

*Международный научный журнал*

*International Scientific Journal*

**Культурно-историческая психология**

**2014. Т. 10. № 2**

---

Cultural-Historical Psychology

2014. Vol. 10, no. 2

Московский городской психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education

# Содержание

## ВОСПОМИНАНИЯ О ВЛАДИМИРЕ ПЕТРОВИЧЕ ЗИНЧЕНКО

В.П. Зинченко: образы и воспоминания	
<i>В.В. Рубцов</i> .....	4
Свобода и независимость мысли Владимира Петровича Зинченко	
<i>В.Д. Шадриков</i> .....	5
Светлой памяти мудрого человека В.П. Зинченко	
<i>В.Ф. Петренко</i> .....	9
Живая память о Владимире Петровиче Зинченко	
<i>Ф.Е. Василюк</i> .....	13
Реплика по поводу подхода В.П. Зинченко к проблеме смыслового понимания	
<i>В.С. Собкин</i> .....	20
О Владимире Петровиче — Учителе и человеке	
<i>В.К. Зарецкий</i> .....	24
Рефлексия персонологии жизнетворчества В.П. Зинченко и его культурно-деятельностной психологии, эргономики и педагогики	
<i>И.Н. Семенов</i> .....	27
Продолжатель дел великой плеяды	
<i>Л.Л. Любимов</i> .....	40
Живое движение	
<i>Д.А. Леонтьев</i> .....	42
Харьковские встречи с Владимиром Петровичем Зинченко	
<i>Е.Ф. Иванова</i> .....	44
Рыцарь духовной психологии	
<i>В.И. Евсевичев</i> .....	46
Слово об учителе	
<i>Д.И. Белостоцкая</i> .....	48
Заключительное слово к рубрике	
<i>Б.Д. Элькоин</i> .....	49

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Как дети усваивают значение слова, которое недоступно их прямому восприятию: гипотеза о взаимодействии социального, языкового и понятийного опыта	
<i>А.А. Котов, Е.Ф. Власова, Т.Н. Котова</i> .....	50
Формирование двигательного навыка письма по третьему типу ориентировки (модификация методики Н.С. Пантиной)	
<i>А.Н. Сиднева</i> .....	58
Психосемантический подход в исследованиях семейной и материнской направленности девушек 15—17 лет	
<i>Н.В. Нозикова</i> .....	69

## КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Развитие категориального восприятия цвета при речевых расстройствах	
<i>О.А. Гончаров, С.Г. Романов</i> .....	78

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Что делают дети в норвежских детских садах?	
Часть 2: Фокус на вариантах условий культурного развития	
<i>Я.Ч. Каллестад, Э.Э. Одегор</i> .....	86

## ПСИХОТЕРАПИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

Специфические особенности и проблемы персоналистического консультирования	
<i>А.И. Красило</i> .....	95

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ:

Отчет о XIX всемирной конференции Международной ассоциации игры (International Play Association (IPA))	
<i>Е.О. Смирнова, М.В. Соколова, И.А. Котляр</i> .....	105
<b>Материалы 3-го международного летнего университета для аспирантов и молодых ученых ISCAR</b>	
Преподавание научных дисциплин: к вопросу о некоторых противоречиях в образовательной практике	
<i>Х. Камилло, К. Маттос</i> .....	110
Трансформация убеждений будущих учителей в процессе их обучения преподаванию английского языка в чилийском контексте	
<i>М. Бараона</i> .....	116

## РЕЦЕНЗИИ

Искусство слова как явление психической деятельности	
<i>Л.В. Тимашова</i> .....	123
<i>Наши авторы</i> .....	127

# Contents

## REMEMBERING VLADIMIR ZINCHENKO

V.P. Zinchenko: Images and Reminiscences	
<i>V.V. Rubtsov</i> .....	4
Vladimir Zinchenko: A Man of Free and Independent Thought	
<i>V.D. Shadrnikov</i> .....	5
In Memory of V.P. Zinchenko, a Man of Great Wisdom	
<i>V.F. Petrenko</i> .....	9
Freedom as a Lifestyle (Thinking about Vladimir Zinchenko)	
<i>F.Ye. Vasilyuk</i> .....	13
A Remark on V.P. Zinchenko's Approach to the Problem of Comprehension of Meaning	
<i>V.S. Sobkin</i> .....	20
Vladimir Petrovich Zinchenko: The Teacher and the Man	
<i>V.K. Zaretsky</i> .....	24
Reflecting on the Personology of Life of V.P. Zinchenko and his Cultural-Historical Psychology, Ergonomics and Pedagogy	
<i>I.N. Semenov</i> .....	27
Successor to the Great Galaxy of Scientists	
<i>L.L. Lyubimov</i> .....	40
Living Movement	
<i>D.A. Leontiev</i> .....	42
Kharkiv Meetings with Vladimir Petrovich Zinchenko	
<i>E.F. Ivanova</i> .....	44
The Knight of Spiritual Psychology	
<i>V.I. Yevsevichev</i> .....	46
Remembering the Teacher	
<i>D.I. Belostotskaya</i> .....	48
Afterword	
<i>B.D. Elkonin</i> .....	49

## THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

How Children Acquire Meaning of the Word That Is Beyond Their Direct Perception: A Hypothesis on Social, Language and Conceptual Experience Interaction	
<i>A.A. Kotov, E.F. Vlasova, T.N. Kotova</i> .....	50
Formation of Writing Skills Following the Third Type of Orientation (Modification of N.S. Pantina's Technique)	
<i>A.N. Sidneva</i> .....	58
Psychosemantic Approach to the Study of Family and Maternity Orientations in Young Girls aged 15–17	
<i>N.V. Nozikova</i> .....	69

## CLINICAL PSYCHOLOGY

Development of Categorical Colour Perception in Children with Speech Disorders	
<i>O.A. Goncharov, S.G. Romanov</i> .....	78

## EMPIRICAL RESEARCH

Children's activities in Norwegian kindergartens. Part 2: Focus on variations	
<i>Kallestad Jan Helge, Ødegaard Elin Eriksen</i> .....	86

## PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOCORRECTION

Features and Problems of Personalistic Counseling	
<i>A.I. Krasilo</i> .....	95

## SCIENTIFIC LIFE

Report on the XIX International Play Association Triennial World Conference	
<i>E.O. Smirnova, M.V. Sokolova, I.A. Kotlyar</i> .....	105
<b>Materials of the III International ISCAR Summer University for PhD Students</b>	
Making explicit some tensions in educational practice: science education in focus	
<i>Juliano Camillo, Cristiano Mattos</i> .....	110
Pre-service teachers' beliefs in the activity of learning to teach English in the Chilean context	
<i>Malba Barahona</i> .....	116

## REVIEWS

The Art of the Word as a Phenomenon of Mental Activity	
<i>L.V. Timashova</i> .....	123

<b>Our authors</b> .....	129
--------------------------	-----

---

**ВОСПОМИНАНИЯ**  
**О ВЛАДИМИРЕ ПЕТРОВИЧЕ ЗИНЧЕНКО**  
*REMEMBERING VLADIMIR ZINCHENKO*

---

**В.П. Зинченко:**  
**образы и воспоминания**

---

Совсем недавно, 6 февраля 2014 года, от нас ушел замечательный ученый, друг, коллега, учитель, человек большого ума и большой души, — Владимир Петрович Зинченко. Яркие и глубокие воспоминания о Владимире Петровиче, бережно хранящиеся в благодарных сердцах друзей, коллег, учеников, родных и близких, приводят к осмыслению широты диапазона его деятельности, вклада в науку, культуру и общество. Следуя размышлениям самого Владимира Петровича, образ, лишенный координаты времени, есть пример «вневременного зияния», когда миг может приравняться к годам или десятилетиям. Так и образы воспоминаний, наполняясь смыслом, утрачивают свою временную ограниченность. Жить настоящим и помнить прошлое — диалектическое единство времени и памяти, не подвластной времени.

На страницах нашего журнала мы хотим в какой-то мере оживить мгновения, которые связаны в нашей памяти с жизнью и деятельностью Владимира Петровича Зинченко, и открываем посвященную ему рубрику воспоминаний.

*В.В. Рубцов*

---

**V.P. Zinchenko: Images and Reminiscences**

**V.V. Rubtsov\***

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
*rectorat@mail.ru*

---

**Для цитаты:**

*Рубцов В.В.* В.П. Зинченко: образы и воспоминания // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 4.

**For citation:**

Rubtsov V.V. V.P. Zinchenko: Images and Reminiscences. *Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014, no. 2, p. 4. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* *Vitaly V. Rubtsov*. PhD in Psychology, professor, rector of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail address: *rectorat@mail.ru*

## Свобода и независимость мысли Владимира Петровича Зинченко

В.Д. Шадриков\*

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия  
*shadrikov@hse.ru*

В статье представлены воспоминания автора о его обсуждении с Владимиром Петровичем Зинченко проблем психологии мысли. Рассмотрены подходы к вопросу «что такое мысль» и как она связана со словом Г.Г. Шпета и Л.С. Выготского, которые были предметом дискуссии. Представлена позиция В.П. Зинченко по данной проблематике и позиция автора воспоминаний. На цитатах, взятых из работ В.П. Зинченко, показывается широта и глубина рассмотрения этих проблем Владимиром Петровичем, острота его полемиического языка, свобода и независимость мышления.

**Ключевые слова:** В.П. Зинченко, Г.Г. Шпет, Л.С. Выготский, слово, мысль, образ, структура, отношения, сущность, субстанция.

Владимира Петровича Зинченко я знаю достаточно давно. Свою кандидатскую диссертацию я писал по проблематике инженерной психологии (защитил в 1968 году). В это время инженерная психология и психология труда были на подъеме. Фактически в глазах инженерного сообщества они представляли собой психологию в целом. Владимир Петрович был одним из создателей этого нового направления психологической науки. В моих глазах он представлял старшее поколение в науке. С годами это различие в возрасте сгладилось. И когда мы встретились на факультете психологии НИУ ВШЭ, то уже вместе были представителями старшего поколения для преподавателей и студентов. Мы часто встречались и беседовали за чашкой чая, иногда и рюмкой коньяка. Разговор шел о современном состоянии психологической науки с попытками оценить изменения, которые мы наблюдали. Обменивались и суждениями о своих исследованиях и научных публикациях.

Я остановлюсь только на одном аспекте творчества Владимира Петровича — на его подходах к осмыслению фундаментальной психологической проблемы — «Что такое мысль?» Абсолютизация «когнитивной» и «информационной» метафор увели представителей когнитивной психологии от поиска ответа на данный вопрос. А он, на наш взгляд, является

центральным для психологии. И здесь мы были единомышленниками.

Для Владимира Петровича обращение «к мысли» было стойким и длительным. Одна из первых статей по этой проблематике «Мысль и слово Г.Г. Шпета» [3] была опубликована в двухтысячном году. Далее был анализ подходов Л.С. Выготского к проблеме отношений мысли и слова (2003, 2006) [4, с. 127–128; 5], анализ процессов мышления (2010) [6] и, наконец, фундаментальная работа «Сознание и творческий акт», где еще раз осмыслены и обобщены исследования, касающиеся мысли, слова и творчества [7].

К сожалению, сегодня мало кто берется за эту фундаментальную проблему, и психология, несмотря на значительное число частных исследований в области мышления, сознания и творчества, слабо продвигается вперед.

Со свойственной Владимиру Петровичу свободой, независимостью и юмором, оценивая сложившуюся ситуацию, он писал: «Если мы спросим себя, что означает торжественное слово «мысль», то обнаружим слишком широкое употребление этого слова. Все, что «взбредет» в голову, называется мыслью ...»

Мысль мысли, действительно, рознь. Есть «великая мысль Природы», есть божественная или боговдохновенная мысль, счастливая мысль, умная мысль. Есть:

**Для цитаты:**

*Шадриков В.Д.* Свобода и независимость мысли Владимира Петровича Зинченко // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 5–8.

\* Шадриков Владимир Дмитриевич. Академик РАО, профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: shadrikov@hse.ru

*Человеческая глупость / Безысходна, величина* (А. Блок). Есть мысли сатанинские, темные, черные, задние. Есть мысли ясные, светлые, прозрачные, глубокие и есть вздорные, смутные, туманные, легковесные, мелкотравчатые, приходящие наобум. Есть мысли живые, уместные, своевременные и мертворожденные, запоздалые, как сожаления. Есть мысли вялые, анемичные, тупые и мысли острые, энергичные, пронизательные. Есть мысли высокие, благородные, добрые и есть — низкие, корыстные, злые. Есть свободная мысль — мысль-поступление, поступок. Есть мысли блуждающие, несмелые и — мысли законнопорожденные, уверенные (хорошо бы — не самоуверенные). Есть мысли трагические, абсурдные. И есть мысли самоуправные, назойливые, они сильнее нас, от них очень трудно избавиться. Мы можем «помыслить» любую чушь, но оригинальная мысль по заказу не приходит» [7, с. 373].

Отмечая всю неоднозначность использования понятия «мысль», Владимир Петрович настаивал на том, чтобы мысль была помещена в разряд *объекта исследования, стала объектом интеллектуальной рефлексии*. Он рассматривает позиции Дьюи, Декарта, Биона, Мамардашвили, Эйнштейна, А. Белого, Выготского, Запорожца, Шпета, Ж. Адамара, Бахтина, О. Мандельштама, Канта и других и приходит к выводу, что «едва ли разные, порой полярные взгляды на то, что находится за мыслью, можно принять за фантазии, ошибки или иллюзии самонаблюдения. Скорее, наоборот, все перечисленные мыслители, ученые, поэты по-своему правы, и за мыслью стоят все силы души: не только интеллект, но и воля, и страсть» [7, с. 377].

Основное внимание в рассматриваемой проблеме Владимир Петрович уделял выяснению отношений между мыслью и словом. В качестве оппозиции у него выступали воззрения Л.С. Выготского и Г.Г. Шпета. Если Л.С. Выготский считал, что основное и главное заключается в «раскрытии отношения между мыслью и словом как динамического процесса, как пути от мысли к слову, как совершения и воплощения мысли в слове» [2, с. 358], т. е. первичной является мысль, оформляющаяся в слово, то Г.Г. Шпет возражал против существования бесплотной мысли, считая бессловесную мысль — патологией. Слово является плотью мысли. «Мысль рождается в слове и вместе с ним. Даже и этого мало — мысль зачинается в слове» [11, с. 397].

В анализе работ Шпета Владимир Петрович подчеркивает, что «слово действительно представляет собой единство (внешней) и значащей (внутренней) стороны речи» [7, с. 383] и обращает внимание на необходимость глубокого изучения структуры слова и, в первую очередь, внутренней значащей (смысловой) части. Такой анализ слова может стать путем к истокам мысли. Но этот путь не отвергает и Л.С. Выготский. «Процесс перехода от мысли к речи представляет собой чрезвычайно сложный процесс расчленения мысли и ее воссоздания в словах» [2, с. 356]. Как мы видим, здесь речь идет от мысли к слову. Сама же идея расчленения мысли нам представляется перспективной. И здесь мы были едины с Владимиром Петровичем. Но для того чтобы провести «расчленение» мысли, необходимо обратиться к вопро-

су о *структуре* мысли, процессам ее порождения и выражения в слове, чем и занимается автор статьи.

Эволюционно психика человека сформировалась для обеспечения его выживания во внешнем мире, для обеспечения его бытия.

Человек — часть природы. Свое существование он может обеспечить только за счет природы. И чтобы этого достичь, он должен располагать соответствующими знаниями об окружающем мире и обладать определенными навыками. Знания всегда функциональны, т. е. получает их ребенок в процессе решения жизненно важных задач. Эти знания служат удовлетворению потребностей и поэтому всегда сопровождаются переживаниями, в которых отражается личностный смысл познания. В формирующемся субъективном образе внешний мир раскрывается как «мир для меня» («вещь в себе» становится «вещью для меня»). Предметы внешнего мира связываются с переживаниями и наделяются личностными смыслами. Формирование субъективного образа объективного мира включается в процесс жизни человека, обеспечивает эту жизнь, является ее частью. И происходит это без обязательного осознания явлений психики (хотя на определенном этапе они начинают осознаваться). Нас в гораздо большей степени интересует не сам субъективный образ, а его включенность во внутренний мир человека.

Внешний мир представлен в формирующемся внутреннем мире на языке различных отображений и, прежде всего, в виде ощущений и восприятий. Вполне естественно утверждение, что разные чувства отражают различные стороны объективного мира; они с этой целью и сформировались в процессе эволюции человека — давать нам полную картину мира.

Тесно связана с восприятием репрезентация внешнего мира на языке потребностей человека, которая насыщена определенными личностными смыслами и переживаниями. Внешний мир может быть представлен субъекту на языке движений, действий и деятельности, связанных с определенными целями и мотивами; отражается в знаниях и символах, имеющих различные смыслы, разнообразное эмоциональное содержание.

Наконец, внешний мир описывается на языке слов, наделенных определенным значением, которое для каждого человека наполняется его собственным, субъективным различным смыслом, ценностями и переживаниями. Одно и то же словесное описание интерпретируется различными лицами в зависимости от их жизненного опыта. Слово многозначно. Поэтому внешний мир, описанный словами, во внутреннем мире разных субъектов представлен нетождественно.

Из сказанного становятся ясными как сложность отражения внешнего мира во внутреннем мире человека, так и богатство субъективности. При этом многообразие языков представления внешнего мира не лишает внутренний мир целостности [8]. И это многообразие отражения внешнего мира во внутреннем находит отражение в структуре мысли.

В беседах с Владимиром Петровичем я излагал ему свое видение структуры мысли и отношений мысли и информации [9; 10]. Кратко это видение

сводится к следующему: мысль выражает единство образа и его признака. Это ключевой момент. Образ без признаков превращается в фантом. Мысль несет в себе связь образа и его признака.

С одной стороны, мысль несет собой объективное содержание. В каждой мысли схватывается только одна сторона предмета в одной из модальностей восприятия. С образом первоначально связаны мысли, относящиеся к внешней стороне предмета. В дальнейшем происходит раскрытие содержания этих мыслей — внешних признаков. Субъект стремится установить их значение и личный смысл. Это раскрытие значения и смысла мыслей и образа и составляет сущность их интеллектуализации. Происходит это в процессе жизнедеятельности. Образ и его мысли-признаки включаются в процесс жизнедеятельности, в котором и устанавливается их семантика. Таким образом, мысль-признак нагружается конкретным значением — содержанием, мысль обогащается. Одна и та же мысль-признак, включенная в различные ситуации, в различные формы жизнедеятельности, будет наделяться все новым и новым содержанием.

С другой стороны, необходимо отметить, что мысль не только отражает качества вещи, которые преобразуются в субъективный образ. Мысль рождает мыслящий человек, и поэтому мысль всегда носит субъективный характер. Этот процесс субъективации мысли идет по трем направлениям:

- в мысли опредмечивается потребность мыслящего субъекта;
- мысль «оборачивается» в нравственные устои субъекта;
- происходит социокультурная субъективация мыслей.

В той мере в какой человек воспитан в определенной культуре, он будет в ее контексте воспринимать и внешний мир.

Проведенные нами исследования позволяют высказать суждение о структуре мысли. Она включает три компонента: содержание, потребность и переживание. Именно в единстве трех выделенных компонентов мысль предстает как живое знание. В своей связи с потребностями и переживаниями мысль и отличается от информации, которая характеризуется только содержанием.

По моим представлениям, именно в этой структуре мысли, а следовательно, и образа, и заключаются ее уникальные свойства, проявляющиеся в том, что человек мыслит мыслями. Мысль представляет собой *потребностно-эмоционально-содержательную* субстанцию. И таковой она входит в содержание внутреннего мира человека. В таком виде она и сохраняется в памяти человека: связанной с предметами внешнего мира и их свойствами, потребностями человека и его переживаниями.

Исходя из изложенного понимания мыслей содержанием образов, возникающих в результате восприятия предметов внешнего мира, являются мысли-свойства этих предметов. На уровне психологического анализа образ предмета выступает как совокупность мыслей о

свойствах этого предмета, объединенных в единое целое (предметность и целостность), характеризующаяся определенным постоянством, обобщенностью (связью с целостным предметом), осмысленностью и т. д. Как рассматривать осмысленность образа вне мыслей, его составляющих, — вообще становится проблемой. И если мысль мы определили как потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию, то и образ будет выступать как субстанция мыслей — образ-субстанция.

А это означает, что в соответствии со свойствами субстанции образ-субстанция будет пониматься как устойчивая совокупность мыслей, как пребывающая во времени сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, т. е. образ, будучи сформирован как субстанция мыслей, будет существовать во времени и проявлять свою сущность в отношениях субъекта с внешним миром и с самим собой.

Сформировавшись, образ-субстанция будет определять отношения во внутреннем мире человека, обуславливая его мышление. Из обозначенного подхода мы можем сделать вывод, что образ-субстанция может относиться не только к предметам, но и событиям и явлениям. Из всей совокупности образов-субстанций будет складываться содержание внутреннего мира человека как образ внешнего мира и самого себя, насыщенный различными событиями. Именно такой образ и составляет содержание ума.

Для выяснения отношений информации и мысли сошлемся на позицию Н. Винера, который определил информацию как термин для обозначения содержания, получаемого нами из всякого мира в процессе приспособления к нему нас и наших чувств<sup>1</sup>. Таким образом, мы видим, что информация является частью мысли, которая включает в себя мотивационную и эмоциональную составляющие. И изучение информационных моделей не позволяет раскрыть сущность мышления человека.

Читатель осознает всю сложность проблем, которые были предметом наших рассуждений. Ясна и позиция автора.

В понимании уникальности человеческой мысли и несводимости ее к информации мы были едины с Владимиром Петровичем, хотя придерживались разных подходов в вопросах отношения мысли и слова. Владимир Петрович больше придерживался позиций Г.Г. Шпета, я — Л.С. Выготского.

Я остановился только на одном аспекте наших дискуссий. В целом же могу отметить, что общение с Владимиром Петровичем всегда было обогащающим. Собеседник узнавал много нового. Владимир Петрович обладал поистине энциклопедическими знаниями в психологии, поэзии, философии. В обсуждении проблем он проявлял огромный такт и уважение к собеседнику, но при этом убедительно излагал свою позицию. Представляется, что мы еще мало знаем Владимира Петровича Зинченко и, возможно, воспоминания его друзей и соратников и, главное, глубокое изучение научного наследия позволят в полной мере воспринять его Образ.

<sup>1</sup> Винер Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине. 2-е изд. М.: Наука, 1983.

### Литература

1. Винер Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине. 2-е изд. М.: Наука, 1983. 344 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 340 с.
3. Зинченко В.П. Мысль и слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: УРАО, 2000. 208 с.
4. Зинченко В.П. Мысль и слово: подходы Л.С. Выготского и Г.Г. Шпета // Точки-Пункта. 2003. № 3–4. С. 127–169.
5. Зинченко В.П. Мысль и слово: подходы Л.С. Выготского и Г.Г. Шпета (продолжение разговора) // Густав Шпет и современные проблемы гуманитарного знания. М.: Языки русской культуры, 2006. С. 82–134.
6. Зинченко В.П. Опыт думания о думании. К восьмидесятилетию В.В. Давыдова (1930–1998) // Вопросы философии. 2010. № 11. С. 75–91.
7. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.
8. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. М.: Логос, 2006. 392 с.
9. Шадриков В.Д. Мысль как предмет психологического исследования // Психологический журнал. 2014. № 1. С. 130–137.
10. Шадриков В.Д. Мысль, образ и психическая функция // Мир психологии. 2013. № 3 (75). С. 139–149.
11. Шпет Г.Г. Сочинения. М.: Правда, 1989. 608 с.

## Vladimir Zinchenko: A Man of Free and Independent Thought

V.D. Shadrikov\*

National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia  
*shadrikov@hse.ru*

The author recollects his discussions with Vladimir Petrovich Zinchenko on the issues of the psychology of thought. He focuses on different approaches as to what thought really is and how it is connected with the word of G.G. Shpet and L.S. Vygotsky who were the primary subjects of that very discussion. The paper presents both the point of view of Vladimir Zinchenko and that of the author's. Quotations from the works by Vladimir Zinchenko provided in the paper highlight the great intellectual power of his insights into the discussed problems, the wit of his polemic speech, and the freedom and independence of his thought.

**Keywords:** V.P. Zinchenko, G.G. Shpet, L.S. Vygotsky, word, thought, image, structure, relations, essence, substance.

### References

1. Vinier N. Kibernetika, ili upravlenie i svyaz v zhivotnom i mashine [Cybernetics of Control and Communication in the Animal and the Machine]. 2-e izd. Moscow: Nauka, 1983. 344 p.
2. Vygotskiy L.S. Mishlenie i rech [Thinking and Speaking]. Sobr. soch.: V 6 t. T. 2. Moscow: Pedagogika, 1983. 340 p.
3. Zinchenko V.P. Mysl' i slovo Gustava Shpeta (vozvrasheniye iz izgnaniya). [Thought and word Gustav Shpet (return from exile)]. Moscow: URAO, 2000. 208 p.
4. Zinchenko V.P. Mysl' i slovo: podhody L.S. Vygotskogo i G.G. Shpeta [Thought and word: LS approaches Vygotsky and GG Shpet]. Tochki-Punkta [TOCHKI-PUNCTA], 2003. no 3–4, pp. 127–169.
5. Zinchenko V.P. Mysl' i slovo: podhody L.S. Vygotskogo i G.G. Shpeta (prodolzhenie razgovora) [Thought and word: LS approaches Vygotsky and G.G. Shpet (continued conversation)]. Gustav Shpet i sovremennye problemi gumanitarnogo znaniya [Gustav Shpet and modern problems of the humanities.]. Moscow: Yaziki russkoi kul'tury, 2006, pp. 82–134.
6. Zinchenko V.P. Opyt dumaniya o dumanii. K vos'midesyatiletiyu V.V. Davydova (1930–1998) [Experience of thinking about thinking. Eightieth VV Davydov (1930–1998)]. Voprosy filosofii [Questions of philosophy], 2010, no 11, pp. 75–91.
7. Zinchenko V.P. Soznanie i tvorcheskiy akt [Consciousness and the creative act] Moscow: Jazyki slavjanskikh kul'tur, 2010. 592 p.
8. Shadrikov V.D. Mir vnutrennej zhizni cheloveka [World of man's inner life]. Moscow: Logos, 2006. 392 p.
9. Shadrikov V.D. Mysl' kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya [Thought as a subject of psychological research]. Psikhologicheskij zhurnal. [Psychological journal], 2014, no 1, pp. 130–137.
10. Shadrikov V.D. Mysl', obraz i psikhicheskaja funkciya [Thought, image and mental function]. Mir psihologii [World of Psychology], 2013, no 3 (75), pp. 139–149.
11. Shpet G.G. Sochinenija [Works]. Moscow: Pravda, 1989. 608 p.

#### For citation:

Shadrikov V.D. Vladimir Zinchenko: A Man of Free and Independent Thought. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 5–8. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* Vladimir D. Shadrikov. PhD in Psychology, member of the Russian Academy of Education, professor, Department of General and Experimental Psychology, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia. E-mail address: shadrikov@hse.ru



## Светлой памяти мудрого человека В.П. Зинченко

**В.Ф. Петренко\***

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

*Victor-petrenko@mail.ru*

Психология — пристрастная наука. В ней отсутствуют так называемые законы (не считая, конечно, психофизиологии, но это уже наполовину физиология организма, а не психология личности), и тексты по психологии не отделимы от личности, их создавшей. Тексты В.П. Зинченко, особенно его методологические работы, буквально пропитаны личностью Владимира Петровича, сквозь них просвечивается колоритная, ироничная, но очень душевная физиономия В.П. Среди основателей факультета — казавшихся нам (студентам) мудрыми старцами, Зинченко выделялся своей почти мальчишечьей молоджавостью и, можно сказать, молодёжным стилем поведения. Я познакомился с Владимиром Петровичем, когда, окончив первый курс факультета психологии вместе с Сашей Асмоловым, Вадимом Петровским, Женей Субботским, Катей Щединой и другими славными ребятами, поехал в психологическую школу в спортлагере МГУ в Джемете. Как известно, психологические школы были придуманы А.Р. Лурией и А.Н. Леонтьевым и представляли собой неформальный способ общения старшего поколения, признанных мэтров психологии, и молодой студенческой поросли, и были призваны передавать «личностное знание» (термин Полани) и мировоззрение старшего поколения молодому. Школа 1969 года, руководимая Зинченко, была уже третьей по счету, а первые две провели А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия.

Мы жили в армейских палатках на берегу Черного моря и Зинченко также поселили в палатке, но только меньшего размера и отдельно. По утрам можно было видеть его утренние пробежки по берегу моря совместно с Вадимом Петровским, который уже в те годы выглядел маститым профессором. И их совместный утренний променад с неперменным диалогом на научные темы выглядел весьма важным и внушительным. Меня Зинченко выделил из общей массы студентов, посмотрев мой бой на открытом боксёрском ринге, где я удачно выступил. Так или иначе, вечером скучающий профессор позвал меня и моего однокурсника Николая Бавро (ныне живущего в Болгарии) в свою

палатку выпить легкое черноморское вино. Было очень приятно и волнительно общаться на равных с профессором и слушать его интересные и ироничные комментарии по поводу нашей науки.

Неформальный стиль общения Владимир Петрович проявлял, конечно, не только ко мне. Помню незабвенный день его рождения, который пришелся на нашу психологическую школу. Вся студенческая братия была приглашена в харчевню на берегу моря, и Зинченко поставил честной компании ящик вина. Мы радостно и весело пили за его здоровье и за нашу любимую науку. Эта традиция веселого и шумного времяпровождения студентов совместно с профессурой пришла в Россию, наверное, из Германии, где во времена Гёте и Шиллера веселые студюзы вместе с уважаемым профессором перемещались по городам и университетам, не забывая поднять кружку вина или пива за Alma Mater. После застолья мы отправились на берег моря в дюны, где, валяясь на песке, пели студенческие песни под гитару. Было хорошо и весело. Но на наше несчастье, какая-то малышня из пионерлагеря угнала лодку покататься в море. Их засекли пограничники и выехали на газике на разборку. На их пути по прибрежной полосе оказалась наша компания, и когда нам засветили в лицо светом от фонарика, черт дернул меня поприветствовать «дорогую милицию». Суровый пограничный майор, видимо, обидевшись, что их приняли за милиционеров, рывкнул «взять его», и меня затащили в воронку. Газик отъехал пару сотен метров вдоль берега моря и остановился. Послышался топот ног и по мою душу прибежали Зинченко, Иванников и Коля Бавро, который по пути поймал какую-то морскую крысу и предлагал обменять её на мою шкуру. Тут майор совсем рассвирепел, но Владимир Петрович, назвав свой высокий ранг, предложил им прочитать на заставе лекцию по психологии. Конфликт разрешился, меня отпустили, и мы расстались с пограничниками чуть ли не дружески. Первое, что сделал Зинченко — протянул мне сигарету, не сказав ни слова упрека. В.П. был очень ирони-

**Для цитаты:**

*Петренко В.Ф.* Светлой памяти мудрого человека В.П. Зинченко // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 9–12.

\* *Петренко Виктор Фёдорович.* Доктор психологических наук, член-корреспондент РАН, заведующий лабораторией «Общение и психосемантика», факультет психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: Victor-petrenko@mail.ru

чен и даже ядовит к надутым вельможным персонажам, но легко прощал человеческие слабости. Кстати, я по жизни использовал этот приём Владимира Петровича в установлении контактов. Так, путешествуя по Командорским островам и приплыв на остров Беринга, я отправился на погранзаставу с предложением прочесть лекцию по психологии. Дело в том, что три сотни местных жителей, обитавших в посёлке, не имели права выхода за его территорию. (Один из маленьких, но ярких примеров командного администрирования того времени.) Благодаря дружбе с пограничниками я не только получил пропуск по всей территории острова (незабвенные дни в полном одиночестве на берегу Великого океана в охотничьей избушке, стоящей на вершине утеса), но смог побывать даже на острове Медном, ближайшем к американским Алеутским островам, где проживали только пограничники.

Мы уважали и любили Зинченко, потому что он являл собой тип свободного, независимого человека, стиль которого перенимался даже в мелочах. Так, читая лекции, Владимир Петрович часто закуривал, и эти затяжки выступали своеобразными смысловыми паузами, несли, так сказать, коммуникативную нагрузку. Когда я начал читать лекции (а начал довольно рано, так как Алексей Николаевич Леонтьев оставил меня в ассистентах, минуя аспирантуру), волнуясь, также курил на лекциях, возможно, неосознанно подражая В.П. Тогда еще не было антитабачной компании и только зам. декана В.А. Иванников сурово предупреждал меня о недопустимости такого поведения, что, впрочем, не имело последствий. Вспоминая атмосферу того времени, я ощущаю факультет как дом родной, где профессора всегда заступалась за студентов даже при идеологических разборках. Как, например, при попытке компетентных органов «пришить дело» за психологический капустник о стране «Психоландии», блестяще поставленный Женей Арьей (ныне ведущим режиссером Израиля), с участием В. Петухова, В. Собкина и др. А.Н. Леонтьев и другие профессора сумели отстоять участников от грозивших неприятностей. Вспоминаю и другой случай, уже связанный с Зинченко, на защите моего дипломника В. Кучеренко, когда зам. декана по хозяйственной части специально пришла к нему на защиту и, желая сорвать защиту, клеила ему аморалку: «Вхожу к нему в комнату, а там девушка...», сообщила она комиссии по защите дипломов. Владимир Петрович, который был председателем комиссии, сделал удивлённое лицо: «Как? Вы вошли в комнату, не постучавшись!!!» Защита диплома, благодаря Зинченко, была спасена. Этот маленький пассаж — одно из многих свидетельств, как Зинченко, в отличие от большинства из нас, предпочитающих не замечать бытового хамства, столь привычного, что он стал нормой, имел «незамысленный взгляд» на нарушение человеческого достоинства и являл собой «лицо не общего выражения». Под стать ему был и его ближайший круг. Академик РАО, директор «маленького» института психологии Академии образования, автор, на мой взгляд, лучшей монографии по методологии и педагогической психологии «Виды обобщения в обучении» Василий

Васильевич Давыдов, в народе проходивший по имени «Вась Вась». Творческий и глубокий учёный, он был неудержим и в жизни и в науке. Помню методологический семинар, проходивший при большом стечении народа на факультете, где А.Н. Леонтьев дал критический анализ некоторых положений Жана Пиаже. На трибуну буквально ворвался разгоряченный Давыдов. «Вам, Алексей Николаевич, хорошо критиковать Пиаже при защите советских танков, а вот смогли бы вы его победить в личном общении»... И совсем разгорячившись, Давыдов ударил кулаком по кафедре, а затем себе в грудь. .... «И, вообще, что это за психология без души?.... Душу, душу, бля, убили!» Напомню, это происходило в брежневские «застойные» времена, когда не только за такие слова, но и гораздо более невинные деяния могли быть большие неприятности. Впрочем, Давыдова вскоре исключили из партии и сняли с директорства института за эти или подобные высказывания и поступки. Другой коллега-приятель Зинченко, профессор Фёдор Горбов, известный своими работами по психологической подготовке космонавтов и автор знаменитой методики «гомеостат Горбова», идея которой была затем растиражирована в многочисленных американских методиках, также мог «похулиганить». На одной из конференций, когда его доклад стоял в конце выступавших, он начал с того, что развесил плакаты по сенсорной депривации, а затем пришили к доске большую фотографию обнаженной женщины. Утомленный за время предыдущих докладов народ оживился и уже более внимательно слушал докладчика, который комментировал схемы и графики. Закончив доклад, Горбов стал сворачивать наглядный материал. «Слушай, а бабу ты зачем повесил?» — раздался заинтересованный голос Зинченко. «Про неё и хотел рассказывать, да времени не хватило», — ответил хитрый Горбов. Вот так развлекался близкий круг друзей Зинченко, для которых наука была не скучным или чисто академическим занятием, а живым творчеством живых и веселых людей (впрочем, бывавших и грустными и трагическими, но живыми и настоящими, а не играющих роль больших начальников). Хотелось бы вспомнить ещё об одном коллеге и друге Владимира Петровича — Мерабе Константиновиче Мамардашвили, с которым у Зинченко были совместные статьи в «Вопросах философии» («Проблемы объективного метода в психологии») и в сборнике «Бессознательное» («Изучение высших психических функций и категория бессознательного»). Мамардашвили, как и Зинченко, являл тип человека свободного, не скованного стереотипами как в мышлении, так и в поведении и общении. Помню его спокойный, даже медлительный облик с чуть выпученными глазами и непрменной трубкой хорошего табака, который он, медленно рассуждая, раскуривал. За спокойной манерой поведения ощущалась огромная энергия свободной мысли, и сам его облик, его внутренняя энергетика заряжали аудиторию, провозирали на мысли. На его лекции на факультете в аудиторию набивалось много народу, в том числе и не относящегося прямо к психологии. Атмосфера всегда была крайне демократичная. Приходила со своим мо-

лодым тогда мужем профессор Ю.Б. Гиппенрейтер, в джинсах и свитере, и садилась, как и многие слушатели, на пол. Зал напряженно ловил мысли лектора о Декарте, Канте и т. д., подчас не слишком их понимая. В отличие от моего коллеги и в прошлом однокурсника Валерия Петухова, буквально боготворившего Мамардашвили, я не так много для себя вынес из работ Мераба Константиновича, хотя и продолжал ходить к нему на лекции во ВГИКе (институт кинематографии), когда его по приказу властных структур лишили возможности преподавать в университете. Меня к Мамардашвили, как и к Зинченко, притягивал колорит яркой личности, свободно рассуждающей о базовых философских проблемах и привлекающей слушателей к некому внутренне диалогическому общению, в котором они (слушатели) могли чувствовать себя участниками. Невозможно не вспомнить и не воздать должное и памяти А.М. Пятигорского, глубокого философа и востоковеда, одной из самых ярких фигур из клана Зинченко. Когда вспоминаешь этих людей и соотносишь их с ныне живущими, удивляешься дефициту ярких харизматических личностей, мельчанию человеческого духа. Не то что сейчас нет достойных ученых и хороших людей в нашей и близкой к ней профессии. Но исчезающе мало личностей необычных, незаурядных. С чем это связано? Мой друг и коллега А.П. Назаретян в своей книге «Нелинейное будущее» пишет о принципе «технично-гуманитарного баланса», регулирующем большие исторические периоды. Вспоминаю одну из самых кровавых войн в мировой истории — «Тридцатилетнюю Европейскую войну» и как следствие её — непрекращающиеся эпидемии чумы, унесшие из жизни половину населения Европы, А.П. Назаретян справедливо полагает, что остановить этот беспредел могла только нравственная перестройка общества, смена нравственных ориентиров. И она пришла в виде эпохи Возрождения, идей терпимости и толерантности. Так, и Вторая мировая война, и победа над фашизмом при всем ужасе пережитого страдания породила волну духовного возрождения, на гребне которой в период хрущевской оттепели (при всей ее противоречивости и половинчатости) формировались личности круга Зинченко.

Я начал свой рассказ о Владимире Петровиче с личных переживаний, но они скорее задают фон яркой харизматической личности Зинченко, которая проявлялась, в первую очередь, в стиле его научной и преподавательской деятельности. Владимир Петрович очень успешно начал свою карьеру ученого в области инженерной психологии, эргономики, когнитивной психологии. Молодой успешный учёный, в 37 лет он уже защитил докторскую диссертацию и, возглавив кафедру инженерной психологии, стал наряду с А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией, П.Я. Гальпериным одним из отцов-создателей факультета психологии. Своим авторитетом перед «технарями» и хоздоговорными проектами он поддерживал благосостояние факультета психологии Алексея Николаевича Леонтьева на посту декана факультета должен был быть именно Вла-

димир Петрович Зинченко. Но властные ветры, дующие, как и ныне, из Питера (тогда Ленинграда), определили другую фигуру на эту роль. Алексей Александрович Бодалёв, вполне достойный учёный, принадлежал к иной психологической традиции, отличной от школы Выготского-Леонтьева-Лурии, и это не могло не изменить атмосферу факультета, по крайней мере, на уровне его властных структур. Ранимый, неуверенный, «очень правильный» и «осторожный» (хотя много сделавший впоследствии для факультета), А.А. Бодалёв был полной противоположностью ироничного, независимого и резкого по складу характера В.П. Зинченко. Они не сработались (да, наверное, и не могли бы сработаться) и Зинченко «ушли с факультета», и это была, конечно, огромная потеря. Как поговаривает Б.С. Братусь, мелкие неприятности удаляют нас от себя, а большие — приближают. Логика развития незаурядной личности Зинченко неизбежно вывела его на решение базовых, экзистенциальных проблем сознания и творчества. И здесь позиция Зинченко для меня аналогична роли маленького мальчика из известной сказки Ганса Христиана Андерсена «Голый король», в удивлении выкрикнувшего: «а король-то — голый»!!! В таких своих книгах как «Живое знание» [1], «Посох Осипа Мандельштама и трубка Мамардашвили» [2] и, главное, «Сознание и творчество» [3], В.П. Зинченко убедительно показывает несостоятельность мейнстрима психологии, рассматривающего сознание как форму отражения «объективной реальности», присутствующего как в отечественной психологии, так и под именем «копирующей теории истины» в зарубежной психологии. «Мышление и сознания идей, абстракция, — пишет В.П., — это не отблеск реальности, а вполне полноценная реальность, которая более объективна, чем объективный мир в привычном для нас смысле слова. Однако орудием ее познания является не чувственное, а мысль, которую нельзя вывести из ощущений, ни свести к ним» [3, с. 59].

В развитии этих идей «он (читатель), несомненно, узнает идеи полифонии и диалога сознания М.М. Бахтина; пространства (сознания) «между» М. Бубера; идеи о символической природе сознания П.А. Флоренского, А. Белого, М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского; идеи Л.С. Выготского о системном и смысловом строении сознания; преодолении субъект-объектной парадигмы и замену ее парадигмой бытие-сознание и парадигмой человек-мир С.Л. Рубинштейна; размышление А.Н. Леонтьева об образе мира, стоящем за деятельностью и сознанием, и его же представления об образующих сознание; представления В.А. Лефевра о рефлексивных структурах сознания и их рангах; нейропсихологические и вместе с тем антиредукционистские взгляды А.Р. Лурии; замечательные исследования субсенсорного диапазона Г.В. Гершуни; идеи об участии мышления и сознания в бытии М.М. Бахтина; идеи о спонтанности сознания В.В. Налимова; идеи Л.С. Выготского, Ф.В. Басина, Ф.Е. Василюка о переживании как об источнике и единице сознания и многое другое» [3, с. 58].

Позицию Зинченко по проблеме сознания афористично выразил его друг и коллега по со-знанию В.Л. Рабинович [4, с. 109]: «Сознание и творчество (точнее: сотворчество) — тайна двух, потому, что сознание с кем-то и со-творчество тоже с кем-то. Не с тем ли же самым кем-то. Попасть в резонанс, обняться душами... А потом и рассказать об этом, но на холодную — научную — голову. А что после? Подвинуть своим рассказом новых двух к со-творчеству, а и со-знанию. Таким образом, две тайны или всё-таки одна-единственная, но зато тайна тайн? Но... как подумать о душе иначе, как самой душой?..»

Разочаровавшись (как мне представляется) в естественно-научных методах для решения проблемы сознания и творчества, в поисках адекватного метода сознания и со-творчества В.П. обращается к искусству и (в более узком плане) к поэзии как средству со-творчества поэта и его читателя. В «мягком» языке поэзии (термин В.В. Налимова) возможно передать все трепетные волнения и переживания души поэта и поднять на духовный уровень со-творчества с поэтом — читателем, дав возможность ему почувствовать и пережить в себе мировосприятие и мирознание духовной личности поэта. Понятна логика Зинченко. Мысле-поступок уже совершён в творчестве поэта. Для психолога — исследователя сознания, отпадает необходимость прове-

дения психологического эксперимента. Он уже проведён в поэтическом творчестве на осознание движений души и на их выражение в поэтическом языке (т. е. в опредмечивании словом). Исследователю требуется «попасть в резонанс, обняться душами... А потом рассказать об этом, но на холодную научную голову». Безусловно, Владимир Петрович выстроил вполне логичную и эвристическую схему проведения исследования в области психологии сознания на материале искусства. Проанализировать все достоинства и недостатки такого подхода — задача будущего, но его оригинальность и эвристичность несомненны. Исследованиями психологии поэзии, вернее, психологии душевных и духовных переживаний, запечатленных и скрытых в стихах, Владимир Петрович открыл и начал разрабатывать новую область экзистенциальной психологии, психологии Души и Духовности.

Безусловно, Зинченко ушёл из мира не в состоянии старческой усталости от жизни и бессилия, а на продолжающемся подъёме в гору, к высотам духовности. С уходом Зинченко, последнего из великой плеяды отцов — основателей факультета психологии МГУ (слава Богу, не последнего из блестящей когорты отечественных мыслителей-гуманитариев), заканчивается целая эпоха шестидесятников — искателей и рыцарей Духа.

### **Литература**

1. *Зинченко В.П.* Живое знание. Психологическая педагогика. Самара, 1997. 216 с.
2. *Зинченко В.П.* Посох Осипа Манделштама и Трубка Мамардашвили. К началу органической психологии. М., 1997. 335 с.

3. *Зинченко В.П.* Сознание и творческий акт. М.: «Языки славянских культур», 2010. 532 с.

4. Рабинович В.Л. Тайновидец и тайнодержец: Сквозь термины — к звездам // «Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко». Коллективная монография. М.: РОССПЭН, 2011. С. 109—114.

## **In Memory of V.P. Zinchenko, a Man of Great Wisdom**

**V.F. Petrenko\***

M.V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
*Victor-petrenko@mail.ru*

### **References**

1. *Zinchenko V.P.* Zhivoe znanie. Psikhologicheskaya pedagogika [Living knowledge. Psychological pedagogy]. Samara, 1997. 216 p.
2. *Zinchenko V.P.* Posoh Mandel'shtama i trubka Mamardashvili. K nachalam organicheskoy psikhologii [Staff Mandelstam and tube Mamardashvili. By the beginning of organic psychology]. Moscow: Novaya shkola, 1997. 335 p.

3. *Zinchenko V.P.* Soznanie i tvorcheskij akt [Consciousness and the creative act]. Moscow: Publ. "Yazyki slavyanskikh kul'tur", 2010. 592 p.

4. *Rabinovich V.L.* Tainovidets i tainoderzhets: Skvoz' terminy — k zvezdam [Taynovidets and taynoderzhets: Through terms — to the Stars]. "Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniia. K 80-letiiu Vladimira Petrovicha Zinchenko". Kollektivnaia monografiia ["Style of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge. The 80th anniversary of Vladimir Petrovich Zinchenko. "Collective monograph]. Moscow: ROSSPEN, 2011, pp. 109—114.

#### **For citation:**

Petrenko V.F. In Memory of V.P. Zinchenko, a Man of Great Wisdom. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 9—12. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* *Viktor F. Petrenko*. PhD in Psychology, corresponding member of the Russian Academy of Sciences, head of the Laboratory of Communication and Psychosmenatics, M.V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail address: *Victor-petren-ko@mail.ru*

## Свобода как жизненный стиль (о Владимире Петровиче Зинченко)

Ф.Е. Василюк\*

ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия  
*fevasil@list.ru*

Анализируется профессиональный и личностный стиль самого известного отечественного психолога последней четверти века — В.П. Зинченко. Стиль его мышления характеризуется как свободный, творческий, нелинейный, поэтический, полифонический. Геометрия профессиональной судьбы В.П. Зинченко описывается как расширяющееся с ускорением пространство. Выявляются ключевые категории семиосферы ученого: свободное действие, живое движение, образ мира, участность в бытии, творческое понимание, живая память. Фиксируется особый статус В.П. Зинченко в российской психологии, уникальность которого заключалась в его переживании всего исторического тела профессии как личного и семейного пространства и в ответственном усилии держания его целостности. Наряду с известными концепциями, институтами, кафедрами, исследованиями В.П. Зинченко создал значимый для развития психологии культурно-исторический продукт — личностный стиль жизни в профессии, ключевые характеристики которого — «вольная жизненность» и «праздничность».

**Ключевые слова:** В.П. Зинченко, живое движение, свободное действие, живое знание, творческое понимание, геометрия профессиональной судьбы, личностный стиль жизни в профессии.

Я жизнь, которая хочет жить  
в живом окружении жизнью,  
которые хотят жить.  
*Альберт Швейцер*

6 февраля 2014 года не стало Владимира Петровича Зинченко. Он боролся с болезнью по-мужски — стойко, философски принимая боль и необходимость тягостных процедур, строя прямые и честные отношения с врачами; продолжал мыслить, острить и рассказывать анекдоты даже на операционном столе; сохранял достоинство и простоту в любых обстоятельствах, никаких жалоб и претензий на привилегии. (Однажды посещая Владимира Петровича, я застал его в крохотной палате, буквально набитой неграми! Они пришли навестить земляка, а Зинченко как заправский психотерапевт утешал чернокожего соседа по койке, стонавшего от боли).

В.П. Зинченко стоял у истоков Московского психотерапевтического журнала и факультета психологического консультирования МГППУ. Все, кто пре-

подает, учится и учился на факультете — его бывшие студенты. В последние годы у нас случались маленькие праздники — Владимир Петрович заходил в перерыве между лекциями на факультет, подсаживался к нашему круглому столу, и, пока пил свою чашку кофе, на несколько минут отступала университетская суета и рутина: границы кабинета распахивались в миры поэзии, философии и одесских анекдотов...

В.П. Зинченко был главным редактором издающегося в МГППУ международного журнала «Культурно-историческая психология». В.В. Рубцов и Б.Г. Мещеряков опубликовали материал «Человек большого ума и большой души», посвященный памяти Владимира Петровича. Приведу краткую биографическую справку, с которой начинают авторы.

**Для цитаты:**

*Василюк Ф.Е.* Свобода как жизненный стиль (о Владимире Петровиче Зинченко) // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 13–19.

\* *Василюк Федор Ефимович.* Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой индивидуальной и групповой психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: fevasil@list.ru

«Более 60 лет назад он связал свою жизнь с психологией и до последних дней жизни продолжал служить этой науке, культуре и обществу. Из скупых строк биографии можно представить широкий диапазон его деятельности: прорывные экспериментальные исследования, блестящие лекции во многих российских и иностранных университетах, руководство лабораториями, кафедрами и даже институтами, многочисленные статьи и книги и т. д.

Вспомним основные вехи его жизни. В.П. Зинченко родился 10 августа 1931 г. в семье психологов, в Харькове. В 1948 году поступил на отделение психологии философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, по его окончании в 1953 г. — в аспирантуру НИИ психологии АПН РСФСР, которую окончил в 1956 г. Защитив в 1957 г. под руководством А.В. Запорожца кандидатскую диссертацию на тему «Некоторые особенности движений руки и глаза и их роль в формировании двигательных навыков» (официальными оппонентами были А.Р. Лурия и П.Я. Гальперин), работал в том же институте сначала в качестве младшего, затем старшего научного сотрудника.

В 35 лет В.П. Зинченко в 1966 г. стал доктором психологических наук (тема диссертации — «Восприятие как действие», оппонентами были Б.Г. Ананьев, А.А. Смирнов и Б.Ф. Ломов), в 38 — профессором. Будучи избранным в 1974 г. членом-корреспондентом, а в 1992 — действительным членом АПН, он неизменно уделял академическим делам много времени и сил. В 1991—98 годах Владимир Петрович — член президиума РАО, академик-секретарь Отделения психологии и возрастной физиологии, а с 2001 г. — академик Отделения образования и культуры РАО. Среди его печатных работ специальный очерк посвящен вкладу психологов в работу РАО.

В.П. Зинченко принадлежит к ученым, которым тесно в рамках собственного кабинета и даже лаборатории. Он с неизменным успехом обеспечивал условия профессиональной деятельности для огромного числа психологов и других специалистов. В 30 лет (1961) организовал в НИИ автоматической аппаратуры первую в стране лабораторию инженерной психологии, которой руководил до 1970 г. С 1970 по 1982 год возглавлял созданную им же кафедру психологии труда и инженерной психологии на психологическом факультете МГУ. В течение 15 лет (1969—1984) руководил отделом эргономики ВНИИ технической эстетики, где были развернуты эргономические (теоретические, методологические и экспериментальные) исследования, а также исследования процессов порождения зрительных образов, умственного вращения и визуального мышления. В 1984 году организовал кафедру эргономики в Московском институте радиотехники, электроники и автоматики. Кроме того, в конце 1980-х гг. был зам. директора Института философии РАН и руководителем Центра наук о человеке, директором-организатором Института че-

ловека РАН. С 1998 года — главный научный сотрудник Института общего среднего образования РАО, руководитель Центра наук о человеке при ИОСО РАО, профессор Самарского педагогического университета.

В 1998 году В.П. Зинченко организовал и возглавлял до 2007 г. кафедру психологии в Международном университете природы, общества и человека «Дубна». В 2007 году основным местом его работы стал факультет психологии ВШЭ. Многие годы читал лекции в МГППУ, где также был профессором кафедры культурно-исторической психологии, позднее преобразованной в международную кафедру ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» [9, с. 4].

Разумеется, и без знания деталей биографии для всех было очевидно, что В.П. Зинченко — ученый с мировым именем, безусловный лидер отечественной психологии последних десятилетий. Но чем больше вчитываешься в эти строчки, тем больше поражаешься масштабам профессиональных свершений, и одновременно тем яснее и яснее, насколько сам автор больше всех его произведений и достижений.

Ученый? Бесспорно! Однако стоит открыть любую страницу его книг, чтобы сразу понять, что при всем мастерстве экспериментатора, при всей ответственной точности исследователя, работающего на оборонный заказ<sup>1</sup>, в мундире одной лишь научной логики ему тесно и скучно. В.П. Зинченко мечтал об интересной психологии, и мечту эту сам воплощал.

Родившись в августе, он пропитался теплом, щедростью и плодоносностью этого месяца. Листать книги Зинченко — словно ходить по роскошному августовскому рынку. Краски метафор и поэтических цитат, многоцветье тем, разнообразие жанров, изобилие идей, голоса великих собеседников, пир, на который призваны все.

Стиль его письма размашист, ассоциации свободны и умны (на аналитической кушетке другая свобода ассоциаций — от разума и воли), рельеф текстов как в горах, где за каждым поворотом открываются неожиданные перспективы, возникают смелые параллели далеких тем, исторические экскурсы эхом откликаются на злободневные культурные события и политические реалии. Линейная, рассудительная логика не годится для такого рельефа, здесь нужен совсем другой стиль движения — поэтический, и даже — музыкальный.

В.П. Зинченко как бы вслушивается в разворачивающуюся звуковую стихию текста. Он сам немного удивлялся, насколько его тексты насыщены цитатами. Вкус ему не изменял: это отборные жемчужины мысли и поэзии. Но они вовсе не нанизаны как бусы на одну нить. Композиция совсем другая. «Цитата не есть выписка, — повторял В.П. за О. Мандельштамом. — Цитата есть цикада. Неумолкаемость ей свойственна». Ночью на юге звезды дрожат от звона

<sup>1</sup> Рассказывая как создавалась в 60-х инженерная психология, В.П. Зинченко давал полушуточное ее определение: инженерная психология — это та же экспериментальная психология, но повышенной ответственности.

тысячи скрипачек и пахнет чабрец — такова густая, насыщенная атмосфера текстов В.П. Зинченко. Это полифоническое письмо, цитаты не сменяют друг друга, а звучат вместе, взаимоотражаясь, перекликаясь, то образуя смысловые узоры, то споря друг с другом. Мы почти не замечаем легких движений дирижера, потому что все внимание приковано к голосам и лицам: Бахтин, Флоренский, Франк, Шпет, Выготский, Ухтомский... Его дирижерская палочка не властолюбива, это вовсе не «симфоническая полиция» (Мандельштам), Зинченко доверчиво, даже влюбленно отдает инициативу самому многоголосью, его дело не направлять, а слушать, заслушаться<sup>2</sup>. Он явно наслаждается и щедро угощает читателя. Впрочем, это слушанье — вовсе не пассивная сомнамбулическая завороченность, в нем есть своя оснастка, с помощью которой автор натягивает паруса исследовательского судна так, что начав с какой-нибудь традиционной психологической проблемы, оно быстро уносится в открытое море, где проблема эта оказывается на пересечении философских, антропологических, лингвистических и богословских ветров.

К этому-то автор и стремился: исследование превращается в приключение мысли. Читателю скучно не будет, железобетонные доки казенного академизма далеко позади, в них не сыщешь «длиннохвостых ягуаров», а впереди — неожиданные встречи, остров сокровищ, «изобилие невиданных зверей»: «духовный организм», «активный покой», «викарные действия» и все это под «радугой смысла». Далеко не всем близок такой стиль научного текста, но молодые коллеги, еще не растерявшие юношеского романтизма, любили интересную психологию «от Зинченко». Я спрашивал у студентов разных лет и разных университетов о его лекциях, и реакция всякий раз была похожей: загорались глаза, лицо расплывалось в улыбке, а до внятной речи гортань издавала несколько восхищенных междометий, словно они в самом деле побывали не в университетской аудитории, а на «далекой Амазонке», и что-то с ними случилось хорошее, важное, что выразить в слове непросто. Быть может, именно это их любимый лектор и называл «живым знанием»? [1]. Не случайно, по опросам студентов Высшей школы психологии, В.П. Зинченко не раз оказывался лучшим преподавателем.

В последние годы книги В.П. Зинченко все меньше становятся похожи на обычные научные тексты, по своей стилистике и организации они больше напоминают гипертекст. В этом выражалась не только сквозная «культурная опосредованность» его профессиональной памяти, но и дар свободы, которым он был щедро наделен сам и так же щедро дарил своим сотрудникам, ученикам и читателям. Анализируя сходство сознания и гипертекста, В.П. Зинченко, кажется, не замечал, что пишет и о собственном авторском стиле: гипертекст, формулировал он, «поддер-

живает богатство степеней свободы индивидуального мышления читателя» [2, с. 238].

Совет издателям трудов В.П. Зинченко: выпустить его книги в формате гипертекста, даже — «гипермедиа». Страницы будут пестреть синими гиперссылками и фотографиями, через которые «упоминательная клавиатура» Зинченко станет приглашать (выкликать) голоса его великих собеседников. Один клик — и уже речь не о Бродском, а — речь Бродского, — знакомое ритмичное завывание с гениальной картавинкой:

Твой Новый год по темно-синей  
волне среди моря городского  
плывет в тоске необъяснимой,  
как будто жизнь начнется снова...

В.П. Зинченко лучше читать не как, например, А.Н. Леонтьева, страница за страницей. Его книги словно сами подстрекают их перелистывать, забегать вперед, открывать наугад, вольно перемещаться во всех направлениях. Это — сетевая композиция текста и читательского поведения. Всё живое, все свободны — вот главное послание, навеваемое книгами В.П. Зинченко. «Живое знание», «живое движение», «свободное действие» — из самых любимых его понятий. Такая вольность пленяет читателя. И во втором, буквальном смысле слова: ведь «гипертекст — это нелинейный лабиринт, и выйти из него, войдя один раз, труднее, чем может показаться на первый взгляд» [10, с. 33].

М. Коул и Дж. Верч к 80-летию юбилею В.П. Зинченко предприняли самоотверженную попытку заново прочитать весь корпус основных его трудов с целью, казалось бы, невыполнимой — найти в фантастическом разнообразии идей и тем, разработавшихся более полувека, единую «связующую нить». Кажется, сами авторы были удивлены, что им это удалось: «Такой нитью являются исследования действия (во всех формах его существования) как идеальной единицы анализа и понимания возможностей и границ человеческой свободы» [6, с. 118—119]. Американские коллеги смогли проследить метаморфозы этой категории, начиная от самых ранних экспериментальных исследований перцептивного действия и формирования зрительного образа вплоть до фундаментальной работы «Сознание и творческий акт» [3]. Полностью соглашаясь с тем, что «свободное действие» — ключевая, сердцевинная категория мысли В.П. Зинченко, хочу проблематизировать точность метафоры «сквозной нити» для описания истории развития его идей. Траектория исследовательского пути В.П. Зинченко мало напоминает перемещение вдоль линии. Такое движение покидает точку отправления и удаляется от нее. На мой взгляд, для него характерна совсем другая геометрия профессиональной судьбы: двигаться от центра во

<sup>2</sup> Я с опозданием прочел замечательную статью А.И. Назарова [7], в которой эта мысль сформулирована намного точнее. Автор определил стиль цитирования В.П. Зинченко как особое музыкально-исполнительское творчество в жанре многотемной *импровизации*.

всех направлениях, не оставляя раз завоеванных мест. Так расширяются Вселенная и империя (как ни драматично об этом писать в марте 2014 г.). Это было движение с нарастающим темпом<sup>3</sup>, вбирающее в орбиту психологического знания все новые и новые имена и темы.

До 80-х годов сообщество московских психологов сохраняло черты большой семьи. Отношения могли быть непростыми, как и положено в семье. Владимир Петрович был связан с великой когортой отечественных психологов особыми, почти кровными узами. Может быть, поэтому в его способе жить в профессии явно ощущалось первородство. И хоть «престол» в виде должности декана факультета психологии МГУ ему не достался и не было претензий на привилегии<sup>4</sup>, но какое-то «державное» чувство наследника, держание ответственности за маленькое королевство было у него в крови. Этот его особый статус чувствовался всеми, даже недоброжелателями, но тому были и объективные символические знаки-свидетельства: например, московская прописка (!) в подвале Психологического института. В 90-х Зинченко шутил, что зря выписался, теперь бы мог приватизировать Институт.

Первородство нельзя заработать, но, данное даром, оно есть вызов и долг. Владимир Петрович вызов принял и долг исполнил: приумножил богатство школы и отдал дань памяти учителям. В юбилейном сборнике — по целому очерку (300 страниц!) посвящено любимым учителям и друзьям — Л.С. Выготскому, С.Л. Рубинштейну, Н.А. Бернштейну, А.Н. Леонтьеву, А.Р. Лурии, А.В. Запорожцу, М.И. Лисиной, П.Я. Гальперину, Д.Б. Эльконину, В.В. Давыдову, Ф.Д. Горбову, М.К. Мамардашвили, Г.П. Шедровицкому, отцу и сестре — П.И. Зинченко и Т.П. Зинченко [4]. Благодарность и любовь, с которыми написаны эти очерки, невольно выявляют и сокровенный строй мышления самого автора. Достаточно взглянуть на их заголовки [4], чтобы ясно проступили ядерные категории «семиосферы» В.П. Зинченко. Вот они: «слово», «жизнь и деятельность», «образ мира», «участность в бытии», «свободная мысль», «творческое понимание», «личность и деятельность», «живая память», «дружба».

После защиты докторской, — шутил Владимир Петрович, — можно читать книги бескорыстно. Он сам был великим, бескорыстным читателем. Словно влюбленный в свою землю краевед, он собственными глазами и пером исходил всю нашу психологию и окрест, оставив нам множество карт отечественной психологии. На этих картах появились города, ранее за психологией не числившиеся. В.П. Зинченко вообще не был первооткрывателем для психологической

публики имен Бахтина, Флоренского, Шпета, Ухтомского, но именно он почтительно уговорил их сделать честь нашей науке и принять мантии профессоров психологии<sup>5</sup>. Но этого мало. Главное географическое наследство — многочисленные тропы, дороги, мосты, переправы, целая сеть путей сообщения, проложенная им между столь разными, далекими, а то и не знакомыми друг с другом теориями и авторами. Живые ассоциации Зинченко протянули на карте психологии прямые маршруты между Флоренским и Выготским, Шпетом и Бахтиным, Мандельштамом и Мамардашвили.

В.П. Зинченко работал много, но штамп «много и упорно» — не про него. «Упора» как раз не было, в его труде было больше радости, любопытства, игры, чем сумрачного напряжения воли. По духу, он, конечно, из моцартовской породы. «То, что для натужного трудолюбца — свершение и подвиг, то для «гуляки праздного» — прогулка и забава. Шаг — и серия изящных экспериментов по микроструктуре действия, другой — и фундаментальная докторская в 35 лет, вдох — и рождаются лаборатории и кафедры, выдох — и целый институт (Институт человека РАН), взмах пера — и зашагала по миру новая книга, опираясь на «посох Мандельштама» и попыхивая ароматной трубкой Мераба, поворот головы — и создана смелая теория «Вертикали духовного развития человека», жест руки — и огромная аудитория заморожена «Живым знанием», — эти строки были написаны в 2001-м [5], к его 70-ти, а оказалось, что он только разминался. За три года с 2011 по 2013-й — 68 публикаций, больше, чем за плодотворное десятилетие 2000–2010! Немыслимая продуктивность! «Всего восемьдесят лет, и все еще растем...» — так британский психолог С. Чайклин назвал статью, посвященную В.П. Зинченко [11].

При такой творческой продуктивности странный, неожиданный факт: он не создал ни своей «системы», ни «школы». Удивительно: ведь по негласной табели о рангах, намного более точной, чем все индексы цитирований вместе взятые, В.П. Зинченко уже многие годы — «№ 1» российской психологии. В чем же дело? В превратностях профессиональной судьбы? Моя гипотеза такова: для «школы» и «системы» нужно намного больше директивности, чем по нутру Владимиру Петровичу. А он был на редкость конгруэнтен, жил как дышал, ограничивать, «строить», неволить ни себя ни других не хотел. Даже столько сделав для «оборонки», Зинченко никогда не мог бы стать военным, потому что единственная его команда была бы «Вольно!». Не оттого ли он с таким подозрением (по мне — несправедливым) относился к идее «формирования» (П.Я. Гальперин), что

<sup>3</sup> Вот цифры, показывающие степень ускорения: в списке избранных публикаций В.П. Зинченко за 80-е — 3 книги и 15 статей, за 90-е — 7 книг и 34 статьи, за 2000–2010 — 10 книг и 57 статей.

<sup>4</sup> А привилегии все же были: несмотря на строжайший запрет курить в стенах университетов, у Зинченко было неписаное персональное право на сигарету в любом кабинете и аудитории.

<sup>5</sup> Г.Г. Шпета — повторно. В 1907 проф. Г.И. Челпанов пригласил своего любимого ученика преподавать в Московском университете и создавать Психологический институт. В 2000 проф. В.П. Зинченко вернул Г.Г. Шпета психологии после долгого изгнания. Так и называется книга — *Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания)*. — М., 2000.



слышал в ней большевистские обертоны принудительнойковки «нового человека»? (И это несмотря на то, что самого Петра Яковлевича очень любил и ценил). Свобода для Зинченко — не просто высшая ценность, за которую он готов был платить (и платил), но органика, «биология», стиль жизни.

Не сконструировав замкнутую теоретическую «систему», не выстроив дисциплинированную «школу», В.П. Зинченко породил, испытал и отшлифовал другой, не менее значимый культурно-исторический продукт — **личный стиль жизни в профессии**. В историческом плане и «системы» и «школы» служат одному — трансляции, воспроизводству и развитию профессионального опыта. Но ведь и личный стиль — из того же ряда. А заразителен и убедителен он порой больше, чем любая понятийная система. За вольным стилем В.П. Зинченко — золотой запас лонгитюдного эмпирического исследования длиной в жизнь, исследования, бившегося над вопросом: можно ли ученому в условиях тоталитарного государства и идеологического пресса прожить не прогибаясь, не предавая себя и друзей, прожить творчески, продуктивно, вырасти в полную меру своего дара и своей свободы? Свящ. П. Флоренский писал, что обмануть можно словом, даже поступком, одним нельзя обмануть — прожитой жизнью.

Б.Г. Мещеряков [8] дал емкий и методологически трезвый анализ «Z-концепции» — так он называет теорию сознания и духовного развития, предложенную В.П. Зинченко. Самому «Z», автору концепции, он предложил заполнить краткий вариант теста самоактуализации, не будучи особенно уверенным в его валидности. Борис Гурьевич был рад за тест: он испытание выдержал. Одно из свойств самоактуализирующейся личности — способность воплощать и сохранять дар каждого человеческого возраста. Пройдя сквозь все возрасты, Владимир Петрович стяжал мудрость патриарха, рыцарство мужа, дерзость юноши. А в ядре личности — живая непосредственность и распахнутое в мир любопытство ребенка<sup>6</sup>.

В.П. — человек быстрой, живой, спонтанной реакции. Мне довелось видеть его в ситуации столкновения с агрессивной шпаной. Зинченко просто не дал им опомниться, он не собрался в защитную боксерскую стойку, а парадоксально распахнулся им навстречу, при этом каким-то чудом словно вырос мгновенно в великана и луженой лекторской глоткой издал грозный рык. Шпана как-то загрузила и вытекла жалким ручейком из магазина, где происходило дело. Могу предположить, что и в совсем других хронотопах, например, на заседаниях Академии образования его реакция была такой же цельной и мощной. Живое движение, никаких запинок и расчетливых вычислений. Он не знал теплохладности, был горяч, порой резок. Знаменитое остроумие Зинченко рази-

ло не хуже гасконской шпаги.

Несмотря на такую высокую скорость и цельность реакции, его движение всегда было личным, авторским, он действовал от себя, без маски и без заботы об алиби. Верность себе, своему человеческому достоинству и свободе исключала такие условные социальные рефлексы, как поддакивание и расшаркивание. Спину он держал прямо.

