на будущее в ситуации конфликта приводит к выбору когнитивных и поведенческих копинг-стратегий, а ориентация на негативное прошлое — к выбору эмоциональных стратегий поведения.

4. Как показало наше исследование, направленность временной перспективы на фаталистическое настоящее предполагает выбор неадаптивных поведенческих стратегий, отступление и избегание разрешения конфликта, а направленность на позитивное прошлое связана с выбором адаптивных поведенческих и эмоциональных стратегий совладания.

5. Согласно полученным результатам, временная перспектива, направленная на гедонистическое настоящее, предполагает эмоциональное совладающее поведение в конфликте, когда идет выбор как адаптивных, так и неадаптивных копинг-стратегий.

6. Наше исследование показало, что направленность временной перспективы на негативное прошлое предполагает выбор наименее адаптивных стратегий совладания, а ориентация на фаталистическое настоящее приводит к отсутствию инвариантов стратегий совладания.

Полученные результаты могут быть положены в основу социально-психологического тренинга развития временных представлений, а также использованы в рамках психологического консультирования в решении возникающих конфликтов в межличностных отношениях.

## Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М., 1991.
2. Алексеева Е. В. Проявление ответственности подростков в совладании с жизненными проблемами: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2002.
3. Арестова О. Н. Операциональные аспекты временной перспективы личности // Вопросы психологии. 2000. № 4.
4. Белинская Е. П. Совладание как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс] // Психологические исследования: Электронный научный журнал. 2009. № 1. Вып. 3. URL: <http://psystudy.ru>.
5. Болотова А. К. Психология организации времени. М., 2006.
6. Болотова А. К. Человек и время в поведении, деятельности, общении. М., 2007.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
8. Зейгарник Б. В. Личность и патология деятельности. М., 1971.

9. Зимбардо Ф., Бойд Д. Парадокс времени: новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. М., 2010.
10. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. М., 1994.
11. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб., 2000.
12. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М., 2001.
13. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. СПб., 2003.
14. Рябикова И. В. Структурная организация временной перспективы старшеклассников с разным уровнем учебной успешности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2007.
15. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008.
16. Сырцова А., Митина О. В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. 2008. № 2.
17. Толстых Н. Н. Хронотоп: культура и онтогенез. Смоленск; М., 2010.

18. *Brissette I., Scheier M. F., Carver C. S.* The role of optimism and social network development, coping and psychological adjustment during a life transition // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002. Vol. 82.

19. *D'Alessio M., Guarino A., Pascalis V., Zimbardo P. G.* Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory – Short Form: An Italian Study // *Time and Society*. 2003. Vol. 12.

20. *Epel E. S., Bandura A., Zimbardo P. G.* Escaping homelessness: The influences of self-efficacy and time perspective on coping with homelessness // *Journal of Applied Social Psychology*. 1999. Vol. 29.

21. *Folkman S., Lazarus R. S.* Coping as a mediator of emotion // *Journal of Personal and Social Psychology*. 1998. Vol. 54.

22. *Heim E.* Coping and psychosocial adaptation // *Journal of Mental Health Counseling*. 1988. Vol. 10.

23. *Lazarus R. S.* Coping theory and research: Past, present and future // *Psychosomatic Medicine*. 1993. Vol. 55.

24. *Wills T. A., Sandy J. M., Yaeger A. M.* Time perspective and early-onset substance use: A model based on stress-coping theory // *Psychology of Addictive Behaviors*. 2001. Vol. 15. № 2.

25. *Worrell F. C., Mello Z. R.* Scores in academically talented adolescents: The reliability and validity of Zimbardo Time Perspective Inventory // *Educational and Psychological Measurement*. 2007. Vol. 67. № 3.

26. *Zimbardo P. G., Boniwell I.* Balancing one time perspective of optimal functioning // *Positive psychology in practice*. Hoboken: Wiley, 2004.

27. *Zimbardo P. G., Boyd J. N.* Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77. № 6.

# The Person and the Time: Choosing Coping Behaviours

A. K. Bolotova

PhD in Psychology, professor, head of the Chair of General and Experimental Psychology, Higher School of Economics

M. R. Khachaturova

MA in Psychology, lecturer at the Chair of General and Experimental Psychology, Higher School of Economics

---

The article focuses upon the relation between one's time perspective and his/her choice of strategies of coping behaviour in situations of interpersonal conflict. As it is discussed in the article, the choice of coping strategy type — cognitive, emotional or behavioural — depends on the orientation of one's time perspective. The techniques used in this research included the one by P. Zimbardo on time orientation, and E. Heim's technique defining coping strategies. The study enrolled 317 persons, 167 female and 150 male subjects, with the average age of 33 years. The results obtained in the study show that persons with future orientation tend to choose cognitive and behavioural coping strategies in situations of interpersonal conflicts. At the same time, persons oriented towards the fatalistic present choose non-adaptive behavioural strategies, such as withdrawal and avoidance of conflict resolution, resulting in the lack of stable coping strategies.

**Keywords:** time, time perspective, coping strategies, interpersonal conflict.

## References

1. *Abul'hanova-Slavskaya K. A.* Strategii zhizni. M., 1991.
2. *Alekseeva E. V.* Proyavlenie otvetstvennosti podrostkov v sovladanii s zhiznennymi problemami: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2002.
3. *Arestova O. N.* Operatsional'nye aspekty vremennoi perspektivy lichnosti // Voprosy psikhologii. 2000. № 4.
4. *Belinskaya E. P.* Sovladanie kak social'no-psihologicheskaya problema [Elektronnyi resurs] // Psikhologicheskie issledovaniya: elektronnyi nauchnyi zhurnal. 2009. № 1, vypusk 3. URL: <http://psystudy.ru>
5. *Bolotova A. K.* Psikhologiya organizatsii vremeni. M., 2006.
6. *Bolotova A. K.* Chelovek i vremya v povedenii, deyatelnosti, obshenii. M., 2007.
7. *Vygotskii L. S.* Sobr. soch.: V 6 t. M., 1982.
8. *Zeigarnik B. V.* Lichnost' i patologiya deyatelnosti. M., 1971.
9. *Zimbardo F., Boid D.* Paradoks vremeni: novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn'. M., 2010.
10. *Zinchenko V. P., Morgunov E. B.* Chelovek razvivayushisya. M., 1994.
11. *Karvasarskii B. D.* Psihoterapevticheskaya entsiklopediya. SPb., 2000.
12. *Levin K.* Dinamicheskaya psikhologiya: izbrannye trudy. M., 2001.
13. *Rubinshtein S. L.* Bytie i soznanie. SPb., 2003.
14. *Ryabikina I. V.* Strukturnaya organizatsiya vremennoi perspektivy starsheklassnikov s raznym urovnem uchebnoi uspekhnosti: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2007.
15. *Syrcova A.* Vozrastnaya dinamika vremennoi perspektivy lichnosti: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2008.
16. *Syrcova A., Mitina O. V.* Vozrastnaya dinamika vremennykh orientatsii lichnosti // Voprosy psikhologii. 2008. № 2.
17. *Tolstyh N. N.* Hronotop: kul'tura i ontogenez. Smolensk; M., 2010.
18. *Brissette I., Scheier M. F., Carver C. S.* The role of optimism and social network development, coping and psychological adjustment during a life transition // Journal of Personality and Social Psychology. 2002. Vol. 82.
19. *D'Alessio M., Guarino A., Pascalis V., Zimbardo P. G.* Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory — Short Form: An Italian Study // Time and Society. 2003. Vol. 12.
20. *Epel E. S., Bandura A., Zimbardo P. G.* Escaping homelessness: The influences of self-efficacy and time perspective on coping with homelessness // Journal of Applied Social Psychology. 1999. Vol. 29.
21. *Folkman S., Lazarus R. S.* Coping as a mediator of emotion // Journal of Personal and Social Psychology. 1998. Vol. 54.
22. *Heim E.* Coping and psychosocial adaptation // Journal of Mental Health Counseling. 1988. Vol. 10.
23. *Lazarus R. S.* Coping theory and research: Past, present and future // Psychosomatic Medicine. 1993. Vol. 55.
24. *Wills T. A., Sandy J. M., Yaeger A. M.* Time perspective and early-onset substance use: A model based on stress-coping theory // Psychology of Addictive Behaviors. 2001. Vol. 15. № 2.
25. *Worrell F. C., Mello Z. R.* Scores in academically talented adolescents: The reliability and validity of Zimbardo Time Perspective Inventory // Educational and Psychological Measurement. 2007. Vol. 67. № 3.
26. *Zimbardo P. G., Boniwell I.* Balancing one time perspective of optimal functioning // Positive psychology in practice. Hoboken: Wiley, 2004.
27. *Zimbardo P. G., Boyd J. N.* Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. Vol. 77. № 6.

# Constructs of Self within the Emerging Professional Identity of Beginning Police Officers

**Matthew Campbell**

M.Ed. (USyd), M.RE (ACU), B.Ed.; School of Education (NSW), Griffith Institute for Higher Education (GIHE); Lecturer – Work Integrated Learning; Griffith Institute for Higher Education (GIHE); Executive Member – New Zealand Association for Cooperative Education (NZACE)

Professional identities emerge from complex interactions between ontogenetic selves and socio-historical and socio-cultural dimensions of the practice setting. This paper presents results from a longitudinal qualitative study of six early-career police officers as they transition from the Police College into the practice setting(s) of policing and in determining their specialisation. This research employed a combination of interview and observation methods within a case study methodology, exploring the learning of the participants over a three-year period. This paper presents the experiences of three of these case studies. Evident in this research was a complex relational interdependence between the self and social in the processes of learners constructing understandings of professional practice and identity.

**Keywords:** professional identity, constructs of self, workplace learning, socio-cultural learning theory.

## Introduction

Understandings of learning and development within the Vygotskian tradition provide great insights into the relationship between the person/learner and the social and cultural contexts in which learning and development occurs. Models of development that extend from this tradition include such ideas as cognitive apprenticeship (Brown, Collins, & Duguid, 1989), communities of practice (Lave & Wenger, 1991) and activity theory (Engeström, 1987). Each of these attempt to explain the processes of learning in and through situated practice. In particular, the advent of communities of practice marked the passage from a perspective of learning as an individual cognitive event to one which is socially situated (Corradi, Gherardi, & Verzelloni, 2010). Most of these models, though, tend to privilege the social over the individual often as a counter-response to the predominance, at the time in Western literature, of individualised cognitive viewpoints of learning (Billett, 2009). However, understanding development, as proposed by Vygotsky, is at the point of intersection of the various elements of development (e.g. nature, sources, results, etc) in which we can witness the complex changes occurring (Veresov, 2010). As Veresov (2010, p. 84) emphasis added) writes, 'no other developmental theory in psychology ... describes and theoretically reflects all these aspects of the process of development in their interrelations and unity'. Likewise consideration must be afforded to the interrelation and unity of the individual self with the socio-historical/cultural space. Central to this idea is the agency of the individual learner in drawing upon their previous experiences to place value upon, and shape future learning opportunities. This paper presents a framework of analysis, extended from the work of Billett (2006), which

attempts to present the relational interdependence between the individual and social, and applies this framework to an investigation of the development of identity within early-career police officers through the examination of three case studies from a three-year longitudinal study.

## Understanding adult development

Development, understood as a complex process of qualitative change and reorganization of certain systems of thought and being (Veresov, 2010), is not isolated solely to an examination of the changes in children. If the premise of an argument of life-long learning is accepted then it is reasonable to lay claim that development continues throughout life, including adulthood, rather than ceasing at the realisation of an ideal adult form. Such an argument is not new with authors, such as Bonk and Kim (1998), arguing, in particular, for the consideration of socio-cultural theories of development considered within adult contexts, in particular the extensions of concepts such as the zone of proximal development and scaffolding. Although adult development has resonances with the ideas of the Vygotskian tradition, it should be noted that Vygotsky worked only with children, and their development. Therefore, a direct translation of ideas, such as scaffolding, from the work of Vygotsky to an adult environment is not necessarily possible, or favourable. As Malloch & Cairns (2011, p. 7) contest, 'sophisticated adult learners may operate as self-scaffolders or even without any necessary scaffolding as it is current conceptualized'. Adult learners bring to the new experience a range of previously formed dispositions to learning and practice. Therefore they are more able to critically assign value to particular

learning opportunities and discount others (Billett, 2006). Unlike development in children, adults have acquired complex and sophisticated approaches to learning as a legacy of previous interactions and experiences. Adults therefore have greater independence in their learning approaches, and although developing in both thought and being, require a new conceptualization of the complexities of development beyond that which is offered by Vygotsky.

A particularly useful Vygotskian concept for the consideration of development in adults is the 'double process of learning' where the development of each function occurs twice, on the interpersonal, or social level, and then the intrapersonal, or individual level (Greenfield, 1999; Vygotsky, 1978). The double process of learning can be understood through the description provided by Vygotsky (1978) of the experience of a child unsuccessfully reaching for an object (Veresov, 2010). The meaning of such an action is interpreted by the mother to be representative of pointing; an action to which the mother has already attached meaning. The reaction to the child's action, and therefore the representation of meaning, comes from the mother. The primary meaning of the action is established by others, however this meaning is interpreted and understood by the individual actor (the child) in relation to their previous experiences. The new child, it can reasonably be suggested, has limited experiences to relate to, but through repeated reinforcement comes to understand the expected meaning in their actions. Only later does the child begin to associate the action as having this other function of pointing at which stage they internally translate the meaning and utilised this in future events as an action of pointing. The action and meaning are transferred and tested in new settings with both elements being refined over time to contribute to an array of possible options and meanings in pointing (e.g. expressing anger such as a parent pointing their finger at a naughty child, requesting an object to be passed, or merely pointing direction). The making sense of a particular action resides with the individual, but is constituted within their understanding of expectations of the social world (Schatzki, 2002).

Such processes of learning can be somewhat understood within the domain of adult development, and, with respect to this study, the development of police officers. For example, a new police officer's actions in the daily tasks of policing, such as talking to drivers when they stop vehicles or people they suspect of breaking the law, are shaped by the responses they receive, both from these people, but also fellow police officers. Where the new officer's actions delivery a desired response (e.g. a loud assertion brings about compliance) then this action becomes associated with a meaning, which is then refined to the myriad of situations where an officer requires a similar response. The difference in the example of the police officer to the young child is that the officer often brings to the situation of policing previous actions that already carry a range of meanings developed outside the policing context.

The new police officer brings to the experience of the practice setting pre-existing dispositions and histories formed through the many interactions of their life. The foundation of the understanding of self is socially influenced and founded in socio-historical, socio-cultural and situational sources (Billett, 2001). The individual's perceptions and beliefs are founded in the reinforcements afforded by the social worlds in which they have come to learn. As contended by George Herbert Mead (as cited in Valsiner & van der Veer, 2000), the individual is an other before they are a self. Knowledge, learning and intelligence are the products of the mutual reorganisation of the individual and the environment (Valsiner & van der Veer, 2000) with the social and individual being interdependent and inseparable. Learning is an interaction between the social community and individual mind, it is therefore able to viewed as the outcome of an 'enabled active intentional interactional engagement in experience and thinking (Malloch & Cairns, 2011). Learning within a workplace is an interplay between the individual's dispositions and engagement in practice and the affordances of the context and workplace (Billett, 2002). An individual's dispositions determine whether they value a particular form of knowledge enough to be willing to engage in the effortful activity required to create and develop that knowledge. As stated by Billett (2006, p. 56), 'participation and learning ... are linked ontogenetically to individuals' subjectivities and identities, and also to their development'.

### **Study approach**

This study was undertaken as longitudinal case studies with six beginning police officers within the New South Wales Police Force, over a period of three years as they transitioned from the Police College, to confirmation as a constable and the beginning of processes of specialisation. A focus on policing as a practice setting provides a unique opportunity to consider the relational interdependence of the self and social, as, the police context is heavily dominated by social and cultural expectations of behaviour and conduct (Chan, et al., 2003; Fielding, 1988; Loftus, 2010). The very nature of the constructs such as uniform and hierarchy, seniority and rank, provides a fertile ground for a dominant social norm. Therefore, it is suggested that if evidence exists within this context for a role of the individual in co-constructing practice and understanding then such should also be evident in less socially dominant settings. The aim of the study was a focus on the formation of identity and the creation of self in relation to the social and cultural influences present within the practice setting.

By utilizing a case study approach to this research it is possible to extend previous work in police settings and undertake a deeper exploration of the individual's experience. Working within a case study methodology there is a need to extensively draw upon multiple sources of information (Creswell, 2007; Yin, 2003). The sources of the information in this research were a combination of field observations and participant inter-

views, which were able to be compared through the process of data analysis. These approaches are similar to the collection strategies of previous studies focused on policing practice (Beck & Wilson, 1998; Chan, Devery, & Doran, 2003; Reuss-Ianni, 1984; Shanahan, 2000). The observations and interviews were conducted with each participant in six monthly iterations across a three-year period, from the time the participant attested from the Police College. This paper presents the experiences of three of the cases from within this larger study. The cases, known as Lachlan, Patrick and Eloise, are representative of the larger study group, but with case study approaches it is not possible to lay claim that these are generalisable to the entire New South Wales Police Force (Stake, 2000). Instead traits within these cases can be transferred to understandings of others, as is the intent of this research. Each of the presented cases highlights different aspects of the complex interrelatedness of the self and social in learning and development in workplace practice settings at a depth of understanding not possible through quantitative methods. The selected cases present a diversity of experience and are able to be used to describe the nature of the interrelation between the individual and the social.

### Transitioning into a new workplace

A large number of new recruits to the New South Wales Police Force (NSWPF) come with previous workplace experiences. This comes as a result of the legal requirement for a person to have reached the age of 19 prior to being able to perform the role of a police officer, as well as a strategic recruitment program that has targeted experienced people. Within the cases studied in this research all participants had had a range of previous work experience, ranging from senior leadership roles, to a number of years working in a family business or packing shelves at a local supermarket. The participants, though, did share in common a process of transition from their previous self, often described with relation to their family, friends and employment, to a new 'policing' self, which placed new boundaries around each of these groups. Soeters (2000) asserts that a primary function of the traditional police or military academy is to isolate the new recruit in an environment designed to have them shed their previous self constructing in the process a new self and identity founded in the socially expected behaviours of the institution. These behaviours include deference to authority and respect for hierarchy, knowledge of the role and rank, and a permeating attitude of solidarity. Within the education of police entering the NSWPF this 'traditional' model is somewhat challenged by the parallel of a university education, though elements of this disciplining of the self are still evident. These elements take the form of the use of explicit tools such as uniform and rank as constructs of placing the individual within their role and daily parade and marching, but also less explicit discourse of identifying all members of the 'force' as being

part of a 'family'. Such dynamics create an interesting challenge to the new recruit in constructing a new identity whilst still aspiring to maintain individualised critical thought.

#### *Lachlan*

Within this study all participants made some transition from their 'old' selves to 'new' selves, however, the extent of this varied considerably and usually as a consequence of their reasons for joining the police. Lachlan, a male in his early 30's, decided to join the police after, what he describes, as a series of jobs with no hope or challenge. He had undertaken previous university studies, graduating in applied mathematics, but was most recently working packing shelves at a supermarket. He felt a social expectation, given that he was recently married, and expecting children, to begin working in a 'real' job. For him policing was a viable option that he had sometimes considered in the past, but it was not a passion of his. Therefore, although he accepted the expectations of the policing institution (expressed in rank, uniform, etc.) he was never really committed to seeing himself as part of the 'policing family'. Consequently he was quite critical of the dominant social practices and acutely aware of the pressure these were applying to his reconstruction of identity.

As a result of this critique of the social norms Lachlan initially struggled to succeed within policing. His first Field Training Officer (FTO), who was responsible for his initial workplace assessments, found him frustrating to work with, and, likewise, Lachlan had an equal response. Lachlan expressed that he found it difficult working in an environment where he was simply expected to just follow what he was told and not to question those of higher rank. He held strongly to a conviction, somewhat founded in his early work in mathematics, that there was a clear and factual truth that existed outside of an individual. This truth, in his opinion, overrode any socially constructed expectation. As such, he readily came into conflict with his FTO, and other police, as Lachlan could not understand the nature of social conformity expected. His construct of a police officer, as an act of employment, was founded in his previous workplace experiences with an expectation of independence and professionalism. Although he had difficulty fitting within the social norms he was able to slowly develop approaches to policing practice, which accommodated the cultural expectations and his personal desires and dispositions. Lachlan rationalized his behaviour considering the benefits of 'playing the game' that was expected. He did not sacrifice his individual identity to the social world, instead Lachlan participated in, and controlled, a complex process of negotiation of acceptability of practice accounting for both social and individual desires, whilst continuing to remain honest to his personal perspectives.

#### *Patrick*

Patrick presented as somewhat the polar opposite to Lachlan. Although being of a similar age to Lachlan, Patrick had long desired to be a police officer. For him the choice of joining the police was much more than simply an occupational decision, but a deliberate act in

realizing a long held image of himself. He was not simply 'joining' the police, but aspired to 'be' a police officer, i.e. act, think and be seen within his construct of the ideal police officer (e.g. authoritative, strong). Since he was quite young Patrick had been developing an image of what he understood it meant to be a police officer. His first recollection of interest in the police was when he met an officer as a young child in a shopping centre who was undertaking a promotion of police in the community. Patrick, from this interaction, began to form an idea of police as highly capable, physically strong, and intelligent members of society; an image almost akin to Plato's guardians. Upon leaving high school he doubted his ability to fulfill this aspiration as he felt that his academic results were not good enough. This hesitation was reinforced by his first wife who actively discouraged him from becoming a police officer. To replace the idea of being a police officer, Patrick engaged in similar work, at one stage being employed as security in the hospital industry, eventually working his way into management. Following the demise of his first marriage, and finding a more supportive partner, Patrick finally made the decision to apply and become a police officer.

Given his long held conviction to this role Patrick undertook to work hard to realise what he expected a police officer to be like; this was most clearly realised in his 'stats'. Each month the Local Area Command (LAC) publishes the 'stats' for individual officers and particular offences. Such reports record the number of arrests made, incidents attended, task completions and a range of other data. Patrick aspired to always be the top of his command's 'stats'. As such his daily practice was to undertake regular business checks, licensed-premises walk-throughs and to always respond to any incidents where possible. Patrick held strongly to a belief that a police officer should be responsive and visible. Therefore such practices were manifestations of his concept of his policing self, which were subsequently reinforced through the published 'stats' and social praise of his fellow officers. Patrick, unlike Lachlan, saw value in the social world of policing and therefore willingly conformed to the social norms and expectations as a way of ensuring that when the time came he would be supported by those around him. He strategically employed these approaches to ensure that he was appointed to a permanent role in his LAC, which was not normally possible for someone with so little experience. His approach was successful with his Commander creating a position for him to stay within the command. Patrick's approach was not naive conformity to dominant social norms, but a critical engagement with the social interpreted through the lens of aspirations and dispositions of his ontogenetic self.

#### *Eloise*

Eloise came to policing following a career in nursing spanning over 25 years. Her most recent role had been as a Nurse Unit Manager (NUM) within a large midwifery unit at a regional hospital. Within this role Eloise was a manager for over 30 staff and also responsible for the care of numerous patients. Through this experience she had

acquired formal qualifications in nursing, including post-graduate work in midwifery, as well as post-graduate qualifications in management. Therefore Eloise had, over a number of years, developed a clear sense of self as constructed within the social forms of nursing and management. Her transition to policing presented for her a challenge to this sense of self. For Eloise the challenge that presented for in policing was both in facing the physical demands of the training and work practice, but more so reconstructing who she was and how she was seen by others. She was required to enter as a probationary constable, a rank described by a senior officer as being lower than that of a police dog, losing her role as leader and manager, and adapt to a practice which was about enforcement and control rather than care and nurturing.

Whilst this change presented as a challenge for Eloise to develop and create new senses of self, her responsiveness to the opportunities around her was very much viewed through the lens of her previous experience and understandings. Eloise, like Patrick, came to policing with preconceived notions of what a police officer should be like and how they should act. Some of these ideas came through her relationships with family and friends who had been police officers, as well as popular media and other sources of information. An important source of this construct was how Eloise had seen police act within her previous workplace, often in response to her calls. This also provided for her a driver to join the police as she saw, sometimes first-hand, the capability for police to make a difference in the world. Eloise came to understand police with the constructs of action and control. For her an ideal police officer was able to be in control of any situation and to subsequently make a difference to the ways people interacted. Therefore she entered policing with an anticipation and desire to make a difference and bring people, who had strayed, towards a defined understanding of acceptability.

Unlike both Lachlan and Patrick, during her early career phases Eloise continued to work part-time in her previous role. Therefore she did not have to make an absolute transition from the old to the new. However, it was within this unique arrangement that the transition, at least in Eloise's understanding, from a caring nurturing nurse to an authoritative police officer became most evident. Eloise began to attribute the skills that she already had as a NUM to her new identity as a police officer. In particular she retold the incident of one night when she had challenged a doctor's decision and also evicted a person from the ward, as being skills that had transferred from her role as a police officer, despite these same practices and skills being evident long before her police training. Likewise, for Eloise the opposite held true when she spoke about responding as a police officer to mentally ill people through drawing on her nursing identity (constructed as caring and nurturing) and skills. Eloise's practices as a police officer emerged as a complex interaction between her nursing and management knowledge, her preconceived notions of the role of police in society, and the cultural norms of the practice setting.