Для него свобода была осознанной необходимостью. Отнюдь не в марксистском смысле добровольного подчинения объективной силе, напротив: стоять в свободе — было для него первичной внутренней потребностью души, ясно осознанной необходимостью, его душевный организм просто не соглашался дышать другим воздухом. В.П. Зинченко не верил в павловский «рефлекс свободы». А зря.

Характерный стиль его мышления проявлялся не только в науке, но и в повседневной жизни. Владимир Петрович каким-то непонятным образом мгновенно схватывал смысл ситуации — житейской ли, социальной, политической. И сразу же внутри него будто звучала команда «свистать всех наверх» — и слетались воспоминания, метафоры, цитаты, анекдоты, ассоциации. Зинченко оставалось лишь объединить их в маленькую джазовую импровизацию к удовольствию собеседников.

Если объявить конкурс на одно, главное слово, символ всей его личности, то в финал выйдут «живое» и «свободное». Это ощущалось физически. Вслушиваясь во впечатления многих людей о встречах с В.П., при всем их многообразии можно восстановить общую интегральную эмоцию, общую атмосферу этих встреч, — веселый дух праздничности, необыденности, ощущение свежести, свободного дыхания, друженности, непринужденности<sup>7</sup>. Еще одна общая черта — чувство «замеченности»: многие вспоминают, насколько для них было важно, что Зинченко смог увидеть его очень лично, персонально, прочесть статью или диссертацию, отозваться и тем подтвердить и утвердить и в человеческой значимости, и в профессиональном бытии. Встреча с В.П. Зинченко нередко давала какое-то благодатное витальное чувство, которое бывает в первый теплый весенний день, когда вдруг тело вспоминает, что можно больше не съезживаться, хочется подставить лоб теплому ветру и с глуповатой улыбкой глазеть на горлающих воробьев. Откуда-то из глубины, сквозь все неурядицы и привычное уныние, пробивается забытое детское ощущение жизни как праздника. И хочется жить.

Как соединить в одно *вольную жизненность*, идущую изнутри личности Владимира Петровича, и порождаемый им в других *веселый витальный дух*? Быть может формулой Альберта Швейцера? — «Я жизнь, которая хочет жить в живом окружении жизнью, которые хотят жить».

<sup>6</sup> И на это у В.П. есть цитата: «А.А. Ахматова о Б.Л. Пастернаке: "Он награжден каким-то вечным детством"» [4, с. 338].

<sup>7</sup> Не откажу себе в удовольствии привести названия маленьких поздравительных заметок, составивших материал «К 80-летию В.П. Зинченко» (Вопросы психологии, 2011, № 5): Эльконин Б.Д. «Феномен В.П. Зинченко»; Смирнова Е.О. «В.П. Зинченко — явление культурно-историческое»; Толстых Н.Н. «Праздник, который всегда с нами»; Поливанова К.Н. «Редкий дар слова и тепла»; Цукерман Г.А. «Поэт от психологии»; Венгер А.Л. «Неповторимое обаяние». Говорящие заголовки!

\* \* \*

24 октября 2012 года Большая психологическая аудитория была переполнена: Психологическому институту им. Л.Г. Щукиной — 100 лет. На сцене Н. Толстых, Т. Гаврилова, Е. Смирнова, В. Щур, Р. Спектор (не хватает лишь Т. Нежной) — легендарный институтский «капустник». Впервые звучит песня, написанная к 80-летию В.П. Зинченко.

Спокойно, Петрович, спокойно,  
У нас еще все впереди,  
И пожили, в общем, достойно,  
Но что-то там поет в груди...

Песня была пронзительная. Зал аплодировал «капустнику». На сцену каким-то неловким добрым медведем взобрался сам В.П. Теперь зал аплодировал тому, как трогательно и благодарно обнимались

адресат песни и исполнители. Возвращаясь на место, отнюдь не сентиментальный Владимир Петрович поклонился всем и что-то смахнул с глаз платком. Зал встал и долго, долго хлопал уже самому «Петровичу», вкладывая в каждый удар ладонями какую-то прощальную очищенную нежность, благодарность и тепло. Зинченко беззащитно стоял под этим теплым ливнем и в наступившей вдруг странной тишине только и смог сказать: «У меня нет слов... Я вас всех люблю». ...Мелькнуло из Бродского, как...

...Симеон  
умолкнул. Их всех тишина обступила.  
Лишь эхо тех слов, задевая стропила,  
кружилось какое-то время спуская  
над их головами, слегка шелестя  
под сводами храма, как некая птица,  
что в силах взлететь, но не в силах спуститься.  
И странно им было. Была тишина...

### **Литература**

1. *Зинченко В.П.* Живое знание. Психологическая педагогика / Самара, 1998. 216 с.
2. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии / М.: Тривола, 1994. 304 с.
3. *Зинченко В.П.* Сознания и творческий акт / М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.
4. *Зинченко В.П.* Мои Учителя и Заслуженные собеседники // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко / М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. М., 2011. С. 231–584.
5. *Васильюк Ф.Е.* Август патриарха // Московск. психотерап. журнал. — 2001. № 3. С. 196–197.
6. *Коул М., Верч Дж.* Свобода и скованность человеческого действия // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко / М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. М., 2011. С. 117–140.

7. *Назаров А.И.* Мой учитель и постоянный собеседник // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко / М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. С. 585–589.
8. *Мещеряков Б.Г.* Z-концепция, как я ее понимаю // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко / М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. М., 2011. С. 141–162.
9. *Рубцов В.В., Мещеряков Б.Г.* Человек большого ума и большой души // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 4–7.
10. *Руднев В.* Словарь культуры XX века / М.: Аграф, 1999. 384 с.
11. *Чайклин С.* Всего восемьдесят лет, и все еще растем: «разговор» с Володей Зинченко о теории деятельности // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко / М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. М., 2011. С. 175–186.

## Freedom as a Lifestyle (Thinking about Vladimir Zinchenko)

F.Ye. Vasilyuk\*

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
fpc@list.ru

The paper focuses on the personality and professional activities of V.P. Zinchenko, the most prominent Russian psychologist of the last quarter of the 20th century. The patterns of his thinking are considered as independent, creative, non-linear, poetic, and polyphonic, while the geometry of his academic career is described in terms of accelerating expansion of space. The paper also highlights the following essential categories of the scientist's semiosphere: independent action, living movement, image of the world, concern for existence, creative comprehension, and living memory. As it is stated, V.P. Zinchenko had a unique status in Russian psychology that originated from his ability to perceive the whole historical body of his profession as a personal and family space and to relate to it accordingly, striving to preserve its integrity. Along with his well-known concepts, institutes, chairs and experiments, V.P. Zinchenko created a cultural-historical product of great importance to the development of psychology: that is, his own personal style of life in the profession, the key characteristics of which are 'limitless vitality' and 'festiveness'.

**Keywords:** V.P. Zinchenko, living movement, independent action, living knowledge, creative comprehension, geometry of professional life, personal style of life in profession.

### References

1. Zinchenko V.P. Zhivoe znanie. Psikhologicheskaya pedagogika [Living knowledge. Psychological pedagogy]. Samara, 1998. 216 p.

2. Zinchenko V.P., Morgunov E.B. Chelovek razvivaiushchisia. Ocherki rossiiskoi psikhologii [Developing people. Sketches of Russian psychology]. Moscow: Trivola, 1994. 304 p.

3. Zinchenko V.P. Soznaniya i tvorcheskii akt [Consciousness and the creative act]. Moscow: Yazyki slavianskikh kul'tur, 2010. 592 s.

4. Zinchenko V.P. Moi Uchitel'ia i Zasluzhennye sobesedniki [My Teacher and Distinguished interlocutors]. Stil' myshleniia: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniia. K 80-letiiu Vladimira Petrovich Zinchenko [Way of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge. The 80th anniversary of Vladimir Petrovich Zinchenko]. Moscow: Rossiiskaia politicheskaya entsiklopediia (ROSSPEN), 2011. Moscow, 2011, pp. 231–584.

5. Vasilyuk F.E. Avgust patriarha [August of Patriarch]. Moskovskij psikhoterapevticheskii zhurnal [Moscow psychotherapeutic journal], 2001, no 3, pp. 196–197.

6. Koul M., Verch Dzh. Svoboda i skovannost' chelovecheskogo deistviya [Freedom and constraint of human action]. Stil' myshleniia: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniia. K 80-letiiu Vladimira Petrovich Zinchenko [Way of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge. The 80th anniversary of Vladimir Petrovich Zinchenko]. Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediia (ROSSPEN), 2011. Moscow, 2011, pp. 117–140.

7. Nazarov A.I. Moi uchitel' i postoianni sobesednik [My teacher and constant companion]. Stil' myshleniia: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniia. K 80-letiiu Vladimira Petrovich Zinchenko [Way of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge. The 80th anniversary of Vladimir Petrovich Zinchenko]. Moscow: Rossiiskaia politicheskaya entsiklopediia (ROSSPEN), 2011, pp. 585–589.

8. Meshcheriakov B.G. Z-kontsepsiia, kak ia ee ponimaiu [Z-concept, as I understand it]. Stil' myshleniia: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniia. K 80-letiiu Vladimira Petrovich Zinchenko [Way of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge. The 80th anniversary of Vladimir Petrovich Zinchenko]. Moscow: Rossiiskaia politicheskaya entsiklopediia (ROSSPEN), 2011. Moscow, 2011, pp. 141–162.

9. Rubtsov V.V., Meshcheriakov B.G. Chelovek bol'shogo uma i bol'shoi dushi [A man of great intelligence and great soul]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2014, no. 1, pp. 4–7.

10. Rudnev V. Slovar' kul'tury XX veka [Dictionary of twentieth-century culture]. Moscow: Agraf, 1999. 384 p.

11. Chaiklin S. Vsego vosem'desiat let, i vse eshche rastem: "razgovor" s Volodei Zinchenko o teorii deiatel'nosti [Total eighty years old, and still growing, "conversation" with Volodya Zinchenko on activity theory]. Stil' myshleniia: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniia. K 80-letiiu Vladimira Petrovich Zinchenko [Way of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge. The 80th anniversary of Vladimir Petrovich Zinchenko]. Moscow: Rossiiskaia politicheskaya entsiklopediia (ROSSPEN), 2011. Moscow, 2011, pp. 175–186.

#### For citation:

Vasilyuk F.Ye. Freedom as a Lifestyle (Thinking about Vladimir Zinchenko). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 13–19. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* Fedor Y. Vasilyuk. PhD in Psychology, professor, head of the Chair of Individual and Group Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail address: fevasil@list.ru

## Реплика по поводу подхода В.П. Зинченко к проблеме смыслового понимания

В.С. Собкин\*

Институт социологии образования Российской академии образования, Москва, Россия  
*sobkin@mail.ru*

В статье отмечается важность рассмотрения проблематики смыслового понимания в исследованиях В.П. Зинченко. Фиксируется его подход к определению различных видов понимания: естественному, культурному, творческому. В продолжение намеченной Зинченко дискуссии о недостаточной исследованности в психологии проблематики творческого (исполняющего) понимания предлагается в качестве материала для анализа рассмотреть своеобразие техники читательской критики Л.С. Выготского при его интерпретации трагедии «Гамлет» В. Шекспира. При этом отмечается не только необходимость многоуровневого подхода к организации текста, но и выделение основных проблемных точек, относительно которых разворачивается смысловой анализ «Гамлета»: «различение внешнего и внутреннего», «второе рождение», «психический автоматизм», «прототипический миф», «пантомима», «совмещение разных планов в развитии фабулы».

**Ключевые слова:** значение, смысл, творческое понимание-исполнение, многоуровневый анализ текста, проблемные точки смыслообразования.

Давайте восклицать, друг другом восхищаться,  
Высокопарных слов не надо опасаться.  
Давайте говорить друг другу комплименты...  
*Б. Окуджава*

Лекции, доклады и публичные выступления Владимира Петровича отличала особая личностная позиция: готовность к интеллектуальному поединку, мгновенной реплике, остроумному ответу, нетривиальному сравнению и, вместе с тем, открытость и сорадование личностному проявлению собеседника. Стоит подчеркнуть не только широту взглядов, эрудицию и глубину его знаний, но и своеобразный способ размышлений о психологии, куда наряду со стремлением к четкости и жесткой логике построенный, как бы противореча им, врываются метафоры и сравнения, стихотворные цитаты, остроты, личные воспоминания. Это часто были истории, «байки», персонажами которых являлись А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, Б.М. Теплов, В.М. Горбов, В.В. Давыдов, М.К. Мамардашвили, Г.П. Щедровицкий, Я.А. Пономарев, А.В. Брушлин-

ский В.М. Мунипов и многие, многие другие. Да что там говорить, он и с Выготским, Бахтиным, Ушинским, Шпетом был, как говорится, «на дружеской ноге». Эта хлестаковская чертовщина, стремление к авторскому завершению и любованию *персонажами психологии* много стоили и были крайне важны для нас, представителей следующего поколения психологов. А наша эмоциональная реакция на его рассказы, понимание не столько значения, а смысла им сказанного были, как мне кажется, важны и для него.

Помню, как он искренне обрадовался, прочитав в моей рецензии на его книгу «Человек развивающийся» (1994) приведенную в рецензии цитату из Андрея Платонова: «Страна темна, но человек в ней светится». Цитата эта была ответной репликой относительно его рассуждений по поводу *социокультурной ситуации развития*. И в то же время отсутствие живой реакции (живого движения мысли) его расстра-

**Для цитаты:**

*Собкин В.С.* Реплика по поводу подхода В.П. Зинченко к проблеме смыслового понимания // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 20–23.

\* *Собкин Владимир Самуилович.* Доктор психологических наук, директор Института социологии образования Российской академии образования (ИСО РАО), Москва, Россия. E-mail: *sobkin@mail.ru*

ивало и огорчало. Сохранилась картинка (к вопросу о живой памяти), как три года спустя шли мы с ним пешочком из здания РАО в сторону Кропоткинской, а потом и к памятнику Гоголю подошли, и он сказал мне вдруг по поводу уже другой своей книги («Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили»): «Знаешь, два месяца как книга вышла, и никто не позвонил».

Недавно была опубликована большая коллективная монография «Методология психологии: проблемы и перспективы», где Владимир Петрович рассматривает философско-методологические аспекты проблемы психологии понимания. Остановившись на характеристике основных видов понимания (естественном, культурном, творческом) и рассмотрении творческого понимания, связанного с поиском смыслов («исполняющем понимании»), он, в частности, пишет: «О механизмах таких форм творческого понимания-исполнения в психологии нельзя найти ничего вразумительного, кроме ссылок на интуицию, озарение, вдохновение» [1, с. 200].

Признаюсь, меня столь жесткая оценка смутила. Поскольку в своих работах Владимир Петрович любил обращаться к художественным произведениям, в качестве контраргумента считаю вполне уместным привести работу Л. С. Выготского «Трагедия о Гамлете, принце датском У. Шекспира» (1915–1916). В ней, на мой взгляд, развернут именно тот способ творческого поиска смысла, о котором и пишет В.П. Зинченко. Это опыт читательской критики. Несмотря на то что работа эта хорошо известна, остановлюсь на ряде моментов, которые мне представляются важными для характеристики особенностей творческого понимания. Для меня это важно как запоздалый ответ (реплика) на его работу.

Предварительно стоит обратить внимание на ряд моментов, которые, с точки зрения Выготского, определяют своеобразие позиции читателя-критика: 1) определяющим моментом, побуждающим читательскую критику, является не просто позитивное ценностное отношение к произведению, а именно особое эмоциональное состояние «восторга», с которого и начинается критика; 2) критик-читатель должен находиться в непосредственной связи с самим произведением, не отрываясь от текста, текст — это «ноты», побуждающие сыграть музыку собственных переживаний; 3) учитывая возможность различных интерпретаций, читатель-критик пытается подойти к произведению не извне, а «изнутри», передавая свои собственные впечатления и толкования, считая их «единственно верными».

Заметим, что последний пункт во многом определяет жизненную личностную позицию, которая характерна для Выготского и в его дальнейшем научном творчестве: «Желание пить из своего стакана».

Исходя из этих принципов, Выготский реализует сложный по своей структурной композиции способ анализа шекспировской трагедии, сопоставляя три основных параметра: фабулу пьесы, ее действующих лиц и общую эмоциональную атмосферу. При этом именно трагическая атмосфера, ее сверхъестественность,

ненатуральность (unnatural acts), задающая грань между «здешним» и «потусторонним», является ключевым компонентом, определяющим развитие фабулы, характеристики и поведение действующих лиц. Подчеркивание этого пограничного состояния (между «здесь» и «там») является определяющим для всего последующего смыслового анализа трагедии, который и направлен на попытку перейти за границу обыденного. Именно с учетом существования Гамлета «на границе» рассматриваются, в частности, такие эпизоды трагедии как встреча с Тенью, молитва Клавдия, разговор Гамлета с матерью после «Мышеловки», борьба с Лаэртом в могиле Офелии, сцена гибели основных героев (Гертруды, Клавдия, Лаэрта, Гамлета).

Заметим, что свой текст сам Выготский характеризует как этюд. Если обратиться к словарному определению, *этиод* обозначает вспомогательную работу, предварительную, подготовительную разработку и конкретизирует, как правило, общий замысел произведения. Добавим, что в театральной практике под этимодом понимается сценическое упражнение импровизационного характера, служащее для развития и совершенствования техники актерского искусства. Оба эти значения, на мой взгляд, важны для понимания работы, которую проводит Выготский в ходе своего анализа. С одной стороны, это *психотехнические* читательские импровизации по поводу отдельных смысловых узлов «Гамлета», которые и пытается развязать Выготский; с другой, и этим он, собственно, и заканчивает свою работу, это этюд как подготовка к пониманию второго смысла трагедии, который предполагает особое религиозное отношение, выходящее за пределы художественного восприятия трагедии и восходящее к молитве. Оставаясь «в кругу слов» трагедии, Выготский, по его собственному признанию, пытается прощупать мистическое, потустороннее, «что есть молчание при чтении трагедии».

Отметим проблемные точки, относительно которых разворачивается смысловой анализ «Гамлета».

*Различение внешнего и внутреннего.* Сама эта тема, как ключевая, задана уже в двух эпиграфах, взятых из текста трагедии, к данному этюду: «Слова, слова, слова...» и «...Дальнейшее — молчанье». Слова — это то, что происходит на сцене, те действия, которые здесь совершают персонажи. Молчание же — то, что связано с появлением тени; то, о чем клянутся Гамлету не говорить свидетели его встречи с Тенью Бернардо, Франциско и Горацио; то, о чем не должен говорить Горацио, повествуя о трагедии, произошедшей в Эльсиноре. По выражению Выготского, здесь «трагедия замыкается в круг», переходя в рассказ Горацио, утаивая при этом ее «второй смысл».

*Второе рождение.* Встреча Гамлета с Тенью отца позволяет ему заглянуть «за черту», подтверждая его смутные предчувствия и кардинально преображая его поведение. Встреча становится актом его «второго рождения». Это и объясняет странность поведения Гамлета, которую Выготский определяет как *психический автоматизм*; т. е. такое состояние, когда собственные мысли, чувства, движения ощущаются

внушенными, насильственными, подчиненными постороннему воздействию. Эта странность Гамлета, находящегося между двумя мирами, оценивается окружающими как безумие, повод для которого они и пытаются отыскать (любовное помешательство, смерть отца и т. п.). При этом Выготский специально подчеркивает, что «безумие» Гамлета принципиально отличается от безумия Офелии.

*Прототипический миф.* Выготский в своем тексте неслучайно использует термин «Орестея», отсылая нас к мифу об Оресте, «вина которого лежит в его рождении». Структурно миф об Оресте, который отомстил за смерть своего отца Агамемнона, убив его брата Эгисфа, вступившего в преступную связь с женой Агамемнона и своей матерью Клитемнестрой, является очевидным прототипом, безусловно, с учетом целого ряда инверсий, шекспировской трагедии о Гамлете. Так, убийство матери является первородным грехом, который не может быть прощен, поэтому Тень отца, в отличие от мифа об Оресте, накладывает запрет на убийство Гамлетом матери, что подчеркивает подчинение Гамлета Тени и его семенную, по выражению Выготского, связь с отцом.

*Механизм запуска действия — пантомима.* Гамлет должен снять свои сомнения относительно убийства отца Клавдием. Для этого ему необходимо создать особую психологическую ситуацию обнаружения виновника; ситуацию «пробуждения совести короля». С подачи Гамлета приезжие актеры разыгрывают спектакль под названием «Мышеловка». Традиционно эта сцена является центральной, дающей новый импульс к развитию действия всей пьесы. Спектакль предвещает пантомима:

Звуки труб. Начинается пантомима. Входят король и королева. Они обнимаются, изъявляя знаки любви. Она становится на колени, делает знаки уверения, он подымает ее, склонив голову на ее грудь, потом ложится на скамью из цветов и засыпает. Королева его оставляет. Тотчас после того входит человек, снимает с него корону, целует ее, вливает яд в ухо короля и уходит. Королева возвращается, видит короля мертвым и делает патетические жесты. Отравитель возвращается с двумя или тремя немymi и как будто огорчен вместе с нею. Труп уносят. Отравитель предлагает королеве свою руку и подарки. Сначала она кажется недовольною и не согласною, но наконец принимает их. Они уходят.

Король не выдерживает испытания сценой, после чего у Гамлета все сомнения для реализации мести сняты. Следует отметить, что пантомима в анализе Выготского играет важную структурную роль; это особый механизм предвосхищения событий, который встроен в «машину трагедии», запуская предопределенность, «автоматизм» событий, разворачивающейся фабулы. Трагедия неотвратима, как неотвратима и передача трона молодому Фортинбрасу.

*Расстановка действующих лиц.* Если Гамлет — трагический герой, то все остальные действующие лица, как отмечает Выготский, по характеру своих переживаний являются драматическими. При этом

особый интерес представляет как характер восприятия ими Гамлета (это, по выражению Выготского, своеобразные зеркала — выгнутые, вогнутые, с разными фокусными расстояниями), так и соотношения их между собой. Например, Гамлет, Фортинбрас, Лаэрт — это дети своих отцов. Но Лаэрт мстит за убийство отца совершенно иначе, чем Гамлет. Иная связь с отцом по сравнению с Гамлетом и у Фортинбраса. Сопоставление Гертруды и Офелии характеризует не только два разных женских образа, но и задает два явно разных типа отношений к Гамлету. Совершенно особое место по отношению к общему развитию фабулы занимает Клавдий. По сути, он является главным действующим лицом, строящим планы и тем самым все время готовящим свою собственную гибель, поскольку у пьесы, как отмечает Выготский, существует «свой собственный план». И мудрость Гамлета состоит именно в постижении этого плана пьесы, а не в построении собственного плана мести. Основное здесь — это проявление высшей *готовности*, чувство, «что минута пришла, срок исполнен, час пробил. Гамлет готов: пусть будет — Let be!». И, наконец, Горацио моделирует позицию зрителя, являясь внешним наблюдателем происходящих событий.

*Совмещение разных планов в развитии фабулы.* Здесь Выготский выявляет различные уровни, показывая как в конце пьесы сходятся два русла развития действия, заданные политической (отцы Фортенбраса и Гамлета) и семейной (Гертруда, Клавдий, Гамлет) интригами. Однако помимо этого есть и другая, «потусторонняя» причинность, когда в последней сцене Гертруда, Лаэрт, Клавдий и Гамлет действуют уже как мертвецы, — «эта растянутая минута умирающая»; «трагедия ушла в смерть».

И здесь проявляется скорбь бытия, трагедия восходит к молитве. По мысли Выготского, зритель (читатель) попадает в своеобразную «мышеловку», когда необходимо «испытать свою совесть», восполнив трагедию в себе. При этом переживание трагического — это не просветленное (как при катарсисе), а омраченное переживание нашего «Я». Это заставляет нас обратиться к особому смысловому узлу — к третьему эпиграфу, который ставит Выготский к своей работе о «Гамлете»: «Тот, кто хочет разгадать символ, делает это на свой страх».

Приведенный краткий разбор работы Л.С. Выготского показывает, что работа творческого (исполняющего) понимания смысла строится как сложный процесс, направленный на поиск содержательных противоречий между отдельными компонентами и уровнями организации текста. При этом читатель-критик входит в пространственно-временное пространство художественного текста (его хронотоп), двигаясь одновременно разными путями, воспроизводя различные смысловые траектории.

И, наконец, выходя за рамки трагедии о Гамлете, добавим, что подобное творческое понимание становится важным смыслообразующим центром личности. Так, друг детства Выготского С. Ф. Добкин вспо-

минает: «Лев Семенович очень любил задачи с двойным решением. Иногда они носили характер остроумных шуток, иногда это были какие-нибудь слова, которые имели два смысла. Сестра, которая ходила за ним перед смертью, рассказывала, что его последни-

ми словами перед смертью были: «Я готов!». Их тоже можно рассматривать как имеющие два смысла» [2, с. 80]. Как видим, линия смыслового понимания трагедии о Гамлете и собственной жизни Л.С. Выготского сомкнулись: дальнейшее молчанье...

### Литература

1. *Василюк Ф.Е., Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г.* и др. Методология психологии: проблемы и перспективы. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2012. — 528 с.
2. *Выготский Л.С.* Трагедия о Гамлете, принце датском У. Шекспира // *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Искусство, 1968. С. 239–499.

3. *Добкин С.Ф.* Л.С. Выготский: Начало пути; Ранние статьи Л. С. Выготского. Иерусалим: Иерусалимский издательский центр, 1996. — 108 с.
4. *Зинченко В.П.* Посох Манделъштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М.: Новая школа, 1997. 335 с.
5. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994, 1995. 300 с.

## A Remark on V.P. Zinchenko's Approach to the Problem of Comprehension of Meaning

V.S. Sobkin\*

Sociology of Education. Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
*sobkin@mail.ru*

The paper emphasizes the importance of V.P. Zinchenko's explorations of the problem of comprehension of meaning and describes his approach to defining different types of comprehension: natural, cultural, and creative. Following the discussion — initiated by Zinchenko — on insufficient explorations of creative (performing) comprehension in psychology, the paper suggests analysing the specificity of L.S. Vygotsky's technique of a reader's critique in his interpretation of Hamlet. At the same time the paper stresses the need for a multilevel approach to text organization and identifies the main issues around which the analysis of Hamlet's meaning is built: 'internal and external', 'second birth', 'psychological automatism', 'prototypical myth', 'pantomime', 'juxtaposition of different planes of plot development'.

**Keywords:** meaning, sense, creative comprehension-performance, multilevel text analysis, issues of meaning-making.

### References

1. *Vasilyuk F.E., Zinchenko V.P., Meshcheryakov B.G.* i dr. Metodologiya psikhologii: problem i perspektivy [Methodology Psychology: Problems and Prospects]. Moscow, St-Petersburg: Centr gumanitarnykh initsiativ, 2012. 528 p.
2. *Vygotskii L.S.* Tragediia o Gamlete, prince datskom U. Shekspira [The Tragedy of Hamlet, Prince of Danish Shakespeare]. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [L.S. Vygotsky Psychology of Art]. Moscow: Iskusstvo, 1968, pp. 239–499.

3. *Dobkin S.F.* L.S. Vygotskii: Nachaloputi; Ranniostat'i L.S. Vygotskogo [Vygotsky: Beginning of the road; Early articles Vygotsky]. Ierusalim: Ierusalimskii izdatel'skii centr, 1996. 108 p.
4. *Zinchenko V.P.* Posoh Mandel'shtama i trubka Mamar-dashvili. K nachalam organicheskoi psikhologii [Staff Mandel-stam and tube Mamardashvili. By the beginning of organic psychology]. Moscow: Novaya shkola, 1997. 335 p.
5. *Zinchenko V.P., Morgunov E.B.* Chelovek razvivajushhijsja. Oчерки rossiiskoi psikhologii [Developing people. Sketches of Russian psychology.]. Moscow: Trivola, 1994, 1995. 300 p.

#### For citation:

Sobkin V.S. A Remark on V.P. Zinchenko's Approach to the Problem of Comprehension of Meaning. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 20–23. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* *Vladimir S. Sobkin.* PhD in Psychology, director of the Institute of Sociology of Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail address: *sobkin@mail.ru*

## О Владимире Петровиче — Учителе и человеке

В.К. Зарецкий\*

ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия  
*zar-victor@yandex.ru*

Вспоминая Владимира Петровича Зинченко-Учителя, почему-то хочется написать о Владимире Петровиче Зинченко-человеке. Хотя его «человеческое» трудноотделимо от его «научного». Как сказала о нем его жена, друг и главный соратник и соавтор (наверное, и ангел-хранитель), Наталья Дмитриевна Гордеева, «психология была его и жена, и любовница, и работа, и хобби».

Владимир Петрович — это человек, который жил психологией. И психология в нем жила, в том смысле, что она была в нем живой. Знание, носителем которого он являлся, всегда было живым. Это было не просто знание, оно существовало не само по себе, не в контексте каких-то систем представлений, оно существовало в самой жизни. Поэтому он легко переходил от Выготского к Мандельштаму, от микроструктуры действия к живописи, от практики к методологии — границ не существовало, как их нет у самой жизни. Есть непосредственный интерес, жажда познания, понимания, ожидания, что вот сейчас, наконец-то, станет понятно, как...

Одна из фраз В.П.: «Я 25 лет изучаю, как работает глаз, и не могу этого понять...». Сказано с глубокой досадой, даже с какой-то детской обидой: «я так старался, а она...»...

Будучи беззаветно преданным психологии, В.П. и других склонен был видеть столь же преданными. Лишь в последние годы его стали посещать сомнения на этот счет... Одна из его фраз, как-то не совсем кстати брошенная в коридоре МГППУ: «Мне кажется, что сейчас некоторые даже «Вопросы психологии» не читают...». Представить себе более глубокого падения профессионализма, чем нерегулярно читать «Вопросы психологии», он, видимо, не мог...

Его рассказы о других, а он любил и умел рассказывать (мне довелось слышать рассказы о Ф.Д. Горбове, о Б.Ф. Ломове, о Э.Г. Юдине, не говоря уже об «отцах-основателях», на руках у которых он рос), всегда были рассказами в первую очередь о людях, в жизнь которых «вкрапывалась наука». В.П. рассказывал (и это подтверждал в своих воспоминаниях В.М. Мунипов), что когда создавался ВНИИТЭ в 1960-х гг., именно В.П. Зинченко агитировал Б.Ф. Ломова возглавить отдел эргономики. Они с Муниповым так расхваливали институт дизайна, так рекламировали отдел эргономики, что когда Ломов отказался (появилась реальная перспектива создать Институт психологии РАН), В.П. подумал: «А по-

чему бы мне и самому не стать начальником отдела эргономики?!», — и немедленно воплотил решение в жизнь...

Одна история, которую Владимир Петрович рассказывал со слов Бориса Федоровича, не имеет отношения к психологии, но врезалась в память именно по тому, как он ее рассказывал. Б.Ф. Ломов был где-то в Испании, зашел в ресторан пообедать. В меню на испанском языке понять ничего было нельзя, официант по-английски не говорил. Б.Ф. ткнул пальцем в меню и ему что-то принесли. Что — непонятно. Как положено русскому человеку, он это посолил, поперчил, густо намазал горчицей, отрезал, положил в рот. Оказалось, что это был ананас... Ломов на секунду взял паузу, а затем продолжил невозмутимо жевать. Сосед по столу, испанец, с удивлением смотрел на Б.Ф., а затем спросил: «Кто Вы?». «И тут на Ломова снизошло вдохновение», — так комментирует эту ситуацию Владимир Петрович. «Я? — Коммивояжер», — ответил Б.Ф. «А что Вы делаете?» — «Торгую красным сукном для тореадоров». — «А... тогда понятно», — протянул испанец. Все это В.П. говорил с явной симпатией к тому, про кого рассказывал, хотя это происходило в период самой ожесточенной борьбы, разворачивающейся в то время между ними на поле инженерной психологии и эргономики, на факультете психологии, на поле теории деятельности, в науке вообще...

... Ф.Д. Горбов назвал В.П. Зинченко и Б.Ф. Ломова основателями инженерной психологии, но рекомендовал им оставить это дело, которое уже будет развиваться само, и заняться тем, что в перспективе представлялось более заманчивым и актуальным — психотерапией (поскольку общество больно и скоро оно это поймет). Об этом В.П. рассказывал нам, выпускникам факультета психологии 1975 г., после своей блестящей лекции на конференции молодежного Общества психологов (оно было на правах секции в «большом» обществе психологов). Тогда же, пребывая в особом эмоциональном подъеме после лекции (по-моему, это было в 1981 г.), он продолжал сыпать разнообразными историями, перемежая рассказы о науке всякими курьезами. Поскольку смерть Федора Дмитриевича Горбова для В.П. была все еще недавним событием (1977) и он работал над текстом книги «Я — второе я», то много рассказов было посвящено Горбову. Какой это был человек. Какими были его жизненные принципы. Одна история о нем врезалась в память, учитывая время, в котором мы тогда жи-

**Для цитаты:**

*Зарецкий В.К.* О Владимире Петровиче — Учителе и человеке // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 24–27.

\* *Зарецкий Виктор Кириллович.* Кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: zar-victor@yandex.ru



ли... За космические успехи Ф.Д. Горбов удостоился чести быть командированным в США. Тогда для отъезжающих был «партийный фильтр». Рекомендацию в зарубежную поездку должен был обязательно дать райком КПСС. На собеседовании в райкоме выяснилось, что Ф.Д. трижды женат и трижды разведен. Для райкома партии это означало, что человек морально неустойчив, а значит, политически неблагонадежен, и направлять его в США нельзя. Члены райкома стали выяснять. «Почему у Вас три жены?». Ф.Д. ответил: «Если вы считаете, что для Америки три жены много, pošлите меня в Иран, там это никого не удивит». Тогда другой член райкома спросил: А почему Вы развелись с третьей женой? На это Ф.Д. посерьезнел и сказал: «Я очень хочу поехать в США, но даже ради этого я не скажу о женщине плохо...». В США он поехал...

В.П. умел рассказывать о людях, особенно если он ими искренне восхищался. В 1976 году внезапно скончался Э.Юдин, начинания которого обещали долгую и плодотворную линию в методологии науки, в философии и психологии. Он был другом В.П. Зинченко и сотрудником его отдела эргономики. Когда это случилось, В.П. пришел на лекцию по своему курсу методологии психологии, сорвал микрофон, на который шла запись, и «прочитал» лекцию об Эрике Григорьевиче. Я слышал рассказы о той лекции... Жаль, что В.П. снял микрофон...

... В общении с ним все время было ощущение, что вот-вот должно что-то произойти, какое-то чудо, какое-то открытие, что вот появится человек, который наконец-то найдет ответы на вечные вопросы, решит неразрешимые проблемы...

... В свой первый контакт с В.П. Зинченко я испытал это на себе. Это был экзамен по методологии психологии в начале января 1975 г., который В.П. разрешил (желающим) сдавать, проведя методологический анализ собственной курсовой работы. Зная, что В.П. изучает визуальное мышление (в 1973 г. в «Вопросах психологии» вышла статья В.П. Зинченко и В.М. Гордон по визуальному мышлению), я решил сделать методологический анализ собственной курсовой работы по формированию визуального мышления. К этому моменту я уже ушел с кафедры поэтапного формирования П.Я. Гальперина, занимался изучением творческого мышления на кафедре педагогической психологии — и мог позволить себе провести «критический анализ» собственной работы.

Я пошел одним из первых (нам говорили, что Зинченко больше пяти минут экзамен не принимает и, как правило, ставит пятерки), и пока я сдавал, в коридоре среди ожидающих началась паника. Мы проговорили с В.П. более 40 минут про методологию, про визуальное мышление, про поэтапное формирование, про то, возможно ли ввести в систему этапов этап визуализации или нет, после чего В.П. предложил мне продолжить эту работу в возглавляемом им отделе эргономики ВНИИТЭ. Я был польщен этим предложением, но к тому времени уже дал обещание распределиться в Центр управления полетами, где была не только почетная перспектива стать вторым психологом (первым туда распределится с предыдущего курса Р.О. Орестов), но и возмож-

ность заниматься практической психологией (за время обучения на факультете психологии МГУ академические исследования мне порядком поднадоели, они казались искусственными, оторванными от жизни, а хотелось жизни...). Ученым я себя не воспринимал, хотя такое предложение поднимало самооценку... В общем, учитывая еще и явную импульсивность предложения, точнее намек на предложение, я не придал этому должного значения и после окончания факультета отправился в ЦУП, где и проработал ровно три года, после чего... оказался в отделе эргономики ВНИИТЭ, где проработал 7 лет под руководством В.П. Зинченко. Но пришел я заниматься не визуальным мышлением, а в методологическую группу, ту самую, которую создавал Э.Г. Юдин, а после его смерти возглавлял Н.Г. Алексеев...

Вскоре после того как я начал работать в отделе эргономики, один из сотрудников меня спросил: «Как ты считаешь, у нас хороший начальник (речь шла о Зинченко)?». Я затруднился ответить. Тогда он задал другой вопрос: «Что ты делаешь, когда видишь его в конце коридора (во ВНИИТЭ были длинные коридоры)?» — «Подхожу, здороваюсь». — «Вот, значит, хороший начальник! Если бы был плохой, ты бы искал куда спрятаться, чтобы не попадаться ему на глаза».

... Как-то В.П. был занят срочной статьей и попросил меня быстро написать отзыв на диссертацию. Я просидел около часа, читал все еще первую главу, когда он спросил: «Готово?». Я сказал, что еще читаю. Тогда он, уже закончивший статью, представлявшую собой стопку листов, написанных очень крупным почерком, сказал: «У меня рекорд написания отзыва на диссертацию 40 минут... вместе с прочтением». — «Как же это возможно?» — я был искренне удивлен. — «Ну, сначала читаешь название и думаешь, что бы ты сам сделал на эту тему», — сказал В.П. А затем добавил: «Потом смотришь текст, и если совпадает с тем, что ты думал, можно не читать, а сразу писать отзыв». — «А если не совпадает?» — «Тогда можно писать критические замечания!»...

... Лишь после похорон В.П. Зинченко я понял, какую роль в моей жизни он сыграл. Я хотел заниматься практической психологией, поэтому пошел в ЦУП, а затем во ВНИИТЭ, потому что понял, что эргономика из всех известных мне наук «на самой короткой ноге с практикой». Я занимался методологией эргономики, но продолжал в свободное от работы время вести эксперименты по решению творческих задач. В пространстве ВНИИТЭ эти линии никак не связывались. Изучение творческого мышления было работой «для души», «хобби» — так, наверное, сказала бы Наталья Дмитриевна.

В 1980 году отдел эргономики должен был выполнить грандиозную по замыслу и значению работу — выпустить руководство стран-членов СЭВ по эргономике. Поскольку сейчас многие уже не знают, что такое СЭВ, поясню: СЭВ — это Совет Экономической Взаимопомощи, в который входили европейские социалистические страны. По линии СЭВ было развернуто международное сотрудничество по нескольким направлениям, в том числе по эргономике. В СЭВ эргономику представляли Владимир Михайлович Мунипов (зам. директора по науке ВНИИТЭ) и Владимир Петрович Зинченко (зав. отделом эргономики). Подготовить руководство,

объединив специалистов из шести стран (более ста человек), сделав это на мировом уровне, было сложным делом, требовавшим самоотдачи. Меня назначили ответственным секретарем руководства (я так и не выяснил, чья это была идея, но думаю, что Владимира Петровича, так как с В.М. Муниповым мы тогда не часто сталкивались, а В.П. слышал мои отчеты по методологии, и ему могла бы прийти в голову такая «коварная мысль», что методологам полезно не только других учить, но и самим что-то конкретное сделать)...

В 1981 году вышло первое издание, которое называлось «Руководство стран-членов СЭВ. Эргономика: принципы и рекомендации». Но работа продолжалась еще два года, и в 1983 г. вышло второе издание, переработанное и дополненное. Все эти годы В.М. Мунипов был заместителем директора по науке ВНИИТЭ и главным редактором издания, В.П. Зинченко — начальником отдела эргономики и заместителем главного редактора, а я — младшим научным сотрудником и ответственным секретарем «руководства». Наконец, работа над «руководством» закончилась, сотрудничество по эргономике в рамках СЭВ тоже, и Владимир Петрович на собрании отдела сказал, что придумал, как поощрить меня за проделанную работу. «Мы дадим Вам три месяца оплачиваемого творческого отпуска для завершения работы над диссертацией», — сказал он. Это было в декабре 1983 г.

... Надо вспомнить, что когда я пришел на работу во ВНИИТЭ, В.П., посмотрев мой список научных трудов, спросил сразу, почему я не защищаю диссертацию (это было в 1978 г.). Я тогда сказал, что еще не защитился руководитель моей дипломной работы (И.Н. Семенов). Помню, Владимир Петрович тогда сказал: «Да не ждите Вы его! Его руководитель (Н.Г. Алексеев) защитился после 40 лет, и Семенов так же будет тянуть...». Но мне казалось неэтичным, да и нереальным защищать диссертацию раньше руководителя, и больше мы с В.П. к этому вопросу не возвращались. В декабре 1983 эта «награда» буквально «свалилась на голову». Я оказался в отпуске, в распоряжении было три месяца, и было понятно, что если за эти три месяца я не напишу текст, то в том режиме, в котором я работал во ВНИИТЭ, это сделать будет нельзя, а второго отпуска мне уже не дадут... Месяц я думал над названием, второй месяц собирал в единую структуру проведенные эксперименты по решению творческих задач, а в третий месяц написал текст. Закончил в 5 утра в ночь с воскресенья на понедельник, перед выходом на работу. Придя на работу, я положил В.П. на стол текст диссертации. Это был апрель 1984 г. В октябре я защитился...

... В том же 1984 г. В.П. Зинченко ушел из ВНИИТЭ, так как ему предложили кафедру эргономики в МИРЭА, ушел со словами «третий раз мне кафедру уже не предложат». Наш отдел почти год оставался без начальника. Внешнего человека не хотели брать ни начальники, ни сотрудники. Возможности выбора из числа сотрудников внутри отдела были неограниченные, так как у нас даже без В.П. было два доктора и двенадцать кандидатов наук... Опять-таки не знаю, была ли эта идея В.П. или же сработала его интуиция, но в одно из редких посещений бывшего его отдела он пригласил

меня на разговор и сказал, что поскольку я теперь кандидат наук, то могу стать начальником отдела эргономики. Я выразил сомнение, что младший научный сотрудник может сразу же «скакнуть в начальники», но В.П. нашел аргументы, побудившие меня начать размышлять на эту тему. А через некоторое время я получил официальное предложение от В.М. Мунипова возглавить отдел эргономики и руководить им «под его руководством». Так 7 лет я проработал в должности младшего научного сотрудника, а затем еще 7 лет в должности начальника отдела эргономики...

... Сейчас я думаю, что идея В.П. отпустить меня в творческий отпуск была как нельзя кстати. Что такое декабрь 1983 г.? В 1980 все ждали перемен. Переизбрание на очередном съезде КПСС полуживого Л.И. Брежнева, который не выговаривал большую часть слов, в той среде, частью которой был я, воспринималось как крушение надежд. Мы составляли планы на очередную пятилетку, но казалось, что никого эти планы не интересуют. «Руководство стран-членов СЭВ по эргономике» стало оазисом осмысленного дела, которое скрасило атмосферу застоя. Но в 1982 году сотрудничество по эргономике в рамках СЭВ прекратилось. Сменивший Л.И. Брежнева Ю.В. Андропов сделал попытку «встряхнуть страну», про которую В.С. Высоцкий написал: «раскисла, опухла от сна...». Проблема смысла и самоопределения была весьма актуальной. Работать? — Для чего? — Имитировать и получать за это копейки в надежде выслужиться, сделать карьеру, чтобы другие были вынуждены читать то, что ты написал, хотя сам ты в это не веришь... Это был период, когда, говоря словами А.Н. Леонтьева (сказанными, правда, совсем в другом контексте), нужно было «решать задачу на смысл»...

... Решение В.П. отправить меня в творческий отпуск для написания диссертации на тему, которую я сам выберу, на условиях полной свободы и доверия помогло мне обрести смысл, сделать то, что я хотел, написать, о чем думал, а потом и защитить эту работу... Так или иначе, это был поворотный пункт в моей жизни, и связан он был с поддержкой В.П., которую он оказал мне в очень сложный момент...

... До этого была незабываемая поездка в Чехословакию в 1982 г. на последнее в истории стран-членов СЭВ совещание научно-технического совета по эргономике, председателем которого был В.П. Зинченко. Сопроводить его послали меня, хотя я не был сотрудником Координационного центра, в порядке все того же поощрения за хорошую работу над руководством «Эргономика: принципы и рекомендации» (еще за первое издание). Поскольку это было последнее заседание, решений никаких принимать было не нужно. Нужно было подвести итоги, объявить НТС закрытым и попрощаться с коллегами. В памяти осталось последнее — заключительный банкет, на котором солировал В.П. Зинченко. Меня всегда поражало, с какой легкостью и всегда к месту он рассказывает анекдоты или просто веселые жизненные истории. Это был особый талант. Он сам получал глубочайшее удовольствие от своих рассказов и заражал своим настроением окружающих. Застолье превращалось в кураж, но не от спиртного, а от энергии, которой заряжал всех В.П. Он провозгласил тост за каждого предста-

вителя каждой страны, никого не забыв, найдя для каждого приятные слова, рассказав анекдот...

Через 18 лет, в 2000 г., В.П. солировал подобным же образом на встрече нашего курса, посвященной 25-летию выпуска факультета психологии. Он хвалил наш курс, очень переживал за факультет психологии и, передавая свою боль, в выражениях не стеснялся... Вспомнилось, что когда умер А.Н. Леонтьев, мы очень надеялись, что деканом будет В.П. Зинченко. Он казался нам идеальной кандидатурой. Еще молодой, талантливый, яркий человек, разносторонне образованный, культурный во всех смыслах этого слова; блестящий лектор, ученый с реальным вкладом в науку, широко мыслящий; непосредственный преемник эстафеты «отцов-основателей», одним из которых был его родной отец; идентифицирующий себя с психологией, поддерживающий разные направления, а не только свое... Он не только не стал деканом, но и вскоре вынужден был оставить кафедру инженерной психологии, перейдя в МИРЭА.

... Сам В.П. высказывал предположение, что причиной стал его чересчур «острый язык». Иногда это был не просто острый язык, а настоящее жало, особенно если В.П. был чем-то искренне возмущен (а поводов для возмущения у нас во все времена было предостаточно). Иногда это была веселая шутка, которая могла быть и не очень кстати. Помнится, он приехал с переговоров в МИРЭА во ВНИИТЭ и рассказывал, что, наверное, его туда не возьмут. Почему? — «Я сказал ректору МИРЭА, что лекторов после 60 лет нужно отстреливать, а потом сообразил, что ему 63 и он все еще читает лекции». А чего могли стоить в советское время шутки В.П. типа: «Все науки в СССР делятся на естественные и неестественные, которые еще называют общественными»... Способность В.П. никогда не терять оптимизм вполне уравнивала эту не всегда политически уместную острогу языка.

... На защите докторской диссертации В.М. Мунипова, которая проходила на заседании Ученого совета, где большую часть составляли военные (других советов по эргономике тогда не было), возникла сложная ситуация. Значительная часть списка научных трудов В.М. Мунипова была написана в соавторстве с В.П. Зинченко, причем его фамилия везде была первой. (Было время, когда многие думали, что «Зинченко-Мунипов» это один человек. Сам В.П. рассказывал, что он однажды приехал в какой-то город и сказал «Я — Зинченко», а ему в ответ: «А где Мунипов?») В Ученом совете нашлись люди, которые задали резонный вопрос о «личном вкладе соискателя», о его доле в соавторстве. Повод отчасти дал сам

Владимир Михайлович, который по природной скромности не к месту несколько раз подчеркнул, что это работа большого коллектива (которую он защищает). Но коллектив привлечь не стали, а к главному соавтору обратились с вопросом, в чем вклад соискателя. Ответ Владимира Петровича надо было слышать. Наверное, только он мог, выйдя на трибуну, обращаясь к военным, сделать заявление, которое вынудило всех сомнеющихся замолчать. Суть заявления состояла в том, что В.П. к этим совместным трудам никакого отношения не имеет, все писал В.М. Мунипов, но так получилось, что труды выходили совместными. Это была суть, а форма была такой, что тем, кто задал этот вопрос, должно было стать немножко стыдно (я не удержался и под впечатлением от речи В.П. сочинил песню, которая так и называлась «Выступление главного соавтора»).

Преданность психологии, преданность другу и соратнику на протяжении многих лет, преданность отечественной традиции в психологии — слова, в которых можно говорить о В.П. Вспоминается курьезный случай, который произошел на лекции, которую он читал на конференции молодежного общества психологов СССР. Это был период «наступления на теорию деятельности», когда критика, особенно со стороны ИП АН СССР, шла полным ходом. В.П., который еще недавно (при жизни А.Н. Леонтьева) был одним из критиков теории деятельности, стал одним из самых ярых ее защитников. Та лекция была, как всегда, блестящей, а пафос ее был в том, чтобы обосновать преимущества теории деятельности перед другими теориями в психологии. Свою лекцию В.П. Зинченко завершал словами: «Я не знаю другой такой психологической теории...», но за свою лекцию он столько раз произнес слова «психологическая теория деятельности», что у него получилось: «Я не знаю другой такой психологической теории деятельности...», при этом он поднимал кулак, чтобы ударить по кафедре. Он извинился, начал фразу сначала, но опять получилось «другой такой психологической теории деятельности...». В.П. снова извинился, снова начал фразу сначала, снова поднял кулак, и снова сказал «я не знаю другой такой психологической теории деятельности...». Остановился, улыбнулся и... больше ему сказать ничего не дали, так как слова заглушил гром аплодисментов.

... Прочитал текст. Получилось о человеке. А об Учителе? Думаю, все это и были «уроки» — уроки преданности психологии, умения восхищаться другими, видеть и признавать свои ограничения, быть непримиримым, но мудрым (различать, что ты можешь изменить, а что нет), уроки вдохновения...

## Vladimir Petrovich Zinchenko: The Teacher and the Man

V.K. Zaretsky\*

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
zar-victor@yandex.ru

**For citation:**

Zaretsky V.K. Vladimir Petrovich Zinchenko: The Teacher and the Man. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 24–27. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* Viktor K. Zaretsky. Ph.D. in Psychology, professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail address: zar-victor@yandex.ru

# Рефлексия персонологии жизнетворчества В.П. Зинченко и его культурно-деятельностной психологии, эргономики и педагогики<sup>1</sup>

И.Н. Семенов\*

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия, Москва,  
*i\_samenov@mail.ru*

Цель исследования — теоретический анализ многогранной научно-педагогической деятельности одного из крупнейших российских психологов — академика РАО В.П. Зинченко. Методология исследования определяется взаимодействием таких применяемых в современном науковедении видов системного анализа научной деятельности, как социокультурный, биографический, историографический, предметно-тематический, концептуально-методологический. В результате на фоне науковедческого анализа истории отечественной психологии характеризуется научно-исследовательская, научно-организационная и научно-преподавательская деятельность В.П. Зинченко на основных этапах его жизнедеятельности. Показана роль его междисциплинарной коммуникации с широким кругом крупных ученых в области смежных с психологией гуманитарных, естественных и технических наук. Эксплицирована логика разработки В.П. Зинченко теоретических проблем общей и прикладной психологии: от изучения когнитивного развития и взаимодействия познавательной и исполнительской деятельности через построение инженерно-психологических требований к технике до концептуально-психологического анализа роли интуиции, рефлексии и сознания в творческих актах научной и художественной деятельности. Фундаментальное развитие В.П. Зинченко достижений российского человекознания (философско-психологической концепции Г.Г. Шпета, культурно-исторического подхода Л.С. Выготского-А.Р. Лурии, общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, концепции формирования психики П.Я. Гальперина-А.В. Запорожца, физиологии активности Н.А. Бернштейна и развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова) позволило ему разработать конструктивные принципы организации исполнительской и познавательной деятельности в контексте таких сфер социальной практики, как эргономика и педагогика. Это привело к созданию В.П. Зинченко научной инженерно-психологической школы и к энциклопедической интеграции им результатов своих исследований в целостную философско-психологическую систему человекознания.

**Ключевые слова:** В.П. Зинченко, наука, психология, философия, искусство, человекознание, персонология, личность, деятельность, сознание, творчество, рефлексия, педагогика, эргономика, техника, энциклопедизм, культура.

Свершился — в сроки, отпущенные Богом — жизненный путь Владимира Петровича Зинченко (10.08.1931, Харьков — 06.02.2014, Москва). Он был одним из «последних могикан» — выдающихся российских психологов, которые по праву относятся к плеяде ученых-энциклопедистов, при-

чем не только по своей высокой культуре, глубокому уму и универсальной образованности, но и по всеобъемлющей разнообразности научной деятельности в сфере всех основных типов современных наук — общественных, естественных, технических.

**Для цитаты:**

Семенов И.Н. Рефлексия персонологии жизнетворчества В.П. Зинченко и его культурно-деятельностной психологии, эргономики и педагогики // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 28–39.

\* Семенов Игорь Никитович. Доктор психологических наук, профессор, факультет психологии НИУ ВШЭ, Москва, Россия. E-mail: *i\_samenov@mail.ru*

<sup>1</sup> Исследование осуществлено в рамках Программы «Научный фонд НИУ ВШЭ» в 2013–2014 гг., проект № 12-01-0120.

**Введение: энциклопедизм человекознания**  
**В.П. Зинченко**

Академик РАО, ординарный профессор и заведующий кафедрой психофизиологии НИУ ВШЭ, главный редактор международного журнала «Культурно-историческая психология» В.П. Зинченко внес существенный вклад в такие различные области современной науки, как философия, методология, культурология, эстетика, персонология, психология, психофизиология, эргономика, педагогика, а также история и организация науки. Будучи по профессии психологом, он стал крупным специалистом в таких областях современного человекознания, как общая, детская, педагогическая, инженерная психология и психофизиология, а также в сфере психологии деятельности, восприятия, памяти, мышления, воображения, творчества, культуры, науки, техники, дизайна, искусства и в основанной им «поэтической антропологии». Его научные достижения и жизнотворчество неоднократно анализировались отечественными психологами и философами [31; 32; 34; 36; 44; 45 и др.], не говоря об их ассимиляции специалистами и развитии учениками и последователями.

Мне посчастливилось учиться у В.П. Зинченко в МГУ, общаться и сотрудничать с ним в разные периоды его долгой профессиональной жизнедеятельности. На моих глазах происходил творческий взлет его талантливой личности в качестве одного из самых молодых профессоров отделения психологии философского факультета МГУ в середине 1960-х гг. В период расцвета научной и организаторской деятельности В.П. Зинченко я работал под его непосредственным началом в руководимом им отделе эргономики Института технической эстетики (ВНИИТЭ) на рубеже 1970—1980-х гг. А в последнее десятилетие научно-преподавательской деятельности В.П. Зинченко мы оба профессорствовали на кафедре общей и экспериментальной психологии Высшей школы экономики (НИУ ВШЭ).

В эти периоды его научные достижения не раз становились предметом специального историко-научного [32; 36; 44; 45 и др.] и концептуально-методологического анализа, в том числе с моим участием [2; 34; 38; 40; 42]. С учетом этого науковедческого и персонологического знания рассмотрим творческий путь выдающегося ученого В.П. Зинченко и охарактеризуем кратко развитие его многогранной и обширной научной, педагогической и организаторской деятельности в области психологии и человекознания.

**1. Формирование В.П. Зинченко**  
**как психолога и развитие его научной**  
**деятельности**

Освоить все эти различные ветви древа познания и, более того, внести своим творчеством весомую

лепту в его научно-культурный рост помогли В.П. Зинченко прежде всего его любящие родители (известный психолог, член-корреспондент АПН РСФСР, профессор П.И. Зинченко и мама — преподаватель консерватории), а также выдающиеся научные учителя — (академики АПН А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и профессора Н.А. Бернштейн, П.Я. Гальперин, Б.В. Зейгарник, Я.Я. Рогинский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Д.Б. Эльконин). Важную роль в этом сыграли высокие интеллектуальные способности самого В.П. Зинченко, его волевой и решительный характер, харизматическая личность и дар открытого общения, сдобренные недюжинным умом, тонким чувством юмора, а порой — сарказмом оценок и парадоксальностью мыслей прирожденного лидера.

Окончив в Харькове среднюю школу, В.П. Зинченко в 1948—1953 гг. учился на отделении психологии философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова и в аспирантуре Психологического института АПН РСФСР. В 1957 году защитил кандидатскую диссертацию (под руководством А.В. Запорожца) на тему «Некоторые особенности движений руки и глаза и их роль в формировании двигательных навыков», а в 1966 г. докторскую — «Восприятие и действие». С 1969 г. В.П. Зинченко — профессор МГУ, с 1974 г. — член-корреспондент АПН СССР, с 1992 г. — академик РАО и в 1991—1998 гг. член президиума РАО, а в 1994—1998 гг. — член президиума и председатель Экспертного совета по психологии и педагогике ВАК РФ.

К характеристике образа жизни и стиля деятельности В.П. Зинченко в наибольшей мере применимо понятие «жизнотворчество», которое было порождено так почитаемой им — как историком философии и искусства — эпохой «Серебряного века» [39] русской культуры. Она выпестовала М.М. Бахтина, В.И. Вернадского, Л.С. Выготского, О.Э. Мандельштама, А.Ф. Лосева, С.Л. Рубинштейна, А.А. Ухтомского, П. Флоренского, Г.Г. Шпета, которые стали героями духа для самосознания В.П. Зинченко, и с ними он вел мысленно многие годы рефлексивный диалог в ноосфере сотворческих дерзаний. В социокультурном плане эти традиции жизнотворчества Серебряного века возродились в период хрущевской оттепели, когда их по-своему продолжила русская интеллигенция «шестидесятников» рубежа 1950—1960-х гг.

Одним из таких ярких очагов жизнотворчества и междисциплинарного сотрудничества философов и психологов была в то время комиссия по логике и психологии мышления [9] при Обществе психологов. Комиссия систематически заседала в московском Психологическом институте на Моховой под патронатом члена-корреспондента АПН РСФСР П.А. Шварева, а методологическим семинаром при ней руководил Г.П. Щедровицкий. В работе комиссии участвовали многие молодые ученые: философы (А.С. Арсеньев, А.А. Зиновьев, Э.В. Ильенков, В.А. Лекторский, В.А. Лефевр, М.К. Мамардашвили, Ф.Т. Михай-

лов, В.Н. Садовский, В.С. Швырев, Ю.А. Шрейдер, Э.Г. Юдин) и психологи (Н.Г. Алексеев, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.М. Матюшкин, В.М. Мунипов, Н.И. Непомнящая, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин и др.). Участие в работе этой комиссии и возникшего в ее рамках Московского методологического кружка (ММК) во главе с Г.П. Щедровицким способствовало формированию у В.П. Зинченко философской культуры и конструированию им методологических средств собственных оригинальных исследований по общей, детской, педагогической и инженерной психологии и эргономике.

В интеллектуальном плане мировоззрение В.П. Зинченко формировалось среди поколения «шестидесятников», когда он тесно общался с цветом российской науки — с **философами** (А.С. Арсеньев, И.В. Блауберг, А.А. Зиновьев, Э.В. Ильенков, Б.М. Кедров, И.С. Ладенко, В.А. Лекторский, В.А. Лэфевр, М.К. Мамардашвили, Ф.Т. Михайлов, М.К. Петров, А.М. Пятигорский, В.Н. Садовский, И.Т. Фролов, В.С. Швырев, Ю.А. Шрейдер, Г.П. Щедровицкий, Б.Г. Юдин, Э.Г. Юдин и др.), **психологами** (Н.Г. Алексеев, А.В. Брушлинский, В.Ф. Венда, Ю.В. Гиппенрейтер, Ф.Д. Горбов, В.В. Давыдов, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.М. Матюшкин, В.Д. Небылицын, Н.И. Непомнящая, Д.Ю. Панов, А.В. Петровский, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин, О.К. Тихомиров, В.Д. Шадриков, М.Г. Ярошевский и др.), **системотехниками** (Н.А. Бернштейн, Е.П. Велихов, В.Я. Дубровский, Г.М. Зараковский, Г.Л. Смолян, В.И. Медведев, В.М. Мунипов, Л.П. Щедровицкий), **дизайнерами** (К. Кантор, Хан-Магомедов, В.Ф. Сидоренко, Ю.Б. Соловьев), **гуманитариями** (С.С. Аверинцев, В.В. Библихин, Вяч.Вс. Иванов, В.Л. Рабинович) и многими другими учеными и деятелями культуры.

Важно подчеркнуть, что с рядом из них у В.П. Зинченко еще со студенческой скамьи сложились добрые товарищеские отношения (О.С. Виноградова, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.И. Мещеряков, В.А. Лекторский, В.И. Лубовский, Я.А. Пономарев, Б.М. Пышков, Т.В. Розанова, Г.П. Щедровицкий и др.) или близкая дружба (с В.В. Давыдовым, Э.В. Ильенковым, М.К. Мамардашвили, В.М. Муниповым, Э.Г. Юдиным и др.). Это сотворческое интеллектуальное общение плодотворно сказалось на генерации инновационных идей и обогатило науку фундаментальными и прикладными достижениями. К ним следует отнести развитие в трудах В.П. Зинченко культурно-деятельностного подхода и методологии психологии, изучение продуктивного восприятия и формирования зрительного образа, исследование перцептивно-мнемических действий и рефлексивности интуитивно-творческого акта, концепцию слоев сознания и системы психофизиологических процессов, общепсихологический анализ телесности и духовности, культурно-психологический анализ воспитания и психолого-экономическую трактовку доверия, теорию организации трудовой деятельности в эргономике и «живого знания» в педагогике и многое другое.

Помимо методологии психологии [24; 26; 28] и педагогической психологии [10; 17; 21; 24], в прикладном плане наиболее существенен вклад фундаментальных трудов В.П. Зинченко в развитие инженерной психологии и организации отечественной эргономики [4; 20; 29; 30; 35]. Так, основатель и директор Института психологии РАН общий и инженерный психолог Б.Ф. Ломов специально отмечал [32] важное значение концепции «структуры деятельности человека-оператора», разработанную В.П. Зинченко и Г.М. Зараковским в ряде их работ (см.: «Эргономика. Принципы и рекомендации». Вып. 1; 2. М.: ВНИИТЭ, 1971; 1972). В связи с этим ряд методологов инженерной психологии из МГУ подчеркивали [36, с. 142], что предложенная в 1962 г. В.П. Зинченко и Д.Ю. Пановым [29]: «Концепция информационной модели... имела кардинальное значение для теории инженерной психологии, определив ее судьбу на многие годы». Конструктивное развитие [8; 28] этой фундаментальной теории с позиций когнитивной психологии и методологии «проектирования внешних и внутренних средств деятельности» [8] специально проанализировано методологами ВНИИТЭ [2] и МГУ [36, с. 170–183]. Системообразующее значение этой концепции для создания В.П. Зинченко с В.М. Муниповым отечественной эргономики [4; 35] показано в историко-методологическом анализе [34] формирования этой комплексной дисциплины, синтезирующей достижения человекознания и техникознания [42] во взаимодействии общественных, естественных и технических наук.

Обобщение В.П. Зинченко в этом прикладном контексте его исследований психических действий и когнитивных процессов с позиций теорий «построения движений» Н.А. Бернштейна и «предметной деятельности» А.Н. Леонтьева привело к концептуальному углублению — за счет введения в ее структуру «функциональных блоков» (о них см. ниже в 3-м разделе данной статьи). В онтологическом плане это явилось фундаментальным решением проблемы единства психологического и психофизиологического планов деятельности человека. Теоретический анализ слоев сознания и их связи с его смысловым и бессознательным планами привели к эвристическому исследованию В.П. Зинченко с Н.Д. Гордеевой [7] функций рефлексии в организации движений и предметных действий. Это явилось существенным вкладом в такую бурно развивающуюся инновационную область человекознания [42], как современная психология рефлексии [1; 5; 25; 37; 39; 41; 42].

Продуктивной экзистенциально-креативной рефлексией насыщены сотворческие диалоги, которые постоянно вел В.П. Зинченко в процессе многолетнего дружеского общения с ведущими деятелями науки и искусства, органично перераставшего в совместную познавательную деятельность. Наиболее ярко это воплотилось в сотворчестве В.П. Зинченко с такими крупнейшими учеными в сфере человекознания, как психолог и педагог В.В. Давыдов [10] и философ и культуролог М.К. Мамардашвили [26]. В ре-

флексивно-персоналогических тиглях такого творческого общения с множеством уникальных умов возникали новые проблемы, рождались оригинальные мысли и выковывались фундаментальные идеи, авторское концептуальное исследование которых самим В.П. Зинченко создавало инновационные интеллектуальные продукты, причем не только в психологии, но и в смежных науках о человеке.

Натура творческая, общительная, постоянно ищущая, глубоко размышляющая, энциклопедически эрудированная, искрящаяся юмором, любознательная, экспериментирующая и импровизирующая — выразительная индивидуальность В.П. Зинченко всегда, где бы он ни был (в институтах, на факультетах, в редакциях журналов по психологии, философии, педагогике или рефлексии), привлекала к себе внимание и была в центре интеллектуальных дискуссий. В своих воспоминаниях о развитии философской мысли во второй половине XX в. главный редактор журнала «Вопросы философии» академик В.А. Лекторский [31, с. 259—260] подчеркивает, что в его редколлегию: «С начала 1988 г. ... вошли такие наши крупнейшие ученые, знающие и любящие философию: математики Н.Н. Моисеев и Б.В. Раушенбах, филолог Д.С. Лихачев, физиолог П.В. Симонов, психолог В.П. Зинченко». В их сотворчестве стали интенсивно развиваться междисциплинарные исследования человека, особенно его сознания и рефлексии [5], знака и деятельности.

Существенный интерес для истории науки и культуры представляют историко-научные, методолого-наукоеведческие и рефлексивно-персоналогические труды В.П. Зинченко [16; 19; 22; 27 и др.]. В них содержится оригинальная характеристика личности корифеев российской науки, анализ их научной деятельности и обобщение творческого вклада в психологию — Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина; в психофизиологию — Н.А. Бернштейна, А.А. Ухтомского; в философию М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорского, Г.Г. Шпета, Г.П. Щедровицкого, Э.Г. Юдина; в культуру — гуманитариев В. Гумбольдта, О.Э. Манделштама, В.Л. Рабиновича и ученых-энциклопедистов — В.И. Вернадского, Б.М. Кедрова, П.А. Флоренского.

Оперативно, но основательно откликаясь на вызовы бурного и требовательного времени, В.П. Зинченко при этом тонко чувствовал перспективы грядущего развития, мыслил масштабно, ведя со своих научных позиций интеллектуальный диалог с соратниками и оппонентами, связывая с этим возможности прогресса в науке и технике, культуре и образовании. Достоянием отечественной истории психологии являются не только его фундаментальные общепсихологические [6; 11; 18; 28], прикладные инженерно-психологические [20; 30; 35] и психолого-педагогические [10; 17; 24] труды, но и также страстное, принципиальное и аргументированное участие в научных дискуссиях второй половины XX в. между последователями конкурирующих научных психологических школ:

Л.С. Выготского и Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова и В.М. Мунипова, П.Я. Гальперина и Н.А. Менчинской, В.В. Давыдова и Л.В. Занкова, А.В. Брушлинского и И.М. Розета, В.Н. Пушкина и О.К. Тихомирова, и др. Самостоятельное значение имеют собственно философско-методологические, социокультурно-персоналогические, художественно-критические и историко-научные труды В.П. Зинченко. Так, серия его работ посвящена не только рефлексии психологических аспектов философских концепций (А.А. Потебня, М.М. Бахтин, Э.В. Ильенков, Б.М. Кедров, В.А. Лефевр, А.Ф. Лосев, М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский, П.А. Флоренский, С.Л. Франк, Г.Г. Шпет, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.), но и анализу художественного творчества: изобразительного (В.В. Кандинский, К. Хокусай, М. Эшер), литературного (А. Белый, М.А. Булгаков, Ф.М. Достоевский) и особенно поэтического (А. Ахматова, А. Блок, И. Бродский, П. Валери, Н. Гумилев, О. Манделштам, Б. Пастернак, Р.-М. Рильке, М. Цветаева, Т. Элиот и др.). В связи с этим интерес вызывает выдвинутая В.П. Зинченко [15] оригинальная концепция поэтической антропологии.

Не менее важное значение (чем собственно научные труды) имеют для развития психологической науки энергичные усилия В.П. Зинченко по строительству и менеджменту ее институций, что составляет суть его научно-организаторской деятельности в непростых социокультурных и социоэкономических условиях советского и постсоветского времени.

## 2. Развитие научно-организаторской деятельности В.П. Зинченко

Получив первоклассное университетское образование в МГУ и сформировавшись как ученый в научных школах культурно-деятельностной психологии развития Л.С. Выготского-А.Н. Леонтьева-А.Р. Лурии и формирующе-педагогической психологии П.Я. Гальперина-А.В. Запорожца-Д.Б. Эльконина, В.П. Зинченко стал творчески развивать принципы этой школы не только при решении фундаментальных проблем общей психологии восприятия и действия, но также обратился к разработке прикладных проблем педагогики, психологии труда и инженерной психологии. В рамках этой стратегии он в 1960-е гг. совместно с Д.Ю. Пановым [29] организует крупные научные проекты по инженерной психологии в прикладных институтах системы оборонной промышленности с привлечением многих академических психологов (из МГУ, ПИ АПН) на хозяйственные работы в качестве специалистов по общей психологии, психофизиологии и психологии труда. В 1961 году В.П. Зинченко создает первую в стране лабораторию инженерной психологии в НИИ автоматической аппаратуры и руководил ею до 1969 г. Будучи одним из самых молодых профессоров МГУ, он организовал в 1970 г. на психологическом факультете кафедру психологии труда и инженерной

психологии, которой руководил до 1982 г. Это привело к созданию научной школы инженерной психологии во главе с В.П. Зинченко [4; 8; 30; 35 и др.].

На рубеже 1960–1970-х гг. он создал во Всесоюзном институте технической эстетики (ВНИИТЭ при Госкомитете по науке и технике СССР и АН СССР) Отдел эргономики, где мне посчастливилось 10 лет работать под началом его [4; 40] и В.М. Мунипова [34; 43], пройти с их помощью школу прикладной психологии и заведовать созданной Э.Г. Юдиным [45] группой методологических проблем эргономики [34; 38]. Разработка во ВНИИТЭ в 1970–1980-е гг. системно-методологических аспектов организации оперативной деятельности привела к формированию под руководством Н.Г. Алексеева и И.Н. Семенова [3] Останкинской научной школы методологии концептуальных схем деятельности (В.К. Зарецкий, В.П. Зинченко, Н.Б. Ковалева, В.М. Мунипов, В.С. Швырев, А.Б. Шеин, Б.Г. Юдин и др.). В 1984 году В.П. Зинченко организует кафедру эргономики в Московском институте радиотехники, электроники и автоматики. В 1970–1980-е годы он совместно с В.М. Муниповым организует ряд международных и всесоюзных конференций по эргономике и возглавляет разработку [30] системы инженерно-психологических и эргономических требований по проектированию новой техники. Эти требования были представлены с 1970 г. в серийных изданиях ВНИИТЭ «Эргономика. Принципы и рекомендации» и «Эргономика. Труды ВНИИТЭ. Вып. 1–39», опубликованных под общей редакцией В.П. Зинченко, а также обобщены с В.М. Муниповым (об их сотворчестве см.: [43]) в виде пособия «Основы эргономики» (М.: МГУ, 1979. — 344 с.) и учебника [35]. Фундаментальные и прикладные аспекты инженерной психологии и эргономики под научной редакцией В.М. Мунипова и В.П. Зинченко суммированы с методологических позиций теории деятельности в международном руководстве [4] стран-членов СЭВ «Эргономика: Принципы и рекомендации», изданном дважды (1981; 1983).

Философски рефлексировав научную разработку эргономической проблематики «человек-техника» [30], В.П. Зинченко методологически трансформировал ее инженерно-психологическое изучение в более широком культурно-историческом контексте — в качестве компендиума таких междисциплинарных проблем, как: «человек-культура-техника» [13], «духовность и телесность» [23], «понимание и доверие» [3], психологическая педагогика «живого знания» [21], «органическая психология» [19], «поэтическая антропология» [15], «красная книга культуры» [13] и других. Эти его новаторские работы получили признание среди российских и зарубежных философов, психологов и деятелей науки и культуры. Так, в 1988 г. одним из немногих российских ученых В.П. Зинченко избирается почетным иностранным членом Американской академии наук и искусств, а также на многие десятилетия становится бессменным членом редколлегии журналов «Вопросы психологии», «Вопросы философии», «Техническая эстетика» и других изданий.

В конце 1980-х гг. В.П. Зинченко работал заместителем директора Института философии РАН и руководителем Центра наук о человеке РАН. Помимо этого в начале 1990-х гг. по рекомендации помощника Президента СССР М.С. Горбачева академика РАН И.Т. Фролова, В.П. Зинченко стал директором-организатором Института человека РАН и разработал стратегию его формирования как ведущего научного центра междисциплинарных исследований в области человекознания. В это же время по рекомендации вице-президента РАО В.В. Давыдова В.П. Зинченко избирается академиком-секретарем Отделения психологии и возрастной физиологии РАО и руководит в 1991–1998 гг. развитием российской педагогической психологии в ее взаимодействии с философией образования, возрастной физиологией и педагогикой. Параллельно в институте «Открытое общество» организовал экспертизу и систему заказов нового поколения учебников по психологии, что в научно-методическом плане обеспечило издание свыше 25 учебников и помогло буквально выжить множеству ученых в трудное для российской науки переходное время лихих 90-х годов XX в. Аналогично он содействовал развитию гуманитарных наук в качестве председателя Совета по федеральным экспериментальным площадкам Министерства образования РФ и заместителем председателя межведомственных научных советов «Эргономика», «Сознание», «Человек» и ряда других.

При этом В.П. Зинченко — вместе с президентом РАО А.В. Петровским и вице-президентом В.В. Давыдовым — способствовал активизации работы ряда научно-общественных организаций. Так, он был вице-президентом Общества психологов и поддерживал региональные отделения и различные секции общества (в том числе секцию «Психология творчества» под руководством Я.А. Пономарева, Н.Г. Алексеева, И.Н. Семенова [37]), а также «Научный совет по философии образования» [1] при Президиуме РАО, организованный методологом, членом-корреспондентом РАО Н.Г. Алексеевым и академиками АПСН психологом И.Н. Семеновым и педагогом А.С. Турбовским.

В конце 1990-х гг. В.П. Зинченко способствует развитию региональной науки новой демократической России: ведет исследования, преподает и читает лекции в разных городах. Организовал кафедру психологии в Международном университете природы, общества и человека «Дубна» и стал главным научным сотрудником Института общего и среднего образования РАО и профессором Самарского педагогического университета.

В 2000-е годы В.П. Зинченко в качестве профессора читает курсы лекций по общей психологии и методологии психологии на кафедре общей и экспериментальной психологии факультета психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), где по приглашению В.Д. Шадрикова заведует кафедрой психофизиологии и публикует фундаментальные статьи в периодическом издании «Психология. Жур-



нал ВШЭ». Параллельно этому многие годы В.П. Зинченко читал лекции в ряде зарубежных университетов Европы, СНГ, США и продолжал интенсивно вести научные исследования и разработки в области психологии, психофизиологии, эргономики, педагогики, эстетики, культурологии, а также истории и методологии науки.

Свои прогрессивные социокультурные взгляды и экзистенциально-персонологические ценности В.П. Зинченко целеустремленно отстаивал, а также успешно реализовывал в непростое время смены вех, причем не только в своем многогранном творчестве, но и в разнообразной научно-организационной деятельности, будь то создание кафедры инженерной психологии и психологии труда в МГУ, кафедры эргономики в МИРЭА и отдела эргономики в ВНИИ-ТЭ, кафедры психологии в университете «Дубна» и заведование кафедрой психофизиологии НИУ ВШЭ, координация работы Отделения психологии и возрастной физиологии в РАО и организация Института человека в РАН или консультирование органов власти новой демократической России, не говоря уже о его конструктивной роли в редколлегиях множества научных изданий: журналов и книг, сборников конференций и переводов монографий, энциклопедий и словарей [33]. Так, В.П. Зинченко многие годы — член редколлегий журналов «Вопросы психологии», «Вестник МГУ: Серия «Психология» и др. Он бесценно представлял психологию в редколлегиях журналов «Человек», «Вопросы философии», «Рефлексивные процессы и управление» и ежегодника РАН «Системные исследования. Методологические проблемы», а также основал с В.В. Рубцовым Международный научный журнал «Культурно-историческая психология» и был его бессменным главным редактором.

Осуществляя в 2000-е годы теоретико-методологические исследования на факультете психологии НИУ ВШЭ, В.П. Зинченко публикует фундаментальный труд «Сознание и творческий акт» [25], где обобщает свою философско-психологическую систему с позиций культурно-деятельностного подхода и гуманистических ценностей. В связи с широко отмеченным научной общественностью России и Украины [40] 80-летним юбилеем В.П. Зинченко, были изданы коллективные монографии с его авторским участием: «Истоки культурно-исторической психологии» (М.: РОССПЭН, 2010. — 415 с.); «Стиль мышления Владимира Петровича Зинченко» (М.: РОССПЭН, 2011. — 639 с.) и «Методология психологии: проблемы и перспективы» (М.: Центр гуманитарных инициатив, 2012. — 527 с.), где показано становление и кумуляция его многогранной системы человекознания.

### 3. Философско-психологическая система человекознания В.П. Зинченко

На различных этапах своего научного развития для В.П. Зинченко весьма существенной была разра-

ботка тематического ядра его творчества — в виде сквозных для всей его научно-энциклопедической деятельности проблем. Одной из таких первых (наряду с восприятием и действием [6; 11; 12] по времени стала фундаментальная разработка общепсихологической проблематики деятельности [18], изучавшейся им с позиций культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, физиологии активности Н.А. Бернштейна в социокультурном контексте развития таких новых областей прикладного знания, как системотехника, дизайн (техническая эстетика) и эргономика.

Отправным пунктом для системно-методологического изучения междисциплинарной проблематики деятельности послужили анализ и обобщение общепсихологической концепции деятельности А.Н. Леонтьева и ее дальнейшее теоретико-методическое развитие В.П. Зинченко в его концепции взаимодействия познавательной и исполнительской деятельности [18]. При этом он — с опорой на физиологию активности и построения движений Н.А. Бернштейна — концептуально расширил теорию деятельности А.Н. Леонтьева, введя в ее структуру новый компонент: «Функциональные блоки (они же уровни) обработки информации, подобно функциональным органам, существуют виртуально, они актуализируются по мере надобности при возникновении поведенческих или других задач. Они могут быть организованы иерархически. Возможна и гетерархия, которая может представлять собой своего рода когнитивный пул, т. е. не последовательное, а параллельное сочетание сил, направленных на решение задачи» [24, с. 231]. Построение этой новой общепсихологической модели оперативной деятельности оказалось возможным благодаря созданию В.П. Зинченко оригинальных методов микроструктурного, микрогенетического и микродинамического анализа познавательной (восприятие, память, внимание) и исполнительской деятельности (оперативные действия, информационная подготовка и принятие решений), а также экспериментальному исследованию ее механизмов в прикладном контексте не только инженерно-психологических разработок [30] и эргономического проектирования [28], но также продуктивно-эстетического восприятия и визуально-художественного мышления [24].

В целом, все это составило концептуально-дидактический базис для создания ряда учебных пособий [6; 11; 28; 33] в целях совершенствования преподавания общей, инженерной и психологии труда в МГУ и МИРЭА, а также теоретико-методологическую основу для научного обеспечения развития во ВНИИ-ТЭ прикладных инженерно-психологических исследований и развертывания системотехнических проектов и стандартов в таких новых интегративных научно-практических областях, как эргономика и дизайн [4; 35]. Если проблематика деятельности [18] доминировала в первой половине жизнетворчества В.П. Зинченко, то, не изменяя ей, во второй его поло-

вине — он в большей степени обобщал свои исследования сознания и творчества [24].

Общим вектором логики развития научного творчества В.П. Зинченко является прогресс его профессионального сознания: от анализа частных, эмпирически наблюдаемых и экспериментально исследуемых процессов (движения, восприятия, памяти, внимания, мышления) через освоение интеллектуальной и эстетической культуры к энциклопедическому построению философско-психологической системы человекознания. Социокультурными предпосылками итоговой книги В.П. Зинченко служат рациональная ассимиляция и оригинальное развитие автором [там же] конструктивных научных подходов (культурно-исторического, деятельностно-формирующего, когнитивно-системного в психологии, в физиологии — принципов активности и доминанты), достижений философско-научной мысли, эстетическое освоение и экзистенциальная рефлексия творческих образцов русской и мировой художественной культуры в сфере поэзии, прозы, живописи.

Эвристичен тезис В.П. Зинченко о том, что сознание включает бытийный, рефлексивный, духовный слои. По отношению к ним «различение сознательного/бессознательного лишено смысла» [с. 251]. Рефлексивный слой образуют значение, смысл, биодинамическая ткань, чувственная ткань, наблюдаемость компонентов структуры, относительность разделения слоев. Их взаимодействие выражает гетерогенность компонентов структуры сознания. Интерес вызывает теория, согласно которой «возникающие в ходе взаимодействия биодинамической и чувственной ткани эффекты, названные фоновой рефлексией, в качестве результата дают основания для принятия решения о возможности осуществления поведенческого акта» [с. 275].

Гносеологически важно, что «В творческой деятельности участвуют все силы души... Они... когнитивны, деятельностны и пристрастны» [с. 346]. Культурно-исторический и функционально-деятельностный анализ феноменологии творчества человека — как его «смыслообразующей работы своей собственной души» [с. 356] — приводит В.П. Зинченко (в развитие идей В. Гумбольдта и Г. Шпета о внутренней форме слова) к онтологическому принципу бытия психического: «*Внешнее зарождается внутри, а внутреннее зарождается вовне*» [с. 358]. В этой онтологеме — существенный прогресс познания детерминизма психики как синтезе его трактовок в концепциях Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна, Э. Толмена и др.

Далее эта онтологема углубляется интегративно-междисциплинарным принципом амплификации [с. 484]. Учет этой «предиспозиции развития» [с. 485] необходим при изучении интуиции как творческого акта. Исходя из этого, эпистемически решается феноменологически извечная проблема: «Не претендуя на разгадку механизма творчества... хотя бы схематически представить, что происходит при

создании нового... В этом процессе выделяются основные стадии... На каждой стадии есть свои внешнее и внутреннее, своя тайна и своя драма. Есть место и озарению, и инсайту. Не так легко в творческом процессе отделить начала и концы, оригинальность и рутину» [с. 368—370]. При этом автор опирался на персонологическую рефлексии богатого и разнообразного личного опыта [14; 16]: философско-научного творчества, системотехнических и эргономических разработок, а также художественной критики и развития «поэтической антропологии».

Оригинальны как постановка В.П. Зинченко малоизученной — по сравнению с детерминацией срединности творческого поиска — проблемы «начал и зазоров» составляющих его процессов, так и ее решение в виде положения о продуктивной роли «молчания» как «активного покоя». Ибо «персонификация молчания соответствует и персонификации слова (не только Божьего), исходящая от поэтов, философов и ученых» [24, с. 498]. Анализ психологии внутренней формы сквозь призму категории «непосредственное — опосредствованное» показывает, что «в интуитивном акте открывается смысл, в дискурсивном — цепочка значений, в которых смысл находит свое новое воплощение, готовое к объективации в виде нового образа, слова, мысли, действия... Прозрение... представляет собой высшую форму творческой интуиции. Его результаты не просто означают, а служат основой творения» [с. 539—540].

Исходя из онтологемы, что «хаос — это избыток степеней свободы... внешних... и внутренних форм, являющийся условием и основанием их динамики» [25, с. 549], автор считает: «Итогом творческого акта (деятельности) является новообразование, иная организация хаоса (иной порядок), создание новых внешних и внутренних форм, несущих смысловую нагрузку. Сердцевиной творческого акта является формообразование, а его движущей силой — трансцендирование — выходение за пределы себя» [24, с. 547]. На гносеологический вопрос: «Есть ли в нашем «доме творчества» хозяин, в чем заключаются его обязанности и функции?» [с. 552], В.П. Зинченко дает онтологический ответ: «Под «хозяином» я понимаю сознание, которое ведает, что творит его носитель... средством такого ведения должна быть рефлексия в ее осознаваемых и неосознаваемых формах» [с. 552]. Одной из новаций современной психологии является концепция В.П. Зинченко фоновой рефлексии — как «неосознаваемой, «неответчивой» или фоновой рефлексии без «Я» [с. 455], — верифицированная им в экспериментах с Н.Д. Гордеевой [7]. Это существенно дополняет онтологическую типологию психологии рефлексии, включающей такие ее виды, как эмоциональная, невербальная, дискурсивная, интеллектуальная, личностная, диалогическая, коммуникативная, кооперативная, экзистенциальная, культуральная, духовная рефлексия [39; 41; 42].

Согласно В.П. Зинченко, «Рефлексию в контексте спонтанного творчества следует понимать как особую смысловую санкцию, относящуюся к адекватно-

сти замыслу формы и содержания шагов творчества. В этой санкции присутствует эмоциональный компонент» [24, с. 556–557]. Действительно, социокультурное выражение эмоциональной рефлексии переживаний человеком проблемно-конфликтных ситуаций его жизни составляет сферу искусства как художественного творчества. В книге объясняется одна из его тайн, ибо «процессуальная фоновая рефлексия чувства порождающей активности «творца» персонафицируется и сознается как своя собственная активность либо выступает под именами Музы, Донны, Лауры, Беатриче, с которыми поэты связывают источники душевных порывов и вдохновений» [с. 557].

Характеризуя с этих позиций творчество ряда поэтов XX в. (А. Ахматова, А. Белый, А. Блок, И. Бродский, Н. Гумилев, О. Мандельштам, Б. Пастернак, Р.-М. Рильке, М. Цветаева, Т. Элиот и др.), В.П. Зинченко вносит [25] существенный вклад в психологию художественного творчества, которая все чаще обращается [37] к рефлексии философско-поэтических достижений Серебряного века русской культуры [39]. Это ведет к идее В.П. Зинченко о создании «поэтической антропологии» [15] как органичной части человекознания.

Эволюция научной деятельности В.П. Зинченко началась с конкретных экспериментов по зрительному восприятию [6], выяснению роли в нем движений руки и глаза [12; 25], что трансформировалось в изучение фундаментальной проблемы формирования образа [18]. Ее онтогенетическое и общепсихологическое теоретико-экспериментальное исследование [11] привело к комплексному микроструктурному и микродинамическому изучению системного взаимодействия двигательной и когнитивной активности человека, а также к прикладному инженерно-психологическому анализу [30], эргономическому моделированию и дизайнерскому проектированию познавательной и исполнительской деятельности [4; 35]. Позднее это вылилось — уже в новом социокультурном контексте развития личности — в построение В.П. Зинченко психологических основ оригинальной педагогики «живого знания» [21] и созданию философско-психологической системы [24] рефлексивного сознания и интуитивно-творческого акта, что существенно обогащает современную психологию творчества (Н.Г. Алексеев, Д.Б. Богоявленская, А.А. Деркач, В.К. Зарецкий, Е.П. Ильин, М.М. Кашапов, Б.М. Кедров, А.М. Матюшкин, В.А. Моляко, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин, В.М. Розин, И.Н. Семенов, Е.Б. Старовойтенко, С.Ю. Степанов, О.К. Тихомиров, Д.В. Ушаков, В.Д. Шадриков, А.Т. Шумилин, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский и др.).

Исходя из этого, В.П. Зинченко ставит перед собой и оригинально решает извечную задачу: «схематически представить, что происходит при создании нового... В этом процессе выделяются следующие основные стадии: 1. Возникновение темы... 2. Восприятие темы, анализ ситуации, осознание проблемы... 3. Работа над решением проблемы... 4. Возникнове-

ние продуктивной идеи, образа — эйдоса решения... 5. Исполнительная, по сути, техническая стадия... Все эти стадии характеризуют как индивидуальную, так и коллективную работу» [там же, с. 368–369].

В методологическом плане итоговый труд В.П. Зинченко [там же] характеризуется не только его полифонической связью с художественными образами и с литературными ассоциациями, многоплановым диалогом с философской классикой, полемическим взаимодействием с современной психологической мыслью и строгой экспериментатикой, но также и модельно-схемной конструктивностью ключевых теоретических обобщений. Ибо, согласно И. Канту, схематизмы мышления являются продуктивным базисом научного знания.

Предлагаемый В.П. Зинченко в итоговой книге [там же] ряд схематизмов представлен в системе моделей, обобщающих вводимые им в категориально-наглядной форме ключевые для его теории сознания концептуальные конструкты: «Узел развития» (с. 160); «Вертикаль развития» (с. 162); «Онтологический и идеальный планы развития» (с. 180); «Вариант возможного пути развития (Не слишком успешного)» (с. 181) и «(Более оптимистического)» (с. 181); «Хронотоп (виртуальная единица вечности) живого движения» (с. 206); «Интерриоризация сознания, мысли и духа в предметную деятельность (Пути одухотворения предметной деятельности)» (с. 213); «Подъем предметной деятельности до уровней сознания, мысли, духа» (с. 218); «Языки описания реальности движения» (с. 286), «Функциональная модель предметного действия» (с. 424–425); типы «Взаимодействия [внешней и внутренней. — И.С.] форм в концептуальной модели» Слова (с. 428). Совокупность этих концептуально проработанных, научно обоснованных и феноменологически наглядных схемных моделей образует исследовательскую стратегию их дальнейшей теоретико-методической разработки и экспериментально-эмпирической верификации в системе конкретных исследований.

Из концепции творчества делается общепсихологический вывод: поскольку «субъект — опосредован, он опутан инструкциями и нормами. Личность — непосредственна, ей свойственны «участность в бытии», «поступающее мышление», свободные действия — поступки», то «подлинным предметом психологического изучения...троицы «субъект — индивид — личность» является индивидуальность... У индивидуальности есть альтернатива: движение либо к субъекту, либо к личности. Первый путь — обеднение, обкрадывание себя, вплоть до утраты индивидуальности. Второй — обогащение собственной индивидуальности» [с. 545]. Это осуществленное В.П. Зинченко теоретическое обобщение существенно дополняет трактовки индивидуальности [25], разрабатываемые его коллегами (К.А. Абульханова, А.К. Болотова, А.Б. Орлов, В.А. Петровский, И.Н. Семенов, Е.Б. Старовойтенко и др.) на факультете психологии Высшей школы экономики, где под

научным руководством В.Д. Шадрикова изучаются различные аспекты психологии индивидуальности, в том числе с позиций системогенеза деятельности [44] и рефлексивного самовосприятия [41] как аспектов мира внутренней жизни человека.

В целом итоговая монография В.П. Зинченко [24] сравнима по своей феноменологической глубине и художественно-образному стилю с «Умом полковника» Б.М. Теплова, а по фундаментальности и энциклопедизму с трудами С.Л. Рубинштейна и Я.А. Пономарева о сознании и творчестве, несмотря на различие в их концептуальном содержании, методологических средствах и социокультурных контекстах. Так, все эти оригинальные философско-психологические системы базируются на концептуальных обобщениях громадной эмпирии, охватывающей феноменологию всех психических функций, изучаемых в контексте общения человека с людьми и его взаимодействия с природной средой и миром культуры. Эта интегральная книга В.П. Зинченко вызвала пристальный интерес среди различных ученых — методологов, эстетиков, филологов, педагогов, но, прежде всего, философов, психологов, физиологов, историков науки, а также студентов, магистрантов и аспирантов.

### **Заключение: развитие научной школы В.П. Зинченко**

Владимир Петрович всегда щедро делился с коллегами и научной молодежью своими мыслями и оценками, находками и открытиями, подходами и формулировками, идеями и методами. Под его научным руководством защищено множество дипломных работ, кандидатских и докторских диссертаций, опубликованы десятки монографий, научных и популярных статей и учебных пособий. За научные достижения он награжден медалью имени К.Д. Ушинского, Премией Правительства РФ, избран профессором МГУ им. М.В. Ломоносова и ординарным профессором Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Будучи крупным организатором науки и неутомимым тружеником, В.П. Зинченко умел целенаправленно заинтересовать молодых ученых актуальными, но малоизученными проблемами, вдохновить их на кропотливую исследовательскую работу и создать им институциональные и лабораторные условия для эффективной научной деятельности, порой жестко отстаивая интересы своей научной школы в современной конкуренции психологических направ-

лений. Он высоко ценил достижения своих учеников и сотрудников, составляющих Зинченковскую научную школу: Б.И. Беспалов, Ф.Е. Василюк, Н.Ю. Вергилес, Г.Г. Вучетич, Н.Д. Гордеева, В.М. Гордон, В.П. Горяинов, В.М. Девишвили, А.В. Зинченко, Т.П. Зинченко, А.Б. Леонова, Б.Г. Мещеряков, Е.Б. Моргунов, В.М. Мунипов, А.И. Назаров, О.Г. Носкова, С.К. Сергиенко, Ф.В. Соркин, Ю.К. Стрелков, Е.И. Шлягина, Б.В. Чернышев, Д.М. Эльберт и многие другие.

Эта школа развивается и разветвляется в разных университетах Москвы и Самары, в Высшей школе экономики, в Международном университете «Дубна» и в ряде научных лабораторий и вузовских кафедр. Для научной молодежи творческая судьба и труды В.П. Зинченко служат впечатляющим примером для продуктивного целеобразования, рефлексивно-личностного развития и достижения социальных успехов в научно-профессиональной и организаторской деятельности. Созданная В.П. Зинченко научная школа развивает разработанный им культурно-деятельностный подход в исследованиях по общей, педагогической, инженерной психологии, эргономике, психофизиологии, методологии научного и художественного творчества.

\* \* \*

В целом, многогранная научная деятельность Владимира Петровича Зинченко оказала продуктивное воздействие на развитие многих областей современной психологии, упрочило ее междисциплинарные связи с науками о человеке и органичное взаимодействие с техникзнанием, искусством и философией. Его труды не только впитали и развили достижения классической психологии и открыли новые горизонты прогресса современного человекознания, но и внесли весомую лепту в российскую культуру. В общекультурном плане научное творчество В.П. Зинченко послужило своеобразным энциклопедическим «мостом над бездной» забвенья в советское время ренессансных шедевров философии и искусства эпохи Серебряного века русской культуры. Он не только обогатил современное человекознание психологическими трактовками творчества О.Э. Мандельштама, Г.Г. Шпета и М.К. Мамардашвили, но и органично интегрировал — в содружестве с В.В. Давыдовым, В.М. Муниповым, Г.П. Щедровицким, Э.Г. Юдиным — в психологию философский компонент, придав ей статус действительно «живого знания».

### **Литература**

1. Алексеев Н.Г., Семенов И.Н. Рефлексивно-методологическая проблематика философии образования // Инновационная деятельность в образовании. 199. № 2. С. 29—40.

2. Алексеев Н.Г., Семенов И.Н. Типы системного представления оперативной деятельности // Техническая эстетика. 1977. № 4—5. С. 24—26.

3. Белянин А.В., Зинченко В.П. Доверие в экономике и общественной жизни. М.: НИУ ВШЭ, 2010. — 161 с.

4. Бошев П., Зинченко В.П., Семенов И.Н. и др. Теоретические и методологические основы эргономики // Эргономика: Принципы и рекомендации. Методическое руководство / Под ред. В.М. Мунипова, В.П. Зинченко, Н.Г. Алексеева, В.В. Давыдова, И.Н. Семенова, Ю.Б. Соловьева и др. М.: ВНИИТЭ-СЭВ. 1981; 1983. С. 7–38.
5. Велихов Е.П., Зинченко В.П., Лекторский В.А. Сознание: опыт междисциплинарного исследования // Вопросы философии. 1988. № 11. С. 3–30.
6. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия. М.: МГУ, 1973. — 278 с.
7. Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Роль рефлексии в построении предметного действия // Человек. 2001. № 6. С. 26–41.
8. Горяинов В.П., Зинченко В.П., Лепский В.Е. Проектирование внешних и внутренних средств деятельности операторов // Эргономика. Труды ВНИИТЭ. Вып. 12 / Под ред. В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, В.М. Мунипова и др. М.: ВНИИТЭ, 1976. С. 125–165.
9. Давыдов В.В. История работы Комиссии по логике и психологии мышления (к 25-летию) (сообщение на Комиссии 24 апреля 1983 г.) // Вопросы методологии. 1995. № 1–2. С. 109–111.
10. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Принцип развития в психологии // Вопросы философии. 1980. № 12. С. 47–60.
11. Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Восприятие и действие. М.: Просвещение, 1967. — 322 с.
12. Зинченко В.П. Движения глаз и формирование зрительного образа // Вопросы психологии. 1958. № 3. С. 63–76.
13. Зинченко В.П. Культура и техника // Красная книга культуры / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Искусство, 1989. С. 55–69.
14. Зинченко В.П. Послесловие к дружбе (М.К. Мамардашвили. 1930–1990 // Вопросы философии. 1991. № 5. С. 10–15.
15. Зинченко В.П. Возможна ли поэтическая антропология? М.: Тривола, 1994. — 103 с.
16. Зинченко В.П. Психология в моей жизни // Мир психологии. 1995. № 5.
17. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995. — 64 с.
18. Зинченко В.П. Образ и деятельность. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1997. — 608 с.
19. Зинченко В.П. Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили. К началу органической психологии. М.: Институт «Открытое общество», 1997. — 334 с.
20. Зинченко В.П. Психологические проблемы эффективности и качества труда // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 2. С. 35–40.
21. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Ч. 1. Живое знание. Самара: СГПУ, 1998. — 295 с.
22. Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (Возвращение из изгнания). М.: РАО, 2000. — 207 с.
23. Зинченко В.П. Психология на качелях между душой и телом // Психология телесности: между душой и телом / Под ред. В.П. Зинченко. М.: АСТ, 2005. С. 10–52.
24. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянской культуры, 2010. — 588 с.
25. Зинченко В.П., Ломов Б.Ф. О функциях движений руки и глаза в процессе восприятия // Вопросы психологии. 1960. № 1. С. 29–41.
26. Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Исследование высших психических функций и эволюция категории бессознательного // Вопросы философии. 1991. № 10. С. 34–40.
27. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. — 304 с.
28. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. М.: МГУ, 1983. — 163 с.
29. Зинченко В.П., Панов Д.Ю. Узловые проблемы инженерной психологии // Вопросы психологии. 1962. № 2.
30. Зинченко В.П. Теоретические проблемы психологии восприятия // Инженерная психология / Под ред. А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко и др. М.: МГУ, 1964. С. 231–263.
31. Как это было: воспоминания и размышления / Под ред. В.А. Лекторского. М.: РОССПЭН, 2010. — 672.
32. Ломов Б.Ф. О развитии инженерной психологии // Психология и практика. М.: Наука, 1975. С. 4–11.
33. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. (Отв. ред.-сост.). Большой психологический словарь. Спб.-М.: Прайм-Евронанк, 2009. — 811 с.
34. Мунипов В.М., Алексеев Н.Г., Семенов И.Н. Становление эргономики как научной дисциплины // Проблемы методологии в эргономике. Труды ВНИИТЭ. Вып. 17 / Под ред. В.П. Зинченко, Н.Г. Алексеева, В.В. Давыдова, В.М. Мунипова, И.Н. Семенова. М.: ВНИИТЭ, 1979. С. 28–68.
35. Мунипов В.М., Зинченко В.П. Эргономика: человекоцентрированное проектирование техники, программных средств и среды. Учебник. М.: МППГУ, 2001. — 356 с.
36. Пископтель А.А., Вутевич Г.Г., Сергиенко С.К., Шедровицкий Л.П. Инженерная психология: Дисциплинарная организация и концептуальный строй. М.: Касталь, 1994. — 216 с.
37. Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Зарецкий В.К., Алексеев Н.Г. и др. Исследование проблем психологии творчества. М.: Наука, 1983. — 336 с.
38. Семенов И.Н. Останкинская методологическая школа концептуальных схем деятельности // Методологические концепции и школы в СССР (1951–1991). Ч. 2. Новосибирск: НГУ, 1992. С. 27–35.
39. Семенов И.Н. Экзистенциально-культуральная рефлексия во взаимодействии художественного и научного творчества в культуре Серебряного века // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам. Серия: Научные школы ИП РАН / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 606–624.
40. Семенов И.Н. Развитие профессиональной деятельности В.П. Зинченко и его психологии сознания, рефлексии и творчества // Практична психология та соціальна робота. 2012. № 1. С. 53–58 [Киев].
41. Семенов И.Н. Методологические проблемы рефлексивной психологии самовосприятия индивидуальности // Мир психологии. 2013. № 1. С. 37–57.
42. Семенов И.Н. Человекознание, техникоезнание и рефлетехнологии как средства развития мышления и творчества в инновационном образовании // Мир психологии. 2012. № 2. С. 247–260.
43. Семенов И.Н. Организационная методология психологии труда В.М. Мунипова и стратегическое проектирование им эргономики и дизайна // Культурно-историческая психология. 2013. № 3. С. 12–21.
44. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Логос, 2007. — 192 с.
45. Юдин Э.Г. Принцип деятельности в эргономике // Тезисы III Международной конференции стран-членов СЭВ по эргономике / Под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, И.Н. Семенова. М.: ВНИИТЭ, 1978. С. 22–23.

# Reflecting on the Personology of Life of V.P. Zinchenko and his Cultural-Historical Psychology, Ergonomics and Pedagogy<sup>1</sup>

I.N. Semenov\*

National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia  
i\_samenov@mail.ru

Research aim: theoretical analysis of multi-sided scientific and educational activities of V.P. Zinchenko, one of the great Russian psychologists, member of the Russian Academy of Education. Research methodology stems from the interaction between such types of modern system analysis of scientific activity as sociocultural, biographical, historiographical, subject/topical, conceptual/methodological. As a result, research into the history of Russian psychology serves as a background against which a story of V.P. Zinchenko's life and activities unfolds. The paper highlights the role of his interdisciplinary communications with a wide circle of prominent scholars in the fields of social, natural and technical sciences and reveals the inner logic of his contributions to the solution of various problems in general and applied psychology: from the investigations of cognitive development and the relationship between cognitive and executive activity, via the design of engineering and psychological specifications for equipment, to the conceptual and psychological analysis of the role of intuition, reflection and consciousness in creative acts within scientific and artistic activities. V.P. Zinchenko was tireless in promoting the achievements of Russian 'humanology' (that is, the philosophical and psychological concept of G.G. Shpet, the cultural-historical approach of L.S. Vygotsky and A.R. Luria, the general psychological theory of activity of A.N. Leontiev, the concept of mental activity formation of P.Ya. Galperin and A.V. Zaporozhets, N.A. Bernstein's concept of the physiology of activity, and the concept of developmental teaching of D.B. Elkonin and V.V. Davydov), which enabled him to elaborate constructive organization principles of executive and cognitive activity in the context of such social practices as ergonomics and pedagogy. This, in turn, led V.P. Zinchenko to establish a school of thought in engineering psychology and to integrate his research findings into a holistic philosophical and psychological system of humanology.

**Keywords:** V.P. Zinchenko, science, psychology, philosophy, art, humanology, personology, personality, activity, consciousness, creativity, reflection, pedagogy, ergonomics, technical equipment, encyclopedic knowledge, culture.

## References

1. Alekseev N.G., Semenov I.N. Refleksivno-metodologicheskaya problematika filosofii obrazovaniia [Reflexive and methodological problems of philosophy of education]. Innovatsionnaia deiatel'nost' v obrazovanii [Innovation in education]. 1995, no. 2, pp. 29–40.
2. Alekseev N.G., Semenov I.N. Tipy sistemnogo predstavleniia operativnoi deiatel'nosti [Types of system representation of operative activity]. Tekhnicheskaiia estetika [Technical aesthetics], 1977, no. 4–5, pp. 24–26.
3. Belianin A.V., Zinchenko V.P. Doverie v ekonomike i obshchestvennoi zhizni [Confidence in the economy and social life] Moscow: Publ. NIU VShE, 2010. 161 p.
4. Boshev P., Zinchenko V.P., Semenov I.N. i dr. Teoreticheskie osnovy ergonomiki [Theoretical basis of ergonomics]. Ergonomika: Printsipy i rekomendatsii [Ergonomics: Principles and Recommendations]. Metodicheskoe rukovodstvo / Pod red. N.G. Alekseeva, V.P. Zinchenko, V.M. Munipova i dr. Moscow: VNIITE-SEV. 1983, pp. 7–38.
5. Velikhov E.P., Zinchenko V.P., Lektorskii V.A. Soznanie: opyt mezhdistsiplinarnogo issledovaniia [Consciousness : the experience of interdisciplinary research]. Voprosy filosofii [Questions of philosophy ], 1988, no. 11, pp. 3–30.
6. Velichkovskii B.M., Zinchenko V.P., Luriiia A.R. Psikhologiya vospriiatiia [The psychology of perception]. Moscow: MGU, 1973, pp. 278.
7. Gordeeva N.D., Zinchenko V.P. Rol' refleksii v postroenii predmetnogo deistviia [Role of reflection in the construction of objective action]. Chelovek [Man], 2001, no. 6, pp. 26–41.
8. Goriainov V.P., Zinchenko V.P., Lepskii V.E. Proektirovanie vneshnikh i vnutrennikh sredstv deiatel'nosti operatorov [Design of external and internal funds of activity of operators]. Ergonomika. Trudy VNIITE. Vyp. 12 [Ergonomics. Proceedings VNIITE] / Pod red. V.P. Zinchenko, V.V. Davydova, A.N. Leont'eva, V.M. Munipova i dr. Moscow: VNIITE, 1976, pp. 125–165.
9. Davydov V.V. Istoriia raboty Komissii po logike i psikhologii myshleniia (k 25-letiiu) [History of the Commission's on logic and the psychology of thinking work ( the 25th anniversary )]. Voprosy metodologii [Questions of methodology], 1995, no. 1–2, pp. 109–111.
10. Davydov V.V., Zinchenko V.P. Printsip razvitiia v psikhologii [The principle of development in psychology]. Voprosy filosofii [Questions of philosophy], 1980, no. 12, pp. 47–60.

## For citation:

Semenov I.N. Reflecting on the Personology of Life of V.P. Zinchenko and his Cultural-Historical Psychology, Ergonomics and Pedagogy. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 28–39. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* Igor N. Semenov. PhD in Psychology, professor, Faculty of Psychology, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia. E-mail address: i\_samenov@mail.ru

<sup>1</sup> This study was carried out within the Academic Fund Program of the National Research University Higher School of Economics in 2013–2014, project No. 12-01-0120.

11. Zaporozhets A.V., Venger L.A., Zinchenko V.P., Ruzskaia A.G. Vospriatie i deistvie [Perception and action]. Moscow: Prosvetshenie, 1965, 322 p.
12. Zinchenko V.P. Dvizhenie glaz i formirovanie zritel'nogo obraza [Eye movements and the formation of visual image]. Voprosy psikhologii [Questions of psychology], 1958, no. 3, pp. 63–76.
13. Zinchenko V.P. Kul'tura i tekhnika [Culture and Technology] / Pod red. I.T. Frolova. Moscow: Iskustvo, 1989, pp. 55–69.
14. Zinchenko V.P. Posleslovie k družbe (M.K. Mamardashvili. 1930–1990) // [Afterword to friendship (MK Mamardashvili (1930–1990)). Voprosy filosofii [Questions of philosophy], 1991, no. 5, pp. 10–15.
15. Zinchenko V.P. Vozmozhna li poeticheskaia antropologiya? [Is the poetic anthropology possible?]. Moscow: Trivola, 1994, 103 p.
16. Zinchenko V.P. Psikhologiya v moei zhizni [Psychology in my life]. Mir psikhologii [World of psychology], 1995, no. 5.
17. Zinchenko V.P. Affect i intellekt v obrazovanii [Affect and intelligence in education]. Moscow: Trivola, 1995, 64 p.
18. Zinchenko V.P. Obraz i deiatel'nost' [Image and activity]. Moscow: Publ. "Institut prakticheskoi psikhologii", 1997, 608 p.
19. Zinchenko V.P. Posokh Mandel'shtama i trubka Mamardashvili. K nachalu organicheskoi psikhologii [Mandel'shtam's staff and Mamardashvili's tobacco pipe. To beginning of organic psychology]. Moscow: Publ. Institute "Open society", 1997, 334 p.
20. Zinchenko V.P. Psikhologicheskie problemy effektivnosti i kachestva truda [Psychological problems of efficiency and quality of work]. Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal], 1984, T. 5, no. 2, pp. 35–40.
21. Zinchenko V.P. Psikhologicheskaya pedagogika [Psychological pedagogy]. Ch. 1. Zhivoe znanie [Living knowledge]. Samara: SGPU, 1998, 295 p.
22. Zinchenko V.P. Mysl' i Slovo Gustava Shpeta (Vozvrashchenie iz izgnaniia) [Thought and Word of Gustav Shpet (return from exile)]. Moscow: Publ. RAO, 2000, 207 p.
23. Zinchenko V.P. Psikhologiya na kacheliakh mezhdushoi i telom [Psychology on a swing between soul and body] / Pod red. V.P. Zinchenko. Moscow: AST, 2005, pp. 10–52.
24. Zinchenko V.P. Soznanie i tvorcheskii akt [Consciousness and the act of creativity]. Moscow: Iazyki slavianskoi kul'tury, 2010, 588 p.
25. Zinchenko V.P., Lomov B.F. O funktsiiakh dvizhenii ruki i glaza v protsesse vospriatiia [On the functions of hand and eye movements in the perception]. Voprosy psikhologii [Questions of psychology], 1960, no. 1, pp. 29–41.
26. Zinchenko V.P., Mamardashvili M.K. Issledovanie vysshikh psikhicheskikh funktsii i evoliutsiia kategorii bessoznatel'nogo [The study of higher mental functions and evolution of category "unconscious"]. Voprosy filosofii [Questions of philosophy], 1991, no. 10, pp. 34–40.
27. Zinchenko V.P., Morgunov E.B. Chelovek razvivaiushchisia [Developing human]. Ocherki rossiiskoi psikhologii [Sketches of Russian psychology]. Moscow: Trevola, 1994, 304 p.
28. Zinchenko V.P., Smirnov S.D. Metodologicheskie voprosy psikhologii [Methodological issues of Psychology]. Moscow: Publ. MGU, 1983, 163 p.
29. Zinchenko V.P., Panov D.Iu. Uzlovye problemy inzhenernoi psikhologii [Key problems of engineering psychology]. Voprosy psikhologii [Questions of psychology], 1962, no. 2.
30. Zinchenko V.P. Teoreticheskie problemy psikhologii vospriatiia [Theoretical problems of the psychology of perception]. Inzhenernaia psikhologiya [Engineering Psychology] / Pod red. A.N. Leont'eva, V.P. Zinchenko i dr. Moscow: Publ. MGU, 1964, pp. 231–263.
31. Kak eto bylo: vospominaniia i razmyshleniia [As it happened: memories and reflections] / Pod red. Lektorskogo V.A. Moscow: ROSSPEN, 2010, 672 p.
32. Lomov B.F. O razvitiu inzhenernoi psikhologii [On the development of engineering psychology]. Psikhologiya i praktika [Psychology and practice]. Moscow: Nauka, 1975, pp. 4–11.
33. Meshcheriakov B.G., Zinchenko V.P. (Otv. red.-sost.). Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Significant psychological dictionary]. St-Petersburg, Moscow: Publ. Praim-Evroznak, 2003, 811 p.
34. Munipov V.M., Alekseev N.G., Semenov I.N. Stanovlenie ergonomiki kak nauchnoi distsipliny [Formation of ergonomics as a discipline]. Problemy metodologii v ergonomike. Trudy VNIITE. Vyp. 17 [Methodological problems in ergonomics. Proceedings of VNIITE. Vol. 17] / Pod red. V.P. Zinchenko, V.M. Munipova, I.N. Semenova i dr. Moscow: VNIITE, 1979, pp. 28–68.
35. Munipov V.M., Zinchenko V.P. Ergonomika: chelovekotsentrirovannoe proektirovanie tekhniki, programnykh sredstv i sredy. Uchebnik [Ergonomics: person-centered design techniques, software tools and environment. textbook]. Moscow: Publ. MPPGU, 2001, 356 p.
36. Piskoppel' A.A., Vutechich G.G., Sergienko S.K., Shchedrovitskii L.P. Inzhenernaia psikhologiya: Disttsiplinarnaia organizatsiia i kontseptual'nyi stroi. [Engineering Psychology : Disciplinary organization and conceptual system]. Moscow: Kastal', 1994, 216 pp.
37. Ponomarev Ia.A., Semenov I.N., Zaretskii V.K. i dr. Issledovanie problem psikhologii tvorchestva [The study in the psychology of creativity]. Moscow: Nauka, 1983, 336 p.
38. Semenov I.N. Ostankinskaia metodologicheskaiia shkola kontseptual'nykh skhem deiatel'nosti [Ostankino methodological school of conceptual schemes of activity]. Metodologicheskie kontseptsii i shkoly v SSSR (1951–1991) [methodological concepts and schools in the USSR (1951–1991)]. Ch. 2. Novosibirsk: NGU, 1992, pp. 27–35.
39. Semenov I.N. Ekzistentsial'no-kul'tural'naia refleksiiia vo vzaimodeistvii khudozhestvennogo i nauchnogo tvorchestva v kul'ture Serebriannogo veka [Existential culture reflection in interaction of artistic and scientific creativity in the culture of the Silver Age]. Tvorchestvo: ot biologicheskikh osnovanii k sotsial'nym i kul'turnym fenomenam. Seriia: Nauchnye shkoly IP RAN [Creativity: Biological bases of social and cultural phenomena. Series: Scientific Schools IP RAN] / Pod red. D.V. Ushakova. Moscow: Publ. IP RAN, 2011, pp. 606–624.
40. Semenov I.N. Razvitie professional'noi deiatel'nosti V.P. Zinchenko i ego psikhologii soznaniia, refleksii i tvorchestva [Development of professional activities of V.P. Zinchenko and his psychology of consciousness, reflection and creativity]. Praktichna psikhologiya ta sotsial'na robota [Practical psychology and social work], 2012, no. 1, pp. 53–58.
41. Semenov I.N. Metodologicheskie problemy refleksivnoi psikhologiiia samovospriatiia individual'nosti [Methodological problems of reflexive self-perception of personality psychology]. Mir psikhologii [World of psychology], 2013, no. 1, pp. 37–57.
42. Semenov I.N. Chelovekoznanie, tekhniko-znanie i reflektologiya kak sredstva razvitiia myshleniia i tvorchestva v innovatsionnom obrazovanii [Anthropology, technical knowledge and reflective technology as a means of developing of thinking and creativity in innovative education]. Mir psikhologii [World of psychology], 2012, no. 2, pp. 247–260.
43. Semenov I.N. Organizatsionnaia metodologiya psikhologii truda V.M. Munipova i strategicheskoe proektirovanie im ergonomiki i dizaina [Organizational methodology of labour psychology of V.M. Munipov and strategic design of ergonomics]. Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2013, no. 3, pp. 12–21.
44. Shadrikov V.D. Problemy sistemogeneza professional'noi deiatel'nosti [Problems of professional activity systematic genesis]. Moscow: Logos, 2007, 192 p.
45. Iudin E.G. Printsip deiatel'nosti v ergonomike [The principle of activities in ergonomics]. Tezisy III Mezhdunarodnoi konferentsii stran-chlenov SEV po ergonomike [Proceedings of International conference of countries-members of SEV on ergonomics] / Pod red. V.P. Zinchenko, V.M. Munipova, I.N. Semenova, Moscow: VNIITE, 1978, pp. 22–23.

## Продолжатель дел великой плеяды

Л.Л. Любимов\*

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия,  
llubimov@hse.ru

На рубеже 19-го и 20-го веков Россия, наконец, «разродилась» большой плеядой мыслителей мирового уровня, каждый из которых создал и презентовал миру и российской науке значительные для всей человеческой науки труды по философии, социологии, праву, филологии, теологии и, конечно, психологии. Междисциплинарность и энциклопедизм — их отличительная черта — такая же, как и их более и менее ранних европейских коллег — английских, немецких, французских. В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, С.Л. Франк, Г.И. Челпанов, В.В. Розанов, А.А. Ухтомский, Н.О. Лосский, Б.П. Вышеславцев, Г.Г. Шпет, М.М. Бахтин — очень неполный список выдающихся гуманитариев и гуманистов. Они могли в 20-м столетии составить конкуренцию любой зарубежной плеяде подобных ученых, а возможно, и всем таким плеядам вместе взятым. Увы, их поглотила большевистская «тьма», выбросив их в чужеземье, расстреляв, уморив голодом. Очнувшись от этой «тьмы» в конце 20-го века, Россия осталась без пастырей наук об обществе и, как слепая, искала заимствований в чужих мыслях, институтах, формах власти и культуре.

Владимир Петрович Зинченко принадлежит к поколению ученых, созревших уже в эпоху «холодной» войны. Но его отличительные черты — те же, что и у указанной плеяды Серебряного века: гуманитарный энциклопедизм, постоянное «блуждание» по стыкам множества наук, где как раз и прячутся инсайты. Это «блуждание» водило его по бесчисленным проблемам, десяткам научных журналов в качестве редактора, члена редколлегии и автора, фундаментальным изданиям, литературным памятникам, собственным книгам и статейным трудам, составившим не одну библиотечную полку. Мне не раз приходилось сравнивать его с Н.А. Бердяевым или С.Л. Франком, рекомендуя коллегам и студентам сходить и послушать живую «последнего из могикан» русской мысли. Одна из мудрых находок НИУ ВШЭ в том, что нескольким таким как В.П. Зинченко предоставлена возможность читать общеуниверситетские курсы, специаль-

но организованные для студенческой (и не только) элиты, для тех, кому святы возвышенные мысли.

Как мог в советское время появиться наследник упомянутых выше имен? Отвечая самому себе на этот почти печальный вопрос, я вдруг понял, что даже самому злодейскому политическому климату, каким были режимы нацизма и советского коммунизма, не удавалось превратить в интеллектуальную пустыню свои народы. Достаточно было прожить, протянуть в этом климате десяток лет Г.Г. Шпету, вырасти где-то в тени несколькими титанам мысли, таким как А.Ф. Лосев, Г.П. Щедровицкий, Э.В. Ильенков и М.К. Мамардашвили, как семена их мудрости начинали произрастать и плодоносить. Значит и сегодня есть надежда. Да, наше население не знает этих имен, потому что им 80 лет вдалбливали как героические имена только тех, кто отличился в создании бомбы, пушки, танка или ракеты. Но пройдет время и... Ведь и В.С. Соловьев появился лишь через 100 лет после создания в России первых университетов. «Тьма» уходит и уйдет из России благодаря таким как В.П. Зинченко.

Читая его работы, я сразу обратил внимание, кого больше всего он любит цитировать из классиков литературы. Это было очень поучительное «открытие». Его любимцы почти сплошь поэты и писатели с фундаментальными знаниями в философии, социологии, праве — П.Я. Чаадаев, Ф.И. Тютчев, О. Мандельштам, Б. Пастернак, Н. Гумилев, А. Блок, И. Гете, М. Пруст. У Владимира Петровича есть совместные работы с выдающимся философом минувшего века М.К. Мамардашвили. Диапазон его соавторов широк, а сами авторы — сплошь профессионалы высшего класса.

В НИУ ВШЭ на факультете психологии В.П. Зинченко — опорный интеллектуальный и духовный пилон. В нынешнюю постсоветскую эпоху, когда растерян, пущен по ветру российский университетский этос, Владимир Петрович верен тысячелетним принципам и миссии гильдии академиков — университет-

### Для цитаты:

Любимов Л.Л. Продолжатель дел великой плеяды // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 40–41.

\* Любимов Лев Львович. Доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой макроэкономического анализа факультета экономики, заместитель научного руководителя департамента теоретической экономики, НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: llubimov@hse.ru



ской профессуры: творить истину, распространять истину, судить за предательство истины. В этой миссии и состоит статус университета как храма, одним из главных настоятелей которого и является В.П. Зинченко.

Его последние работы по культурно-исторической психологии, по проблемам сознания и творчества — выдающийся и весьма своевременный вклад в начавшиеся попытки развития в России деятельностной школы. Нашей стране не суждено изменить своему прошлому без этой парадигмы общего образования, которая способна формировать личность, понятие и бытийность которой в России всегда отсутствовали; отсутствуют они и поныне. Работы В.П. Зинченко по психологии деятельностной школы создают глубокую основу для обучения этому знанию учительского корпуса. Вместе с тем, они написаны увлекательно, литературно мастерски, и многое из них доступно даже старшеклассникам.

Ординарный профессор НИУ ВШЭ В.П. Зинченко прошел через множество научно-должностных ступеней, руководя кафедрами, отделами, научными центрами, институтами, отделением РАО, изданиями словарей. Он открыл в России целые отрасли психологической науки, взаимодействовал с коллективами философов, инженеров, информационщиков, оборонщиков. Академик В.П. Зинченко — автор более 400 опубликованных научных работ, в том числе книг, посвященных проблемам детской психологии, психологии восприятия, памяти, деятельности и действия, мышления, теории и методологии психологии, инженерной психологии и эргономики, образования, истории российской психологии. Более 100 работ изданы на английском, немецком, испанском, японском и многих других языках мира. Его приход в НИУ ВШЭ, где университетский этос сохраняется бережно и твердо, был нашей изначальной мечтой. Она осуществилась, и это стало крупным событием в жизни нашего университета.

## Successor to the Great Galaxy of Scientists

L.L. Lyubimov\*

National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia  
*llubimov@hse.ru*

---

**For citation:**

Lyubimov L.L. Successor to the Great Galaxy of Scientists. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 40–41. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* *Lev L. Lyubimov*. PhD in Economics, professor, head of the Department of Macroeconomic Analysis, Faculty of Economics, deputy academic supervisor, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia. E-mail address: *llubimov@hse.ru*

## Живое движение

Д.А. Леонтьев\*

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
*dleon@smysl.ru*

Одно из многих воспоминаний о В.П., которое может послужить эпиграфом к остальным: середина восьмидесятых, Большая аудитория Психологического института. Мы с Леной Бодровой сидим в задних рядах и вдвоем оформляем содержание докладов выступающих ученых — Г.П. Щедровицкого, Н.Н. Поддьякова и других — в виде частушек. Выходит Владимир Петрович и рассказывает об идее живого движения, вытекающей из физиологии активности Бернштейна. И рождается частушка:

Под идеями Бернштейна  
Зинченко подпишется,  
А за что его люблю я —  
Он живой и движется!

Из всех представителей деятельностной школы В.П. был одним из самых живых, выбивающихся из любых рамок. Он обладал редкостной даже по нынешним временам внутренней свободой, отсутствием внутренней цензуры, способностью многое себе позволить, несдержанностью на острый язык. Что уж говорить про советские времена. Этим он был многим неудобен. К сожалению, не только врагам и недоброжелателям.

Я, конечно, хорошо помню его со студенческих лет, его приезд в летнюю психологическую школу и рассказы о легендарном Ф.Д. Горбове, лекции по курсу методологии психологии и прочно запомнившееся послание студентам: «Неважно, какое именно полушарие у вас доминирует, главное, чтобы это были ВЕРХНИЕ полушария». На его пятидесятилетие я брал у него интервью, которое было опубликовано в стенгазете Научного студенческого общества, которым я тогда руководил. К сожалению, оно не сохранилось.

Моя история отношений с ними уходит корнями в семейную историю. Известно, что мой дед, А.Н. Леонтьев, ценил его и видел в нем преемника на посту декана. Мешала репутация нелояльного и неуправляемого, которую В.П. «заработал» себе в

инстанциях, и даже Леонтьеву не удалось добиться своего. В результате, когда он умер, преемника не оказалось, началась подковерная борьба в инстанциях, в которой В.П. уже не имел никаких шансов и в свойственной ему манере желчно комментировал: «Все они думают, что их в Леонтьевы выбирают». В этой борьбе участвовали люди, не имевшие отношения к факультету и меньше всего заинтересованные в сохранении и развитии деятельностной школы. И одним из первых действий нового декана, назначенного на смену Леонтьеву, стало увольнение В.П. Зинченко из МГУ.

Далее последовал долгий период странствий В.П. по разным учреждениям на фоне довольно сложных и амбивалентных отношений между ведущими продолжателями деятельностной школы. Острый язык В.П., критично направленный не только на тех, кто этого заслуживал, к сожалению, во многом способствовал этому разладу. И к его критике в адрес А.Н. Леонтьева относились по-разному. При этом в масштабе личности и научного вклада В.П. сомнений не было никогда. Я помню, в конце восьмидесятых факультет психологии гудел: позвонила какая-то журналистка и попросила назвать десяток безусловно ведущих авторитетов в отечественной психологии, живых классиков. Споров было много, но удалось достичь относительного консенсуса лишь по трем фамилиям, и то две из них с оговорками: Л.М. Веккер, который к этому времени уже эмигрировал в США и не вполне мог считаться отечественным психологом, Е.Н. Соколов, который был безусловно и отечественным, и классиком, но в какой степени то, что он делал, относилось к психологии, было спорным, и В.П. Зинченко — уже без оговорок.

В последние годы ситуация и в школе Леонтьева и в личной карьере В.П. во многом стабилизировалась, Высшая школа экономики и университет в Дубне, похоже, обеспечили ему базу, удовлетворяющую его во всех отношениях, а журнал «Культурно-историческая психология» — достойную трибуну,

**Для цитаты:**

Леонтьев Д.А. Живое движение // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 42–43.

\* Леонтьев Дмитрий Алексеевич. Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, факультет психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: dleon@smysl.ru

хотя нет в стране журнала, который не был бы счастлив иметь его в числе авторов. В эти годы В.П. обрел внутреннюю гармонию и мир с самим собой, которую Э. Эриксон описывает как интеграцию — главное позитивное новообразование последнего периода жизни. Сохранив в себе живое движение, он стал заметно мягче, острые углы сгладились, и он с видимым удовольствием передавал молодым коллегам все, что они могли воспринять. Помню нашу последнюю длительную встречу в Харькове, на конференции, посвященной юбилею Харьковской школы осенью 2012 года, и обратный полет вместе в Москву, который пролетел как одно мгновение, мы не могли наговориться. Однако он не сторонился общественных проблем — помню мое удивление, когда первыми знакомыми, которых я встретил на митинге «Москва для всех» задолго до недавнего всплеска

митинговой активности, оказались В.П. с Натальей Дмитриевной.

Он был не только масштабным ученым, но прежде всего масштабной личностью, и именно этим был интересен прежде всего. Он шел своим путем, он был готов к любым конфронтациям ради отстаивания себя и того, что было для него значимо. Он делал ошибки, но никогда не уходил от ответственности за свой выбор, и показывал пример, как жить собственной жизнью.

Прощаться с ним пришли все. Если бы в этот момент на крематорий в Николо-Архангельском упала бомба, вся российская психология прекратила бы свое существование.

*Д.А. Леонтьев*

## Living Movement

**D.A. Leontiev\***

M.V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
*dleon@smysl.ru*

---

**For citation:**

Leontiev D.A. Living Movement. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 42–43. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* *Dmitry A. Leontyev*. PhD in Psychology, professor, Department of General Psychology, Faculty of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail address: *dleon@smysl.ru*

## Харьковские встречи с Владимиром Петровичем Зинченко

Е.Ф. Иванова\*

Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина, Харьков, Украина  
*elena.f.ivanova@gmail.com*

Как мне кажется, Харьков занимал особое место в жизни Владимира Петровича: это город, в котором он родился, в котором прошли его детство и юность, в котором большую часть жизни прожил его отец, Петр Иванович Зинченко, который умер и похоронен в Харькове. Владимир Петрович ощущал особую связь с нашим городом и любил приезжать в Харьков.

В моей памяти первым эпизодом, связанным с Владимиром Петровичем, был его приезд в 1970 году на всесоюзный симпозиум по психологии памяти, посвященный памяти П.И. Зинченко. На этот симпозиум приехали много психологов и из Москвы, и из Ленинграда, и из других городов. Была и Татьяна Петровна Зинченко. Самой же яркой фигурой, привлекающей общее внимание, был Владимир Петрович. Мне, тогда еще студентке, он вообще казался небожителем.

Когда Владимир Петрович работал во Всесоюзном научно-исследовательском институте технической эстетики (ВНИИТЭ), он периодически приезжал в харьковский филиал ВНИИТЭ. И всегда находил время побывать в нашем университете (Харьковском национальном университете имени В.Н. Каразина) на кафедре, созданной Петром Ивановичем. Владимир Петрович был нашим большим другом: вначале кафедры, потом отделения, а потом и факультета. Он помогал становлению отделения и факультета психологии в университете. Любил общаться с преподавателями, читать лекции студентам. И студенты и преподаватели слушали его, «открыв рты», так это отличалось и по содержанию, и по манере от того, к чему мы привыкли.

Владимир Петрович был удивительно щедрым человеком: он любил делиться своими знаниями, идеями, размышлениями, своими книгами (никогда не приезжал в Харьков без книжных подарков). Его щедрость была активной: она проявлялась в помощи, поддержке, которую мы всегда чувствовали. Он

помогал, где мог. Вспоминается эпизод, связанный с защитой докторской диссертации Г.К. Середы. Защита предполагала быть (и была!) непростой и напряженной, поскольку один из отзывов был отрицательным с более чем сорока замечаниями. Хотя Владимир Петрович не был ни оппонентом, ни консультантом, он приехал на защиту, выступил и поддержал Г.К. Середу.

Владимир Петрович приезжал в Харьков на юбилейные празднования, посвященные годовщинам со дня рождения П.И. Зинченко, юбилеям Харьковской психологической школы, годовщинам организации кафедр психологии в Харьковском педагогическом институте и Харьковском университете. Его выступления, глубокие, поэтичные и в то же время пронзанные искрометным юмором, собирали огромные аудитории. Это было настоящее «живое знание».

Когда мы с моей аспиранткой сделали работу по повторению экспериментов З.М. Истоминой, один психолог меня упрекнул, сказав, что надо прежде спросить разрешения у Зинаиды Михайловны для проведения такого исследования. Хотя задумка провести повторение эксперимента П.И. Зинченко возникла у меня довольно давно, после этой истории я хотела спросить разрешение у Владимира Петровича. И никак не могла набраться смелости. Но когда я все-таки спросила, рассказав эту историю, он ответил, что я могла бы и не спрашивать, а проводить исследование. Сказал, что ему очень интересно, что же получится в результате. Он очень обрадовался, что эксперимент Петра Ивановича будет проведен на современных детях. А когда эта работа была закончена и мы говорили о ее результатах, было видно, что он был доволен, поскольку основные закономерности, полученные П.И. Зинченко, были получены и в нашем исследовании.

Когда Владимир Петрович приезжал в Харьков, мне часто доводилось с ним гулять по его харьковским «местам памяти». Он любил подходить к до-

**Для цитаты:**

*Иванова Е.Ф.* Харьковские встречи с Владимиром Петровичем Зинченко // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 44–45.

\* *Иванова Елена Федоровна.* Доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии, Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина, Харьков, Украина. E-mail: elena.f.ivanova@gmail.com

мам, в которых жил до и после войны. Показывал дом, в котором жил А.Н. Леонтьев, место, где стоял дом, в котором жил А.В. Запорожец (этот дом был уничтожен во время войны прямым попаданием бомбы). Все эти походы сопровождалось его рассказами и воспоминаниями о людях и событиях. Это всегда было захватывающе интересно. Было чувство одновременного погружения в прошлое и в то же время нахождения в настоящем и в ауре размышлений о психологии. Мы ходили и по улицам, которые были связаны с какими-то его очень личными воспоминаниями. Тогда Владимир Петрович молчал, думая о своем.

В 2012 году в Харьковском педагогическом университете проводилась конференция, посвященная 80-летию юбилею Харьковской психологической школы и на которую Владимир Петрович смог приехать. Он был поражен (о чем и говорил, и писал) собравшимися более чем тремястами участниками. Его доклад слушали в абсолютной тишине — перед слушателями представляла живая история психологии.

Последний раз Владимир Петрович приезжал в Харьков в мае 2013 года, когда отмечалось 110-летие со дня рождения Петра Ивановича Зинченко и 50-летие кафедры психологии в Харьковском национальном университете, первым заведующим которой был Петр Иванович.

В этот приезд Владимиру Петровичу было присвоено звание Почетного профессора Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, университета, в котором, благодаря активности Петра Ивановича, в 1964 году впервые была открыта кафедра психологии, которой он заведовал до своей смерти в 1969 году. Владимир Петрович был счастлив, что приехал в Харьков вместе с сыном, Александром Владимировичем.

На Ученом совете университета, на котором проходила церемония присвоения звания, Владимир Петрович выступил с ответным словом. Он говорил и о переплетениях и связях московских, харьковских, киевских и одесских психологов, и об общих корнях, и пересечениях тематики. Он рассказал о своем отце, жизнь которого была связана с Харьковом и университетом, о своей семье психологов, которая, по его словам, могла создать неплохой психологический колледж... Он, как всегда, говорил эмоционально и остроумно, мгновенно полностью овладев совсем непростой и разномастной профессорской аудиторией. После совета многие с восхищением говорили: «Вот это настоящий почетный профессор!».

Владимир Петрович оставил нам очень много. И память о нем, талантливом, удивительном и самообытном психологе, ярком, добром, щедром душой человеке, будет с нами, будет живой и светлой.

## Kharkiv Meetings with Vladimir Petrovich Zinchenko

E.F. Ivanova\*

Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine  
*elena.f.ivanova@gmail.com*

---

**For citation:**

Ivanova E.F. Kharkiv Meetings with Vladimir Petrovich Zinchenko. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 44–45. (In Russ., Abstr. in Engl.)

\* *Elena F. Ivanova*. PhD in Psychology, professor, head of the Chair of Psychology, Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine. E-mail address: *elena.f.ivanova@gmail.com*

## Рыцарь духовной психологии

**В.И. Евсевич\***

заслуженный работник культуры, член союза журналистов, Москва, Россия  
*irinayevs@mail.ru*

Владимира Петровича Зинченко мне посчастливилось знать и поддерживать с ним дружеские отношения более 60 лет, начиная со студенческой скамьи на философском факультете Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

По окончании университета в 1953 г. наши профессиональные пути на время разошлись. Владимир Петрович начал активно заниматься наукой. Его яркий ум, увлеченность делом, оптимизм и энергия быстро позволили ему стать заметной фигурой в психологическом сообществе. В 1966 году он уже доктор психологических наук, а в 1974 г. — член-корреспондент Академии педагогических наук. Я же сначала учительствовал, преподавая логику и психологию, а с 1957 г. стал работать в научных издательствах.

Вновь наши пути пересеклись именно в издательской деятельности. Владимир Петрович — известный автор, один из лидеров отечественной психологии, я веду редакцией литературы по философии, психологии, педагогике. Именно благодаря нашим рабочим беседам обогащались мои представления о психологической науке и ее современном состоянии.

Сегодня, оглядываясь в прошлое, понимаю, насколько многогранной была деятельность Владимира Петровича как ученого и психолога, насколько он был широко одарен как личность. Мне хочется рассказать о довольно большом периоде — более двух десятилетий — плодотворного сотрудничества В.П. Зинченко с издательством «Прогресс», о его весомом вкладе в издание — впервые в нашей стране — многих произведений классиков зарубежной психологии.

С 1970 года В.П. Зинченко — постоянный и активный член общеиздательского редсовета «Прогресса». Выступления Владимира Петровича при обсуждении планов выпуска литературы всегда отличались высоким профессионализмом и широтой гуманитарных знаний, что позволяло ему рекомендовать для издания труды, затрагивающие жизненно важные проблемы, и убедительно отклонять поверхностные, конь-

Психология, надеюсь, станет наукой не об отсутствии, а о присутствии духа и души.

*Владимир Зинченко*

юнктурные работы. Причем его суждения касались не только литературы по психологии, но и философии, истории, педагогике, культурологии. Справедливость оценок предлагаемых им к изданию книг подтверждалась впоследствии многочисленными положительными отзывами читателей. И, конечно же, его выступления всегда восхищали нас своим остроумием, тонкой иронией, поэтической образностью.

По инициативе Владимира Петровича издательство приступило к выпуску на русском языке книг «Библиотеки зарубежной психологии». В нее включались научные труды, рассчитанные на специалистов, и популярные работы, предназначенные широкому кругу читателей, интересующихся психологией. Так, например, были изданы книги: Э. Фромм «Иметь или быть?», Дж. Гибсон «Экологический подход к зрительному восприятию», В. Франкл «Человек в поисках смысла».

Кроме того, отдельными изданиями вышли: М. Вертгеймер «Продуктивное мышление», К. Рудестам «Групповая психотерапия», Э. Фромм «Бегство от свободы» и др.

Ответственными редакторами и авторами предисловий выступали известные психологи — А.Н. Леонтьев, М.Г. Ярошевский, Ф.Д. Горбов, Л.А. Петровская и, конечно же, Владимир Петрович.

Для ознакомления зарубежных читателей с работами отечественных психологов издательство выпустило ряд книг на иностранных языках. Владимир Петрович, естественно, поддерживал издание работ наших известных ученых, например, А.Р. Лурии, М.Г. Ярошевского. Вместе с тем, много внимания он уделял молодым, талантливым авторам. Так, он рекомендовал к изданию на английском языке книгу Ф.Е. Василюка «Психология переживания», написав к ней замечательное предисловие. Большой интерес для зарубежных читателей представлял и подготовленный издательством в рамках этого проекта сборник «Бессознательное: дискуссия продолжается» под ред. А.С. Прангишвили, Ф.В. Бассина, П.Б. Шошина.

Для цитаты:

*Евсевич В.И.* Рыцарь духовной психологии // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 46–47.