## Implications

Extending socio-cultural learning theory into adult learning is possible, but unlike perspectives of child development greater consideration needs to be given the complex relational interdependence between the individual and social. The individual adult brings to the learning opportunity a range of pre-developed dispositions to learning, and constructs of self, which place particular value on certain practices and ways of being (Billett, 2006); such was clearly evident in the presented case studies. Lachlan had an understanding of policing solely as an occupation with little personal meaning beyond its immediate monetary rewards, and to a lesser extent the social status that being a police officer provided. Patrick, however, came to policing with an invested personal identity in what it meant to be a police officer. Consequently his openness to particular learning was quite different to that of Lachlan. For example Patrick strongly desired to be accepted in the social world and therefore aspired to please those around him so where he gained a level of acceptance into the world of policing, and reinforcing his identity. Lachlan, on the other hand, attempted to navigate the social world so where there was a level of pleasantness to his daily work routine, but he held no real desire for acceptance beyond that of a competent work colleague. Hence the evolution of his practice as a police officer was quite different to that of Patrick. It can be concluded that the adult learner is discerning when approaching particular practice settings interpreting and understanding the various social practices through a lens of personal histories and dispositions.

The dispositions, and histories, of the adult learner are grounded in their previous socially mediated experiences. They provide to the learner (and learning) a mechanism through which they can scaffold experience and subsequent development. As Malloch & Cairns (2011) suggests, the adult learner, as evidenced in this

study, can be self-scaffolding of their learning. For example, with Eloise her nursing knowledge, and experience in management, allowed her to interpret the intent of instruction from her superior police officers, and her experience allowed her to develop a structure within which her development could occur. She was also able to critically reflect between her two 'sites of knowledge' (i.e. nursing and policing) utilising knowledge and skills developed in one setting to compliment and extend her practice in the other. More importantly, the frameworks and experience of learning within nursing provided for her scaffolds to guide and assist her learning as a police officer. The same is evident with Lachlan and Patrick. Within each case study there was clear evidence of the learner being the designer, developer and responder to learning opportunities, often attempting to direct the teaching of the assigned FTO, and practice opportunities, to suit their particular learning needs and desires.

## Conclusion

Understanding of development in adults needs to account for the pre-existing dispositions, histories and ontogenetic selves which the adult learner brings to the new practice experience. These constructs guide and shape the effortful task of learning and therefore determine the pathway and outcomes of processes of development. Whilst different people may act in similar ways, the meanings and intent of these actions are interpreted and understood through the myriad of lenses that constitute the individual's identity. The adult learner is not completely subjugated to the socially dominant culture and practices, but instead exercises agency in determining the most valuable pathway of learning for them. There is, therefore, opportunity for further exploration of the role of individual agency in shaping development, as suggested by Vygotsky in his analysis of play (Billett, 2006).

## References

1. Beck K., & Wilson C. (1998). Development of organisational commitment: pre-recruitment, training and probation. Payneham, SA: National Police Research Unit.
2. Billett S. (2001). Vocational educators: Understanding practice at work. In C. Velde (Ed.), *International Perspectives on Competence in the Workplace: Research Policy and Practice* (pp. 41–64). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
3. Billett S. (2002). Workplace pedagogic practices: co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457–481.
4. Billett S. (2006). Relational interdependence between social and individual agency in work and working life. *Mind, Culture and Activity*, 13(1), 53–69.
5. Billett S. (2009). Conceptualising learning experiences: Contributions and mediations of the social, personal and brute. *Mind, Culture and Activity*, 16(1), 32–47.
6. Bonk C., & Kim K. (1998). Extending sociocultural theory to adult learning. In C. Smith & T. Pourchot (Eds.), *Adult Learning and Development* (pp. 67–88). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
7. Brown J., Collins A., & Duguid P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.
8. Chan J., Devery C., & Doran S. (2003). *Fair Cop – Learning the art of policing*. Toronto: University of Toronto Inc.
9. Corradi G., Gherardi S., & Verzelloni L. (2010). Through the practice lens: Where is the bandwagon of practice-based studies heading? *Management Learning*, 41 (3), 265–283.
10. Creswell J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
11. Engeström Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
12. Fielding N. G. (1988). *Joining Forces: Police training, socialisation, and occupational competence*. New York: Routledge.

13. Greenfield P. (1999). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday Cognition* (pp. 117–138). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
14. Lave J., & Wenger E. (1991). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
15. Loftus B. (2010). Police occupational culture: classic themes, altered times. *Policing and Society*, 20(1), 1–20.
16. Malloch M., & Cairns L. (2011). Theories of work, place and learning: New directions. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. O'Connor (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. London: SAGE Publications.
17. Reuss-Ianni E. (1984). *Two Cultures of Policing – Street Cops and Management Cops*. New Brunswick, N. J.: Transaction Inc.
18. Schatzki T. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of the social life and change*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
19. Shanahan P. (2000). Police culture and the learning organisation: a relationship? Paper presented at the Australian Vocational Education and Training Research Association Conference, Canberra.
20. Soeters J. L. (2000). Culture in uniformed organisations. In N. M. Askanasy, C. P. M. Wilderom & M. F. Peterson (Eds.), *Handbook of Organisational Culture and Climate* (pp. 465–480). Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.
21. Stake R. (2000). Case Studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 435–454). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
22. Valsiner J., & van der Veer R. (2000). *The Social Mind: The construction of an idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
23. Veresov N. (2010). Introducing cultural historical theory: Main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-historical psychology*, 4, 83–90.
24. Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society – The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
25. Yin R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3<sup>rd</sup> ed. Vol. 5). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

## Образы «Я» в условиях становления профессиональной идентичности начинающих полицейских

Мэттью Кэмпбелл

магистр педагогики, магистр религиозного просвещения, преподаватель курса «Обучение, интегрированное в практику» в Гриффитском институте высшего образования (GIHE), член исполнительного комитета Новозеландского объединения за образование, совмещенное с практикой (NZACE)

---

Профессиональная идентичность рождается в результате сложного взаимодействия между личностью и социоисторическими и социокультурными факторами той среды, в которой происходит ее становление. В данной статье представлены результаты лонгитюдного качественного исследования, в центре которого находились шестеро начинающих полицейских, завершающих обучение в колледже полиции и приступающих к своей профессиональной деятельности, одновременно определяясь со специализацией. В трехлетнем исследовании становления молодых специалистов были использованы интервью и наблюдения в рамках метода конкретных ситуаций (casestudy). В статье рассматриваются три случая из шести и делается вывод о сложной взаимозависимости между личным и социальным в процессе формирования профессиональной деятельности и идентичности.

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, образы «Я», профессиональное обучение, социокультурная теория обучения.

## Качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья: от средового подхода к личностному

А. А. Лебедева

аспирант, научный сотрудник лаборатории проблем развития личности лиц с ограниченными возможностями здоровья ИПИО МГППУ

Статья посвящена анализу теоретических подходов к изучению качества жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья. Большинство исследований качества жизни локализуются в контексте клинической проблематики и основываются на средовом подходе, в котором основное значение придается анализу условий существования человека и выраженности различных связанных с ними дефицитов. Однако опыт западных стран показывает, что оптимизация средовых переменных в форме совершенствования социально-экономической и медицинской помощи лицам данной категории не решает проблемы улучшения субъективного аспекта качества жизни людей, живущих с инвалидностью. Субъективным аспектом качества жизни является субъективное благополучие личности, которое представляет собой интегральную самооценку эффективности «работы личности» в тех или иных условиях развития. Приведенный анализ научно-практического опыта, полученного отечественными и западными исследователями, показывает, что ведущую роль в продвижении к реализованному качеству жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья играют психологические ресурсы личности, а также жизненная позиция по отношению к собственной инвалидности.

**Ключевые слова:** качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья, субъективное благополучие, психологические ресурсы личности.

На сегодняшний день улучшение качества жизни населения является одной из центральных задач, направляющих развитие прикладного аспекта общественных наук. Термин «качество жизни» используется учеными для оценки общего благополучия отдельно взятого человека или населения в целом. Довольно трудно дать определение этому понятию, так как оно состоит из целого набора объективных и субъективных измерений, которые могут изменяться с течением времени, с приобретением человеком нового опыта [15]. Каждая дисциплина ориентируется на свои подходы и концепции, а это означает, что термин «качество жизни» приобретает различное толкование и предполагает использование разных способов измерения. В работах, посвященных качеству жизни, главным образом преобладает средовой подход, ориентированный на изучение условий жизни (социально-экономических, социально-политических, медицинских). В противовес этому в современных концепциях все чаще формулируется идея первостепенной значимости таких социально-психологических параметров качества жизни, как социальная активность, психологическое благополучие, возможности реализации своего личностного потенциала [23].

В связи с традиционным стремлением к объективизации измерения качества жизни исследования лю-

дей, живущих с инвалидностью, в большей мере сосредоточены на изучении объективных средовых переменных. Действительно, во многих странах проблема повышения качества жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) решается в первую очередь улучшением социально-экономических условий их существования и оптимизацией оказываемой им медико-реабилитационной помощи. Так, одной из целей и тактических задач деятельности Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации является повышение качества и увеличение объема услуг по реабилитации и социальной интеграции инвалидов. В рамках этой работы в период до 2013 г. Министерством планируется осуществить ряд мероприятий, предусматривающих «совершенствование систем медико-социальной экспертизы, реабилитации и социальной интеграции инвалидов, создание равных возможностей для инвалидов во всех сферах жизни общества путем обеспечения доступности физического, социального, экономического и культурного окружения, здравоохранения и образования, информации и связи» [4].

Таким образом, большинство государственных программ социального развития, как и большинство научных исследований, ведущихся в этом направлении, сосредоточено на изучении качества жизни с точ-

ки зрения внешних по отношению к субъекту условий существования. Вследствие этого работы, посвященные изучению качества жизни лиц с ОВЗ, зачастую сосредоточены на негативных сторонах и последствиях инвалидности (низкий уровень жизни, снижение социальной включенности, выявление степени физической и психологической неполноценности). При этом анализ общетеоретических взглядов на проблему качества жизни в разных отраслях науки показывает, что исследователями признается, в том числе, и высокая значимость субъективного аспекта качества жизни, который касается внутреннего содержания человеческой жизни — вопросов счастья, субъективного благополучия личности в условиях тех или иных жизненных обстоятельств.

### **Клинический и социальный контексты изучения качества жизни лиц с ОВЗ**

Главным предметом исследований качества жизни лиц с ОВЗ являются физические сложности и средовые препятствия. Естественным образом сложилось, что основная линия научной традиции — это изучение негативных условий существования людей с ограниченными возможностями здоровья, на что указывают, в том числе, и западные исследователи [29]: культурно и исторически укоренилось почти полное отсутствие дискурса радости и счастья в контексте инвалидности.

Закономерно, что исследования качества жизни лиц с ОВЗ в первую очередь строятся вокруг проблемы здоровья — болезни. Здесь можно выделить два подхода к изучению качества жизни, связанного со здоровьем. Первый подход, реализующийся в классических клинических исследованиях, предполагает рассматривать здоровье как системообразующий фактор качества жизни. Предметом таких исследований является прежде всего состояние здоровья обследуемого и связанные с ним ограничения физического или психического функционирования организма. В данном случае в фокусе исследователей находится не сам субъект (личность), а медицинский статус и его субъективно воспринимаемые последствия. Другой исследовательский подход ориентирован на изучение восприятия субъектом своего статуса здоровья и его способности вести полноценную жизнь [17]. При таком ракурсе рассмотрения качество жизни, связанное со здоровьем, определяется как оптимальный уровень психического, физиологического и социального функционирования, включающего субъективное благополучие, удовлетворенность лечением, восприятие актуального состояния здоровья, а также будущих перспектив его изменения [15].

Что касается социального контекста изучения качества жизни лиц с ОВЗ, то здесь нужно отметить, что общественное мнение по всему миру, независимо от уровня экономического развития государства, склонно к выработке специфического отношения к людям с инвалидностью. В социальной модели инвалидности,

которая наиболее политизирована, люди с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются как меньшинство среди доминирующего населения. Зачастую стереотипно признается неспособность людей с инвалидностью жить полноценной жизнью.

Страны с высоким уровнем экономического развития, безусловно, преуспели в вопросах социального обеспечения людей с ограниченными возможностями здоровья. Тем не менее, как показывают исследования [28; 14], трудности в жизнедеятельности лиц с ОВЗ носят повсеместный характер. В нашей стране в последние годы наблюдается усиление внимания к людям данной категории со стороны государства. В условиях демографического кризиса система образования претерпевает кардинальные изменения. Об этом свидетельствует рост финансирования соответствующих проектов реабилитации лиц с ОВЗ, а также разработка программ реализации инклюзивного подхода в образовательном процессе. Лицам с ОВЗ открываются возможности получать образование наряду с их сверстниками, не имеющими инвалидности. Вопросы инклюзии широко обсуждаются как в средствах массовой информации и на политической арене, так и в научно-практических институтах. Тем не менее с точки зрения практики главной опасностью признается неготовность образовательной среды принять людей с ограниченными возможностями здоровья. Наряду с этим со стороны науки остается нерешенной проблема методологического подхода к анализу инвалидности. Слабая разработанность специальных методов и средств работы с лицами с ОВЗ ставит под сомнение возможность реализации успешного процесса инклюзивной социализации и, как следствие, инклюзивного образования.

Итак, традиционных сведений социального и клинического характера оказывается недостаточно для разработки подхода к пониманию субъективного качества жизни лиц с ОВЗ. Множество исследований упускают роль личности и ее активности в процессе жизни. Таким образом, мы наблюдаем глубокую пропасть между научной теорией, делающей акцент на медицинских и социально-экономических факторах качества жизни, и имеющимися в окружающей нас действительности реальными фактами раскрытия потенциала личности в условиях ограниченных возможностей здоровья.

### **Качество жизни лиц с ОВЗ в контексте психологии личности**

Социальная актуальность исследования позитивного аспекта личностного развития заключается в существовании многочисленных «живых свидетельств» преодоления инвалидности, отраженных в литературе, а также в средствах массовой информации. Однако современное состояние проблемы научного исследования роли личности в затрудненных условиях развития по сей день ограничивается немногочисленными работами в этой области.

*Отечественная традиция*

Традиционно проблема ограниченных возможностей здоровья рассматривалась в контексте специальной психологии и психологии аномального развития. В отечественной науке вопрос о рассмотрении «дефекта» с позиции социально-психологической, а не клинической проблематики одним из первых поставил Л. С. Выготский [2]. Он считал, что само действие дефекта не является непосредственным, оно вторично. Затруднения, с которыми сталкивается ребенок, реализуются в первую очередь как «социальный вывих», как снижение социальной позиции. Развитие личности осуществляется под действием культурных факторов, и именно в отношениях с окружающим миром личность обретает свое содержание. Таким образом, само «ограничение возможностей здоровья» возникает первоначально в социальном плане, в «драме» отношений с миром, и только затем становится объективно переживаемым самой личностью. Главной методологической ценностью здесь обладает идея компенсации органического недостатка, при которой выполнение нарушенных функций берет на себя другая, культурно обусловленная, психологическая структура. В этих условиях сам физический недостаток становится движущей силой развития личности.

В нашей стране основные исследования, посвященные проблеме развития личности с физическими ограничениями, касаются разработок, осуществленных на основе осмысления опыта практической работы с людьми с ОВЗ. В результатах этой работы наряду с факторами «целенаправленного формирования психики» (термин введен И. А. Соколянским и А. И. Мещеряковым) решающая роль отводится собственной активности личности, находящейся в ситуации ограниченных возможностей здоровья. В. Э. Чудновский [13] говорит о превращении слабости в силу, когда сами физические ограничения становятся стимулом личностного развития.

Объясняя успех формирующего эксперимента, реализованного на факультете психологии МГУ им. Ломоносова, А. Н. Леонтьев рассматривает уникальные результаты через призму идеи формирования сознания. Он говорит о том, что освоение слепоглухонемыми детьми письменной, устной и других форм речи — это не следствие какой-то чрезвычайной одаренности, а результат целенаправленной работы специалистов: «только путем систематического упорядочивания осязательных и иных воздействий на слепоглухонемых со стороны окружающей действительности удастся, шаг за шагом, сформировать у них, используя сохранную физиологическую основу, первые навыки действия с вещами и этим выделить их для сознания» [6, с. 253].

Вслед за ним Э. В. Ильенков указывает на то, что «условия психического развития ребенка, создаваемые слепоглухотой, заставляют в полной мере оценить решающее значение непосредственной предметно-практической деятельности для формирования человеческой личности. <...> В ходе педагогического

процесса <...> прозрачнее, чем “в норме”, прослеживается весь тот путь, на котором с необходимостью рождается, а затем развивается, усложняясь и расцветая, вся совокупность высших психических функций (сознания, воли, интеллекта), увязанная в единство личности, <...> индивидуально неповторимое “Я”» [5].

В своих работах А. В. Суворов [11] разрабатывает подход к личностной реабилитации детей-инвалидов. Он особым образом выделяет необходимость формирования человечности в современном мире, в том числе ее значимость при работе с такими детьми, а также необходимость содействия становлению личности. Развитие личности, по его мнению, осуществимо лишь как саморазвитие, где важнейшими элементами являются личные усилия и собственная активность личности. Для субъективного преодоления ограниченных возможностей здоровья особую роль приобретает рефлексивное, исследовательское отношение человека к самому себе.

Особая роль в развитии личности с тяжелыми ограничениями здоровья, а также в поддержании баланса ее субъективного благополучия отводится качеству оказываемой социальной поддержки. Главными участниками этого процесса становятся, безусловно, близкие родственники, профессиональные и духовные наставники. Примеры многочисленных историй «полноценных инвалидов» дают основания сделать вывод о чрезвычайной значимости фактора социального окружения человека с ОВЗ, который особенно сильно влияет на ранних этапах детского развития в ситуации инвалидности. Однако и здесь активность личности является залогом успеха. Социальная поддержка людей с ОВЗ отличается необходимостью сбалансированного, тонкого и аккуратного «руководства» в условиях «совместно-разделенной деятельности» [10].

Таким образом, активная и творческая жизнь, а также личностные усилия являются важнейшими факторами субъективного благополучия любого человека. В ситуации ограничений возможностей здоровья эти факторы становятся первостепенными. Духовное и личностное развитие лиц с ОВЗ — это наиболее важное и необходимое условие подлинного благополучия. Вместе с тем возрастает роль «другого», который становится не только «плечом», а порой единственной возможностью для постижения мира и самопознания саморазвивающейся личности.

*Позитивная психология*

Стоит отметить, что наряду с переосмыслением «органической неполноценности» в западной науке XX столетия возникает новый взгляд на психологическое функционирование личности, проблему здоровья и болезни, а также на роль негативных обстоятельств в жизни человека. Здесь главной линией исследования субъективных аспектов качества жизни становятся исследования позитивного психологического функционирования.

Одну из первых попыток исследовать положительное психологическое функционирование и за-

дать не медицинские, а психологические критерии здоровья предприняла М. Яхода [20]. Ею были рассмотрены и интегрированы различные точки зрения, в основном клинические, на благополучие и психическое здоровье. Она выделила психологические особенности, ведущие к здоровью: (1) принятие себя; (2) точное восприятие реальности; (3) автономия; (4) компетентность; (5) рост и развитие; (6) интеграция личности.

Развивая эти взгляды, К. Рифф [25] выявляет шесть основных измерений ядра психологического благополучия: самопринятие, цель в жизни, компетентность, позитивные отношения с другими людьми, автономия и личностный рост. Взятые вместе, эти измерения здоровья включают положительную оценку самого себя и своей жизни, чувство постоянного роста и развития как личности, убеждение в целенаправленности и осмысленности жизни, умение строить хорошие отношения с другими людьми, способность эффективно управлять своей жизнью и самоопределяться в окружающем мире [24]. К. Рифф отмечает, что «цели и жизненные стремления, намерения могут являться предшественниками психологического благополучия» [там же, с. 1078], а смысл жизни выступает его индикатором [26].

Другой крупный пласт исследований осуществляется в русле идей Э. Динера и его коллег [18]. Они изучают параметры субъективного благополучия, главными из которых являются оценка удовлетворенности жизнью в целом как когнитивная сторона и оценка аффективного опыта (негативный или позитивный) как эмоциональная составляющая. Согласно обнаруженным исследователями «парадоксам» инвалидности и счастья, некоторая доля лиц с ОВЗ способна сохранить или восстановить качество жизни вопреки хроническому течению заболевания. Индивидуальное и психосоциальное функционирование характеризуется диапазоном оптимальных значений или аттракторов, к которым будет стремиться вернуться система саморегуляции даже после серьезных жизненных событий, влияющих на здоровье и благополучие [19].

Исследователи процессуальных сторон счастья, таких, как переживание «потока» и вовлеченность в жизнь, свидетельствуют в пользу того, что внешние события и условия жизни не приносят счастья или несчастья в его широком понимании. М. Чиксентмихайи [12] говорит о необходимости переживаний погруженности в деятельность, состояний «потока», которые изменяют и формируют личность, тем самым делая проживание жизни более глубоким, осмысленным, качественным.

Другими словами, внешние условия существования не только не являются основополагающими базами счастья и удовлетворенности жизнью, но выступают условиями трансформации личности, а опыт волевого преодоления личностью жизненных трудностей ведет к росту субъективного благополучия.

Таким образом, улучшение объективных показателей качества жизни (здоровья, уровня социально-

го обеспечения и др.) служит только средством, а не целью самой по себе. Конечной целью улучшения качества жизни должно быть поддержание и расширение охвата, глубины и интенсивности благополучия человека. Это говорит о том, что какие-либо всеобъемлющие оценки качества жизни должны полагаться на измерения нематериальных переменных переживания субъективного благополучия [21].

### **Развитие личности в затрудненных условиях**

Наличие ограничений возможностей здоровья предполагает целый ряд объективных трудностей жизнедеятельности субъекта во внешнем мире. Суть этих трудностей зависит от специфики и степени морфофункциональных нарушений и может касаться как сферы взаимодействия с людьми и освоения культурных форм поведения, так и проблем социально-экономического и юридического характера, с которыми сталкиваются лица с ОВЗ.

В психологии развития выделяются две основные силы, влияющие на ход развития. Первым фактором является некоторая данность или заданность. Можно сказать, что речь идет о задатках, в том числе частично реализовавшихся. Вторым фактор — среда в самом широком смысле слова. По мере формирования представлений о личности как об активном субъекте, влияющем на свою жизнь и деятельность, стало оформляться представление о «третьем факторе» развития личности, не сводимом ни к «внутреннему», ни к «внешнему» — самой личности, ее позиции, отношении и активности [8].

Таким образом, физические ограничения возможностей здоровья можно рассматривать в качестве условий или предпосылок, оказывающих влияние на развитие. Вслед за Д.А. Леонтьевым мы используем термин «затрудненные условия развития», под которыми понимается «неоптимальное состояние биологических и/или социальных предпосылок личностного развития, требующее существенно повышенных усилий для решения задач развития и предъявляющее в силу этого повышенные требования к личности» [там же, с. 69]. Стоит отметить, что развитие личности лиц с ОВЗ представляет собой вариант нормального развития, о чем свидетельствуют проведенные исследования [1]. По сути, задачи развития личности лиц с ОВЗ и людей без инвалидности (условно здоровых) оказываются принципиально сходными. Различия между этими группами заключаются в количестве и качестве трудностей на пути к достижению тех же в сущности целей. Если инвалидность приводит к сужению жизненных перспектив, это может привести личность к полному отказу от борьбы, к подчинению болезни. Вместе с тем встреча с препятствием в виде ограничения возможностей здоровья может стать ресурсной и провоцировать раскрытие потенциальных возможностей личности, ее сильных сторон.

Подход к научному анализу проблемы инвалидности, ставящий во главу угла личность, ее самостоятельную активность, субъектность, самодетерминированность, по-новому раскрывает задачи поиска мишеней, форм и методов организации психолого-педагогической и социальной поддержки лиц с ОВЗ.

Исходя из парадигмы саморегуляции как принципа построения динамических отношений с миром, противостоящей структурной парадигме черт и состояний, мы рассматриваем ситуацию инвалидности как ситуацию, предъявляющую повышенные требования к жизнедеятельности человека. При этом главным здесь является идея, что личностные факторы опосредуют влияние стрессогенных и травматических ситуаций на здоровье и субъективное благополучие. Жизненные трудности, воспринимаемые как вызов, брошенный личности самой жизнью, могут провоцировать запуск совершенно иных механизмов саморегуляции, чем когда они принимаются субъектом как данность, не поддающаяся изменению [9]. М. Чиксентмихайи [12] называет это *вызовом сложности*. Когда личность сталкивается со сложностью внешнего мира, ей необходимо реагировать либо принятием его путем собственного усложнения, либо уходом от вызова путем субъективного упрощения мира. Основным двигателем и в то же время результатом усложнения личности становится стремление к самосовершенствованию, росту, реализации себя и своего потенциала. Автор указывает, что на определенном этапе личность обращается внутрь себя, находя новые ценности. Именно в этой точке взгляды М. Чиксентмихайи перекликаются с идеями личностного саморазвития, описанными А. В. Суворовым, о которых мы говорили выше. На этом этапе личность становится внутренне автономной, не зависящей прямо от уровня своих физических ограничений здоровья. На высших уровнях «спирали самосовершенствования» [12] личность качественно изменяется, перестраивается, раскрывает свои глубины и обретает подлинные смыслы существования, таким образом начиная с самого первого этапа развития-саморазвития, отношение к миру, к себе, к тем или иным условиям (будь то инвалидность или соматические заболевания) определяет траекторию, по которой идет развитие. Это отношение формируется в результате взаимодействия с миром, в процессе переживания той самой драмы, возникшей сначала между людьми, а затем внутри личности. Этот принцип развития высших форм поведения Л. С. Выготский описывал, говоря о развитии ребенка. «Однако и в дальнейшем развитие не перестает быть драмой, столкновением, результатом таких социальных отношений, которые приводят к полной качественной перестройке личности» [3, с. 145]. Результатом этой перестройки будет переосмысление себя в изменяющемся мире. В зависимости от смысла, который инвалидность с этих пор имеет для субъекта, она может восприниматься им либо как безвыходная, либо как ресурсо-емкая [1].