\* *Евсевич Виктор Иванович.* Заслуженный работник культуры, член союза журналистов, Москва, Россия. E-mail: irinayevs@mail.ru

Не могу не упомянуть еще об одной новации в сотрудничестве В.П. Зинченко с «Прогрессом». Владимир Петрович предложил и помог организовать участие редакторов издательства в представительных научных конференциях и симпозиумах по актуальным проблемам психологии. Это давало нам возможность непосредственно, воочию, воспринимать не только выступления самих ученых, но и наблюдать реакцию на эти выступления коллег. Благодаря этому мы могли оперативно проводить переговоры о сотрудничестве с авторами наиболее ярких докладов, нашедших широкий отклик у слушателей.

Вспоминается симпозиум, на котором мне довелось присутствовать, по актуальным проблемам сознания, организованный Научным междисциплинарным советом исследований сознания (председатель Е.П. Велихов, заместитель В.П. Зинченко, ученый секретарь Н.Л. Мухелишвили), состоявшийся в 1984 г. в грузинском Телави. Докладчиком был приглашен выдающийся философ М.К. Мамардашвили. Среди выступавших, безусловно, был и В.П. Зинченко. Глубиной своих рассуждений и стилем изложения — метафорическим, образным, остроумным — Владимир Петрович покорила аудиторию. Материалы этого симпозиума не только «Прогресс», но и ряд других издательств использовали в своих публикациях.

Нельзя не вспомнить и еще об одной стороне научной деятельности Владимира Петровича. Из наших психологов (в том числе авторов издательства «Прогресс») вряд ли кто так полно и убедительно, как В.П. Зинченко, освещал за рубежом историю и достижения отечественной психологии. Это связано с тем, что Владимир Петрович досконально разобрался в данном вопросе, о чем свидетельствуют его многочисленные работы, и в том числе «Человек развивающийся. Очерки российской психологии» (в соавторстве с Е.Б. Моргуновым). К тому же он, активно взаимодействуя с рядом московских издательств, знал планы редакционной подготовки и выпуска психологической литературы и знакомил с ними своих иностранных коллег на научных конференциях. Возвращаясь из зарубежных поездок, Владимир Петрович рассказывал руководству нашего издательства о заинтересованности зарубежных читателей в конкретных изданиях по психологии.

В свое время мне привелось быть редактором книги В.П. Зинченко «Психологические основы педагогики» (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Да-

видова). Во время нашей совместной работы над текстом я всегда поражался его чтением наизусть многих приводимых в этой книге стихов — А. Пушкина, А. Ахматовой, М. Цветаевой, Б. Пастернака, В. Гёте, Р. Рильке, И. Бродского. Как-то мы вспомнили стихотворение М. Лермонтова «Молитва». Владимир Петрович интересно и в чем-то неожиданно для меня его прокомментировал. Пожалуй, нет среди современных психологов никого, кто бы так, как Владимир Петрович, чувствуя и хорошо зная всемирную поэзию, использовал ее в своих работах. Он, по сути, предлагал читателю удивиться и восхититься вместе с ним тонкому поэтическому познанию жизни души.

А вот еще одно воспоминание о Владимире Петровиче: о его отношениях с друзьями, единомышленниками и соратниками. Охарактеризовать эти отношения можно двумя словами: надежность и душевность. Примером таких взаимоотношений была многолетняя дружба Владимира Петровича и Василия Васильевича Давыдова. Мне доводилось присутствовать при их приватном общении и видеть, каким оно было душевным. Я был и свидетелем того, как В.П. Зинченко защищал своего друга и соратника, одного из основателей системы развивающего обучения, от развернувшейся травли: Владимир Петрович дозволился до помощника министра, курировавшего в то время в правительстве науку, и сумел смягчить последствия этой непристойной кампании.

Дружеские отношения ярко проявлялись и в его общении с университетскими однокашниками. Особенно мне запомнились традиционные встречи выпускников, организуемые старостой Л.И. Грековым. И всегда на этих встречах вокруг Владимира Петровича собиралась компания друзей, душой которой он был, создавая атмосферу тепла, доброжелательности и остроумного общения.

В завершение своих воспоминаний, полагаю, следует пояснить их заголовок «Рыцарь духовной психологии» — я абсолютно уверен, что образ благородного человека, ученого, открыто отстаивающего свои научные взгляды, наиболее точно характеризует Владимира Петровича как профессионала, не признающего компромиссов в науке.

С уходом из жизни В.П. Зинченко сообщество творческих психологов лишилось своего выдающегося соратника.

Я всегда буду с большой теплотой и благодарностью вспоминать Владимира Петровича — удивительно яркого и щедро одаренного человека.

## The Knight of Spiritual Psychology

V.I. Yevsevichev\*

Honored Culture Worker of Russia, member of the Russian Union of Journalists, Moscow, Russia

*irinayevs@mail.ru*

**For citation:**

Yevsevichev V.I. The Knight of Spiritual Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 46–47. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* *Viktor I. Yevsevichev*. Honored Culture Worker of Russia, member of the Russian Union of Journalists, Moscow, Russia. E-mail address: *irinayevs@mail.ru*

## Слово об учителе

Д.И. Белостоцкая\*

Венский университет, Москва, Россия  
d.belostotskaya@gmail.com

«От всего человека остается часть речи»  
И. Бродский

Ему бы понравился этот эпиграф.

Я не хочу писать, каким Владимир Петрович был психологом, об этом скажут еще многие. Для меня Владимир Петрович был очень близким и родным человеком. Я его называла своим вторым дедушкой, и он это благосклонно принимал.

По-настоящему мы познакомились на моем 3-м курсе бакалавриата, когда после трех лет смущения я решила подойти к нему с просьбой стать моим научным руководителем, кем он и стал, уверенно доведя меня до конца бакалавриата, введя и выведя меня из магистратуры, и вот через год мы должны были бы защищать мою кандидатскую. Я говорю: «мы», потому что Владимир Петрович читал каждую строчку, которую я писала, от него не ускользала ни одна пропущенная запятая в работах, в которых бывало больше 80 страниц. Он щедро делился со мной своими мыслями и красотой своих фраз, которыми пронизаны все мои работы. У него была чудесная привычка: он звонил мне иногда, просто чтобы прочесть какую-то фразу, которая ему понравилась. Иногда звонил раз 10 подряд, зачитывая 10 разных кусков из книг, или это могли быть просто красивые словосочетания. Он любил слово, наверное, он даже его боготворил, оно его питало и придавало смысл всему, чем он занимался. «Глаголом жечь сердца людей». Он жег. По крайней мере, моё. Я бы хотела посвятить ему эссе, сплетенное из одних цитат. Но оценил бы его, боюсь, только он один.

Он был требовательным. Конечно. Всегда приходилось до него тянуться и никогда не дотягиваться. Я помню, что перед самой защитой моей магистерской он устроил мне целую выволочку за то, что в тексте не было какой-то цитаты И. Бродского. И мы перешивали диссертацию заново, чтобы вставить одну фразу. Просто потому что это было важно. Мне часто последнее время приходилось иметь дело с его текстами, и я знаю, как дотошно и скрупулезно он правил каждое слово. Как всегда было недостаточно хорошо.

Владимир Петрович до последнего участвовал и интересовался нашим исследованием, посвященным детству и старости, которое мы вели вместе 5 лет и, надеюсь,

которое мне удастся довести до конца. У нас с ним лишь одна совместная статья, вечный укор моей нерасторопности, и безмерная благодарность ему за то, как он работал с этой статьей. Даже в последнюю нашу встречу, когда ему уже было тяжело дышать и говорить, он выспрашивал у меня все подробности, как движется работа. Я не знаю, у кого еще был такой научный руководитель.

Он всегда говорил, что хочет преподавать до самой смерти. И писать, и читать. Хоть иногда и ворчал, что «устал себя читать и себя слушать». Но в этом была его жизнь. Я не раз бывала дома у Владимира Петровича и его жены, и меня поражало количество книг, очень разных, заполняющих его кабинет от пола до потолка. И он, сидящий за огромным столом, всегда с сигаретой и стихийно заполняющейся пепельницей, обложенный листами бумаг и книгами, книгами, книгами. Я выходила из его дома всегда наполненная, потому что такая концентрация мысли не может не быть заразной. Владимир Петрович как-то сказал мне, что хороший научный руководитель должен быть лучше психотерапевта. Со своим чувством юмора, пронительностью, чуткостью и умением любить, он, конечно, был несоизмеримо лучше.

Я очень благодарна ему за то, что он позволил дистанции между нами быть такой короткой. Что всегда был в курсе всех моих дел, личных в том числе. Всегда и во всем помогал и поддерживал, и заботился так, что потеряв его, я чувствую себя в каком-то смысле осиротевшей.

Последний раз мы виделись за два дня до конца. Владимир Петрович попросил принести ему книгу, которую прочесть он уже не смог. Вышкинская книга «Учителя об учителях», где он написал обо всех тех великих учителях, последним представителем которых являлся он сам. Мне повезло, Владимир Петрович был моим учителем во всех смыслах этого слова. Перед моим уходом от него в последний раз он сказал мне, что счастье — это когда не знаешь, что у тебя есть сердце. И что его проблемы с сердцем начались после 80. Потом он немного помолчал и добавил: «а это ведь совсем неплохо, да?»

Да, это совсем неплохо.

## Remembering the Teacher

D.I. Belostotskaya\*\*

University of Vienna, Moscow, Russia  
d.belostotskaya@gmail.com

**Для цитаты:**

Белостоцкая Д.И. Слово об учителе // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 48.

**For citation:**

Belostotskaya D.I. Remembering the Teacher. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, p. 48. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* Белостоцкая Дарья Игоревна. Аспирантка, кафедра психологии развития, Венский Университет, Москва, Россия. E-mail: d.belostotskaya@gmail.com

\*\* Daria I. Belostotskaya. PhD student, Department of Developmental Psychology, University of Vienna, Moscow, Russia. E-mail address: d.belostotskaya@gmail.com



## Память. Понимание. Учение (послесловие)

**Б.Д. Эльконин\***

Психологический институт РАО, Москва, Россия  
*belconin@bk.ru*

Ушел Эпический Герой отечественной культурно-исторической психологии, ушел Владимир Петрович Зинченко. Мы помним и будем вспоминать. Это вроде бы нетрудно, поскольку перед нами живая яркость живых текстов и свободной жизни. Но поэтому же и трудно — трудно так помнить, чтобы не поддаться лишь воодушевлению, а сделать паузу понимания, и так понять, чтобы научиться. Не научившись, не проиграв собой, «попадем» в косную, окостеневшую память.

М. Хайдеггер писал: «Учением называется: приводить дела и поступки в соответствие с тем, что нам ... *обращено поистине* (курсив мой. — Б.Э.).»<sup>1</sup> Что же значит быть «обращенным поистине»? Хайдеггер продолжает: «Ученик столяра, например, ... при обучении упражняет не только навыки в применении инструментов. Он также знакомится не только с принятыми формами вещей,

которые ему нужно строить. Он приводит себя, если становится настоящим столяром, прежде всего в соответствие с различными породами дерева и *со спящими в них образами* — с деревом, как оно в *скрытой полноте своего существа* вступает в жилище человека (курсив мой. — Б.Э.). Это отношение к дереву является опорным для всего ремесла. ... Без этого отношения к дереву оно остается *висеть в пустоте голой деятельности* (курсив мой. — Б.Э.).»

Предстоит понять, как к нам «обращены поистине» сложные, многомерные и нелинейные жизнь и тексты В.П. Зинченко. Понять, что есть сокрытые в них образы. Сокрытые, в их отличии от бросающихся в глаза и «рвущихся» в цитаты. Похоже, предстоит увидеть *исток Живого и Свободного Действия* в его отличии от действия, находящегося «в пустоте голой деятельности».

## Afterword

**B.D. Elkonin\*\***

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
*belconin@bk.ru*

**Для цитаты:**

*Эльконин Б.Д.* Послесловие к рубрике // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 49.

**For citation:**

Elkonin B.D. Afterword. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 49. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* *Эльконин Борис Данилович.* Доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией, ФГНУ Психологический институт РАО, Москва, Россия. E-mail: *belconin@bk.ru*

\*\* *Boris D. Elkonin.* PhD in Psychology, professor, head of the laboratory at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail address: *belconin@bk.ru*

<sup>1</sup> *М. Хайдеггер.* Что зовется мышлением. М.: Издательский Дом «Территория будущего». 2006, с. 94.

---

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ**  
*THE PROBLEM OF DEVELOPMENT*

---

**Как дети усваивают значение слова,  
которое недоступно их прямому восприятию:  
гипотеза о взаимодействии социального, языкового  
и понятийного опыта**

**А.А. Котов\***

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия  
*akotov@gmail.com*

**Е.Ф. Власова\*\***

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия  
*elizabeth.vlasova@gmail.com*

**Т.Н. Котова\*\*\***

Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Москва, Россия  
*tkotova@gmail.com*

---

В исследовании дети трех и четырех лет получали задание на установление связи с новым объектом его имени наряду с информацией о его внешнем цвете, которая была доступна их прямому восприятию, и информацией о его внутреннем цвете, которая не была доступна. Вопреки гипотезе о социальной детерминации слова (Bloom, 2000), состоящей в том, что дети предпочитают связывать с новым словом информацию, не доступную их прямому восприятию — передаваемую взрослым, мы обнаружили, что дети четырех лет запоминали как имя объекта, так и оба вида информации. Дети же трех лет хорошо запомнили только имя объекта и информацию, доступную прямому восприятию. На запоминание информации о внутреннем цвете влияло знание детьми названий цветов — дети, плохо знавшие названия цветов, не могли запомнить внутренний цвет объекта. В дополнительном исследовании мы показали, что языковой опыт не является достаточным для запоминания информации, не доступной для прямого восприятия, и требует соотношения с релевантным понятийным знанием. В конце статьи мы предлагаем уточнить гипотезу о социальной детерминации слова ограничениями относительно взаимодействия социального, языкового и понятийного опыта при освоении значений новых слов.

**Ключевые слова:** развитие, речь, значение, восприятие, память, научение, дошкольный возраст.

---

**Для цитаты:**

Котов А.А., Власова Е.Ф., Котова Т.Н. Как дети усваивают значение слова, которое недоступно их прямому восприятию: гипотеза о взаимодействии социального, языкового и понятийного опыта // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 50–57.

\* Котов Алексей Александрович. Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований, НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: akotov@gmail.com

\*\* Власова Елизавета Федоровна. Студент кафедры общих закономерностей развития психики факультета психологии Института психологии им. Л.С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия. E-mail: elizabeth.vlasova@gmail.com

\*\*\* Котова Татьяна Николаевна. Старший научный сотрудник Центра когнитивных исследований, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Москва, Россия. E-mail: tkotova@gmail.com

Развитие речи в раннем возрасте имеет существенное значение для изменения функционирования базовых психических функций и их организации [1]. Наиболее заметным проявлением качественных изменений в речевом развитии является так называемый феномен «речевого взрыва» — резкое увеличение словарного запаса в возрасте от 2.5 до 3 лет. Несмотря на разные попытки объяснения этого феномена вплоть до его отрицания [2], подавляющее большинство психологов согласны, что дети второго и третьего года жизни опираются на другие механизмы понимания значения новых слов, чем дети до двух лет, у которых словарный запас нарастает медленно и достигает в среднем двухсот слов к 23 мес [4]. К шести годам дети произносят в среднем 6000 слов и понимают около 14 000, а до двух лет произносят лишь около 50 [4]. Как получается, что дети с двух лет способны усваивать каждый день от 3 до 5 новых слов, причем эти слова уже не ограничиваются какой-то отдельной частью речи?

В области исследования лексического развития в конце 1970-х гг. исследователи обнаружили, что дети двух лет используют очень простые и эффективные стратегии для понимания значений новых слов. В первом эксперименте на эту тему С. Кэри и Э. Бартлетт [3] трех- и четырехлетним детям давали задание пойти в другую комнату и принести один конкретный предмет из двух. Произносили новое слово, связанное с одним из предметов: «Пойди в другую комнату и принеси мне хромовый поднос. Не красный, а хромовый». Дети, заходя в комнату, видели два подноса — один красного цвета, а другой оливкового. Оказалось, что такого называния было достаточно, чтобы успешно выполнить задание, то есть установить связь между новым словом и цветом объекта. Стратегия, которую использовали дети, выражалась, таким образом, в правиле: «более новое слово обозначает более новый для меня объект». В последующих исследованиях [5]; [6] исследователи определили, что даже двухлетние дети могут успешно выполнять такое задание, а значит, эта способность появляется до развития грамматической стороны речи. В этих исследованиях были также открыты еще две стратегии, помогающие детям быстро связать новое слово с предметом: одна стратегия, допускающая, что новое слово относится ко всем объектам, имеющим такую же форму, что и первоначальный, и другая стратегия, допускающая, что слово чаще всего соотносится с целым объектом, а не с его частью.

В более поздних исследованиях было показано, что дети в возрасте трех и четырех лет запоминают связь внешнего вида объекта с его названием совсем иначе, чем иную другую информацию. Так, в исследовании П. Блума и Л. Марксон [7] детям трех и четырех лет показывали новый предмет и в одном условии называли его новым словом, а в другом условии наклеивали на него наклейку. Через несколько дней детям показывали этот же предмет вместе с другими новыми, предлагая вспомнить, с каким предметом они играли раньше, или произнося его название или показывая наклейку. Оказалось, что только в условии со

словами в качестве названий дети находили предмет среди других новых предметов, причем высокий уровень успешности сохранялся как через неделю, так и через месяц после первоначальной демонстрации. В условии же с наклейкой дети находили целевой предмет, только если тестирование происходило сразу в этот же день, но успешность запоминания линейно снижалась с течением времени, достигая через неделю почти уровня случайных ответов. Следовательно, значения слов запоминаются в возрасте трех лет с помощью специфической языковой способности, отдельной от работы общих механизмов памяти.

Почему же информация о свойствах объекта на основе слов, а не любых других знаков запоминается иначе, чем без слов? Возможны два объяснения: через соответствие слов детским категориям, которые формируются задолго до развития у детей речи, и через роль слов в установлении отношений с взрослым. Первое объяснение предполагает, что слова тесно связаны с категоризацией, усиливая ожидания тех, кто их слышит, что объекты, которые обозначаются данным словом, имеют не индивидуальное, а обобщенное значение. Так, уже младенцы гораздо быстрее формируют новые категории в парадигме привыкания, если эти объекты, которые им демонстрирует взрослый, сопровождаются произнесением слов, чем когда они демонстрируются без слов или сопровождаются нелингвистическими звуками [8].

Относительно второго объяснения П. Блум в своей монографии [2] формулирует гипотезу о социальной детерминации слова, предполагая, что развитие детской речи и особое предпочтение детьми слов для организации их памяти и восприятия — это проявление не столько перцептивного или категориального, сколько социального механизма научения, начинающего функционировать с конца раннего возраста. Эта гипотеза может рассматриваться как конкретизация более общей позиции об изначальной социальной детерминации детской речи, сформулированной Л.С. Выготским в книге «Мышление и речь» [1]. По мнению П. Блума, дети определяют связь слов со свойствами предметов только с учетом того, что их произносит взрослый для указания ребенку чего-то важного и значимого. Свое предположение он предлагает проверить в критическом эксперименте, когда детям нужно было бы выбрать, какую именно информацию нужно связать со словом: или ту, которая им доступна и без взрослого, например, информацию о внешнем цвете объекта, или же информацию, которая без сообщения взрослого была бы им недоступна, например, сообщение какого цвета объект внутри.

П. Блум предположил, что дети в условиях эксперимента, когда им демонстрировали бы новый предмет, сообщали его имя и при этом называли его внешний и внутренний цвет (непосредственно ребенком не воспринимаемый), предпочли бы связать с именем объекта и соответственно запомнить не внешний цвет, а только внутренний. Такое избирательное запоминание должно было бы отражать социальную установку детей с трех лет и старше на

внимание не к лично получаемой информации, а к информации, переданной от взрослых. Несмотря на достаточно подробное описание этого возможного эксперимента в своей книге, как мы выяснили в личной переписке с П. Блумом, данная гипотеза еще не была с тех пор им или его сотрудниками проверена ни в одном эксперименте. Поэтому мы решили провести такое исследование для проверки гипотезы о социальной детерминации слова, введя несколько дополнительных условий, прежде всего, контролируя уровень лексического развития ребенка в области названий цветов.

В первом эксперименте мы оценивали, какую информацию дети из двух возрастных групп будут предпочитать запоминать после игры с новым объектом — ту, которую им сообщил взрослый, или ту, которую они сами могли воспринять. Во втором эксперименте мы изменяли материал игры, усиливая его соответствие имеющимся у детей понятийным знаниям. В итоге мы сравнили результаты двух эмпирических процедур и выдвинули гипотезу об участии в развитии значений новых слов языкового, социального и понятийного опыта детей 3–4 лет.

## Эксперимент 1

### Методика

*Испытуемые:* дети 3–4 лет (19 детей,  $M = 40,94$  мес) и дети 4–5 лет (16 детей,  $M = 53,07$  мес) из муниципального детского сада. Для эксперимента выбирали только детей, в семье которых родным языком для матери и отца был русский.

*Материал.* В качестве стимульного материала мы использовали искусственные объекты, отобранные таким образом, чтобы они не напоминали никакие предметы из повседневного окружения испытуемых. Всего мы выбрали пять таких объектов, два из которых были целевыми. Целевой объект мы варьировали случайным чередованием для каждого испытуемого. Он назывался искусственным словом «коба» и был выкрашен или в желтый или зеленый цвета. Оба целевых объекта имели несколько вытянутую форму, близкую к форме палочки, различаясь незначительными поверхностными деталями. Остальные три объекта были темно-оранжевого, серого и фиолетового цветов и имели другую форму.

Все объекты предъявлялись испытуемым как элементы игры. Игровое поле представляло собой прямоугольный лист картона синего цвета формата А4, расположенный в центре большего по размеру картона белого цвета. Детям говорили, что синее поле — это океан, в котором есть три острова: три круга оранжевого цвета, расположенные в центре поля. В двух противоположных углах поля были расположены два желтых квадрата — берега. Задачей испытуемого было провести три лодочки от одного берега до другого, обходя острова, толкая лодочки с помощью «кобы». Целевой объект, таким образом, был средством для решения стоящей перед испытуемым задачи.

*Процедура.* Эксперимент проводился с каждым ребенком индивидуально. После знакомства и установления контакта детям показывали игровое поле и объясняли правила игры. После этого испытуемому показывали один из двух целевых объектов и говорили, что он нужен для решения задачи. При демонстрации объекта сначала сообщали его название («Смотри, это коба»), затем давали новый объект в руки ребенку и просили повторить его название. После этого просили ребенка назвать внешний цвет нового объекта, и если он не мог назвать цвет самостоятельно или называл неправильно, мы сами называли внешний цвет и просили ребенка повторить его вслух. После этого мы сообщали невидимый внутренний цвет объекта, прося ребенка также повторить его сразу после называния. Мы всегда говорили, что объект внутри был белого цвета. Повтор названия объекта, его внешнего и внутреннего цвета был нужен, чтобы убедиться, что дети слышали нас. После такого показа целевого объекта мы объясняли и показывали, как нужно им пользоваться, и просили выполнить задание самостоятельно.

*Тест.* Через неделю мы проводили тестовую серию для оценки усвоения ребенком новых значений. Серия включала в себя несколько заданий, в которых мы проверяли, что ребенок запомнил из прошедшей процедуры. Все задания давались в одном порядке. Во-первых, мы оценивали память на форму целевого объекта: показывали ребенку две черно-белых фотографии разных целевых объектов на белом фоне. Задачей ребенка было выбрать тот, с которым он раньше играл. Если не мог выбрать, эти же фотографии предъявлялись в знакомом контексте — мы выкладывали их на игровом поле.

Во-вторых, мы оценивали память ребенка на название объекта: просили вспомнить название целевого объекта. Если он не мог вспомнить самостоятельно, мы вслух называли ему два искусственных слова, из которых одно было прежним («коба»), а второе — новым, ранее не слышанным («тавлар»). Причем порядок называния двух слов в ситуации выбора был рандомизирован между испытуемыми.

В-третьих, мы оценивали память ребенка на внешний цвет объекта: просили вспомнить, какого цвета был целевой объект, желтый или зеленый. Если он не мог вспомнить самостоятельно, на выбор давались две цветных карточки (желтая и зеленая), из которых он должен был выбрать карточку нужного цвета. Выбор, таким образом, позволял решить задачу в невербальном плане.

В-четвертых, мы оценивали память на внутренний цвет: просили ребенка вспомнить, какого цвета был целевой объект внутри (белый). Если он не мог вспомнить цвет самостоятельно, мы снова давали ему на выбор две карточки — белую и черную — и просили выбрать из них нужную.

Последним заданием теста была оценка памяти на действие, выполняемое этим объектом: мы просили ребенка вспомнить, что он делал с «кобой», для чего она была нужна. Для этого мы доставали и дава-

ли ему объект, с которым он играл в тренировочной серии, а также игровое поле и одну из лодочек, и просили повторить действия, совершаемые ребенком в прошлый раз. Инструкция не произносилась. Мы отмечали правильность выполнения заданной в тренировочной серии инструкции — довести лодочку до противоположного берега, огибая все острова.

После выполнения всего набора тестовых заданий мы проверяли у ребенка общую способность правильно называть цвета: давали ему четыре цветных карандаша красного, синего, зеленого, желтого цвета и просили назвать их.

## Результаты и обсуждение

Результаты, полученные на двух возрастных группах детей, позволяют говорить о различии в выполнении задания у детей разного возраста. Сначала опишем результаты детей четырех лет, поскольку их выполнение было высокоуспешным и может выступать ориентиром для анализа развития детей трех лет.

### *Результаты детей четырех лет*

Что касается первого вопроса в тестовой серии — о форме целевого объекта, то есть при свободном узнавании, без контекста вспомнили все 16 испытуемых. На второй вопрос — о названии целевого объекта — в свободной форме (без выбора из двух вариантов) ответил один испытуемый, еще одному испытуемому удалось припомнить неверное, но близкое по звучанию слово. В варианте с выбором ответа 14 детей назвали слово правильно и один ребенок — неправильно. На вопрос о внешнем цвете объекта 12 детей ответили верно в случае свободного воспроизведения. Четверо остальных детей, которые не смогли свободно назвать внешний цвет целевого объекта, верно выбрали его в случае предъявления двух вариантов. В ответе на вопрос о внутреннем цвете объекта 10 испытуемых ответили верно в случае свободного воспроизведения и трое — в случае выбора из двух вариантов. Трое детей не смогли правильно ответить на вопрос ни в одной из двух попыток. Что касается памяти на действие с объектом, все дети справились с заданием, успешно повторив действие, которое они

выполняли неделю назад. В последнем задании мы проверяли способность детей правильно называть цвета, используя для этого цветные карандаши. 14 испытуемых из 16 смогли правильно назвать все четыре цвета. Ниже представлена сводная таблица результатов для 16 испытуемых (табл. 1).

В случае вопроса о форме объекта вариант «свободное воспроизведение» соответствует верному выбору формы в условии без подсказки, а вариант «выбор из двух вариантов» соответствует верному выбору с использованием подсказки в виде знакомого игрового контекста. В задании про деятельность не было условия «выбор из двух вариантов».

Таким образом, четырехлетние дети одинаково успешно запоминают и воспроизводят любую информацию относительно цвета, названия и действий с предметом. Удивительно, что столь высокий результат сохранился на протяжении семи дней. Однако высокоуспешное выполнение по всем тестовым заданиям не позволяет выяснить, от чего зависит память детей о свойствах объектов.

### *Результаты детей трех лет*

Успешность выполнения задания детьми трех лет представлена в табл. 2. Дети трех лет, также как и четырехлетние, хорошо опознавали форму объекта по фотографии с успешностью почти 80 %. Большинство из них, как и дети четырех лет, вспоминали название объекта, но только с подсказкой из двух альтернатив (14 человек из 19). В отличие от детей более старшей возрастной группы, трехлетки хуже вспоминали внешний цвет объекта без подсказки, но в совокупности с теми, кто вспомнил внешний цвет с подсказкой, общая успешность была также высокой, почти 75 %. Главным отличием детей трех лет было то, что большая их часть, 11 человек из 19, не вспомнили внутренний цвет объекта даже с подсказкой. При этом все они через неделю хорошо помнили правила употребления целевого объекта, то есть проводили лодочки по морю, обходя острова. Последнее позволяет говорить, что более низкие результаты по запоминанию цвета не могут быть связаны с тем, что правила игры были для них более трудными.

В случае вопроса о форме объекта вариант «свободное воспроизведение» соответствует верному вы-

Таблица 1

**Успешность запоминания информации об объекте детьми четырех лет**

Ответы	Форма объекта	Название	Внешний цвет	Внутренний цвет	Деятельность
Свободное воспроизведение	16 (100)	1 (6.25)	12 (75)	10 (62.50)	16 (100)
Выбор из двух вариантов	0	14 (87.50)	4 (25)	3 (18.75)	-
Не дал правильного ответа	0	1 (6.25)	0	3 (18.75)	0
Всего	16 (100)	16 (100)	16 (100)	16 (100)	16 (100)

Таблица 2

**Успешность запоминания информации об объекте детьми трех лет**

Ответы	Форма объекта	Название	Внешний цвет	Внутренний цвет	Деятельность
Свободное воспроизведение	15 (78.95)	0	6 (31.58)	5 (26.32)	19 (100)
Выбор из двух вариантов	0	14 (73.68)	8 (42.11)	3 (15.79)	-
Не дал правильного ответа	4 (21.05)	5 (26.32)	5 (26.32)	11 (57.89)	0
Всего	19 (100)	19 (100)	19 (100)	19 (100)	19 (100)

бору формы в условии без подсказки, а вариант «выбор из двух вариантов» соответствует верному выбору с использованием подсказки в виде знакомого игрового контекста. В задании про деятельность не было условия «выбор из двух вариантов».

Чтобы понять, почему дети трех лет хуже помнили внутренний цвет объекта, в отличие от внешнего цвета, мы отдельно оценили влияние на запоминание названия объекта. Можно ли утверждать, что дети, которые вспомнили, как объект называется, будут лучше помнить, какого он цвета внутри? Такой зависимости обнаружить не удалось,  $\chi^2(1) = 0.89$ ,  $p > 0.05$  (табл. 3). Как видно из таблицы, распределение в ответах было практически равномерным.

Таблица 3  
Связь успешности запоминания названия объекта с памятью на его внутренний цвет

Помнит внутренний цвет	Не помнит название объекта	Помнит название объекта	Всего
Нет	2 (40)	9 (64.30)	11
Да	3 (60)	5 (35.70)	8
Всего	5 (100)	14 (100)	19

В цветовом тесте 11 детей из 19, то есть почти половина, правильно назвали все четыре цвета, восемь детей ошиблись в одном или более случаях. Такое распределение по успешности называния цвета позволило нам оценить зависимость запоминания информации о внешнем и внутреннем цвете от знания детьми слов, обозначающих цвета. Во-первых, мы не обнаружили зависимости запоминания детьми внешнего цвета объекта от их знания названий цветов,  $\chi^2(1) = 0.012$ ,  $p > 0.05$  (табл. 4). Ответы испытуемых в задании на память о внешнем цвете также были не связаны со знанием о названиях цветов.

Таблица 4  
Зависимость успешности запоминания внешнего цвета объекта от знания ребенком названий цветов

Помнит внешний цвет	Не знает названий цветов	Знает названия цветов	Всего
Нет	2 (25)	3 (27.30)	5
Да	6 (75)	8 (72.70)	14
Всего	8 (100)	11 (100)	19

Но мы обнаружили значимое влияние знания детьми названий цветов на запоминание внутреннего цвета объекта,  $\chi^2(1) = 4.97$ ,  $p < 0.05$  (табл. 5). Дети, которые знали названия цветов, лучше помнили внутренний цвет, а среди детей, которые не знали названий, в основном были не помнившие внутренний цвет. Эта зависимость не является строго симметричной. Как мы видим, у детей, которые знают названия цветов, успешность лишь немного выше 50 %, в то время как среди детей, которые не знают названия цветов, неуспешное запоминание внутреннего цвета

очень высокое, почти 90 %. Иными словами, эти результаты скорее говорят, что знание названий цветов необходимое, но не достаточное условие для запоминания внутреннего цвета объекта.

Таблица 5  
Зависимость успешности запоминания внутреннего цвета объекта от знания ребенком названий цветов

Помнит внутренний цвет	Не знает названий цветов (%)	Знает названия цветов (%)	Всего
Нет	7 (87.50)	4 (36.40)	11
Да	1 (12.50)	7 (63.60)	8
Всего	8 (100)	11 (100)	19

Таким образом, на основании результатов трехлетних детей мы можем сказать, что гипотеза П. Блума о социальной роли слова в формировании значений о таких свойствах, которые не доступны напрямую восприятию, не подтверждается. Мы не обнаружили значимого влияния успешности воспроизведения детьми названия нового объекта на успешность воспроизведения ими какой-либо другой информации, сообщаемой об объекте. Однако мы увидели, что успешность запоминания внутреннего цвета зависит от знания ребенком названий для основных цветов. В этом случае можно предположить, что незнание названий приводит к трудностям, связанным с мысленным представлением этих цветов. То есть когда ребенок слышит в ходе эксперимента, что внутренний цвет целевого объекта белый, он не может себе его представить, а значит, эта информация теряется еще на этапе переноса ее в память.

Интересно, что такой зависимости успешности запоминания цвета от знания названий цветов не было обнаружено для внешнего цвета: даже дети, совершавшие ошибки в тесте на знания цветов, могли правильно вспомнить внешний цвет объекта через семь дней, хотя и в основном не спонтанно, а при задании на выбор. Эти результаты могут выступать частичным подтверждением предположения об избирательном запоминании разной информации — которую сам ребенок воспринимает, и которую ему сообщает взрослый. Внешний цвет, благодаря своей доступности для непосредственного восприятия, может быть мысленно представлен и перенесен в память даже при отсутствии у ребенка хорошо развитого значения. Запоминание же внутреннего цвета требует более произвольного понимания значений со слов взрослого.

Вместе с тем, еще одной трудностью для запоминания внутреннего цвета может быть то, что целевой объект — палочка для управления лодочками, может имплицитно казаться детям скорее монолитным объектом, чем имеющим внутри полость с каким-то внутренним цветом. В таком случае детям также трудно представить себе этот внутренний цвет, если они вообще не могут представить, каким данный объект может быть изнутри, то есть цвет может быть

нерелевантным признаком для этой части. Таким образом, возможно, что трудности понимания значений слов у детей возрастают и по причине нерелевантного понятийного представления.

Во втором эксперименте мы проконтролировали эту переменную. Во-первых, целевой объект был более знакомым ребенку предметом, хотя и получал новую функцию в игровой ситуации — это была коробочка, то есть предмет, относительно которого ребенок знает, что он обладает полостью, неким внутренним пространством, и легко может себе это представить. Такое изменение позволяло более интенсивно соотнести языковой опыт ребенка с понятийным знанием, достаточно хорошо сформированным к трем годам. Во-вторых, игровая деятельность ребенка была теперь связана с помещением предметов внутрь целевого объекта, тем самым мы привлекали внимание ребенка к внутренним свойствам объекта, функционально оправдывая сообщаемую информацию.

## Эксперимент 2

### Методика

*Испытуемые.* Для участия в этом эксперименте мы взяли дополнительную группу из 25 детей 3–4 лет ( $M = 43,84$  мес). Поскольку в первом эксперименте мы обнаружили, что знания названий цветов — необходимое, но недостаточное условие для запоминания внутреннего цвета, в этом эксперименте мы оценивали результаты лишь по детям, знающим названия цветов, поэтому пятеро из них были исключены из обработки из-за низкой успешности в прохождении цветового теста. В итоге для участия в эксперименте остались 20 испытуемых.

*Материал.* Целевым объектом в этом эксперименте была небольшая коробочка, называемая в игровой ситуации домиком для насекомых. Мы не сообщали детям информацию о внешнем цвете, поскольку нас, в первую очередь, интересовало усвоение значений, связанных с информацией о внутреннем цвете, а предыдущий эксперимент не показал возрастных различий и значимого влияния названий на такое запоминание. Все, что сообщалось ребенку про целевой объект, — это его функция и внутренний цвет. Что касается функции объекта, то мы говорили, что внутри домика насекомые живут и делают там мед. Что касается цвета, мы говорили разным испытуемым, что домик внутри или желтого, или красного, или синего, или зеленого цвета.

*Процедура.* После того как испытуемый получал информацию о целевом объекте — про его функцию и внутренний цвет, он выполнял задание на категоризацию. Задача испытуемого заключалась в разделении показываемых ему насекомых на собирающих пыльцу и приносящих вред растениям. Насекомых, которые собирают пыльцу, испытуемый должен был сажать в домик; таким образом, мы постоянно возвращали внимание испытуемого к целевому объекту и его понятийным свойствам.

У коробочки, в которую мы просили детей опускать плоские картинки с насекомыми, сбоку была узкая щель, что не позволяло видеть цвет внутренней поверхности. Повторно внутренний цвет при выполнении этого задания мы больше не называли. После прохождения испытуемым тренировочной и тестовой серий интерферирующего задания мы спрашивали его о внутреннем цвете домика. Как и в первом эксперименте, ответ мог быть дан либо в форме свободного воспроизведения, либо (в случае неверного ответа) в варианте выбора цвета из четырех предложенных вариантов.

Мы предполагали, что из-за помещения объекта и его названия в более релевантный категориальный контекст детям будет легче запомнить внутренний цвет, по сравнению с предыдущим экспериментом, где такого контекста не было.

## Результаты и обсуждение

В результате второго исследования мы обнаружили существенное улучшение успешности воспроизведения детьми внутреннего цвета объекта — из 20 детей 15 вспомнили внутренний цвет свободно, и один — в варианте с выбором. Таким образом, число детей, успешно справившихся с заданием, составило 80 % общего числа детей, знающих названия основных цветов. Эта успешность значимо отличается от уровня случайных ответов при равномерном выборе из четырех вариантов,  $\chi^2(3) = 32,40$ ,  $p < 0,001$ .

Если в первом эксперименте детей, вспомнивших внутренний цвет объекта, среди тех, кто знал названия цветов, было семь человек из 11, и при этом трое из них ответили успешно лишь после того, как им предложили выбрать цвет из двух вариантов в небальном тесте, то оставшиеся четверо из 11 составляют меньше 25 %. Во втором эксперименте число детей, ответивших сразу правильно, составило 15 из 20, то есть 75 %, или на 50 % больше. Связь между экспериментальными условиями и количеством правильных ответов статистически значима,  $\chi^2(1) = 6,54$ ,  $p < 0,05$ .

Причин увеличения успешности запоминания может быть несколько, в частности, модифицированная задача может показаться более легкой из-за своего содержания — задача в первом эксперименте была в целом моторной, а во втором — категоризационной. Однако напомним, что в первом эксперименте дети даже через неделю вспомнили правила игры и применение целевого объекта.

## Общее обсуждение

Целью нашего исследования было изучение механизмов формирования у детей новых значений, включающих информацию разного типа, доступную и не доступную напрямую восприятию. В первом эксперименте мы обнаружили различия в успешности

запоминания информации в разных возрастных группах детей. Дети четырех лет одинаково хорошо запоминали как новое название объекта, так и все его свойства, доступные и не доступные для прямого восприятия. Детями трех лет имя объекта и внешняя, доступная для прямого восприятия информация запоминалась также хорошо, как и детьми старшего возраста, а информация о внутренних, не доступных для прямого восприятия свойствах предметов, о которой они узнавали со слов взрослого, запоминалась значительно хуже. Память на информацию об объекте, которую дети узнавали от взрослого, зависела от уровня развития речи в этой области: дети, плохо владевшие названиями для базовых цветов, могли запомнить цвет объекта, если видели его, но не могли, если слышали о нем, но не видели.

По результатам первого исследования мы можем сформулировать предположение о существовании и взаимодействии трех механизмов усвоения значений новых слов. Один механизм, по-видимому, связанный с появлением в речи детей первых слов, основывается на простом сенсорном анализе базовых свойств предметов, таких как форма, текстура, цвет, движение. Его действие хорошо согласуется с описанием трех стратегий, о которых мы упоминали в начале статьи [5]; [6].

После первичного нарастания словарного запаса на третьем году жизни дети начинают получать от взрослых более сложные по структуре высказывания, все более отличающиеся от упрощенной «материнской речи». Таким образом, дети все более часто оказываются в ситуации, когда прямое соотнесение услышанного и увиденного невозможно. Что касается имен объектов, то на третьем году жизни дети редко слышат их в изоляции от других фактов, свойств или общего речевого контекста, которым взрослых их сопровождает. В этих ситуациях перед детьми встает сложная задача — соотнести название объекта с его свойствами через предварительное представление и удержание в мысленном плане упомянутых взрослым свойств. Социальный компонент научения в этих ситуациях в том, что взрослые приписывают

ребенку возможность понимания их слов, но в плане реальных возможностей ребенка это справедливо лишь частично. Дети могут достаточно легко соотнести значения слов взрослых с актуально присутствующими предметами и их свойствами, но понять те же значения без опоры на прямое восприятие гораздо сложнее.

Новая информация без внешней опоры на восприятие может быть временно удержана в памяти посредством соотнесения ее с уже имеющимися лексическими значениями. Если же эти значения не сформированы, информация будет забыта и не свяжется с именем объекта. Напомним, что согласно гипотезе П. Блума [2], дети будут больше предпочитать информацию, получаемую через слова взрослого, чем через собственные возможности восприятия. Наше исследование показывает, что такое поведение маловероятно. Более уместной будет стратегия не «тотального доверия», а понятийной релевантности, как показывает вторая часть нашего исследования. В случае когда у детей есть соответствующие лексические значения, но они требуют удержания их во внутреннем плане, наиболее подходящей опорой будут уже сложившиеся естественные категории. Скорее всего, дети на основе контекста создают более общую «рамку» для внутреннего представления. Например, если им говорят о цвете объекта, то дети представляют, очевидно, не цвет сам по себе, а цвет какого-то предмета. В этом случае знание о предмете и о категории, к которой он относится, может помочь лучше представить это свойство, если оно часто встречается в этой категории и релевантно для нее.

Вместо доминирования одного из видов опыта, языкового, социального или понятийного, мы предполагаем, что в более сложных и динамических ситуациях, чем экспериментальные условия, дети трех лет используют ресурсы каждого из них. Начиная с этого возраста, для них становится возможным не просто «выхватывать» новые слова из речи взрослых, но и корректировать их значения с учетом не прямой, дополнительной информации.

#### Финансирование

Исследование осуществлено в рамках программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 году и при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 12-36-01280.

#### Благодарности

Мы благодарим руководство муниципального детского сада № 151 за помощь в организации исследования и лично психолога Анну Хечян за помощь в его проведении.

#### Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996. 416 с.
2. *Bloom P.* How children learn the meanings of words. Cambridge, MA, 2000. 300 p.
3. *Carey S., Bartlett E.* Acquiring a single new word. Proceedings of the Stanford Child Language Conference. 1978. Vol. 15. P. 17–29.
4. *Fenson L., Dale P.A., Reznick J.S., Bates E., Thal D., Pethick S.J.* Variability in early communicative development. Monographs of the Society for Research in Child Development. 1994. Vol. 59. № 5. P. 174–185.

5. *Heibeck T.H., Markman E.M.* Word Learning in Children: An Examination of Fast Mapping. Child Development. 1987. Vol. 58. P. 1021–1034.
6. *Landau B., Smith L.B., Jones S.S.* The importance of shape in early lexical learning. Cognitive Development. 1988. Vol. 3. № 3. P. 299–321.
7. *Markson L., Bloom P.* Evidence against a dedicated system for word learning in children. Nature. 1997. Vol. 385. P. 813–815.
8. *Waxman S.R., Markow D.B.* Words as Invitations to Form Categories: Evidence from 12- to 13-Month-Old Infants. Cognitive Psychology. 1995. Vol. 29. № 3. P. 257–302.



# How Children Acquire Meaning of the Word That Is Beyond Their Direct Perception: A Hypothesis on Social, Language and Conceptual Experience Interaction

**A.A. Kotov\***

National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia  
*akotov@gmail.com*

**E.F. Vlasova\*\***

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia  
*elizabeth.vlasova@gmail.com*

**T.N. Kotova\*\*\***

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia  
*tkotova@gmail.com*

In our study 3–4-year-old children were given a task to set up the connection between a novel object, its name and some additional information about that object, which was either available to visual perception (outer colour) or unavailable (inner colour). Despite the hypothesis of the social determination of a word (Bloom, 2000), suggesting that children prefer to connect a new word to the information unavailable to their perception but coming from the adult, we found that 4-year-olds could remember both pieces of information as well as the word. Unlike them, 3-year-olds could only remember the object's name and visually available information. Children's knowledge of colour names influenced their ability to remember the information about the inner colour: those children who could barely name colours themselves didn't remember the inner colour of the object. In the additional research we demonstrated that the language experience itself isn't the only one that it takes to remember the visually unavailable information, but it had to be connected to the relevant conceptual knowledge. At the end of the article we are considering the constraints related to the interaction of the social, language and conceptual experience in novel words' learning which specify the hypothesis of the social determination of a word.

**Keywords:** development, speech, meaning, perception, memory, learning, preschool age.

## Funding

The study was conducted within the framework of fundamental research HSE in 2013 and funded by the RGHF within the scientific project № 12-36-01280.

## Acknowledgements

We are grateful to the Kindergarten 151 (Moscow, Russia) for help in organizing the research and personally psychologist Anna Hechyan for help in its holding.

## References

1. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech'. Moscow: Labirint, 1996. 416 p.
2. *Bloom P.* How children learn the meanings of words. Cambridge, MA, 2000. 300 p.
3. *Carey S., Bartlett E.* Acquiring a single new word. Proceedings of the Stanford Child Language Conference, 1978. Vol. 15, pp. 17–29.
4. *Fenson L., Dale P.A., Reznick J.S., Bates E., Thal D., Pethick S.J.* Variability in early communicative development. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1994. Vol. 59, no. 5, pp. 174–185.
5. *Heibeck T.H., Markman E.M.* Word Learning in Children: An Examination of Fast Mapping. *Child Development*, 1987. Vol. 58, pp. 1021–1034.
6. *Landau B., Smith L.B., Jones S.S.* The importance of shape in early lexical learning. *Cognitive Development*, 1988. Vol. 3, no. 3, pp. 299–321.
7. *Markson L., Bloom P.* Evidence against a dedicated system for word learning in children. *Nature*, 1997. Vol. 385, pp. 813–815.
8. *Waxman S.R., Markow D.B.* Words as Invitations to Form Categories: Evidence from 12- to 13-Month-Old Infants. *Cognitive Psychology*, 1995. Vol. 29, no. 3, pp. 257–302.

### For citation:

Kotov A.A., Vlasova E.F., Kotova T.N. How Children Acquire Meaning of the Word That Is Beyond Their Direct Perception: A Hypothesis on Social, Language and Conceptual Experience Interaction. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 50–57. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* *Alexey A. Kotov.* PhD in Psychology, senior research fellow at the Laboratory for Cognitive Research, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia. E-mail address: akotov@gmail.com

\*\* *Elizaveta F. Vlasova.* Student at the Chair of General Mental Development, Faculty of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia. E-mail address: elizabeth.vlasova@gmail.com

\*\*\* *Tatiana N. Kotova.* Senior research fellow at the Centre for Cognitive Research, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia. E-mail address: tkotova@gmail.com

## Формирование двигательного навыка письма по третьему типу ориентировки (модификация методики Н.С. Пантиной)

А.Н. Сиднева\*

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
*asidneva@yandex.ru*

Целью работы является модификация и последующая апробация методики формирования двигательного навыка письма П.Я. Гальперина — Н.С. Пантиной для фронтального обучения дошкольников. Все модификации связаны со спецификой группового обучения и с особенностями возраста и ведущей деятельности испытуемых. На основном этапе исследования приняли участие 39 испытуемых старшего дошкольного возраста (средний возраст 6 лет 5 месяцев, 20 мальчиков и 19 девочек), распределенных в контрольную и экспериментальную группы. Результаты исследования не показали различий этих групп в точности копирования контуров новых букв русского алфавита, но обнаружили различия в точности копирования грузинских букв и копирования графических элементов с изменением масштаба. По результатам исследования сделан вывод о формировании качественно иного типа ориентировки действия копирования контура у испытуемых, обучение которых проводилось по модифицированной методике Н.С. Пантиной.

**Ключевые слова:** деятельностный подход, действие копирования контура, третий тип ориентировочной основы действия, дошкольники, письмо.

Одним из классических в теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий является исследование формирования двигательного навыка письма по третьему типу ориентировки, проведенное Н.С. Пантиной в конце 1950-х годов (Гальперин, Пантина, 1957, Пантина, 1958). В данном исследовании ставилась цель изучения различий в особенностях ориентировки учащихся, обучающихся по тому или иному типу учения. По итогам этого исследования была показана высокая эффективность и развивающий эффект третьего типа учения (типа ориентировки). Однако из описания методики, приведенного в диссертационном исследовании Н.С. Пантиной, не до конца ясны последовательность этапов формирования, необходимое научно-методическое обеспечение и общий ход организации обучения, особенно если пытаться проводить данную методику не индивидуально, а фронтально — все, что позволило бы широко внедрить данную методику в образовательную практику. Целью дан-

ной работы является необходимая для фронтального обучения модификация и последующая апробация методики формирования двигательного навыка письма Н.С. Пантиной на испытуемых старшего дошкольного возраста. Дополнительная задача работы — выявление общих проблем, которые возникают при попытке воспроизведения принципов любой методики поэтапного формирования.

### Основные принципы построения методики Н.С. Пантиной

Современные методические подходы к обучению письму, как и 50 лет назад, строятся на принципах, подвергнутых критике П.Я. Гальпериним и Н.С. Пантиной. Во многих таких подходах (см., напр.: Канакина, Горецкий, Бойкина, 2011 и др.) обучение письму предлагается осуществлять фактически методом проб и ошибок — последовательным приближением к пра-

#### Для цитаты:

Сиднева А.Н. Формирование двигательного навыка письма по третьему типу ориентировки (модификация методики Н.С. Пантиной) // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 58–68.

\* Сиднева Анастасия Николаевна. Кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории педагогической психологии, факультет психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: asidneva@yandex.ru

вильному написанию графического элемента — например, через предварительное «копирование» образца в воздухе, обведение точек или пунктира, проставленных для списывания буквы с постепенным заучиванием ее написания. Анализ содержания действий, связанных с воспроизведением заданных контуров, показывает существенное психологическое различие в выполнении операций обведения уже имеющегося контура (полного или обозначенного проставленными точками) и самостоятельным написанием буквы. Наблюдения за стихийным формированием навыков письма обнаруживают множество ошибок, совершаемых детьми именно при решении второй задачи. Обводя контуры или соединяя имеющиеся точки правильно, дети часто оказываются беспомощными при необходимости писать эту же самую букву на новом, пустом месте в тетради даже при наличии тут же образца. Следование методикам, в которых специальные действия, обеспечивающие правильное самостоятельное написание, не поддерживаются, приводит к стойким ошибкам.

Теоретическим основанием описываемого здесь подхода к построению методики является подход к обучению, сложившийся в рамках общепсихологического деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин). Разработка опирается на исследования, проведенные П.Я. Гальпериным, Н.С. Пантиной (1958) и О.А. Карабановой (1979). В данных работах было показано, что в основе графического навыка письма лежит действие анализа и воспроизведения контура списываемой с образца буквы. Такое действие может быть сформировано тремя способами, каждый из которых обеспечивает более или менее полную и обобщенную ориентировку в изучаемом материале (Пантина, 1958). При первом способе обучения учащемуся дается готовый образец графического элемента и готовый образец действия по его воспроизведению (учитель демонстрирует, как нужно правильно писать элемент). При этом почти не дается указаний, как должно быть правильно выполнено данное действие, кроме самых общих рекомендаций. В результате использования такого способа обучения формируется ориентировочная основа первого типа — неполная (включающая в себя множество лишних условий ситуации выполнения действия и недостаточное количество необходимых), и конкретная, поскольку для каждой новой буквы способ ее копирования приходится осваивать отдельно. Фактически такая ориентировочная основа находится ребенком самостоятельно, путем проб и ошибок, а становление действия происходит достаточно долго и сильно зависит от исходных графических умений ребенка. При втором способе обучения ребенку дается образец элемента и полная система опорных точек, необходимых для его воспроизведения: учитель объясняет, что для того чтобы правильно написать элемент, нужно поставить точки в тех местах клетки, где проходят линии этого элемента, затем сам проставляет опорные точки, а ребенок учится переставлять эти же самые точки на свободное место, а затем писать по ним букву. В резуль-

тате использования такого способа обучения формируется ориентировочная основа действия второго типа — полная (в сознании ребенка выделяются все необходимые условия выполнения действия), но конкретная (для каждой буквы способ ее копирования приходится осваивать отдельно). Тем не менее, данный способ обучения гораздо более эффективен, чем описанный выше. Намного более эффективным, как показало исследование Н.С. Пантиной, является формирование у учащегося общего метода самостоятельного нахождения опорных точек — ориентиров написания любой буквы. Данный метод заключается в том, что опорная точка ставится там, где линия контура буквы меняет свое направление или «поворачивает». Таким образом, сначала учащегося обучают находить опорные точки, а затем точно так же, как и при втором типе ориентировки, переставлять точки на свободное место и писать по ним букву. Такой способ обучения сильно мотивирует самостоятельное письмо, поскольку обеспечивает возможность написания каждой новой буквы без обращения к указаниям взрослого. В основу описываемой здесь методики положен именно этот способ формирования.

Таким образом, согласно Н.С. Пантиной, в основе обучения двигательному навыку письма лежит действие воспроизведения контура графического элемента. Это действие включает в себя следующие операции.

1. Анализ контура объекта с выделением разделительных точек, соответствующих местам изменения кривизны контура;
2. Определение пространственного положения разделительных точек относительно друг друга с опорой на систему вспомогательных линий (сетка тетради);
3. Проставление опорных точек в соответствующих местах сетки тетради;
4. Воспроизведение контурного образца по опорным точкам.

Вначале проводится совместная с ребенком работа по освоению общего метода анализа любого контура (прослеживание контура с целью выделения опорных точек, которые будут «помогать» его воспроизведению на графической сетке тетради). Затем — выполнение действия копирования контура букв и других графических элементов (анализ графического объекта, перенос точек и проведение линий к «очередной» точке для построения контура). Использование процедур планомерного формирования дает возможность последовательного свертывания и переноса ориентировочных компонентов действия по воспроизведению заданного контура во внутренний план.

### Модификация методики Н.С. Пантиной

При попытке непосредственного перенесения описываемой методики в практику мы столкнулись с несколькими проблемами, которые можно объединить в 2 группы, связанные: 1) с отсутствием всей необходимой информации о ходе формирования и тре-

буемом методическом обеспечении; 2) содержательными трудностями адаптации методики.

Первой проблемой, возникшей при попытке воспроизведения методики, стала проблема сетки, на которой нужно будет учиться писать буквы. В тексте диссертации Н.С. Пантиной говорится о листе, разграфленном на «три линейки с косыми» с шириной узкой линейки 0,4 см и расстоянием между узкой и верхней 0,4 см, а между узкой и нижней — 0,5 см (рис. 1).

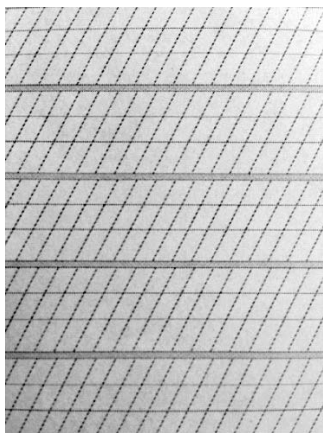


Рис. 1. Образец разграфления листа в методике Н.С. Пантиной

Предлагая детям воспроизводить буквы на таком листе, мы выяснили, что буквы на нем довольно мелкие, а точки, проставленные детьми на буквах, получаются слишком крупными. Поэтому на первых этапах формирования мы были вынуждены увеличивать расстояние между всеми линейками в два раза. Однако впоследствии выяснилось, что от крупных букв и крупной сетки имеет смысл довольно быстро переходить к стандартным, поскольку на них ученик проставляет меньшее количество опорных точек, что существенно ускоряет процесс копирования.

Помимо этого в описании методики Н.С. Пантиной нет образцов всех букв — неясно, как их нужно писать правильно на предложенной сетке (в три линейки с косыми). Поэтому нам пришлось восстановить правильное написание всех букв исходя из со-

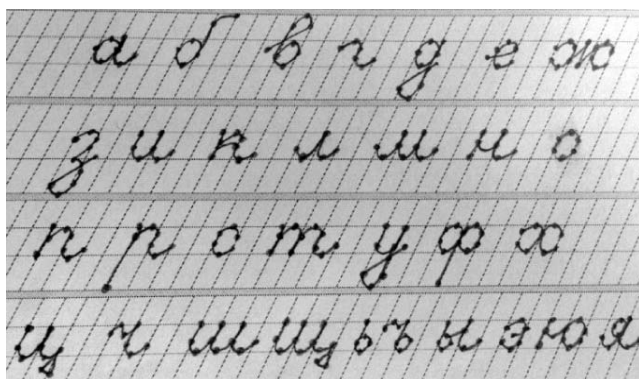


Рис. 2. Опорные точки букв русского алфавита

временного образца их написания и, соответственно, проставить для каждой буквы опорные точки<sup>1</sup>. В процессе восстановления выяснился важный момент: оказалось, что а) проставленные опорные точки практически всегда будут находиться на линиях сетки, б) у большинства букв эти точки могут быть проставлены либо посередине линейек, либо чуть выше/ниже, правее/левее середины линейек, как видно на рис. 2.

Эти особенности проставления опорных точек мы сделали дополнительными ориентирами для наших испытуемых, о которых Н.С. Пантина не писала. Самой главной методической проблемой стала реализация этапов формирования. Опишем эти этапы и их модификацию подробнее.

### 1. Мотивационный этап и этап уяснения схемы ООД

В описании методики Н.С. Пантиной первый этап формирования двигательного навыка письма предполагается проводить следующим образом. Сначала экспериментатор дает ребенку образец буквы и объясняет, что такое разделительные точки, для чего они нужны и как их определять, сопровождая объяснение показом только на первой букве (рис. 3): «Точки ставятся в тех местах буквы, где линии буквы начинаются, меняют свое направление и кончаются. Первую точку ставим там, где буква начинает писаться, вот здесь. Посмотрим, до каких пор эта линия идет по этой косой линейке вниз, в одном направлении (показывает). Вот до сих пор. Ставим здесь вторую точку. Дальше линия буквы отклоняется, меняет свое направление и идет к нижней горизонтальной линейке, вот сюда. Ставим здесь третью точку. Дальше линия снова меняет свое направление, поворачивает вверх и идет вот в этот уголок, где перекрещиваются средняя горизонтальная и вот эта косая линейки. Ставим здесь точку». И так для следующего элемента буквы, а затем для всей буквы целиком.

Из приведенного отрывка очевидно, что для фронтальной работы с дошкольниками, не мотивированными пока на самостоятельное письмо и не готовыми пока к инструкции «ставь точку там, где линия буквы меняет свое направление», способ уяснения схООД необходимо видоизменить. Помимо это-

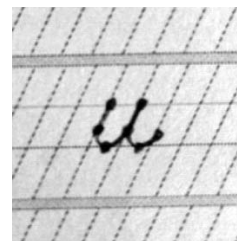


Рис. 3. Опорные точки для буквы, на которой проводится уяснение схООД

<sup>1</sup> При этом мы выбрали только строчные буквы, поскольку предполагали проводить итоговую диагностику на тех буквах, которые они не изучали специально, — на заглавных.

го, нам представлялось важным ввести схООД проблемно, так как именно об этом отличии 3-го типа ООД от остальных говорил П.Я. Гальперин (1985). Для создания нужной проблемной ситуации мы первые несколько занятий специально выделяли и разбирали все возможные ошибки в копировании.

Сначала мы ввели критерий, по которому можно сказать, точно ли скопирована буква и где именно присутствуют ошибки. Для этого мы просили детей писать на прозрачной бумаге и проверять правильность копирования через наложение скопированной буквы на образец и обведение красным карандашом наиболее частых ошибок. Проблемная задача состояла в поиске способа их избегания.

Как постановка, так и решение этой задачи обыгрывалось — герою сказки предлагалось по карте (предъявляемый образец буквы) максимально точно проехать по реальной местности. Для проверки, точно ли по той дороге проехал герой, реальный путь затем можно было сверить с картой через наложение на нее. Функцию исполнения, с одной стороны, и контроля правильности, с другой, мы разделили и закрепили в двух ролях — героя и контролера (к примеру, «хранителя карт»). Роль контролера не сводится к констатации — «верно-неверно», важно показать, где герой «не там начал», «не туда свернул», «дальше уехал». Через какое-то количество проб-сверок опасные места маршрута контролер может обвести особым цветом. После нескольких занятий, на которых каждый ребенок должен побывать в обеих ролях, детям предлагается придумать способ усовершенствовать карту во избежание ошибок. Это способ — простановка точек в «опасных» местах контура буквы (как правило, там, где линия начинается, заканчивается и меняет направление). Параллельно с основной сюжетной линией занятий мы давали детям стандартные задания на проведение линий по точкам, раскрашиванию и т. п. таким образом, чтобы решение проблемной ситуации им было по силам.

## **2. Этап выполнения действия в материальной форме и в громкой речи**

Согласно классической методике Н.С. Пантиной, начиная уже со второй буквы, испытуемый самостоятельно приступает к выделению и простановке всех разделительных точек буквы, а экспериментатор только поправляет ошибки. Затем на этой же букве ребенок учится проставлять выделенные им на образце разделительные точки на соседних клетках, а затем по этим, уже опорным точкам, пишут букву, после чего начиная с третьей буквы, ребенок учится писать букву без точек.

Из описания второго этапа очевидно, что обеспечить ситуацию исправления ошибок каждому ребенку во фронтальном формировании очень трудно. Отдельной проблемой является перенос точек на соседнее место, которому в исследовании Н.С. Пантиной также уделяется много времени. В ходе нашего исследования обнаружилось, что операция простановки точек (анализа контура) формируется существенно легче, чем

операция переноса проставленных точек на соседние линейки. Дети с большим трудом осуществляют последовательную перестановку всех точек на пустое место тетрадной сетки, что, видимо, связано с трудностями ориентации в тетрадной сетке. Поскольку именно наличие этапа простановки точек отличает третий тип ориентировки от второго, такой факт явился для нас неожиданным. Мы предположили, что это связано с трудностями определения положения одних перенесенных точек относительно других, уже проставленных, на что указывали отдельные замечания и самой Н.С. Пантиной и другие исследования (см., напр.: Шабельников, 2004). В процессе исследования она обнаружила, что «точки получали свое значение только тогда, когда их использовали для написания букв» (Пантина, 1958, с. 148), т. е. правильно переставить точку было важно только в том случае, если это будет точка буквы, которую ребенок в данный момент пишет. В соответствии с этим предположением мы осуществили модификацию методики, при которой формирование операции анализа контура было совмещено с операцией простановки и написания буквы: выделяя на букве-образце опорную точку, испытуемый тут же переставлял ее на новое место и проводил к ней линию от начала буквы. Дополнительными ориентирами для правильного переноса точек мы сделали а) закрашивание квадратов-домиков букв (чтобы написать рядом такую же, нужно «поселить ее в такой же домик» — материализация ориентиров) и б) словесное описание положения точки, которое выступало как «название точки-остановки» (например, точка в верхнем правом углу или посередине нижней линейки). Для облегчения запоминания словесного положения мы исходно выделили всего 2 варианта такого положения: в углу (левом верхнем, правом верхнем, левом нижнем, правом нижнем) и на линейке (в середине левой, правой, нижней, верхней). Чуть позже, когда дети уже хорошо ориентировались и называли местоположение точек, мы ввели другие варианты (выше/ниже, левее/правее середины линейки/квадрата).

## **3. Этап выполнения действия во внешней речи про себя**

На третьем этапе методики Н.С. Пантиной точки снимаются все сразу, но самостоятельное действие ребенка по выделению опорных точек сохраняется, оно только переводится из внешнего плана во внутренний. Ребенок уже не проставляет опорные точки, но экспериментатор учит его останавливаться после каждого написанного отрезка, соответствующего расстоянию только от одной опорной точки до следующей, не отрывая пера от бумаги намечать следующую опорную точку, затем проводить отрезок буквы до этой намеченной точки, затем снова намечать следующую точку и т. д., пока не будет написана вся буква. Сначала действие выполняется развернуто, а в дальнейшем сам ребенок постепенно сокращает число остановок и переносов взора и обращается к образцу, только когда затрудняется определить следующую точку без образца. В итоге он научается

правильно писать букву по представлению, без образца. В классической методике Н.С. Панфиной всего предъявляется 13 букв в такой последовательности: и, г, у, л, ц, я, е, в, з, к, А, Н, Д. Для формирования умения правильно писать первую букву требуется от 12 до 16 предъявлений, на последующих буквах их количество уменьшается. Начиная с 8-й буквы дети пишут самостоятельно и с первого раза правильно, как и все остальные предъявленные им буквы.

Мы так же, как и Н.С. Панфина, на этом этапе формирования переводили действие по простановке и переносу точек во внутренний план. Критерием сформированности действия мы считали умение ребенка самостоятельно и правильно написать любую новую букву без точек.

Учитывая произведенную нами модификацию методики, мы построили программу учебного курса по формированию двигательного навыка письма, предназначенную, в первую очередь, для обучения дошкольников (в рамках подготовки к школе) и рассчитанную на 35–38 занятий (по два занятия в неделю с 1 октября по 1 апреля с учетом каникулярного времени). Тем не менее, элементы данной методики могут быть использованы в курсе начального письма в 1-м классе в качестве дополнения к урокам.

### **Описание эксперимента**

**Цель исследования:** апробация методики формирования действия самостоятельного воспроизведения контура заданного изображения (графического символа).

**В задачи исследования** входит формирование у обучающихся следующих умений.

1. Анализировать контур графического объекта с выделением разделительных (впоследствии — опорных) точек, соответствующих местам изменения кривизны и направления контурных линий;

2. Определять и называть пространственное положение разделительных точек относительно друг друга с опорой на систему вспомогательных линий (сетку тетради);

3. Проставлять выделенные точки как опорные для самостоятельного воспроизведения графического объекта в соответствующих местах сетки тетради;

4. Воспроизводить контур образца, ориентируясь на местоположение опорных точек с учетом кривизны и направления линии.

#### **Методы исследования**

В качестве стартовой диагностики использовался набор заданий, отражающих:

а) сформированность предварительных действий;

б) несформированность умения копировать контур буквы и их соединения.

В качестве **предварительных действий** мы выделили действия (операции), которые необходимы для выполнения действия копирования контура, но должны быть сформированы к началу обучения:

распознавание наиболее часто употребляемых для обучения письму понятий (точка, линия, направо, справа, налево, слева);

действие по словесной инструкции;

проведение плавных линий от точки к точке на линейке;

копирование точек при соблюдении их размера и пространственного расположения друг относительно друга.

Для диагностики предварительных действий использовались две методики:

графический диктант Д.Б. Эльконина, позволяющий оценить сформированность предварительных действий № 1–3);

методика Керна-Йерасика (субтест 3), позволяющий оценить сформированность умения скопировать точки исходя из их пространственного положения (предварительное действие № 4).

Для диагностики основного действия — копирования контура букв, использовалась методика Керна-Йерасика (субтест 2). В этом субтесте от ребенка требуется как можно точнее скопировать предложение, написанное письменными буквами («Eva je lu»).

Результаты каждой из методик оценивались по 5-балльной шкале по стандартизированной процедуре (см.: Гуткина, 1987).

Эти же задания использовались для контрольной диагностики спустя 5 месяцев занятий. Помимо них — задания на копирование отдельных букв и соединений букв на разграфленной бумаге (в три линейки с косыми, в узкую линейку, в широкую линейку), копирование грузинских букв на грузинской сетке и копирование символа на линейку с меньшим масштабом.

По результатам диагностики предварительных действий и основного действия испытуемые были уравнианы и распределены в экспериментальную и контрольную группы. В контрольной группе занятий велись по традиционной методике (Прописи..., 2012), однако помимо прописей для введения новой буквы и предварительной отработки использовались листы с тем же самым разграфлением бумаги, что и в экспериментальной группе (три линейки с косыми). Отличие состояло в том, что в контрольной группе учитель показывал образец написания буквы, откуда начинать и куда вести, и просил повторить, не выходя за пределы линий.

#### **Испытуемые**

В исследовании приняли участие 86 испытуемых старшего дошкольного возраста (средний возраст 6,5 лет):

— в апробировании методики принимали участие 25 испытуемых на пилотажном этапе (15 человек в 2010/2011 уч. году и 10 человек в 2011/2012 уч. году);

— в основном этапе участвовали 39 испытуемых, распределенные в экспериментальную и контрольную группы (2012/2013 уч. год).

Все испытуемые обучались на курсах подготовки к школе. Помимо них в контрольной диагностике участвовали еще 22 испытуемых, не прошедшие

курсы подготовки к школе и пришедшие поступать в школу уже в мае.

Опишем группы испытуемых, участвовавших в основном этапе исследования.