### Субъективный аспект качества жизни и психологические ресурсы личности

В ситуации затрудненных условий развития, предъявляющей повышенные требования к функционированию личности, становятся актуальными ресурсы, которые она может задействовать, принимая и отвечая на жизненный вызов. Под психологическими ресурсами нами понимаются те уникальные (отличные от других) индивидуальные особенности личности, за счет которых решаются задачи мобилизации, адаптации и преодоления стрессовой ситуации [7]. Эти задачи решаются легче в условиях достаточности для личности ресурсов и труднее при их дефиците.

Д. А. Леонтьев [там же] различает три наиболее глобальных класса ресурсов: физиологические ресурсы (общее состояние здоровья или тип нервной системы, от которого зависит физиологическая «цена» адаптации к стрессу), психологические ресурсы (особенности личности, характера, способностей, психических процессов) и социальные ресурсы (ресурсы реальной или виртуальной социальной поддержки). В свою очередь, в числе психологических ресурсов он выделяет: 1) *ценностно-смысловые психологические ресурсы устойчивости*, наличие которых дает субъекту чувство опоры и уверенности в себе, устойчивую самооценку и внутреннее право на активность и принятие решений (сюда относятся удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни, чувство связности, субъективная витальность, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, базовые убеждения); 2) *психологические ресурсы саморегуляции*, отражающие устойчивые, но выбранные из ряда альтернатив стратегии саморегуляции как способа построения динамического взаимодействия с обстоятельствами жизни (каузальные ориентации, локус контроля, ориентация на действие, самоэффективность, склонность к риску, рефлексия, параметры временной перспективы, посттравматический личностный рост); 3) *мотивационные ресурсы*, отражающие энергетическое обеспечение действий индивида по преодолению стрессовой ситуации; 4) *инструментальные ресурсы*, к которым относятся выученные (приобретенные) инструментальные навыки и компетенции, например навыки и стереотипы организации операциональной стороны деятельности, а также стереотипные тактики реагирования на те или иные ситуации (в том числе психологические защиты, или механизмы совладания в узком значении).

В соответствии со спецификой психотравмирующей ситуации людей с ОВЗ мы предполагаем, что во многом успешное функционирование личности в таких условиях связано с работой ресурсов устойчивости. Возможно, что сама ситуация инвалидности по своим характеристикам (длительность, неизбежность, интенсивность, неподконтрольность) провоцирует активацию определенных потенциалов устойчивости личности.

Мотивационные ресурсы актуализируются путем изменения своей позиции по отношению к инвалид-

ности. Одним из его вариантов может быть изменение позиции жертвы на позицию субъекта, способного помогать другим. Такое изменение статуса влечет за собой психотерапевтический эффект — переосмысление проблемы.

В числе прочих инструментальных ресурсов особенно важны ресурсы социальной поддержки, которые могут носить разный характер в зависимости от задачи совладания. В ситуации, когда личности требуется сохранить психологическую гармонию в условиях психотравмирующей данности, обращение за поддержкой к близким является первоочередным шагом, дающим действительный эффект. Однако немаловажно, что порой эта поддержка приобретает формы гиперопеки, препятствующей или искажающей личностное развитие.

Итак, основой позитивного личностного развития является способность личности при столкновении с психотравмирующей ситуацией осваивать и использовать имеющиеся внешние и внутренние ресурсы с целью осознания и раскрытия своего потенциала, а также сохранения внутренней гармонии и целостности и, как следствие, достижения субъективного благополучия.

В понимании субъективного благополучия мы опираемся на идеи западной психологии. Так, главным компонентом субъективного благополучия мы считаем удовлетворенность жизнью, поскольку аффективный компонент, выявляемый опросными методами, зачастую смешивается с когнитивной оценкой удовлетворенности жизнью. Впрочем, мы рассматриваем благополучие как многогранный феномен, не сводимый к одним только результатам оценки субъекта своей жизни, и предполагаем его ресурсную роль в функционировании личности и саморегуляции. Другими словами, под субъективным благополучием понимается результат оптимального функционирования позитивных личностных ресурсов, выражающийся в удовлетворенности жизнью.

Субъективное ощущение благополучия или не благополучия тесно связано с эмоциональной сферой личности, и потому выполняет сигнальную функцию. Ощущение благополучного течения жизни является индикатором того, что человек следует своему смыслу. Теоретически можно смоделировать как минимум два стиля достижения субъективного благополучия. Первый стиль — *сохраняющий* — будет иметь целью сбережение имеющегося уровня удовлетворенности. Второй — *поисковый* — сопряженный с риском и нацеленный на развитие и поиск новых источников благополучия. Оценка удовлетворенности жизнью есть некоторый интуитивный вывод, каково мне существовать в этом качестве жизни: насколько я счастлив в условиях моего материального благосостояния, в условиях обеспечения моей безопасности, в условиях данного уровня здоровья и т. п., насколько, в конце концов, всё это значимо и ценно для меня?

Таким образом, на уровне анализа психической деятельности имеет место компенсаторное воспол-

нение поврежденной психической функции, а на уровне анализа личности — физический недостаток является условием для формирования специфической системы ресурсов личности и раскрытия ее потенциала. Соответственно, суть психологии преодоления состоит в движении от декомпенсированного развития к компенсации, а суть позитивной психологии состоит в развитии способности к активному преобразованию физических ограничений здоровья в условия для раскрытия личностного потенциала, и таким образом в продвижении от нереализованного качества жизни к реализованному.

Другими словами, лица с ОВЗ изначально находятся в ситуации ограниченного социальными и физиологическими условиями качества жизни. Однако активная «работа личности», ведущая к смене жизненной позиции, ценностных ориентаций и т. п., запускает движение к компенсированному качеству жизни. М. Дж. Сёрджи [27] описывает данный вариант изменения субъективного качества жизни как горизонтальное перетекание аффекта из одной сферы жизни в другую. Стоит отметить, что стратегия компенсации в таком виде может приводить как к позитивным результатам развития, так и к негативным (гиперкомпенсация), при которых инвалидность становится «выгодной» субъекту, и саморегуляция личности выстраивается вокруг физического недостатка. Такую стратегию можно назвать «инвалидной», когда само ограничение возможностей здоровья начинает управлять как самим человеком, так и его окружением.

Вместе с тем нереализованные особенности личностного потенциала могут быть трансформированы личностью в реализованное качество жизни путем волевого преобразования стиля своей жизнедеятельности [22]. Такую стратегию мы называем «здоровой», ведущей к саморазвитию. Она характеризуется тем, что ситуация ограниченных возможностей здоровья воспринимается как «вызов», который личность принимает, делая наличие физических ограничений стимулом к самосовершенствованию.

Исходя из проведенного анализа, мы приходим к выводу, что субъективное благополучие — это «результатирующая» от личности. В качестве основного критерия оценки удовлетворенности жизнью выступают индивидуальные эталоны, смыслы и ценности. В свою очередь, субъективное качество жизни — это свойство, «результатирующая» от деятельности (ее цели, процесса и результата), тесно связанная с образом жизни.

Подводя итог вышесказанному, мы приходим к выводу, что выявление психологических параметров качества жизни не должно ограничиваться изучением одной только удовлетворенности теми благами, какие имеет субъект, статусом его здоровья или степенью физических и психических ограничений. Перспективным является изучение субъективно воспринимаемого уровня реализованности потенциальных возможностей, которые видит перед собой человек. Мы предлагаем изучать качество жизни субъекта с разных сторон: с позиции реализации возможностей, лежа-



щих во внешних по отношению к личности условиях существования (в том числе, возможностей здоровья), а также с позиции внутренних индивидуально-психологических ресурсов личности. Под внешними условиями существования мы подразумеваем те объективированные характеристики жизнедеятельности, которые исследуются представителями социально-экономического, юридического, медицинского подходов к качеству жизни. Под индивидуально-психологическими ресурсами следует рассматривать личностные особенности и субъективное благополучие.

### Выводы

Исследования, ориентированные на изучение качества жизни лиц с ОВЗ, в большей мере сосредоточены на изучении его объективных аспектов, таких, как социально-экономические и медицинские показатели. При этом объектом этих исследований становятся внешние условия жизнедеятельности, а внутреннее содержание человеческой жизни остается на периферии или же вовсе не учитывается исследователями. Вместе с тем ученые разных дисциплинарных областей сходятся в том, что субъективный аспект качества жизни обладает высокой значимостью, а психологическое благополучие может существенно варьироваться у людей, находящихся в сходных жизненных ситуациях.

Основной проблемой современного изучения субъективного аспекта качества жизни является поиск ведущего фактора, обуславливающего влияние внешних (физиологических, социально-экономических, психологических) условий на личность и субъективное благополучие.

Проблема выявления психологических факторов субъективного благополучия наиболее активно раз-

рабатывается в контексте западной психологии. Тем не менее наблюдается дефицит исследований субъективного благополучия на выборках людей с физическими ограничениями здоровья. Исследователи в большей степени сосредоточены на изучении негативных аспектов качества жизни лиц с ОВЗ. Подход к ситуации инвалидности с точки зрения позитивного психологического функционирования только обретает свою популярность.

Отечественная наука в XX в. также совершила колоссальный прорыв в области теории и практики работы с лицами с ОВЗ. Уникальные формирующие эксперименты, выполненные в традициях культурно-исторической теории и деятельностного подхода, позволили русским ученым глубоко проанализировать процесс развития человека с физическими ограничениями возможностей здоровья. Феноменологические исследования открыли важнейший фактор, определяющий развитие, — личность и ее активная жизненная позиция.

Таким образом, интегративный анализ теоретических идей и эмпирических разработок, накопленных в разных подходах, позволяет сделать вывод, что важнейшими детерминантами субъективного благополучия личности, а также ее гармоничного развития выступают, с одной стороны, факторы личностных усилий, стремления к саморазвитию, готовность к самоизменению, а с другой — особая форма организации социальной поддержки лиц с ОВЗ. Главным фактором, определяющим качество жизни, являются не условия среды жизнедеятельности, а сама личность и ее позиция по отношению к жизни в ситуации инвалидности, ее способность к активации собственного ресурсного потенциала. Именно личность, принимающая «вызов инвалидности», отталкиваясь от ограничений возможности здоровья, делает их основополагающим ресурсом саморазвития.

### Литература

1. Александрова Л. А., Леонтьев Д. А., Лебедева А. А., Рассказова Е. И. Личностные ресурсы и совладание в затрудненных условиях развития // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2011.
2. Выготский Л. С. Дефект и компенсация // Педагогическая энциклопедия. М., 1928. Т. 2 // Собр. соч. Т. 5. М., 1983.
3. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
4. Доклад о результатах и основных направлениях деятельности Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации как субъекта бюджетного планирования на 2011 год и на период до 2013 года. Электронная версия: <http://www.minzdravsoc.ru/ministry/budget>.
5. Ильенков Э. В. Становление личности: к итогам научного эксперимента // Коммунист. 1977. № 2.
6. Леонтьев А. Н. Об опыте обучения слепоглухонемых // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. М., 1980.
7. Леонтьев Д. А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II Международной научно-практической конференции / Под ред. Т. Л. Крюковой, М. В. Сапоровской, С. А. Хазовой. Кострома, 23—25 сентября 2010. Т. 2. Кострома, 2010.
8. Леонтьев Д. А. Факторы и психологические механизмы развития личности в затрудненных условиях // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20—22 июня 2011, Москва). М., 2011.
9. Леонтьев Д. А., Александрова Л. А. Вызов инвалидности: от проблемы к задаче // Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / Под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2010.
10. Соколянский И. А., Мещеряков А. И. Обучение и воспитание слепоглухонемых / Под ред. И. А. Соколянского, А. И. Мещерякова. М., 1962.
11. Суворов А. В. Человечность как фактор саморазвития личности: Дисс. в форме научного доклада ... д-ра психол. наук. М., 1996.

12. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания / Пер. с англ. М., 2011.
13. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни. М.; Воронеж, 2006.
14. Boutin D. Persistence in postsecondary environments of students with hearing impairments // Journ. of Rehabilitation. 2008. Vol. 74 (1).
15. Bowling A. Measuring disease: a review of disease-specific quality of life measurement scales. Buckingham: Philadelphia, 2001.
16. Bullinger M., Anderson R., Cella D., Aaronson N. Developing and evaluating cross-cultural instruments from minimum requirements to optimal models // Quality of Life Research. 1993. Vol. 2 (6).
17. Diener E., Suh E. M., Lucas R. E., Smith H. L. Subjective Well-being: Three decades of progress // Psychological Bulletin. 1999. Vol. 125 (2).
18. Diener E. Subjective well-being: the science of happiness, and a proposal for a national index // Amer. Psychol. 2000. Vol. 55.
19. Jahoda M. Current concepts of positive mental health. N. Y., 1958.
20. Hajiran H. Toward a quality of life theory: net domestic product of happiness // Social Indicators Research. 2006. Vol. 75.
21. Lyubomirsky S., Sheldon K. M., Schkade D. Pursuing happiness: The architecture of sustainable change // Review of General Psychology. 2005. Vol. 9.
22. Murphy K., Cooney A., Shea E. O., Casey D. Determinants of quality of life for older people living with a disability in the community // Journ. of Advanced Nursing. 2009. Vol. 65 (3).
23. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing // Journ. of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57.
24. Ryff C. D. What I know and how I change: Is education a help or hindrance during life transition? // Gerontological Society of America Meetings. November. Los Angeles, 1995.
25. Ryff C. D., Singer B. The contours of positive human health // Psychological Inquiry. 1998. Vol. 9.
26. Sirgy M. J. The psychology of quality of life. Dordrecht; Boston; L., 2010.
27. Stodden R. A., Dowrick P., Gilmore S., Galloway L. M. A review of secondary school factors influencing postschool outcomes for youth with disabilities. Honolulu (HI), 2001. Электронная версия: <http://www.rrtc.hawaii.edu/documents/products/phase1/043-H01.pdf>.
28. Sunderland N., Catalano T., Kendall E. Missing discourses: concepts of joy and happiness in disability // Disability and Society. 2009. October. Vol. 24. № 6.

## Quality of Life of the Disabled: From Environmental to Personality-Oriented Approach

А. А. Лебедева

researcher at the Laboratory of Developmental Problems of the Disabled, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology and Education

---

The paper analyses the theoretical approaches to the investigation of the quality of life in persons with disabilities. Most of these investigations are localised within the clinical context and are based on the environmental approach which focuses upon one's living conditions and the related deficiencies. However, the experience of the Western countries has proved that improving environmental conditions, that is, social, financial and medical assistance to the disabled, does not automatically improve the subjective aspect of the quality of life of people with disabilities. The subjective aspect of the quality of life is one's subjective well-being that represents the integral self-evaluation of 'personality effectiveness' in various developmental conditions. The analysis of both foreign and Russian research and practical experience presented in this paper shows that the leading role in promoting a higher quality of life of persons with disabilities is attributed to one's inner psychological resources, as well as one's attitude towards his/her own disability.

**Keywords:** quality of life of people with disabilities, subjective well-being, psychological resources of personality.

## References

1. *Aleksandrova L. A., Leont'ev D. A., Lebedeva A. A., Rasskazova E. I.* Lichnostnye resursy i sovladanie v zatrudnennykh usloviyakh razvitiya // Lichnostnyi potencial: struktura i diagnostika / Pod red. D. A. Leont'eva. M., 2011.
2. *Vygotskii L. S.* Defekt i kompensaciya // Pedagogicheskaya enciklopediya. M., 1928. T. 2 // Sobr. soch. T. 5. M., 1983.
3. *Vygotskii L. S.* Sbranie soch.: V 6 t. T. 3. M., 1983.
4. Doklad o rezul'tatah i osnovnykh napravleniyakh deyatel'nosti Ministerstva zdravoohraneniya i social'nogo razvitiya Rossiiskoi Federacii kak sub'ekta byudzhethnogo planirovaniya na 2011 god i na period do 2013 goda. Elektronnyaya versiya: <http://www.minzdravsoc.ru/ministry/budget>.
5. *Il'enkov E. V.* Stanovlenie lichnosti: k itogam nauchnogo eksperimenta // Kommunist. 1977. № 2.
6. *Leont'ev A. N.* Ob opyte obucheniya slepogluhonemykh // Hrestomatiya po vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii / Pod red. I. I. Il'yasova, V. Ya. Lyaudisa. M., 1980.
7. *Leont'ev D. A.* Psihologicheskie resursy preodoleniya stressovykh situacii: k utocnieniu bazovykh konstruktov // Psihologiya stressa i sovladayushogo povedeniya v sovremenom rossiiskom obshestve. Materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii / Pod red. T. L. Kryukovoi, M. V. Saporovskoi, S.A. Hazovoi. Kostroma, 23–25 sentyabrya 2010. T. 2. Kostroma, 2010.
8. *Leont'ev D. A.* Faktory i psihologicheskie mehanizmy razvitiya lichnosti v zatrudnennykh usloviyakh // Inkluzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tehnologiya: Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii (20–22 iyunya 2011, Moskva). M., 2011.
9. *Leont'ev D. A., Aleksandrova L. A.* Vyzov invalidnosti: ot problemy k zadache // Tret'ya Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya po ekzistencial'noi psikhologii: materialy soobshenii / Pod red. D. A. Leont'eva. M., 2010.
10. *Sokolyanskii I. A., Mesheryakov A. I.* Obuchenie i vospitanie slepogluhonemykh / Pod red. I. A. Sokolyanskogo, A. I. Mesheryakova. M., 1962.
11. *Suvorov A. V.* Chelovechnost' kak faktor samorazvitiya lichnosti. Diss. v forme nauchnogo doklada ... d-ra psihol. nauk. M., 1996.
12. *Chiksentmihaii M.* Potok: psihologiya optimal'nogo perezhivaniya / Per. s angl. M., 2011.
13. *Chudnovskii V. E.* Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni. M., Voronezh, 2006.
14. *Boutin D.* Persistence in postsecondary environments of students with hearing impairments // Journ. of Rehabilitation. 2008. Vol. 74 (1).
15. *Bowling A.* Measuring disease: a review of disease-specific quality of life measurement scales. Buckingham: Philadelphia, 2001.
16. *Bullinger M., Anderson R., Cella D., Aaronson N.* Developing and evaluating cross-cultural instruments from minimum requirements to optimal models // Quality of Life Research. 1993. Vol. 2 (6).
17. *Diener E., Suh E. M., Lucas R. E., Smith H. L.* Subjective Well-being: Three decades of progress // Psychological Bulletin. 1999. Vol. 125 (2).
18. *Diener E.* Subjective well-being: the science of happiness, and a proposal for a national index // Amer. Psychol. 2000. Vol. 55.
19. *Jahoda M.* Current concepts of positive mental health. N. Y., 1958.
20. *Hajiran H.* Toward a quality of life theory: net domestic product of happiness // Social Indicators Research. 2006. Vol. 75.
21. *Lyubomirsky S., Sheldon K. M., Schkade D.* Pursuing happiness: The architecture of sustainable change // Review of General Psychology. 2005. Vol. 9.
22. *Murphy K., Cooney A., Shea E. O., Casey D.* Determinants of quality of life for older people living with a disability in the community // Journ. of Advanced Nursing. 2009. Vol. 65 (3).
23. *Ryff C. D.* Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing // Journ. of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57.
24. *Ryff C. D.* What I know and how I change: Is education a help or hindrance during life transition? // Gerontological Society of America Meetings. November. Los Angeles, 1995.
25. *Ryff C. D., Singer B.* The contours of positive human health // Psychological Inquiry. 1998. Vol. 9.
26. *Sirgy M. J.* The psychology of quality of life. Dordrecht; Boston; L., 2010.
27. *Stodden R. A., Dowrick P., Gilmore S., Galloway L. M.* A review of secondary school factors influencing postschool outcomes for youth with disabilities. Honolulu (HI), 2001. Электронная версия: <http://www.rrtc.hawaii.edu/documents/products/phase1/043-H01.pdf>.
28. *Sunderland N., Catalano T., Kendall E.* Missing dis-courses: concepts of joy and happiness in disability // Disability and Society. 2009. October. Vol. 24. № 6.

## К 150-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова

**В. В. Рубцов**

доктор психологических наук, действительный член Российской академии образования,  
директор Психологического института Российской академии образования, ректор  
Московского городского психолого-педагогического университета

**О. Е. Серова**

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института  
Российской академии образования

**Е. П. Гусева**

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института  
Российской академии образования

---

Статья посвящена жизни и научной деятельности выдающегося отечественного философа, логика, психолога и педагога Г.И. Челпанова. Наряду с опубликованными ранее в статью включены малоизвестные факты творческой биографии ученого, восстановленные на основе документальных материалов Научного архива Психологического института РАО. Проведенное авторами историко-психологическое исследование, результаты которого составляют содержание настоящей статьи, решает задачу восполнения научных знаний о генезисе отечественной психологической мысли, историко-культурных основаниях и преемственности духовно-нравственных традиций русской науки в челпановской психологической школе.

**Ключевые слова:** этапы становления творческой личности, отечественная научная психологическая традиция, метафизические основания психологии, экспериментальный метод в психологии.

---

В истории отечественной научной психологии много славных имен. Но имя Георгия Ивановича Челпанова занимает особое место — с этого имени начинается сама история нашей научной психологии как самостоятельной отрасли отечественного научного знания и история системной организации психологического образования в России. Мы, его последователи, должны всегда помнить, что достижения современной психологии имеют свое начало в той научной традиции, которая была заложена Г. И. Челпановым и его учениками в стенах Психологического института им. Л. Г. Щукиной в начале XX в.

В год юбилейных торжеств, посвященных 150-летию со дня рождения этого выдающегося деятеля отечественной науки и культуры, научное психологическое сообщество отдает долг памяти и уважения самоотверженному труду Георгия Ивановича как ученого и гражданина.

Нравственный потенциал психологических идей челпановской научной школы сегодня служит надежным основанием для повышения профессиональной компетентности психологов и педагогов и дальнейшей методологической разработки стратегии развивающего личностно ориентированного обучения и воспитания поколения XXI в.

\*\*\*

Георгий Иванович Челпанов<sup>1</sup> родился 16 (28) апреля 1862 г. на юге России, в Екатеринославской губернии. Городом его детства и юности был Мариуполь.

История рода Челпановых тесно связана с историей начатых в XVIII в. широкомасштабных мероприятий русского правительства по переселению

---

<sup>1</sup> Историко-биографические материалы о жизни и деятельности Г. И. Челпанова в разные годы были опубликованы Л. А. Радзиховским (1982), А. Н. Ждан (1993, 1994, 2008), С. А. Богданчиковым (1994, 1996, 2000, 2008, 2009, 2010), В. В. Умрихиным (1994, 2010), М. Э. Боцмановой, Е. П. Гусевой, И. В. Равич-Щербо (1994), Т. Д. Марцинковской, М. Г. Ярошевским (1997, 2007), В. А. Роменцом, И. П. Манохой, А. А. Бреусенко (2000), В. М. Летцевым (2000, 2009), Е. П. Гусевой (2008), Е. П. Гусевой, О. Е. Серовой (2007, 2009), И. В. Журавлевым (2009), Б. В. Бирюковым (2009, 2010) и др.

православных греков из Крымского ханства в Приазовье<sup>2</sup>. Так, прадед Георгия Ивановича, рожденный в середине XVII в. в Крымском ханстве, вступил в самостоятельную жизнь уже российским подданным. У отца Георгия Ивановича, состоятельного мариупольского мещанина Ивана Чолпана, было шестеро детей, Георгий был младшим из них. Семья жила в собственном одноэтажном доме на Греческой улице; этот дом (№ 10) сохранился до наших дней.

Греческая община Мариуполя отличалась серьезным отношением к вопросам воспитания и обучения детей. Во многом ее стараниями было открыто первое приходское училище, которому местная управа передала одно из лучших зданий города. С 1867 года куратором учебных заведений Мариуполя был назначен выдающийся педагог, восприимчив идей К. Д. Ушинского, видный земский деятель барон Н. А. Корф. Благодаря его усилиям преподавание учебных дисциплин и организация народного образования в уезде стала образцом для всей России.

В местном приходском училище Георгий Челпанов получил начальное образование. В течение двух лет он обучался русскому языку (грамматике), новогреческому языку, арифметике, истории, географии, закону Божьему, рисованию. Известно имя Семена Степановича Косогубова — его учителя по русскому языку, работа которого получила высокую оценку Н. И. Пирогова, исполнявшего в то время обязанности попечителя Одесского округа.

По завершении начального образования Георгий Челпанов поступил в Мариупольскую Александровскую гимназию и окончил ее в 1883 г. с золотой медалью.

В гимназические годы закладывается его устойчивый интерес к изучению психологии. Это увлечение не в последнюю очередь было инициировано полемикой о задачах и методах психологии, развернувшейся на страницах журнала «Вестник Европы» между К. Д. Кавелиным и И. М. Сеченовым — «звездами первой величины» на небосклоне русской науки XIX в. Свое окончательное оформление интерес к психологии получил под влиянием статей Николая Яковлевича Грота и особенно его магистерской диссертации «Психология чувствований в ее истории и главных основах» (1879—1880), в которой психологические вопросы были рассмотрены в широком биолого-эволюционистском диапазоне. Гимназист Георгий Челпанов полностью разделял мысль Грота о необходимости углубленного изучения естествознания для тех, кто решил специализироваться в области психологии. Подобная убежденность была вполне в духе времени: это был период «сильного... поистине трогательного увлечения естественными науками», когда имена светил естествознания «внушали молодежи какой-то священный трепет» [58, с. 18—19]. Георгий Челпанов, на тот момент «очень расположенный только к эмпирической пси-

хологии», в качестве своего будущего научного руководителя избрал Н. Я. Грота — ученого-эрудита, знатока новейших методов исследования, строящего психологию на базисе физиологии [54, с. 188]. Узнав, что Николай Яковлевич (преподававший тогда в Нежинском педагогическом институте) приглашен на должность ординарного профессора в Одессу, Георгий Челпанов осенью 1883 г. поступил на историко-филологический факультет Одесского Новороссийского университета.