**Экспериментальную группу № 1** (12 человек, средний возраст на момент начала формирования 6 лет 3 месяца; далее — **группа Э1**) составили испытуемые, у которых уроки письма велись по модифицированной методике Н.С. Пантиной, описанной выше.

**Контрольную группу** (12 человек, средний возраст на момент начала формирования 6 лет 4 месяца, далее — **группа К**) составили испытуемые, которые занимались уроками письма одновременно с экспериментальной группой, но по другой методике. Наряду с занятиями по письму у обеих групп велись занятия по чтению и математике, методики по этим предметам не отличались.

Дополнительно к экспериментальной группе № 1 формирование навыка письма по методике Н.С. Пантиной (но по сокращенной программе, количество занятий было меньше в два раза) осуществлялось на дошкольниках группы кратковременного пребывания (17 человек, средний возраст на момент начала формирования 6 лет 3 месяца) раз в неделю. Мы назвали эту группу **экспериментальной группой № 2 (группа Э2)**. По результатам начальной диагностики эта группа была слабее как Э1, так и К, по многим параметрам. Это было связано во многом с тем, что в ней занимались дети, никогда ранее не посещавшие детские сады.

На заключительном этапе исследования мы привлекли к сравнению группу детей, которые вообще не посещали в нашей школе группы дошкольной подготовки и пришли сразу поступать в 1-й класс. Эту группу составили 22 ребенка, средний возраст 6 лет 8 месяцев (на момент финальной диагностики, т. е. когда остальным группам уже было на 6 месяцев больше). Большинство из этих детей (более 90 %) посещали детские сады.

**Гипотеза исследования:** модифицированная методика Н.С. Пантиной позволяет сформировать действие самостоятельного воспроизведения контура

заданного изображения (графического символа) эффективнее, чем традиционная методика обучению этому действию.

#### Результаты исследования

Результаты **стартовой диагностики в сравнении с итоговой** приведены в табл. 1.

По таблице 1 видно, что по основному действию (которое мы стремились сформировать) позитивные изменения произошли во всех трех группах (экспериментальной № 1, 2 и контрольной). Различия между до и после во всех группах значимы на уровне  $p < 0.01$  (использовался непараметрический критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок). Это означает, что эффект формирования действительно имел место и испытуемые научились копировать контуры достаточно хорошо.

Что касается предварительных действий, они также стали выполняться лучше во всех группах, но не во всех эти различия значимы. Так, копирование узора, заданного словесно (графический диктант), стало лучше у экспериментальной группы № 1 и у контрольной. У экспериментальной группы № 2 позитивные изменения есть, но они не значимы. Что касается другого предварительного действия — копирование точек, значимые позитивные изменения обнаруживаются только у экспериментальной группы № 2 и у контрольной группы, у экспериментальной группы № 1 позитивное изменение есть, но оно незначимо. Однако следует отметить, что у этой группы исходно был довольно высокий уровень выполнения данного действия (выше, чем у других групп), а если смотреть по испытуемым, то два человека из 12, которые выполняли это действие на 2,5 и 3 балла из 5 (остальные получали от 4 до 5 баллов уже на входящей диагностике), по итогам получили оба по 5 баллов.

С целью **проверки нашей гипотезы и выявления различий между экспериментальной и контрольной группами** по итоговой диагностике сформированности основного действия мы провели статистический анализ про критерию Манна-Уитни. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 1

**Результаты стартовой и итоговой диагностики предварительных действий и основного действия у испытуемых экспериментальной (Э1) и контрольной групп**

Копирование	Средний балл выполнения действий до и после формирования в экспериментальной группе № 1 (Э1)		Средний балл выполнения действий до и после формирования в контрольной группе (К)		Средний балл выполнения действий до и после формирования в экспериментальной группе № 2 (Э2)	
	до	после	до	после	до	после
Предварительные действия						
Узора (графический диктант)	3,64	4,68*	3,35	5,0*	3,53	3,9
Относительного положения точек	4,36	4,68	3,95	4,7*	3,44	4,6*
Основное действие						
Предложения	3,73	4,77**	3,5	4,65**	2,94	4,46**

\*  $p < 0.05$

\*\*  $p < 0.01$ .

Таблица 2  
Средние значения выполнения действия копирования по результатам итоговой диагностики

	Э1	К	Э2
Качество выполнения действия копирования	4,77	4,65	4,46

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ .

По критерию Манна-Уитни значимых различий в выполнении заданий итоговой диагностики между обеими экспериментальными и контрольной группами выявлено не было. Таким образом, все группы существенно улучшили свой результат, но нельзя сказать, что какая-либо из экспериментальных групп справилась лучше контрольной (как мы рассчитывали исходно).

Мы предположили, что полученный факт отсутствия различий связан с недостаточно точно подобранными заданиями для итоговой диагностики и провели дополнительное исследование. В нем испытуемым предлагалось скопировать три отдельные неизвестные им еще русские буквы и одно слово на трех вариантах разграфления листа (три линейки с косыми, узкая линейка, широкая линейка) (рис. 4).

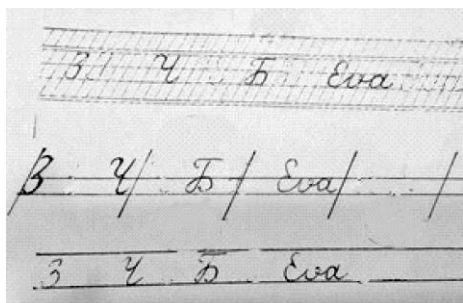


Рис. 4. Задания для диагностики копирования букв на разных типах разграфления листа

Оценка результатов производилась в баллах по критериям, представленным в табл. 3. В случае если по критериям сложно было отнести результат испытуемого к одному или соседнему баллу, мы ставили промежуточные баллы (например, «2,5», «4,5» и т. д.).

Таблица 3  
Критерии простановки баллов в дополнительной итоговой диагностике действия копирования букв и слов

5 баллов	буквы вписываются в строчку, все точки поворота учтены, ошибок нет
4 балла	буквы вписываются в строчку, есть одна-две ошибки в точках поворота
3 балла	буквы не всегда вписываются в строчку, но примерно половина точек поворота присутствует
2 балла	буквы не вписываются в строчку, большая часть точек поворота не соблюдена
1 балл	буквы не вписываются в строчку, точки поворота не соблюдаются

Результаты диагностики по этой методике всех трех групп представлены в табл. 4.

Таблица 4  
Средние значения выполнения действия копирования русских букв и слов на разных типах разграфления листа у испытуемых экспериментальных и контрольной групп

Копирование букв на листе	Э1	К	Э2
В три линейки с косыми	4,45	4,15	3,36
В узкую линейку	3,86	3,7	2,95
В широкую линейку	3,77	3,75	2,9
Копирование слов на листе в три линейки с косыми	4,31	4,00	3,18
Копирование слов на листе в узкую линейку	3,9	3,8	3,32
Копирование слов на листе в широкую линейку	3,9	3,95	3,18

Применяя критерий Крускала-Уоллиса, мы увидели, что различий между экспериментальной группой № 1 и контрольной опять-таки нет, задания в обеих группах выполнены достаточно хорошо. Различия обнаружились лишь между этими двумя группами и экспериментальной группой № 2, в которой проводилось существенно меньше занятий письмом в сравнении с остальными группами, — она значимо хуже ( $p < 0.05$ ) выполнила все задания (кроме задания по копированию слова на узкой линейке).

Пытаясь объяснить полученные результаты (прежде всего, отсутствие значимых различий между экспериментальной группой № 1 и контрольной), мы выяснили, что в контрольной группе многие из элементов, составляющих буквы, предлагавшихся для написания в контрольной диагностике, были детям знакомы — они учились писать на уроках (в то время как в экспериментальной группе отдельные элементы дети писать не учились). Мы предположили, что если дать испытуемым копировать совершенно неизвестные им элементы на неизвестном разграфлении листа, различия между группами появятся. Тогда мы сконструировали еще два типа заданий, которые могли бы отличить детей, умеющих копировать любой контур, от детей, узнающих в образце лишь знакомые элементы.

Во-первых, мы предложили детям написать на грузинской сетке грузинские буквы (две буквы, сильно различающиеся по элементам, рис. 5).

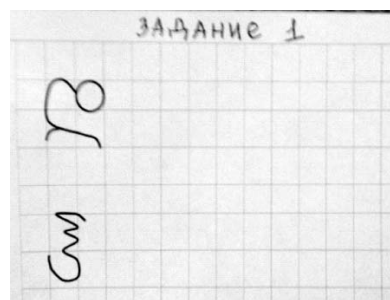


Рис. 5. Задания для диагностики копирования грузинских букв



Оценка качества осуществлялась по тем же критериям, что и в табл. 3 — соблюдение сетки и количество учтенных при копировании точек поворота. Во-вторых, мы дали задание на копирование незнакомого элемента с уменьшением масштаба: в качестве образца предлагалась сетка в три линейки с косыми с написанным на нем незнакомым детям графическим символом (мы специально сконструировали такой символ, чтобы в нем невозможно было узнать какие-либо знакомые элементы букв). Рядом с ним располагалась другая сетка, по масштабу в 2 раза меньше исходной (рис. 6).

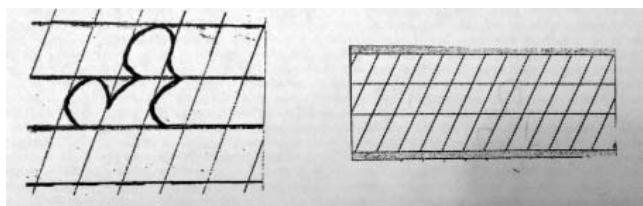


Рис. 6. Задание на копирование с уменьшением

Давалась инструкция скопировать символ как можно точнее, но так, чтобы он поместился в сетку (давалась также подсказка — «для этого тебе придется его уменьшить»). Оценка осуществлялась опять-таки по соблюдению сетки и по количеству учтенных точек поворота. Результаты обоих дополнительных процедур представлены в табл. 5.

Таблица 5  
**Средние значения выполнения действия копирования русских букв и слов на разных типах разграфления листа у испытуемых разных групп**

Действия с буквами	Э1	К	Э2	Группа без дошкольной подготовки
Грузинская буква 1	3,75	1,95	1,92	2,37
Грузинская буква 2	3,13	2,05	2,07	2,34
Копирование с уменьшением	3,54	1,50	2,50	2,11

Статистический анализ с использованием критерия Манна-Уитни показал значимые различия по копированию грузинской буквы 1 между экспериментальной группой № 1, с одной стороны, и контрольной группой и экспериментальной группой № 2, с другой ( $p < 0,01$ ). Различия по копированию грузинской буквы 2 между теми же группами также имеют место быть, однако здесь можно говорить лишь о тенденции к значимости ( $p < 0,06$ ). Аналогичные результаты получены и при сравнении копирования с уменьшением — экспериментальная группа № 1 показывает значимо лучшие результаты, чем другие ( $p < 0,01$ ). Интересно, что единственное различие между контрольной группой и экспериментальной группой № 2 по этой диагностике связано с

копированием с уменьшением. Экспериментальная группа № 2 здесь впервые показывает результаты выше контрольной группы. По-видимому, мы действительно нашли то, чем могут отличаться дети, обученные по модифицированной методике Н.С. Пантиной, от других.

Для подтверждения этого результата мы дополнительно сравнили нашу экспериментальную группу с детьми, которые вообще не посещали группы дошкольной подготовки и просто пришли поступать в школу из разных детских садов (22 человека)<sup>2</sup>. Опять же дети из экспериментальной группы № 1 оказались значимо лучше, и на этот раз по всем трем типам копирования ( $p < 0,01$  для грузинской буквы 1,  $p < 0,05$  для грузинской буквы 2, и  $p < 0,001$  для копирования с уменьшением). Результаты этого сравнения представлены в табл. 5 в столбце «без подготовки».

Перейдем к обсуждению полученных результатов.

### Обсуждение результатов

Планируя представленное в статье исследование, мы предполагали, что эффект от разработанной нами методики будет более явным. Мы рассчитывали, ссылаясь на Н.С. Пантину, что дети, обучавшиеся копированию при помощи метода анализа контура и выделения опорных точек, будут существенно отличаться от тех, кого специально анализировать контур не учили. Исследование показало, что это не так, вернее, не совсем так. По параметрам, по которым можно характеризовать уровень развития графических навыков в целом (копирование элементов без пропусков и подмен, соблюдение пространственного расположения копируемых элементов, четкое проведение линий от точки к точке), дети, проходившие специальное формирование действия анализа и переноса точек, не отличались от других. По-видимому, сам факт занятий письмом довольно существенно развивает вышеперечисленные навыки. Об этом говорит и полученный нами результат более медленного прогресса графических навыков у группы, в которой занятий письмом (пусть и по методике, реализующей принципы Н.С. Пантиной) было меньше. Однако нам все-таки удалось обнаружить, чем отличаются дети, умеющие анализировать контур, и не умеющие этого делать, — первые, вероятно, разбивают этот контур на значимые элементы в зависимости от точек поворота, а вторые — в зависимости от увиденных элементов. Именно поэтому задание с уменьшением масштаба показало столь значительную разницу между экспериментальной группой № 1 и контрольной (первая выполнила его значимо лучше) и даже разницу между экспериментальной группой № 2 и контрольной (экспериментальная группа № 2 так-

<sup>2</sup> Сначала мы выяснили, что эта группа детей не демонстрирует существенных различий как по основному действию (копированию предложения), так и по предварительным (графическому диктанту и копированию точек) ни с какой из наших групп.

же выполнила его лучше контрольной, но различие статистически незначимо). Дети, копирующие буквы по элементам, копируют только их, не анализируя и, следовательно, не могут их целенаправленно уменьшить. Конечно, имело бы смысл увидеть начальные возможности копирования грузинских букв и копирования с уменьшением у всех трех групп испытуемых. Это позволило бы более четко обосновать, что получившиеся различия связаны именно со способом формирования, а не, к примеру, с исходно существующей разницей в копировании контуров именно грузинских букв. Однако этого сделано не было, и это является одним из ограничений данного исследования. Еще одним, связанным с ним ограничением является то, что базовое действие, которое мы пытались формировать (действие копирования контура), мы операционализовали через копирование предложения на чистой, не разграфленной бумаге, а диагностику копирования отдельных букв провели лишь по окончании формирующего исследования. Имело бы смысл дать скопировать буквы до исследования и учесть полученные результаты при распределении на группы. Однако, с нашей точки зрения, указанные ограничения не являются существенными и на результат сильно повлиять не могли.

Обсудим также вопрос о специфике перенесения методики Н.С. Пантиной, разработанной для индивидуального формирования, на группу (класс). Наше исследование показало, что такое перенесение невозможно без существенной модификации методики. Так, в группе более явно выступает необходимость специальной организации мотивационного этапа формирования действия, при этом такой этап обязательно должен быть выстроен в игровой форме и содержать в себе задачу, решением которой и являются предлагаемые ориентиры. Большое значение имеют также групповые формы работы детей, которые позволяют, в частности, первоначально разделить функции исполнителя, с одной стороны, и контролера, с другой, а впоследствии и объединить их (см., напр.: Рубцов, 1996).

Интересен также факт, показанный еще в исследовании Н.С. Пантиной, что операции простановки точек и их перенесения легче формируются, если они совмещены, и каждая проставленная точка тут же переносится на соседнее место. На наш взгляд, это еще раз указывает на важность понимания испытуемыми «ориентировочной функции» предлагаемых им ориентиров. Эта проблема требует специального анализа, который частично мы уже проводили (Сиднева, 2008). Как известно, в первых работах по формированию умственных действий и понятий по третьему типу ООД (Айдарова, 1968; Гальперин, Георгиев, 1960) был выделен особый способ обучения «единицам» материала: обучение было организовано так, что предлагаемые в схеме ООД признаки с необходимостью становились

именно ориентирами подлежащего усвоению действия, а не просто входили в способ решения задачи. Это происходило за счет осознанного усвоения учащимися функции, роли этих единиц в достижении цели действия. В ТПФУД поиск указанной функции был целью особого — ориентировочного — действия, а впоследствии (в теории развивающего обучения) — целью действия по решению учебной задачи. На необходимость учитывать в качестве существенного условия формирования действия ориентировочный смысл «единиц» способа указывали многие авторы, взять, к примеру, введенное Л.А. Венгером понятие «ориентировочной функции знаний» (Венгер, 1969, с. 159) или А.И. Подольским понятие «целевой ориентировки» (Подольский, 1987, с. 78). В нашем исследовании точки, проставляемые ребенком на образце буквы, должны были сразу быть отнесены к цели — написание той же буквы на новом месте, и именно поэтому их простановка должна была быть совмещена с переносом. Проще говоря, правильная простановка обеспечивает правильное копирование и именно это, выполняя действие, должен усвоить ребенок, чтобы способ мог им использоваться адекватно. Важным условием этого, конечно, является само желание скопировать букву **как можно точнее**. Точно так же как условием формирования действия письма с пропусками в методике обучения русскому языку В.В. Репкина, Е.В. Восторговой и Т.В. Некрасовой является сильнейшая мотивация не сделать ошибок в слове (Некрасова, 2002), в нашем случае важно не сделать ошибок в копировании. На наш взгляд, одним из ограничений проведенного исследования явилось то, что мы недостаточно внимания уделили стадии формирования действия, на которой такое точное копирование поощрялось и всячески поддерживалось. Это привело к тому, что не все дети из нашей экспериментальной группы на первых стадиях формирования проставляли точки, а некоторым казалось, что легче сразу скопировать букву так, как ты ее видишь. В будущем мы внесем определенные изменения в методику, расширив этап формирования, в котором требуется искать и исправлять ошибки в предлагаемых для анализа и в написанных самими детьми буквах, чтобы правильно скопированная буква стала приоритетом для испытуемых.

Завершая обсуждение, отметим, что несмотря на указанные ограничения, мы считаем результаты проведенного исследования достаточно надежными и выявленные различия между детьми, освоившими общий способ копирования любого контура, существенными. Вместе с тем, на наш взгляд, проведенная работа однозначно указывает на необходимость проведения повторных исследований по классическим методикам теории планомерно-поэтапного формирования, но с более четким планированием этих исследований именно как экспериментальных.

*Литература*

1. *Айдарова Л.И.* Формирование некоторых понятий грамматики по третьему типу ориентировки в слове // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности: Сборник статей / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. — М.: Издательство Московского университета, 1968. С. 42—80.
2. *Венгер Л.А.* Восприятие и обучение / М.: Просвещение, 1969. — 368 с.
3. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1955. — 45 с.
4. *Гальперин П.Я., Георгиев Л.С.* К вопросу о формировании начальных математических понятий // Доклады АПН РСФСР. 1960. № 1. С. 63—66.
5. *Гальперин П.Я., Пантина Н.С.* Зависимость двигательного навыка от типа ориентировки в задании // Доклады АПН РСФСР № 2. 1957. С. 43—46.
6. *Гуткина Н.И.* Диагностика и коррекция готовности детей к обучению в школе // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. — М.: Изд-во АПН СССР, 1987. — 235 с.
7. *Канакина В.П., Горецкий В.Г., Бойкина М.В.* Русский язык. Рабочие программы 1—4 классы. М.: Просвещение, 2011. — 128 с.
8. *Карабанова О.А.* Формирование действия графического воспроизведения плоского контура у старших дошкольников. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / О.А. Карабанова. М., 1979. — 17 с.
9. *Некрасова Т.В.* Методический комментарий к учебнику русского языка для 2 класса (система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова) / Программа В.В. Репкина и др.: пособие для учителя четырехлетней начальной школы. — М.: Вита-пресс, 2002. — 192 с.
10. *Пантина Н.С.* Зависимость формирования действия от типа ориентировки в задании. — Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1958. — 232 с.
11. *Подольский А.И.* Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность. М.: Изд-во МГУ, 1987. — 173 с.
12. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 384 с.
13. *Сиднева А.Н.* О двух подходах к формированию умения учиться в отечественной психолого-педагогической науке // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2008. № 1. С. 37—48.
14. *Шабельников В.К.* Функциональная психология. — М.: Академический проект, 2004. — 592 с.

# Formation of Writing Skills Following the Third Type of Orientation (Modification of N.S. Pantina's Technique)

A.N. Sidneva\*

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
asidneva@yandex.ru

The aim of this work was to modify and subsequently test the writing skills formation technique originally developed by P.Ya. Galperin and N.S. Pantina for group instruction with preschoolers. All modifications introduced are related with specifics of group instruction and age and leading activity of the subjects. The main stage of the research involved 39 subjects of late preschool age (20 boys and 19 girls, with average age of 6 years 5 months) that were divided into control and experimental groups. The research outcomes showed no differences between the groups in the way the children copied the contours of new letters of the Russian alphabet; however, certain differences were revealed in the accuracy of copying Georgian letters and graphical elements with the change in scale. The results suggest that those children whose instruction was based on the modified technique developed a qualitatively new type of orientation in contour copying.

**Keywords:** activity approach, contour copying, third type of orientation, preschool children, writing.

## References

1. Aidarova L.I. Formirovanie nekotorykh poniatii grammatiki po tret'emu tipu orientirovki v slove [Formation of some of the concepts of grammar in the third type of orientation in the word]. In Gal'perin P.Ia. (eds.) *Zavisimost' obucheniia ot tipa orientirovochnoi deiatel'nosti [Dependence of teaching on the type of orienting activity]*. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1968? pp. 42–80.
2. Venger L.A. Vospriatie i obuchenie [Perception and learning]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1969. 368 p.
3. Gal'perin P.Ia. Metody obucheniia i umstvennoe razvitie rebenka [Teaching methods and mental development of the child]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1985. 45 p.
4. Gal'perin P.Ia., Georgiev L.S. K voprosu o formirovanii nachal'nykh matematicheskikh poniatii [On the formation of elementary mathematical concepts]. *Doklady APN RSFSR [Reports APN RSFSR]*. 1960, no. 1, pp. 63–66.
5. Gal'perin P. Ia., Pantina N.S. Zavisimost' dvigatel'nogo navyka ot tipa orientirovki v zadanii [Dependence of formation of motor skill on type of orientation]. *Doklady APN RSFSR [Reports APN RSFSR]*, 1957, no. 2, pp. 43–46.
6. Gutkina N.I. Diagnostika i korrektsiia gotovnosti detei k obucheniiu v shkole [Diagnostics and correction of children's readiness for school]. *Diagnosticheskaiia i korrektsionnaia ra-bota shkol'nogo psikhologa [Diagnostic and correctional work of the school psychologist]*. Moscow: Publ. APN SSSR, 1987 – 235 p.
7. Kanakina V.P., Goretskii V.G., Boikina M.V. Russkii iazyk. Rabochie programmy 1–4 klassy [Russian language. Work programs Grades 1–4]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 2011. 128 p.
8. Karabanova O.A. Formirovanie deistviia graficheskogo vosproizvedeniia ploskogo kontura u starshikh doshkol'nikov

### For citation:

Sidneva A.N. Formation of Writing Skills Following the Third Type of Orientation (Modification of N.S. Pantina's Technique). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 58–68. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* Anastasiya N. Sidneva. PhD in Psychology, research fellow, Laboratory of Educational Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail address: asidneva@yandex.ru

# Психосемантический подход в исследованиях семейной и материнской направленности девушек 15–17 лет

Н.В. Нозикова\*

Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск, Россия  
*nv\_nozikova@bk.ru*

Цель статьи состоит в обосновании применения психосемантического подхода в изучении социально-психологической направленности в сознании как системообразующем факторе социально-психологической общности. Выполнен анализ основных понятий психосемантического подхода в психологических исследованиях сознания. Приведены результаты эмпирических исследований социально-психологической направленности на примере семейной направленности в сознании девушек 15–22 лет: взаимосвязь понятий семейной сферы с временными семантическими индикаторами и их изменение в зависимости от возраста; психосемантические особенности семейной направленности в сознании и их динамика в зависимости от личностных характеристик, возраста и условий воспитания; доминирование в семейной сфере понятий «Моя будущая семья» или «Мой будущий ребенок» в зависимости от индивидуально-личностных качеств и условий воспитания; выделены психологические типы «Направленность на воспроизведение социально-психологической общности — создание своей семьи» и «Направленность на реализацию в материнстве — рождение своего ребенка» у девушек 15–17 лет в зависимости от личностных качеств и условий воспитания на основе критериев доминирующего понятия в семейной сфере и психосемантических характеристик понятий семейной сферы.

**Ключевые слова:** сознание, психосемантика, социально-психологическая направленность, семья, материнство.

Понимание природы индивидуального и общественного сознания в школе культурно-исторической психологии определяется изучением знака, языка и значения на основе фактического и концептуального материала психологии, психолингвистики и психосемантики.

Значимость для теории и практики гуманитарных наук понимания особенностей социально-психологической направленности в сознании и ее взаимосвязь с целостными характеристиками социально-психологической общности определяет цель нашего исследования.

Цель настоящей статьи состоит в анализе предпосылок применения психосемантического подхода в изучении социально-психологической направленности в сознании как системообразующем факторе социально-психологической общности.

Гипотеза исследования предполагает, что психосемантический подход позволит выявить основные характеристики социально-психологической направленности в сознании как системообразующем факторе социально-психологической общности.

Для достижения цели исследования и верификации выдвинутой гипотезы рассмотрим, во-первых, на основе историографического исследования [17] прогрессивное развитие основных понятий психосемантики, определяющих современное состояние ее научных представлений; во-вторых, основные результаты психосемантических исследований социально-психологической направленности личности на примере ее семейной направленности; в-третьих, сформулируем задачи в изучении социально-психологической направленности в сознании личности как системообразующего фактора.

**Для цитаты:**

Нозикова Н.В. Психосемантический подход в исследованиях семейной и материнской направленности девушек 15–17 лет // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 69–77.

\* Нозикова Наталья Валентиновна. Кандидат психологических наук, доцент, кафедры теории и методики педагогического и дефектологического образования, Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск, Россия. E-mail: nv\_nozikova@bk.ru

зующего фактора социально-психологической общности с позиций психосемантической парадигмы.

### **Историографическое исследование развития основных понятий психосемантического подхода**

Для решения первой задачи настоящей статьи рассмотрим развитие основных понятий психосемантической парадигмы, в соответствии с которой решаются концептуальные, инструментальные и другие исследовательские задачи.

Психосемантика, возникшая как экспериментальное направление, «исследует генезис, структуру и функционирование индивидуального и общественного сознания и его ведущей образующей — значения» [29, с. 58]. В современном понимании *значение* составляют идеальные конструкции, представляющие формы *обобщений* совокупного общественного опыта. Формой фиксации значения в его инвариантном для представителей данной культуры социально-нормативном смысле могут выступать *знаки*, символы, слова языка, изображения, выразительные движения, ритуальное поведение и т. д. [28, с. 251].

Начало формирования эпистемологического потенциала понятий *знак* и *значение*, определившее их современное место в фундаментальной научной теории, относится к первой трети XIX века, а первыми объектами исследования стали знаки языковых систем [8; 38].

Отечественная психологическая школа исследовала закономерности проявления деятельностного опосредования особенностей индивидуального и общественного сознания в значении знаковых систем [6; 11; 14; 15; 16].

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского привнесла в науку «психологическую концепцию, где знак (слово), социум (общение) и деятельность в теоретическом единстве» [13]. В выполненном А.А. Леонтьевым анализе вклада идей Л.С. Выготского в мировую психологию обозначены: понимание значения в его психологическом содержании; динамический, процессуальный характер значения как «путь от мысли к слову»; предметное содержание значения; смысловое содержание сознания; социальная природа значения (знака); знак и значение как результат единства общения и обобщения; анализ слова и действия в единой психологической системе [7, с. 430–449]. Значение Л.С. Выготский понимал как совокупность признаков, которые служат для дальнейшего усложнения и классификации в структуре сознания. Развитие индивидуальных семантических систем значений в ходе онтогенеза ведет к формированию осознанного содержания понятий. В своем заключении о методах исследования психики субъекта Л.С. Выготский писал: «Метод исследования интересующей нас проблемы не может быть иным, чем метод семантического анализа, метод смысловой стороны речи, метод изучения словесных значений» [6, с. 17].

Продолжив изучение сознания как объективного отражения реальности в семантических единицах языка, А.Н. Леонтьев показал сознание индивида в системе значений, имеющих эмоционально-образное содержание (чувственную ткань) и личностный смысл в контексте индивидуальной мотивационно-потребностной структуры личности [14; 15].

Обобщая достижения психологов и лингвистов, А.Р. Лурия утверждает, что «внутренний смысл высказывания может ...от поверхностного текста перейти к глубинному подтексту, от значения — к смыслу, а затем и к мотиву, лежащему в основе этого сообщения» [16, с. 230].

На методологической основе школы Выготского-Леонтьева-Лурии, теории семантических исследований Ч. Осгуда и теории личностных конструктов Дж. Келли в начале 70-х гг. В.Ф. Петренко и А.Г. Шмелевым предложено понятие *психосемантика* для обозначения области экспериментального исследования индивидуальных значений, используемых человеком для интерпретации событий [10; 40; 44; 45; 46]. Основы отечественной научной школы психосемантики заложены и развиваются работами Е.Ю. Артемьевой, В.Ф. Петренко, В.И. Похилько, А.О. Прохорова, В.В. Столина, Е.О. Федоровой, А.Г. Шмелева и др. [1; 2; 25; 26; 31; 33; 39; 41; 42].

В теоретических положениях психосемантики рассматриваются психологические особенности восприятия и сознания, и выделяется, во-первых, их опосредованный и обобщающий характер. «Единичное воспринимается и оценивается через призму содержания некоего множества, в которое входит это единичное...» [29, с. 60]. Во-вторых, при восприятии и осознании образа мира имплицитно присутствует позиция субъекта, представляющая его систему ценностей, мотивов, присущие ему культурно-исторические особенности категоризации. «Проблема образа, картины мира, — пишет В.Ф. Петренко, — ... выступает как проблема категорий сознания, в которых структурируется, упорядочивается опыт субъекта познания» [29, с. 62].

В понятие *сознание* В.Ф. Петренко вкладывает «процесс вторичного восприятия объекта в превращенной знаковой форме и введение соответствующего объекту значения в систему отношений с другими значениями языкового тезауруса». Знаковые формы языка в данном случае понимаются в широком семиотическом аспекте символов, выразительных движений, ритуалов, архитектуры и т. д. [27].

*Значение* «выступает как единица общественного сознания, когда субъектом деятельности является общество в качестве гносеологического субъекта, или как единица индивидуального сознания в процессах категоризации отдельного индивида» [28, с. 251–252]. Как *идеальная* категория значение существует только в процессе реальной речевой или познавательной деятельности, в ходе которой оно может быть исследовано. Семантически знаковая категория представляет целостную систему знаний, выработанную обществом или индивидом в некоторой содержательной области и свернутую в *понятие*. Развитие значения в фило- и в

онтогенезе направлено от неосознаваемых ранних простейших форм значения к развитым понятиям, в которых семантические категории обобщаются на основе сходства их эмоционального тона, общности оснований для классификации перцептивных признаков. Признак *зрелого* развития понятия состоит в его многокомпонентной, иерархической, системной целостности и осознанности. Функциональные обыденные, житейские категории-понятия развиваются в системы базисных категорий-понятий теоретического мышления, которые создают понятийный аппарат научной рефлексии и описания картины мира [26; 29].

Если в лингвистике описывается вербальное сознание посредством составления словаря базисных смыслов вербальных единиц и построения пространства языкового сознания человека, то в психологии изучаются репрезентации содержания индивидуального и общественного сознания в форме *семантического пространства*, наполненного ассоциативно связанными значениями. Семантическое пространство, по метафоричному описанию В.Ф. Петренко, представляет «пространство смыслов, некий микрокосм, образованный облаком их позиций, и, прочитывая эту «нотную» запись личностных смыслов другого человека, исследователь дешифрует, реконструирует сознание респондента» [29, с. 82].

Свернутая семантическая структура понятийного поля на поверхностном, осознаваемом уровне в большей части представляет его денотативные, предметные признаки, но в глубине неосознаваемых структур снижается их дифференциация, усиливается плотность, взаимосвязь и нарастают коннотативные признаки. Эмоциональные состояния человека «меняют кривизну семантического пространства и тем самым устанавливают иные ассоциативные связи» [29, с. 76]. В зависимости от эмоционального состояния, личностных установок и контекста событий действительности система ассоциативных связей в индивидуальном тезаурусе человека актуализируется и реконструируется, приобретая специфический акцент. В аффективных состояниях возрастает влияние на поведение свернутых глубинных неосознаваемых коннотаций невербальных переживаний. Если глубинное коннотативное содержание проявляется на уровне осознания в поэтических метафорах, символике сновидений, гротеске живописи и т. д., то научные концептуальные формы знаний определяются категоризацией денотатов в структурах поверхностного осознаваемого уровня понятийного поля [12; 29; 30].

В психологических исследованиях при помощи методов экспериментальной психосемантики семантические пространства становятся многомерным инструментом анализа картины мира субъекта посредством установления семантических связей рассматриваемых содержательных областей. Например, психосемантика массовой коммуникации, религиозной картины мира в контексте борьбы с терроризмом, системы отношений безработных к безработице, диагностики трудовой мотивации руководителей и специалистов и др. [3; 29; 36].

### Психосемантические исследования социально-психологической направленности личности

Анализ основных результатов нашего исследования материнской и семейно-ориентированной направленности девушек 15–22 лет позволит решить вторую задачу настоящей статьи.

Цель исследования состояла в проведении сравнительного анализа структуры социально-психологической направленности на примере семейно-ориентированной направленности в сознании девушек в зависимости от их личностных качеств, возрастных особенностей и условий социализации в семье или в детском доме с использованием методов психосемантической диагностики. Гипотеза исследования предполагала, что индивидуально-личностные особенности и условия социализации девушек отражаются в индивидуальном сознании на характеристиках представлений, определяющих их семейно-ориентированную направленность.

*Семейственность и материнство*, которое определяется нами как ее составная часть, представляют органическую часть структуры личности и в нашей работе рассматриваются как социально обусловленная направленность, генетически определяемая психическими и биологическими характеристиками и неразрывно связанные с жизненным опытом [18].

В исследовании установлено, во-первых, что одним из критериев оценки социально-психологической направленности в сознании на примере семейно-ориентированной направленности девушек может стать ее связь с представлениями о своем будущем и о своей будущей семье, т. е. с ориентиром в будущее *временного* вектора семантики системы понятий в сознании личности.

Процессы развития личностного самосознания, путей для самореализации, поиск смысла жизни, становление социальной направленности в юношеском возрасте тесно связаны с развитием временной перспективы. Жизненный план, обращенность в будущее, по определению Л.И. Божович, составляют «аффективный центр» юношества [4]. В 15–16 лет, отмечает И.С. Кон, личностный интерес перемещается с понятия «Я в настоящем времени» на понятие «Я в будущем» [9]. Процессы формирования временной перспективы отражают успешность личностного становления; так, согласно теории Э. Эриксона, кризис идентичности в юности становится причиной нарушений дальнейшей жизненной перспективы [43].

В эксперименте приняли участие 158 девушек, в том числе 86 учащихся 9–11 классов средних школ в возрасте 15–17 лет и 72 студентки Дальневосточной академии государственной службы в возрасте 18–22 лет г. Хабаровска.

В исследовании особенностей семейно-ориентированной направленности девушек в зависимости от возраста с помощью методики семантического дифференциала достоверность результатов подтверждают стандартные отклонения по факторным оценкам до 1,5 [37].

Установлено, что в юношеский период происходит изменение *временной направленности* категорий семейно-ориентированной сферы в сознании личности, которое становится новообразованием юношеского возраста, направляющим девушек 18–22 лет на создание своей будущей семьи и на материнство.

Так, у девушек в возрасте 15–17 лет кластер представлений семейной сферы («моя мать», «секс», «моя семья», «уход за младенцем», «достижение успеха», «мое увлечение», «материнство», «мое прошлое», «моя беременность» и «материальное благополучие») включает понятие «мое прошлое», которое отражает его временную семантику. У девушек 18–22 лет понятия, определяющие семейные отношения, напротив, семантически связаны с представлениями о будущем и о своей будущей семье («мой муж», «мое увлечение», «уход за младенцем», «моя профессия», «мое будущее», «интересное занятие», «Я», «секс», «материнство», «беременность» и «мое замужество»). Следовательно, у девушек при переходе от подросткового к юношескому возрасту изменяется с прошлого на будущее временной вектор семантики семейной системы понятий семейной сферы в сознании, что направляет их на создание своей семьи [18; 22].

Во-вторых, на основе психосемантического исследования выявлены особенности психологических характеристик семейной и материнской направленности девушек 15–17 лет.

В этом исследовании приняли участие 224 школьницы 10–11 классов средних школ г. Хабаровска в возрасте 15–17 лет. Работа проведена с использованием психосемантической диагностики скрытой мотивации, основанной на методе цветных метафор И.Л. Соломина [37]. Соответственно цели работы были подобраны 60 понятий, включивших в себя 13 понятий, характеризующих отношение к материнству и семье: «моя мать», «мой отец», «моя родительская семья», «мой будущий муж», «замужество», «моя будущая семья», «материнство», «беременность», «роды», «рождение ребенка», «мой будущий ребенок», «уход за ребенком», «воспитание ребенка». В целях диагностики индивидуально-личностных качеств использовались тест-опросник Г.Ю. Айзенка, позволяющий выявить индивидуально-психологический склад индивида [34]; краткий ориентировочный тест интеллекта [32]; методика исследования субъективного контроля, разработанная в НИИ им. В.М. Бехтерева, шкала общей интернальности [34].

Планирование исследования представлений семейной сферы в зависимости от личностных качеств и условий воспитания девушек 15–17 лет представлено в табл. 1. Группа девушек 224 чел., воспитанных в семье, по результатам диагностики личностных качеств разделена 1) на две подгруппы по качествам экстраверсии (129 чел.) и интроверсии (95 чел.); 2) затем на две подгруппы со стабильным нейротизмом (108 чел.) и высоким нейротизмом (116 чел.); 3) на две подгруппы по интернальности (102 чел.) и экстернальности (122 чел.); 4) на подгруппы по показателям нормального (113 чел.) и сниженного уровня интеллекта (111 чел.).

Однородность выборки четвертой подгруппы воспитанниц детских домов по качествам интроверсии, интернальности и сниженного интеллекта, доказанная расчетом *t*-критерия Стьюдента, позволила рассматривать ее как единую группу по отношению к фактору семейной и материнской направленности, в отличие от подгруппы девушек, воспитанных в семье.

Для девушек указанных подгрупп составлены психологические характеристики понятия «мой отец» на основании диагностики методом цветных метафор И.Л. Соломина, достоверность результатов которой обеспечивалась репрезентативностью и объемом выборки [18].

С целью выявить доминирующие ценности, характеризующее личностную направленность участников исследования, нами предложен прием определения рейтинга значений анализируемых понятий по числу респондентов, оценивающих данное слово с помощью избранного цвета теста М. Люшера, что дает возможность выявить отличия в уровне значимости отдельных представлений для большинства испытуемых.

Особенности психологической характеристики семейной и материнской направленности девушек 15–17 лет представлены в табл. 2.

Анализ рейтинга выявил среди 13 понятий, определяющих материнскую и семейно-ориентированную сферу девушек, две доминирующие ценности: «моя будущая семья» и «мой будущий ребенок», которые меняются в зависимости от факторов личностных качеств и условий воспитания девушек. Наиболее значимо понятие «моя будущая семья» (рейтинг 1) для девушек с интернальным локусом контроля, который характеризует высокий уровень осознания смысла жизни, цели, социальную зрелость и

Таблица 1

**Планирование исследования представлений семейной сферы в зависимости от личностных качеств и условий воспитания девушек 15–17 лет**

Выборка	Номер подгруппы	Девушки (чел.), воспитанные в семье, различающиеся по устойчивым индивидуальным качествам		Цель выделения подгрупп	
		Экстраверсия – 129	Интроверсия – 95		
269 девушек 15–17 лет	2	Стабильный нейротизм – 108	Высокий нейротизм – 116	Составить психосемантические характеристики понятий семейной сферы на основании диагностики методом цветных метафор И.Л. Соломина	
	3	Интернальность – 102	Экстернальность – 122		
	4	Нормальный интеллект 113	Сниженный интеллект – 111		
	<b>Девушки, воспитанные в разных условиях</b>				
	5	В семье – 224	В детском доме – 45		



просоциальное поведение личности [5; 35]. Напротив, минимальную значимость (рейтинг 5) среди всех сравниваемых групп семейственность, материнство и связанные с ними понятия имеют для девушек-интровертов [18; 20].

В-третьих, на основе критериев доминирования ценностей «моя будущая семья» или «мой будущий ребенок» и психологических характеристик понятий семейной и материнской сфер респондентов, взаимосвязанных с их личностными качествами и условиями воспитания, выделены психологические типы семейной направленности девушек 15–17 лет, представленные в табл. 2.

Таблица 2

**Психологическая характеристика семейной и материнской направленности девушек 15–17 лет**

Тип семейной направленности	Рейтинг понятия	
	моя будущая семья	мой будущий ребенок
<i>Экстраверты</i> Активный	2	3
<i>Интроверты</i> Пассивный	7	5
<i>Стабильные по нейротизму</i> Адаптивный	4	6
<i>Высокий нейротизм</i> Тревожно-зависимый	3	2
<i>Нормальный интеллект</i> Приоритет семейных социальных достижений	3	4
<i>Сниженный интеллект</i> Приоритет личной реализации в семье и материнстве	5	4
<i>Интерналы</i> Гармоничный	1	2
<i>Экстерналы</i> Дисгармоничный	5	4
<i>Школьницы, воспитанные в семьях</i> Возрастная норма	3	2
<i>Воспитанницы детских домов</i> Идеализация	3	5

Так, для групп девушек, которые обладают адаптивными личностными качествами (экстраверсия, стабильные нейротические реакции, нормальный интеллект и интернальный локус субъективного контроля), ведущей ценностью, определяющей направленность личности, является создание своей будущей семьи. Указанные группы, согласно предложенной нами типологии, обладают *психологической характеристикой семейной направленности на воспроизведение социально-психологической общности — создание своей семьи.*

Доминирование в структуре психосемантических понятий ценности своего будущего ребенка сочетается с качествами сниженной адаптивности (интровертированность, высокие нейротические реакции, экстернальность и сниженный интеллект) и является

*психологической характеристикой семейной направленности на реализацию в материнстве — рождение своего ребенка* [15; 19; 21].

В-четвертых, сравнительный анализ отношения к понятию «моя будущая семья» девушек, выросших в семье, и девушек — воспитанниц детских домов позволяет выявить специфические особенности структуры семейной и материнской мотивации указанных подгрупп.

Так, своя будущая семья для девушек 15–17 лет, воспитанных в семье, ассоциируется с будущим и воспринимается как источник удовольствия, счастья, радости, любви, успеха. Связывается в сознании с беременностью, рождением ребенка, материнством, своей собственной матерью, мужем, друзьями и отдыхом. Девушки видят сходство родительской, своей семьи с идеальным представлением о семье и идентифицируют себя с ней. Таким образом, понятие о своей будущей семье у девушек, воспитанных в семье, вполне дифференцировано от других сфер жизнедеятельности и семантически гармонично сформировано.

Для девушек 15–17 лет, выросших в детском доме, понятие «моя будущая семья» ассоциируется с большим количеством разнообразных ценностей, потребностей и занятий, включающих увлечение, удовольствие, счастье, радость, отдых, развлечения, богатство, уверенность, общение, друзей, любовь, карьеру, уважение, знание, успех, обязанности, ответственность, труд, работу, учебу, образование, свободное время, домашнее хозяйство, мужа, беременность, рождение ребенка, материнство, младенца, уход за ребенком, воспитание ребенка, которые семантически связаны не только с будущим, но и с настоящим.

Следовательно, у девушек — воспитанниц детских домов представление о своей будущей семье не дифференцировано и ассоциируется с понятиями иных ценностных категорий (учебная, трудовая деятельность). Вследствие нарушения базисных мотивов личности, связанных с представлениями о матери и отце, несформированной идентификацией с образом матери и присутствием в сознании следов перенесенных психотравм, у них развивается компенсаторная идеализация комплекса представлений о своей будущей семье и материнстве и формируется психологический тип идеализации семьи. В отличие от них девушки, воспитанные в семье, в силу своей возрастной незрелости для создания семьи проявляют тип адекватной возрастной нормы семейной и материнской направленности [18; 19].

В-пятых, анализ отношения к будущей беременности и родам в сознании девушек 15–17 лет показал, что условия воспитания в семье или в детском доме становятся основой взаимосвязи в сознании понятия «беременность» с понятиями, определяющими семейную направленность поведения. Отношение к будущим родам недоступно для осознания и связано с негативными стрессогенными эмоциями у девушек 15–17 лет, выросшими в семье. В отличие

от них воспитанницы детских домов осознают роды как болезненное, пугающее событие, возможный источник неприятных переживаний. Следовательно, решение проблемы репродуктивного здоровья женщин требует разработки превентивных мер психотерапевтического характера в подростковом и юношеском периодах онтогенеза [23].

В-шестых, проведенное ситуационное исследование особенностей консультирования семей и матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, с применением психосемантических методов позволило выявить основные проблемы указанной категории семей и матерей [24].

Следовательно, психосемантический подход позволяет выявить семантические закономерности семейной и материнской направленности в сознании девушек 15–17 лет; рассмотреть взаимосвязь исследуемой области с временными семантическими индикаторами и их изменения в зависимости от возраста девушек; определить доминирующие ценности семейной сферы и их динамику в зависимости от личностных характеристик и условий воспитания; выделить психологические типы семейной и материнской направленности девушек 15–17 лет в зависимости от индивидуально-личностных качеств и условий воспитания на основе критериев доминирующих ценностей и психосемантических характеристик семейной сферы.

Перейдем к третьей задаче, решаемой в настоящем исследовании, и определим основные направления в изучении социально-психологической направленности в сознании как системообразующего фактора социально-психологической общности на основе психосемантической парадигмы.

Современный кризис семейного института и тенденции развития научного знания определяют актуальность исследований проблемы социально-психологических закономерностей функционирования и

онтогенетического воспроизводства социальной общности.

Методологическая основа психосемантической теории позволяет рассмотреть *систему семантических категорий*, определяющих социально-психологическую направленность в сознании человека, как целостное многомерное и многоуровневое образование в онтогенетическом развитии и во взаимосвязи с характеристиками социально-психологической общности.

Изучение социально-психологической направленности человека как системообразующего фактора социально-психологической общности приобретает особое значение при ее анализе на примере семейной социально-психологической направленности в сознании во взаимосвязи с интегральными характеристиками семьи. Исследование системы семейных семантических категорий позволит выявить их характеристики в зависимости от устойчивых индивидуально-личностных качеств, выявить коррелятивные связи особенностей семейной социально-психологической направленности в сознании с интегральными социально-психологическими особенностями семейной общности.

Психосемантический подход обладает концептуальным и инструментальным потенциалом для анализа системы семантических категорий социально-психологической направленности в сознании человека.

Теоретические и практические результаты исследования позволят раскрыть особенности социально-психологической общности во взаимосвязи с категориями, определяющими направленность личности, которые будут востребованы в практической работе педагогов, психологов и социальных работников учреждений образования и здравоохранения для формирования семейной социально-психологической направленности, а также для раннего выявления отклонений и их социально-психологической коррекции.

### **Литература**

1. *Артемьева Е.Ю.* Психология субъективной семантики. М.: Изд-во МГУ, 1980. 128 с.
2. *Артемьева Е.Ю.* Основы субъективной семантики. М.: Наука, 1999. 350 с.
3. *Бендюков М.А., Саврилова Н.С., Соломин И.Л.* Исследование особенностей системы отношений безработных к различным аспектам безработицы. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 8. № 30. С. 31–46.
4. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 460 с.
5. *Быков С.В.* Диагностика локуса контроля личности в асоциальных подростковых группах // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 3. С. 34–43.
6. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
7. *Выготский Л.С.* Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.

8. *Гумбольдт В.* О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Вильгельм фон Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию / Пер. Г.В. Рамишвили. — М.: Прогресс, 1984. 400 с.
9. *Кон И.С.* Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. М.: Просвещение, 1979. 175 с.
10. *Коул М.* Александр Романович Лурия и культурная психология // Культурно-историческая психология. 2013. № 2. С. 88–98.
11. *Кубарев В.С.* Проблема развития в культурно-исторической психологии: от деятельности к сознанию // Культурно-историческая психология. 2013. № 2. С. 2–9.
12. *Кулагина Н.В.* Символ и символическое сознание // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 3–10.
13. *Леонтьев А.А.* Ключевые идеи Л.С. Выготского — вклад в мировую психологию XX столетия // Психологический журнал. Т. 22. 2001. № 4. С. 5–12.
14. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

15. *Леонтьев А.Н.* Очерк развития психики // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I. М.: Педагогика, 1983. Т. I. 392 с.
16. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. М.: Изд-во МГУ, 1998. 336 с.
17. *Маркова Л.А.* Историография науки // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: Изд-во Канон-плюс, 2009. 1248 с.
18. *Нозикова Н.В.* Материнская и семейно-ориентированная направленность девушек 15–22 лет: Автореф. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005. 26 с.
19. *Нозикова Н.В.* Типология психологических характеристик семейно-ориентированной и материнской направленности девушек 15–17 лет // Человек. Власть. Общество. Научные труды IV Азиатско-Тихоокеанского международного конгресса психологов (Хабаровск, 13–15 мая 2005 года). Хабаровск, 2005. С. 234–238.
20. *Нозикова Н.В.* Динамика доминирующих понятий семейной и материнской направленности личности и ее значение в прикладной психологии / Психология XXI столетия. Т. 3 / под ред. В.В. Козлова. Ярославль: МАПН, 2006. С. 34–38.
21. *Нозикова Н.В.* Формирование семейной и материнской направленности личности в процессе психологического консультирования // Психическое здоровье. 2007. № 1. С. 29–31.
22. *Нозикова Н.В.* Становление семейно-ориентированной и материнской направленности девушек-студенток // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 90–97.
23. *Нозикова Н.В.* Отношение к будущей беременности и родам в структуре сознания девушек 15–17 лет // Психическое здоровье. 2012. № 9. С. 77–81.
24. *Нозикова Н.В., Сазонова Н.М.* Проблемы психологического консультирования матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Психическое здоровье. 2013. № 4 (83). С. 52–59.
25. *Петренко В.Ф.* Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в быденном сознании. М.: Изд-во МГУ, 1983. 177 с.
26. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. Смоленск, 1997. 400 с.
27. *Петренко В.Ф.* Вернем психологии сознание! // Вестник Московского университета. Серия Психология. 2010. № 3. С. 121–142.
28. *Петренко В.Ф.* Значение // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: Изд-во Канон-плюс, 2009. 1248 с.
29. *Петренко В.Ф.* Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М., 2010. 440 с.
30. *Петренко В.Ф.* Семантическое пространство субъективное // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: Изд-во Канон-плюс, 2009. 1248 с.
31. *Похилько В.И., Федорова Е.О.* Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 151–157.
32. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические материалы. — М.: МГУ, 1989. 176 с.
33. *Прохоров А.О.* Семантические пространства психических состояний. Дубна: Феникс, 2002. 280 с.
34. Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина: В 2 т. — М.: Изд. центр Владос, 2000. — Т. 1. — 312 с.
35. *Реан А.А.* Развитие ответственности личности в процессе социализации // Психология: учебник / В.М. Алахвердов, С.И. Богданова и др.; отв. ред. А.А. Крылов. М.: Изд-во Проспект, 2004. С. 145–150.
36. *Соломин И.Л.* Психосемантическая диагностика трудовой мотивации руководителей и специалистов производственного предприятия. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 76–2. С. 241–246.
37. *Соломин И.Л.* Практикум по психодиагностике. Психосемантические методы: учебно-методическое пособие / И.Л. Соломин. — Петербургский гос. университет путей сообщения, 2013. — 96 с.
38. *Соссюр Ф.* Курс общей лингвистики. М.: Изд-во Логос, 1998. 296 с.
39. *Столин В.В., Кальвиньо М.* Личностный смысл: строение и форма существования в сознании // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1982. № 3. С. 38–47.
40. *Улановский А.М.* От семантики образа к идеям конструктивизма // Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М.: Новый хронограф, 2010. С. 427–438.
41. *Шмелев А.Г.* Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002. 480 с.
42. *Шмелев А.Г.* Традиционная психометрика и экспериментальная психосемантика: объектная и субъектная парадигмы анализа данных // Вопросы психологии. 1982. № 5. С. 36–46.
43. *Ericson E.H.* Identity, Youth and Crisis. N.Y., 1968, 320 p.
44. *Kelly G.A.* The psychology of personal constructs. N. Y.: Norton, 1955. 556 p.
45. *Osgood Ch., Susi C.J., Tannenbaum P.H.* The measurement of meaning. Urbana, 1957. 295 p.
46. *Osgood Ch.* Studies on generality of affective meaning system. American Psychology. 1962. V. 17, pp. 10–28.

# Psychosemantic Approach to the Study of Family and Maternity Orientations in Young Girls aged 15–17

N.V. Nozikova\*

Far Eastern State University of Humanities, Khabarovsk, Russia  
nv\_nozikova@bk.ru

The paper focuses on the possibilities of employing psychosemantic approach in studies of social psychological orientation of consciousness as a key factor of social psychological community. It analyzes main concepts of the psychosemantic approach to the study of consciousness and presents outcomes of empirical research on social psychological orientations, namely family orientation, in young women aged 15–22. The following issues were investigated: the correlation between family sphere concepts and temporal semantic indicators, and their age-related changes; psychosemantic features of family orientation of consciousness and their dynamics based on the subjects' personality traits, age and upbringing conditions; predominance of such concepts as "My future family" or "My future child" depending on the individual qualities and upbringing conditions of the subjects. The paper describes two psychological types in young girls aged 15–17 ("Orientation towards the reproduction of social psychological community: creating a family of one's own" and "Orientation towards self-fulfillment through motherhood: giving birth to a child") depending on their personality traits and upbringing conditions and basing on the dominating family concept and psychosemantic features of family sphere concepts.

**Keywords:** consciousness, psychosemantics, social psychological orientation, family, motherhood.

## References

1. Artem'eva E.Ju. *Psikhologiya sub"ektivnoi semantiki* [Selected works on linguistics]. Moscow: MGU, 1980. 128 p.
2. Artem'eva E.Ju. *Osnovy subektivnoj semantiki* [Basics subjective semantics]. Moscow: Nauka, 1999. 350 p.
3. Bendiukov M.A., Savrilova N.S., Solomin I.L. *Issledovanie osobennosti sistemy otnoshenii bezrobotnykh k razlichnym aspektam bezrobotitsy* [Investigation of the features of the system of relations in various aspects of unemployed unemployment]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [News of RGPU], 2007. T. 8, no. 30, pp. 31–46.
4. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Moscow: Prosveshhenie, 1968. 460 p.
5. Bykov S.V. *Diagnostika lokusa kontrolja lichnosti v asotsial'nyh podrostkovykh gruppah* [Diagnosis of locus of control in antisocial personality teenage groups]. *Psichologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2004. T. 25, no. 3, pp. 34–43.
6. Vygotskii L.S. *Myshlenie i rech'* [Thought and Speech]. *Sobranie sochinenii: V 6-ti t. T. 2*. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p.
7. Vygotskii L.S. *Razvitie zhiteiskih i nauchnykh poniatii v shkol'nom vozraste* [Development of everyday and scientific concepts in school age]. *Pedagogicheskaja psihologiya*. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p.
8. Gumbol'dt V. *O razlichenii stroenya chelovecheskih yazykov i ego vliyaniia na duhovnoe razvitie chelovechestva* [On the distinction between the structure of human language and its influence on the spiritual development of mankind]. Vil'gel'm fon Gumbol'dt. *Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu* [Selected works on linguistics]. Moscow: Progress, 1984. 400 p.
9. Kon I.S. *Psihologiya yunosheskogo vozrasta: Problemy formirovaniya lichnosti* [Psychology of adolescence: Issues of identity formation]. Moscow: Prosveshhenie, 1979. 175 p.
10. Koul M. *Aleksandr Romanovich Lurya i kul'turnaya psihologiya* [Alexander Romanovich Luria and cultural psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2013, no. 2, pp. 88–98.
11. Kubarev V.S. *Problema razvitiya v kul'turno-istoricheskoi psihologii: ot deyatel'nosti k soznaniyu* [The problem of development in cultural-historical psychology: from activity to consciousness]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2013, no. 2, pp. 2–9.
12. Kulagina N.V. *Simvol i simvolicheskoe soznanie* [Symbol and symbolic consciousness]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2006, no. 1, pp. 3–10.
13. Leont'ev A.A. *Kljuchevye idei L.S. Vygotskogo – vklad v mirovuju psihologiju XX stoletiya* [Key ideas L.S. Vygotsky – contribution to world psychology XX century]. *Psichologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2001. T. 22, no. 4, pp. 5–12.
14. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activities. Consciousness. Identity]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.

### For citation:

Nozikova N.V. Psychosemantic Approach to the Study of Family and Maternity Orientations in Young Girls aged 15–17. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-historical psychology], 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 69–77. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* Natalya V. Nozikova. PhD in Psychology, associate professor, Chair of Theory and Methodology of Education in Pedagogy and Therapeutic Pedagogy, Far Eastern State University of Humanities, Khabarovsk, Russia. E-mail address: nv\_nozikova@bk.ru

15. *Leont'ev A.N.* Oчерk razvitiya psihiki [Sketch of the development of the psyche]. *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya*. V. 2-h t. T. I. Moscow: Pedagogika, 1983. 392 p.
16. *Luriya A.R.* Jazyk i soznanie [Language and Consciousness]. Moscow: MGU, 1998. 336 p.
17. *Markova L.A.* Istoriografiya nauki [Historiography of science]. *Enciklopediya epistemologii i filosofii nauki*. Moscow: Kanon-plyus, 2009. 1248 p.
18. *Nozikova N.V.* Materinskaja i semejno-orientirovannaja napravlenost' devushek 15–22 let: Avtoref. kand. psihol. nauk [Parent and family-focused orientation of girls 15–22 years: author. cand. psychol. sciences]. Jaroslavl', 2005. 26 p.
19. *Nozikova N.V.* Tipologiya psikhologicheskikh karakteristik semejno-orientirovannoi i materinskoj napravlenosti devushek 15–17 let [Typology of the psychological characteristics of family-oriented and parent orientation of girls 15–17 years]. *Chelovek. Vlast'. Obshhestvo*. Nauchnye trudy IV Aziatsko-Tihookeanskogo mezhdunarodnogo kongressa psihologov (Khabarovsk, 13–15 maya 2005 goda). [Man. Power. Society. Proceedings of the Forth Asia-Pacific International Congress of Psychologists (Khabarovsk, 13–15 may 2005 g.)]. Khabarovsk, 2005, pp. 234–238.
20. *Nozikova N.V.* Dinamika dominiruiushih poniatii semeinoi i materinskoj napravlenosti lichnosti i ee znachenie v prikladnoi psikhologii [Dynamics of dominant notions of family and maternal personality orientation and its importance in applied psychology]. In *Kozlov V.V. 9ed. Psikhologiya 21 stoletiya. T. 3. [Psychology of 21 century. T. 3]*. Jaroslavl': MAPN, 2006, pp. 34–38.
21. *Nozikova N.V.* Formirovanie semejnoi i materinskoj napravlenosti lichnosti v processe psikhologicheskogo konsul'tirovaniya [Formation of family and parent orientation of the individual in the process of counseling]. *Psihicheskoe zdorov'e* [Mental health], 2007, no.1, pp. 29–31.
22. *Nozikova N.V.* Stanovlenie semejno-orientirovannoi i materinskoj napravlenosti devushek-studentok [Becoming a family-oriented and parent orientation female students]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2009, no. 1, pp. 90–97.
23. *Nozikova N.V.* Otnoshenie k budushhei beremennosti i rodam v strukture soznaniya devushek 15–17 let [Relevant to future maternity structure of consciousness of girls 15–17 years]. *Psihicheskoe zdorov'e* [Mental health], 2012, no. 9, pp. 77–81.
24. *Nozikova N.V., Sazonova N.M.* Problemy psikhologicheskogo konsul'tirovaniya materei, vospityvajushih detei s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Problems of psychological counseling of mothers caring for children with disabilities]. *Psihicheskoe zdorov'e* [Mental health], 2013, no. 4 (83), pp. 52–59.
25. *Petrenko V.F.* Vvedenie v eksperimental'nyu psihosemantiku: issledovanie form reprezentacii v obydennom soznanii [Introduction to experimental psychosemantics: study of the forms of representation in ordinary consciousness]. Moscow: MGU, 1983. 177 pp.
26. *Petrenko V.F.* Osnovy psikhosemantiki [Basics psychosemantics]. Smolensk, 1997. 400 p.
27. *Petrenko V.F.* Vernem psikhologii soznanie! [Bringing psychology consciousness!]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Psychology Series], 2010, no. 3, pp. 121–142.
28. *Petrenko V.F.* Znachenie [Value]. *Enciklopedija epistemologii i filosofii nauki*. Moscow: Kanon-plyus, 2009. 1248 p.
29. *Petrenko V.F.* Mnogomernoe soznanie: psihosemanticheskaja paradigma [Multidimensional consciousness: psychosemantic paradigm]. Moscow, 2010. 440 p.
30. *Petrenko V.F.* Semanticheskoe prostranstvo sub'ektivnoe [Subjective semantic space]. *Enciklopedija epistemologii i filosofii nauki*. Moscow: Kanon-plyus, 2009. 1248 p.
31. *Pohil'ko V.I., Fedorova E.O.* Tehnika repertuar'nyh reshetok v eksperimental'noi psikhologii lichnosti [Repertory grid technique in experimental psychology of personality]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1984, no. 3, pp. 151–157.
32. Praktikum po psihodiagnostike. Konkretnye psihodiagnosticheskie materialy [Workshop on psychodiagnostics. Specific materials psychodiagnostic]. Moscow: MGU, 1989. 176 p.
33. *Prohorov A.O.* Semanticheskie prostranstva psikhicheskikh sostoyanii [Semantic space of mental states]. Dubna: Feniks, 2002. 280 p.
34. *Karelin A.A.* Psikhologicheskiye testy [Psychological tests]. Pod red. A.A. Karelina: V 2 t. T. 1. Moscow: Centr Vlados, 2000. 312 p.
35. *Rean A.A.* Razvitie otvetstvennosti lichnosti v processe socializacii [Development of personal responsibility in the socialization process]. In *Alahverdiv V.M. (eds.) Psikhologiya: uchebnik* [Psychology textbook]. Moscow: Prospekt, 2004, pp. 145–150.
36. *Solomin I.L.* Psikhosemanticheskaja diagnostika trudovoi motivatsii rukovoditelei i spetsialistov proizvodstvennogo predpriiatiia [Psychosemantic diagnosis of motivation of managers and specialists of industrial enterprises]. *Izvestiia Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [News of RGPU], 2008, no. 76–72, pp. 241–246.
37. *Solomin I.L.* Praktikum po psihodiagnostike. Psikhosemanticheskie metody: uchebno-metodicheskoe posobie [Workshop on psycho-diagnostics. Psychosemantic methods: textbook]. Peterburgskii gosudarstvennogo universitet putei soobshcheniia, 2013. 96 p.
38. *Sossjur F.* Kurs obshhei lingvistiki [Course in General Linguistics]. Moscow: Logos, 1998. 296 p.
39. *Stolin V.V., Kal'vin'o M.* Lichnostnyi smysl: stroenie i forma sushhestvovaniya v soznanii [Personal meaning: the structure and form of existence in the minds of]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Psychology Series 14], 1982, no. 3, pp. 38–47.
40. *Ulanovskii A.M.* Ot semantiki obraza k idejam konstruktivizma [The semantics of the image to the ideas of constructivism]. In *Petrenko V.F. Mnogomernoe soznanie: psihosemanticheskaja paradigma*. Moscow: Novyi hronograf, 2010, pp. 427–438.
41. *Shmelev A.G.* Psikhodiagnostika lichnostnyh chert [Psychodiagnostics personality traits]. Sankt-Peterburg: Rech', 2002. 480 p.
42. *Shmelev A.G.* Tradicionnaya psihometrika i eksperimental'naya psihosemantika: obektnaya i subektnaya paradigma analiza dannyh [Traditional psychometrics and experimental psychosemantics: object and subject paradigm of data analysis]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 1982, no. 5, pp. 36–46.
43. *Ericson E.H.* Identity, Youth and Crisis. N.Y., 1968. 320 p.
44. *Kelly G.A.* The psychology of personal constructs. N. Y.: Norton, 1955. 556 p.
45. *Osgood Ch., Susi C.J., Tannenbaum P.H.* The measurement of meaning. Urbana, 1957. 295 p.
46. *Osgood Ch.* Studies on generality of affective meaning system. *American Psychology*. 1962. V. 17, pp. 10–28.

---

**КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**  
*CLINICAL PSYCHOLOGY*

---

## Развитие категориального восприятия цвета при речевых расстройствах

**О.А. Гончаров\***

Международный университет природы, общества и человека «Дубна», Московская область, г. Дубна, Россия,  
*oleggoncharov@inbox.ru*

**С.Г. Романов\*\***

Сыктывкарский государственный университет, Сыктывкар, Россия  
*bolt170707@mail.ru*

---

В рамках общей проблемы лингвистической детерминации восприятия цвета в данной статье изучаются особенности категориального восприятия цвета у детей с нарушениями речевого развития. Основная гипотеза предполагает, что речевые расстройства в детском возрасте избирательно оказывают тормозящий эффект на развитие межкатегориального различения цветов. В исследовании приняли участие 92 ребенка с диагнозом «общее недоразвитие речи» в возрасте 4–7 лет и аналогичная контрольная группа из 100 детей с нормальным речевым развитием. Основная экспериментальная процедура проводилась по методике зрительного поиска в компьютерном варианте на основе сравнения времени межкатегориального и внутрикатегориального различения цветов. Результаты показали, что речевые расстройства задерживают развитие категориальных эффектов восприятия цвета — у детей с общим недоразвитием речи различия по времени выполнения меж- и внутрикатегориальной задачи были выражены слабее, по сравнению со здоровыми детьми. Наиболее заметно влияние речевых расстройств на категориальное восприятие цвета в возрасте 4–5 лет, а затем оно постепенно сглаживается к 7 годам.

**Ключевые слова:** категориальное восприятие, меж- и внутрикатегориальное различение цветов, общее недоразвитие речи, зрительный поиск, функциональная асимметрия мозга.

---

### Введение в проблему

В настоящее время мы проводим серию исследований, посвященных различным аспектам категориального восприятия цвета. Основная методическая схема представляет собой сравнительный анализ особенностей внутри- и межкатегориального различения цве-

тов, связанных с отнесением различных цветовых оттенков к одной или разным категориям. Если испытуемому надо выделить один цветовой оттенок среди других, обозначаемых тем же словом, он выполняет задачу *внутрикатегориального различения*, а если нужно выделить один цвет на фоне оттенков, относящихся к другому цвету, имеет место задача *межкате-*

**Для цитаты:**

Гончаров О.А., Романов С.Г. Развитие категориального восприятия цвета при речевых расстройствах // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 78–85.

\* *Гончаров Олег Анатольевич.* Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, факультет социальных и гуманитарных наук, ГБОУ ВПО Московской области Международный университет природы, общества и человека «Дубна», Дубна, Россия. E-mail: oleggoncharov@inbox.ru

\*\* *Романов Степан Геннадьевич.* Аспирант кафедры общей психологии института социальных технологий, Сыктывкарский государственный университет, Сыктывкар, Россия. E-mail: bolt170707@mail.ru

*горизонтального различения*. Не секрет, что языковые особенности и речемыслительные функции оказывают существенное влияние на эти процессы.

На протяжении полувека категориальное восприятие является предметом активных исследований в когнитивной психологии, в которые внесли важный вклад такие видные психологи, как Дж. Брунер, У. Найссер, Э. Рох, Б. Берлин, П. Кей и др. [1; 12; 19; 21]. Актуальные исследования зарубежных психологов по данной проблеме преимущественно сосредоточены на трех основных направлениях: лингвистическом (или кросс-культурном), нейропсихологическом и онтогенетическом. Первое направление представляет собой вариант гипотезы лингвистической относительности Сепира-Уорфа, согласно которой особенности строения каждого конкретного языка (лексические, синтаксические или семантические) определенным образом структурируют мышление человека, что в свою очередь отражается на концептуальном и чувственном познании действительности [9; 11]. В разных языках отдельные цвета кодируются различными названиями, так что степень общности наименований цветов и границы между ними часто не совпадают. В качестве примера можно привести синий и голубой цвета, которые в русском языке обозначаются разными названиями, а в большинстве языков мира одним [14]. Для русскоязычных испытуемых различие синего и голубого оттенков представляет межкатегориальный поиск, а для англоязычных аналогичная задача в большей степени отражает внутрикатегориальный поиск. В эксперименте Уинавера с соавт. показано, что русские тратили меньше времени на различие синих и голубых оттенков, по сравнению с американцами, что рассматривается в качестве аргумента в пользу гипотезы лингвистической относительности [24]. Недавно мы получили аналогичные результаты в сравнительных исследованиях русских и коми детей [3; 4].

Нейропсихологическое направление изучает межполушарные различия и вклад отдельных мозговых структур в процессы категориального восприятия и различения цветов. В исследовании Джилберт с соавт. наблюдался эффект более быстрого межкатегориального цветового поиска, по сравнению с внутрикатегориальным, только в случае, когда целевые стимулы предъявлялись в правое полушарие зрения, т. е. преимущественно обрабатывались в структурах левого полушария мозга [15; 18; 20]. Специальные исследования с применением функциональной магнито-резонансной томографии выявили в левом полушарии мозга участки, специфически связанные с лингвистической обработкой цветовой информации. К ним относятся нижнетеменная доля (поле 40) и задняя часть верхней височной извилины (поле 22) [22; 23].

Другое интересное направление — выявление онтогенетических закономерностей языковой детерминации цветовосприятия. Вполне логично предпо-

ложение, что категориальный эффект начинает сказываться в определенном возрасте в силу развития речи и дифференциации лингвистических форм. Тем не менее получены данные, что категориальные цветовые эффекты могут носить прелингвистический характер, т. е. наблюдаться до становления речи. С помощью метода привыкания установлено, что четырехмесячные младенцы, также как взрослые, делают цветовой спектр на 4 основных цвета: красный, желтый, зеленый и синий [13]. В эксперименте Франклин с соавт. исследовалась скорость внутри- и межкатегориального различения цветов у взрослых испытуемых и у 4–6-месячных младенцев [17]. Время реакции и у взрослых и у младенцев оказалось меньше в случае, когда целевой стимул и дистракторы относились к разным цветовым категориям. Однако в отличие от взрослых у младенцев межкатегориальное цветовое различение протекало быстрее внутрикатегориального, только когда целевой стимул предъявлялся в левое полушарие зрения, т. е. в правое полушарие. На основе этих результатов авторы пришли к выводу о существовании врожденной прелингвистической способности к категоризации цветов, которая функционирует на основе правополушарных мозговых механизмов. С возрастом усиливается роль левополушарных вербальных процессов и ведущая роль в обработке категориальной цветовой информации плавно перетекает в левое полушарие [16].

### Задачи и гипотезы исследования

В данной работе мы решили подойти к изучению языкового влияния на восприятие цвета совсем с другой стороны, а именно: выяснить, *какое влияние нарушения речевого развития оказывают на категориальные эффекты различения цветов*.

Ведущие отечественные психологи детально описали закономерности влияния развития речи на становление высших психических функций и общее познавательное развитие ребенка [2; 6]. По мере развития речи осуществляется переход от непосредственного чувственного отражения действительности к обобщенному, рациональному познанию. Речь имеет принципиальное значение не только для развития мышления, но, выступая в качестве высшего регулятора деятельности, опосредует новые формы внимания, восприятия, памяти и воображения. Соответственно задержки и нарушения речевого развития не могут не отразиться на становлении высших познавательных функций, среди которых нас больше всего интересует категориальное восприятие. В ряде специальных исследований показано, что у детей с речевыми расстройствами отмечается недостаточная сформированность целостных образов, фрагментарность, узость объема, слабая дифференцированность восприятия, нарушения сукцессивного и оптико-пространственного гнозиса, трудности восприятия третьего измерения на картинах и т. п. [5; 7; 10]. Од-

нако специальные работы, посвященные исследованию категориальных эффектов восприятия при нарушениях речевого развития, практически не встречаются.

В связи с этим мы решили исследовать особенности формирования категориального восприятия у детей с речевыми расстройствами на примере меж- и внутрикатегориального различения цветов с использованием экспериментальных методик, применяемых в современных зарубежных исследованиях. Наша основная гипотеза сводится к тому, что *нарушения речи избирательно оказывают тормозящий эффект на развитие межкатегориального различения цветов*. Поясним эту гипотезу на примере. У детей с нормальным речевым развитием скорость различения двух оттенков синего цвета должна быть существенно ниже, по сравнению с различением синего и голубого цветов, а у детей с речевыми расстройствами различение двух оттенков синего должно протекать примерно с такой же скоростью, как синего и голубого цветов.

Помимо проверки основной гипотезы мы поставили дополнительную задачу изучения онтогенетических изменений в эффектах меж- и внутрикатегориального различения цветов у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием (в дошкольном возрасте).

## Метод

### Характеристика испытуемых

Всего в исследовании принял участие 191 ребенок в возрасте от 4 до 7 лет, среди них 32 ребенка в возрасте 4 лет, 48 детей — 5 лет, 46 детей — 6 лет, 65 детей в возрасте 7 лет. Контрольную группу составили 99 детей (50 мальчиков и 49 девочек) обычных детских садов с отсутствием речевых нарушений. В экспериментальную группу вошли 92 ребенка (70 мальчиков и 22 девочки) коррекционного детского сада, имеющих диагноз «общее недоразвитие речи (ОНР)». Среди них I уровень ОНР был диагностирован у 25 детей, II — у 36 и III — у 31. (При отборе в экспериментальную группу учитывался фактор сохранности общего интеллекта для обеспечения понимания инструкций и работы со стимульным материалом.) Дети экспериментальной группы часто имели различные сопутствующие диагнозы: дизартрия, дислалия, моторная алалия, фонетико-фонематическое недоразвитие, задержка речевого развития и др. Само исследование проводилось с согласия родителей и педагогов по желанию ребенка обычно в кабинете психолога.

### Методика

Сначала на небольшой выборке из 20 детей было проведено предварительное исследование по выбору стимульных цветов и определению цветовых границ. Мы предлагали на мониторе компьютера ряд полосок из 20 оттенков, представляющих плавный пере-

ход от зеленого к голубому цвету, на котором дети проводили границу между двумя цветовыми категориями. После определения общей границы по всем испытуемым мы взяли ближний к границе зеленый оттенок в качестве фонового стимула. По цветовой классификации RGB (red-green-blue) он имел значения:  $R = 0$ ,  $G = 180$ ,  $B = 130$ . В качестве целевых стимулов были выбраны две полоски в четырех шагах от фонового стимула по обе стороны цветовой границы: темно-зеленый ( $R = 0$ ,  $G = 180$ ,  $B = 60$ ) и голубой ( $R = 0$ ,  $G = 180$ ,  $B = 200$ ).

Процедура основного эксперимента представляет собой модификацию техник из ранее упомянутых работ Джилберт и Уинавера [18; 24]. Стимульный материал предъявлялся с помощью специальной компьютерной программы на ЖК мониторе с диагональю 11". Во всех испытаниях на светло-сером фоне предъявлялись 12 квадратов размером  $1 \text{ см}^2$ , расположенных по кругу радиусом 7 см. 11 квадратов представляли собой фоновые стимулы зеленого цвета. 12-й квадрат являлся целевым стимулом, а цвет его менялся в разных сериях — в задаче на внутрикатегориальное различение он был темно-зеленым, в задаче на межкатегориальное различение — голубым. Положение целевого стимула менялось в случайном порядке.

Во время испытаний ребенок располагался перед монитором на расстоянии примерно 50 см. Пальцы его правой руки находились в непосредственной близости клавиш клавиатуры: «←» и «→». Детям предлагалась следующая инструкция. «Сейчас на экране появятся 12 квадратов. Цвет одного отличается от остальных. Нужно как можно быстрее определить, в какой части экрана (правой или левой) от центра расположен этот квадрат, и указать это с помощью нажатия соответствующей клавиши курсора». Предварительно каждый ребенок выполнял пробную серию, чтобы понять, насколько он усвоил инструкцию. Основное испытание состояло из 40 проб, по 20 проб на меж- и внутрикатегориальный поиск. В 20 пробах стимул также располагался слева, и в 20 — справа от центра. Порядок предъявления и расположения стимулов был рандомизирован, но программа рассчитывала, чтобы целевой стимул в равных соотношениях оказывался справа и слева от центра экрана. В компьютерной программе регистрировался интервал между появлением стимулов на экране и нажатием соответствующей клавиши, что далее мы будем называть временем реакции. Из дальнейшей обработки исключались ошибочные ответы, все пробы, где время реакции превышало 3 сек, а также ответы детей, у которых наблюдались выраженные трудности с пониманием инструкции. На выполнение всех испытаний дети тратили не более 5 минут. После ручной обработки сырых данных дальнейшая статистическая обработка проводилась в программе «Statistica 8» методом многофакторного дисперсионного анализа с повторными измерениями.



## Результаты

Результаты статистической обработки (без учета фактора положения целевого стимула, который проанализируем отдельно) приведены в таблице.

Таблица

### Результаты многофакторного дисперсионного анализа по трем факторам

Факторы	Степени свободы	F	Значимость
Возраст детей	3	11,239	0,0001*
Речевое_развитие (норма ОНР)	1	9,083	0,0029*
Возраст × Речевое_развитие	3	5,218	0,0018*
Знаменатель	183		
Цвет целевого стимула	1	35,191	0,0001*
Цвет × Возраст	3	9,098	0,0001*
Цвет × Речевое_развитие	1	4,006	0,0468*
Цвет × Возраст × Речевое_развитие	3	12,101	0,0001*
Знаменатель	183		

\* Статистически значимые результаты.

Как видно из таблицы, все проанализированные эффекты характеризуются высокой статистической значимостью. Значимое влияние трех отдельных факторов на время реакции было вполне ожидаемым и не представляет особого интереса для настоящего исследования.

Влияние фактора возраста ( $F(3;183) = 11,24; p < 0,0001$ ) показывает, что время различения цветовых стимулов постепенно уменьшается с 4 до 7 лет. Этот факт легко объясняется физиологическим созреванием, лучшей проводимостью сигналов в нервных структурах и развитием перцептивно-моторной координации.

Дети с ОНР, как правило, медленнее реагировали на все цветовые стимулы, по сравнению со здоровыми детьми ( $F(1;183) = 5,22; p = 0,0028$ ). Это вполне соответствует многочисленным данным, что речевые расстройства существенно тормозят общее сенсорное, когнитивное и моторное развитие детей, по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Определенную роль мог сыграть также факт, что дети с речевыми расстройствами обычно имеют меньший опыт обращения с компьютерной техникой, испытывая некоторую скованность.

Влияние фактора цвета целевого стимула ( $F(1;183) = 35,19; p < 0,0001$ ) указывает на то, что дети в целом выполняли задачу межкатегориального различения (голубой квадрат среди зеленых) стимулов быстрее, чем внутрикатегориального (темно-зеленый среди зеленых). Эти данные подтверждают наличие категориальных эффектов в восприятии цвета уже в дошкольном возрасте. Если цвета обозначаются разными словами (относятся к разным категориям), их различение происходит быстрее, по сравнению с одноименными оттенками одного цвета, несмотря на равную спектральную удаленность.

Влияние категориального эффекта на различение цветов находит подтверждение в ряде зарубежных и наших собственных исследований [3; 18; 24].

Наиболее интересным результатом проведенного исследования является взаимодействие факторов цвета целевого стимула (меж- и внутрикатегориальное различение) и речевого развития (здоровые — больные дети) ( $F(1;183) = 4,01; p = 0,0468$ ). Наглядно это взаимодействие представлено на графике (рис. 1).

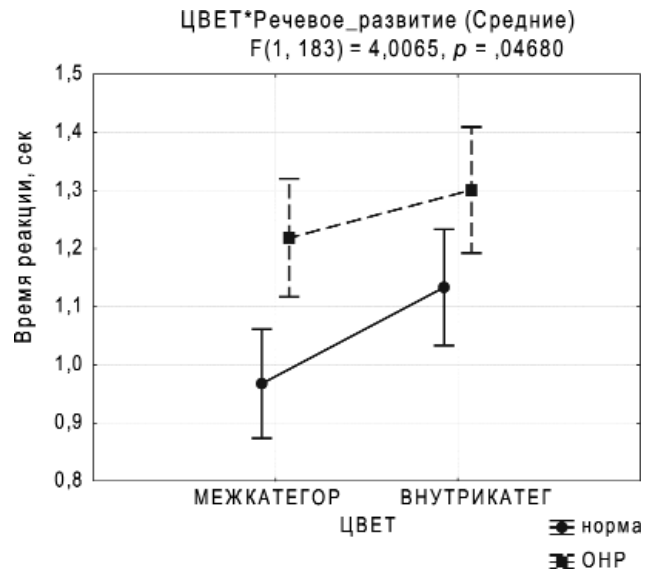


Рис. 1. График взаимодействия факторов цвета целевого стимула и состояния речевого развития

Как видно на графике рис. 1, категориальный эффект оказывает влияние на время различения цветовых стимулов в обеих группах, при этом время различения в группе детей с ОНР заметно больше, чем в контрольной группе. Это подтверждает описанное выше влияние отдельных факторов. Однако два отрезка на графике непараллельны, что отражает значимое взаимодействие двух факторов. Разность между меж- и внутрикатегориальным различением в группе с ОНР заметно меньше, чем в контрольной группе. Другими словами, влияние категориального эффекта на скорость цветоразличения при речевых расстройствах ослаблено, по сравнению со здоровыми детьми, и это мы рассматриваем в качестве подтверждения основной гипотезы исследования.

Проанализируем теперь возрастные особенности различения цветовых стимулов детьми с нормальным и задержанным речевым развитием (сначала без учета фактора меж- и внутрикатегориального цвета стимулов). Высокозначимое взаимодействие факторов возраста и речевого развития ( $F(3;183) = 5,22; p = 0,0018$ ) наглядно представлено на графике (рис. 2).

На этом графике видно, что дети с речевыми расстройствами по скорости различения всех цветовых стимулов заметно отстают от здоровых сверстников в возрасте 4—5 лет, но к 6—7 годам эта разница прак-

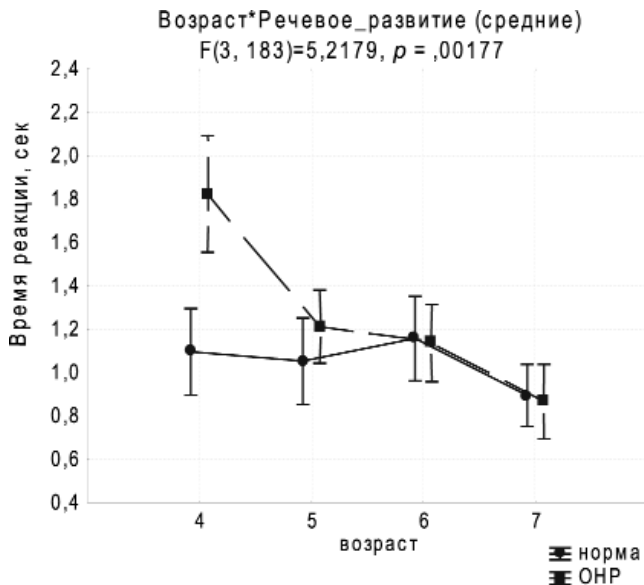


Рис. 2. График взаимодействия факторов возраста детей и состояния речевого развития

тически стирается. У детей с ОНР происходит плавное уменьшение времени реакции во всем периоде от 4 до 7 лет, а в контрольной группе оно сохраняется примерно на одном уровне в 4–6 лет и только к 7 годам заметно уменьшается.

Если к возрастным и речевым особенностям детей добавить влияние меж- и внутрикатегориального различия, картина принципиально не изменится. Взаимодействие всех трех факторов (возраст, речевое развитие, цвет стимулов) также оказалось высокозначимым ( $F(3;183) = 12,10; p < 0,0001$ ) и представлено двумя графиками на рис. 3:

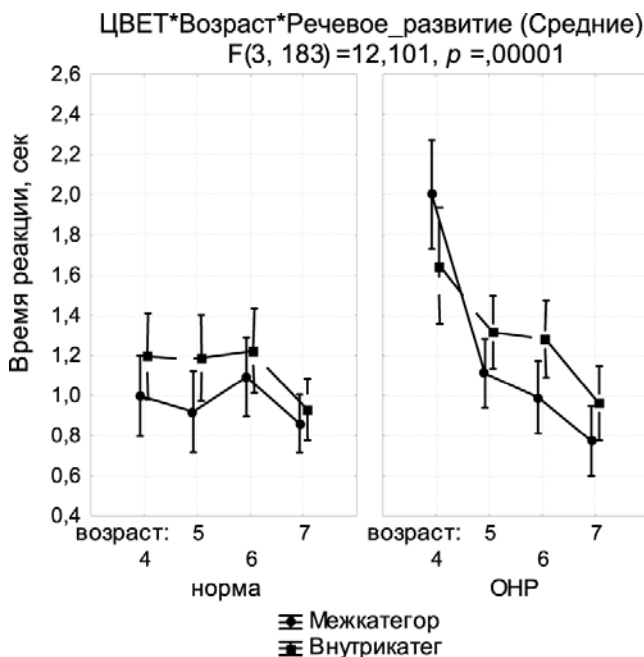


Рис. 3. Графики взаимодействия факторов цвета целевого стимула, возраста и речевого развития детей

В контрольной группе время меж- и внутрикатегориального различия цветов почти не меняется в возрасте 4–6 лет и уменьшается только к 7 годам. У детей с ОНР происходит плавное снижение времени как меж-, так и внутрикатегориального различия. Отметим, что у больных детей в 4 года наблюдался даже обратный эффект — на выделение голубого квадрата среди зеленых (межкатегориальная задача) у них уходило больше времени, чем на выделение темно-зеленого среди зеленых (внутрикатегориальная задача). По-видимому, у детей с речевыми расстройствами в 4 года категориальный эффект еще никак не сказывается на цветоразличении и они ориентируются только на спектральные особенности цветов.

## Обсуждение

Полученные результаты подтвердили основную гипотезу проведенного исследования — речевые расстройства в детском возрасте тормозят развитие категориального восприятия цвета. В норме категориальные эффекты значительно улучшают процесс различения цветов, что выражается в значительных различиях времени меж- и внутрикатегориального различия цветов. У детей с ОНР эти различия выражены гораздо меньше, т. е. вербализация и категоризация цветов в меньшей степени влияет на их различение.

Особенно сильно различия между здоровыми и больными детьми проявляются в возрасте 4–5 лет и почти сглаживаются к 6–7 годам. В группе 4-летних детей с ОНР время выполнения меж- и внутрикатегориальных задач практически не различалось. По всей видимости, категоризация цветовосприятия является достаточно простой функцией, усваиваемой в раннем возрасте, и именно в раннем возрасте речевые расстройства сказываются на ней сильнее всего. С возрастом влияние речевых расстройств несколько сглаживается, и различия у детей с нормальным и задержанным речевым развитием не столь заметны. Определенное влияние на развитие категориального восприятия также могла оказать система коррекционных занятий по развитию речевых функций, применяемая в специализированных дошкольных учреждениях.

Совсем недавно мы провели более масштабное исследование категориального цветовосприятия у детей с речевыми расстройствами [8]<sup>2</sup>. В нем мы охватили более широкий возрастной интервал (дошкольный, младший, средний и старший школьный возрасты). Это исследование проводилось по несколько измененной процедуре сразу в трех цветовых диапазонах (красно-оранжевый, желто-зеленый и зелено-голубой). Результаты показали, что различия между здоровыми детьми и детьми с речевыми расстройствами наблюдаются в том же цветовом диапазоне, как и в данном исследовании (зелено-голубом) в дошкольной и младшей школьной группах детей. В среднем и старшем школьном возрасте разли-

<sup>2</sup> Мы не приводим в данной работе результаты этого исследования, потому что они еще не полностью обработаны, и их изложение требует отдельной статьи.

чия меж- и внутрикатегориального цветов различия между здоровыми и больными детьми практически отсутствовали. В других цветовых диапазонах различия оказались не столь выраженными.

Возвращаясь к настоящему исследованию, мы также попробовали выяснить, как степень (тяжесть) речевых расстройств сказывается на развитии категориального восприятия цвета. Мы ориентировались на уровни общего недоразвития речи, однако каких-нибудь интересных межгрупповых различий получено не было. Основная причина, на наш взгляд, лежит в различиях индивидуальной динамики речевого развития. Как правило, диагноз ОНР с указанием его уровня ставился детям довольно давно, и за это время разные скорости речевого развития привели к значительному смещению клинических групп. Довольно часто отмечалось, что речевое развитие у детей со II уровнем ОНР шло опережающими темпами, по сравнению со многими детьми с III уровнем.

Кроме этого, стоит отметить факт общего влияния категориальных эффектов на восприятие цвета. Он имел место как в норме, так и при ОНР, хотя у последних в заметно меньшей степени. Почти все дети задачу межкатегориального различия (найти голубой квадрат среди зеленых) выполняли точнее и быстрее, по сравнению с внутрикатегориальной (найти темно-зеленый квадрат среди зеленых), несмотря на равную спектральную удаленность цветов в обеих задачах. Эффект превосходства межкатегориального различия ранее был выявлен нами в серии лингвистических исследований [3; 4].

Хотя проведенное исследование преимущественно носило теоретическую направленность, его результаты могут иметь прикладное значение при разработке программ психологической коррекции перцептивных и речевых функций у детей с речевыми расстройствами с учетом их возрастных особенностей. Категориальное

восприятие цвета — достаточно узкая область знания, которой редко уделяется много внимания в практической работе психологов и дефектологов. Более важное значение имеет то, что наша работа показывает общее направление исследования влияния категориальных эффектов на различные аспекты познавательного развития. Категоризацию можно рассматривать как одно из проявлений речевого опосредования психических функций, важным средством и механизмом межфункциональной интеграции и становления высших психических функций. Помимо восприятия цвета категориальные эффекты играют важную роль в развитии пространственных, мнестических функций, произвольной регуляции деятельности, и их влияние дифференцировано проявляется в разных возрастах и при различных нарушениях психического развития.

### Выводы

1) Речевые расстройства в детском возрасте оказывают влияние на развитие категориального восприятия цвета. У детей с общим недоразвитием речи различия межкатегориального и внутрикатегориального различия цветов выражены гораздо меньше, чем у здоровых детей.

2) Влияние речевых расстройств на категориальное восприятие цвета зависит от возраста детей. Наиболее выражены различия в различении цветов между здоровыми детьми и детьми с ОНР в среднем дошкольном возрасте, но они постепенно уменьшаются к 6–7 годам.

3) Эффект категориальности в восприятии цвета проявлялся в разных возрастах как при нормальном, так и задержанном речевом развитии, т. е. межкатегориальное различение цветов выполнялось быстрее и точнее внутрикатегориального.

### Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 11-06-00178-а «Лингвистическая детерминация восприятия цвета».

### Литература

1. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 598 с.
3. Гончаров О.А., Князев Н.Н. Языковые и возрастные аспекты категориального восприятия цвета // Культурно-историческая психология. 2012. № 3. С. 40–48.
4. Гончаров О.А., Романов С.Г. Категориальные эффекты различения цветов. Часть 1. Лингвистический аспект [Электронный ресурс] // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2013. № 2. С. 25–41. URL: <http://psyanima.ru/journal/2013/2/2013n2a2/2013n2a2.pdf> (дата обращения: 12.11.2013).
5. Левина Р.Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей // Дефектология. 1975. № 2. С. 10–15.
6. Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 416 с.

7. Мустаева Е.Р. Проявление вербальных и невербальных нарушений у детей четырехлетнего возраста с общим недоразвитием речи // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 1. С. 342–351.

8. Романов С.Г., Гончаров О.А. Категориальное восприятие цвета у детей с нарушениями речевого развития // Альянские чтения—2013. Психология в здравоохранении: Материалы научной конференции, 22–24 октября 2013 г. (Отв. редактор О.Ю. Щелкова). СПб.: Скифия-Принт, 2013. С. 240–242.

9. Сетип Э. Избранные труды по языкознанию и культуре. М.: Прогресс, Универс, 1993. 656 с.

10. Сидорова У.М. Формирование речевой и познавательной активности у детей с ОНР. М.: ТЦ Сфера, 2005. 64 с.

11. Уорф Б.Л. Отношения норм поведения и мышления к языку // Новое в лингвистике. Вып. 1. М.: Иностранная литература, 1960. С. 135–168.

12. Berlin V., Kay P. Basic color terms: their universality and evolution. Berkeley, CA: University of California Press, 1969, 201 p.

13. Bornstein M.H. Two kinds of perceptual organization near the beginning of life // *Aspects of Development of Competence* / Ed. W.A. Collins. New York: Hillsdale, 1981. P. 39–91.
14. Davies I.R.L., Corbett G.G. A cross-cultural study of color grouping: evidence for weak linguistic relativity // *British Journal of Psychology*. 1997. Vol. 88. P. 493–517.
15. Drivonikou G.V., Kay P., Regier T., Ivry R.B., Gilbert A.L., Franklin A., Davies I.R.L. Further evidence that Whorfian effects are stronger in the right visual field than the left [Electronic resource] // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 2007. Vol. 104. № 3. P. 1097–1102. Available at: <http://pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0610132104> (Accessed 06.08.2010).
16. Franklin A., Drivonikou G.V., Bevis L., Davies I.R.L., Kay P., Regier T. Categorical perception of color is lateralized to the right hemisphere in infants, but to the left hemisphere in adults [Electronic resource] // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 2008. Vol. 105. № 9. P. 3221–3225. Available at: <http://pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0712286105> (Accessed 14.08.2010).
17. Franklin A., Drivonikou G.V., Clifford A., Kay P., Regier T., Davies I.R.L. Lateralization of categorical perception of color changes with color term acquisition [Electronic resource] // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 2008. Vol. 105. № 47. P. 18221–18225. Available at: <http://pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0809952105> (Accessed 16.09.2010).
18. Gilbert A.L., Regier T., Kay P., Ivry R.B. Whorf hypothesis is supported in the right visual field but not the left [Electronic resource] // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 2006. Vol. 103. № 2. P. 489–494. Available at: <http://pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0509868103> (Accessed 08.07.2010).
19. Neisser U. Concepts and conceptual development: ecological and intellectual factors in categorization. Cambridge University Press, 1987. 325 p.
20. Roberson D., Pak H.S., Hanley J.R. Categorical perception of colour in the left and right visual field is verbally mediated: Evidence from Korean // *Cognition*, 2008. Vol. 107, № 2. P. 752–762.
21. Rosch E. Principles of Categorization // *Cognition and categorization* / Eds. E. Rosch, B.B. Lloyd. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1978. P. 27–48.
22. Siok W.T., Kay P., Wang W.S.Y., Chan A.H.D., Chen L., Luke K.K., Tan L.H. Language regions of brain are operative in color perception [Electronic resource] // *PNAS Early Edition*. Available at: <http://pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0903627106> (Accessed 19.11.2010).
23. Tan L.H., Chan A.H.D., Kay P., Khong P.L., Yip L.K.C., Luke K.K. Language affects patterns of brain activation associated with perceptual decision [Electronic resource] // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 2008. Vol. 105. P. 4004–4009. Available at: <http://pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0800055105> (Accessed 22.10.2010).
24. Winawer J., Witthoft N., Frank M.C., Wu L., Wade A.R., Boroditsky L. Russian blues reveal effects of language on color discrimination [Electronic resource] // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 2007. Vol. 104. № 19. P. 7780–7785. Available at: <http://pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0701644104> (Accessed 15.07.2010).

## Development of Categorical Colour Perception in Children with Speech Disorders<sup>1</sup>

**O.A. Goncharov\***

"Dubna" International University for Nature, Society and Man, Dubna, Russia  
[oleggoncharov@inbox.ru](mailto:oleggoncharov@inbox.ru)

**S.G. Romanov\*\***

Syktyvkar State University, Syktyvkar, Russia  
[bolt170707@mail.ru](mailto:bolt170707@mail.ru)

The paper focuses on the features of categorical colour perception in children with speech disorders, situating the issue within a wider context of the general problem of linguistic determination of colour perception. The principal hypothesis was that speech disorders have a selective delaying effect upon the development of intercategory colour differentiation in children. The study involved 92 children aged 4–7 years with general speech underdevelopment and a control group of 100 children of the same age with normal speech development. The experimental task included a computerized version of the visual search test; the time required for intercategory and intracategory colour recognition was then compared. The outcomes of the study revealed that speech disorders do slow down the development of categorical effects of colour perception: the differences in the time required for intercategory and intracategory tasks were less pronounced in the children with general speech underdevelopment than in those from the control group. In general, speech disorders mostly affect categorical colour perception in children at the age of 4–5, and then their impact gradually flattens as the child reaches the age of 7.

**Keywords:** categorical perception, intercategory and intracategory colour recognition, general speech underdevelopment, visual search, functional brain asymmetry.

\* *Oleg A. Goncharov*. PhD in Psychology, professor, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences and Humanities, "Dubna" International University for Nature, Society and Man, Dubna, Russia. E-mail address: [oleggoncharov@inbox.ru](mailto:oleggoncharov@inbox.ru)

\*\* *Stepan G. Romanov*. PhD student, Chair of General Psychology, Syktyvkar State University, Syktyvkar, Russia. E-mail address: [bolt170707@mail.ru](mailto:bolt170707@mail.ru)

### Funding

The research was conducted with the assistance of the Russian Foundation for Basic Research (project № 11-06-00178-a "Linguistic Determination of Colour Perception").

### References

1. Bruner Dzh. Psikhologiya poznaniia. Za predelami neposredstvennoi informatsii [Cognition. Beyond the immediate information]. Moscow: Progress, 1977. 413 p.
2. Vygotskii L.S. Razvitiie vysshikh psikhicheskikh funktsii [The development of higher mental functions]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1960. 598 p.
3. Goncharov O.A., Kniazev N.N. Yazykovye i vozrastnye aspekty kategorial'nogo vospriiatiia tsveta [Language- and Age-Related Aspects of Categorical Colour Perception]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2012, no. 3, pp. 40–48.
4. Goncharov O.A., Romanov S.G. Kategorial'nye efekty razlicheniia tsvetov. Chast' 1. Lingvisticheskii aspekt [Categorical effects of colour discrimination. Part 1. Linguistic aspect]. *Psikhologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka "Dubna"* [Dubna Psychological Journal], 2013, no. 2, pp. 25–41. Available at: <http://psyanima.ru/journal/2013/2/2013n2a2/2013n2a2.pdf> (Accessed 12.11.2013).
5. Levina R.E. Razgranichenie anomalii rechevogo razvitiia u detei [Delineation anomalies speech development in children]. *Defektologiya* [Defectology], 1975, no. 2, pp. 10–15.
6. Luriiia A.R. Jazyk i soznanie [Language and Consciousness]. Rostov-na-Donu: Feniks, 1998. 416 p.
7. Mustaeva E.R. Proiavlenie verbal'nykh i neverbal'nykh narushenii u detei chetyrekhletnego vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi [Manifestation of verbal and nonverbal disorders in children four years of age with general speech underdevelopment]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 2009, no. 1, pp. 342–351.
8. Romanov S.G., Goncharov O.A. Kategorial'noe vospriatie tsveta u detei s narusheniami rechevogo razvitiia [Categorical color perception in children with impaired speech development]. Shchelkova O.Iu. (ed.) *Anan'evskie chteniia* 2013. *Psikhologiya v zdravookhraneni: Materialy nauchnoi konferentsii* (St. Petersburg, 22–24 oktiabria 2013 g.) [Ananyevsky readings 2013. Psychology in health care: Proceedings of the conference (St. Petersburg 22–24 october 2013)]. St. Petersburg: Skifiia-Print, 2013, pp. 240–242.
9. Sepir E. Izbrannye trudy po iazykoznaniiu i kul'ture [Selected works on linguistics and culture]. Moscow: Progress, Univers, 1993. 656 p.
10. Sidorova U.M. Formirovanie rechevoi i poznavatel'noi aktivnosti u detei s ONR [Formation of speech and cognitive activity in children with ONR]. Moscow: TTs Sfera, 2005. 64 p.
11. Uorf B.L. Otnosheniia norm povedeniia i myshleniia k iazyku [Relationship norms of behavior and thinking to language]. *Novoe v lingvistike. Vyp. 1* [New in linguistics. Iss. 1]. Moscow: Inostrannaia literatura, 1960, pp. 135–168.
12. Berlin B., Kay P. Basic color terms: their universality and evolution. Berkeley, CA: University of California Press, 1969. 201 p.
13. Bornstein M.H. Two kinds of perceptual organization near the beginning of life. In Collins W.A. (ed.) *Aspects of Development of Competence*. New York: Hillsdale, 1981. P. 39–91.
14. Davies I.R.L., Corbett G.G. A cross-cultural study of color grouping: evidence for weak linguistic relativity. *British Journal of Psychology*. 1997. Vol. 88. P. 493–517.
15. Drivonikou G.V., Kay P., Regier T., Ivry R.B., Gilbert A.L., Franklin A., Davies I.R.L. Further evidence that Whorfian effects are stronger in the right visual field than the left [Electronic resource]. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 2007. Vol. 104, no. 3, pp. 1097–1102. Available at: <http://pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0610132104> (Accessed 06.08.2010).
16. Franklin A., Drivonikou G.V., Bevis L., Davies I.R.L., Kay P., Regier T. Categorical perception of color is lateralized to the right hemisphere in infants, but to the left hemisphere in adults [Electronic resource]. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 2008. Vol. 105, no. 9, pp. 3221–3225. Available at: <http://pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0712286105> (Accessed 14.08.2010).
17. Franklin A., Drivonikou G.V., Clifford A., Kay P., Regier T., Davies I.R.L. Lateralization of categorical perception of color changes with color term acquisition [Electronic resource]. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 2008. Vol. 105, no. 47, pp. 18221–18225. Available at: <http://pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0809952105> (Accessed 16.09.2010).
18. Gilbert A.L., Regier T., Kay P., Ivry R.B. Whorf hypothesis is supported in the right visual field but not the left [Electronic resource]. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 2006. Vol. 103, no. 2, pp. 489–494. Available at: <http://pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0509868103> (Accessed 08.07.2010).
19. Neisser U. Concepts and conceptual development: ecological and intellectual factors in categorization. Cambridge University Press, 1987. 325 p.
20. Roberson D., Pak H.S., Hanley J.R. Categorical perception of colour in the left and right visual field is verbally mediated: Evidence from Korean. *Cognition*, 2008. Vol. 107, no. 2, pp. 752–762.
21. Rosch E. Principles of Categorization. In Rosch E. (eds.) *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1978, pp. 27–48.
22. Siok W.T., Kay P., Wang W.S.Y., Chan A.H.D., Chen L., Luke K.K., Tan L.H. Language regions of brain are operative in color perception [Electronic resource]. *PNAS Early Edition*. Available at: <http://pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0903627106> (Accessed 19.11.2010).
23. Tan L.H., Chan A.H.D., Kay P., Khong P.L., Yip L.K.C., Luke K.K. Language affects patterns of brain activation associated with perceptual decision [Electronic resource]. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 2008. Vol. 105, pp. 4004–4009. Available at: <http://pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0800055105> (Accessed 22.10.2010).
24. Winawer J., Witthoft N., Frank M.C., Wu L., Wade A.R., Boroditsky L. Russian blues reveal effects of language on color discrimination [Electronic resource]. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 2007. Vol. 104, no. 19, pp. 7780–7785. Available at: <http://pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0701644104> (Accessed 15.07.2010).

### For citation:

Goncharov O.A., Romanov S.G. Development of Categorical Colour Perception in Children with Speech Disorders. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 78–85. (In Russ., Abstr. in Engl.).

---

**ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**  
*EMPIRICAL RESEARCH*

---

## **Children`s activities in Norwegian kindergartens. Part 2: Focus on variations**

**Kallestad Jan Helge\***

Bergen University College Faculty of Education, Bergen, Norway  
*jhk@hib.no*

**Ødegaard Elin Eriksen\*\***

Bergen University College, Bergen, Norway  
*eoo@hib.no*

---

The present study was undertaken to explore Variations in conditions for cultural formation in kindergarten. Kindergarten teachers (31) reported qualitative descriptions of children's activities in kindergartens several times a day for a whole week in 2008 (Bergen, Norway). Based on 798 activity reports, the present study provides an overview of characteristics in the daily life of young children in kindergartens, which theoretically highlights their cultural formation. The overall picture of children's activities is reported in Part 1 of our study. The present report (Part 2) explores variation among different kindergartens (units) and groups of children with regard to main activities. The investigated group variables were age, gender, cultural background, and physical and psychological disabilities. The results show that children's activities were in some cases dependent on age, we found a gender mix in almost half of the reported activities (45 percent) and finally that Norwegian kindergartens seem to be rather homogenous and able to integrate the minority groups we have focused. The article also points out further research questions.

**Keywords:** Activities in kindergartens, quality in kindergartens, conditions for cultural formation in childhood.

---

### **Introduction**

The Norwegian early year's educational field is known at one with high quality which can be associated with equal opportunities for every child. In the Norwegian Kindergarten Act §1 and in Framework Plan for Kindergarten in Norway (7), it is stated that: *Kindergarten will promote democracy and equality and combat all forms of discrimination.* In these key articulations, formal political norms are understood as rules of behaviour and expectations that are devised politically. The motivation for studying what is going on in the

Norwegian kindergartens comes from a curiosity about state of affair, to get closer to the empirical facts of variations between vulnerable groups of children. How are everyday life activities for girls and boys, for children with special needs and for children with origins outside Europe? According to the Nordic Database such information and knowledge are lacking. Based on an overall picture of children's activities in kindergarten (see part 1 in this special issue), this study further explored whether particular groups of children were involved in different types of activities. The investigated group variables were age, gender, ethnicity and physical as well as

**For citation:**

Kallestad J.H., Ødegaard E.E. Children`s activities in Norwegian kindergartens. Part 2: Focus on variations. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 86–94. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* *Jan Helge Kallestad*. Dr. philos., Associate professor, Bergen University College Faculty of Education, Bergen, Norway. E-mail address: *jhk@hib.no*

\*\* *Elin Eriksen Ødegaard*. Dr. Fil, Professor, Professor in Early Childhood Education, Department of Education Bergen University College, Bergen, Norway. E-mail address: *eoo@hib.no*

psychological disabilities. In other words, the reported analyses show whether younger children were involved in different types of activities compared with older children, and whether the reported activities were different for boys, girls or in gender-mixed groups. We explored possible differences in activities for children with a deviant ethnicity or some type of disability. Possible consequences of such variations in activities should be critically discussed. Theoretically, we raise the question whether the reported patterns of activities reflect different processes of cultural formation for these groups of children.

#### *Theoretical framework*

Socio-cultural perspectives are seen as central for framing theorizing and thinking, and for developing didactics for current kindergarten practice (3, 5 and 8). In addition to being focused on the child, a socio-cultural approach also encompasses social and relational factors, artifacts such as toys and materials, institutional factors such as traditions, certain ways of doing things, and patterns of culture. One of the central concepts of Bourdieu's cultural sociology is "habitus", a set of dispositions that generate culturally-based practice (1 and 2). Early childhood education practice can, in such a cultural perspective, be understood as a social practice formed by actions, organizational structures, mediation of artifacts and embodiment. Personal and local practice will therefore be socio-cultural and habitual practices. Through participating in early year's institutions, children's cultural formation, learning and development takes place. Thus such practices can be studied through observing everyday activities (8 and 5).

The term "activity" is crucial in the design of the study; both in the instructions to the observers as well as in the analysis. Socio-cultural theoretical conceptualization is well suited when researching children's and teachers' activities in an institutional setting (4, 8 and 9). According to Barbara Rogoff development can be seen as transformation of participation in cultural activities (8). A consequence of seeing the term activity in a sociocultural frame is that even what seems to be individual form of activity it is considered social because the institutionalized setting conditions the way a child can be related to time, space and human relations. Individual activities are not separate from the world and it is not only a question of being influenced. "Activity" in this study equals "cultural activity" and embraces spontaneous activities in small groups and alone, as well as planned teacher activities with in socio-cultural framework.

The analysis does however not follow any specific kind of activity system analysis, but are rather considered close to the empirical base of this study. Rogoff refers to "the processes and systems of involvement between people as they communicate and coordinate efforts while participating in culturally valued activity" and names this kind of process *guided participation* (10). The "guidance" referred to in guided participation involves the direction offered by cultural and social values, as well as social partners. Following Rogoffs suggestion of interpersonal focus of analysis, we are interested in teachers and children's

everyday activities; being together in kindergarten. The analytic lens is first chosen by the teachers. They selected dominant and less dominant activities. The second lens is chosen by the researcher by focusing on variance. A key to Rogoff's analytic approach is also the emphasis on process in human activity. Following her analytic approach in the design, kindergarten is seen as a dynamic cultural community. Teachers and children are participating in planned and spontaneous activities during a day and by studying observations with the lens of variance we are able to get more information about conditions for different groups of children.

#### **Data and participants**

Many kindergartens in Norway have a formal teacher training collaboration with their local teacher training university. All local kindergartens were invited to participate in our project. We required that the observers had to be educated as kindergarten teachers, and they were asked to report observations in their group of children (the organizational unit to which they belonged) 3–4 times a day, every day of one particular week (or the following week). We specified the ideal number of observers dependent on the total size of the kindergarten (roughly 1 observer for 20 children), but we accepted participation also with a smaller number of observers. Thirty-one observers at 18 kindergartens participated in our study. It is clear that only a small percentage of the invited kindergartens participated (about 25 percent) and some of them with a smaller number of observers than we asked for. We will argue, however, that the present study should not be regarded as a traditional survey. It should be noted that the participants were not asked to simply fill in a questionnaire, they were asked to contribute observational reports requiring hours of work during a whole week. We will therefore argue that it is not reasonable to compare the percentage participation in our study directly with traditional survey studies. On the other hand, it is a critical issue, whether the sampled observations show a representative picture of the content in Norwegian kindergartens, and this issue is further commented on in our discussion part below.

All observers received information about the project and detailed instructions for reporting observations. The day was divided into four parts and we asked the observers to report 1–4 observations for each of the four time periods. Each activity was reported on a separate standardized form with both fixed alternatives and open space for their own descriptions. It was emphasized that we were interested in their qualitative description of the reported activity including characteristics of participants, what was said and done, responses, use of equipment, physical location and so on.

A dominant trait by Norwegian kindergartens is that a lot of different activities take place at the same time. In the project-planning it was therefore a major challenge to elaborate guidelines for selecting a specific activity. In the

final guidelines it was stated that an activity could involve one, several or many children. The activity could be planned, spontaneous or just daily routines (such as eating and cleaning up, etc.). The observers were instructed to first select the most obvious and distinct activity at a certain time point (reported as First Activity in Table 1). An obvious and distinct activity was defined as an activity easy to recognize due, for example, to the number of children involved, type of equipment, loud voices etc. It should be noted that an obvious and distinct activity does not necessarily mean participation of many children, but it is clear to the observer "what's going on". Such activities are referred to as clear in the following, and examples of clear activities could be children painting pictures and a child "reading" a book. A simple definition of unclear activities is everything that is not clear. Many activities in kindergarten change rapidly and may also be a playful mixture of different activities. In other words, it may be difficult for the observer to report "what's actually going on". In our guidelines we explicitly asked the observers to look for such activities and report them as Second Activity in a particular time period (Table 1). If the observers didn't recognize any clear/unclear activity at a certain time point, they were asked to report the type of activities that were actually taking place and mark the observation as clear or unclear. If the observers reported more than two activities during a spell of work, we didn't ask specifically for clear or unclear activities. The guidelines for selecting an activity were tested and discussed with observers in three kindergartens before data collection (pilot), and the observers had an open support service (phone number) for some hours every day of the data collection week. This service was only used twice, which indicates that the information given was clear. The 31 observers contributed 798 observations in our study.

The overall picture of reported activities is presented in Part 1 of our study (11), but a brief description of results is available in Table 1 below. The analyses in the present report are based on data where the observers reported standardized information about the children involved in an activity. We asked about age, gender (for groups of six children or more this information was given as "most girls/boys or mixed" and age from/to or on average). We asked whether some of the children had inadequate language for their age or physical or psychological disabilities. It was also reported whether some of the children had a cultural belonging that could to some extent be regarded as deviant from Western European culture. We applied the formulation "to some extent" to underline that all degrees of cultural affiliation outside Norway are relevant and should be marked on the observational form. It should therefore be noted that the children in this category include both children with a completely different culture and children with only weak ties to another country outside Western Europe.

The observers also filled in a questionnaire the last day of their reporting job, which is referred to as Dataset 2 in the present report. Based on these data, we know their attitude to the performed observational

work, their experience with selecting activities and reporting them in our standardized form. We also asked them in general about the particular week (that was reported), the characteristics of the total group of children (where only some of them were included in the reported activities) and finally we asked the observers to assess the pedagogical quality of the kindergarten and their own satisfaction with their workplace. All this information is useful for placing the reported activities in a broader context described by the observers.

## Method and analysis

### *Overview of observational reports*

All observations and questionnaires were returned to the project by post in an anonymous envelope. The data analyses were performed with the statistical program SPSS. Each observation was coded as a case (labeled with a random number for the actual kindergarten and observer).

In the result section we first present simple descriptive statistics to provide an overview of the observational reports. These results show how the kindergarten teachers fulfilled their observational task (how many reports on average at each time point, Table 1), and furthermore we highlight some characteristics in the overall picture of reported activities.

### *Prevalence of different types of activities and the number of children/adults involved*

An important aim of our study is to present an overall picture of the kind of activities that were reported often or seldom. The observers were asked to both label the activity and describe the content of the activity, and, based on this information, we developed and adapted categories of activities in a continuous "dialogue" with data. This procedure required of course the researchers' subjective assessment (first author). Regarded as traditional quantitative research, this procedure may be seen as critical, but regarded as qualitative research this interpretation of data is the normal research activity. Main categories and sub-categories were constructed. For example, "Painting" was set up as a sub-category under "Art performance" etc. This result is reported Table 2, which shows main categories of activities and percent of the total observations distributed across different activities. In further analyses of activities we apply only the main categories of activities presented in Table 2. Each main activity was recoded as to dummy variable (occur or not) across all cases (observations).

### *Analyses of variance between kindergartens and observers*

Based on an overall picture of children's activities in kindergarten, it is important to investigate whether there are significant differences between kindergartens with regard to the analyzed activities. Is there, for example, any evidence that children's participation in reading activities is dependent on the kindergarten they belong



to? Reports on reading activities may also vary significantly between different organizational units within each kindergarten, a finding that would be indicated as a significant variance between observers when examining their reports on, for example, reading activities.

Estimating intraclass correlations is a simple approach for investigating variance between groups, in our case between kindergartens and between observers (reporting from different organizational units within kindergartens). We applied an ANOVA (analysis of variance) to provide the statistical measures needed for calculating intraclass correlations ( $\rho$ ) with the following formula:  $\rho = \tau / (\sigma^2 + \tau)$ , where  $\tau$  and  $\sigma^2$  are the between-school and within-school variances, respectively (for details about procedure see 7).

It should be underlined that significantly high intraclass correlations would require estimates of multilevel models applying statistical multilevel programs (as mlwin, or hlmwin). Such analyses could, for example, reveal whether differences between groups (as kindergartens) were a result of systematic differences in, for example, children's ages. As an example, such a finding would show that differences between kindergartens (with regard to a particular activity) are a result of observational reports of children of different ages rather than a organizational characteristic where some kindergartens have high or low prevalence of a particular activity.

Multilevel analyses are in fact the correct procedure when data has a hierarchical structure as in our study (each kindergarten had one or several observers who in turn reported many observations). However, estimating such models presupposes reliable variance between groups (at different levels). It can therefore be argued that calculating intraclass correlations is an adequate procedure for examining whether the data should be further explored in multilevel analyses. An intraclass correlation was calculated for each main activity, and this procedure was performed at both levels (kindergarten and observers).

*Analyses of variance between different groups of children*

In the present study we have focused on certain individual characteristics for the children involved in the reported activities. These characteristics were gender, age, ethnicity, and physical and psychological disabilities. We performed an independent t-test to examine whether participation in activities was related to the group variables mentioned above. For some of the variables we also performed a correlation analysis (Person corr), and for gender we present a table that shows the percent of observations that involve both girls and boys (Table 3). A main issue in our study is to explore possible differences in cultural formation for different groups of children. It should be noted, however, that the teachers were not asked to focus on particular groups of children in their observational work. It is therefore relevant to ask whether these children's activities were reported to an extent that corresponds roughly to their proportion of the total group of children observed. To highlight this issue, we apply infor-

mation about the whole group of children based on Dataset 2, where the teachers reported the number of children with cultural ties outside Western Europe, inadequate language, physical or psychological disability. Based on this information we make a very rough estimate of the total size of the analyzed groups.

**Results**

*Overview of observational reports*

The kindergarten teachers were asked to report 1–4 observations four times a day for one week. The number of reports each day was relatively equal, with the highest number on Tuesday day (174 observations) and lowest on Friday (141 observations). The day was divided into four parts or spells of work. The teachers report some more observations in the middle of the day, which is natural because not all of them are at work when the kindergarten opens in the morning and closes in the afternoon. Most observations were reported in the second spell of work (302) and lowest at the end of the day (123 observations). The observers were asked to report 1–4 observations for each spell of work (as mentioned above). Normally they reported 1–2 activities as shown below (also reported in Part 1).

Table 1  
**Number of observations reported as first, second, third or fourth activity at a particular time point**

	Number of observations
Reported as first activity	424
Reported as second activity	247
Reported as third activity	93
Reported as fourth activity	34

The table above does not tell us how many of the observers who reported four activities within a spell of work (all 31 observers could have done it once or just a few of them several times). Closer inspection of data shows that 11 teachers (of 31) reported four activities one or several times, and 19 teachers reported three activities one or several times. This information will be taken into account when we describe the overall picture of children's activities.

The teachers marked each observation as a clear/unclear activity in line with the definition outlined in our introduction. They were also asked to report first a clear activity and secondly a less clear activity if both types of activities were taking place during a particular spell of work. Our results show that 73 percent of the observations were marked as a clear activity. The activities were normally regarded as very common or quite common by the teachers (over 80 percent of the observations). About two-thirds of the activities took place indoor (68 percent) and only 7 percent took place outside the kindergarten (trips and excursions).

*Prevalence of different types of activities.*

Table 2 (also reported in Part 1) shows the percent of observations distributed across the main cat-

egories of activities. Indoor and outdoor activities are separated in the table, but it should be noted that role-playing is included in both arenas. We suggest that the measures in Table 2 can give an overall picture of what characterize children's activities in kindergarten. From a methodological viewpoint it may be argued, however, that some of the teachers influence this overall picture more than others because they contributed a higher number of observational reports. We therefore decided to also examine the frequencies when restricting the number of observations to a maximum of two within each spell of work. These results are listed under the heading "selected observations" in the table below. Based on the results we conclude that the most eager observers do not influence the total data material and we therefore include all observations in further analyses.

Table 2  
Percent of observations distributed across activities

Activity	Selected observations* (n = 671)	Total observations (n = 798)
Indoor activities		
Art performance	13.9	13.0
"Play with..."	12.7	13.0
Role-play	10.9	11.0
Construction	10.4	10.8
Reading books	9.2	9.8
Music activities	4.6	4.5
Other indoor activities	9.7	9.0
Outdoor activities		
Play in sandpit	6.1	6.3
Using playground equipment	5.7	5.4
Excursions/ trips	4.8	4.6
Role-play outdoor	4.0	3.9
Play with natural materials	3.3	3.6
Play with bikes	1.6	1.8
Other outdoor activities	1.5	3.1

The results in Table 2 are commented in more details in Part 1 of our study (11).

*Analyses of variance between kindergartens and observers*

Intraclass correlations for kindergartens and observers (as group variables) were examined and the results showed only very low intraclass correlations (the highest of .05). There is considerable agreement in the literature that attention to group differences should be based on intraclass correlations of at least .10 (see e.g. 6), so we conclude that in the present study there is no empirical support for further multilevel analyses. Our findings suggest that children's activities in kindergarten were not significantly different across kindergartens and units within them.

*Analyses of variance between different groups of children*

**Age**

We examined possible age differences in children's activities as reported in the present study. All main activities (recoded to dummy variables) were correlated with

age and, based on the result, a few variables were selected for an independent t-test. The analyzed groups were children under three years of age compared with children older than three. We found that the average level of reading activities and music activities were significantly lower for the oldest children. (T-value for reading activities was 2.32, and  $p = .020$ ; for music activities t-value was 3.38 and  $p = .001$ ). The results also show that the youngest children were significantly less involved in activities in the sandpit (t-value -2.59 and  $p = .010$ ).

**Gender**

Gender differences in the reported activities were explored. In general, we found that both girls and boys participated in almost half of the observations (45 percent) and for the rest of the observations girls (or mostly girls) were involved in 24 percent of the activities and boys (mostly boys) in 31 percent. Table 5 below shows the percent of observations including both girls and boys within each main activity.

Table 3  
Percent of observations including both girls and boys within each activity

Activities	Total observations (n = 798)
Indoor activities	
Music activity	80.0 (n = 35)
Art performance	59.2 (n = 103)
Reading books	53.8 (n = 78)
Other activities indoor	47.2 (n = 72)
Role-play	42.5 (n = 87)
"Play with..."	33.9 (n = 103)
Construction	27.7 (n = 83)
Outdoor activities	
Excursions/ trips	75.7 (n = 37)
Other activities outdoor	46.2 (n = 13)
Using playground equipment	41.8 (n = 43)
Play with balls	36.4 (n = 11)
Play in sandpit	34.0 (n = 50)
Play with natural materials	31.0 (n = 29)
Role-play outdoor	26.6 (n = 30)
Play with bikes	14.3 (n = 14)

Mixed gender activities are in particular music activities, trips/excursions, art performance and reading activities. It may be noted that of these activities, art performance and reading have the highest prevalence. We also want to point out that construction activities were reported relatively frequently but boys and girls cooperate only in 28 percent of the observations. Closer inspection shows that the remaining observations involved mainly boys.

Focusing on indoor activities t-tests showed a significant difference ( $p = .000$ ) between girls and boys with regard to art performance (30 observations of girls and 12 of boys). It may be repeated, however, that the most common was mixed gender within art performance (61 observations). Turning to outdoor activities, we see that boys tend to play more with balls (t-test,  $p = .019$ ), but it should be noted that in this category we have only a few cases (only 11).

### **Ethnicity and inadequate language**

In our results, 15.4 percent of the observations include children with a varying degree of cultural belonging (ties) to a culture outside Western Europe. In these observations we normally find one to two children with a deviant cultural background (68 and 27 percent). These children typically have some ties to Asia (68 percent), Latin or South America (11 percent). These children were normally not adopted (only in 10 percent of the cases). Children with cultural ties outside Western Europe seem to be very clearly represented in the observations based on our estimate of their proportion of the total group of children (35 children in the total group of children). It may be added, however, that this group of children were not represented in 11 of the 31 groups included in our study. This finding shows that many children may have very little kindergarten experience with children representing cultures outside Western Europe.

Our main finding is that the activities for this group of children (cultural ties outside Western Europe) were not significantly different from other children. T-tests (independent on dichotomized activity variables) showed only two exceptions from this picture and in both cases these children were more involved than the average child. Children in the studied group participated significantly more in music activities than children in general (t-value -2.27 and  $p = .023$ ). Music activities were reported in 9 percent of the cases when we select observations where minority-cultural children participated compared to 4 percent for children in general.

We also found that children in this group were more included in trips/excursions than the average child (t-value -2.65 and  $p = .008$ ). Inspection of data shows that for the studied group of children, 10 percent of the activities were trips/excursions compared to 4 percent for the children in general. It may be added that older children participate more in this activity than younger children, and the average age in the studied group of children tend to be older compared to all children, but probably this fact explains the finding only partly (age influence music- activities the opposite direction).

Children with inadequate language were reported in 14 percent of the observations, and in these cases normally one child. We expect this group of children to have a high overlap with the ethnicity group above, and this assumption is confirmed in results showing that these children participate relatively more in music activities and trips/excursions. In addition we found that this group of children was more involved in reading activities (t-value -2.87 and  $p = .004$ ) than children in general. Of the selected activities reported for children with inadequate language (for their age), 18 percent of the observations were reading activities compared to 9 percent of the observations for other children.

### **Physical and psychological disabilities**

Children with physical disability were included in about 3 percent of the observations (21 observations) and in these cases one child had this trait. We know from Dataset 2 that 10 children had physical disabilities

in the participating kindergartens (in 7 of 31 groups). Our assessment is therefore that this group of children has been clearly represented in our observations.

The main finding is that the activities for this group of children were not significantly different from activities in general, with one exception. Children with a physical disability were significantly more represented in music activities (independent t-test, t-value -6.59 and  $p = .000$ ). Inspection of data shows that music activities were reported in 33 percent of the observations compared to 4 percent for children in general.

Children with psychological disabilities were included in only 2 percent of the observations and in these cases one child (14 observations, in 15 cases the teachers were not sure but these cases were not included). The teachers reported in Dataset 2 that only seven children had psychological disabilities, which means that this group also seems to be clearly represented in our observations.

Again we found that the activities for this group of children were not significantly different from children in general, with one exception. Children with psychological disabilities were more represented in reading activities than children in general (independent t-test, t-value=-2.40 and  $p = .017$ ). The results show that for the studied group of children, reading activities were reported in 29 percent of the observations whereas this was the case for 9 percent for children in general.

## **Discussion**

### *Methodological considerations*

The present study claims to highlight children's activities in Norwegian kindergartens, which is of course a very important knowledge base for all professional discussions about quality and policy within this area. Our contribution to this field should be assessed in light of all methodological challenges briefly outlined in five main points below (a-e). First (a) we have a selection of kindergartens invited to the study and finally included in our sample. We invited kindergartens with a formal kindergarten teacher training partnership with Bergen University College, and it may be suggested that these kindergartens do not represent the average Norwegian kindergarten. It may be suggested that these kindergartens are more oriented to change and more updated on challenges and strategies discussed within early childhood education. Kindergartens in Bergen may also be deviant from kindergartens in more rural areas both with regard to employees and places to visit in their near surroundings. We agree that our sample may have this bias, but on the other hand, our results show kindergartens that we would call "quite traditional" with regard to children's activities. It may also be added that the 18 kindergartens represent different ownerships and a wide range of sizes and organizational structures. We hope that future contributions from studies based on other samples will supplement our study, but meanwhile we cannot see any obvious reason to take sample precautions when discussing our main results.

Secondly (b), in the present design kindergarten teachers select observations to be reported. In many cases they could probably report some other activities instead of the selected ones. It may be added that the observers had the opportunity to report several activities (up to four) during each spell of work, but at any rate they make selections. It should be noted that this methodological problem will be present in all studies of field observations. To handle this problem we elaborated an instruction to guide the observers as outlined in our introduction. We emphasized the importance of also including in reporting "the daily life" in kindergartens activities that were unclear to the observer. In our view, the teachers have reported activities in line with our instructions, and Dataset 2 shows that the observers themselves did not experience the selection of activity as a problematic issue. Only two teachers expressed that it was rather difficult to select observations to report and only one teacher experienced some difficulties reporting the observations in our standardized form. We conclude that selection of observations is necessarily a methodological issue in this kind of research, but the reported observations seem to be clearly in line with the aim of the study.

Furthermore (c), we may discuss how the researcher (first author) influences the data by defining and categorizing the activities. The observer gave a qualitative description of the activity along with a suggestion of labeling. Based on this information the researcher categorized the activities, and normally it was not difficult to sort out the reported activities. We are not claiming, however, that the activities were mainly one dimensional. In many cases the described activities were multi-dimensional, which means that several activities took place simultaneously (as also mentioned in the introduction), but in most observations it was rather evident what was the main activity. This assessment is also supported by the teachers who regarded 73 percent of the observations as "clear".

At a more detailed level, it may be added that role play was in some cases difficult to categorize because this activity is so embedded in children's play. We often found an aspect of role-play when children were playing in the sandpit, when they were climbing on frames and playing with cars etc. It can therefore be discussed whether the prevalence of role-play actually is underestimated in our study. Another viewpoint is that role-play could be regarded not as a category but an aspect that more or less is integrated in other activities. We have applied role-play as a category because the distribution of roles and the play in itself is very explicit in many of the observations.

Another methodological issue (d) is that children's daily life in kindergarten is described as prevalence of activities in the present study. It may be argued that the link between prevalence estimates and cultural formation is not simple and straightforward as also mentioned above (introduction). Activities that go on for a longer time and/or involve many children may have an impact on children that is underestimated in the present study.

From this viewpoint, some of the planned activities perhaps get too little attention in our study. On the other hand, data shows clearly that most activities were performed within small groups of children and it is our general impression that activities in kindergartens normally last for a relatively short period of time. We therefore regard the prevalence estimates as meaningful measures in exploring children's daily life in kindergarten.

Finally (e) our study was performed one particular week in October 2008. Is it reasonable to apply these data to present general descriptions of children's activities in kindergartens? A majority of the teachers reported (Dataset 2) that the actual week had been "a normal" week for the year, but we also asked them whether children's activities vary significantly across different times of the year. For indoor activities about 30 percent of them gave a positive answer (meaning yes, to a high or relatively high degree), whereas almost 60 percent gave a positive answer with regard to outdoor activities. On this background we suggest that the time of the year should be taken into account when interpreting the results. It should be noted, however, that most of the activities reported in our data were indoor activities which normally do not vary by time of the year.

Our conclusion at this point is that the present study can highlight children's activities in kindergarten and point out some important issues for debate, in spite of methodological restrictions in our research design. In the following we will discuss some main findings.

#### *Focus on variations*

Kindergartens in Norway are allowed to have a particular subject profile (as for example "outdoor kindergarten") and they vary in size, structure and ownership. Such variations are also represented in our sample. It is therefore interesting to note that our study does not find systematic differences between kindergartens with regard to the type of activities reported. This finding suggests that children in Norwegian kindergartens experience to a high degree the same patterns of activities

A major issue in the present study was exploration of possible differences between groups of children. For Norwegian kindergartens it is an explicit policy to counteract traditional differences across gender. From this perspective it is a positive result that almost half of the activities included both girls and boys. On the other hand, we also found more girls-only groups participating in art performance and more boys-only groups participating in construction activities and playing ball outside.

With regard to age, two findings should be noted in our view. First, that a relatively low level of music activities was observed for the oldest children. These activities were often planned and typically initiated by an adult. We therefore suggest that adults working with older children critically consider more use of music activities. Secondly, we are worried about the result showing a negative relationship between age and reading activities. In our view, reading activities should not be restricted to the youngest children.

Finally, the present study pays attention to the minority groups: children with a different ethnicity, inadequate language, physical or psychological disabilities. In general these groups do not have an activity pattern different from other children, which is a positive result in our view. When we focus on the few exceptions from this main picture, it should be noted that these groups were never underrepresented in any of the activities. They were instead overrepresented in some activities, in particular music and reading activities. For children with inadequate language (for their age), reading activities can be seen as a very relevant activity and were probably often initiated by adults. Reading activities may also be a positive stimulation for children with psychological disabilities.

### Conclusion

Our study suggests that the Norwegian kindergartens seem to be rather homogenous which may be

interpreted as rather egalitarian conditions for cultural formation. On the other hand this finding may suggest a strong national kindergarten-tradition defining what is regarded as natural kindergarten activities for children. From this perspective, it can be a challenge to question children's activity pattern. Our results also show a very positive integration of the minority groups we have focused on (even though the analyses were based on relative few observations). We found that boys and girls cooperate in almost half of the reported activities, a result that invites us to a discussion of what is actually the final aim from a gender equality perspective? With regard to age, we have above encouraged kindergarten teachers to reflect on older children's declining participation in reading and music activities. The present study provides, however, only an overview of some aspects of variation in children's activities in kindergarten, which means that further explorative research is needed to better understand conditions for cultural formation.

### References

1. Bourdieu P. Outline of a theory of practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977, pp. 17–18.
2. Bourdieu P. Habitus og livsstilenes rom. Agora, 2006. Vol 24. (1–2), pp. 74–112.
3. Cullen J., Anning A., & Fleer M. Early childhood education elektronisk ressurs : society and culture. London: SAGE, 2004, pp. 31–42.
4. Engstrom Y., Punamaki-Gitai R.-L., & Miettinen R. Perspectives on activity theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, pp. 19–39.
5. Hedegaard M. (2008) A cultural-historical theory of children's development. In M. Hedegaard & M. Fleer (Eds.) Studying children – cultural-historical approach. Berkshire: Open University Press, pp. 10–30.
6. Kallestad J.H., Otweus D., & Alsaker F. School climate reports from Norwegian teachers: A methodological and substantive study. School Effectiveness and School Improvement, 1998. Vol. 9 (1), pp. 70–94.
7. Kunnskapsdepartementet (2011). Frameworkplan for the Content and Task of Kindergarten. Ministry of Education, Oslo, Norway.
8. Rogoff B. The Cultural Nature of Human Development (Ed.). New York: Oxford University Press, 2003, pp. 50–63.
9. Rogoff B. Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. In K. Hall, P. Murphy & J. Soler (Eds.) Pedagogy and Practice: Culture and Identities. London: Sage Publication, 2008, pp. 58–75.
10. Rogoff B. Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. In K. Hall, P. Murphy & J. Soler (Eds.) Pedagogy and Practice: Culture and Identities, . London: Sage Publication, 2008, p. 60.
11. Kallestad, Jan Helge; Odegaard, Elin Eriksen. Children's activities in Norwegian kindergartens. Part 1: An overall picture. Cultural-Historical Psychology, 2013. Vol. 9 (4), pp. 74–82.

## Что делают дети в норвежских детских садах? Часть 2: Общая картина жизни в детском саду

**Я.Х. Каллестад\***

Бергенский университетский колледж, Берген, Норвегия  
jhk@hib.no

**Э.Э. Одегор\*\***

Бергенский университетский колледж, Берген, Норвегия  
eoo@hib.no

Данное исследование ставило своей целью изучить различия в условиях культурного развития в детских садах Норвегии. В 2008 году воспитатели (31 человек) на протяжении целой недели по несколько раз в день фиксировали, чем заняты дети, и составляли отчеты с качественными описаниями их деятельности. На основании 798 подобных отчетов мы воссоздали общую картину повседневной жизни маленьких детей в саду — картину, которая дает теоретическое представление об их культурном развитии (см. часть 1 настоящего исследования). В данной части мы исследуем различия в основных видах деятельности между детскими садами и детскими группами. Нами были рассмотрены следующие переменные: возраст; пол; культурная среда, в которой воспитывается ребенок; физические и психологические ограничения. Результаты исследования показали следующее: в некоторых случаях прослеживается зависимость деятельности от возраста детей; практически в половине видов деятельности (45 %) отмечаются гендерное смешение; в целом, условия в норвежских детских садах достаточно однородны и позволяют обеспечивать интеграцию тех групп, которые нас интересовали в данном исследовании. В статье отдельно обозначены вопросы, требующие дальнейшего изучения, и уделено внимание практической значимости полученных результатов для исследования детских возрастов.

**Ключевые слова:** деятельность в детском саду, качество детских садов, условия культурного развитие в детских возрастах.

### Литература

1. Bourdieu P. Outline of a theory of practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977, pp. 17–18.
2. Bourdieu P. Habitus og livsstilenes rom. Agora, 2006. Vol 24.(1–2). pp. 74–112.
3. Cullen J., Anning A., & Fleer M. Early childhood education elektronisk ressurs : society and culture. London: SAGE, 2004, pp. 31–42.
4. Engstrom Y., Punamaki-Gitai R.-L., & Miettinen R. Perspectives on activity theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, pp. 19–39.
5. Hedegaard M. (2008) A cultural-historical theory of children's development. In M. Hedegaard & M. Fleer (Eds.) Studying children – cultural-historical approach. Berkshire: Open University Press, pp. 10–30.
6. Kallestad J.H., Okweus D., & Alsaker F. School climate reports from Norwegian teachers: A methodological and substantive study. School Effectiveness and School Improvement, 1998. Vol 9(1), pp. 70–94.
7. Kunnskapsdepartementet (2011). Frameworkplan for the Content and Task of Kindergarten. Ministry of Education, Oslo, Norway.
8. Rogoff B. The Cultural Nature of Human Development (Ed.). New York: Oxford University Press, 2003, pp. 50–63.
9. Rogoff B. Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. In K. Hall, P. Murphy & J. Soler (Eds.) Pedagogy and Practice: Culture and Identities. London: Sage Publication, 2008, pp. 58–75.
10. Rogoff B. Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. In K. Hall, P. Murphy & J. Soler (Eds.) Pedagogy and Practice: Culture and Identities, . London: Sage Publication, 2008. p. 60
11. Kallestad, Jan Helge; Odegaard, Elin Eriksen. Children's activities in Norwegian kindergartens. Part 1: An overall picture. Cultural-Historical Psychology, 2013. Vol 9.(4) pp. 74–82.

#### Для цитаты:

Каллестад Я.Х., Одегор Э.Э. Что делают дети в норвежских детских садах? Часть 2: Общая картина жизни в детском саду // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 86–94.

\* Каллестад Ян Хелге. Кандидат наук, доцент факультета образования, Бергенский университетский колледж, Берген, Норвегия. E-mail: jhk@hib.no

\*\* Одегор Элин Эриксен. Кандидат наук, профессор факультета образования, Бергенский университетский колледж, Берген, Норвегия. E-mail: eoo@hib.no

---

**ПСИХОТЕРАПИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ**  
*PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOCORRECTION*

---

## Специфические особенности и проблемы персоналистического консультирования

**А.И. Красило\***

ГБОУ Центр диагностики и консультирования «Участие», Москва, Россия  
*aikrasilo@list.ru*

---

В статье рассматриваются персоналистические особенности социально-гуманистического консультирования. Травматические переживания с самого начала рассматриваются — по их природе и психологической структуре — не как психофизиологические, а в качестве персонально-этических. Физиологическая сторона проблемы уступает место этической, поскольку перед пострадавшим — как личностью — стоят те же самые этические проблемы, что и перед всеми, но их решение осложнено — или блокировано — перенесенной психологической травмой. Главной задачей персоналистического консультирования полагается реабилитация пострадавшего человека как личности, как создателя, творчески участвующего в решении актуальных социальных проблем. Эта задача решается не только на пути помощи пострадавшему с его индивидуальными проблемами, но также и в направлении возложения на психолога социальной ответственности за риск разрушения духовных ценностей.