В этом высшем учебном заведении, организованном в 1865 г. на базе знаменитого Ришельевского лицея, обучение осуществлялось на трех факультетах: историко-филологическом, физико-математическом, юридическом. В период пребывания там Г. И. Челпанова число студентов составляло свыше шестисот человек.

Вскоре на историко-филологическом факультете сложился кружок, объединивший вокруг Грота студентов, серьезно увлеченных наукой. Сначала на квартире у самого профессора, потом в аудиториях университета назначались заседания кружка, на которых происходило горячее обсуждение философско-психологических проблем.

Ко времени обучения в Новороссийском университете относится первый самостоятельный научный опыт Г. И. Челпанова. В творческой атмосфере студенческих дебатов у него «впервые явилась мысль подвергнуть пересмотру вопрос о пространстве» [55, с. XV]. Челпанов подготавливает материалы и в 1884 г. на заседании философского кружка делает доклад «Учение о пространстве у Канта и в современной психофизиологии». Этот доклад явился для Георгия Ивановича началом систематического исследования проблемы восприятия пространства, которое завершилось новаторской разработкой сначала в магистерской (1896) и затем докторской (1904) диссертациях.

Г. И. Челпанов окончил университет в 1887 г., получив золотую медаль за выпускное сочинение «Опыт и разум в теории познания Платона и Аристотеля» [30]. Тема неразрывности и взаимоограничения эмпирических и логических методов психологического познания станет сквозной в последующих работах ученого.

Подающий большие надежды выпускник был оставлен при Новороссийском университете для продолжения научной карьеры. Однако по мере исполнения нового университетского устава (принятого еще в 1884 г.) условия для профессионального изучения философии становятся здесь все менее благоприятными. Через год после переезда Н. Я. Грота в Москву, где он занял место на кафедре философии, Г. И. Челпанов был прикомандирован к Московскому университету с целью продолжения занятий для приготовления к профессорскому званию под руководством своего учителя. В 1887 г. он покинул Одессу.

<sup>2</sup> Историки Мариупольского краеведческого музея проследили историю фамилии от времени переселения до 1850 г. по ревизским сказкам и далее по метрическим книгам Харлампиевского храма г. Мариуполя.

В Москве Георгий Иванович включился в работу Московского Психологического общества<sup>3</sup>, председателем которого в 1888 г. был избран Н. Я. Грот. Активная деятельность Челпанова в качестве заместителя председателя становится составной частью той надежной поддержки со стороны молодых сил в науке, без которой грандиозные планы Грота «остались бы на уровне самонадеянной затеи» [58, с. 46]. Научная деятельность общества вызывала все больший резонанс. Сборник «Трудов Психологического общества», в котором публиковались рефераты его членов и материалы научных дискуссий, не мог справиться с решением задачи широкой популяризации философской мысли в России. В 1889 году Н. Я. Грот (при экономической поддержке московского купца А. А. Абрикосова) начал издавать журнал «Вопросы философии и психологии», призванный, по его замыслу, открывать «новые точки опоры для правильного учения о мире и жизни» и формировать философские вкусы самой широкой читательской аудитории.

Г. И. Челпанов еще «будучи студентом, был уже ученым в полном смысле этого слова» [32]. В этот период, в самом начале своей научной деятельности, Челпанов размышляет о возможности применения в психологии достижений новых отраслей знания, о пагубности для ее успехов «кастового» профессионального сознания, не позволяющего выйти за пределы лаборатории «чистой» мысли, и о перспективе развития ее как экспериментальной науки. Этой тематике посвящен его первый, ставший программным, доклад «Общие результаты психометрических исследований лейпцигской психологической лаборатории и их значение для психологии», прочитанный им на заседании Московского Психологического общества 10 марта 1888 г. и напечатанный в журнале «Русская мысль» [51]. Челпанов пришел к выводу, что решая свою основную задачу — определения взаимозависимости явлений внутренней жизни, — психологи обращаются и к тем свойствам психических явлений, по поводу которых нелогично выдвигать сложные метафизические гипотезы. При изучении таких «простейших психических актов» методологически уместно применение психометрических процедур. Психометрия может действовать с большим успехом в направлении изучения проблемы определения существования и последовательности явлений. Она решает хоть и «маленький вопрос», но все же решает [51, с. 188]. Более того, считал ученый, измерительные методики — в силу своей специфики — приводят к получению данных, которые с помощью одного лишь самонаблюдения получены быть не могут. Подчеркивая положительную сторону опыта «приложения числа к анализу душевных явлений», Челпанов предлагал психоло-

гии путь творческого согласования и синтеза в применении как методов интроспективного изучения психических фактов, так и измерительных процедур, заимствованных из области точных наук (при условии четкого определения предмета и задачи исследования). Тем самым ученый выступил против пристрастного и ложного толкования самих *принципов* эмпирической психологии.

Проблема, предложенная на обсуждение Челпановым, носила непреходящий характер. В целях уточнения основных ее положений он в 1890 г. публикует статью «Об измерении психических явлений» [47], в которой доказательно обосновывает специфичность измерения в психологии. В более поздней работе «Об измеримости психических явлений» (1912) Челпанов делает вполне определенный вывод: «Понятие измерения не может быть применено к психическим явлениям в том смысле, в каком оно применяется в науках о природе. Этим объясняется коренная противоположность между знаниями о Природе и знаниями о Духе» [48, с. 281]. В 1912 году ученый вновь обратился к своему первому докладу, не утратившему органичной созвучности современному запросу науки и практики и востребованному в актуальном для начала XX в. контексте психолого-педагогической проблематики [50]. Повторная публикация была предварена автором методологической константой: безусловная необходимость философско-теоретических предпосылок в психологическом исследовании снимает достаточность оснований для признания характера научности только лишь за экспериментальной психологией.

8 ноября 1890 г. Челпанов блестяще выдержал магистерский экзамен при историко-филологическом факультете Московского университета, получив по истории философии, логике, этике и иностранным языкам высшие баллы. Экзамен принимали четыре профессора университета в присутствии ректора и ассистентов. Но времени для отдыха от пережитых на экзамене волнений у Георгия Ивановича запланировано не было: на 25 ноября было назначено его выступление с рефератом о теориях апперцепции. Но заседание Психологического общества было перенесено, и доклад «Теория апперцепции и психической активности в современной психологии» был сделан 8 декабря 1890 г., а сразу же за этим Челпанов успешно прочитал две пробные лекции в университете перед студентами и профессорами [25]. В 1891 году Челпанов был избран исполняющим обязанности приват-доцента, и в 1891/92 учебном году начал свою преподавательскую деятельность с курса лекций по психологии на историко-филологическом факультете Императорского Московского университета.

На практике молодой преподаватель столкнулся с удручающим фактом: студенты, желающие полу-

<sup>3</sup> Московское Психологическое общество при Императорском Московском университете было создано в 1885 г. по инициативе профессора этого университета М. М. Троицкого; он же был его первым председателем. После отъезда Троицкого за границу осенью 1886 г. на ближайшем ежегодном заседании 24 января 1888 г. на должность председателя был избран Н. Я. Грот, остававшийся на этом посту вплоть до своей добровольной отставки в 1898 г.

читать специальность психологов, не обладали никакими, даже предварительными, знаниями в области психологии, поскольку (в отличие от других европейских стран) этот предмет в русских гимназиях не изучался. Возникла проблема языка изложения сложных категорий философского содержания. И, понимая ситуацию, Георгий Иванович был вынужден преподносить слушателям свой курс в упрощенном, элементарном виде. Такое положение дел, по его убеждению, требовало коренного преобразования. И он неоднократно на протяжении многих лет (1904–1912) поднимал вопрос о необходимости преподавания философской пропедевтики в учебных заведениях среднего звена.

В конце 1880-х гг. в личной жизни Георгия Ивановича произошли очень важные изменения. В 1888 году он венчался с Ольгой Епифановной Иващенко в Марии-Магдалининской церкви г. Мариуполя. Его супруга была дочерью небогатого черниговского помещика Епифана Яковлевича Иващенко и Анны Иогановны (в девичестве фон Эренштрайт), предки которой вели родословную из Прибалтики. Семейная жизнь молодой четы была сопряжена с частыми разлуками, причиной которых стала служебная деятельность Георгия Ивановича. Сохранились письма, свидетельствующие об очень доверительных и заботливых отношениях, сложившихся между ними [26]. Ольга Епифановна была одаренным человеком, получила хорошее образование и стала незаменимой помощницей своему талантливому и энергичному супругу. Она была в курсе всех его профессиональных забот и, кроме обустройства семейного очага, занималась написанием и редактированием статей, переводами с немецкого и французского языков, распечатанием текстов, разбором рукописей и проч.

В течение полутора лет супруги находились в ожидании формального разрешения вопроса об официальном зачислении Георгия Ивановича в штат университетских преподавателей [27]. Но места на кафедре в Москве не было, и Челпанов принимает приглашение и в 1892 г. переходит штатным приват-доцентом в Киевский Императорский университет Св. Владимира. К этому времени он был автором 25 печатных работ.

Учреждение Университета в Киеве с тем, «чтобы силою европейской науки сблизить и примирить разнородные элементы населения... и скрепить вековые узы юго-западного края с великою русскою землею» (как было записано в Указе 1833 г.), преследовало как образовательные, так и политические цели. Начиная с 1880-х гг. университет вступил в пору своего расцвета, и в 1890-х гг. на четырех его факультетах — историко-филологическом, юридическом, физико-математическом и медицинском — читали лекции 69 профессоров и 32 приват-доцента. Комплекс университетских зданий был одной из самых больших застроек города. При университете работали: библиотека с фондом более полумиллиона томов, центральный Архив древних актов, метеорологическая и астрономическая обсерватории, четыре факультет-

ских клиники, патологоанатомический институт, ботанический сад (занимавший обширную территорию), девять лабораторий, двадцать два кабинета и другие учебные центры. Были учреждены пять научных обществ (историческое Нестора-летописца, естествоиспытателей, юридическое, физико-математическое, медицинское). С 1861 года ежемесячно выходил журнал «Университетские Известия» и его приложение — «Сборник сочинений студентов».

Г. И. Челпанов заступает на философскую кафедру университета в то историческое время, когда позитивизм, толкуемый все более материалистически, «становится философским *specto* не одних ученых» и вытесняет из сознания самых широких кругов русского общества метафизические «призраки» [19, с. 282]. Абитуриенты мечтали обучаться естественным наукам, число медиков и естественников среди студентов стремительно возрастало, а число желающих заниматься философией или математикой сокращалось. Философы составляли лишь девятую часть от общего числа студентов. В университете действовала только одна философская кафедра, на которой работал всего один преподаватель в профессорском звании — А. Н. Гиляров. Перед молодым приват-доцентом Г. И. Челпановым стояла непростая задача: не заигрывая с модными «измами», суметь *по существу* поднять престиж философско-психологического знания.

Вступительная лекция Г. И. Челпанова, в которой новый преподаватель по традиции должен был изложить свое научное *specto*, состоялась 6 октября 1892 г. и называлась «К вопросу об априорности и врожденности в современной философии» [44]. Не боясь прослыть ретроградом, Челпанов определил проблему научных перспектив метафизики как базис своей научной позиции. Он привлек внимание слушателей к метафизическим основаниям теории познания ученого, обладавшего общеевропейским авторитетом, — И. Канта, и построил обсуждение таким образом, чтобы в результате каждый слушатель мог самостоятельно прийти к логически обоснованному выводу. Сделав акцент на значимости гносеологического аспекта, он выдвинул проблему содержательной эволюции научных терминов, раскрыв перед будущими исследователями одну из актуальных теоретических областей современной науки. В процессе ее анализа Челпанов доказал обоснованность предлагаемой им позиции инновационного осмысления категорий кантовской философии познания.

Оригинальный стиль изложения и научные идеи Челпанова не оставили равнодушными слушателей. Желающих посещать его последующие лекции было настолько много, что они буквально набивались в небольшую аудиторию, которую поначалу предложили молодому преподавателю. За неимением места студенты располагались и на ступеньках, прямо в ногах лектора, и даже за доской. Георгию Ивановичу порой с трудом приходилось пробираться на кафедру. Учитывая, что не все желающие (а это были не только студенты, но и преподаватели разных кафедр

университета, и профессора, и военные медики) могли попасть на лекции, администрация отвела для них самую большую аудиторию университета [28]. В общей сложности в Киевском университете Челпанов прочитал несколько лекционных курсов: «Психология», «Введение в психологию», «Введение в философию», «Логика», «История и критика материализма», «Критический обзор современных учений о душе», «Теория познания», «Специальный курс по теории познания», «Комментирование “Критики чистого разума”», «Учение о пространстве».

С осени 1894 г. Челпанов начал вести практические занятия, рассчитанные на студентов, желающих углубленно — «систематически» — изучать проблемы психологии. Через три года «психологический кружок» получил официальное признание, и с разрешения министра народного просвещения был преобразован в Психологическую семинарию. Так в 1897 г. список научных обществ университета Св. Владимира впервые пополнился студенческим психологическим обществом. На его содержание была выделена ежегодная сумма в 250 рублей. По принятым правилам, возглавлять Психологическую семинарию должен был профессор философии, преподающий психологию; занятия должны были проходить только в вечернее время; при соблюдении первоочередности для историко-филологического отделения в числе ее участников (общее число которых не должно было превышать 25 человек) могли быть студенты и других отделений университета. При семинарии работала библиотека, укомплектованная изданиями специальной литературы. На занятиях использовался комплект акустических, оптических, психометрических приборов для проведения практической работы по экспериментальной психологии. Учебное расписание было составлено таким образом, чтобы каждый студент семинарии в течение трех лет имел возможность приобрести прочные знания по трем главным философским дисциплинам: психологии, теории познания, этике. В целях обеспечения должного уровня научной подготовки студентов семинарии Г. И. Челпановым был разработан цикл методических пособий из семи наименований, включавших справочно-библиографические и научно-аналитические учебные издания.

О содержании и интенсивности научной работы, развернутой в семинарии, свидетельствуют официальные отчеты. За время учебных семестров 1897—1906 гг. было проведено около сотни заседаний, предметом научного анализа и обсуждения на них выступили фундаментальные положения психологии В. Вундта и теории познания И. Канта, учения о душе в современной психологии, ведущие научные направления в теории познания и основные положения составляющих их концепций, базисные вопросы этики, проблема реальности внешнего мира, проблема причинности, вопросы взаимодействия физических и психических явлений и пр. [52; 53]. Участниками семинарии было подготовлено около сотни докладов [13, с. 5].

Киевская психологическая семинария просуществовала до 1906 г. Ее первый — пятилетний — юбилей был торжественно отмечен на публичном заседании 25 февраля 1903 г. Выступавшие на заседании студенты (Ванштейн, Маслов, Шпет) и кн. С. Н. Трубецкой в своем приветственном слове отмечали отчетливое изменение направленности философских интересов в обществе: метафизическое знание, без введения которого в науку «обойтись нельзя» (Г. Шпет), приобрело все больший авторитет. Совсем близка, считали они, эпоха идеалистического мирозерцания, единственно предлагающего человеку соразмерные его здравному подвигу идеалы. Г. И. Челпанов был сдержан в своих прогнозах: уровень философской культуры в обществе все еще невысок, и оттого «ближайшее будущее принадлежит позитивизму». «Идеалистом быть трудно», требуются активные нравственные усилия, философский профессионализм и определенный уровень образовательной среды. «Решение вопроса, будет ли в русской умственной жизни... торжествовать идеализм или позитивизм, находится в руках университетов», — сказал Челпанов, обозначив задачу, стоящую перед российским образованием в наступившем XX веке [53, с. 3—6].

Научная деятельность, чтение лекций в университете, подготовка статей и их продвижение в информационных агентствах, проведение публичных лекций, работа в Психологической семинарии, научные командировки составляли содержание профессиональной жизни Челпанова в киевский период. Тогда же сложился круг людей — Н. А. Бердяев, П. П. Блонский, С. Н. Булгаков, В. А. Водовозов, А. Н. Гиляров, И. И. Гливенко, В. В. Зеньковский, А. И. Сикорский, Е. Н. Трубецкой, О. Ю. Шмидт, Г. Г. Шпет, А. М. Щербина и др., — с участием которых оказались связаны важные события биографии Георгия Ивановича, как в эти, так и последующие годы [1, с. 60—62].

Особая страница в процессе становления Челпанова как ученого и организатора науки — заграничные командировки, позволившие ему достоверно оценить уровень развития и преподавания научной психологии в мире. За границей он слушал лекции по физиологии у Э. Г. Дюбуа-Реймона, Э. Геринга и А. Кенига, по психологии — у К. Штумпфа и В. Вундта, практиковался в области экспериментальной психологии в Психологическом институте Вундта в Лейпциге и в Институте физиологической оптики в Берлине. Первая командировка состоялась в 1894—1895 гг., вторая — в 1897—1898 гг.

В первые годы своего пребывания в Киевском университете с 1892 по 1896 г. Челпанов публикует около 20 статей и критических рецензий в центральных журналах «Вопросы философии и психологии» (Москва) и «Мир Божий» (С.-Петербург).

В 1896 году в Киеве выходит в свет большая научно-теоретическая работа Челпанова «Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. 1. Представление пространства с точки зрения психологии» [55], которая была подготовлена им к защите в качестве диссертации



ции на соискание степени магистра философии. Тема, заявленная в основных чертах Челпановым еще в 1884 г., прошла с тех пор длительную апробацию и в лекционных курсах по психологии в Московском и Киевском университетах, и в ходе научных дискуссий в Психологической семинарии, и в его научных публикациях. Подготовленная диссертация представляла собой пример методологического синтеза гуманитарного и научно-естественного знания в области разработки фундаментальных проблем психологии.

Но по независящим от него причинам время защиты затягивалось. Из письма О. Е. Челпановой от 27 февраля 1895 г.: «...печатанье диссертации подвигается медленно и о защите ее весной не может быть и речи. Впрочем, и Грот не может до лета назначить диспута, потому что и книга еще не скоро поступит, и чтобы подготовиться к оппонированию ее нужно будет не мало времени для самого Грота. Раньше сентября защищать нельзя будет» [23]. Наконец день защиты был назначен на 25 октября 1896 г., и она состоялась на историко-филологическом факультете Московского университета. Накануне долгожданного события киевские студенты, горячо сопереживающие любимому педагогу, «написали коллективное послание Московским товарищам-студентам, сообщающее этим посланием о том, какая знаменитость должна защищать сего 25 октября диссертацию в их университете и о том, как в виду этого они должны приветствовать и отнестись к этой знаменитости». Об этом с юмором сообщает в письме 1896 г. Ольга Епифановна [28]. Диспут, в ходе которого защищалась диссертация, прошел успешно. Оппонентами на защите выступили Н. Я. Грот и Л. М. Лопатин.

В 1897 г. Челпанов был избран исполняющим должность экстраординарного профессора Киевского университета по кафедре философии [30].

После защиты диссертации темп научной и педагогической деятельности Челпанова не снизился. В университете Св. Владимира с неизменным успехом проходили курсы его лекций по психологии, философии, логике, этике. В типографии Киевского университета были напечатаны его лекции: по истории основных вопросов этики (прочитанные в весеннем полугодии 1897 г.); о теориях, направленных на критику материалистического направления в психологии (осеннее полугодие 1898 г.); лекции, посвященные критическому рассмотрению материализма («Мозг и душа»); обзор современных учений о душе (1898–1899 гг.); курс логики (весеннее полугодие 1900–1901 гг.); о современных философских направлениях (осеннее полугодие 1902 г.). В журналах были опубликованы статьи «Мозг и мысль (Критика материализма)» (1896), «О ценности жизни (Критика

пессимизма)» (1896), «О свободе воли» (1897), «К вопросу о восприятии пространства» (1897) и обзоры новейшей литературы по психологии (1894–1898), по теории познания (за 1890–1898), о природе геометрических аксиом (1899), по восприятию пространства (1895–1898) и др. В 1900 г. Челпанов публикует работы «О памяти и мнемонике», «Очерк современных учений о душе», «Обзор новейшей литературы по теории познания (Учение об априорности числа, пространства, времени и причинности)», «Обзор литературы по трансцендентальной эстетике Канта (1870–1990)», «Моральная система утилитаризма», а в последующие годы — «Философия Канта» (1901), «Эволюционный и критический метод в теории познания» (1902), «Психология и теория познания» (1903), выходит второе издание его замечательной работы «Мозг и душа» (1903), которая была признана лучшей книгой «не только в русской, но и мировой литературе», содержащей критику «метафизического материализма» [19, с. 10].

Магистерская диссертация задала творческий импульс для продолжения исследования проблемы восприятия пространства в новом гносеологическом ракурсе. Точка зрения Челпанова на ряд ключевых теоретико-познавательных положений, по мнению, высказанному, в частности, Н. Я. Гротом<sup>4</sup> и В. Ф. Саводником<sup>5</sup>, требовала уточнения. Как было отмечено выше, вопрос исторической эволюции и важности установления аутентичности общепринятых значений научных терминов был озвучен Челпановым на вступительной лекции 1892 г. Необходимое продолжение и авторское разрешение этот вопрос получил в труде 1904 г. «Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. II. Представление пространства с точки зрения гносеологии», который стал диссертационным исследованием, представленным Челпановым на соискание степени доктора философии [56]. В нем были рассмотрены психологические вопросы восприятия пространства; дан исторический очерк теорий о врожденности познания и учения Канта об априорности; выявлено отношение, существующее между психологическими и гносеологическими аспектами познания, эволюционной психологией и априоризмом в подходах к его анализу, определены его априорные элементы; доказана необходимость априористской теории для объяснения происхождения геометрических аксиом и реальность объективной основы пространства. Свою теоретическую позицию Челпанов определил как идеал-реализм (В. Зеньковский: телеологически трактуемый трансцендентальный реализм [18, с. 11]). Отличительной чертой подхода Челпанова было «очень тонкое чувство того, что в проблеме реальности относится к гносеологии, а что — к онтологии, где нельзя зада-

<sup>4</sup> Грот Н. Я. (рец.). Г. И. Челпанов. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. I. Представление о пространстве с точки зрения психологии. Киев, 1896 // Вопросы философии и психологии / Под ред. Л. М. Лопатина и В. П. Преображенского. 1896. Кн. 5 (35). Ноябрь-декабрь. С. 651–656.

<sup>5</sup> Саводник В. Ф. Несколько замечаний по поводу книги г. Челпанова «Проблема восприятия пространства» // Вопросы философии и психологии / Под ред. Л. М. Лопатина и В. П. Преображенского. 1896. Кн. 35. Ноябрь-декабрь. С. 641–650.

вать вопрос о статусе «самой реальности», а где его ставить необходимо» [16, с. XIX]. В Киевском университете Св. Владимира 21 марта 1904 г. «в публичном Собрании историко-филологического факультета, и. д. экстраординарного профессора магистр Г. И. Челпанов» защитил докторскую диссертацию [9]. Официальными оппонентами от факультета выступали А. Н. Гиляров и Е. Н. Трубецкой [8]. Важнейшим элементом для понимания теоретических инноваций, предложенных в докторской диссертации, до настоящего времени остаются материалы полемики Г. И. Челпанова (1904) с проф. А. Н. Гиляровым (1904, 1905)<sup>6</sup>.

После защиты с 7 мая Челпанову была присуждена ученая степень доктора философии [9], а 1 июля 1904 г. он был официально избран ординарным профессором Киевского университета по кафедре философии и утвержден в чине статского советника [42, с. 193].

19 августа 1905 г. Георгий Иванович получил «бесрочную паспортную книжку», которая фиксировала, что статский советник, доктор философии Георгий Иванович Челпанов, ординарный профессор Императорского университета Св. Владимира по кафедре философии, вероисповедания православного, является *кавалером ордена Св. Анны 3 ст. и Св. Владимира 3 степени* [12].

В 1905 г. в Киеве выходят две работы Георгия Ивановича, сделавшие его и без того популярное имя еще более известным, — это «Введение в философию» и «Учебник психологии: (для гимназий и самообразования)». Первая из названных книг выдержала в течение 13 лет 7 изданий, последнее из которых датировано 1918 г.; вторая была переиздана 16 раз и последний — в 1919 г. С 1896 по 1906 гг. в журналах «Вопросы философии и психологии», «Университетских известиях» и «Божий мир» Челпанов опубликовал около 30 статей и критических рецензий.

В 1906 г. Георгию Ивановичу последовало официальное приглашение из Москвы. Ученый совет Московского университета посчитал его кандидатуру единственно достойной для избрания на должность ординарного профессора по кафедре философии и психологии после кончины ее декана кн. С. Н. Трубецкого. И Челпанов был «Высочайшим приказом по гражданскому ведомству от 9... декабря... перемещен тем же званием в Московский университет» [10]. О реакции Историко-филологического факультета на уже состоявшийся факт официального перевода Г. И. Челпанова свидетельствует ходатайство, отправленное его деканом на имя ректора университета: «...В лице Г. И. Челпанова университет Св. Владимира и Историко-филологический факультет имеет не только выдающегося ученого по кафедре философии,

плодовитого и талантливого писателя, но, что встречается едва ли не реже, чрезвычайно умного и смышленного преподавателя, а также блестящего лектора... Он является и организатором и душою... обнаруживающего интенсивную ученую деятельность философского семинария, привлекающего ежегодно большое количество студентов. Их не останавливает даже строгая проверка знаний, поставленная профессором Челпановым как *condition qua pop* принятия в состав работающих в семинарии. Опытный преподаватель, профессор Челпанов едва ли не самый строгий из экзаменаторов историко-филологического факультета, добросовестно проверяющий знания студентов... Все эти качества профессора Челпанова делают крайне сложной и трудно поправимой его потерю... За неимением вполне подходящих специалистов... придется ... обратиться к конкурсу, результаты его крайне проблематичны и не могут обнаружиться ранее осеннего семестра 1907 г. До тех пор преподавание по кафедре философии... будет прервано самым болезненным образом. Ввиду этого, а также того, чтобы профессору Челпанову участвовать в оценках результатов конкурса и тем облегчить факультету возможность получить достойного продолжателя линии профессора Челпанова, Историко-филологический факультет считает продолжение службы его в университете Св. Владимира в весеннем полугодии 1907 г. для себя не только крайне желательным, но и необходимым» [11]. Челпанов остался в Киеве еще полгода. В мае студенты подготовили любимому профессору общегородские проводы, получив разрешение на отправленное ими в Министерство Народного просвещения ходатайство «Об устройстве торжественного заседания историко-филологического факультета: для чествования профессора университета Св. Владимира Г. И. Челпанова... по случаю его перехода в Московский университет» [5]. Сохранилось кредитное предписание от 3 августа 1907 г., свидетельствующее о присуждении статскому советнику Г. И. Челпанову «большой премии императора Петра Великого за сочинение “Учебник психологии”» [6].

В этом же 1906 г. Георгия Ивановича постигло страшное личное горе: неожиданно скончалась его жена Ольга Епифановна. Без матери на руках у отца остались трое детей: Александр 11 лет, Наталья 8 лет и Татьяна 5 лет [24].

Осенью 1907 г. избранный решением Ученого совета на должность ординарного профессора по кафедре философии и психологии Челпанов приступает к чтению лекций в Московском Императорском университете. Благодаря самоотверженной научной деятельности Челпанова на этом посту психология обрела статус *академической* научной дисциплины.

Его вступительная лекция, прочитанная 19 сентября, была посвящена вопросу отношения психоло-

<sup>6</sup> Гиляров А. Н. (рец). Г.И. Челпанов. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. II. Представление пространства с точки зрения гносеологии. Киев, 1904 // Университетские известия. 1904. № 11. С. 1–19; Гиляров А. Н. (рец). Г. И. Челпанов. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. II. Представление пространства с точки зрения гносеологии. Киев, 1904 // Журнал Министерства народного просвещения. 1904. Ч. CCCLVI. Декабрь. С. 419–434.

гии к философии, имеющему, по убеждению Челпанова, существенное значение для судьбы психологии [49]. Отдав долг памяти безвременно ушедшему из жизни проф. С. Н. Трубецкому, сумевшему своим научным творчеством создать «законченный очерк метафизической системы «конкретного идеализма», в которой философия приходит в такое близкое соприкосновение с религией», и тем самым доказать жизнеспособность истинной философии [там же, с. 309], Георгий Иванович консолидировался с тем пониманием задач науки, которое было присуще его предшественнику на университетской кафедре, и подчеркнул общность их философской позиции. Выстроив систему доказательств в защиту тезиса, что психология есть философская наука, Челпанов выявил ее взаимосвязи с метафизикой и теорией познания; показал научную несостоятельность выражения «психология без души»: поскольку исследование психической жизни необходимо требует признания активного начала, субъекта, т. е. души; обосновал базовый характер философски обработанного понятийного аппарата для результативности операциональной деятельности (описание, объяснение и классификация) при изучении психических явлений. Челпанов указал на преемственность задач психологии и философии в процессе построения науки о духе. Со стороны психологии решение этой метазадачи принадлежит общей, теоретической или философской психологии. В ее рамках происходит приведение к единству и классификация по отношению к общей системе психологического знания тех эмпирических данных, которые находятся в распоряжении различных психологических дисциплин. Разрабатывать психологию, по мнению Челпанова, должны специалисты различных областей науки, в силу профессии обращающиеся к фактам проявления душевной жизни (лингвисты, историки, психиатры и др.); но разрабатывать *систему* психологии могут только психологи-философы, специалисты в области общей психологии, которая и есть собственно психология, призванная исследовать «законы духа». Следствием правильного понимания отношения, существующего между психологией и философией, по мнению Челпанова, является точное определение места естественно-научной психологии как условия «правильного хода развития научной психологии» [там же, с. 323].

Тема программной лекции была развита в докладе «Задачи современной психологии» (1909), прозвучавшем на втором Всероссийском съезде по педагогической психологии, в котором Челпанов с тех же теоретических позиций обратился к ее практически значимой стороне — вопросу о методах научной психологии [45]. Исходя из энциклопедичности как свойства психологического знания, он доказал единство познавательного потенциала экспериментальных и умозрительных методов исследования, абсурдность распространенного мнения о существовании и противопоставленности «двух психологий». Экспериментальный метод предполагает метод са-

монаблюдения: любое психическое явление получено в результате самонаблюдения и операционализируется в терминах самонаблюдения. Эксперимент в психологии не является принципиальным нововведением последних лет; его результативность подлежит количественной оценке; без теории — дедукции — он превращается в бессмысленное собирание фактов. Но применение экспериментального метода показано при решении многих современных проблем психологии. Потому в образовательных учреждениях нужно расширять работу по их изучению. Для правильной ее организации необходимо соблюдать требование первоначальности теоретического образования, предвещающего обучение собственно методам экспериментального исследования. Таким образом, выдвигая на первый план проблему «основательности» разработки эксперимента в психологии, Челпанов способствовал формированию основ профессиональной культуры психологов.

В печати Челпанов предложил к обсуждению целый ряд основополагающих теоретико-методологических проблем: о предмете психологии (1908), об экспериментальном исследовании высших умственных процессов (1909), о задачах психологии (1909), об индивидуально-психологических исследованиях (1910), о проблемах психологии и педагогики (1911, 1912).

Средством борьбы с дилетантством, стремящимся проникнуть в психологию, испытывающим пренебрежение к теоретическим знаниям и питающим заблуждение относительно степени трудоемкости сбора психологических фактов, Челпанов всегда считал воспитание культуры психологического мышления, которая должна формироваться с учебной скамьи. Заступив на новое место службы, он поднял вопрос о слабой организации преподавания психологии в университете и ее искусственной локализации в лоне учебных (но не научных!) задач историко-филологического факультета: психологии, был убежден Челпанов, необходима самостоятельная кафедра.

Начиная уже с 1907 г. при Московском университете Челпанов организует Психологическую семинарию, или Лабораторию. Работа семинарии начинается с проведения лекционных и практических занятий по экспериментальной психологии, а через два года в план ее работы были включены и научные экспериментальные исследования.

Как следует из воспоминаний одного из первых московских учеников Челпанова Н. А. Рыбникова, Георгию Ивановичу великолепно удалось подобрать людей в дружный коллектив и побудить их к активной работе: «Педагог и организатор он был исключительный... (Лаборатория) помещалась в трех комнатах нового здания Университета, с левой стороны от входа, окнами к памятнику Ломоносову... Первая комната — библиотека, где можно было почитать и позаниматься. Там выставлялись очередные доклады, тезисы. Рядом — большая комната — Лаборатория. Несколько столов с аппаратурными установками. Здесь-то и велись опытные работы, причем гра-

фик их был так составлен, чтобы участники работы не мешали друг другу. Последняя — дальняя комната — кабинет самого Челпанова, который там бывал почти все время, если не читал лекций<sup>7</sup>. Заседания семинара и доклады по экспериментальной психологии проходили в Лаборатории. В семинаре участвовало около 20 человек, прошедших соответствующие испытания<sup>8</sup>, но по экспериментальной психологии работали не все» [37, с. 6]. Плеяду первых российских экспериментальных психологов составили студенты Г.И. Челпанова — М. Балабанов, С.Н. Беляева-Экземплярская, Н. Гордеев, А. Каэлас, К. Корнилов, С. Кравков, Н. Рыбников, Б. Северный, В. Смирнов, П. Тутышкин, К. Фридрих, Б. Холчев, В. Экземплярский.

В связи с задачами преподавательской деятельности Челпанов подготовил серию переизданий своих учебно-психологических работ: «Введение в философию» (1907, 1910), «Учебник психологии» (1907, 1909, 1910), «Учебник логики» (1907, 1909, 1911); издал курсы лекций по психологии и логике (1909).

Венцом многосторонней профессиональной деятельности Г.И. Челпанова остается организация и открытие им первого Психологического института в Москве.

Создание в 1912 г. Психологического института явилось результатом уникального научного проекта начала XX в. Его осуществление связано с именем как Георгия Ивановича Челпанова, так и знаменитого российского предпринимателя и мецената Сергея Ивановича Щукина (1854—1936). Как уже было показано выше, Челпанов был одним из первых отечественных ученых, указавшим на действительное значение психологии для любой из сфер деятельности человека, сумевшим спрогнозировать широкую научную перспективу ее будущего развития и необходимость подготовки высокопрофессиональных специалистов в этой области. Для психологии, пребывающей в виде области знания, содержание которого интерпретировалось через другие науки, а понятия использовались как комментарии к проблемам философии, медицины или достижениям физиологии, профессор Челпанов выработал определение предмета и методов исследования, построил иерархическую систему ее специальных дисциплин. В разноплановой востребованности психологических знаний ученый предугадал «болеющую точку» психологии как науки — возможность ее распада на отдельные отрасли, связанную с увлеченностью конкретно-практическим применением результатов в ущерб фундаментальным исследованиям, направленным на изучение сложнейших законов диалектики психического. Средство предотвращения уже наметив-

шейся в первой четверти XX в. атомизации психологии Челпанов видел в создании крупного общепсихологического центра, задачей которого бы явилась консолидация «всего того, что относится к изучению духа и проявлению душевной жизни» [46, с. 5].

Обдумывая проект будущего института, Челпанов в 1910—1911 гг. детально ознакомился с работой и устройством психологических лабораторий, возглавляемых лучшими профессорами Германии, — В. Вундтом, К. Штумпфом, К. Марбе, О. Кюльпе, а также психологических институтов, созданных при ведущих американских университетах. Нетрудно предположить, что в рамках скудного университетского бюджета план создания высокотехнологичного научного центра вряд ли имел бы свое достойное воплощение. Но экономические трудности были преодолены благодаря пожертвованиям московского купца С. И. Щукина, действовавшего в традиционном духе посильного служения своему Отечеству, характерного для лучшей части российских предпринимателей. Сумма, предложенная им на строительство и обустройство Психологического института при условии, что деньги будут переданы в полное распоряжение проф. Челпанова, а самому институту будет присвоено имя его покойной жены Лидии Григорьевны Щукиной (1864—1907), была соразмерна грандиозному замыслу ученого. Естественно, Георгий Иванович вложил в создание института весь потенциал своих выдающихся организаторских способностей. В июле 1910 г. Министерством народного просвещения был утвержден проект здания, в конце января 1911 г. было начато, а в ноябре уже закончено его возведение. К началу 1912 учебного года институт был готов к работе и приему слушателей.

Об уровне его научно-технического оснащения можно судить по восторженным отзывам зарубежных коллег, обладавших собственным, и немалым, практическим опытом организации научных лабораторий. Их общий смысл ясно выразил знаменитый американский исследователь Э. Титченер: «Приспособления и оборудование соперничают, если не превосходят лаборатории, где-либо в мире существующие» [39, с. 32]. Выстроенное по специальному целевому проекту (и этому в тот период в мире не существовало аналогов) здание института было самым большим в мире среди учреждений подобного типа. Оно имело три этажа и около 60 внутренних помещений. Использование площадей было тщательно продумано: для чтения лекций и заседаний московского Психологического общества предназначалась большая аудитория на 300 человек, около нее располагались библиотека с читальным залом и отдельная комната для проведения семинаров, для экспериментальной практики были обустроены малая аудито-

---

<sup>7</sup> Помимо проведения занятий в семинарии Челпанов читал ежегодно 16 лекций и вел практические занятия [21, с. 242].

<sup>8</sup> Испытания заключались в следующем. Каждый желающий участвовать в работе семинарии должен был рассказать о своих научно-психологических приоритетах, написать работу по заданной теме и показать свои знания по иностранному языку. За основу принимались интересы самого студента. Так, П. А. Шевареву, пожелавшему вступить в семинар и изучавшему французский и немецкий языки, после разговора об интересовавших его проблемах психологии «Челпанов дал книгу Титченера на английском языке, по которой Шевареву надлежало и сделать доклад» [17, с. X].

рия на первом и 10 лабораторных помещений на втором этажах, помещения третьего этажа были целиком оборудованы для научно-исследовательской работы, для оптических и акустических исследований были предусмотрены специальные кабинеты, а возможность проведения научных исследований в автономном режиме и выполнение творческих заявок сотрудников на изготовление уникального оборудования обеспечивали хорошо оснащенные мастерские в нижнем ярусе здания. Таким был первый в России Психологический институт. Первым директором его стал Г. И. Челпанов.

Официальное открытие института, работа которого практически началась с 1912 г., состоялось в 1914 г. О новом научном учреждении центральные СМИ — «Столичная Москва», «Утро России» и др. — в то время писали как о «дворце психологической науки», и отмечали, что он не имеет себе равных не только по оборудованию, но и по уровню организации научно-педагогического процесса [2, с. 3].

Создание Института поставило на реальную основу преобразование психологической подготовки. Г. И. Челпановым была разработана четкая система обучения специалистов и на деле осуществлен принцип преемственности этапов психологического образования; определен необходимый для абитуриентов объем гуманитарных, математических и естественнонаучных знаний; разработаны лекционные курсы по общей, педагогической, дифференциальной психологии, а также содержание практических занятий по экспериментальной психологии.

Незаменимой методической базой выступили изданные работы Г. И. Челпанова «Об экспериментальном методе в психологии» (1913), «К вопросу о соотношении между психофизическими методами» (1914). В 1915 г. Челпанов опубликовал «Введение в экспериментальную психологию» — книгу, содержание которой составил курс его лекций 1909—1910 гг., не один год она оставалась самым востребованным учебным пособием по экспериментальной психологии. В этом же году выдержали очередное переиздание учебники по психологии и логике, в 1916 г. — «Введение в философию».

Школа Г. И. Челпанова, так как он ее задумывал и развивал, была явлением чисто научным, т. е. свободным в своих творческих основаниях от любых идеологических привнесений. Для него был немислим диктат в отношении мировоззренческих установок своих учеников. Уважение права каждого сотрудника на собственную социальную позицию стало традицией в стенах созданного им научного центра. Все отмечали отличающую Челпановский институт особую атмосферу доброжелательности, бескорыстия и самоотверженной преданности науке.

Институт стал высокопрофессиональной базой научных исследований и центром подготовки психологов для всей России. Он развивался как живой организм: его структура не была косной и изменялась, чутко реагируя на психологические запросы време-

ни. Так, к началу 1920-х гг. было создано Отделение прикладной психологии (зав. В. А. Экземплярский), Кабинет этнической и социальной психологии (зав. Г. Г. Шпет), Общество экспериментально-психологических исследований (в которое вошли специалисты разных факультетов университета).

Результаты теоретических и практических исследований сотрудников нового психологического центра нашли свое отражение в вышедшем в печати в 1914 г. первом томе Трудов Психологического института.

После революции 1917 г. Г. И. Челпанов остается в России. Известно, что один из братьев Георгия Ивановича готовился к эмиграции и предлагал ему уехать за границу, но для него и жизнь и работа были возможны только на родине [24, с. 3].

В условиях чудовищных перемен, происходящих в стране, Челпанов не теряет крепости духа и продолжает начатое им дело формирования отечественной психологической науки.

В 1917 г. Челпанов осуществил свой замысел создания единого информационного центра для специалистов в области психологии: он (вместе со Г. Г. Шпетом) начал издавать журнал «Психологическое обозрение». В двух первых номерах была помещена его статья «Об аналитическом методе в психологии» (1917 и 1918 гг.). Из-за недостатка средств для финансирования журнала его выпуск пришлось прекратить в 1918 г.

В 1917 году вышла рецензия Г. И. Челпанова на книгу В. В. Зеньковского, посвященная рассмотрению теоретической проблемы психической причинности; рецензии на книги А. П. Болтунова и Н. А. Рыбникова, в которых были проанализированы вопросы практического использования метода анкетирования и особенностей исследования представления об идеале; опубликована полемическая статья «О превращении школ в психологические лаборатории»; в седьмой раз переизданы «Учебник логики» и «Введение в философию». В 1918 г. он опубликовал острополемическую работу «Демократизация школы» и сумел переиздать весь цикл написанной им учебной литературы (6 наименований) и книгу «Мозг и душа».

В 1919 году Челпанов был назначен на должность декана философского факультета Московского университета, но в этом году ему удалось напечатать только «Учебник психологии» (16-е изд.).

В 1920-х гг. в системе отечественных наук воцарилось идеологическое направление, и у психологии появилась директивная потребность поиска своих оснований в русле вульгарно-механистической версии марксистской философии. Ее положения о формировании личности только социальными факторами, необходимости воспитания совсем «нового» человека, критериальной непогрешимости практики построения коммунизма и в первую очередь ее атеистически-атомистический первопринцип стали мировоззренческой почвой для взращивания идей манипулятивного управления человеком, «овладения» его психикой и искусственного конструирования у

него «оптимальных» для решения новых политических задач свойств и качеств [34, с. 202].

Включение психологии в идеологический контекст ознаменовалось созданием новых дисциплин — педологии и психотехники. В их рамках предполагалось под углом новейших требований «осмыслить и проверить результаты» прежних исследований, «прочистить методы и основные понятия» психологии, более того — заложить ее «фундаментальные принципы» [6, с. 292].

Для того чтобы отвечать запросу на искусственное управление человеческим поведением, психотехники выстраивали свою теорию по образцу естественных наук, т. е. отвлеченную от рассмотрения этических, ценностных и смысловых категорий [33]. Педологи, настроенные на массовое тиражирование «улучшенного издания человека» (цит. по: [41, с. 59]), доказывали ненужность генетического подхода, изучения проблемы природных основ и индивидуальных различий психики, выступая за достаточность использования измерительных процедур (тестов) в психолого-педагогической работе школы. «Ученик — это реагирующий аппарат» [7, с. 3] — вот самая важная истина, которую они стремились раскрыть перед учителем.

К 1930-м годам психологическая наука практически закончила работу по отождествлению своих принципов с правилами политической игры, но, поскольку большая игра сама выбирает себе игроков, катастрофическое развитие событий стало для нее неизбежным.

Психология в духе вульгарного материализма, спешно создаваемая в приказном порядке, и психологическая наука, созидаемая трудами Челпанова и его последователей, *по существу своих принципов были антиподами.*

Глашатаями перевода психологии на «рельсы марксизма» (а фактически, атомистически-механистического материализма) в стенах Психологического института оказались К. Д. Корнилов и П. П. Блонский. Элементарные по содержанию, но отличающиеся натиском и умелым манипулированием именами великих мира сего, их выступления в печати и на публичных заседаниях института проходили в атмосфере страха и нравственного одичания, воцарившихся в научной среде, и сыграли предписанную им роль «психической атаки», сопровождающей императивное внедрение марксизма в психологию «сверху». Левиафан новой государственности нуждался в «подготовлении новых кадров работников просвещения» (1919) [3, с. 139] и с неотвратимостью осуществлял свою программу. Георгий Иванович, оценивая ситуацию, писал: «Когда правительство объявило, что психология должна, подобно всем наукам, разрабатываться в духе марксизма, нас обвинили в том, что мы как метафизики и идеалисты для дальнейшей работы не годимся» [22, с. 90].

В 1921 г. историко-филологический факультет Московского университета (наряду с другими гуманитарными факультетами) был подвергнут разруши-

тельной «реорганизации». С сентября 1922 г. начал функционировать факультет общественных наук, призванный проводить линию партии в гуманитарных науках. Психологический институт был введен в Ассоциацию научно-исследовательских институтов при ФОНе. Фактически он был оставлен в качестве вспомогательного учреждения по обслуживанию деятельности педагогического отделения ФОНа (предоставлять свои помещения для его работы вменялось институту в обязанность). Его штат был составлен из 12 человек в звании действительных членов и 20 человек в звании научных сотрудников. Структурно институт был разделен на четыре секции: общей психологии (включая историю психологии), экспериментальной, физиологической и прикладной психологии [37]. Г. И. Челпанов был утвержден в звании действительного члена Психологического института по секции Общей психологии [40] и почти до конца 1923 г. осуществлял руководство институтом [41, с. 115].

В октябре 1923 г. в результате «очень твердо» проведенной на заседании факультета общественных наук «чистки» Г. И. Челпанов вместе с другими профессорами («пользующимися громкими именами») был отстранен от преподавания в университете «ввиду общественно-политических взглядов, ...идеалистического мировоззрения и т. п. соображений» (из отчета члена Моссовета В. Я. Брюсова о ходе реорганизации Московского университета) (цит. по: [2, с. 13]).

В ноябре 1923 г. он был уволен из Московского университета и смещен с должности директора Психологического института. Место директора занял К. Д. Корнилов.

Учитывая политизированную обстановку тех лет, можно с уверенностью сказать, что на развитие событий «советского периода» в жизни Георгия Ивановича повлиял и факт его принадлежности к политически «неблагонадежной» семье. Еще в 1920 г. Георгий Иванович получил от своей племянницы Софьи Васильевны известие об аресте в Мариуполе его старшего брата, а через месяц узнал, что Василий Иванович Челпанов расстрелян по обвинению в контрреволюционной деятельности.

За увольнением Челпанова, безжалостным и безнравственным, последовало и фактическое изгнание из Института его учеников В. М. Экземплярского, С. В. Кравкова, П. А. Рудика, Б. Н. Северного, П. А. Шеварева и других, и это особой болью отзывалось в сердце учителя.

Сохранился бесценный документ, относящийся к концу 1923 г., — черновой автограф ответного слова Георгия Ивановича на выражения сочувствия в свой адрес в связи с увольнением из Психологического института [35].

*«Я глубоко тронут выражением Вашего сочувствия по поводу вынужденного ухода моего из Института и приношу искреннюю благодарность за него, но, к сожалению, Ваши судьбы оказались неразрывно связанными с моей, и это тяжелое испытание<sup>9</sup> выпало и*

<sup>9</sup> Все выделения в тексте сделаны рукой Г. И. Челпанова. — Прим. авт.

на Вашу долю, даже в большей мере, чем на мою. Я заканчиваю свое жизненное поприще, Вы его только начинаете. Все то, что приходится на долю одной человеческой жизни, то я уже свершил. У вас же все это еще впереди, в будущем... Примите мое сочувствие и пожелание, чтобы вы не окончательно порвали с наукой и чтобы в будущем Вы все же вернулись к интенсивной научной работе...

...Что же для этого нужно сделать? Есть кодекс, в котором очень точно и недвусмысленно изложены наши психологов неоспоримые права. Этим кодексом мы до сих пор очень мало пользовались. Мы просто в него не заглядывали. Когда нас обвиняли, мы просто обвинялись, может быть, даже не подозревая о существовании такого кодекса.

Этот кодекс — есть сочинения Маркса и Энгельса. Его нужно изучить. Это ваш долг перед наукой. Если в глухой провинции писание Енчмена и др. принимается за подлинный марксизм, то с этим приходится мириться. Но если в Университетском городе психологи, получившие философское образование, станут без проверки считать элукубрации Енчмена марксизмом, то это будет очень унизительно для русской философской мысли. И так, будем не покидать нашей научной психологической работы и будем всеми силами стремиться к ее реабилитации.

Если мы это сделаем, то в тот момент, когда судьба вновь нас призовет к работе, мы будем в состоянии вновь объединиться и опять составим дружную семью. И выполним свой долг перед русской наукой и культурой.

... Но что нам делать в ближайшее время?

Покидая Институт, мы лишаемся возможности вести коллективную работу и вместе с этим, конечно, утрачиваем те высокие импульсы, которые с ней связаны, но мы не будем предаваться унынию. Отдадим временно индивидуальной работе. Так навыки и интересы, которые приобретены за время Институтской работы, вполне гарантируют успешность нашей индивидуальной работы. Но я думаю, что мы наш долг перед русской наукой не выполним полностью, если будем думать только о личной работе и саморазвитии.

Мы должны будем всегда помнить, что мы и та наука, которой мы призваны служить, несправедливо осуждены, и что рано или поздно мы должны реабилитировать и себя и нашу науку.

Для этого мы все здесь присутствующие должны на всех путях жизни всеми доступными нам средствами защищать психологию.

...Еще так недавно очень многие из здесь присутствующих справляли крестины Института, а сейчас, страшно подумать, может быть, мы присутствуем на его похоронах. Какие надежды мы питали тогда. Теперь нам приходится уходить, не выполнив и четверти того, что мы надеялись выполнить. Мы стойко вынесли и бедствие войны, и все невзгоды бурного периода революции. Мало того, мы даже немножко выросли в это необыкновенно тяжелое для науки время. И вот теперь в эпоху мирного строи-

тельства революции мы должны уходить и прервать неоконченную работу! С этим, конечно, трудно мириться. Когда тяжелая колесница революции в своем порывистом шествии давит и виновит и ни в чем неповинных, мы готовы с этим мириться. Мы в этом видим что-то непреодолимое! Но когда в мирное время разрушается с таким огромным трудом созданное культурное дело и разрушается без всякой надобности, то мы с этим никак примириться не в состоянии. Если бы мы стали искать причины, то должны были бы признать, что это является результатом необыкновенно низкой культуры.

Гибель научной психологии, невольными свидетельствами которой мы являемся, у нас в России есть результат нашей общей некультурности.

Ведь гонение на психологию, как какая-либо эпидемическая болезнь, пронеслась по всему миру. Всюду пронесся клич "объективная психология", "психология поведения", бихевиоризм, рефлексология. Но, однако, как различно реагировали на него различные народы. Западные народы Германия, Франция, Англия не приняли рефлексологию. Более длительное увлечение этой последней оказалось в Америке, но посмотрите, какой энергичный отпор дали бихевиоризму и рефлексологии американские психологи... Каким слабосильным оказался по сравнению с этим организм русской психологии. Всероссийский съезд психоневрологов спасовал перед рефлексологией, даже перед такой комической фигурой как Тутышкин.

И вот в результате нашей малокulturности научная психология стерта с лица земли русской: ни говорить, ни печатать, ни собираться — даже обсуждение научных вопросов по психологии в настоящее время не представляется возможным. Если это продлится долго, то конец психологии в России очень недалеко!