**Ключевые понятия:** социально-гуманистическое консультирование, персоналистическое консультирование, психологическая травма, персонификатор, социальный персонификатор, социальный невротик, социализированная личность, взаимоотношения власти, смыслообразующие ценности.

---

Задачей статьи является анализ специфических особенностей социально-гуманистического консультирования [10; 11; 12]. В социально-гуманистическом консультировании проводится принципиальное различие между социальным невротиком и социализированной личностью. Социальный невротик адаптируется к падшему обществу [2] — и стихийно реабилитируется после психологической травмы — на пути признания травматической ситуации как социально-нормальной. Он недоволен только своим местом в травматических взаимоотношениях, а не потерей их ценностного, культурно-исторического содержания. И поэтому активно навязывает окружающим освоенный им травматический тип взаимоотношений, в которых навязчиво пытается — в качестве компенсации за испытанную травму, в процессе своеобразной эго-

центрической аутореабилитации играть роль преследователя (персонификатора), т. е. роль, противоположную пережитой им роли жертвы. Испытанные им боль и стресс он связывает с намеренными действиями персонификатора, проецируя на него все содержание травматической ситуации. И потому считает нормальным и самому проявлять такую деструктивную активность, которая служит источником травматизации других людей.

Социализированный индивид страдает от травмы не меньше, но в отличие от социального невротика не может позволить себе облегчить стрессовую нагрузку на пути отбрасывания смыслообразующих — для него как для личности — культурно-исторических ценностей. Он как бы принимает всю боль страданий на себя, фокусирует их на себя. Тем самым со-

**Для цитаты:**

Красило А.И. Специфические особенности и проблемы персоналистического консультирования // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 95–104.

\* Красило Александр Иванович. Кандидат психологических наук, доцент, методист, ГБОУ Центр диагностики и консультирования «Участие», Москва, Россия. E-mail: aikrasilo@list.ru

держание травмы приобретает выраженный личностный аспект. Именно в этом решении — принять боль на себя, а не избавиться от нее путем отрицания социально значимых гуманистических норм и ценностей, пострадавший проявляет себя как полноценная личность. В отличие от социального невротика, который готов разрушить все общественные отношения и самого себя как личность.

Реабилитационная помощь социализированной личности и является специфической задачей социально-гуманистического консультирования, которую никто из представителей других теоретических направлений в консультировании не заявлял в качестве своей главной задачи. Для социально-гуманистического психолога недостаточно превратить клинического невротика в хорошо адаптированного к падшему обществу [2] социального невротика. И свою задачу он видит не только в помощи пострадавшему с его индивидуальными проблемами, его заботит и содержание общественных отношений, за состояние которых он также берет на себя ответственность. Он не может позволить себе жертвовать духовным достоянием общества ради социальной адаптации пострадавших. Его позиция точно такая же, как и позиция пострадавшей социализированной личности, что является необходимым условием понимания консультантом личностных, социально-гуманистических проблем пострадавших.

Социально-гуманистическое консультирование [10; 11; 12] методологически более правильно было бы назвать *персоналистическим* [2], поскольку основными проблемами здесь являются проблемы духовные, личностные, а не проблемы индивида как биологического существа, страдающего исключительно от психофизиологического стресса; с вечным культом наследственности, приписываемой любому психологическому явлению, в котором недостаточно изучена социальная сущность человека. Мы надеемся, что такое терминологическое уточнение не вызовет возражений.

Задача персоналистического консультирования состоит в реабилитации пострадавшего человека как личности, как созидателя, активно и свободно участвующего в решении актуальных социальных проблем, развивая и реализуя при этом свой творческий потенциал. Освобождение от стресса и переходная (от группы больных к группе здоровых) социальная адаптация — это задача не психолога, а психиатра, медицинского психотерапевта, который выводит из травмы на свет реальной жизни уже не испуганного и подавленного индивида, а ценную социальную единицу, способную функционировать в наличных социальных условиях. Это хорошо адаптированный психологический инвалид, способный делать всё, что посылно большинству окружающих.

Но при этом — что является существенным недостатком — пострадавший иногда предполагается совершенно не обременённым проблемами духовного состояния общества. Полагается, что они не имеют никакого отношения к процессу реабилитации, в от-

личие от явлений психофизиологического континуума.

В персоналистическом консультировании травматические переживания с самого начала рассматриваются — по их природе и психологической структуре — не как психофизиологические, а в качестве персонально-этических. Физиологическая сторона проблемы уступает место этической, поскольку перед пострадавшим — как личностью — стоят те же самые этические проблемы, что и перед всеми. Только они индивидуально осложнены, обострены, открываются во всей своей философской и экзистенциально-смысловой глубине, в живом, пристрастном единстве абсолютного и относительного, требуют ориентировки и поиска нестандартных решений. При этом возможности достижения и сохранения личностно значимых ценностей значительно снижены и отсрочены условиями и уровнем развития личности пострадавшего. А стандартные (т. е. используемые большинством людей) средства их решения — заблокированы или недоступны.

Реабилитационное освобождение пострадавшего от морально-этических проблем, от задач нравственного совершенствования личности вместо квалифицированной психологической помощи в их решении превращают творческую личность в опекаемого догматика, социально-невротическая адаптация которого поддерживается психотерапевтическими порциями мифологически-терапевтических интроектов. Большинство направлений современной психотерапии, в отличие от персоналистического, не берут на себя ответственность за сохранение и возрождение — в результате их профессиональной деятельности — духовно-ценностной культуры общества и, соответственно, за сохранение возможности пострадавшего стать подлинной личностью.

Центральной проблемой персоналистического консультирования выступает реабилитация творческой личности, способной к самореализации. Как известно, представители гуманистической психологии часто противопоставляют невротическую личность самореализующейся [17]. Поэтому иногда создается впечатление, что такая личность полагается никогда не испытывающей травматических переживаний, т. е. фактически полагается (подразумевается) одно из двух: 1) каким-то волшебным способом она избегает влияния травматических ситуаций; или же, 2) пережив эти ситуации, она не испытывает травматических последствий и продолжает далее прерванный травмой процесс самореализации как непрерывный.

Создается впечатление, что «время До» и «время После» безболезненно «сшиваются» друг с другом, а травма лишь «прихватывается» по этому шву (чисто мнемическая функция) в качестве «травматического ярлычка». Эти теоретические парадоксы вполне объяснимы, если учесть, что гуманистические психологи предпочитают, в отличие, к примеру, от психоаналитиков, не погружаться в содержание драматических проблем пострадавших, или, по крайней мере,



избегают рассмотрения наиболее уродливых случаев насилия. Их выводы тяготеют к анализу проблем ограниченного контингента «счастливчиков», психологические проблемы которых не столь мучительны и безысходны, как проблемы жертв насилия, рассматриваемого нами в широком смысле, т. е. не исключительно сексуального.

Они признают, что на свете есть зло. Куда же от этого деться? Войны, терроризм, криминал — нелепо отрицать существование насилия в окружающем мире. Оно становится непосредственным предметом гуманистического анализа при условии, что источник зла — «демон» — выявляется в самой личности [18; 19]. Эта позиция верна только в том смысле, что нельзя переносить вину за содеянное зло исключительно на социальные условия, на «среду», тем самым оправдывая и социально санкционируя элементы произвола и насилия в поведении отдельных лиц (персонификаторов). Экзистенциальный психолог идет в своём психологическом анализе социального и социально-психологического зла не от субъективно-объективных условий к переживаниям субъекта, а, напротив, от переживаний к их вероятной проекции в типических ситуациях внешнего мира, т. е., в понятиях Н. Бердяева, объективирует их.

Обнаружив в процессе интроспективного анализа inferнальные образы и некие потенции, гуманистический психолог иногда проецирует их на всё человечество [19]. Эти объективированные результаты философствующей интроспекции получают затем статус безусловных источников социального зла, якобы заложенных в биологической природе человека, что роднит подобные рассуждения с позицией психоаналитиков. Происходит романтизация и «демонизация» социально-невротических импульсов личности, адаптированной к падшему обществу. В ярком inferнальном свете предстают интроспективные переживания теоретизирующего субъекта [18; 19], которые чаще всего уже не в теории, а на практике неизбежно ведут к снятию консультантом личной ответственности за сохранение духовных ценностей в обществе.

Удивительным образом личность с её реальными проблемами растворяется, погружаясь в экзистенциально-фантазийное пространство, откуда она не смеет поднять голову, не смеет вступить действующим лицом в реальные социальные драмы, раздирающие духовно падший мир. Или безвольно подчиняясь внушенным страхам и недоразвитым импульсам, оправдывает своё социальное бездействие там, где окружающие ждут от анализируемой персоны не эгоцентрической фиксации на своих прошлых, допустим, даже драматических переживаниях, а участия, сопереживания в трудной жизненной ситуации и реальной, действенной поддержки в настоящий момент. Персоналистический парадокс этой ситуации состоит в том, что тем самым они как раз и упускают возможность устойчивого преодоления собственно посттравматического стресса. В своей крайней выраженности подобные экзистенциальные экспери-

ментаторы становятся источником мучений именно для тех, кого любят [15].

В качестве философской позиции это ещё можно понять. Но в качестве позиции психолога-консультанта такая экзистенциально-гуманистическая мода, переходящая в элитарное кокетство, в современном практическом консультировании нас совершенно не устраивает, поскольку находится на теоретической обочине решения проблем психологической помощи социализированным пострадавшим.

Проведенный нами ранее анализ сущности психологической травмы [12] позволяет считать главным источником всех психологических страданий на земле навязанную в процессе примитивного общения власть одного человека над другим, а также как результат — сформировавшиеся отношения власти. В этом отношении А. Адлер [1] оказался ближе к истине, чем З. Фрейд [22]. И реальное физическое рабство, и психологическое — посттравматическое, когда мир пострадавшего буквально «оккупирован», полностью захвачен волей персонификатора. Любое насилие вызывает страдание жертвы именно в силу переживания ею цинично-жестокой, уничтожающей власти над ней, её жизнью, мечтами, планами, духовными ценностями, отношениями с близкими людьми и т. д., со стороны персонификатора. Будь то сексуальное насилие, хулиганский садизм самоутверждающегося эгоцентрика, мучительное иезуитское вытягивание жертвы из родной социальной среды аферистом, торжество террориста, социальный геноцид современного нацизма и т. п. Всё это различные формы внешней власти, в результате которых остаётся связь пострадавшего с персонификатором, которая интериоризуется во внутренний мучительный диалог, неизбежно навязываемый пострадавшему как непосредственным травматическим персонификатором, так и социальным [12]. Социальным персонификатором чаще всего оказывается непосредственная референтная группа пострадавшего, которая вместо ожидаемой психологической помощи парадоксально увеличивает интенсивность страданий жертвы.

В этом диалоге жертва чувствует себя несвободной, не способной реализовать свои жизненные планы, развиваться в направлении ранее выбранного индивидуального пути. Она чувствует себя постоянно и неотвратно привязанной к капризной воле персонификатора. Социальный невротик выносит травматическую ситуацию за пределы своего индивидуального развития и смешивает её с требованиями социума к индивиду, делает смысловым фоном своего восприятия системы общественных норм и ценностей. Тем самым он адаптируется к падшему обществу, обеспечивает себе быстрое снятие дистресса и достижение внутреннего комфорта. Но за это он «платит» императивным отказом от высших духовных ценностей. Другое следствие социально-невротического выхода из травматической ситуации — обреченность поддерживать функционирование травматических условий в качестве реально дей-

ствующих социальных. Иначе к нему начнет возвращаться мучительность травматических переживаний. Иными словами, травматическое зло он теперь должен клонировать и воспроизводить в отношениях с окружающими — в той или иной форме и силе проявления — всю оставшуюся жизнь.

Личностное развитие *социализированного индивида* обуславливает его относительно большую пристрастность и тем самым уязвимость в отношении социально позитивного содержания ценностной сферы. Социализированные индивиды оказываются более «виктимны» именно потому, что они возложили на себя обязанность защищать не только свои личные, но и социальные интересы, которые в условиях современного катастрофического распада системы моральных норм и ценностей становятся крайне уязвимы и обременительны для их немногочисленных защитников.

На наш взгляд, индивиды, способные к самореализации, как раз и составляют группу *психологической нормы* [13]. Но это не только те, кто благополучно процветает на вершине пирамиды удовлетворения всех своих потребностей [17], но и те, кто пережил психологическую травму, чьи высшие потребности внезапно оказались травматически заблокированными. Личностные интересы представителей этой группы и, соответственно, цели их реабилитации коренным образом отличаются от целей реабилитации статистической нормы. Совершенно очевидно, что решение специфических задач реабилитации психологически здорового индивида не может осуществляться на пути адаптации пострадавшего к нормам и ценностям *падшего общества* [2]. Принципиально важно учитывать, что нормален, т. е. *психологически здоров* не тот, кто пока избежал воздействия травматических факторов, а тот, кто даже в условиях травматических ситуации продолжает отстаивать персоналистические (т. е. смыслообразующие, культурно-исторические) ценности [11; 12].

Для представителей психологической нормы должны быть разработаны особый путь и особая технология уже не психофизиологической, как для клинических невротиков, а гуманитарной (персоналистической) реабилитации. Таким образом, психологическая норма — это вовсе не группа застрахованных от травматических переживаний лиц, а особая группа людей, имеющих следующие существенные признаки.

1. Они выстраивают свою жизненную перспективу в отношении актуальных задач общественного развития. И чем выше их уровень притязаний, тем на более сложную задачу с более рискованным исходом её решения они ориентированы. Именно в этом и состоит их конкурентная адаптационная «слабость» и «виктимность» по сравнению с социальными невротиками.

2. В условиях криминализации общества число психологически нормальных индивидов оказывается по своей численности гораздо меньше числа лиц с ограниченными возможностями здоровья.

3. Даже в отсутствие воздействия травматической ситуации сила переживаемого ими стресса — максимально возможная, т. е. практически более высокая по сравнению с другими группами лиц, нуждающихся в психологической помощи. Поэтому именно представители этой группы, от сохранности психологического здоровья которых во многом зависит духовное возрождение общества, а значит и будущее страны, нуждаются в первостепенной психологической помощи. В то время как на практике отнесение ребенка к норме почти автоматически исключает возможность своевременной и достаточной психологической помощи в решении их специфических гуманитарных и реабилитационных проблем.

4. Психологически нормальным (здоровым) не может считаться человек, который в случае угрозы своему комфорту оставляет «отягчающие» его духовные ценности, культурно-исторические по своему генезису и общественные по своему статусу. Поэтому психологически нормального индивида мы противопоставляем *социальному невротик*у, главной особенностью которого является адаптация к условиям падшего общества [2], и именно за счет разрушения тех духовных норм и ценностей, которые только и делают человека человеком. Разменивая высшие человеческие ценности на валюту криминальной адаптации, социальный невротик остается устойчиво адаптированным индивидом.

5. Созидательные ценности предполагают творчество. А способность к творчеству осложняет травму. Подлинное творчество начинается не с формулирования условий творческой задачи. Как известно, сама формулировка проблемы или задачи — это уже результат творческой деятельности. Причём этот результат более значим, трудоёмок и подчас мучителен для творческой личности, чем результат последующего этапа решения творческой задачи уже на основе ранее проведенной селекции и вербальной фиксации всех необходимых и достаточных условий её решения.

Эта мучительность творческого процесса может сливаться с мучительностью переживания травматической ситуации и под воздействием дистресса слабо дифференцироваться от неё. А установка пострадавшего на сохранение своего творческого потенциала может одновременно консервировать и провоцировать травматические переживания, воздействие которых приводит к неизбежному распаду и бесплодности творческой деятельности. Эта идея в специфической форме присутствует в теории и практике психодрамы [14].

6. Крайняя уязвимость к травме именно творческой личности состоит также в том, что творческий процесс освоения мира она распространяет и на освоение травмы, содержание которой неисчерпаемо [12]. При этом сам творческий процесс деформируется и искажается, становится малопродуктивным, поверхностно-ритуальным, фрагментарным, разорванным под воздействием дистресса на несистематические и негармонические импульсы творческих действий,

поражённых травмой. Функциональные психологические органы творческой деятельности вместо творческих гипотез порождают уродливые кошмары, особенно осложнённые в случае сексуально-фобических травм. Творческие навыки лишь бесконечно возвращают пострадавшего к повторному переживанию травматических условий, сопровождающихся кошмарами бесплодного «брёда творчества».

7. В этом отношении можно сказать, что массовые травмы избирательно уничтожают именно психологическую норму. Творческие личности, раздавленные травмой, превращаются в хорошо адаптированных к падшему обществу индивидов — социальных невротиков.

Исходя из особенностей пострадавших, принадлежащих к группе психологической нормы, главную задачу консультанта-психолога мы видим не в том, чтобы просто адаптировать пострадавшего к наличному социуму, а сохранить и возродить его способность к творческой созидательной деятельности. Без творческого отрицания содержания духовных ценностей, присвоенных психологически здоровыми индивидами, невозможен социальный процесс их культурно-исторического развития, который является необходимым условием сохранения уже в процессе индивидуального развития каждой личности духовных ценностей как реально действующих, в отличие от их догматически-ритуального консервирования. Доминирующей стратегией в персоналистическом консультировании является именно стратегия *творческой социализации*, в отличие от стратегии тотальной (инвалидизирующей) *адаптации*.

В отношении социального невротика задача персоналистического консультирования ещё более сложная, трудоёмкая, длительная и, к сожалению, далеко не гарантированная по своему результату, чем при работе с представителями психологической нормы, направленность воли которых совпадает с целями и задачами консультанта. Социальный невротик в силу своей социальной адаптированности и болезненности процесса снижения его психопатически завышенной самооценки, процесса временного, но неизбежного, как правило, не чувствует потребности в психологической помощи. Более того, он воспринимает её как агрессию или угрозу. Частным видом такой угрозы являются и попытки развития творческого потенциала социального невротика, поскольку редукция творчества является одним из условий беспроблемной комфортной адаптации индивида в падшем обществе.

Если уместно здесь провести медицинскую аналогию, то социальный невротик — это как бы уже хронический больной, который продолжает жить со своей социальной болезнью, не замечая ее, поскольку она не препятствует, а, напротив, способствует более быстрой адаптации невротика к социальной среде.

Наверно, уместна медицинская аналогия и в вопросе о первоочерёдности психологической помощи. В условиях дефицита персонала и ограниченности материальных средств первая помощь всегда оказы-

вается наиболее тяжелым пострадавшим, каковыми в данном случае, как это ни парадоксально звучит, несомненно, являются представители психологической нормы. Актуальность первостепенной помощи им максимальна именно потому, что в первый посттравматический период, который в любой момент может завершиться катастрофой, ценой собственных невероятных психологических усилий они ещё не закупорились от драматической действительности социально-невротической бронёй изощренных защитных механизмов и потому остаются психологически здоровыми. Но именно поэтому они испытывают наиболее тяжелые моральные и душевные страдания, угрожающие самой сути их личности.

Одной из главных особенностей персоналистического консультирования является активное реабилитирующее взаимодействие пострадавшего с агрессивным партнёром («преследователем», по терминологии Э. Берна), а точнее, с персонификатором [12]. Консультирование наиболее эффективно тогда, когда это взаимодействие осуществляется реально в специфических условиях психологического центра. Хотя, как правило, оно осуществляется виртуально: персонификатор лишь воображается и пострадавшим, и консультантом.

Процесс консультирования предполагает, что персонификатор — тоже жертва, причем уже в роли «преследователя» [3]. Насилие над другим всегда есть насилие индивида над собой. Что может актуально, т. е. в страдательной форме, не переживаться. Как эгоцентрический индивид, ориентированный лишь на комфортную адаптацию, персонификатор может быть вообще не заинтересован в осознании своей личностной несостоятельности. Но объективно в свете персонально-этических проблем и ценностей — он сам является жертвой. И жертвой не только предыдущих травматических ситуаций, в которых он играл роль пострадавшего, что типично для подавляющего большинства историй психологического развития анализируемых персонификаторов, но и жертвой конкретной, находящейся в процессе реабилитационной разработки ситуации, в которой ему выпала роль «преследователя».

Если мы искусственно вырвем травматическую ситуацию из социального контекста, в частности, абстрагируемся от влияния социального персонификатора, то персонификатор автоматически превращается в инфернала, приобретая в восприятии пострадавшего ужасающий мистический образ.

Интенсивность и сила морального ущерба и унижения, переживаемая пострадавшим, и, соответственно, сила негативного влияния дистресса прямо зависят от степени объективации [2] злых намерений персонификатора в болезненном восприятии самого пострадавшего. Поэтому консультативное выявление и фиксация внимания пострадавшего на *социальном персонификаторе* и его роли в повторно переживаемой — припоминаемой, воображаемой и преображаемой — травматической ситуации снижает деструктивную интенсивность

дистресса и способствует неизбежному превращению образа инфернала в образ заурядного персонификатора. Это очень важный реабилитационный момент, поскольку основной стратегией персоналистического консультирования является помощь пострадавшему в достижении *моральной победы* над персонификатором. А инфернала по определению совершенно невозможно победить. Его сущность состоит как раз в том, что он всегда неизбежно торжествует в ослабленном и измождённом сознании пострадавшего.

Что касается социального персонификатора, он осложняет травматические переживания и обуславливает морально-нравственные мучения пострадавшего, как правило, именно за счет своей типически усредненной личностной неразвитости. Поэтому он вполне заслужил того манипулятивного отношения, которое «по умолчанию» навязал ему З. Фрейд [22]. В качестве социального персонификатора, как правило, выступает субъективный образ (актуальные представления пострадавшего) социально значимой (референтной) для пострадавшего группы, на нормы и ценности которой он ориентируется, перед которой стремится оправдаться, дружеского участия и сопереживания которой он добивается.

Но вся проблема состоит в том, что, в частности, современные реальные подростковые и юношеские группы с их максимализмом и отсутствием опыта полноценной социализации оказываются крайне жестокими к пострадавшим, что явно проявляется в массовом характере интернет-унижений. Сопереживание и необходимое пострадавшему душевное участие даже близких друзей в этих социально-психологических условиях неизбежно оказываются амбивалентными, т. е. сопряженными со скрытой насмешкой, конкурентным торжеством, что пострадавший не только смутно чувствует, но в чём часто оказывается совершенно убежденным. И подчас именно потому, что «сам такой», т. е. сам готов самоутвердиться и повеселиться за чужой счёт. Иными словами, личностная неразвитость, недостаточная социализированность, групповая замкнутость самого пострадавшего являются дополнительным источником негативного, травмирующего его самого облика социального персонификатора.

Но непосредственно изменить свои установки на более гуманистические пострадавший не может, потому что тогда перед ним встаёт моральная проблема, в свете которой этот его непосредственный выход из травматической ситуации в стиле избегания выглядит в глазах самого пострадавшего ещё более смешным, жалким и унижительным, чем его роль в самой травматической ситуации. В этом случае в результате переживания неконтролируемых импульсов избегания он видит, убеждается в том, как резко снижается его самооценка. Это доставляет ему болезненные ощущения, приводящие к агрессивному пресечению дальнейших рефлексивных импульсов. Он неизбежно чувствует себя несостоятельным и неполноценным человеком. Его произвольно влечет

к таким же неполноценным партнёрам по общению. Именно в силу сходной ущербности они, наконец, начинают вынужденно-искренне сопереживать друг другу, составляя ущербно-изолированную группу.

Каждый человек в кризисной ситуации слышит голос своего особого социального персонификатора, с которым ведёт внутренний диалог. Это его голос слышен в каждом возрастном кризисе, в каждой неудаче и психической травме. Не только взаимодействие с современной подростковой средой является источником формирования деструктивного образа социального персонификатора, но и взаимодействие с представителями взрослой группы, живущей по «сценарию неудачника» или «сценарию непобедителя» [3].

З. Фрейд в терапевтических целях и, как уже отмечалось, «по умолчанию» посмеялся над социальным персонификатором, приписав ему врожденные эротические провокации, которые в то же время простительны, поскольку это влечения несмысленного ребенка. Тем самым пострадавшие получили возможность легко выйти из роли жертвы: «Мы сами инициаторы!» — и одновременно «отбить» обвинения воображаемых представителей социального персонификатора в сексуальной распущенности жертвы. — «Все такие в детстве, и каждый из вас тоже!»

В этих условиях образ персонификатора теряет свой определяющий деструктивный признак: наслаждение переживанием неограниченной власти над пострадавшим. «Это не ты вынудил, а я делала то, что сама хотела, не ты мной, а я тобой манипулировала. Но что спросить с маленькой девочки! Сам виноват, ты же был уже достаточно взрослый, — ха-ха...» Это и есть пример типичной психоаналитической моральной победы пострадавшего над персонификатором.

Но эта победа осуществляется за счет разрушения культурных норм и ценностей общества, являясь по своей сути результатом сознательной социально-невротической деятельности психоаналитика. За терапию отдельного индивида общество должно платить разрушением своих духовных ценностей. И не только общество в целом, но и пострадавший одновременно лишается возможности стать подлинной личностью на пути творчески созидательной социализации.

Эта фиктивная победа, доставляя временное успокоение пострадавшему, временную возможность клинически нормальной ориентировки в своих индивидуально ограниченных интересах и целях и обеспечивая тем самым его удовлетворительную адаптацию в социуме, на самом деле никуда не ведёт. Именно в силу того что травма познавательного неисчерпаема, в силу того что развитие личности пострадавшего не может просто остановиться, «успокоившись» сценическим решением детской сексуальной травмы, — эта психоаналитическая победа неизбежно оказывается временной. Да и созрела-то сама травма до состояния актуального переживания, т. е.

перешла из *потенциальной* в *актуальную* форму [11; 12] именно в результате процесса личностного развития пострадавшего и превращения смутных детских впечатлений в мучительный подавляющий образ, который начал, наконец, отрываться от фона накопленных впечатлений и превращаться сначала в смутную угрожающую фигуру, а затем с помощью психоаналитика в четкий проблемный образ.

Сама моральная победа пострадавшего над персонификатором предполагает постепенное включение в реабилитационный анализ социальных факторов и условий, которые актуально не воспринимались и не учитывались пострадавшим в травматической ситуации, но которые начинают носить всё более выраженную персонально-этическую нагрузку в реабилитационном процессе. Дело в том, что персонификатор имеет полную власть над пострадавшим именно в пределах травматической ситуации. Но возвращение к ней в настоящем — это уже новое действие и другая ситуация, за содержание которой в определённой степени несёт ответственность сам пострадавший. Часто встречаются фантазийные переживания, в которых пострадавший пытается изменить прошлое в стиле неудачника: «Надо было бы сделать (сказать) вот так...» В случае сексуальной травмы — эти фантазии не только бесперспективны, но могут перерасти в извращённое садо-мазохистское половое удовлетворение. Неугасаемые страхи и чувство тревоги стимулируют повышение порога половой возбудимости, а половая потребность «ищет слабое место» для своего выхода в «черной дыре» ранее пережитых страхов и ужасов.

Эти новые действия требуют соотнесённости с реальными целями, перспективой, жизненными планами пострадавшей личности, её реальными взаимоотношениями с другими людьми, требуют личной оценки и принятия ответственности за теперь уже сознательное их протекание. Это не просто воспроизведение прошлого. Каждый шаг работы с прошлым — это новое действие, даже если переживаемая «картинка» остаётся как бы постоянной в своей мучительно-томительной одинаковости. В этом-то и состоит главная ошибка сторонников НЛП [7; 8], которые не признают, что каждое новое безвольно-принудительное погружение пострадавшего в травматическую ситуацию — это не один и тот же «слайд», а новое действие, за которое он несёт ответственность как член общества и, кстати, вместе с психотерапевтом.

Но не только повторное взаимодействие пострадавшего с травматической ситуацией должно сопровождаться осознанием, оценкой этих новых действий и возложением ответственности за их последствия на субъекта. Но и повторное реальное или виртуальное взаимодействие персонификатора с травматической ситуацией пострадавшего должно сопровождаться аналогичной персоналистической нагрузкой. Даже если ущерб физическому здоровью, имуществу или психическому состоянию пострадавшего нанесён «неумышленно», то, увидев последствия, он

не может в новой ситуации оставаться нейтральным и тем более эгоцентрическим. Он может сколько угодно твердить о своей «нечаянности». Но персоналистическое консультирование не ведёт анализ только в прошлое. А то, что происходит в настоящем, в том числе уверения в отсутствии сознательного умысла, — это новый поступок, направленный либо на возрождение персонификатора, либо на блокирование возможности его раскаяния. Поэтому уже не прошлое, которое непосредственно и властно врывается в настоящее, а уже отношение к нему становится предметом персоналистического анализа, который нельзя заменить или ограничить результатами припоминания условий первичной травматической ситуации.

Всякое действие участников совершается в настоящем и одновременно устремлено в будущее. Это важно потому, что для пострадавшего одним из самых мучительных элементов травматической ситуации является неопределённость отношения к персонификатору. Дело не только в чувстве вины и степени ее принятия. Жертва всегда колеблется между решением обвинить (вплоть до физического уничтожения) и простить. Обвинить персонификатора или обвинить себя — второй план колебаний. Возлагая всю вину на персонификатора и не признавая элементов «нечаянности», пострадавший инфернализирует произошедшее и доводит себя до состояния беспомощного отчаяния и депрессии. А возлагая ее на себя, т. е. представляя свою позицию доминирующей, он переживает вместе с возможным ощущением чувства вины неустойчивое состояние дурашливой эйфории, подобное той, которую иногда переживает клиент после первого психоаналитического сеанса.

Никакая судебная экспертиза, никакое погружение персонификатора и пострадавшего в образ прошлого не могут обеспечить необходимой объективности оценки, в какой степени персонификатор был свободен в своих действиях, а в какой его действия были неизбежны, превышали возможность субъективного контроля любого человека над собой в подобной ситуации. А вот последующие его действия уже поддаются твердой оценке и на них действительно можно строить необходимые реабилитационные отношения.

Самым реабилитационно значимым действием персонификатора является его искреннее раскаяние. Иногда этого действия оказывается вполне достаточно, чтобы социальный персонификатор искренне встал на сторону пострадавшего. Именно путаница с «нечаянностью», как правило, не позволяет социальному персонификатору сформировать устойчивую оценку поступка и личности персонификатора. В ситуации «нечаянности» социальному персонификатору не за что «зацепиться», чтобы построить устойчивое отношение к персонификатору и реабилитирующие отношения с пострадавшим. Но когда мы говорим о социальном персонификаторе, нельзя забывать, что это одновременно и референтная группа,

и ее персонифицированный образ, возможные действия и оценки которого проигрываются пострадавшим в процессе анализа своей травматической ситуации.

Прекрасный пример сложности этой проблематики даёт нам Ф.М. Достоевский. Мать Родиона Раскольников в качестве представителя «социального персонификатора» произносит роковую фразу, в которой оценивает убийство как крайнюю степень морального падения, личностного ничтожества, не имеющего никакого оправдания, в отличие от Сони Мармеладовой: «Что же вы с собой сделали!»

В процессе консультирования действия персонификатора совершаются, воспринимаются и оцениваются в качестве новых, всегда уже посттравматических, с учётом реальной возможности осознания самим персонификатором проблем, эмоционального состояния и степени страдания потерпевшей личности. И только в соответствии с этими действиями становится возможной относительно устойчивая, без крайних колебаний от плюса к минусу, оценка персонификатора как личности. Но при этом ни пострадавший, ни консультант не заинтересованы в фиксации негативной личностной оценки персонификатора. Эта оценка динамична и направлена исключительно на стимулирование личностного роста персонификатора. Она доступна для изменения и позитивной коррекции по мере возможности реального участия персонификатора в реабилитационном процессе. Личностный рост персонификатора, несомненно, всегда позитивно влияет на скорость и успешность реабилитации пострадавшего и является одной из задач персоналистического консультирования. Вспомним образ Нехлюдова в романе Л.Н. Толстого.

Понятно, что в условиях виртуального взаимодействия жертвы и персонификатора консультант вынужден строить лишь вероятностные линии отношений пострадавшего к персонификатору. Но и в этом случае консультант добивается смены оценки личности персонификатора с его действий в период переживания травматической ситуации на его посттравматическое поведение. Соответственно проблема вины за травму замещается виной за посттравматические действия. Таким образом и создается возможность для моральной победы пострадавшего над персонификатором как необходимого условия процесса «сбрасывания груза прошлого» пострадавшим [15]. Ведь внутри травматической ситуации возможности для такой победы просто не существует. И всегда когда пострадавший пассивно предается травматическим воспоминаниям, он оказывается на стороне персонификатора как непреодолимого мучительного образа.

Сам факт освобождения реабилитационного процесса из рамок прошлого позволяет подключить

во взаимодействие пострадавшего с персонификатором все позитивные новообразования пострадавшего, в том числе и копинговые стратегии [24], которые им освоены в посттравматический период. Но эти копинги не должны быть непосредственно направлены на моральную победу над персонификатором, хотя именно такова стратегическая цель консультирования.

Это должен быть побочный результат индивидуального, а не центрального на травме пути развития личности пострадавшего. Это не означает запрет на утилизацию травмы в целях развития личности, хотя практическая утилизация неизбежно порождает проблему (правда, технологически разрешимую) обеспечения самостоятельности пострадавшего, независимости его посттравматических жизненных выборов от влияния персонификатора и от самого факта наличия в индивидуальной истории развития пострадавшего травматической ситуации. Пострадавший не должен чувствовать себя «обязанным» персонификатору в своих достижениях личностного роста, в своих экзистенциальных выборах. Консультирование должно обеспечить такой результат, чтобы в переживаниях пострадавшего, в настоящих и будущих минутах его личного счастья не возникало и тени персонификатора.

Моральная победа над персонификатором как стратегическая цель вовсе не означает простой смены ролей во взаимоотношениях власти. Это характерно, скорее, для психоаналитических решений, которые осуществляются как бы «по умолчанию». Подобная смена ролей является необходимо преходящим моментом, который вынуждает персонификатора избегать в дальнейшем воспоминаний о травматической ситуации, во всяком случае, закрывает путь ее использования персонификатором с целью подчинения пострадавшего своей воле и власти.

Когда же и при каких условиях наступает момент полной свободы и независимости пострадавшего или, говоря словами А.Н. Леонтьева [15], — долгожданный момент «сбрасывания груза прошлого»?

Здесь можно отметить три существенных признака.

1. Достижение пострадавшим уровня личностного развития, который необходим и достаточен для обеспечения познавательной исчерпанности личностно-смысловой проблематики травмы.

2. Отсутствует запрет на погружение в травматические переживания (на основе развития способности пострадавшего контролировать деструктивность импульсивных погружений в травматическое прошлое).

3. Социальный персонификатор устойчиво стоит на стороне пострадавшего: результаты самореализации пострадавшего, перспективы и содержания его жизненных планов оцениваются как позитивные и социально значимые.

*Литература*

1. Адлер А. Понять природу человека: СПб.: «Академический проект», 1997. — 256 с.
2. Бердяев Н.А. Царство духа и царство кесаря. М.: Республика, 1995. — 383 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. М.: Прогресс, 1988. — 400 с.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. — 424 с.
5. Василюк Ф.Е. Культурно-антропологические условия возможности психотерапевтического опыта // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. — С. 80–92.
6. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. соч. Т. 4 / Под ред. Д.Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984. — 433 с.
7. Грэхэм Д. Как стать родителем самому себе. Счастливый невротик. М.: Независимая фирма «Класс», 1993. — 203 с.
8. Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП. М.: Независимая фирма «Класс», 1997. — 187 с.
9. Кабанов М.М. Реабилитация психически больных как социальная и клиническая проблема // Клинические и организационные основы реабилитации психически больных / Под ред. М.М. Кабанова, К. Вайзе. М.: 1980, С. 50–80.
10. Красило А.И. Социально-гуманистический анализ психологической травмы // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. — С. 81–90.
11. Красило А.И. Психологическое консультирование посттравматических состояний. М.: МПСИ, 2004. — 96 с.
12. Красило А.И. Психологическое консультирование: проблемы, технологии. М.: Издательство НПО «МОДЕК», 2007. — 504 с.
13. Красило А.И. Экспертиза безопасности психологической нормы // Экспертиза безопасности образовательной среды. МГППУ, 2009. № 2. С. 8–11.
14. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. М.: Прогресс, 1994. — 347 с.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
16. Линдемани Э. Клиника острого горя // Психология зрелости и старения. М.: 1998. С. 61–68.
17. Маслоу А.Г. Психология бытия. М.: «Рефл-бук», 1997. — 304 с.
18. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. — 256 с.
19. Мэй Р. Любовь и воля. М.: «Рефл-бук», 1997. — 384 с.
20. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 284 с.
21. Фонтана Д. Как справиться со стрессом. М.: Изд-во ПЕДАГОГИКА-ПРЕСС, 1995. — 352 с.
22. Фрейд З. Сочинения по технике лечения. М.: ООО «Фирма СТД», 2008. — 440 с.
23. Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. — 430 с.
24. Эллис А. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. СПб.: Изд-во «Речь», 2002. — 352 с.
25. Юнг К. Конфликты детской души. М.: Канон, 1994. — 336 с.

# Features and Problems of Personalistic Counseling

A.I. Krasilo\*

Diagnostics and Counseling Centre "Uchastiye" ("Compassion"), Moscow, Russia  
aikrasilo@list.ru

The paper focuses on personalistic features of social humanistic counseling. From the very start traumatic experiences of an individual are considered – in their nature and psychological structure - not as purely psychophysiological, but rather as personally relevant ethical ones. The physiological aspect of a problem gives way to the ethical aspect, for the victim of a trauma is faced with the same ethical issues as everyone else, but traumatic experiences make it harder for him/her to resolve them. Thus the key task of personalistic counseling would be the rehabilitation of the victim as a personality creatively involved in solving topical social problems. This task can be fulfilled not only by means of helping the victim to cope with his/her individual problems, but also by placing social responsibility for risks of moral value destruction upon the counselor.

**Keywords:** social humanistic counseling, personalistic counseling, psychological trauma, personifier, social personifier, social neurotic, socialized personality, relationships of power, meaning-making values.

## References

1. Adler A. Ponyat' prirodu cheloveka [Understand the nature of man]. St. Petersburg: Publ. "Academicheskii Project", 1997. 256 p.
2. Berdyayev N.A. Carstvo duha I carstvo kesarya [Realm of the spirit and the kingdom of Caesar]. Moscow: Publ. Respublika, 1995. 383 p.
3. Bern E. Iгры, v kotorye igrayut ljudy. Psikhologiya chelovecheskikh vzaimootnoshenii; Lyudi, kotorye igrayut v igrы. Psikhologiya chelovecheskoi sud'by [Games people play. Psychology of human relations; People who play games. Psychology of human destiny]. Moscow: Publ. Progress, 1988. 400 p.
4. Burns R. Razvitiye Ya-koncepcii I vospitanie [The development of self-concept and education]. Moscow: Publ. Progress, 1986. 424 p.
5. Vasylyuk F.E. Kul'turno-antropologicheskie usloviya vozmozhnosti psihoterapevticheskogo opita [Cultural and anthropological conditions of the possibility of psychotherapeutic experience] *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2007, no. 1, pp. 80–92.
6. Vygotskii L.S. Detskaya psikhologiya [Children's psychology]. *Sobr. soch. T. 4. In El'konin D.B. (eds.)*. Moscow, Publ. Pedagogika. 1984. 433 p.
7. Graham D. Kak stat' roditelem samomu sebe. Schastlivij nevroтик [How to become a parent yourself. Happy neurotic]. Moscow: Publ. "Class", 1993. 203 p.
8. Dilts R. Izmenenie ubedzdenii s pomoshyu NLP [Changing beliefs with NLP]. Publ. "Class", 1997. 187 p.
9. Kabanov M. Reabilitacija psihicheskikh bol'nykh kak social'naja i klinicheskaja problema [Rehabilitation of the mentally ill as a social and clinical problem] *In Kabanov M.M. (eds.) Klinicheskie i organizacionnye osnovy reabilitacii psihicheskikh bol'nykh [Clinical and organization al basis of rehabilitation of mentally ill]*. Moscow: Publ. Medicine, 1980, pp. 50–80.
10. Krasilo A.I. Social'no-humanisticheskii analiz psihologicheskoi travmy [Social and humanistic analysis of psychological trauma] *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2009, no. 3, pp. 81–90.
11. Krasilo A.I. Psikhologicheskoe konsul'tirovanie post-travmaticeskikh sostoyanii [Counseling posttraumatic states]. Moscow: Publ. MPSI, 2004. 96 p.
12. Krasilo A.I. Psikhologicheskoe konsul'tirovanie: problema, tehnologii [Counseling: problems and technologies]. Moscow: Publ. NPO MODEK, 2007. 504 p.
13. Krasilo A.I. Expertiza bezopasnosti psikhologicheskoi normy [Examination security psychological norm]. Expertiza bezopasnosti obrazovatel'noi sredy [Evaluation of safety of the educational environment]. Moscow: Publ. MGPPU, 2009, no. 2, pp. 8–11.
14. Leitz G. Psihodrama: teoriya i praktika. Klassicheskaya psikhodrama Ya.L. Moreno [Psychodrama: Theory and Practice. Classical psychodrama Ya.L. Moreno]. Moscow: Publ. Progress, 1994. 347 p.
15. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activities. Consciousness. Personality]. Moscow, 1975. 304 p.
16. Lindemann, Je. Klinika ostrogo gorja [Clinic acute grief] *Psikhologiya zrelosti i stareniya [Psychology of maturity and aging]*. Moscow: Publ. Medicine, 1998, pp. 61–68.
17. Maslow A.G. Psikhologiya bytiya [Psychology of Being]. Moscow: Publ. "Refl-book", 1997. 304 p.
18. Mej R. Iskusstvo psikhologicheskogo konsul'tirovaniya [Art psychological counseling]. Moscow: Publ. EKSMO-PRESS, 2002. 256 p.
19. Mej R. Lyubov' i volya [Love and will]. Moscow: Publ. "Refl-book", 1997. 384 p.
20. Stolin V. Samosoznanie lichnosti [Self-consciousness]. Publ. University Press, 1983. 284 p.
21. Fontana D. Kak spravit'sa so stressom [How to cope with stress]. Moscow: Publ. PEDAGOGICS PRESS, 1995. 352 p.
22. Freud Z. Sochinenia po tehnikе lecheniya [Works on treatment technique]. Moscow: Publ. "Firm STD", 2008. 440 p.
23. Fromm Je. Dusha cheloveka [The human soul]. Moscow: Publ. Republic. 1992. 430 p.
24. Ellis A. Praktika racional'no-emocional'noi povedencheskoi terapii [The practice of rational-emotive behavior therapy]. St. Petersburg: Publ. "Speech", 2002. 352 p.
25. Jung K. Conflicti detskoi dushi [Conflicts Jung child's soul]. Moscow: Publ. Canon, 1994. 336 p.

### For citation:

Krasilo A.I. Features and Problems of Personalistic Counseling. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 95–104. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* Aleksandr I. Krasilo. PhD in Psychology, associate professor, methodologist at the Diagnostics and Counseling Centre "Uchastiye" ("Compassion"), Moscow, Russia. E-mail address: aikrasilo@list.ru



---

**НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**  
*SCIENTIFIC LIFE*

---

## Отчет о XIX всемирной конференции Международной ассоциации игры (International Play Association (IPA))

**Е.О. Смирнова\***

ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия  
*smirneo@mail.ru*

**М.В. Соколова\*\***

ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия  
*sokolovamw@mail.ru*

**И.А. Котляр\*\*\***

Международный университет природы, общества и человека «Дубна», Московская область, г. Дубна, Россия,  
*iakorepanova@gmail.com*

---

В статье представлена информация об очередной, XIX конференции Международной ассоциации игры. Деятельность ассоциации направлена на поддержание ценности детской игры и создания благоприятных условий для игры детей разных стран и разных слоёв населения. В центре внимания конференции были проекты, обеспечивающие право ребенка на игру, закрепленное в статье 31 Конвенции о правах ребёнка. В статье рассматривается специфика понимания игры в западной психологии, которая обсуждалась на конференции. В числе участников конференции были представители разных специальностей — психологов, педагогов, антропологов, социальных работников, дизайнеров, ландшафтных архитекторов, производителей оборудования для уличных детских площадок и др. Обсуждались проекты современных игровых площадок, вопросы подготовки специалистов, а также вопросы использования игры в инклюзивном образовании. В рамках конференции было создано российское представительство IPA, в состав которого вошли представители МГППУ.

**Ключевые слова:** конференция, международная ассоциация игры, игра, право на игру, плейвокер, игровая площадка, площадка игр и приключений.

---

20–23 мая 2014 года на базе Стамбульского технического университета (Турция) состоялась всемирная XIX конференция Международная ассоциация игры — International Play Association (IPA). Эта неправительственная международная ассоциация

была основана в 1961 году в Европе [1; 4]. Сейчас IPA имеет свои отделения более чем в 50 странах мира. Целью ассоциации является защита и реализация права ребенка на игру как на фундаментальное право человека. Деятельность ассоциации направлена

**Для цитаты:**

*Смирнова Е.О., Соколова М.В., Котляр И.А.* Отчет о XIX всемирной конференции Международной ассоциации игры (International Play Association (IPA)) // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 105–109.

\* *Смирнова Елена Олеговна.* Доктор психологических наук, руководитель Центра игры и игрушки, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *smirneo@mail.ru*

\*\* *Соколова Мария Владимировна.* Кандидат психологических наук, специалист Центр игры и игрушки Московского городского психолого-педагогического университета (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: *sokolovamw@mail.ru*

\*\*\* *Котляр Инна Александровна.* Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Международный университет природы, общества и человека «Дубна» (ГБОУ ВПО Университет «Дубна»), Московская область, г. Дубна, Россия. E-mail: *iakorepanova@gmail.com*

на раскрытие ценности детской игры для различных групп современного общества, создание благоприятных условий для игры детей. ИРА поддерживает и консолидирует усилия специалистов разных стран по исследованию состояния игры, реализации практических проектов.

Главный фокус XIX Международной конференции был направлен на проекты, обеспечивающие право ребенка на игру, закрепленное в статье 31 Конвенции о правах ребенка. Согласно исследованиям, проведенным сотрудниками ИРА в разных странах мира, игра детей часто находится в кризисном состоянии — отмечается недостаточность мест и времени для игры детей, перегруженность трафиком в городах, гиперпротекция взрослых в организации детских активностей, нивелирование роли игры в развитии и жизни человека различными социальными институтами — от семьи и школы до правительства страны. В докладах был представлен обзор новых технологий и методов сопровождения игры ребенка в разных возрастах, воспитательных и образовательных средах; включение медиа, социально значимых групп (родителей, специалистов) в новые виды сопровождения игровой деятельности детей. Особое внимание было уделено разработке и дизайну, истории и инновациям в создании игровых сред и оборудования для игры, анализу успешно реализованных практических проектов, как локальных и национальных, так и международных.

На конференции собрались более 450 представителей всех континентов — психологов, педагогов, антропологов, социальных работников, дизайнеров и ландшафтных архитекторов, производителей оборудования для уличных детских площадок, плейвокеров. Междисциплинарность участников обеспечивала возможность многоуровневого анализа состояния детской игры и условий, ее поддерживающих и ограничивающих.

В центре внимания всех участников стало право ребёнка на игру и доступность игры для всех. Одним из важных достижений ИРА стало принятие ООН общего комментария и дополнений к статье 31 Конвенции о правах ребёнка, провозглашающей право на игру. Дополнение содержит развернутое определение игры и предложения по реализации мер для её поддержки [1]. В феврале 2013 года данные дополнения и комментарии к статье 31 были внесены в текст Декларации о правах ребёнка и утверждены ООН. Об этом сообщила в приветственном слове на открытии конференции президент ИРА Theresa Casey (Великобритания). Право на игру признаётся жизненно важным для ребенка наряду с базовыми потребностями в питании, здоровье, защите, обучении. Играя, ребёнок укрепляет чувство собственного достоинства и своей идентичности. В Декларации и, следовательно, в большинстве исследований и практических проектах, представленных на конференции, игра рассматривается максимально широко — как спонтанная свободная детская деятельность, предполагающая единство мысли и

действия, коммуникации и самовыражения и приносящая позитивные эмоции и уверенность в себе. С этой точки зрения к игре относится не только сюжетная игра, но и физическая активность (бег, лазанье, катание на самокатах, велосипедах, каруселях и пр.), продуктивная деятельность детей (рисование, лепка, создание фигур и т. д.), экспериментирование с разными материалами и пр. В качестве определения игры часто приводится высказывание одного мальчика: «Игра — это то, что я делаю, когда никто не говорит мне, что я должен делать». Более научные определения игры также весьма широки: «игра — это главный способ проживания детства и переживания радостей жизни»; «это возможность переживания себя ребёнком»; «игра — это то, что дети и молодые люди делают естественно, без принуждения» и пр. Это понимание было обобщено и представлено на утренней лекции Artin Goncu, профессора Иллинойского университета (Чикаго, США). Можно отметить, что данные определения существенно расходятся с понятием детской игры, принятым в отечественной психологии [2].

Особенно стоит отметить, что право на игру распространяется на все возрасты — не только на дошкольников, но и на детей школьного возраста, подростков, юношей и даже взрослых. Лозунги «Никогда не поздно играть», «Игра для всех возрастов» стали ключевыми для участников конференции. В сообщениях игра рассматривалась как важнейший ресурс для разных сфер развития человека — физической, коммуникативной, интеллектуальной, творческой, личностной и пр. Важнейшей функцией игры при этом является обеспечение эмоционального благополучия и свободного самовыражения детей и подростков.

В центре внимания участников конференции была реальная практическая работа по реализации права на игру. Право на игру предполагает **время и место для реализации свободной, эмоционально насыщенной, спонтанной деятельности детей**. Такая деятельность даёт возможность искать, пробовать себя, проявлять инициативу, делать осознанный выбор и в дальнейшем нести за него ответственность. Выступающие отмечали, анализируя свой практический, педагогический опыт, что дети, ведомые взрослыми (родителями и воспитателями), лишены возможности выбора, они не видят результатов своей инициативы, не придумывают самостоятельных занятий и в конечном счёте не чувствуют себя, своей самостоятельности и независимости. Таким образом, игра в широком смысле слова оказывает безусловно положительное воздействие на становление личности ребёнка — его самостоятельности, инициативности и ответственности.

Одним из главных условий для полноценной игры является организация игрового пространства. Особое внимание было уделено созданию игровых площадок в городе. Неоднократно отмечалось, что городская среда (интенсивный трафик, плотность застройки, мусор во дворах и парках и пр.), препятствует

свободной игре детей. Создание специальных игровых сред в пространстве города является важнейшим условием реализации права на игру. В докладе доктора Ahmet Yildizciа, профессора факультета ландшафтной архитектуры Стамбульского технического университета были представлены исследования, посвященные истории развития детских городских площадок, насчитывающей уже более 120 лет.

Современные исследования посвящены особенностям функционирования и привлекательности игровых площадок, использования отдельных объектов и материалов разными категориями посетителей (исследования ландшафтных архитекторов из Копенгагена A. Dahl Refshauge, U.K. Stigsdotter, L.S. Petersen, а также авторов данного отчета). В докладах также обсуждались возможности создания игровых сред в школах и школьных дворах, парках, дворах. Особый интерес в этой связи представляет движение, суть которого заключается в создании особого пространства («Adventure playground» — APG — «Площадки приключений»), создающего возможности для наиболее полноценной реализации права ребенка на игру. На площадках приключений разворачиваются самые разные формы активности детей и подростков (игры, исследования, общение, продуктивные виды деятельности). Площадки существуют с учётом местных условий, а именно имеющейся площади, количества и возраста детей, живущих в конкретном микрорайоне, потребностей и возможностей детей с особыми нуждами, природных и ландшафтных условий, возможностей родителей, участвующих в проекте, и пр. [см. обзор 3]. На конференции был представлен опыт работы на площадках приключений Уэльса, Германии (Франкфурт на Майне), Бразилии.

Другим важнейшим условием игры является педагогическое сопровождение со стороны специалистов — «работников игры» (playworker)<sup>1</sup>. Плейвокеры получают базовое педагогическое образование (например, в Великобритании) или образование социального педагога (например, в Германии), а затем проходят дополнительное обучение. Во многих странах мира специалисты по игре включены в практику воспитания детей. Они работают на игровых площадках, в летних лагерях, в школах после уроков (аналог российской группы продленного дня), в игровых автобусах. На конференции было уделено большое внимание подготовке таких специалистов.

Анализ деятельности плейвокеров был представлен в докладах английских специалистов — Chris Martin, Wendy Russel и других. Обсуждались принципы работы плейвокеров, среди которых особо выделяется чувствительность к потребностям детей, помощь в принятии собственных решений, содействие в принятии ответственности за свои действия, поддержка игры без контроля и оценок детских действий и пр. Основная задача плейвокера — фасилитация игровой и продуктивной деятельности детей,

медиация конфликтов. Плейвокер скорее партнер по получению нового опыта, нежели учитель или носитель образцов действий. Самый важный и тонкий момент в работе этих специалистов — возможность и форма непосредственного вмешательства в игру детей. Они не должны проявлять инициативу, предлагать детям какую-либо активность или навязывать свои ценности. Они позволяют детям самим решать, что и как те будут делать, и вмешиваются только по просьбе детей в качестве участника. Вмешательство допускается только при возникновении серьёзных конфликтов, рисков жизни и здоровью детей.

В настоящее время во многих странах Европы разработаны и активно работают различные программы подготовки плейвокеров, которые основаны на практике наблюдения за игрой и участия в ней (Stuart Lester, например, представил международные программы подготовки магистров в университетах Великобритании).

Значительная часть выступлений была посвящена анализу просветительских практических мероприятий, направленных на понимание ценности игры и её роли в жизни и в общем развитии детей. Например, были представлены проекты освоения детьми городского пространства (проекты «Карта города», «Городские истории», реализуемые в Мюнхене общественной педагогической организацией «SPIELkultur e.V.» в сотрудничестве с администрацией города), международный проект создания детских площадок силами местных сообществ «Playgronds Idea» и др.

Многие доклады на конференции были посвящены традиционным играм разных народов и формам поддержки игры в разных странах. Например, на мастер-классе игрового педагога из Австралии Cathy Hore «Глобальные игры» был представлен материал о сходстве игр «резиночка», «классики» и т. п.

Отдельное место в работе конференции заняло обсуждение факторов, препятствующих развитию детской игры. В докладе John Carr (Лондонская школа экономических и политических наук) были представлены результаты исследований использования детьми компьютеров, планшетов и т. п., начиная с младенческого возраста. Широкое распространение этого явления во многих странах вызывает опасения педагогов, психологов, медиков, родителей.

Важным вопросом в обсуждении создания условий для детской игры является вопрос о безопасности и рисках. Какая площадка может считаться безопасной? Ведь один из ключевых элементов настоящей игры — это элемент риска. Как удержать баланс между опасным поведением ребенка и его естественной потребностью в опробовании своих возможностей, исследования своих границ? Эти вопросы поднимались в сообщениях многих докладчиков. Особо отметим результаты исследования, представленного сотрудником университета Утрехта Martin van

<sup>1</sup> В России также существуют схожие профессиональные компетенции. Роль плейвокеров принимают на себя педагоги дополнительного образования, психологи, организаторы внешкольной работы, вожатые в детских лагерях и др.

Roosjen (Голландия), показавшего, что оценка опасности того или иного игрового объекта, площадки матерями сначала очень высока, а затем уменьшается. И матери, сначала ограничивая возможности детей в исследовании площадок, с течением времени ослабевают свой контроль.

Игра — деятельность, доступная всем, вне зависимости от состояния здоровья. Игра — один из уникальных инструментов и механизмов инклюзии. Этой теме было посвящено несколько секционных заседаний, на которых обсуждались не только конкретные примеры включения детей с ограниченными возможностями здоровья, но и вопросы проектирования уличных площадок, игровых сред. Например, в докладе Harry Harbottle (Великобритания) был обобщен многолетний опыт проектирования инклюзивных детских площадок, обозначены трудности и ограничения инклюзии, рассмотрены конкретные примеры.

Наряду с пленарными и секционными выступлениями и лекциями в работе конференции значительное место уделялось разнообразным мастер-классам, презентациям, выставкам производителей игрового уличного оборудования. В дни работы конференции прошла конкурс-выставка проектов детских площадок, выполненных студентами-ландшафтными архитекторами, получающими образование в Стамбульском техническом университете. На открытом воздухе проводились мастер-классы, демонстрирующие игровые приемы работы с детьми или особенности использования игровых материалов и оборудования. Третий день конференции завершился трехчасовым фестивалем игры, в котором приняли участие дети из местных школ. Некоторые участники конференции приняли самое активное участие в организации и проведении игр фестиваля, другие могли наблюдать за деятельностью плейвокеров, поддерживающих детскую игру. Фестиваль игры был развернут вокруг одной из в Европе традиционной, а в Турции инновационной формы организации детской игры — игрового автобуса (Playmobil — англ., Spielmobil — нем.). Игровой авто-

бус представляет собой переоборудованный автобус (или автофургон), передвигающийся по городу и делающий длительные (на 3—6 часов) остановки в парках, на площадях города. В автобусе работают несколько плейвокеров, которые не только выносят из автобуса игровое оборудование (прежде всего для подвижных и спортивных игр), но и объясняют всем желающим правила игр, поддерживают желание поиграть, исследовать игровое оборудование и т. п.

Российская делегация по традиции конференции была так же мультидисциплинарна, в нее вошли психологи (МГППУ, Международный университет «Дубна»), ландшафтные архитекторы (Ландшафтная группа «Александр Фронтов и архитекторы»), на протяжении последних двух лет плодотворно сотрудничающие в области проектирования детских уличных пространств.

Сотрудники МГППУ с 2011 года участвуют в деятельности IPA в рамках персонального сотрудничества со специалистами из Великобритании, Германии и Швеции, а также в конференциях, посвященных вопросам игры и правовой поддержки игровой деятельности детей. В рамках конференции 21 мая 2014 г. в России открылось представительство IPA. Руководителем отделения выбрана сотрудник Центра игры и игрушки МГППУ, канд. психол. наук М.В. Соколова. Среди основных направлений работы российского отделения IPA можно назвать следующие: разработка и проведение мероприятий, направленных на поддержку игры детей и подростков, в частности, проведения общегородского ежегодного Дня Игры, проведение исследований игры детей и взрослых, создание новых игровых пространств в городе, проведение семинаров и конференций, посвященных проблемам и изучению игры.

Следующая, XX конференция IPA состоится в Канаде, в Калгари осенью 2017 года.

Официальный сайт IPA — <http://ipaworld.org/>

Информацию о деятельности Российского отделения можно получить по электронному адресу [gus-siaipa@gmail.com](mailto:gus-siaipa@gmail.com)

### **Литература**

1. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Право на игру: новый комментарий к статье 31 Конвенции о правах ребенка // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 5—10.
2. Смирнова Е.О., Соколова М.В., Шеина Е.Г. Подходы к пониманию игры в современной западной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная пси-

хология. 2012. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp> (дата обращения: 6.06.2014).

3. Котляр И.А., Соколова М.В. Площадка приключений как пример реализации права ребенка на игру [Электронный ресурс] // Электронный журнал Психологическая наука и образование. Принято в печать URL: <http://psyjournals.ru>

4. PlayRights Magazine. Special Edition: Celebrating 50 Years. May 2011.

## Report on the XIX International Play Association Triennial World Conference

**E.O. Smirnova\***

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
*smirneo@mail.ru*

**M.V. Sokolova\*\***

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
*sokolovamw@mail.ru*

**I.A. Kotlyar\*\*\***

"Dubna" International University for Nature, Society and Man, Dubna, Russia  
*iakorepanova@gmail.com*

The paper reports on the 19th International Play Association (IPA) Conference. IPA's activities are aimed at supporting the importance of play and providing adequate play settings for children from different countries and social background. In the focus of this Conference were projects promoting the child's right to play stated in the Article 31 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. The paper, in turn, focuses on the specifics of how play is understood in Western psychology (an issue also discussed at the Conference). Among the participants of the Conference were specialists of various fields — psychologists, teachers, social workers, designers, landscape architects, outdoor playground equipment manufacturers, and many others. Discussed issues included modern playgrounds, specialist training, and play in inclusive education. Representatives of the Moscow State University of Psychology and Education became members of the Russian section of IPA that was established at the Conference.

**Keywords:** conference, International Play Association, play, the right to play, playworker, playground, adventure playground.

### References

1. Smirnova E.O., Sokolova M.V. Pravo na igru: novyj komentarij k stat'e 31 Konvencii o pravah rebenka [Right to Play: new comments on Article 31 Rights of the Child Right Convention]. *Psikhologičeskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no 1, pp. 5–10.
2. Smirnova E.O., Sokolova M.V., Sheina E.G. Podhody k ponimaniju igry v sovremennoj zapadnoj psihologii [Approaches to

the understanding of the play e in the modern Western psychology]. *Sovremennaja zarubezhnaja psikhologija [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2012, no 1. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp> (Accessed: 6.06.2014).

3. Kotlyar I.A., Sokolova M.V. Ploschadka priklyuchenii kak primer realizacii prava rebenka na igru. In print.

4. PlayRights Magazine. Special Edition: Celebrating 50 Years. May 2011.

### For citation:

Smirnova E.O., Sokolova M.V., Kotlyar I.A. Report on the XIX International Play Association Triennial World Conference. *Kul'turno-istoričeskaja psikhologija = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 105–109. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* Elena O. Smirnova. PhD in Psychology, head of the Center of Play and Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail address: *smirneo@mail.ru*

\*\* Maria V. Sokolova. PhD in Psychology, specialist at the Center of Play and Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail address: *sokolovamw@mail.ru*

\*\*\* Inna A. Kotlyar. PhD in Psychology, associate professor, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences and Humanities, "Dubna" International University for Nature, Society and Man, Dubna, Russia. E-mail address: *iakorepanova@gmail.com*

---

# Материалы 3-го международного летнего университета для аспирантов и молодых ученых ISCAR<sup>1</sup>

## The 3<sup>rd</sup> International ISCAR Summer University for PhD Students

---

### Making explicit some tensions in educational practice: science education in focus

**Juliano Camillo\***

University of São Paulo, São Paulo, Brazil,  
*julianocamillo@gmail.com*

**Cristiano Mattos\*\***

Institute of Physics, University of São Paulo, São Paulo, Brazil  
*mattos@if.usp.br*

---

The relevance of Science Education to the modern world nowadays is the subject of many authors. There are a lot of expected outcomes and also a lot of different perspectives that teachers, researchers and educational policy makers have been using to grasp teaching-learning process and to plan/conduct educational activities in science classrooms. Most of these perspectives are grounded in a logic that is incapable to deal with contradictions reinforcing dichotomies and most of them are unable to properly analyze controversial social issues that are more frequently introduced in science educational practice. The main consequence of this framework is the emerging apparent oppositions between individual and collective; ontology versus epistemology; alienation versus emancipation. Bearing in mind these circumstances we understand the necessity of a dialectical approach. In this paper we address some of those emerging tensions analyzing its consequences to Science Education considering Cultural Historical Activity Theory. To deal with those oppositions we propose three analytical categories for tensions: a) the subject of activity; b) the content of activity; c) the outcome of activity to fully understand the dialectical nature of contradictions.

**Keywords:** Tensions, Science Education, Activity Theory, Alienation, Emancipation, Formation of the Individuals.

---

#### Introduction

There seems to be no doubt about the relevance of Science Education to the modern world nowadays. A large literature, plenty of books, research papers and official documents point out the importance of specific disciplines like physics, chemistry, biology, and interdisciplinary approaches to the school. Beyond understanding natural world, it is expected that Science Education can promote scientifically literate individuals, i.e. supposedly reflective citizens that are able to engage not just scientifically but also politically

in science related issues [19, p. 23] and "contribute to decision-making about issues that have a scientific dimension, whether these issues be personal (e.g. relating to medication or diet) or more broadly political (e.g. relating to nuclear power, ozone depletion or DNA technologies)" [12, p. 703].

On the other hand DeBoer [4, p. 591] summarizes other expected outcomes for Science Education (i.e. teaching and learning Physics, Chemistry, Biology and other Natural Sciences) such as: a) teaching and learning about Science as a cultural force in the modern world; b) preparation for the world of work; c) teaching

#### For citation:

Camillo J., Mattos C. Making explicit some tensions in educational practice: science education in focus. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 110–115. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* *Camillo Juliano*. PhD Student, University of São Paulo, São Paulo, Brazil. E-mail address: *julianocamillo@gmail.com*

\*\* *Mattos Cristiano*. PhD, Professor, Institute of Physics, University of São Paulo, Brazil. E-mail address: *mattos@if.usp.br*

---

<sup>1</sup> Продолжение публикации материалов. Начало в № 1.

and learning about science that has direct application to everyday living; d) understanding reports and discussions of science that appear in the popular media; e) learning about science for its aesthetic appeal; f) preparing citizens who are sympathetic to science; g) understanding the nature and importance of technology and the relationship between technology and science.

Given such variety of objectives attributed to Science Education, there are also a lot of different perspectives that teachers, researchers and educational policy makers have been using to grasp teaching-learning process and to plan/conduct educational activities in science classrooms. But most of those perspectives are grounded in a logic that is incapable to deal with contradictions reinforcing dichotomies, and they may be unable to analyze properly controversial issues that are more and more present in educational practice. Some of the paradoxes come from dichotomies that could be presented as typical questions that science educators have been making during the last years, such as: Must we teach scientific methods or scientific results? Must we teach general science or specific topics related to everyday life? Is (Science) Education responsible only for reproducing existent knowledge or also to create new one? Why people are increasingly less interested in Science even defending its importance?

In this paper we address some of those questions making explicit the tensions they express and its consequences to Science Education. We propose three analytical categories for tensions: a) individual versus collective; b) epistemology versus ontology; c) alienation versus emancipation, grounding our analysis on Cultural Historical Activity Theory.

### Cultural Historical Activity Theory

Roth *et al* [20] have pointed out that despite the growing interest in Cultural Historical Activity Theory its potential has not been completely achieved in Science Education. He argue that part of the difficult to adopt this framework arise from its materialistic dialectic ontology that cannot be easily absorbed into non-dialectical thinking that underlies great part of Western research tradition, which use to address Science Education under formal logic. We are interested in to explore the Activity Theory dialectical logic base to deal with contradictions that emerge from human activities, particularly in Science Education activities.

Activity Theory origins re-mounts philosophy and economy and more recently psychology, anthropology and sociology becoming a multidisciplinary corpus that aims to understand human development into his dialectical conditions within the world. "In activities, humans develop their skills, personalities, and consciousness. Through activities, we also transform our social conditions, resolve contradictions, generate new cultural artifacts, and create new forms of life and the self" [21, p. 1].

According to Leontiev [15], human ontological development is only achieved by a special process of appropriation of socio-historical experience, unlike animals whose faculties are given by nature as result of the specie's phylogenetic development that guaranties performing adaptations into a specific environment. To human, appropriation exist because

another special human process "of objectifying their faculties as objective products of their activity" [15, p. 264]. Thus, humanization should be understood as a dialectical process between appropriation and objectification [5], by which humans humanize natural world and humanize themselves, producing and reproducing humankind – going beyond biological condition becoming cultural-historical beings.

Furthermore, Leontiev [15] also discuss other characteristics of human activities contrasting it to animal activity. He argue that in animal activity there is a fusion of motive (which leads to) with object (for what activity is oriented) while in human activity the relation between motive and object is mediated by the complex relationships between those are involved in the activity. It means that an individual, who have a specific motive, can perform an action that are not directly connected with the motive, but mediated by the meaning of other's action (in the activity). Aiming to illustrate this Leontiev uses his classical example of primitive human hunting. We can say that object synthesizes the motive of activity in a mediated way; individuals, by sharing the same activity, are glimpsing the possibility of satisfying their needs – overcoming contradictions. This is a continuous movement that generates new needs and contradictions, the driven force of human activity dynamics. In this sense we can summarize some key aspects of human activity: it is object-oriented, mediated, collective, historical and has contradictions as driven-force [7].

### Tensions in educational practice

One of the central problems in education is meaning negotiation. Particularly Science Education is experiencing a crisis that has its heart on meaning of science. On the one hand teachers prefer contents related to the real world, on the other hand students want contents connected to their daily lives [9]; modern capitalist society expects that students might be more directly prepared for the world-of-work (where even science has its value), developing general skills and being flexible [2], while students want a Science Education that could explain their own world. Students want a scientific education focused on their own interests, giving meaning to their own life and history, instead driven by, *e.g.*, industrial society's or scientific community's expectations. This does not mean that students want to be caged in their own world, but they don't want an education that has no meaning for them [9].