Но будет ли это положение очень длительно? Я этого не думаю».

В первую очередь Челпанов сам включился в реализацию плана по реабилитации психологии, и систему своих доказательств он построил в прогностическом контексте общемировой перспективы развития психологии в XX в.: «Для меня нет никакого сомнения в том, что психологии в будущем принадлежит первенствующее место среди других наук. Если XVIII век был веком «просвещения», если XIX век был веком «естествознания», то XX век будет веком «психологии». Огромные специальные проблемы, выдвигаемые жизнью, потребуют изучения социальной психологии. Научная мысль будет направлена на изучение не природы, а человека. Не природа, а человек и его социальная структура будет главным предметом научного интереса. Ввиду этого и русская наука должна достойным образом подготовиться к участию в работе общемировой науки» [57, с. 4].

Научное содержание этого этапа его борьбы «с дурной психологией» было отражено в шести выпусках монографии «Психология и естествознание» (1923), работах «Психология и марксизм» (1924, 1925), «Объективная психология в России и Америке (Рефлексология и психология поведения)»

(1925); «Психология или рефлексология (Спорные вопросы психологии)» (1926), «Социальная психология или «условные рефлексы»» (1926), «Спинозизм и материализм (Итоги полемики о марксизме в психологии)» (1927) и др. Еще в работе 1900 г. «Мозг и душа» Челпанов выступил с опровержением все более укоренявшегося в обществе представления, что теория экономического материализма XIX в. есть результат и научное подтверждение материалистического мировоззрения. В 1920-х гг. он, обращаясь к анализу первоисточников (а не к той интерпретации «на злобу дня», которой заменили смысл их содержания борцы за марксизм от психологии), показал, что теория Маркса не тождественна теориям вульгарного материализма, и ее психологические аспекты базируются на принципе психофизического параллелизма. Соответственно, ввиду общности их основополагающего принципа современной общей психологии в новом идеологическом контексте не требуется ревизия ни методов, ни содержания, и в услугах рефлексологии (которая есть физиологическая редукция явлений душевной жизни) или учения об условных рефлексах (которое, по собственному признанию И. Павлова, есть чистая физиология мозга) и прочих в качестве своих заместителей она не нуждается. В силу внутреннего закона своего формирования в начале XX в. она выдвинула проблему исследования психологического общения, или коллективной психологии (В. Вундт) как перспективу своего дальнейшего развития, и это совпадает с общественно-исторической направленностью теории Маркса. Отсюда: назрела необходимость построения новой области психологического знания — социальной психологии. В ее ограниченном специальных задачами и предметом методологическом пространстве может быть показано применение «марксистского метода». Совокупное единство индивидуальной и социальной психологии должно составить целое психологии.

Челпанов был активным участником Всероссийской конференции по научной организации труда (1921), Первого Психоневрологического съезда, на котором в январе 1923 г. сделал доклад «Предпосылки современной эмпирической психологии»<sup>10</sup>, выступил в дискуссиях 1926 г. во 2-м МГУ в Москве и по приглашению Клуба ученых в Ленинграде с докладом «К столетию объективизма в психологии (О. Конт и Л. Фейербах)».

В 1924 г. Челпанов подает докладную записку в Главнауку, считая необходимым предложить специалистам Института научной философии дать взвешенную оценку невежественным и губительным для дальнейшей судьбы психологии взглядам, пропагандируемым К. Д. Корниловым, П. П. Блонским, А. Б. Залкин дом. В этом же году, пытаясь противостоять процессу развала научной работы в Психоло-

гическом институте, бывшие его сотрудники — последователи челпановской линии в психологии — В. Экземплярский, С. Кравков и П. Рудик обратились в Главнауку с письмом, доказывающим целесообразность возвращения в Институт старых и подготовленных специалистов [31]. Совет Института за подписью его директора К. Д. Корнилова и ученого секретаря А. Р. Лурии категорически отказал в возобновлении работы в нем «организованной группы», стоящей на принципиально чуждой Институту идеологической платформе [29]. В 1926 году Челпанов обратился в Главнауку с предложением об организации Института социальной психологии, способного на должном научном уровне решать проблему социально-психологических исследований. По рекомендации Учебно-консультационной комиссии был выработан план работы Секции социальной психологии, но сопротивление со стороны президиума института и Ассоциации научно-исследовательских институтов было столь сильно, что Секция на деле оказалась фиктивным образованием [2, с. 15].

Последним официальным местом работы Г. И. Челпанова была Государственная академия художественных наук, действительным членом которой он состоял еще с 1921 г., Георгий Иванович работал в физико-психологической лаборатории ГАХН<sup>11</sup>.

Организатором и руководителем лаборатории был В. М. Экземплярский. Сотрудники лаборатории Н. П. Ферстер, С. Н. Беляева-Экземплярская, сестры О. А. и Н. А. Черниковы и др., получившие профессиональную подготовку в Психологическом институте, проводили исследовательские работы по изучению психофизических условий и протекания процесса эстетического восприятия, направленные на выявление сложных механизмов художественного творчества. Наряду с экспериментальными исследованиями психологи активно участвовали и в обсуждении теоретических проблем, связанных с развитием эстетики, искусствознания, психологии искусства в контексте развития гуманитарных наук в целом.

В 1926 г. Челпанов обратился в Президиум Российской Ассоциации научно-исследовательских институтов с заявлением, в котором просил разрешить ему участвовать в работах Психологического института и предложил разработанный им план предстоящих экспериментальных исследований. Однако на свое заявление он получил отказ. Но все же в ГАХН ему удалось осуществить значительную часть своего плана. Челпанов в течение 6 лет возглавлял научную работу комиссии по исследованию восприятия пространства и художественного творчества. Специфика этого академического учреждения позволила ему расширить тематику начатых в молодости работ, обратившись к проблемам личности, неосознаваемости психических процессов, влияния культуры на познавательную активность человека. По итогам работы

---

<sup>10</sup> Историю событий, связанных с проведением Первого Психоневрологического съезда, см.: [1].

<sup>11</sup> В литературной секции ГАХН работал Александр Челпанов, сын Георгия Ивановича, который был по специальности филологом-германистом.



он выступил в ГАХН с докладами «Роль движений глаз в оценке красоты формы» (1924), «Психологическое объяснение красоты элементарных форм» (1925), «Роль подсознательного в процессе творчества» (1925), «Психофизическое объяснение эстетического удовольствия» (1926), «Проблемы психологии художественного творчества» (1926), «Методы художественного творчества» (1926), «Механизм творческой мысли (природа вдохновения)» (1927), «Проблема понимания чужой душевной жизни в искусстве» (1928), «Методика экспериментального изучения детского художественного восприятия» (1928), «О творчестве в науке и искусстве» (1929) [16]. В сборнике научных работ сотрудников ГАХН был помещен ряд статей Челпанова; в аспирантуре академии он продолжил свою педагогическую деятельность [22]. В 1928 г. ГАХН выдвинул кандидатуру Челпанова в члены Всесоюзной академии наук. Под представлением, констатирующим заслуги Г. И. Челпанова перед отечественной наукой, стояло 22 подписи, среди подписавших были уже известные в научном мире имена Г. Г. Шпета, А. Ф. Лосева, В. М. Экземплярского. Но тем не менее своего действия это представление не возымело.

В том же 1926 г. Челпанов публикует книгу «Очерки психологии» — одну из наиболее значительных работ этого периода. Ее содержание было направлено на разработку фундаментальных проблем психологии и возможностей их экспериментального изучения, предоставляло обширный материал для углубленного научно-психологического анализа<sup>12</sup>.

До 1929 г. Челпанов продолжал свои публичные выступления в Московском Доме ученых. Начиная с 1925 г. им были прочитаны лекции «Проблема эмерджентной эволюции на 6-м Международном философском конгрессе в Америке», «Эволюция бихевиоризма в Америке», «Структурная психология (Gestaltpsychologie) в Германии», «Новейшие психологические течения во Франции», «Закон диалектического развития в современной психологии», «Психология в эпоху Великой Французской революции» [16].

До 1930 г. Челпанов работал в ГАХН в звании действительного члена академии, затем он был отчислен по сокращению штатов.

Официально числясь все последующие годы в вынужденной отставке, Челпанов, насколько позволяли силы, продолжал трудиться на благо отечественной психологической науки. В научном архиве ПИ РАО хранятся материалы 1926–1936 гг., свидетельствующие об изобретательской деятельности Г. И. Челпанова и раскрывающие историю создания и внедрения в учебно-практическую деятельность сконструированного им уникального аппарата для демонстрации экспериментально-психологических методов. «Комбинированный психологический прибор», как его на-

зывал Челпанов, фактически представлял собой компактную и мобильную психологическую лабораторию. Она помещалась в небольшом чемоданчике и могла быть развернута в любых условиях [15].

Последние годы жизни оказались для Георгия Ивановича временем материальных лишений, болезней и тяжелейших личных утрат. Его дочери Наталья, которая вышла замуж за французского атташе, с 1930 г. был запрещен въезд в Советский Союз, и Георгий Иванович больше никогда ее не видел<sup>13</sup>. 3 марта 1933 г. при странных и до конца не выясненных обстоятельствах погибла его вторая дочь Татьяна. В 1935 г. был арестован его сын Александр по сфабрикованному «Делу по обвинению немецко-фашистской контрреволюционной организации на территории СССР (дело № Н9276)». После недолгого следствия, в декабре этого же года филолог-германист А. Челпанов, его школьный учитель Е. Мейер и сотрудник А. Дик, занимавшиеся подготовкой к изданию «Большого немецко-русского словаря», квалифицированного судом как «контрреволюционный и фашистский», были расстреляны. 30 декабря 1935 г. от осложнения после гриппа умерла 10-летняя Мариночка — внучка Георгия Ивановича; девочка так и не привыкла к тому, что рядом не было отца, «она ждала его каждый вечер около двери» [24, л. 6].

Георгий Иванович Челпанов скончался 13 февраля 1936 года. Ему, тяжело болевшему последнее время, так и не решились сообщить о расстреле сына...

Проститься с Георгием Ивановичем люди приходили и 13, и 14 февраля. Психологический институт прислал очень красивые цветы. В последний путь его провожали не только родные, но и все его ученики и сотрудники Психологического института. Слово о Челпанове — ученом, педагоге, прекрасном друге и человеке — произнес С. В. Кравков. Библиотека Г. И. Челпанова, насчитывающая 3000 тыс. томов, была передана Психологическому институту по просьбе его руководства [14, с. 216].

Георгий Иванович воспитал целую плеяду учеников, внесших значительный вклад в решение задачи научного осмысления психологических явлений. Именно в стенах Психологического института они обрели «магистральный сюжет» всей своей последующей научной деятельности. При этом рождались новые научные школы и новые направления отечественной психологии, но ученых, представлявших эти направления, при всем разнообразии спектра проводимых исследований, отличала общность методологического воззрения на предмет психологии — единство основания, сформированного Челпановым. Продолжателям его традиции в науке принадлежит заслуга разработки самого широкого круга основополагающих проблем: философской интерпретации психологии (В. В. Зеньковский, В. П. Зубов,

<sup>12</sup> Первое переиздание «Очерков психологии» после выхода книги в 1926 г. было осуществлено сотрудниками Психологического института в 2006 г.: Челпанов Г. И. Очерки психологии. М.; Обнинск: ПИ РАО; ИГ СОЦИН, 2009.

<sup>13</sup> Наталью Георгиевну лишили права приехать на похороны отца в 1936 г. — Прим. авт.

А. Ф. Лосев, Б. В. Холчев, Г. Г. Шпет), индивидуальной психологии (В. М. Экземплярский, Б. М. Теплов, А. А. Смирнов), психофизиологии (С. В. Кравков, Н. И. Жинкин, Н. Н. Ладыгина-Котс, Б. М. Теплов), педагогической и детской психологии (В. В. Зеньковский, Н. А. Рыбников, А. А. Смирнов, В. Е. Смирнов, Б. В. Холчев, В. М. Экземплярский),

психологии искусства (С. Н. Беляева-Экземплярская, Н. Н. Волков, Н. И. Жинкин, Б. М. Теплов), психологии труда и психотехники (В. М. Экземплярский, Б. М. Северный, П. А. Рудик) и др. Все это позволяет говорить о Г. И. Челпанове как о первом создателе оригинальной научной школы отечественной психологии.

### Библиографические и документальные источники

1. *Богданчиков С. А.* Происхождение марксистской психологии. Дискуссия между К. Н. Корниловым и Г. И. Челпановым в отечественной психологии 20-х годов. Саратов: СЮИ МВД России, 2000.

2. *Боцманова М. Э., Гусева Е. П., Равич-Щербо И. В.* Психологический институт на Моховой. Исторический очерк / Под ред. В. В. Рубцова, А. Д. Червякова). М.: Изд-во ИЧП «ЕАВ», 1994.

3. *Выготский Л. С.* Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1, с. 291–436. М., 1982.

4. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М., 1926.

5. ГА г. Киева. 1 ст. № 69. Л. 1; ксерокопия: Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 3, ед. хр. 1, л. 18.

6. ГА г. Киева. 2 ст. № 69. Л. 1; ксерокопия: Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 3, ед. хр. 1, л. 8.

7. ГА г. Киева. Ф. 16, оп. 343, дело № 21, л. 1; копия: Научный архив ПИ РАО. Ф. 18. Личный фонд Г. И. Челпанова.

8. ГА г. Киева. Ф. 16, оп. 343, дело № 21, л. 1; копия: Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 3, ед. хр. 2, л. 8.

9. ГА г. Киева. Ф. 16, оп. 343, дело № 21, л. 5; копия: Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 3, ед. хр. 2, л. 12.

10. ГА г. Киева. Ф. 16, оп. 343, дело № 108, л. 3; копия: Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 3, ед. хр. 2, л. 18.

11. ГА г. Киева. Ф. 16, оп. 343, дело № 108, л. 4–14; копия: Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 3, ед. хр. 2, л. 16–17.

12. ГА г. Киева. Ф. 16, оп. 343, дело № 108, л. 8–12; копия: Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 3, ед. хр. 2, л. 20.

13. Георгию Ивановичу Челпанову от участников его семинариев в Киеве и Москве (1891–1916 гг.): Статьи по философии и психологии. М., 1916.

14. *Гусева Е. П.* Из материалов личного фонда Г. И. Челпанова (описание коллекции писем) // Альманах Научного архива Психологического института. Челпановские чтения-2008. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2008. С. 207–219.

15. *Гусева Е. П., Серова О. Е.* О деятельности Челпанова по созданию технических средств для обучения и популяризации психологии (по материалам архивного фонда) // Г. И. Челпанов. Очерки психологии. М.; Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2009. С. 231–238.

16. *Ждан А. Н.* Георгий Иванович Челпанов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. «Психология». 1994. № 2. С. 68–73.

17. *Журавлев И. В.* О философии Г. И. Челпанова // Челпанов Г. И. Введение в философию. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. С. III–XX.

18. *Зеньковский В. В.* Из «Истории русской философии» / Г. И. Челпанов. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. М.: Изд-во «Круг», 1994. С. 10–11.

19. *Зеньковский В. В.* История русской философии: В 2 ч. М.; Ростов/н-Д.: Феникс, 1999.

20. Из переписки Г. И. Челпанова и А. М. Щербины (публ. Р. Л. Золотницкой) // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 5. С. 86–92.

21. *Летцев В. М.* Жизненный и творческий путь Г. И. Челпанова: борьба за психологию / Г. И. Челпанов. Очерки психологии. М.; Обнинск: ИГ; СОЦИН, 2009. С. 238–245.

22. *Марцинковская Т. Д., Ярошевский М. Г.* Неизвестные страницы творчества Г. И. Челпанова // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 99–106.

23. Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 2. Коллекция писем. Переписка О. Е. Челпановой с разными лицами. Ед. хр. 83.

24. Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 1, ед. хр. 1. Воспоминания Татьяны Mailliard-Parain. Рукопись. С. 1–8.

25. Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 2. Коллекция писем. Переписка О. Е. Челпановой с разными лицами. Ед. хр. 57.

26. Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 2. Коллекция писем. Переписка О. Е. Челпановой с разными лицами. Ед. хр. 1–127.

27. Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 2. Коллекция писем. Переписка О. Е. Челпановой с разными лицами. Ед. хр. 61.

28. Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 2. Коллекция писем. Переписка О. Е. Челпановой с разными лицами. Ед. хр. 60.

29. Научный архив РАО. Ф. 82, оп. 1, ед. хр. 1, л. 38.

30. Научный архив РАО. Ф. 18, оп. 1. Автобиография Г. И. Челпанова, ед. хр. 1 (л. 2–9); копия: Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 1, ед. хр. 1.

31. Научный архив РАО. Ф. 82, оп. 1, ед. хр. 1, л. 35–37.

32. Наши ученые // Журнал «Иллюстрированное обозрение». 1912. № 9.

33. Носкова О. Г. История психологии труда в России (1917–1957). М.: Изд-во МГУ, 1997.

34. Олешкевич В. И. История психотехники. М.: Academia, 2002.

35. ОР РГБ. Ф. 326. Челпанов Георгий Иванович, к. 37, ед. хр. 60.

36. ОР РГБ. Ф. 326, п. 37, ед. хр. 43, 44.

37. ОР РГБ. Ф. 367, к. 4, ед. хр. 2.

38. Отчет о состоянии и действиях I Московского Государственного Университета за 1922 г. Архив МГУ. Ф. 18, оп. 1, ед. хр. 7; копия: Научный архив ПИ РАО. Ф.

39. Письмо профессора Корнельского университета Титченера // Речи и приветствия на Торжественном открытии психологического института им. Л. Г. Щукиной при Императорском Московском университете. М., 1914. С. 32.

40. Протокол № 11 заседания Научно-политической секции. 18 октября 1921 г. Архив МГУ. Ф. 18; копия: Научный архив ПИ РАО.

41. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А. В. Брушлинского. М.: ИП РАН, 1997.
42. *Роменец В. А., Маноха И. П., Бреусенко А. А.* Г. И. Челпанов: период профессорства в Университете Св. Владимира (г. Киев, 1892–1907 гг.). К.: «Гнозис», 2000.
43. Состояние Психологического института в 1923 г. / Отчет I Московского Государственного Университета за 1923 год. М.: Издание I МГУ, 1924. С. 115.
44. *Челпанов Г. И.* К вопросу об априорности и врожденности в современной философии. Вступительная лекция, читанная в Университете Св. Владимира 6 октября 1892 г. Отг. из «Университетских известий». 1892. Киев: Тип. Имп. Ун-та Св. Владимира, 1892.
45. *Челпанов Г. И.* Задачи современной психологии // Вопросы философии и психологии. 1909. Кн. 99. С. 285–308.
46. *Челпанов Г. И.* О задачах Московского психологического института // Речи и приветствия на Торжественном открытии психологического института им. Л. Г. Шукиной при Императорском Московском университете. М., 1914. С. 3–6.
47. *Челпанов Г. И.* Об измерении психических явлений // Мир Божий. 1890. № 1. С. 148–163.
48. *Челпанов Г. И.* Об измеримости психических явлений // Философский сборник. Льву Михайловичу Лопатину к тридцатилетию научно-педагогической деятельности. От Московского Психологического Общества. 1881–1911. М., 1912. С. 265–281.
49. *Челпанов Г. И.* Об отношении психологии к философии // Вопросы философии и психологии. М., 1907. Кн. 89 (IV). С. 309–323.
50. *Челпанов Г. И.* Общие результаты психометрических исследований и их значение для психологии // Сборник статей (Психология и школа). М., 1912. С. 1–33.
51. *Челпанов Г. И.* Общие результаты психометрических исследований лейпцигской психологической лаборатории и их значение для психологии // Русская мысль. 1889. Кн. VIII (август). С. 159–189.
52. *Челпанов Г. И.* Отчет о деятельности Психологической семинарии за 1897–1902 гг. / Труды психологической семинарии при Университете Св. Владимира. Т. 1. Вып. 1. Киев: Тип. Императ. Ун-та Св. Владимира, 1904. С. 1–11.
53. *Челпанов Г. И.* Отчет о деятельности Психологической семинарии за 1902–1906 гг. / Труды психологической семинарии при Университете Св. Владимира. Т. 1. Вып. 1. Киев: Тип. Императ. Ун-та Св. Владимира, 1907. С. 1–11.
54. *Челпанов Г. И.* Памяти проф. Н. Я. Грота // Николай Яковлевич Грот в очерках, воспоминаниях и письмах товарищей и учеников, друзей и почитателей. СПб.: Тип. Министерства путей сообщения, 1911. С. 185–196.
55. *Челпанов Г. И.* Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. 1. Представление пространства с точки зрения психологии. Киев: Тип. Высоч. утв. т-ва И. Н. Кушнерев и Ко, 1896.
56. *Челпанов Г. И.* Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. 2. Представление пространства с точки зрения гносеологии. Киев: Тип. т-ва И. Н. Кушнерев и Ко, 1904.
57. *Челпанов Г. И.* Социальная психология или «условные рефлексы». М.: Изд. автора, 1926.
58. *Шенрок В. И.* К биографии Н. Я. Грота // Николай Яковлевич Грот в очерках, воспоминаниях и письмах товарищей и учеников, друзей и почитателей. СПб.: Тип. Министерства путей сообщения, 1911. С. 1–56.

# On the 150<sup>th</sup> Anniversary of Georgiy Chelpanov

V. V. Rubtsov

PhD in Psychology, full member of the Russian Academy of Education, director of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, rector of the Moscow State University of Psychology and Education

O. Ye. Serova

PhD in Psychology, leading researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

Ye. P. Guseva

PhD in Psychology, leading researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

The article focuses on the life and scientific activities of the distinguished Russian philosopher, logician, psychologist and teacher Georgiy Chelpanov. While presenting some of the previously published information, the article offers a variety of little-known biographical facts revealed through close study of documents of the Scientific Archive of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education. This historical and psychological investigation carried out by the authors fulfilled the task of supplying knowledge about the genesis of the Russian psychological thought, about the cultural-historical foundations and moral traditions of Russian science in Chelpanov's school of thought.

**Keywords:** developmental stages of creative personality, Russian scientific psychological tradition, metaphysical foundations of psychology, experimental method in psychology.

## References

1. *Bogdanchikov S. A.* Proishozhdenie marksistskoi psikhologii. Diskussiya mezhdru K. N. Kornilovym i G. I. Chelpanovym v otechestvennoi psikhologii 20-h godov. Saratov: SYuI MVD Rossii, 2000.
2. *Bocmanova M. E., Guseva E. P., Ravich-Sherbo I. V.* Psihologicheskii institut na Mohovoi. Istoricheskii ocherk / Pod. red. V. V. Rubcova, A. D. Chervyakova). M.: Izd-vo IChP "EAV", 1994.
3. *Vygotskii L. S.* Istoricheskii smysl psihologicheskogo krizisa // Vygotskii L.S. *Sobr. soch.:* V 6 t. T. 1, s. 291–436. M., 1982.
4. *Vygotskii L. S.* *Pedagogicheskaya psikhologiya.* M., 1926.
5. GA g. Kieva. 1 st. № 69. L. 1; kserokopiya: Nauchnyi arhiv PI RAO. F. 18, op. 3, ed. hr. 1, l. 18.
6. GA g. Kieva. 2 st. № 69. L. 1; kserokopiya: Nauchnyi arhiv PI RAO. F. 18, op. 3, ed. hr. 1, l. 8.
7. GA g. Kieva. F. 16, op. 343, delo № 21, l. 1; kopiya: Nauchnyi arhiv PI RAO. F. 18. Lichnyi fond G. I. Chelpanova.
8. GA g. Kieva. F. 16, op. 343, delo № 21, l. 1; kopiya: Nauchnyi arhiv PI RAO. F.18, op. 3, ed. hr. 2, l. 8.
9. GA g. Kieva. F.16, op. 343, delo № 21, l. 5; kopiya: Nauchnyi arhiv PI RAO. F.18, op. 3, ed. hr. 2, l. 12.
10. GA g. Kieva. F.16, op. 345, delo № 108, l. 3; kopiya: Nauchnyi arhiv PI RAO. F.18, op. 3, ed. hr. 2, l. 18.
11. GA g. Kieva. F.16, op. 345, delo № 108, l. 4–14; kopiya: Nauchnyi arhiv PI RAO. F.18, op. 3, ed. hr. 2, l. 16–17.
12. GA g. Kieva. F.16, op. 345, delo № 108, l. 8–12; kopiya: Nauchnyi arhiv PI RAO. F.18, op. 3, ed. hr. 2, l. 20.
13. Georgiy Ivanovich Chelpanovu ot uchastnikov ego seminariev v Kieve i Moskve (1891–1916 gg.): Stat'i po filosofii i psikhologii. M., 1916.
14. *Guseva E. P.* Iz materialov lichnogo fonda G. I. Chelpanova (opisanie kollekcii pisem) // Al'manah Nauchnogo arhiva Psihologicheskogo instituta. Chelpanovskie chteniya 2008. M.: PI RAO; MGPPU, 2008. S. 207–219.
15. *Guseva E. P., Serova O. E.* O deyatelnosti Chelpanova po sozdaniyu tehniceskikh sredstv dlya obucheniya i popul'yarizacii psikhologii (po materialam arhivnogo fonda) // Chelpanov G. I. *Ocherki psikhologii.* M.; Obninsk: IG – SOCIN, 2009. S. 231–238.
16. *Zhdan A. N.* Georgii Ivanovich Chelpanov // *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. «Psikhologiya».* 1994. № 2. S. 68–73.
17. *Zhuravlev I. V.* O filosofii G. I. Chelpanova // Chelpanov G. I. *Vvedenie v filosofiyu.* M.: LIBROKOM, 2009. S. III–XX.
18. *Zen'kovskii V. V.* Iz «Istorii russkoi filosofii» / G. I. Chelpanov. *Mozg i dusha. Kritika materializma i ocherk sovremennykh uchenii o dushe.* M.: Izd-vo «Krug», 1994. C. 10–11.
19. *Zen'kovskii V. V.* *Istoriya russkoi filosofii: V 2 ch.* M.; Rostov/n-D.: Feniks, 1999.
20. Iz perepiski G. I. Chelpanova i A. M. Sherbiny (publ. R. L. Zolotnickoi) // *Psihologicheskii zhurnal.* 1991. T. 12. № 5. S. 86–92.
21. *Letcev V. M.* Zhiznennyi i tvorcheskii put' G. I. Chelpanova: bor'ba za psikhologiyu / G. I. Chelpanov. *Ocherki psikhologii.* M.: Obninsk: IG; SOCIN, 2009. C. 238–245.
22. *Marcinkovskaya T. D., Yaroshevskii M. G.* Neizvestnye stranicy tvorchestva G. I. Chelpanova // *Voprosy psikhologii.* 1999. № 3. S. 99–106.
23. Nauchnyi arhiv PI RAO. F. 18, op. 2. Kollekcija pisem. *Perepiska O.E. Chelpanovoi s raznymi licami.* Ed. hr. 83.
24. Nauchnyi arhiv PI RAO. F. 18, op. 1, ed. hr. 1. *Vospominaniya Tat'yany Mailliard-Parain.* Rukopis'. S. 1–8.
25. Nauchnyi arhiv PI RAO. F. 18, op. 2. Kollekcija pisem. *Perepiska O. E. Chelpanovoi s raznymi licami.* Ed. hr. 57.
26. Nauchnyi arhiv PI RAO. F. 18, op. 2. Kollekcija pisem. *Perepiska O. E. Chelpanovoi s raznymi licami.* Ed. hr. 1–127.

27. Nauchnyi arhiv PI RAO. F. 18, op. 2. Kolleksiya pisem. Perepiska O. E. Chelpanovoi s raznymi licami. Ed. hr. 61.
28. Nauchnyi arhiv PI RAO. F. 18, op. 2. Kolleksiya pisem. Perepiska O. E. Chelpanovoi s raznymi licami. Ed. hr. 60.
29. Nauchnyi arhiv RAO. F. 82, op. 1, ed. hr. 1. l. 38.
30. Nauchnyi arhiv RAO. F. 18, op. 1. Avtobiografiya G. I. Chelpanova, ed. hr. 1 (l. 2–9); kopiya: Nauchnyi arhiv PI RAO. F. 18, op. 1, ed. hr. 1.
31. Nauchnyi arhiv RAO. F. 82, op. 1, ed. hr. 1. l. 35–37.
32. Nashi uchenye // Zhurnal «Illyustrirovannoe obozrenie». 1912. № 9.
33. *Noskova O. G.* Istoriya psikhologii truda v Rossii (1917–1957). M.: Izd-vo MGU. 1997.
34. *Oleshkevich V. I.* Istoriya psihotehniki. M.: Academia, 2002.
35. OR RGB. F. 326 Chelpanov Georgii Ivanovich, k. 37, ed. hr. 60.
36. OR RGB. F. 326, p.37, ed. hr. 43, 44.
37. OR RGB. F. 367, k. 4, ed. hr. 2.
38. Otchet o sostoyanii i deistviyah I Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta za 1922 g. Arhiv MGU. F. 18, o. 1, ed. hr. 7; kopiya: Nauchnyi arhiv PI RAO. F.
39. Pis'mo professora Kornel'skogo universiteta Titchenera // Rechi i privetstviya na Torzhestvennom otkrytii psikhologicheskogo instituta im. L. G. Shukinoi pri Imperatorskom Moskovskom universitete. M., 1914. S. 32.
40. Protokol № 11 zasedaniya Nauchno-politicheskoi sekcii. 18 oktyabrya 1921 g. Arhiv MGU. F. 18; kopiya: Nauchnyi arhiv PI RAO.
41. Psikhologicheskaya nauka v Rossii XX stoletiya: problemy teorii i istorii / Pod red. A. V. Brushlinskogo. M.: IP RAN, 1997.
42. *Romenec V. A., Manoha I. P., Breusenko A. A.* G. I. Chelpanov: period professorstva v Universitete Sv. Vladimira (g. Kiev, 1892–1907 gg.). K.: «Gnozis», 2000.
43. Sostoyanie Psikhologicheskogo instituta v 1923 g. / Otchet I Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta za 1923 god. M.: Izdanie I MGU, 1924. S. 115.
44. *Chelpanov G. I.* K voprosu ob apriornosti i vrozhdennosti v sovremennoi filosofii. Vstupitel'naya lekciya, chitanaya v Universitete Sv. Vladimira 6 oktyabrya 1892 g. Ott. iz «Universitetskikh izvestii». 1892. Kiev: Tip. Imp. Un-ta Sv. Vladimira, 1892.
45. *Chelpanov G. I.* Zadachi sovremennoi psikhologii // Voprosy filosofii i psikhologii. 1909. Kn. 99. S. 285–308.
46. *Chelpanov G. I.* O zadachah Moskovskogo psikhologicheskogo instituta // Rechi i privetstviya na Torzhestvennom otkrytii psikhologicheskogo instituta im. L. G. Shukinoi pri Imperatorskom Moskovskom universitete. M., 1914. S. 3–6.
47. *Chelpanov G. I.* Ob izmerenii psihicheskikh yavlenii // Mir Bozhii. 1890. № 1. S. 148–163.
48. *Chelpanov G. I.* Ob izmerimosti psihicheskikh yavlenii // Filosofskii sbornik. L'vu Mihailovichu Lopatinu k tridcatiletiyu nauchno-pedagogicheskoi deyatel'nosti. Ot Moskovskogo Psikhologicheskogo Obshestva. 1881–1911. M., 1912. S. 265–281.
49. *Chelpanov G. I.* Ob otnoshenii psikhologii k filosofii // Voprosy filosofii i psikhologii. M., 1907. Kn. 89 (IV). S. 309–323.
50. *Chelpanov G. I.* Obshie rezul'taty psihometricheskikh issledovaniy i ih znachenie dlya psikhologii // Sbornik statei (Psikhologiya i shkola). M., 1912. S. 1–33.
51. *Chelpanov G. I.* Obshie rezul'taty psihometricheskikh issledovaniy leipcigskoi psikhologicheskoi laboratorii i ih znachenie dlya psikhologii // Russkaya mysl'. 1889. Kn. VIII (avgust). S. 159–189.
52. *Chelpanov G. I.* Otchet o deyatel'nosti Psikhologicheskoi seminarii za 1897–1902 gg. / Trudy psikhologicheskoi seminarii pri Universitete Sv. Vladimira. T. 1. Vyp. 1. Kiev: Tip. Imperat. Un-ta Sv. Vladimira, 1904. S. 1–11.
53. *Chelpanov G. I.* Otchet o deyatel'nosti Psikhologicheskoi seminarii za 1902–1906 gg. / Trudy psikhologicheskoi seminarii pri Universitete Sv. Vladimira. T. 1. Vyp. 1. Kiev: Tip. Imperat. Un-ta Sv. Vladimira, 1907. S. 1–11.
54. *Chelpanov G. I.* Pamyati prof. N. Ya. Grota // Nikolai Yakovlevich Grot v ocherkah, vospominaniyah i pis'mah tovarishei i uchenikov, druzei i pochitatelei. SPb.: Tip. Ministerstva putei soobsheniya, 1911. S. 185–196.
55. *Chelpanov G. I.* Problema vospriyatiya prostranstva v svyazi s ucheniem ob apriornosti i vrozhdennosti. Ch. 1. Predstavlenie prostranstva s tochki zreniya psikhologii. Kiev: Tip. Vysoch. utv. t-va I. N. Kushnerev i Ko, 1896.
56. *Chelpanov G. I.* Problema vospriyatiya prostranstva v svyazi s ucheniem ob apriornosti i vrozhdennosti. Ch. 2. Predstavlenie prostranstva s tochki zreniya gnoseologii. Kiev: Tip. t-va I. N. Kushnerev i Ko, 1904.
57. *Chelpanov G. I.* Social'naya psikhologiya ili «uslovnye refleksy». M.: Izd. avtora, 1926.
58. *Shenrok V. I.* K biografii N. Ya. Grota // Nikolai Yakovlevich Grot v ocherkah, vospominaniyah i pis'mah tovarishei i uchenikov, druzei i pochitatelei. SPb.: Tip. Ministerstva putei soobsheniya, 1911. S. 1–56.

---

## Памяти Владимира Михайловича Мунипова (31.03.1931—16.04.2012)

---

Владимир Михайлович родился 31 марта 1931 года в г. Асбесте Алапаевского района Екатеринбургской (б. Свердловской) области, окончил естественно-научное отделение философского факультета МГУ (1954), доктор психологических наук (1988), профессор по специальности «эргономика» (1990), член-корреспондент РАО (1993) и действительный член РАО (1995), и. о. академика-секретаря Отделения высшего образования РАО (с 1995). Заслуженный работник культуры РФ, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования.

В.М. Мунипов был одним из создателей ВНИИ технической эстетики, где работал с 1962 по 1992 гг. и организовал первый в стране отдел эргономики. Профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова (по совм. с 1990 г.), преподавал в МГУ с 1971 г. курс эргономики и дизайна. С 1982 по 2011 гг. был профессором кафедры эргономики МИРЭА. В 1998–2008 годы преподавал на кафедре психологии университета «Дубна». В 2011 г. стал профессором кафедры общей психологии МГППУ.

По инициативе В. М. Мунипова в 1992 г. была создана и им возглавлялась «Ассоциация прикладной эргономики». Мунипов был членом Международной комиссии по человеческим аспектам компьютеризации (с 1982), членом совета Международного фонда исследования производства (с 1993) и членом правления Союза дизайнеров (с 1987); входил в состав редколлегии журналов: «Вопросы психологии», «Прикладная эргономика» (был главным редактором и одним из организаторов), «Техническая эстетика», а также международных журналов: «Человеческие факторы в промышленном производстве», «Взаимодействие человека и ЭВМ», «Прикладная эргономика», «Профессиональная безопасность и эргономика».

Владимир Михайлович был одним из основателей и членом редакционной коллегии журнала «Культурно-историческая психология».

Области научной деятельности — теория и история психологии и эргономики, психология труда, психологические проблемы дизайна. Тема кандидатской диссертации В. М. Мунипова, выполненной под руководством профессора С. Г. Геллерштейна — «В. М. Бехтерев и его место в истории русской педагогики и педагогической психологии» (1968). В своей докторской диссертации по специальности «эргономика» — «Формирование эрго-

номики как научной и проектировочной дисциплины» (1988) — В. М. Мунипов разработал основы комплексного изучения человека в труде, обобщил опыт организации междисциплинарных исследований в области гигиены, биомеханики, физиологии, психофизиологии, психологии труда и инженерной психологии. В его работах обоснована новая концепция качества труда, в которой на основе психологической теории деятельности предлагался путь междисциплинарного решения задач повышения содержательности и привлекательности труда. Им были исследованы психологические воззрения В. М. Бехтерева, история отечественной психотехники (20–30-е гг. XX в.), проведен анализ современного состояния и тенденций развития наук о трудовой деятельности в нашей стране и в мире (1978; 1987; 1992). Работы Владимира Михайловича позволили выявить целые пласты психологических, психофизиологических и эргономических знаний в трудах В. М. Бехтерева, В. Н. Мяснищева, С. Г. Геллерштейна, И. Н. Шпильрейна, Н. А. Бернштейна и др., которые ранее не могли быть введены в структуру истории отечественной психологии и физиологии труда. Методологические, исторические и экспериментальные работы в области эргономики позволили определить ее статус как дисциплины неклассического типа, одновременно являющейся и сферой научного знания, и практической (проектировочной) деятельности, комплексно решающей проблемы проектирования техники, программного обеспечения, условий труда, профессионального обучения и отбора. Владимиром Михайловичем была раскрыта сущность эргономики, ее исторические предпосылки, место среди других наук и практическая значимость на современном этапе развития общества. В области дизайна им были проведены экспериментальные исследования визуального мышления, развита концепция эргодизайна. Владимиром Михайловичем Муниповым был подготовлен ряд учебников, учебных пособий и хрестоматий, практических руководств, норм, требований, стандартов по учету человеческого фактора при проектировании, внедрении и эксплуатации новой техники (1974; 1978; 1979; 1983).

Владимир Михайлович опубликовал свыше 300 научных работ; являлся соавтором первого в стране учебного пособия по эргономике для студентов университетов, обучающихся по специальности «психология»; 8 книг и учебных пособий Владимира Михайловича Мунипова переведены и изданы за рубежом (на английском, болгарском, венгерском, ис-

панском, немецком, польском, словацком, чешском, французском, шведском языках).

### Основные научные работы

1. Методологические проблемы эргономики. М., 1974. (Соавт. В. П. Зинченко);
2. Эргономические основы организации труда. М. 1974. (соавт. Г. А. Смолян, В. П. Зинченко)
3. Основы эргономики. Учебное пособие. М., 1979. (Соавт. В. П. Зинченко);
4. Разработка научных основ эргономических норм и требований. М., 1978;
5. Современное состояние и тенденции развития эргономики. М., 1978;

6. Эргономика. Принципы и рекомендации. М., 1983 (гл. ред.);
7. История советской психологии труда. Тексты (20—30-е гг. XX в.). М., 1983 (соредактор, авт.);
8. Современное состояние и тенденции развития эргономики за рубежом. М., 1987;
9. Эргодизайн, качество, конкурентноспособность. М., 1990. (Соавт. В. И. Даниляк, М. В. Федоров);
10. Эргономические принципы конструирования. Киев, 1992; Камо грядеши, эргономика? М., 1992;
11. Эргономика. Человекоориентированное проектирование техники, программного обеспечения и среды. Учебник для вузов. М., 1998 (Соавт. В. П. Зинченко).
12. Эргономика. Человекоориентированное проектирование техники, программного обеспечения и среды. Учебник для вузов. М., 2001 (Соавт. В. П. Зинченко).

## In Memory of Vladimir Mikhailovich Munipov (31.03.1931—16.04.2012)

---

### References

1. Metodologicheskie problemy ergonomiki. M., 1974. (Soavt. V. P. Zinchenko);
2. Ergonomicheskie osnovy organizacii truda. M. 1974. (soavt. G. A. Smolyan, V. P. Zinchenko)
3. Osnovy ergonomiki. Uchebnoe posobie. M., 1979. (Soavt. V. P. Zinchenko);
4. Razrabotka nauchnyh osnov ergonomicheskikh norm i trebovanii. M., 1978;
5. Sovremennoe sostoyanie i tendencii razvitiya ergonomiki. M., 1978;
6. Ergonomika. Principy i rekomendacii. M., 1983 (gl. red.);

7. Istoriya sovetskoi psikhologii truda. Teksty (20—30-e gg. HH v.). M., 1983 (soredaktor, avt.);
8. Sovremennoe sostoyanie i tendencii razvitiya ergonomiki za rubezhom. M., 1987;
9. Ergodizain, kachestvo, konkurentnosposobnost'. M., 1990. (Soavt. V. I. Danilyak, M. V. Fedorov);
10. Ergonomicheskie principy konstruirovaniya. Kiev, 1992; Kamo gryadeshi, ergonomika? M., 1992;
11. Ergonomika. Chelovekoorientirovannoe proektirovanie tehniki, programmnoho obespecheniya i sredy. Uchebnik dlya vuzov . M., 1998 (Soavt. V. P. Zinchenko).
12. Ergonomika. Chelovekoorientirovannoe proektirovanie tehniki, programmnoho obespecheniya i sredy. Uchebnik dlya vuzov . M., 2001 (Soavt. V. P. Zinchenko).

## Владимир Михайлович Мунипов — шестидесятник, романтик, просветитель

В. П. Зинченко

доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор Института общего среднего образования РАО, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии ГУ-ВШЭ, академик, главный редактор научного журнала «Культурно-историческая психология», член редакционного совета научного журнала «Экспериментальная психология»

---

Владимир Михайлович — один из шестидесятников-романтиков. Он окончил философский факультет МГУ в 1954 г. Как и многие выпускники тех лет, начал свою трудовую жизнь учителем, потом редактором. После того как он отредактировал, а по сути, переписал книгу знаменитого директора школы В. А. Сухомлинского, ему предложили стать главным редактором издательства «Просвещение» (аналогичное предложение было сделано В. В. Давыдову, после того как он отредактировал том избранных трудов Президента АПН СССР И. А. Каирова). Но В. М. предпочел науку. Его первая диссертация и первая книга были посвящены тоже романтику — В. М. Бехтереву, зачинателю новых дел и наук, в том числе эргологии, многие годы спустя ставшей эргономикой. Тогда, видимо, В. М. заразился многотрудной трудовой проблематикой — психотехникой, психологией труда, эргономикой, и принял предложение Д. А. Ошанина работать в Институте психологии АПН СССР, затем в созданном в 1962 г. Ю. Б. Соловьевым ВНИИ технической эстетики. В. М. отдал институту почти 30 лет своей жизни. Именно там он сложился как ученый, организатор науки, просветитель и борец за эргономику. Интерес к истории наук о труде не отпускал, чему способствовали знакомство и встречи с одним из немногих инициаторов создания в СССР психотехники, выживших в годы террора, С. Г. Геллерштейном. Его исторические интересы расширялись и вширь и вглубь. Вслед за очерками по истории психотехники и хрестоматией по психотехнике, изданной в МГУ, В. М. обратился к истории развития и современному состоянию эргономики в разных странах, удивив, например, поляков, назвав им имя их соотечественника, который в XIX веке впервые ввел понятие «эргономика».

Я не случайно назвал В. М. романтиком и просветителем. Его романтизм причудливым образом сочетался с реализмом и здравым смыслом. Он (по его словам) слишком хорошо знал советскую власть, чтобы ожидать от нее что-нибудь хорошего. И при этом не опускал руки. Поражала его настойчивость, с которой он просвещал и убеждал чиновников из ГКНТ СССР, потом с их помощью чиновников из Комитета по труду и зарплате, Госплана, Госстандарта. Справедливости ради нужно

сказать, что в те времена до чиновников можно было достучаться, и притом бесплатно. И все же чудом стало включение эргономики в Программу стран-членов СЭВ, руководителем которой он стал. Так же как и проведение Международного конгресса по эргономике в Москве. ВНИИТЭ, заместителем директора которого В. М. был долгие годы, действительно стал главным центром эргономики в стране и СЭВе. При его участии и под его руководством были созданы (простите за тавтологию) «Руководства, требования и рекомендации по эргономике», а также многие стандарты, учебники и учебные пособия по эргономике. И даже эргономический словарь.

Ему приходилось преодолевать и большое сопротивление со стороны коллег-психологов, увидевших в эргономике сильного конкурента инженерной психологии и психологии труда, на спархию которых никто не покушался. Неожиданным союзником и защитником эргономики стало Главное политуправление Министерства обороны. Там твердо сказали, что главными психологами в армии являются политработники, и никакой другой психологии, даже инженерной, они не потерпят. Был создан Межведомственный совет по эргономике, куда вошли представители всех оборонных отраслей промышленности. Вошел и В. М., после этого удалось даже ввести эргономику в номенклатуру ВАКа, и В. М. защитил вторую диссертацию по этой специальности.

Надо ли говорить, что за последние 20 лет эргономика разделила судьбу многих отраслей науки и техники, в том числе и прикладной. Если страна ничего не производит, эргономика не нужна. Это было источником сильных переживаний В. М. На его глазах рушилось его дело и детище, в создание которого он вложил столько труда и душевных сил. Но как говорится, битому неймется, он учил эргономике студентов МИРЭА, МГУ, МГППУ, университета «Дубна», добирался до неблизких Надыма, Тобольска и других городов и весей, где просвещал и школьных учителей.

В. М. был хорошо известен эргономистам мира. Как бы в утешение за беды эргономики в нашей стране, в последние годы он систематически участвовал в качестве гостя и приглашенного докладчика в международных и региональных конгрессах по эргономике в разных странах, был членом редколлегии



международного журнала «Прикладная эргономика». В прошлом году его тепло поздравили с 80-летием видные эргономисты мира.

Большим счастьем для него был длившийся почти три десятилетия союз с Галиной Георгиевной Бу-

четич. Она была женой, коллегой, другом, не только повседневно заботилась о нем, но и помогала советом в профессиональных вопросах и делах.

Владимир Михайлович и Галина Георгиевна надолго останутся в наших сердцах.

## **Vladimir Mikhailovich Munipov — Shestidesyatnik, Romantic, Enlightner**

**V. P. Zinchenko**

Ph.D. in Psychology, full member of the Russian Academy of Science (RAS), professor of the Institute of General Secondary Education of RAS, professor at the Chair of General and Experimental Psychology (Higher School of Economics), academician, chief editor of the Journal of Cultural-Historical Psychology, member of the editorial council of the Journal of Experimental Psychology

---

## Это был удивительно приятный человек (Воспоминания о Владимире Михайловиче Мунипове)

**В. А. Гуружапов**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

---

О Мунипове я знал давно. Еще со времени одной лекции Владимира Петровича Зинченко для студентов МГУ по инженерной психологии в 1977 году. Тогда в среде психологов были распространены попытки объяснения закономерностей психических процессов на основе радиотехнических схем. Владимир Петрович резко раскритиковал этот радиотехнический редукционизм, почерпнутый из популярных научно-технических журналов. И в качестве противоположного примера рассказал о Мунипове: «Вот человек, который постоянно имеет дело с техникой и разбирается в ней, но при этом удерживает интерес к живому человеку — он технику приспособливает к человеку, а не наоборот!»

Лично с Муниповым я познакомился много позже: в начале 2000-х годов. Это было в университете г. Дубна. Борис Мещеряков представил меня ему. Я даже не успел засмущаться — в компании с Владимиром Михайловичем сразу почувствовал себя абсолютно комфортно. Он сразу нашел тему для разговора. Он вообще умел потрясающе находить темы для бесед. Казалось, это были ни к чему не обязывающие рассказы о жизни, но при этом всегда изобилуют яркими живыми примерами, которые надолго запоминались. Эти примеры я постоянно использую на моих лекциях. Постоянно размышляю над их содержанием. Например, как-то мы разговорились о природе религиозного сознания. Владимир Михайлович вспомнил, как в юности он профессионально занимался велосипедным спортом, даже входил в молодежный олимпийский резерв. В их группе был удивительно сильный гонщик и очень религиозный. Он регулярно молился. Все прочили ему большое спортивное будущее. И вот на решающем квалификаци-

онном соревновании, когда решался вопрос о месте в национальной сборной, у него сломалась цепь. Естественно, «пролетел» мимо сборной. Ребята стали над ним подтрунивать: «Что же тебе Бог не помог?» На это неудачник ответил просто: «Бог такими мелочами не занимается!» Вот что значит подлинное религиозное сознание.

Однажды Владимир Михайлович задал мне вопрос: «Как может быть, что в 1960–70-х годах в нашей стране не было условий для развития дизайна, а дизайнеры мирового уровня были?» Я не смог ответить. Тогда он рассказал о своих коллегах по ВНИИ технической эстетики. Хитро улыбнувшись, он заметил, что дизайнером может быть только свободный человек. И на примере жизни директора института Юрия Соловьева рассказал, как мог быть свободным человек в несвободной стране. Конечно, во многом это обеспечивается специфическими условиями окружения. Необходимо иметь надежную социальную защиту. Но всегда есть возможность быть свободным человеком. Надо только уметь пользоваться этим.

Владимир Михайлович никогда не нагружал других своими проблемами. Даже о своих несчастьях он умел говорить как-то легко. Однажды рассказал мне о сгоревшей даче. Знаю, что он ее очень любил, и это было для него большой потерей. Но было сказано так, будто это какая-то мелочь. С его лица не сходила характерная легкая улыбка. Она словно успокаивала: «Не горюй, все неудачи относительно, как и удачи тоже». Она осталась на его фотографиях. А в моей памяти осталось ощущение легкости общения с этим удивительно приятным человеком. С ним я чувствовал себя свободным человеком.

## He Was a Truly Wonderful Man (Remembering Vladimir Mikhailovich Munipov)

**V. A. Guruzhapov**

Doctor of Psychology, professor, head of chair of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education

---

## Владимир Михайлович Мунипов. Соболезнования коллег и друзей

---

Московский городской психолого-педагогический университет и Психологический институт Российской академии образования скорбит в связи с трагической утратой замечательного человека, профессора, академика РАО — Владимира Михайловича Мунипова.

Он прошел свой трудовой путь: от школьного учителя до ярчайшего представителя отечественной психологической науки. Всю свою жизнь, все свои душевные и творческие силы Владимир Михайлович посвятил изучению эргономики, дизайна, психологии труда.

Для всех нас Владимир Михайлович останется ярким примером профессиональной и личностной успешности. Владимиру Михайловичу были присущи активная жизненная позиция, богатый научный опыт, принципиальность и ответственность, что несомненно снискало глубокое уважение научной общественности.

Коллеги и друзья выражают свои глубокие соболезнования родным и близким Владимира Михайловича.

*В. В. Рубцов*  
Ректор МГППУ, директор ПИ РАО, действительный член РАО,  
Заслуженный деятель науки РФ,  
г. Москва, Россия

В нашей памяти он останется Живым, Красивым и Светлым Человеком!

Глубокие соболезнования родным и близким Владимира Михайловича Мунипова.

Передаю своё сочувствие коллегам Владимира Михайловича в институте.

В последнее время имя ВЛАДИМИР МУНИПОВ пришло и в Израиль как имя крупного советского ученого, много сделавшего для роста ЭРГОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИИ И В МИРЕ!

Постараюсь сделать всё зависящее от меня, чтобы наша учащаяся молодёжь (будущие эргономисты, психологи, экологи, социологи) узнали о творческом наследии Владимира Михайловича Мунипова.

*Роман Шейнбергер,*  
профессор  
г. Хайфа, Израиль

Дорогие коллеги и друзья!

Потрясены кончиной Владимира Михайловича.