Students seem to fear the imposition of a scientific worldview as the one way to see the world [9]. Duarte [5, p. 218] argued that a negative view about Education may be "consequence of the diffusion of the ideas derived from the so-called theorists of reproduction, like Bourdieu & Passeron, Althusser, Boudelot & Establet, Gintis, and others [...], that has contributed to a negative vision of the role of schooling in social reproduction". Furthermore, it is also due to the widespread idea that learning should be centered on individuals' spontaneous activity [5] that is manifested on Science Education field through unguided or minimally guided educational activities from the post-Sputnik science curriculum reforms (for instance, Biological Sciences Curriculum Study, Chemical Education Material Study and Physical Science Study Committee), which empiricist idea is that "knowledge

can best or only be learned through experience that is based only on the procedures of the discipline" [13, p.84]. Bounded on constructivism this epistemological compromise leads to the idea that knowledge constructed by individuals is more valuable than other forms of knowledge — an overvaluation of individual learning through discovering process.

Historically Science has been conceived through the relation between science products and process or, in other words, between *what we know* (scientific outcomes) and how we know (ways of knowing) [6]. Traditional Science education have mainly focused on what we know in detriment of how we know, emphasizing science results instead their processes. An exemplar of this is experimental physics teaching. Experiments are taught as recipes to achieve previously determined results or as open procedures where supposed determined results could be achieved by any individual by his/her own effort. Science education from this point of view is taught either as an ontology, a description of how things are in the world or an epistemology, just a way to know something of the world [3; 17].

To better understand these problems we suggest three categories to express the tensions that emerge from science educational practice. In despite we are using science educational examples they illustrate and give some key elements to analyze wider and more complex issue, such as the general educational activity.

#### *Categories*

The first category we use expresses the tension between the individual and the collective and comes from the dialectical relation between personal sense and collective meaning of Science (Education). This represents the tension between the individual/local versus collective/general interests. This is a category related to the subject of the educational activity.

The second category makes explicit the tension within the content of the educational activity. It represents the opposition between teaching Science results or Science processes, between teaching science as an ontology or as an epistemology [17].

The third category expresses the tension around the expected outcome of the educational activity. Represents the opposition between appropriation of established knowledge (which many times is associated to an alienating process) and the construction of new knowledge (linked to the construction of a free individuality).

These are not three independent categories of tensions; each of them manifest elements of the other. Furthermore, when planning an educational activity, a specific choice for subject implies also a choice for outcome and content; a specific choice for outcome implies a choice for subject and content; and so on.

### **Discussion**

#### *The subject of activity: individual versus collective*

This first category expresses tensions emerging from human practices (also from educational ones specifically) — the opposition between individual and collective, which is object of analysis of many different theories in general, and also object of discussion within the Cultural Historical

Activity Theory [22]. By dealing with this issue in a non-dialectical way we attempt to deny one of the poles avoiding the tension. On one hand it is possible to conceive an abstract individual that are completely independent of the collective — collective would be the result of the individual's natural quality to socialize (here lies Marx's critique about the naturalization of the historical [16]). On the other hand individuals can be conceived as simple specimens of an abstract collective with general qualities transferred on them.

Dialectically, the connection between these two poles is never given just by inductive or deductive logic: collective is not simply a set of individuals — collective is qualitatively different of the sum of its individuals since they have generic qualities of the humanity and singular experiences making them up. Humankind cannot be reduced to individual neither individual reduced to humankind. In this sense there are no oppositions between individual and collective.

But in human activity, mediated relationships between individuals give rise to consciousness, which in turn enables more complex relationships and so on. There is here a very thin line: on one hand more complex relationships can improve critical consciousness (humanization), but on the other hand can promote productive relationships in which individuals fail to realize themselves in the product of their activity (alienation). The object of the activity may be completely strange to the individuals. The motive they have to engage in the activity can be completely separated from the real content of their labor, so individuals are deprived of objectifying themselves through their activity, denied of constructing their real free individuality — which can occur as humankind becomes collectively free.

Considering Science Education two retro-feeding hierarchical levels could be addressed. The first one is the Science agenda (related to Science production) that can be allied with social-economic human problems, such as hunger, diseases, poverty, but also many times driven by capital purposes, focused in generating capitalist profit — there is opposition between individuals' real needs and general interests of capitalist society in Science production. The second level is the Science appropriation by the society: even when related to real human needs Science may take the form of commodity, opposing use-value to exchange-value and assuming apparently an independent reality (separated from the human activity — commodity fetishism) serving again as means of oppression and opposition between individual and collective.

#### *The content of activity: Epistemology versus Ontology*

This category expresses the tension related to the content of science education activity. Leaning on formal logic the dichotomy is reinforced: science may be presented as a set of results without discussing methods that support them, or presented as a supposed universal method that is independent of particular contexts and results achieved by them; the limits of scientific research is seldom discussed. Despite traditional science education has mainly focused on teaching results, recently there is a growing consensus among science education researchers about the importance of teaching "established ways of thinking in Science" [23], emphasizing processes of knowing enabling students to construct new knowledge: an approach to science education that aims to teach socially established knowledge



and methods, which differs to approaches that concentrates on teaching "scientific truths" [8, p. 919].

Beyond the relation *what we know/how we know* it is also possible to say, quite sure, that scientific results and scientific reasoning many times are not the determinant elements used by students and other people in decision making about science related issues. Nielsen [18, p. 276] argues that "scientific information could never by itself authorize or justify a value-decision; and decisions about societal issues tend to be just that-value-decisions". For example, Gough [10] found that young people, even knowing the risks of smoking, seemed much more concerned with financial issues, defending that nowadays everything is bad for health and claiming that smoking could effectively be used to relieve stress. Yang and Anderson [24] showed that high school students could be easily affected by emotional factors when they are evaluating scientific evidences. Yang [23] argues that students, even young adults, displayed inability to use scientific reasoning about social issues in life context, despite their abilities in specific situations in which subject domain is required; what indicates difficult to generalize and transfer reasoning skills to different contexts. Moreover, many times there seems to be conflicts between scientific reasoning in school and in social contexts. These examples might suggest that Science Education should be conceived beyond the relation what we know or how we know. Bastos and Mattos [1] suggest thinking Science Education beyond epistemology and ontology introducing a dimension of value: axiology, in order to understand the complexity of decision making about science related issues.

#### *The outcome of activity: Alienation versus Emancipation*

This tension expresses a fundamental question inside educational practice: some educational approaches advocate many times that appropriation of established knowledge is a process that leads students/people to alienation, that limits individual to become a product from the culture medium without critical consciousness; while emancipation is associated to experiencing all things by him(her)self trying to achieve freedom (that abstract individuality) – a kind of negation of humankind past experience. In this sense knowledge constructed by the individual has value, while appropriation of established knowledge is not valuable or even desirable.

The analysis of this tension should consider that it is straightly connected with the consumption and production of Science. Science as product of human activity objectifies specific forms of being human and may be a consumed (appropriated) in order to humans be humanized; at the same time science should be produced by humans (objectified) transforming the world and themselves. In this sense appropriation is part of the formation of the individual; objects of the human culture are converted into instruments of individuality. Individuals can only make up themselves by appropriating instruments to act in the world and at the very same time humanization demands the objectification of new instruments transforming them in new objects to be shared by a community – a continuous and endless process that produce and reproduce the singular individuals and the humankind.

But in a capitalist society, capital rules, education serves to reproduce alienated structures dichotomizing production and consumption, as well appropriation and

objectification, depriving individuals from the elaborated instruments of the human culture that could be used to overcome alienation through emancipation in order to fulfill its human's potentialities – *devenire* (to become).

Another dichotomic facet of alienation-emancipation is related to assume the fetishized idea that the more abstract elements implies more complex ideas about the concrete reality. As argued by Ilyenkov [11, p. 107]: "To think abstractly meant to be enslaved by the force of current catchphrases and cliches, of one-sided, empty definitions; meant to see in real, sensuously intuited things only an insignificant part of their real content, only such determinations of them as were already jelled in consciousness and functioned there as ready-made stereotypes".

In Science Education it means that the abstraction (and abstract forms of knowledge) becomes an objective in itself never achieving completely "the method of ascent from the abstract to concrete" [11]. Appropriation (internalization) of instruments assumes an abstract form of the object (consumption) without externalizing (producing) it into a more complex concrete form changing the world (emancipating the individual).

Dialectically alienation/emancipation as well consumption/production are faces of the same transformational/conservational process where humans to become humans should reproduce/create humans mediating tools. In this sense to be alienated and emancipated is an eternal human condition – overcoming alienations through emancipations is to deal with a new complexified concrete reality that brings another alienations and other forms of emancipations and so on...

## Conclusion

In this paper we made explicit some tensions in educational practice focusing specifically Science Education. We understand the necessity of a dialectical approach such Cultural Historical Activity Theory to grasp them and other controversial/contradictory issues that emerge from human activity. We made a preliminary analysis of these tensions using three categories that are entangled: individual versus collective, epistemology versus ontology, and alienation versus emancipation, without deeply exploring the relationships between themselves – a subject for upcoming work.

We also argued that many dichotomies in science education reflect structural dichotomies from a capitalist society and its form of conceiving individuality, knowledge, education, transformation etc.

Overcoming such dichotomies allows us to further understand how complex human activity and educational processes are. Education (and formation of individuals in general) cannot be conceived as a process by which abstract knowledge is transferred to people's mind (simplistically placed into human head), without any connection to real/concrete existence. More than that, overcoming these dichotomies implies to achieve new forms of being human, as beings of praxis (i.e. reflection and action upon the world in order to transform it), beings that are conscious about their place in the History and able to struggle for a real free individuality, which is only possible as humankind becomes increasingly free.

## References

1. Bastos P. W., Mattos C. R. Um exemplo da dinâmica do perfil conceitual como complexificação do conhecimento cotidiano. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2009. Vol. 8 (3), pp. 1054–1078.
2. Black P. Innovation and change in Science Education. In: Proceedings of GIREP-ICPE International conference. Ljubljana, 2006, pp. 23–33.
3. Camillo J. Experiences in context: experimentation in a socio-cultural-historical perspective. Dissertation, 2011. University of São Paulo. Brazil.
4. DeBoer G. Scientific Literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 2000. Vol. 37 (6), pp. 582–601.
5. Duarte N. Education as mediation between the individual's everyday life and the historical construction of society and culture by humankind. In: Critical perspectives on activity theory: explorations across education, work, and everyday life. Cambridge, 2006, pp. 211–237.
6. Duschl R. Restructuring Science Education: The importance of theories and their development. Teachers College Press, 1990. 176 p.
7. Engeström Y. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 2001. Vol. 14 (1), pp. 133–156.
8. Fourez G. Scientific and Technological Literacy as a Social Practice. *Social Studies of Science*, 1997. Vol. 27 (6), pp. 903–936.
9. Fourez Gérard. Crisis in science teaching? *Investigações em Ensino de Ciências*, 2003. Vol. 8 (2), pp. 109–123.
10. Gough B., Fry G., Grogan S., Conner M. Why do Young adult smokers continue to smoke despite the health risks? A focus group study. *Psychology & Health*, 2009. Vol. 24 (2), pp. 203–220.
11. Ilyenkov E.V. The Ideal in Human Activity. Marxists Internet Archive, 2009.
12. Jenkins E.W. School Science, Citizenship and the Public Understanding of Science. *International Journal of Science Education*, 1999. Vol. 21 (7), pp. 703–710.
13. Kirschner P.A., Sweller J., Clark R.E. Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 2006. Vol. 41 (2), p. 75–86.
14. Lawson A.E., Clark B., Cramer-Meldrum, E., Falconer K.A., Sequist J.M., Kwon Y.J. The development of reasoning skills in college biology: Do two levels of general hypothesis-testing skills exist? *Journal of Research in Science Teaching*, 2000, Vol. 37 (1), pp. 81–101.
15. Leontiev A.N. The Development of Mind: Selected Works of Aleksei Nikolaevich Leontyev. Marxists Internet Archive, 2009. 419 p.
16. Marx K. Grundrisse: Foundations of the Critique of Political Economy. Penguin Books. England, 1973. 912 p.
17. Mattos C.R. O ABC da Ciência. In: A pesquisa em ensino de Física e a sala de aula: articulações necessárias. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2010, pp. 141–156.
18. Nielsen J.A. Co-opting Science: A preliminary study of how students invoke science in value-laden discussions. *International Journal of Science Education*, 2012. Vol. 34 (2), pp. 275–299.
19. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006. Paris, 2006. 187 p.
20. Roth W.-M., Lee Y.-J., & Hsu P.-L. A tool for changing the world: possibilities of cultural-historical activity theory to reinvigorate science education. *Studies in Science Education*, 2009. Vol. 45 (2), pp. 131–167.
21. Sannino A., Daniels H., Gutiérrez K. Activity theory between historical engagement and future-making practice. In: Sannino A., Daniels H. and Gutiérrez K. D., eds. Learning and Expanding with Activity Theory. Cambridge, 2009, pp. 1–15.
22. Stetsenko A. Activity as Object-Related: Resolving the Dichotomy of Individual and Collective Planes of Activity. *Mind, Culture, and Activity*, 2005. Vol. 12 (1), pp. 70–88.
23. Yang F.Y. Exploring high school students' use of theory and evidence in an everyday context: the role of scientific thinking in environmental science decision-making. *International Journal of Science Education*, 2004, Vol. 26 (11), pp. 1345–1364.
24. Yang F.Y., Anderson O.R. Senior high school students' preference and reasoning modes about nuclear energy use. *International Journal of Science Education*, 2003. Vol. 25 (2), pp. 221–244.

## Преподавание научных дисциплин: к вопросу о некоторых противоречиях в образовательной практике<sup>1</sup>

**Х. Камилло\***

Университет Сан-Паулу, Бразилия  
julianocamillo@gmail.com

**К. Кристиано Маттос\*\***

Университет Сан-Паулу, Бразилия  
mattos@if.usp.br

\* Хулиано Камилло. Аспирант, Университет Сан-Паулу, Бразилия. E-mail: julianocamillo@gmail.com

\*\* Кристиано Маттос. Кандидат наук, профессор, Институт физики, Университета Сан-Паулу, Бразилия. E-mail: mattos@if.usp.br

<sup>1</sup> «Science education» (буквально «научное образование») — система преподавания в образовательных учреждениях начальной и средней ступени научных дисциплин, включающих ряд естественных и социальных наук. — Прим. перев.

Значимость преподавания научных дисциплин в современном мире обсуждается сегодня многими авторами. Учителя, исследователи и лица, отвечающие за политику в сфере образования, опираются при проектировании и проведении занятий по научным дисциплинам на самые разные подходы к обучению и имеют самые разные представления о конечном результате. Логика большинства этих подходов не позволяет затрагивать в их рамках противоречия, укрепляющие дихотомии, и не дает возможности адекватно проанализировать неоднозначные социальные проблемы, которые всё чаще оказываются в фокусе научного образования. Как следствие, в рамках этих подходов противоречия между такими противоположностями, как индивидуальное/общественное, онтология/эпистемология, отчуждение/освобождение, оказываются неустранимыми. Таким образом, становится очевидной необходимость диалектического подхода. В данной статье мы анализируем некоторые из возникающих противоречий и их значение для преподавания научных дисциплин с точки зрения культурно-исторической концепции и теории деятельности. Для преодоления этих противоречий и более полного понимания их диалектической природы нами предложены три аналитические категории: 1) субъект деятельности; 2) содержание деятельности; 3) результат деятельности.

**Ключевые слова:** противоречия, преподавание научных дисциплин, теория деятельности, отчуждение, освобождение, развитие человека.

### Литература

1. Bastos P. W., Mattos C. R. Um exemplo da dinâmica do perfil conceitual como complexificação do conhecimento cotidiano. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2009. Vol. 8 (3), pp. 1054–1078.

2. Black P. Innovation and change in Science Education. In: *Proceedings of GIREP-ICPE International conference*. Ljubljana, 2006, pp. 23–33.

3. Camillo J. Experiences in context: experimentation in a socio-cultural-historical perspective. Dissertation, 2011. University of São Paulo. Brazil.

4. DeBoer G. Scientific Literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 2000. Vol. 37 (6), pp. 582–601.

5. Duarte N. Education as mediation between the individual's everyday life and the historical construction of society and culture by humankind. In: *Critical perspectives on activity theory: explorations across education, work, and everyday life*. Cambridge, 2006, pp. 211–237.

6. Duschl R. Restructuring Science Education: The importance of theories and their development. *Teachers College Press*, 1990. 176 p.

7. Engeström Y. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 2001. Vol. 14 (1), pp. 133–156.

8. Fourez G. Scientific and Technological Literacy as a Social Practice. *Social Studies of Science*, 1997. Vol. 27 (6), pp. 903–936.

9. Fourez Gérard. Crisis in science teaching? *Investigações em Ensino de Ciências*, 2003. Vol. 8 (2), pp. 109–123.

10. Gough B., Fry G., Grogan S., Conner M. Why do Young adult smokers continue to smoke despite the health risks? A focus group study. *Psychology & Health*, 2009. Vol. 24 (2), pp. 203–220.

11. Ilyenkov E.V. The Ideal in Human Activity. *Marxists Internet Archive*, 2009.

12. Jenkins E.W. School Science, Citizenship and the Public Understanding of Science. *International Journal of Science Education*, 1999. Vol. 21 (7), pp. 703–710.

13. Kirschner P.A., Sweller J., Clark R.E. Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the

failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 2006. Vol. 41 (2), p. 75–86.

14. Lawson A.E., Clark B., Cramer-Meldrum, E., Falconer, K.A., Sequist J.M., Kwon Y.J. The development of reasoning skills in college biology: Do two levels of general hypothesis-testing skills exist? *Journal of Research in Science Teaching*, 2000, Vol. 37 (1), pp. 81–101.

15. Leontiev A.N. The Development of Mind: Selected Works of Aleksei Nikolaevich Leontyev. *Marxists Internet Archive*, 2009. 419 p.

16. Marx K. *Grundrisse: Foundations of the Critique of Political Economy*. Penguin Books. England, 1973. 912 p.

17. Mattos C.R. O ABC da Ciência. In: *A pesquisa em ensino de Física e a sala de aula: articulações necessárias*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2010, pp. 141–156.

18. Nielsen J.A. Co-opting Science: A preliminary study of how students invoke science in value-laden discussions. *International Journal of Science Education*, 2012. Vol. 34 (2), pp. 275–299.

19. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. Paris, 2006. 187 p.

20. Roth W.-M., Lee Y.-J., & Hsu P.-L. A tool for changing the world: possibilities of cultural-historical activity theory to reinvigorate science education. *Studies in Science Education*, 2009. Vol. 45 (2), pp. 131–167.

21. Sannino A., Daniels H., Gutiérrez K. Activity theory between historical engagement and future-making practice. In: Sannino A., Daniels H. and Gutiérrez K. D., eds. *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge, 2009, pp. 1–15.

22. Stetsenko A. Activity as Object-Related: Resolving the Dichotomy of Individual and Collective Planes of Activity. *Mind, Culture, and Activity*, 2005. Vol. 12 (1), pp. 70–88.

23. Yang F.Y. Exploring high school students' use of theory and evidence in an everyday context: the role of scientific thinking in environmental science decision-making. *International Journal of Science Education*, 2004, Vol. 26 (11), pp. 1345–1364.

24. Yang F.Y., Anderson O.R. Senior high school students' preference and reasoning modes about nuclear energy use. *International Journal of Science Education*, 2003. Vol. 25 (2), pp. 221–244.

#### Для цитаты:

Камилло Х., Кристиано Маттос К. Преподавание научных дисциплин: к вопросу о некоторых противоречиях в образовательной практике // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 110–115.

# Pre-service teachers' beliefs in the activity of learning to teach English in the Chilean context

Malba Barahona\*

The Australian National University, Canberra, Australia,  
*malba.barahona@anu.edu.au*

Research on teachers' beliefs has gained significant attention in second/foreign language teacher education literature in the last 20 years [3]. These studies have highlighted the relevance of teachers' beliefs on teachers' decisions and practices. Although research on beliefs has contributed to our understanding of what teachers think and do, largely these studies have been framed at an individual level [12]. However, more recently research has emerged primarily from sociocultural perspectives exploring the social origin of beliefs [2]. This paper examines English as a foreign language (EFL) pre-service teachers' beliefs about language teaching as part of the activity of learning to teach English in the Chilean context. This paper argues that beliefs mediate pre-service teachers' learning, and that they can potentially develop into concepts. This study suggests that beliefs are shaped and reshaped as pre-service teachers engage in the activity of learning to teach English.

**Keywords:** beliefs, concepts, psychological tools, second-language teacher education, pre-service teachers, practicum.

## Introduction

Research on teachers' beliefs has gained significant attention in the field of second language teacher education over the last two decades [12]. This developing interest can be explained as one attempt to understand teachers' work and the link between what they do and the reasons underpinning their teaching practices [5]. The body of research on teachers' beliefs has demonstrated that the influence between teachers' beliefs and their practices varies and the dissonance is usually associated to contextual factors [9]. Another key finding on research about teachers' beliefs is around the origin of beliefs. It is argued that teachers' beliefs come from different sources such as their experiences as learners, teacher education programs, personal histories, and school norms [4].

Only in the last decade has research on teachers' beliefs moved to explore the social origin of beliefs [12]. This new understanding of beliefs as context-bound is supported by a sociocultural perspective of learning. From this perspective, learning to teach is "a continual, mutually mediating process of appropriation and social action, where practitioners take on the cultural practices that are valued in the social situations of their development whether these settings are schools or universities and employ them in turn

to shape that social situation" [8, p. 6]. Thus, research on teachers' beliefs emerges as a way to illuminate how beliefs are socially formed and how they shape learning.

This paper explores EFL pre-service teachers' beliefs from a Cultural Historical Activity theory perspective, CHAT. CHAT is a theory of human development, which sees culture as crucial in learning and development [18]. This theory is founded on the seminal work of Vygotsky (1978) and later developments of Leont'ev [13] and Engestrom [6; 7]. CHAT provides an understanding that "human development relies on the appropriation of pre-existing cultural tools and that this appropriation occurs through social interchange" [8, p. 4]. This is the perspective adopted in this paper.

This article illustrates the social origin of a group of pre-service teachers' beliefs in the activity of learning to teach English in a Chilean teacher education program. It also reveals how beliefs can be mediating tools in learning to teach English and how they can potentially develop into concepts.

## What are beliefs?

From a sociocultural perspective, beliefs are seen as emergent in social contexts, shaped and reshaped through specific instances of social interaction [19]. In this sense,

### For citation:

Barahona M. Pre-service teachers' beliefs in the activity of learning to teach English in the Chilean context. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 116–122. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* *Malba Barahona*. Dr., the Australian National University, the University of Canberra, Canberra, Australia. E-mail address: mal-ba.barahona@anu.edu.au

beliefs are interrelated with contexts and experiences of participants. As Nequerela-Azarola asserts, beliefs are "social in origin, but also dynamically and personally transformed in the process of internalisation" [15, p. 360]. Internalisation from a Vygotskian perspective refers to a process which starts interpersonally, first at a social level, between people, and later at the individual level [16]. This means that after a series of developmental events, the interpersonal process is transformed into an intrapersonal one.

### **Beliefs as psychological tools**

From a Vygotskian perspective, beliefs are psychological tools that mediate learning. Learning is an activity mediated by tools. These tools are not only limited to objects, such as paper or pens, but they are also artefacts such as language that enables us to bridge the gap between lower (hereditary traits, reflexes, rudimentary conscious processes) to higher mental functions (developed, voluntary, mental functions and associated personality characteristics) [17]. In Vygotsky's words, psychological development consists in "the transition from direct, innate, natural forms and methods of behaviour to mediated, artificial mental functions that develop in the process of cultural development" [17, p. 168]. Using Vygotsky's framework, we are able to understand beliefs as psychological tools that mediate the formation and development of concepts about teaching and language teaching.

### **Beliefs that develop into concepts**

Beliefs are to be considered dynamic, socially-originated, psychological tools that mediate learning. Furthermore, beliefs are situated social ideas that emerge in concrete activities [15]. Beliefs are not only the psychological tools that mediate learning, but also they themselves can become the object of the activity. As psychological tools they are voluntary complex functions that orientate people's behaviours. At the same time they can become the object of the activity as they are changing and being shaped and reshaped by the engagement with the activity. Using Francis Bacon's epigraph, Vygotsky states "neither hand nor mind alone suffice; the tools and devices they employ finally shape them" [16, p. 3]. In this sense, beliefs can be considered as tools and object. These ideas come from different origins and as part of the engagement in the teacher education program. Such beliefs are shaped and reshaped, and concepts about teaching and learning are formulated and are developed.

### **The dialectic nature of teachers' beliefs**

An approach of beliefs with a dialect nature allows us to see them as dynamic and contradictory. The dialectic nature is given as we, human beings are and become in change and contradictions [8]. Consequently, following a Vygotskian approach, the misalignment between beliefs and actions reflect beliefs in actions. As will be shown in the light of the data, pre-service teachers' beliefs about language teaching

and learning emerged in the contexts of school and university, current experiences and past experiences as learners. Pre-service teachers engaged in the activity of learning to teach English, and at first beliefs were external and part of the collective discourse, but as they engaged in the activity, pre-service teachers took those beliefs in, confronted them, modified them, and they became personally meaningful being internalised as concepts. This shows the dialectic nature of a learning activity in which the relationship of the individual pre-service teacher and the community is contradictory, but mutually constitutive.

### **The study**

This paper reports on a critical part of the findings of my PhD thesis *Understanding English language teacher education in Chile: A CHAT perspective*. The study focused on how a group of late stage Chilean pre-service teachers of English (24) learnt to teach English at a teacher education program in Santiago, Chile.

The data reported in this paper emerged from pre-service teachers' interviews, participant's reports, and the researcher's field notes. The analysis will be presented using direct quotes from participants, descriptions, and comments. The data was firstly open coded and then analysed thematically from a CHAT perspective. This lens allowed to view pre-service teachers' beliefs from an individual, but also from a social perspective. The analysis reported here considers how pre-service teachers' beliefs were constructed socially, and the relevance of studying them, not only to highlight their influence on teachers' practice, but also on their potential as mediating tools to the formation of concepts.

### **Pre-service teachers' beliefs in the Chilean context**

The participants of this study were 24 late stage student teachers of English enrolled in an EFL teacher education program in Santiago, Chile. At the year of the study, 2011, these students were doing their last year (5th year) of the program. When they enrolled in the program, they knew little English. Therefore, the first two years of the course, aimed squarely at the acquisition of English. Indeed, English was considered to be the core discipline of study.

### **Pre-service teachers' motives**

Pre-service teachers' reasons for enrolling into the TEFL program reflected that learning English was their most important motive. They were interested in learning the language above all. Few who enrolled in the program were interested in being educators. Interviews with pre-service teachers illuminated their decisions to enrol in the TEFL program. The following is an example of a representative consensus of the data.

**I didn't like teaching but I thought, "ok, but it is English, I want to learn English".** I've always liked

English, since I was a little girl, because it's like strange codes, and I don't know, I liked it. But I wasn't interested in teaching. (S8\_I1)

Another observation reveals this pre-service teacher's interest not only in the language, but in teaching it so that future generations could learn at schools.

**My teacher of English sucked.** She did nothing, I wanted to learn, but we did nothing so I thought '**what about if I learn this language and I teach it to people who are as motivated as myself and I make a difference**'. I was deeply marked by that teacher. (S13\_I1)

Only a few of the pre-service teachers expressed their interest towards teaching, and not necessarily associated to English.

### Pre-service teachers' previous experiences as learners of English

The literature on beliefs has confirmed that previous learning experiences shape teachers' beliefs [5]. This study also suggests that pre-service teachers' previous experiences shaped their understanding of language teaching and learning. For example, pre-service teacher 3 commented on her past experience as a learner. She reflects about how different her classes were at school from the classes at university.

My previous experience at school was very different from now. My teacher only taught grammar. I ended up with a good grammar base from my English classes at school, but listening, speaking and writing were very bad. I'd like to change that. **Here, at uni, we are taught that grammar is not the focus of a lesson, that we should focus on communication, on speaking English.** At school, **I thought that that was the way you learn English, but that's not true, I know that now.** (S3\_I1)

When pre-service teachers enrol into the teacher education program, they have had at least 12 years of general education, and have had at least 4 years of experience as learners of English as part of the compulsory education system in Chile [1]. This experience as a learner had provided future teachers with what has been called as an *apprenticeship of observation* [14]. This means that as they got into the TEFL program they already came with ideas about language teaching and learning, and with an idea of the teachers they wanted to be, and or they did not want to become. This quote is an example of how most pre-service teachers characterised their English lessons at school.

**My teacher of English at school taught only grammar.** She just wrote some rules on the board, gave us a handout with exercises to fill in, and that was it. She never spoke English; **we never spoke English in the class.** (S13\_I1)

Pre-service teachers characterised their previous experiences as students of English as generally passive learners with Chilean teachers speaking Spanish most of the time in classes, and who used a grammar based approach to teaching. Student 12 here reflects about her own experience at school learning English. This observation is typical of pre-service teachers' interviews.

**Here I have learnt English a lot. My skills have developed greatly. At school I was only asked to repeat rules. I was never taught how to write, nor how to speak.** So I got here and the teacher started to speak English all the time. I didn't understand anything. I wanted to die at that moment, but then, I not only understood everything, but I could speak as well. (S12\_I1)

Pre-service teachers' views on how English was learnt at the majority of Chilean public schools was confirmed by the teacher educators' views. Teacher educators at the TEFL program were emphatic about how bad pre-service teachers' past experiences as learners were. The teacher educators signalled past school experiences of pre-service teachers as one of the major obstacles that pre-service teachers faced in learning to teach English. Moreover, the head of the program emphatically commented that pre-service teachers' beliefs about learning English were incorrect because of the experiences they had as learners.

I think that that pre-service teachers have very incorrect beliefs about teaching and learning a foreign language. **"They think students learn in Spanish by memorizing grammar rules"**. I believe that one of the missions of the program is to unpack students' beliefs and start making changes. I know that to make changes in students' beliefs is really difficult after being at school for 12 years with an awful teaching model. (H\_I1)

As the data strongly suggested, apprenticeship of observation shaped student teachers beliefs about teaching and learning English. However, they did not necessarily reify. Pre-service teachers' beliefs as they started in the program were confronted with their new experiences as language learners. Beliefs started to change and concepts about what good language teaching should or should not be, began to develop.

### Beliefs about language learning

The first two years of the TEFL program examined in this research study primarily focuses on the acquisition of English. Pre-service teachers had twenty hours of English per week. The aim was that they could gain language proficiency in these two years. The first year could be challenging, and rewarding at the same time. Pre-service teachers faced the challenge of learning English in English with a communicative and interactive class methodology. They were expected to be active and engaged learners. Group work, debates, project and task-based learning were typical tasks of the English classes. Pre-service teachers' beliefs about language learning and teaching from previous experiences were confronted. As pre-service teachers reflected on their experiences as language learners at the university context, they reported the experience as positive, challenging, and rewarding. The experience as learners of English at the university context made them aware that it is possible to learn a language in a very different way from their previous experiences at school. The reflection below is an example of the data that show how their experiences as learners were very positive and dramatically different from their school experiences.

I have had a very good time as a student. I was not sure of my option at the beginning of my studies, but now I see that the whole experience has been wonderful. I love not only the fact that I have learnt English really well, but the way how I have learnt it. **Learning English here has been awesome.** I have enjoyed learning English very much. Every time I have to teach something, I think how I can do it without being focused on grammar. And then I reflect on how I have learnt the language without being taught grammar explicitly. I was taught English through meaningful topics and I learnt the grammar and vocabulary from that. I think that the plays, sketches and games we had to do were helpful for my own learning of the language. (S13\_S1)

The positive experience of language learning was the result of hard work and engagement. Pre-service teachers developed their concepts about language learning, and as we can see in the data, they believed that language learning was the outcome of constant practice.

As I said, my English level was maybe higher than my classmates' when I entered this university. They knew nothing by then, but now they are excellent. Then, they worked really hard to get there and I feel they are doing better and better. Obviously, in my case at least, I'm always afraid of making mistakes because one wants to be good at everything, but **it's only a matter of practice.** (S1\_I1)

### Beliefs about language teaching

After the first two years of intensive English, the TEFL program structure, in the third year, includes linguistic and language teaching methodology subjects. School-based experiences were included as compulsory and student teachers attended to an assigned school twice a week. Pre-service teachers reported that this third year as crucial. They emphasised the fact that in third year, they were challenged for the first time to observe the school from a teacher's perspective. As commented by a student, the third year was a threshold to overcome.

But it was when we really had to face the school system that I started to have many bad feelings about it. The fact that the school treated you badly, that the things you have planned didn't work, or that you started to be aware of your own mistakes. **In the end, in 3rd year, I had a deep sense of what it means to be a teacher – that struck me as something really powerful.** (S15\_I1)

School-based experiences had a huge impact on pre-service teachers. The school based experiences were not only a reality check, but also made pre-service teachers reflect and contrast the university reality with school reality. These contexts in opposition challenged the beliefs they had been constructing so far regarding language teaching and learning. Their own past experiences as learners of English at school, provided them with a view of an English class, which contrasted with the university English classes. Not only the English classes, but other subjects such as language teaching methodology and discussion seminars supported that. At the moment when these pre-service teachers went back to schools for their

school-based experiences, they had a naive understanding of what teaching and learning English was. However, the school reality showed them something very different.

As pre-service teachers engaged in the activity of learning to teach English in schools, they connected their beliefs with theory and practical applications in the school context. Pre-service teachers' discourse regarding language teaching and learning revealed clear assumptions about how English should be taught. Pre-service teachers reported that English should be taught in English, and Spanish should not be taught at all. They also repeated that the focus of the English lesson is not grammar and that a communicative approach should be used. Another recurrent pattern in the data about language teaching was regarding the structure of the class. Pre-service teachers reported that English lessons should be structured in three parts: presentation, practice and production. The following observations are examples of pre-service teachers reflecting on their concepts about language teaching.

At first it didn't make much sense to me because we were taught things like the communicative approach and I thought, **"Ok, but how do I teach the language? How?" and it didn't make sense to me until last semester, when we were told things like** "no, you don't have to teach grammar, you have to teach, I don't know, vocabulary in context". Then it made a lot of sense and I hadn't noticed it until then. It was like "take in all of this" and I learned English that way because grammar and those things don't help you speak. Then one does like babies do, repeating and borrowing phrases. (S8\_I1)

**...because grammar and those things don't help you speak.** Then one does like babies do, repeating and borrowing phrases. (S8\_I1)

These perspectives not only reflect their views regarding language teaching and learning, but also how they are forming their concepts about language teaching and learning. From the beliefs they brought with them to the program from their past experiences, to the new university context, and back to school again. Apprenticeship of observation is one way to explain the origin of the underpinning reason of teachers' practice, but it does not look about the changes, about how these pre-service teachers endured and changed, and adapted to the new contexts.

Pre-service teachers' beliefs about language teaching kept on changing as they engaged in actual teaching. As they did their practicum, they experienced the challenge of being teachers at schools. On one hand, they had to put into practice what they had learnt at university and on the other hand, they had to adapt themselves to the school context. In doing so, they used their beliefs about language teaching, and constructed and reconstructed new ones in this new realm.

### Beliefs about the role of a teacher

Pre-service teachers reported that learning to be a teacher was confronting and challenging. As pre-service teachers engaged more and more in the actual activity of teaching, their beliefs were reshaped in the light of the

school reality. At the beginning of the semester, many of the pre-service teachers reported their idea of a teacher as a change agent. Student 2, for example, expressed his strong commitment to make a difference as a teacher. Later this same student reflected on the complexities of being a teacher and how the school experience has made him think about teachers' work and if he really wanted to do that.

I won't be a messiah for these kids, not at all, but I don't know, **I want to plant a seed**, as many teachers did with me. (S2\_I1) (before the practicum)

**Teaching English is a complex.** Now I know I can teach, **but I don't know if I want to do this for the rest of my life. Sometimes it seems a bit futile.** (S2\_R) (After the practicum)

Along the same lines, for these pre-service teachers who wanted to make social changes, English was just a tool. English was considered the vehicle to make their students reflect about their lives and the world they lived in.

**English is just an excuse**, the most important thing is that you become a good teacher and transfer important issues, like for example, solidarity, and English is just a vehicle, just a way to show what solidarity is. The idea is that the lesson should be about something else, **something that is meaningful for their lives.** (S12\_I1)

The idealistic beliefs of themselves as teachers changed as they engaged in actual teaching in their practicum. Their concepts of being a teacher were much more concerned about practical skills, rather than making a difference in society. The reports of their practicum showed that pre-service teachers understood that mastering teaching skills such as giving instructions, voice projection, use of whiteboard and classroom management skills were key to be good teachers. They became aware that if they were not able to manage the class, their ideas about making a difference were impractical. The following student quote was made when she had finished her practicum. Her ideas of being a teacher and teaching had changed in the school context.

I think that my best lessons have been with them **because I do not have problems with classroom management** inside of the classroom, they enjoy my lessons and one of the best things about this is that they love to participate in class. Therefore, what **I always expect for my lessons work out well** and at the end of the class I feel happy because students and I have fun. (S4\_R)

During the practicum, they realised that teaching is a complex activity, and their concepts of being a teacher and teaching were shaped by the sometimes-harsh school reality. Another pre-service teacher expressed her difficulties at school confronting her beliefs with the school reality, and then adapting and reorientating her concepts of teaching and her role as a teacher.

One of the problems was that **students didn't know anything about English. That's why, I felt bad when I was teaching them because they didn't understand.** As a result, I lost motivation in the class. This is something that I could improve in my teaching practicum with my work. **I'm aware that it is difficult to teach students that**

**don't pay attention and are not interested in the class because they don't understand.** (S15\_R)

The school-based experiences were crucial for these pre-service teachers not only to see what the life of a teacher is like, but also to enact their ideas about the role of a teacher and a learner. Pre-service teachers almost unanimously acknowledged that the schools influenced their ideas about teaching and their roles.

Learning to be a teacher forced pre-service teachers to reflect on teaching practices, and what teachers did at schools. They expressed a strong desire to become good teachers, whilst the student teachers acknowledged the complexities of such a mission.

**I know that I still have a long way to go in order to be a good professional**, but I also know that I know what I want to do with the rest of my life. **I want to be in the classroom teaching** what I know, showing the world to new generations and open minds. (S11\_R1)

Pre-service teachers developed an idea of what a teacher is in the different contexts they were engaged into. Their beliefs about what constituted to be a good teacher was shaped not only by the different contexts, but as they adapted to the different roles and tasks as teachers.

## Conclusion

Pre-service teachers weaved their beliefs about language teaching in their engagement to learn how to teach English. This approach of seeing beliefs in activity has allowed us to understand how pre-service teachers' beliefs are shaped and reshaped in learning to teach EFL. Beliefs as an activity show its dialectical nature as it illuminates both the interpersonal and intrapersonal levels of the activity, and its contradictory nature. As the data revealed, beliefs emerged in the actions pre-service engaged in learning to teach English and the interplay between theory, personal understandings and practical applications. Pre-service teachers constructed and used conceptualisations to explain what they did as teachers because of who they are, where they were, and what they needed to do.

Illustrated by the different examples of the data analysed, the formation of concepts through beliefs is an inherent part of the activity system of learning to teach English. As pre-service teachers learnt to teach, they constructed their theories which mediated and orientated their teaching practices. This dual quality of beliefs and concepts gives us the critical component for studying and promoting beliefs as mediating concept formation, i.e. studying how we make sense of learning engaged in a learning activity [15].

Beliefs can be seen as mediating tools of pre-service teachers' learning, but can also develop as concepts. The data shown in this paper has illustrated that pre-service teachers' beliefs are dynamic. They are shaped and reshaped as pre-service teachers engaged in the activity of learning to teach English: from their previous experiences as language learners, their experiences as learners at university, and then engaging in actual teaching. Pre-service teachers use their beliefs about teaching and language teaching to direct their



actions, which in the end they developed into concepts about language teaching and learning.

This approach of beliefs in activity has illuminated the dialectic nature of the activity of learning to teach

English in Chile. Pre-service teachers reflected on their practices and contrasted these against theory; the different contexts: school and university communities; and their own personal understandings.

### References

1. *Abrahams M.J., & Farias M.* Struggling for change in Chilean EFL teacher education. Struggling for change in Chilean EFL teacher education. Colombian Applied Linguistics Journal, 2010, 12(3), pp. 110–118.
2. *Alanen R.* A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: Kalaja P., Barcelos A.M.F. (Eds.). Beliefs about SLA: New Research Approaches. 2003, London, Dordrecht, pp. 55–85.
3. *Barcelos A.M.F.* Researching beliefs about SLA: a critical review. In: Kalaja, P., Barcelos, A.M.F. (Eds.) Beliefs about SLA: New Research Approaches. 2003, London, Dordrecht, pp. 7–33.
4. *Borg S.* Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching Research*, 2003. Vol. 36. № 2, pp. 81–109.
5. *Borg S.* Teacher cognition and language education: research and practice. Continuum. London. 2006, 306 p.
6. *Engeström Y.* Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 2001, Vol 14. № 1, pp. 133–156.
7. *Engeström Y.* Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. 1987, Helsinki, Orienta-Konsultit. 345 p.
8. *Ellis V., Edwards A., & Smagorinsky P.* (Eds.). Cultural-historical perspectives on teacher education and development: learning teaching. 2010, London, Routledge, 254 p.
9. *Fang Z.* A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 1996, Vol. 38. № 1, pp. 47–65.
10. *Ilyenkov E.V.* Dialectical Logic. Progress Press, M., 1977. Moscow, Progress Publishers 371 p.
11. *Kozulin A.* Psychological Tools. A Sociocultural Approach to Education. 1998. Cambridge, MA, 182 p.
12. *Kumaravadivelu B.* Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. 2012, London, Routledge, 148 p.
13. *Leont'ev A.N.* Activity, consciousness, and personality. 1978, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 186 p.
14. *Lortie D.C.* Schoolteacher: a sociological study. 1975, Chicago, University of Chicago, 284 p.
15. *Negueruela-Azarola E.* Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom. *System*. 2011, Vol. 39, № 3, pp. 359–369.
16. *Vygotsky L.S.* In M. Cole, V. John-Steiner, V. Scribner & S. E. Souberman (Eds.) Mind in society: the development of higher psychological processes. 1978. Cambridge University press, Cambridge, MA, 159 p.
17. *Vygotsky L.S.* In R.W.R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.). The collected works of L.S. Vygotsky (Vol. 5). 1987, New York, Plenum Press, 294 p.
18. *Wells G., Claxton G.* Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education. 2002, Oxford, Blackwell publishers, 304 p.
19. *Woods D.* The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. In P. Kalaja & A.M. Barcelos (Eds.) Beliefs about SLA: new research approaches. 2003, London, Dordrecht, 247 p.

# Трансформация убеждений будущих учителей в процессе их обучения преподаванию английского языка в чилийском контексте

М. Бараона\*

Австралийский национальный Университет, Канберра, Австралия

malba.barahona@anu.edu.au

Изучению убеждений учителей было уделено за последние 20 лет достаточно много внимания в литературе, посвященной подготовке преподавателей иностранных языков. В исследованиях подчеркивается значимость убеждений учителя для его профессиональной деятельности и тех решений, которые он принимает. Несмотря на то что изучение убеждений помогло лучше понять, как учителя думают и действуют, в большинстве своем это были исследования, выполненные на индивидуальном уровне. В последнее время, однако, появляются работы социокультурной направленности, исследующие социальные корни убеждений. В настоящей статье рассматриваются убеждения будущих учителей английского языка как иностранного относительно преподавания языков как составная часть их деятельности по усвоению навыков обучения английскому в чилийском контексте. Отмечается, что убеждения опосредуют обучение и могут потенциально трансформироваться в понятия. Данные исследования свидетельствуют о том, что убеждения будущих учителей оформляются и переосмысляются в процессе обучения преподаванию английского языка.

**Ключевые слова:** убеждения, понятия, психологические орудия, подготовка учителей иностранных языков, студенты-педагоги, учебная практика.

## Литература

1. *Abrahams M.J., & Farias M.* Struggling for change in Chilean EFL teacher education. Struggling for change in Chilean EFL teacher education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 2010, 12(3), pp. 110–118.
2. *Alanen R.* A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: Kalaja P., Barcelos A.M.F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. 2003, London, Dordrecht, pp. 55–85.
3. *Barcelos A.M.F.* Researching beliefs about SLA: a critical review. In: Kalaja, P., Barcelos, A.M.F. (Eds.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. 2003, London, Dordrecht, pp. 7–33.
4. *Borg S.* Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching Research*, 2003. Vol. 36. № 2, pp. 81–109.
5. *Borg S.* *Teacher cognition and language education: research and practice*. Continuum. London. 2006, 306 p.
6. *Engeström Y.* Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 2001, Vol 14. № 1, pp. 133 – 156.
7. *Engeström Y.* Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. 1987, Helsinki, Orienta-Konsultit. 345 p.
8. *Ellis V., Edwards A., & Smagorinsky P.* (Eds.). *Cultural-historical perspectives on teacher education and development: learning teaching*. 2010, London, Routledge 254 p.
9. *Fang Z.* A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 1996, Vol. 38. № 1, pp. 47–65.
10. *Ilyenkov E.V.* *Dialectical Logic*. Progress Press, M., 1977. Moscow, Progress Publishers 371 p.
11. *Kozulin A.* *Psychological Tools. A Sociocultural Approach to Education*. 1998. Cambridge, MA, 182 p.
12. *Kumaravadivelu B.* *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. 2012, London, Routledge, 148 p.
13. *Leont'ev A.N.* *Activity, consciousness, and personality*. 1978, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 186 p.
14. *Lortie D.C.* *Schoolteacher: a sociological study*. 1975, Chicago, University of Chicago, 284 p.
15. *Neguera-Azarola E.* Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom. *System*. 2011, Vol. 39, № 3, pp. 359–369.
16. *Vygotsky L.S.* In M. Cole, V. John-Steiner, V. Scribner & S. E. Soubberman (Eds.) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. 1978. Cambridge University press, Cambridge, MA, 159 p.
17. *Vygotsky L.S.* In R.W.R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.). *The collected works of L.S. Vygotsky (Vol. 5)*. 1987, New York, Plenum Press, 294 p.
18. *Wells G., Claxton G.* *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. 2002, Oxford, Blackwell publishers, 304 p.
19. *Woods D.* The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. In P. Kalaja & A.M. Barcelos (Eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. 2003, London, Dordrecht, 247 p.

### Для цитаты:

Бараона М. Трансформация убеждений будущих учителей в процессе их обучения преподаванию английского языка в чилийском контексте // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 116–122.

\* *Мальба Бараона.* Доктор, Австралийский национальный университет, Университет Канберры, Канберра, Австралия. E-mail: malba.barahona@anu.edu.au

---

**РЕЦЕНЗИИ**  
*REVIEWS*

---

## Искусство слова как явление психической деятельности

**Л.В. Тимашова\***

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, Москва, Россия  
*timnila@list.ru*

---

В статье представлена рецензия на книгу А. Воронкевича «Что такое искусство?» Актуальность вопроса очевидна — происходит отчуждение современного человека от искусства. Проблема назначения искусства и определение художественности — в центре внимания автора. А. Воронкевич выстраивает многоуровневый метод исследования литературного произведения на основе психологического подхода Л.С. Выготского к явлениям искусства. В книге последовательно доказывается, что стержень искусства — эстетическая реакция (противочувствие). Безусловно действенный и оригинальный метод раскрывается на примерах анализа произведений А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, М.А. Булгакова. Исследование всех значимых уровней словесной структуры раскрывает большие возможности в постижении художественного содержания произведения. Книга не ставит точку в вопросе об искусстве, но представляет собой обстоятельное современное психологическое и литературоведческое исследование.

**Ключевые слова:** искусство слова, психическая деятельность, эстетическая реакция, художественность, психологизм, многоуровневый анализ, уровни литературного произведения.

---

В 2011 году вышла в свет книга А. Воронкевича со смелым вопросом в названии: «Что такое искусство?»

Цель искусства — служить человеку, способствовать его счастью, совершенствованию отношений, действовать сплочению людей. Эта мысль не нова, но в наши дни, когда «производство» массовой культуры стало осуществляться в «промышленных» масштабах, о ней нужно сказать заново. «Сейчас нет никаких табу, но существует настоящая интеллектуальная диктатура... Искусство всё больше и больше превращается в балаган» [4, с. 15]. Граница между высоким искусством и явлениями массовой культуры не только утратила четкие очертания, но и оказалась практически стертой в восприятии современного человека под воздействием повсеместной информатизации общества. Происходит отчуждение от искусства. Литература теряет свои воспитательные и развивающие возможно-

сти. Современный читатель не получает тот необходимый для личностного развития творческий заряд, который заложен для него в художественной литературе. Поэтому вопрос, на который пытается ответить А. Воронкевич, особенно актуален в наши дни.

Переходя к содержанию самой книги, надо сразу сказать, что речь идёт об искусстве слова. В этом некоторая неточность, а может быть, и намеренная уловка автора — привлечь внимание читателя известной толстовской формулировкой.

Ключевой проблемой книги является определение художественности и назначения искусства с опорой на положения фундаментального исследования Л.С. Выготского «Психология искусства».

В названном труде сам Л.С. Выготский почти век назад признал, что пока нет «совершенно законченной и сколько-нибудь общепризнанной системы психологии искусства» [2, с. 187]. А.А. Леонтьев в

**Для цитаты:**

Тимашова Л.В. Искусство слова как явление психической деятельности // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 123–126.

\* Тимашова Лариса Владимировна. Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской и зарубежной литературы, ГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова», Москва, Россия. E-mail: timnila@list.ru

известной книге «Психология общения» [3] подтверждает этот факт и рассматривает искусство как специальный вид и способ человеческого общения.

С древних времён человечество задаётся вопросом о сущности искусства. Ответы на него в разное историческое время различны. Но ещё Платон понимал искусство как своеобразную коммуникацию, направленную от Бога к художнику и от художника к другим людям. Мыслители разных времён (в их числе И. Кант, Л.Н. Толстой, Г.В. Плеханов) определяли искусство как средство общения людей между собой, т. е. как деятельность психическую.

Объективно-аналитический метод Л.С. Выготского близок к эксперименту, что, безусловно, шире области наблюдения. Это не систематическое изложение психологического учения об искусстве в целом, а именно «анализ процессов в его сущности» [2, с. 423]. Современные исследования в области психологии художественного творчества базируются на трудах именно этого выдающегося советского психолога.

Известно, что центральной и определяющей частью эстетической реакции, по Л.С. Выготскому, является преобладание аффективного противоречия (катарсиса). А. Воронкевич признаёт столкновение двух пластов психики — более или менее осознанного восприятия — основой произведения искусства и называет этот процесс *противочувствием*. Этим он расширяет значение термина Л.С. Выготского, который относил противочувствие лишь к взаимоотношениям фабулы и сюжета.

Признание художественного произведения актом человеческой психики А. Воронкевич справедливо видит самым важным в теории Л.С. Выготского. Критикуя «дилетантскую и примитивную» [1, с. 21] «теорию заражения чувством» Л.Н. Толстого, автор признаёт в ней рациональное зерно и видит своеобразное подтверждение теории психолога. Конечно, можно проникнуться разными чувствами, но не все они бывают вызваны произведениями искусства. В этом неоднозначность и известная слабость «теории заражения». Но вот единение с автором или полное его неприятие — ключевой психологический момент: «Сошлись нервные окончания, сработала эстетическая реакция — ей-Богу, простишь такому автору все его идейные ошибки и моральные слабости. А не сошлись — будешь (что характерно!) выискивать у него прежде всего недочёты художественные» [там же, с. 20]. Опять же «если и когда произведение отвергается по политическим, моральным, религиозным и иным внехудожественным соображениям, это почти всегда одновременно означает и неприятие его как полноценного художественного произведения» [там же, с. 48]. Вот оно, искусство как социальное разрешение бессознательного.

А. Воронкевич выстраивает свой метод исследования литературного произведения на основе «формулы искусства» Л.С. Выготского. Схема анализа такова: внехудожественное содержание — материал — форма материала — художественное содержание — форма ху-

дожественного содержания. Рассуждения, сведённые в таблицу, могут вызвать недопонимание читателя. Метод становится понятным в процессе знакомства с эмоциональным и последовательным анализом стихотворения А.С. Пушкина «К Чаадаеву».

Вывод А. Воронкевича довольно смел и однозначен: «Окончательно выяснен художественный смысл стихотворения «К Чаадаеву». Он заключается в отражении развития сознания лирического героя — от туманных мечтаний юности к формированию достаточно конкретных общественно-политических целей...» [там же, с. 64]. Мысль спорная. Дальше читаем: «Пушкиным создано маленькое саморазвивающееся чудо, которое читатели разных эпох никогда не смогут «понять» до конца...» [там же, с. 66]. Стало быть, подробный анализ «уровней» не раскрывает все секреты «чуда» и смысл выяснен не окончательно?! Известно, что каждой литературной эпохе свойственна ориентация на своего читателя. Взаимоотношения читателя и книги меняются с движением литературного процесса. Более того, «оценка всех художественных качеств произведения меняется уже в следующем поколении читателей», — разъясняет современная «Теория литературы» [5, с. 598].

Рассуждения автора о «принципиально недоступной раскрытию» тайне личности, воплощённой в романе М.Ю. Лермонтова, подкреплены подробным «многоуровневым» анализом. А. Воронкевич проникает в загадки «уникальной конструкции», тонкости психологизма и выявляет «противочувствие романа, его глубину, направленность и изоморфизм» [1, с. 94]. При этом автор щедр на нестандартные характеристики. М.Ю. Лермонтов у него «очень непростой» и «гениальный злой мальчик». А себя он упорно называет дилетантом. Это своеобразный психологический ход: попытка освободиться от рамок академического исследования и тем самым приблизиться к читателю. Выпускник и преподаватель МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат филологических наук едва ли может не быть профессионалом. Главное — А. Воронкевич пишет эмоционально, красивым литературным языком. Это привлекает читателя и предлагает размышлять над прочитанным, соглашаясь или дискутируя с автором.

Далее А. Воронкевич ставит непростую задачу: сопоставить два стихотворения А.С. Пушкина и «установить, какое из них более глубоко, более художественно, в котором из них противочувствие проявлено лучше, качественней, последовательней» [там же, с. 95]. В данной главе автор старается проникнуть в глубины психологического состояния поэта и объяснить тем самым истоки художественного содержания стихотворений. Итак, «Мадонна» и «Прощание». Последовательный анализ приводит автора к неожиданным выводам. Оказывается, «Творец... ниспослал» поэту Мать своего сына, и в этом исследователь видит потерю «чувства меры и смысла». Думается, зарпортовался всё-таки не А.С. Пушкин, а А.С. Воронкевич. Если услышать,

что «...тебя, моя Мадонна» — обращение не к Богоматери, а к невесте, то всё встаёт на свои места. Это простое сравнение. Отнесём это замечание к «критике «по делу», а не с позиций индивидуального вкуса или утвердившегося пиетета» [там же, с. 107]. «Прощание» признано автором более благозвучным и многогранным, с этим вполне можно согласиться.

Приложение составляют юношеские изыскания автора и современные к ним комментарии. Эстетическая реакция «проверяется» на произведениях М.А. Булгакова. Автор столь увлечён психологией искусства, что приходит к закономерному в данном случае выводу: «... Правильное постижение смысла произведения невозможно без постижения художественного содержания всех значимых уровней сложной словесной структуры» [1, с. 160]. Уровни следующие: фонетический, лексико-семантический, ритмико-синтаксический, фабульный, сюжетный, контекстуальный. Возникает вопрос: неужели простому читателю, не владеющему навыком научного анализа, не постичь глубины произведения? Разве литература существует для специалистов? Рискну уточнить мысль А. Воронкевича: исследование всех зна-

чимых уровней словесной структуры раскрывает необозримые возможности в постижении художественного содержания произведения.

А. Воронкевич основывает свою методику, подчеркнём это ещё раз, на психологическом подходе к явлениям искусства, провозглашённом Л.С. Выготским, и считает доказанным, что стержень искусства — эстетическая реакция (противочувствие!). Это не вызывает сомнения. Стоит принять во внимание, что и А.А. Леонтьев, рассматривая искусство как деятельность художественного общения, вёл речь о некоем «психологическом ключе», без которого невозможно постижение произведения искусства.

После прочтения книги остаётся ощущение фрагментарности, недосказанности. Пушкин, Лермонтов и Булгаков — сочетание неожиданное и явно недостаточное для всеобъемлющего доказательства действительности данного филологического метода, основанного на психологической теории. В этот ряд просятся писатели современные. Некоторых А. Воронкевич упоминает. Не случайно сам автор пишет, что данная книга лишь часть задуманного большого труда. Что ж, будем ждать появления фундаментального исследования.

### *Литература*

1. *Воронкевич А.С.* Что такое искусство? М.: Авторская книга, 2011. 192 с.
2. *Выготский Л.С.* Анализ эстетической реакции. Собрание трудов / Научная редакция В.В. Иванова и В.В. Пешкова. Комментарии В.В. Иванова. М.: Лабиринт, 2001. 480 с.

3. *Леонтьев А.А.* Психология общения. 3-е изд. М.: Смысл, 1999. 365 с.
4. *Рабин О.* «В России победило вторичное прозападное искусство» // *Культура*. 2012. № 21. С. 15.
5. *Теория литературы. Том IV. Литературный процесс.* — М.: ИМЛИ РАН, «Наследие», 2001. 624 с.

# The Art of the Word as a Phenomenon of Mental Activity

L.V. Timashova\*

Sholokhov Moscow State University for Humanities, Moscow, Russia  
timnila@list.ru

The paper gives a review of the book by A. Voronkevich *What is Art?* The essential character of the matters in question is obvious, taking into account the process of estrangement of the modern individual from art. The problem of the purposes of art and the definition of artistry are all in the focus of the author's attention. A. Voronkevich develops a multilevel method of fiction analysis based on L.S. Vygotsky's psychological approach to art. The author argues that at the core of art lies the esthetic reaction (conflict of emotions). The method, undoubtedly effective and original, is fully revealed in its application to the analysis of works by Pushkin, Lermontov and Bulgakov. Exploring every significant level in a literary work's verbal structure opens up new possibilities for the comprehension of its artistic contents. The book certainly does not aim to have the last word in the discussion of art, but represents a thorough and up-to-date psychological and philological investigation into the subject.

**Keywords:** the art of word, mental activity, esthetic reaction, artistry, multilevel analysis, psychology, levels of literary work.

## References

1. *Voronkevich A.S.* Chto takoe iskusstvo? [What is art?]. Moscow: Avtorskaya kniga, 2011. 192 p.
2. *Vygotskij L.S.* Analiz jesteticheskoy reakcii. *Sobranie trudov* [Analysis of aesthetic response. Collected Works]. Kommentarii V.V. Ivanova. Moscow: Labirint, 2001. 480 p.
3. *Leont'ev A.A.* Psihologiya obshheniya. [Psychology of Communication]. 3-e izd. Moscow: Smysl, 1999. 365 p.
4. *Rabin O.* "V Rossii pobedilo vtorichnoe prozapadnoe iskusstvo" [In Russia won the secondary pro-Western art]. *Kul'tura* [Culture], 2012, no. 21, pp. 15.
5. *Teoriya literatury. Tom IV. Literaturnyi process.* [Theory of Literature. Vol. IV Literary process]. Moscow: IMLI RAN, "Nasledie", 2001. 624 p.

### For citation:

Timashova L.V. The Art of the Word as a Phenomenon of Mental Activity. *Kul'turno-istori-cheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 123–126. (In Russ., Abstr. in Engl.).

\* *Larisa V. Timashova*. PhD in Philology, associate professor, Department of Russian and Foreign Literature, Sholokhov Moscow State University for Humanities, Moscow, Russia. E-mail address: timnila@list.ru

## НАШИ АВТОРЫ

- Бараона Мальба** — доктор, Австралийский национальный университет, Университет Канберры, Канберра, Австралия  
*malba.barahona@anu.edu.au*
- Белостоцкая Дарья Игоревна** — аспирантка кафедры психологии развития, Венский Университет, Москва, Россия  
*d.belostotskaya@gmail.com*
- Василюк Федор Ефимович** — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московского городского психолого-педагогического университета (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия  
*fevasil@list.ru*
- Власова Елизавета Федоровна** — студент кафедры общих закономерностей развития психики факультета психологии Института психологии им. Л.С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия  
*elizabeth.vlasova@gmail.com*
- Гончаров Олег Анатольевич** — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии факультета социальных и гуманитарных наук, Международный университет природы, общества и человека «Дубна» (ГБОУ ВПО «Университет «Дубна»»), Московская область, г. Дубна, Россия  
*oleggoncharov@inbox.ru*
- Евсевичев Виктор Иванович** — заслуженный работник культуры, член союза журналистов, Москва, Россия  
*irinayevs@mail.ru*
- Зарецкий Виктор Кириллович** — кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
*zar-victor@yandex.ru*
- Иванова Елена Федоровна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии, Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина, Харьков, Украина  
*elena.f.ioanova@gmail.com*
- Каллестад Ян Хелге** — кандидат наук, доцент факультета образования, Бергенский университетский колледж, Берген, Норвегия  
*jhk@hib.no*
- Камилло Хулиано** — аспирант Университета Сан-Паулу, Бразилия  
*julianocamillo@gmail.com*
- Котляр Инна Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Международный университет природы, общества и человека «Дубна» (ГБОУ ВПО «Университет «Дубна»»), Московская область, г. Дубна, Россия  
*iakorepanova@gmail.com*
- Котов Алексей Александрович** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований, НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия  
*akotov@gmail.com*
- Котова Татьяна Николаевна** — старший научный сотрудник Центра когнитивных исследований, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Москва, Россия  
*tkotova@gmail.com*
- Красило Александр Иванович** — кандидат психологических наук, доцент, методист, ГБОУ Центр диагностики и консультирования «Участие», Москва, Россия  
*aikrasilo@list.ru*
- Леонтьев Дмитрий Алексеевич** — доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии факультета психологии, Московский государственный

- 
- университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
*dleon@smysl.ru*
- Любимов Лев Львович** — доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой макроэкономического анализа факультета экономики, заместитель научного руководителя департамента теоретической экономики, НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия  
*llubimov@hse.ru*
- Маттос Кристиано** — кандидат наук, профессор Института физики Университета Сан-Паулу, Бразилия  
*mattos@if.usp.br*
- Нозикова Наталья Валентиновна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики педагогического и дефектологического образования, Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск, Россия  
*nv\_nozikova@bk.ru*
- Одегор Элин Эриксен** — кандидат наук, профессор факультета образования, Бергенский университетский колледж, Берген, Норвегия  
*eeo@hib.no*
- Петренко Виктор Фёдорович** — доктор психологических наук, член-корреспондент РАН, заведующий лабораторией «Общение и психосемантика» факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
*Victor-petrenko@mail.ru*
- Романов Степан Геннадьевич** — аспирант кафедры общей психологии института социальных технологий, Сыктывкарский государственный университет, Сыктывкар, Россия  
*bolt170707@mail.ru*
- Рубцов Виталий Владимирович** — доктор психологических наук, профессор, ректор Московского городского психолого-педагогического университета (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия  
*rectorat@mail.ru*
- Семенов Игорь Никитович** — доктор психологических наук, профессор факультета психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия  
*i\_samenov@mail.ru*
- Сиднева Анастасия Николаевна** — кандидат психол. наук, научный сотрудник лаборатории педагогической психологии факультета психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
*asidneva@yandex.ru*
- Смирнова Елена Олеговна** — доктор психологических наук, руководитель Центра игры и игрушки, Московского городского психологопедагогического университета (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия  
*smirneo@mail.ru*
- Собкин Владимир Самуилович** — доктор психологических наук, директор Института социологии образования Российской академии образования (ИСО РАО), Москва, Россия  
*sobkin@mail.ru*
- Соколова Мария Владимировна** — кандидат психологических наук, специалист Центр игры и игрушки Московского городского психолого-педагогического университета (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия  
*sokolovamw@mail.ru*
- Тимашова Лариса Владимировна** — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской и зарубежной литературы, ГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова», Москва, Россия  
*timnila@list.ru*
- Шадриков Владимир Дмитриевич** — академик РАО, профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия  
*shadrikov@hse.ru*
-



---

## OUR AUTHORS

---

- Barahona Malba** – Dr., the Australian National University, the University of Canberra, Canberra, Australia  
*malba.barahona@anu.edu.au*
- Belostotskaya Daria Igorevna** – PhD student at the Department of Developmental Psychology, University of Vienna, Moscow, Russia  
*d.belostotskaya@gmail.com*
- Vasilyuk Fedor Yefimovich** – PhD in Psychology, professor, head of the Chair of Individual and Group Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
*fevasil@list.ru*
- Vlasova Elizaveta Fyodorovna** – student at the Chair of General Mental Development, Faculty of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia  
*elizabeth.vlasova@gmail.com*
- Goncharov Oleg Anatolyevich** – PhD in Psychology, professor at the Department of Psychology, Faculty of Social Sciences and Humanities, "Dubna" International University for Nature, Society and Man, Dubna, Russia  
*oleggoncharov@inbox.ru*
- Yevsevichev Viktor Ivanovich** – Honored Culture Worker of Russia, member of the Russian Union of Journalists, Moscow, Russia  
*irinayevs@mail.ru*
- Zaretsky Viktor Kirillovich** – PhD in Psychology, professor at the Chair of Individual and Group Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
*zar-victor@yandex.ru*
- Ivanova Elena Fyodorovna** – PhD in Psychology, professor, head of the Chair of Psychology, Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine  
*elena.f.ioanova@gmail.com*
- Kallestad Jan Helge** – Dr. philos. Associate professor, Bergen University College Faculty of Education, Bergen, Norway  
*jhk@hib.no*
- Camillo Juliano** – PhD Student, University of São Paulo, São Paulo, Brazil  
*julianocamillo@gmail.com*
- Kotlyar Inna Aleksandrovna** – PhD in Psychology, associate professor at the Department of Psychology, Faculty of Social Sciences and Humanities, "Dubna" International University for Nature, Society and Man, Dubna, Russia  
*iakorepanova@gmail.com*
- Kotov Alexey Aleksandrovich** – PhD in Psychology, senior research fellow at the Laboratory for Cognitive Research, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia  
*akotov@gmail.com*
- Kotova Tatiana Nikolaevna** – senior research fellow at the Centre for Cognitive Research, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia  
*tkotova@gmail.com*
- Krasilo Aleksandr Ivanovich** – PhD in Psychology, associate professor, methodologist at the Diagnostics and Counseling Centre "Uchastiye" ("Compassion"), Moscow, Russia  
*aikrasilo@list.ru*

- 
- Leontyev Dmitry Alekseyevich** – PhD in Psychology, professor at the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
*dleon@smysl.ru*
- Lubimov Lev Lvovich** – PhD in Economics, professor, head of the Department of Macroeconomic Analysis, Faculty of Economics, deputy academic supervisor, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia  
*llubimov@hse.ru*
- Mattos Cristiano** – PhD, Professor at Institute of Physics, University of São Paulo, Brazil  
*mattos@if.usp.br*
- Nozikova Natalya Valentinovna** – PhD in Psychology, associate professor, Chair of Theory and Methodology of Education in Pedagogy and Therapeutic Pedagogy, Far Eastern State University of Humanities, Khabarovsk, Russia  
*nv\_nozikova@bk.ru*
- Ødegaard Elin Eriksen** – Dr. Fil, Professor, Professor in Early Childhood Education, Department of Education Bergen University College, Bergen, Norway  
*eeo@hib.no*
- Petrenko Viktor Fyodorovich** – PhD in Psychology, corresponding member of the Russian Academy of Sciences, head of the Laboratory of Communication and Psychosomatics, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
*Victor-petrenko@mail.ru*
- Romanov Stepan Gennadievich** – PhD student at the Chair of General Psychology, Syktyvkar State University, Syktyvkar, Russia  
*bolt170707@mail.ru*
- Rubtsov Vitaly Vladimirovich** – PhD in Psychology, professor, rector of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
*rectorat@mail.ru*
- Semenov Igor Nikitovich** – PhD in Psychology, professor at the Faculty of Psychology, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia,  
*i\_samenov@mail.ru*
- Sidneva Anastasiya Nikolayevna** – PhD in Psychology, research fellow at the Laboratory of Educational Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
*asidneva@yandex.ru*
- Smirnova Elena Olegovna** – PhD in Psychology, head of the Center of Play and Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
*smirneo@mail.ru*
- Sobkin Vladimir Samuilovich** – PhD in Psychology, director of the Institute of Sociology of Education. Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
*sobkin@mail.ru*
- Sokolova Maria Vladimirovna** – PhD in Psychology, specialist at the Center of Play and Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
*sokolovamw@mail.ru*
- Timashova Larisa Vladimirovna** – PhD in Philology, associate professor at the Department of Russian and Foreign Literature, Sholokhov Moscow State University for Humanities, Moscow, Russia  
*timnila@list.ru*
- Shadrikov Vladimir Dmitrievich** – PhD in Psychology, member of the Russian Academy of Education, professor at the Department of General and Experimental Psychology, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia  
*shadrikov@hse.ru*