Выражаем глубокое соболезнование родным и близким покойного.

С Владимиром Михайловичем связаны самые яркие страницы нашей жизни на родине.

Он был выдающимся ученым и потрясающим человеком.

Никогда не забудем.

*Светлана Сильвестрова,*  
*Дмитрий Азрикан,*  
дизайнер, кандидат искусствоведения  
г. Чикаго, США

Я глубоко скорблю по поводу кончины Владимира Михайловича.

Мы впервые встретились с ним в 2005 году и с тех пор поддерживали дружеские отношения. Помню, моим первым желанием тогда было просто сидеть и слушать, как он говорит, — дни, месяцы напролет! К сожалению, тогда это было невозможно.

Владимир Михайлович очень поддерживал меня как в моем исследовании о ВНИИТЭ, так и в предыдущей работе, посвященной теоретике цвета Михаилу Матюшину. Он написал длинную рецензию на мою кни-

---

гу «Цветная вселенная» о Матюшине, — и эта рецензия, в свою очередь, превратилась в полноценную работу о Елене Блаватской и теософии в России.

К сожалению, рецензия так и не была опубликована, но она послужила очевидным доказательством, что Владимир Михайлович был подлинным ученым, ведомым искренним любопытством и стремлением постичь мир, в котором мы живем, на самых разных уровнях.

Я была и остаюсь под огромным впечатлением от Владимира Михайловича, от его эрудиции, проницательности и проникновения в суть проблем системного и междисциплинарного знания.

Для меня каждая наша встреча была незабываемым событием. Кончина Владимира Михайловича и все неслучившиеся встречи с ним — это напоминание, что не стоит ничего откладывать на завтра; нужно ловить момент и действовать сегодня, сейчас.

Я хотела бы добавить, что все мои мысли сейчас — с родными и близкими Владимира Михайловича.

*Маргарета Тильберг,*  
кандидат наук, доцент Университета Сёдертёрн,  
г. Стокгольм, Швеция

Друзья,

Грустное известие передал мне мой коллега, Ежи Словиковский. Я глубоко опечален. У меня на столе по-прежнему лежит журнал, изданный к юбилею Владимира.

Мы дружили на протяжении многих лет, встречались в разных уголках мира на конгрессах Международного совета ассоциаций промышленного дизайна (ICSID), часто сотрудничали в рамках совместных проектов между институтами промышленного дизайна Варшавы и Москвы.

Я скорблю вместе с вами.

Мы всегда будем помнить Владимира как Настоящего Ученого и Доброго Друга.

*Рышард Бояр,*  
промышленный дизайнер  
г. Варшава, Польша

Я чрезвычайно опечален известием.

Профессор Мунипов был моим близким другом и титаном мировой эргономики.

Его будет очень не хватать нам всем.

*Вальдемар Карвовски,*  
профессор  
Университета Центральной Флориды (США),  
почетный доктор  
МИРЭА (Москва)

Чрезвычайно опечален известием о кончине Владимира Мунипова, поистине всемирно известного гиганта из гигантов эргономики.

*Гавриел Сальвенди,*  
профессор  
Университета Пердью (США),  
заведующий кафедрой  
факультета промышленной инженерии Университета Синьхуа (Китай)

Дорогие друзья, коллеги, близкие,

Я был глубоко потрясен, когда получил известие, что Владимир Мунипов ушел от нас 16 апреля, и пишу это письмо, чтобы выразить свои самые искренние соболезнования. Его кончина — огромная потеря для всего международного научного сообщества. Мы никогда не забудем всего, что он сделал для российско-германского сотрудничества в сфере эргономики.

Профессор Мунипов был мудрым, отзывчивым, скромным человеком и талантливым учителем. Таким мы будем помнить его всегда.

*Кристофер Шлик,*  
профессор,  
Институт промышленного проектирования и эргономики,  
Рейнско-Вестфальский технический университет  
Ахена (Германия)

С большим сожалением я принял сведение, что Владимира Мунипова уже нет между нами. Мы с Владимиром совместно работали и дружили почти пятьдесят лет — полвека. Много случилось в это время и мы в этом активно принимали участие.

Жалко, Владимир, что уже не поговорим об эргономике, о дизайне, что не побеседуем и ничего больше вместе не запланируем...

*Ежи Словиковский*  
г. Варшава, Польша,  
профессор  
Королевского института технологии  
г. Стокгольм, Швеция

Внезапная весть о смерти Владимира Михайловича — большая печаль для меня и моей семьи.

Мы провели несколько незабываемых дней вместе в Лас-Вегасе три года назад, на конференции, и я представить не мог, что так скоро буду скорбеть о его уходе.

Я знал Владимира Михайловича на протяжении многих лет. Приезжая по делам в Москву из Одессы, я неизменно посещал Институт технической эстетики и часто встречал его там.

После моего переезда в Америку мы виделись дважды. Один раз на конференции в Канаде, в Монреале, другой раз в Лас-Вегасе — тогда моя жена Инна также смогла познакомиться с Владимиром Михайловичем. Находиться рядом с ним всегда было в удовольствие: он был великолепным рассказчиком, очень открытым и добрым человеком. Владимир Михайлович также был замечательным ученым.

Мы с женой выражаем свои искренние соболезнования семье Владимира Михайловича. Он навсегда останется в нашей памяти.

*Gregory and Inna Bedny,*  
профессор  
Королевского института технологии  
г. Стокгольм, Швеция

Я чрезвычайно опечалена вестью о кончине Владимира Михайловича Мунипова.

Наш институт с огромным удовольствием сотрудничал с профессором Муниповым еще с 1972 года, и его великолепные познания в области эргономики всегда были очень ценны для нас. Общение с таким неизменно дружелюбным, открытым человеком доставляло много радости.

Мы запоем профессора Мунипова не только как ведущего ученого в сфере эргономики в России и одного из наиболее видных экспертов по эргономике в современном мире, но и как крупного специалиста по теории, практике и истории эргономики, промышленного дизайна и психологии труда в бывшем СССР.

От себя и от лица сотрудников нашего института я хотела бы выразить самые искренние соболезнования в связи со смертью профессора Мунипова, поскольку это ощутимая утрата не только для близких и коллег, но и для всей мировой эргономической науки.

*Данута Корадецка,*  
профессор,  
директор Центрального института охраны труда  
Варшава, Польша

---

Я хорошо помню Владимира Михайловича Мунипова, помню наши бесконечные споры о марксизме, помню нашу с ним последнюю встречу в Лондоне.

Владимир Михайлович был человеком динамичного мышления. Когда его обвиняли в том, что о нем хорошо говорит «враг» Буковский, он отвечал: как же может ученик быть врагом своего учителя? Мои соболезнования родным и близким. Вечная память.

*Владимир Буковский*  
Лондон, Великобритания

**Vladimir Mikhailovich Munipov.  
Condolences from Colleagues and Friends**

---

## НАШИ АВТОРЫ

- Балестра Франческа** — магистр психологии развития, аспирант факультета психологии Университета Пармы  
*francesca.balestra@nemo.unipr.it*
- Болотова Алла Константиновна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и экспериментальной психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»  
*Bolotova@hse.ru*
- Гуружапов Виктор Александрович** — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*otdel-m@yandex.ru*
- Гусева Елена Петровна** — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования  
*el.gus@mail.ru*
- Джуса Эстер** — аспирант Национального университета образования, Сингапур  
*estherjoosa@gmail.com*
- Зинченко Владимир Петрович** — доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор Института общего среднего образования РАО, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии ГУ-ВШЭ, академик, главный редактор научного журнала «Культурно-историческая психология», член редакционного совета научного журнала «Экспериментальная психология»  
*zinchRae@yandex.ru*
- Кэмпбелл Мэттью** — магистр педагогики, магистр религиозного просвещения, преподаватель курса «Обучение, интегрированное в практику» в Гриффитском институте высшего образования (GIHE), член исполнительного комитета Новозеландского объединения за образование, совмещенное с практикой (NZACE)  
*m.campbell@griffith.edu.au*
- Лебедева Анна Александровна** — аспирант, научный сотрудник лаборатории проблем развития личности лиц с ограниченными возможностями здоровья ИПИИО МГППУ  
*anna.alex.lebedeva@gmail.com*
- Лигорио Мария Беатриче** — кандидат наук, доцент Университета г. Бари  
*bealigo@hotmail.com*
- Лоперфидо Федела Фельдиа** — аспирант Университета г. Бари  
*feldialop@gmail.com*
- Обухова Людмила Филипповна** — доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета

- 
- Рахматуллина Евгения Алексеевна** — аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета, научный сотрудник лаборатории теоретических и экспериментальных проблем культурно-исторической психологии Московского городского психолого-педагогического университета, педагог-психолог Государственного бюджетного образовательного учреждения школы-интерната «Интеллектуал»  
*erahmatullina@gmail.com*
- Рубцов Виталий Владимирович** — доктор психологических наук, действительный член Российской академии образования, директор Психологического института Российской академии образования, ректор Московского городского психолого-педагогического университета  
*rectorat@list.ru*
- Рубцова Ольга Витальевна** — выпускник кафедры лингводидактики факультета французского языка (теории и методики преподавания иностранных языков и культур) Московского государственного лингвистического университета им. Мориса Тореза
- Серова Ольга Евгеньевна** — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования  
*s\_olga953@mail.ru*
- Хачатурова Милана Радионовна** — магистр психологических наук, преподаватель кафедры общей и экспериментальной психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»  
*milanahse@mail.ru, mhachaturova@hse.ru*
- Шачин Святослав Вячеславович** — кандидат философских наук, доцент кафедры философии социально-гуманитарного факультета Мурманского государственного гуманитарного университета  
*s\_shachin@mail.ru*



## OUR AUTHORS

- Balestra Francesca** – Master Degree in Developmental psychology; PhD student in psychology; Department of psychology, University of Parma  
*francesca.balestra@nemo.unipr.it*
- Bolotova Anna Konstantinovna** – PhD in Psychology, professor, head of the Chair of General and Experimental Psychology, Higher School of Economics  
*Bolotova@hse.ru*
- Guruzhapov Victor Aleksandrovich** – Doctor of Psychology, professor, head of chair of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education  
*otdel-m@yandex.ru*
- Guseva Yelena Petrovna** – PhD in Psychology, leading researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education  
*el.gus@mail.ru*
- Joosa Esther** – PhD student, National Institute of Education (NIE) Singapore  
*estherjoosa@gmail.com*
- Zinchenko Vladimir Petrovich** – PhD in Psychology, full member of the Russian Academy of Science (RAS), professor of the Institute of General Secondary Education of RAS, professor at the Chair of General and Experimental Psychology (Higher School of Economics), academician, chief editor of the Journal of Cultural-Historical Psychology, member of the editorial council of the Journal of Experimental Psychology  
*zinchRae@yandex.ru*
- Campbell Matthew** – M.Ed. (USyd), M.RE (ACU), B.Ed.; School of Education (NSW), Griffith Institute for Higher Education (GIHE); Lecturer – Work Integrated Learning; Griffith Institute for Higher Education (GIHE); Executive Member – New Zealand Association for Cooperative Education (NZACE)  
*m.campbell@griffith.edu.au*
- Lebedeva Anna Aleksandrovna** – researcher at the Laboratory of Developmental Problems of the Disabled, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology and Education  
*anna.alex.lebedeva@gmail.com*
- Ligorio Maria Beatrice** – PhD, Associated professor, University of Bari, Via Quintino Sella, 268–70123 Bari (IT)  
*bealigo@hotmail.com*
- Loperfido Fedela Feldia** – Graduated, PhD student, University of Bari, Via Quintino Sella, 268 – 70123 Bari (IT)  
*feldialop@gmail.com*
- Obukhova Lyudmila Filippovna** – PhD in Psychology, head of the Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education
- Rakhmatullina Yevgeniya Alekseyevna** – PhD student at the Chair of Pedagogical Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education, researcher at the Laboratory of Theoretical and Experimental Issues in

---

Cultural-Historical Psychology (Moscow State University of Psychology and Education), psychologist at the «Intellectual» boarding school  
*erahmatullina@gmail.com*

- Rubtsov Vitaliy Vladimirovich** — PhD in Psychology, full member of the Russian Academy of Education, director of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, rector of the Moscow State University of Psychology and Education  
*rectorat@list.ru*
- Rubtsova Olga Vitalyevna** — Alumnus, Chair of Linguadidactics, Faculty of the French Language (Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures), Moscow State Linguistic University named after Maurice Thorez
- Serova Olga Yevgenyevna** — PhD in Psychology, leading researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education  
*s\_olga953@mail.ru*
- Khachaturova Milana Radionovna** — MA in Psychology, lecturer at the Chair of General and Experimental Psychology, Higher School of Economics  
*milanahse@mail.ru, mhachaturova@hse.ru*
- Shachin Svyatoslav Vyacheslavovich** — PhD in Philosophy, associate professor at the Chair of Philosophy, Murmansk State Humanities University  
*s\_shachin@mail.ru*

# Теоретические проблемы культурно-исторической психологии в контексте современной социальной практики: Комментарии по итогам Второго летнего университета ISCAR

Под эгидой Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ) и Международного общества культурно-деятельностных исследований (ISCAR) с 26 августа по 1 сентября 2011 года на базе подмосковного центра образования «Паведники» прошел Второй международный летний психологический университет для аспирантов «Теоретические проблемы культурно-исторической психологии в контексте современной социальной практики». Научные руководители конференции — проф. В. В. Рубцов (Россия) и проф. Г. Рюкрим (Германия). Торжественное открытие и первая вступительная лекция прошли в стенах МГППУ, после чего участники отправились к месту проведения мероприятия. Многие профессора и аспиранты, принимавшие участие в пяти днях интенсивной работы конференции, по ее окончании отправились на Международный конгресс ISCAR в Рим.

Выбор темы Летнего университета оказался еще более удачным, чем предполагали организаторы. Большинство представленных исследовательских проектов обращались к центральным методологическим понятиям культурно-исторической теории. Темы, затронутые в работах молодых ученых, касались актуальных проблем социальной практики самых различных стран мира. Можно предположить, что в целом они стали определенной попыткой осмысления трех глобальных кризисов современного мира: культурно-экологического, экономико-политического и антропологического (Мамардашвили). Проявившееся напряжение между актуальными темами современных исследований и концептуально-теоретической системой остро поставило вопрос о необходимости дальнейшей разработки центральных понятий культурно-исторической теории в полном соответствии с анализом «кризиса в психологии», представленным Л. С. Выготским в двадцатых годах прошлого века. Эта задача познания стала в равной степени значима как для преподавателей, так и для аспирантов Летнего университета.

Состав участников — представителей разных культур, ясно обозначил новый вызов традиции культурно-исторического исследования в современном мире. Универсальны ли базовые понятия культурно-исторической теории? Можем ли мы прямолинейно использовать теорию Выготского в любой культуре? Нужен ли нам специфический анализ, к примеру, культур Латинской Америки, если мы там попробуем подойти к решению вопросов социальной практики с точки зрения культурно-исторического подхода? Существующий опыт анализа и обобщения в западной научной традиции указывает, что попытки переноса лучших практических моделей даже между схожими средами безнадежны. В каждом новом случае культурная модель должна быть сконструирована заново и не может быть эмплиментирована из одной среды в другую (Арнкил).

В ходе работы преподаватели школы особенно подчеркивали следующую особенность культурно-исторического подхода. Теория Выготского о культурном развитии есть методологическое руководство, сборник принципов, организованная не как хорошо сформулированная система тезисов, а скорее как разрозненная коллекция творческих озарений. Современное состояние методологического осмысления работ Выготского оставляет пространство для интерпретаций, в том числе и ложных. В выступлениях профессоров особенно отмечалось, что такая коллекция методологических принципов не может применяться последовательно — один принцип за другим. Задача понимания отсутствующих системных отношений «новой» методологии может казаться неодолимой для молодых ученых, происходящих из разных исследовательских культур и традиций, многие из которых не имеют возможности обращаться к основным текстам на родном языке. Именно данное обстоятельство привело к тому, что основная часть работы конференции была посвящена представлению различных интерпретаций отношений между методологическими принципами культурно-исторической теории и их дальнейшей разработкой в разных областях социальной практики.

Одна из проблем эмпирических исследований, основанных на культурно-историческом подходе, — разработка методологической базы. Невозможно напрямую выводить эмпирические решения из методологических принципов теории, потому как в данной системе принципов не заложены готовые механизмы развития. В культурно-историческом исследовании сам процесс познания порождает изучаемый феномен. В западной традиции задача формирования или развития новых психических функций объединяет два разных типа исследовательской деятельности, зачастую проводимых раздельно: проектный тип, нацеленный на изменения в социальном опыте, и исследовательский, выявляющий новые феномены и закономерности. Необходимым же условием формирования новой психической функции является раскрытие механизма ее развития, на основании которого строится ее последующее конструирование в генетическом эксперименте. Субъективное

---

вовлечение и мотивация участников такого эксперимента является необходимым условием успеха, и в этом процессе не может существовать никаких стандартов и директив.

Методологическим принципам культурно-исторической психологии уже более восьмидесяти лет, и с тех пор мир достаточно сильно изменился. Глобальные исторические изменения и вызовы современной реальности стали центрами обсуждения в ходе состоявшихся дискуссий и презентаций. На протяжении даже этого небольшого промежутка времени методологические принципы и концепты претерпели ряд различных интерпретаций. Работа Летнего университета была разделена на четыре большие части: 1. Теоретические основы культурно-исторической психологии (Формирование развивающих сред и профессиональные компетенции учителей. Лекции В. В. Рубцова (Россия), Л. Ф. Обуховой (Россия), Г. Рюкрима (Германия) и Н. Н. Вересова (Финляндия); 2. Культурно-историческая психология и образование (Развивающее обучение, формы мышления, соответствующие разным возрастам, профессиональная подготовка учителей для систем развивающего образования. Лекции М. Бредиките (Финляндия), А. Марголиса (Россия) и П. Хаккарайнена (Финляндия); 3. Культурно-историческая психология и специальное образование (Инклюзивный подход в детском развитии и интегративные проблемы компетентности учителя в этой сфере. Лекции Т. Басиловой (Россия), А. Лессы (Бразилия) и С. Фидальго (Бразилия); 4. Культурно-историческая психология и консультирование (Различные формы психологической помощи, основанные на культурно-исторической теории: психотерапия, профессиональное консультирование, центры психологической помощи. Лекция и мастер-класс Ф. Е. Василюка (Россия).

Все двадцать шесть участников Летнего университета были очень рады возможности углубить свои познания в культурно-исторической психологии. Многие из них до этого не знали, как может применяться данный подход в разных социальных сферах (например, в терапии). В отзывах о работе университета участники особенно отметили высокую значимость уникальной возможности близкого социального взаимодействия как важного фактора развития своей дальнейшей научной карьеры.

*Пентти Хаккарайнен  
Наталья Уланова*

# Содержание

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Подростковый кризис и проблема ролевой идентичности <i>О. В. Рубцова</i> .....	2
Возрастная динамика деятельностно-ориентированных переживаний в подростковом возрасте <i>Е. А. Рахматуллина</i> .....	8
Развитие через развертывание учебной деятельности <i>Мария Беатриче Лигорио, Федела Фельдиа Лоперфидо</i> .....	17

## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Драма и мечты: взгляд на художественную деятельность молодого человека с синдромом Дауна сквозь призму культурно-исторической психологии и семиотики <i>Эстер Джуса</i> .....	26
---	----

## ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Коммуникативная теория разума Юргена Хабермаса и ее применение к некоторым психологическим темам <i>С. В. Шачин</i> .....	34
Примиряя идентичности и «Я» в процессе общения: между теорией и методологией <i>Франческа Балестра</i> .....	47

## ВЫГОТСКОВЕДЕНИЕ

Выготский и психология развития в его и наши дни <i>Л. Ф. Обухова</i> .....	51
--	----

## ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

О методологической культуре психологов (от монизма к плюрализму) <i>В. П. Зинченко</i> .....	59
---	----

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Человек и время в ситуациях выбора совладающего поведения <i>А. К. Болотова, М. Р. Хачатурова</i> .....	69
Образы «Я» в условиях становления профессиональной идентичности начинающих полицейских <i>Мэттью Кэмпбелл</i> .....	77

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья: от средового подхода к личностному <i>А. А. Лебедева</i> .....	83
---	----

## ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

К 150-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова <i>В. В. Рубцов, О. Е. Серова, Е. П. Гусева</i> .....	92
Памяти Владимира Михайловича Мунипова (31.03.1931—16.04.2012) .....	110
Владимир Михайлович Мунипов — шестидесятник, романтик, просветитель <i>В. П. Зинченко</i> .....	112
Это был удивительно приятный человек (Воспоминания о Владимире Михайловиче Мунипове) <i>В. А. Гуружапов</i> .....	114
Владимир Михайлович Мунипов. Соболезнования коллег и друзей <i>В. В. Рубцов, Р. Шейнбергер, С. Сильвестрова, Д. Азрикан, М. Тильберг, Р. Бояр, В. Карвовски, Г. Сальвенди, К. Шлик, Е. Словицковски, Г. Бедни, И. Бедни, Д. Корадеца, В. Буковский</i> .....	115

<i>Наши авторы</i> .....	119
--------------------------	-----

# Contents

## DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Adolescent Crisis and the Problem of Role Identity <i>Olga Rubtsova</i> .....	2
Age Dynamics of Activity-Related Emotional Experience in Adolescents <i>Ye. A. Rakhmatullina</i> .....	8
The Subjective Development through Unfolding Learning Activities <i>Maria Beatrice Ligorio, Fedela Feldia Loperfido</i> .....	17

## PSYCHOLOGY OF PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS

Drama and dreams: Looking through a Cultural-Historical and Semiotic Lens at the Graphic-Dramatic Interplay of a Young Adult with Down Syndrome <i>Esther Joosa</i> .....	26
--	----

## THEORY AND METHODOLOGY

Jürgen Habermas's Theory of Communicative Rationality and its Applications to Certain Psychological Issues <i>S. V. Shachin</i> .....	34
Negotiating Selves and Identities in Interaction: between Theory and Methodology. <i>Francesca Balestra</i> .....	47

## VYGOTSKOLOGY

Vygotsky and Developmental Psychology in His and Our Time <i>L. F. Obukhova</i> .....	51
--	----

## DISCUSSIONS AND DISCOURSES

On the Methodological Culture of Psychologists (From Monism to Pluralism) <i>V. P. Zinchenko</i> .....	59
---	----

## EMPIRICAL RESEARCHES

The Person and the Time: Choosing Coping Behaviours <i>A. K. Bolotova, M. R. Khachaturova</i> .....	69
Constructs of Self within the Emerging Professional Identity of Beginning Police Officers <i>Matthew Campbell</i> .....	77

## PSYCHOLOGICAL PRACTICE

Quality of Life of the Disabled: From Environmental to Personality-Oriented Approach <i>A. A. Lebedeva</i> .....	83
---	----

## MEMORABLE DATES

On the 150 <sup>th</sup> Anniversary of Georgiy Chelpanov <i>V. V. Rubtsov, O. Ye. Serova, Ye. P. Guseva</i> .....	92
In Memory of Vladimir Mikhailovich Munipov (31.03.1931–16.04.2012) .....	110
Vladimir Mikhailovich Munipov – Shestidesyatnik, Romantic, Enlightner <i>V. P. Zinchenko</i> .....	112
He Was a Truly Wonderful Man (Remembering Vladimir Mikhailovich Munipov) <i>V. A. Guruzhapov</i> .....	114
Vladimir Mikhailovich Munipov. Condolences from Colleagues and Friends <i>V. V. Rubtsov, R. Sheinberger, S. Silvestrova, D. Azrikan, M. Tillberg, R. Bojar, W. Karwowski, G. Salvendy, C. Schlick, J. Słowikowski, G. Bedny, I. Bedny, D. Koradecka, V. Bukovsky</i> .....	115
<i>Our authors</i> .....	121

# PsyJournals.ru

портал психологических изданий



# ЧИТАЙТЕ ЖУРНАЛЫ ПО ПСИХОЛОГИИ online



## ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ЭЛЕКТРОННЫЕ ВЕРСИИ 15 ЖУРНАЛОВ ПО ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

- Для университетов, библиотек и научных центров
- Для индивидуальных читателей
- Для зарубежных читателей и организаций



Оформите подписку в редакции PsyJournals.ru:

Заявка на подписку: +7 (495) 608-16-27

Заявка на тестовый доступ к журналам: test@psyjournals.ru

Подробнее об условиях подписки: [www.PsyJournals.ru](http://www.PsyJournals.ru)



Издательство МГППУ  
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ | [www.mgppu.ru](http://www.mgppu.ru)

# ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ «Культурно-историческая психология» на 2012 год

Индекс (Агентство «Роспечать»): 18024 (полугодовой)  
 Периодичность выхода: 4 номера в год (ежеквартально)  
 Стоимость подписки на полугодие: 700 руб.  
 Стоимость одного номера: 350 руб.

**Подробная информация по подписке:**

Телефон редакции: +7 (495) 608-16-27

Email: kip@mgppu.ru

Электронная версия журнала: [www.PsyJournals.ru/kip](http://www.PsyJournals.ru/kip)

<b>Ф. СП-1</b>	<b>АБОНЕМЕНТ</b> на журнал		18024 <small>(индекс издания)</small>										
	<b>Культурно-историческая психология</b> <small>(наименование издания)</small>		Количество комплектов										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Куда												
	<small>(почтовый индекс)</small>		<small>(адрес)</small>										
	Кому												
	<small>(фамилия, инициалы)</small>												
<b>ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА</b>													
	ПВ	место	ли-тер	на журнал		18024 <small>(индекс издания)</small>							
	<b>Культурно-историческая психология</b> <small>(наименование издания)</small>												
Стоимость	подписки пере-адресовки							Количество комплектов					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Куда													
	<small>(почтовый индекс)</small>		<small>(адрес)</small>										
Кому													
	<small>(фамилия, инициалы)</small>												